

**ISSN 2414-634X**

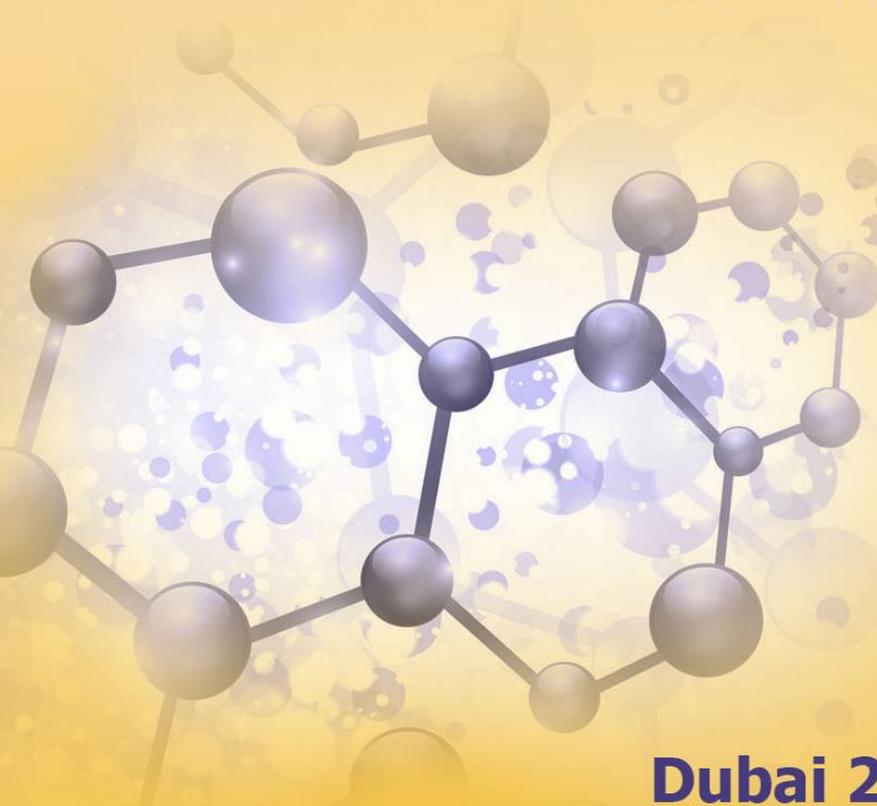
**scientific journal**

**INNOVATIVE  
SOLUTIONS  
IN MODERN  
SCIENCE**

**N7(26)**

**Dubai 2018**

**publisher TK Meganom, LLC**



**ISSN 2414-634X**

**DOI 10.26886/ISMS.2414-634X.7(26)2018**

**SCIENTIFIC JOURNAL**  
**INNOVATIVE SOLUTIONS IN MODERN SCIENCE**  
**No. 7(26), 2018**  
**November 30, 2018**

FOUNDER: CENTER FOR  
INTERNATIONAL COOPERATION  
TK MEGANOM, LLC

Edition address: Bur Dubai Khaled Bin  
Waleed Street , Admiral Plaza Hotel, Of.  
No: 9  
P.O.Box: 113102 , Dubai, United Arab  
Emirates

WAS FOUNDED IN 2016  
IT IS ISSUED TEN TIMES A YEAR  
<http://naukajournal.org/index.php/ISMSD>

Edition e-mail: [ismsdubai@gmail.com](mailto:ismsdubai@gmail.com)  
Phone: +971 55 1435638  
© Center for international scientific  
cooperation TK Meganom LLC

Reprint of materials without the written permission of edition forbidden

### **Editorial Board:**

The Editor-in-chief Waldemar Wójcik, Doctor of Technical Sciences, Professor, Lublin University of Technology;

#### **Economical Sciences**

- G. Bashnyanin, Doctor of Economical Sciences, Professor, Head of the Department of Economics, Lviv Commercial Academy;
- Y. Barsky Doctor of Economical Sciences, Professor, Lutsk National Technical University;
- N. Shvets, Doctor of Economical Sciences, Professor, Director of Institute of Banking Technologies and Business "University of Banking";
- A. Shevchuk, Doctor of Economical Sciences, Professor, Novovolynsk Research-Education Institute of Economics and Management Ternopil National Economic University;
- N. Vdovenko, Doctor of Economical Sciences, Associate Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine;
- T. Zahorna, Doctor of Economical Sciences, Professor, Makiyivka Economic and Humanitarian Institute;
- V. Hrapkina, Doctor of Economical Sciences, Associate Professor, Makiyivka Economic and Humanitarian Institute;

### **Historical Sciences**

- V. Orehovskiy, Doctor of Historical Sciences, Professor, Chernivtsi Institute of Trade and Economics, Kyiv National University of Trade and Economics;
- M. Yuriy, Doctor of Historical Sciences, Professor, Chernivtsi Institute of Trade and Economics, Kyiv National University of Trade and Economics;
- O. Bezarov, Doctor of Historical Sciences, Chernivtsi Institute of Trade and Economics, Kyiv National University of Trade and Economics;
- L. Tsyganenko, Doctor of Historical Sciences, Professor, Izmail State Humanitarian University
- I. Roebuck, Doctor of Historical Sciences, Professor, Kharkiv National Medical University;
- K. Nikitenko, Doctor of Historical Sciences, Lviv National Academy of Arts;
- I. Datskiv, Doctor of Historical Sciences, Professor, Ternopil National Economic University;
- N. Cotsur, Doctor of Historical Sciences, Professor, Gregory Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University;

### **Philosophical sciences**

- Alatom Mohammad Fayiz Ahmad, Doctor of Philosophy;
- M. Chikarkova, Doctor of Philosophy, Professor, Yu. Fedkovych Chernivtsi National University;
- O. Andriyenko, Doctor of Philosophy, Professor, Donetsk National University;
- P. Dulyan, Doctor of Philosophy, Mikolaiv National University;

### **Political Sciences**

- V. Kornienko, Doctor of Political Sciences, Professor, Academician of the Ukrainian Academy of Political Science, Vinnytsia National Technical University, President of the Association "Analitikum"
- O. Tkach, Doctor of Political Sciences, Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv;
- S. Denysyuk, Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Vinnytsia National Technical University;

### **Pedagogical Sciences**

- Y. Belmaz, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy; Academy;
- K. Vlasenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Donbass State Engineering Academy;
- R. Prima, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Eastern European National University;
- V. Kozhevnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Makiyivka Economic and Humanitarian Institute;
- O. Tarnopolskyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk;
- I. Poluboiaryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts;

### **Psychological Sciences**

- I. Volzhentseva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Gregory Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University;
- S. Simonenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University;
- Murat Eliozy, Associate Professor, Ondokuz Mayıs University, Yasar Dogu Faculty Of Sport Sciences, Samsun, Turkey;

### **Medical Sciences**

- M. Lebedyuk, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Dermatology and Venereology, Odessa National Medical University;
- V. Bocharov, Doctor of Medical Sciences, Medical center "ORTO DENT", Odessa, Ukraine;
- V. Bocharova, PhD in Medical Sciences, Odessa National Medical University;
- L. Kuts, Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the course of dermatovenerology, clinical immunology, allergology, Medical Institute of the Sumy State University;
- L. Zubkova, Doctor of Medical Sciences, Medical center "ORTO DENT", Odessa, Ukraine;
- V. Gladchuk, Doctor of Medical Sciences, «Hladchuk Medical Aesthetic Center», Kiev, Ukraine;
- K. Kolyadenko, Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, O. O. Bogomolets National medical University, Kiev, Ukraine;
- G. Peklina, Doctor of Medical Sciences, Professor, Odessa Medical Institute International Humanitarian University;

### **Technical Sciences**

- W. Wójcik, Doctor of Technical Sciences, Professor, Lublin University of Technology;
- V. Baranowski, Doctor of Technical Sciences, Professor, Ternopil National Technical University;
- V. Gogo, Doctor of Technical Sciences, Professor, Donetsk National Technical University;
- Alatom Mohammad Fayiz Ahmad, PHD in Engineering Sciences,

### **Juridical sciences**

- I. Krinitsky, Doctor of Law, Professor, Research Laboratory number 1, Research Institute of Finance;
- A. Gumin, Doctor of Law, Professor, Training and Research Institute of Law and Psychology, National University "Lviv Polytechnic"

### **Art**

- P. Crul, Doctor of Art, Professor, V. Stefanik Prikarpatsky University;
- O. Sizova, Doctor of Art, Professor, P. Tchaikovsky South Ural State Institute of Arts;
- Doctor of Art, Professor, Katerina Stanislavska, National Academy of Leaders Culture and Arts;
- N. Prokopova Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Dean of the Faculty of Directing and Actor Art, Kemerovo State Institute of Culture;
- R. Kvaratskhelia Doctor of Art, Caucasus International University;
- A. Puchkov, Doctor of Art, Professor, Boris Grnchenko Kyiv University;
- E. Kushch, PhD in Art, National Academy of Leaders Culture and Arts;
- O. Badalov, PhD in Atr, Chernigov Institute of Arts and Cultural Management of the National Academy of Culture and Arts;

### **Geographical Sciences**

- L. Ilyin, Doctor of Geographical Sciences, Professor, Head of the Department of Tourism and Hospitality Lesya Ukrainka East-European National University;

Ulrichsweb™ Global Serials Directory



DOI (Digital object identifier)



Publishing house is a member of CrossRef



## Indexing:

CORE



WORLDCAT



BIELEFELD ACADEMIC SEARCH ENGINE



RESEARCHBIB



CITEFACTOR



GOOGLE SCHOLAR



## I. ECONOMICAL SCIENCES

DOI 10.26886/2414-634X.7(26)2018.1

UDC: 336.143

### FEATURES OF APPLICATION OF BUDGETING MODELS IN MODERN CONDITIONS

**N. Pohribna, PhD of Economical Sciences,**

**N. Yuvzhenko, PhD Student**

Taras Shevchenko Kyiv National University, Ukraine, Kyiv

*The paper deals with the issues of development and implementation of the new budgeting models and relative budgeting methods in the current practices of company management. Special focus is drawn to the advantages and disadvantages of using different budgeting models, where all models are classified according to the fact whether they cover all types of the company's activities, or just specific types of activities.*

*Key words: budgeting, budgeting models, budgeting methods, beyond budgeting, managing for value, balanced scorecard.*

**Introduction.** At present, the demand for development and implementation of the budgeting system is steadily increasing. The key to optimal cost ratios for budgeting and the resulting economic and organizational effects is the choice of an optimal model of budgeting precisely at the stage of the task set.

According to O.H. Melnyk, the framework for the system of enterprise budgets should be based on scientifically grounded principles that determine the nature and activities of the enterprise, to create conditions for their efficient work and minimize the possible impact of negative factors on the process of production and sales [5, p.39]. A. Sertakov and K.

Sertakov are pointing out that budgeting is a management tool for planning (distributing) the resources, expressed in terms of money and in the way, which allows achieving the strategic goals of the enterprise [8, p.12]. Thus, A. Kucherenko describes budgeting as a general concept that includes the method and process of financial management, as well as a managerial resource allocation tool that achieves certain goals [4, p.24].

T. Pozhuieva defines the following components of the budgeting [7, p.75]: what the company wants to achieve in the future, that substantiate the main purpose of the company (improving profitability, capital enhancement, sales volume, level of staff, formation of a new positive image, etc.); how to achieve this goal, that is choosing the strategy of an enterprise (access to new markets with products that are manufactured by the company, develop new products for existing and new markets, etc.). Based on market forecasts, they work out a few alternative strategy options and choose one of them. The above-mentioned gives the opportunity to get the best current results along with the long-term financial stability of the enterprise. When substantiating the strategies of an enterprise it is also important to identify restrictive factors (“bottlenecks”), such as material resources, capacity, qualifications of employees, etc. However, the most popular “bottleneck” for the enterprise is the volume of sales that can be achieved realistically (given the market capacity), and the extent of competition; what resources and in what amount are needed by the enterprise, that is, they are developing an operational plan (budget) of the enterprise; how the control over the performance of planned indicators will be carried out.

E. Novikova describes a range of tasks covered by the budgeting:

1. Planning operations to achieve the goals of commercial operations.
2. Coordination of various businesses, structural units, linking the interests of employees of the organization and groups in general.

3. Operational finding of deviations of the actual results of the organization from the planned; identification and analysis of their causes; timely decision making.

4. Effective control over consumption of material and financial resources.

5. Motivation of managers of centers of financial responsibility to achieve the goals of their structural units [6, c.57-58].

A. Kochnev and M. Stupakova developed the list of key features that distinguish budgeting in a certain management technology:

1) the presence of centers of financial responsibility (although in some cases they are absent);

2) availability of interconnected budgets, which allow planning activities and taking into account the fact in the same sections;

3) possible refinement and optimization of the system [2, c.38].

At the same time, many experts who represent the generalized external components of such systems, namely the presence of several interconnected budgets, integration with accounting and operational records, the use of automation, etc., are not always able to objectively evaluate the relationship between time and cost on the introduction and use of the budget management system and the impact of received information support in the form of effective decision-making.

**Aim and tasks of the paper.** The aim of the paper is to examine the features of the budgeting models implementation in the current practices at the enterprises. The tasks of the paper are set as follows: describing the existing theoretical frameworks of the budgeting; proving the necessity for search for the new models and implementation of the more sophisticated budgeting methods; explaining the advantages and disadvantages of the budgeting models, drawing conclusions about the current issues of implementing budgeting model by the companies.

**Main findings.** In general, budgeting can be described as a process of analysis or control over the decisions taken by which the company can assess the expediency of the actual use of assets of the enterprise. Budgeting is one of the main tools of company management. It has long been and actively used by companies as a technology of financial planning. However, in recent years traditional budgeting is increasingly being criticized. The main problem of the traditional approach is the lack of a clear link between strategic management and budget planning. Thus, one can distinguish the main problematic aspects of traditional budgeting: employees cannot fully understand the corporate vision; there is no possibility to combine the corporate strategy with the goals of individual units and specialists; lack of a strategy for resource allocation, since it is usually carried out on the basis of previous decisions, without considering what results should be achieved in the future; feedback in traditional budget control is used to compare actual costs with the data given in the budget rather than to directly compare them with the results [6, p.58-59].

Among the tools and techniques that are successfully used to replace traditional budgeting are the following: incremental budgeting; Balanced Scorecard application; Managing for Value; Beyond Budgeting [4, p.25-26].

The basis of the method of incremental formation of budget plans is the distribution of the planning period for years, quarters, months and weeks (as necessary), after which the company's budget plans move to the same part forward. This allows the company to respond in a timely manner to changes in the environment and make appropriate adjustments in the planned indicators. It also allows the management of the company at the end of the fiscal year to make decisions in a longer perspective, which would not be possible with fixed budgeting.

The Balanced Scorecard (BSC) allows applying an efficiency management strategy at the same time in 4 areas: finance, customers, business processes, training and growth. Additionally, the BSC allows for the processing of information about the possible prospects of the organization development. The benefits of BSC are that indicators are built into a convenient schedule, where the tasks, progress parameters are measured, specific targets, and projects or programs needed to complete the tasks are written down.

Managing for Value provides managers with opportunities to maximize the value of a company. Based on the assertion that “cash flows control value”, the concept of Management for Value allows highlighting the main task of management, which has the most important characteristics - efficiency, the connection between the strategic objectives, the company and the value of the company in the capital market, which, in turn helps creating a stable profitability and increasing the share price.

The Beyond Budgeting (BB) is based on the following principles:

1) BB management principles: focusing on maximizing potential use; construction of a system of assessments and rewards based on previous experience of relative improvement; adjusting the current plan of action according to the situation; availability of resources on demand; correction of intra-corporate actions in accordance with real demand; control from the point of view of the principles of effective management and in accordance with the relative performance indicators;

2) principles of authority transfer: the management system should be based on clearly formulated principles; employees should have the opportunity to make private decisions on their own, that do not go beyond the principles of management and objectives of the organization; responsibility for making decisions should be shared among the members

of the customer service team; employees must be responsible for the results of working with clients; organization's information policy should be open [1, p. 119-120].

A very important aspect of budgeting in the context of a management system is that it forces managers to substantiate their plans quantitatively and allows them to realize the costs associated with their implementation. In the process of drawing up a budget, the manager can compare the costs and benefits of alternative action lines, determine the most effective way to use available resources. In addition, budgets motivate employees to achieve their goals, provided that they participate in the development of budgets and are interested in achieving the established indicators.

The practice of developing and implementing a budgeting system allocates the following budget models: an individual model of integrated budgeting, a universal budget model, budgeting of certain types of activities, budgeting of financial flows, budgeting of commodity-material flows.

A complex budgeting model is the most popular model that describes a number of functional budgets that assess the outputs of the company's core processes: purchases, production, sales, payments, etc., and there are operating budgets that measure the contribution of each financial responsibility center (FRC) to the final financial result. The data of two groups of budgets is consolidated into three consolidated budgets of the enterprise - the budget of income and expenditure, the budget of the movement of funds and the budget on the balance sheet. Thus, the necessary condition for the correct formation of consolidated budgets is the coverage of the functional and operational budgets of all areas of activity and units, that is, the accounting for all transactions affecting the accrual of income and expenditure, as well as the movement of cash and other assets and their respective obligations.

At the same time, the practical experience shows that the overwhelming majority of enterprises are not ready to immediately switch to an integrated model of budgeting for a number of reasons, so it is necessary to choose other models that will allow focusing on those areas of activity that require special attention from the part of managers.

The main feature of integrated budgeting is the preliminary construction of the process model of the enterprise, with the subsequent attachment of the formed functional budgets to the results (outputs of business processes). This model will be purely individual, which takes into account the features of production and financial activity of each enterprise. For sure, such an approach can be applied to the enterprise of any profile of activity, even to non-profit organizations.

The universal budget model, as well as the complex one, covers the whole enterprise, but it is simpler in terms of design and operation. The first step in developing the budget structure is to determine the list of items of the budget revenue and expenditure and the budget cash flow, as well as the formation of financial structure, based on the amount of financial capacity of the enterprise (revenue management, expenditure, profit, etc.). Then there is a comparison of items of consolidated budgets and FRCs, that is, operating budgets of incomes and expenses for each center of responsibility are created. In the case that FRS can manage payments within its activities, operating budgets of cash flow are also formed. The amount of financial results and net cash flows according to the elements of the financial structure gives the financial result and the net cash flow, respectively, in the organization as a whole.

Models of budgeting of certain areas of economic activity are the simplest, their purpose is to provide the company management with information about the actual areas for control of the enterprise. Such models can range from one to several natural or natural-material budgets.

For commercial and manufacturing enterprises, such budgets traditionally have sales and production budgets.

The budget of cash flows determines the cash flows. The main tasks of this budget are control, provision and planning of solvency of the enterprise. A special form of the cash flow budget is a payment calendar developed for certain types of cash flows (tax payment calendar, payment calendar for debt servicing, etc.) and for the enterprise as a whole (in this case, it details the current receipts and spending of funds) [3, p. 331].

The model of budgeting of the commodity-material flows is more complicated than the previous budget models. However, this model allows managing the most important indicator for the company - profitability/return of the main activities. Unlike the integrated budget model, the budgeting model of commodity-material flows has relatively low cost and timing; provides the opportunity to manage profits from core activities, which is particularly relevant in the medium and long term; possibility of effective management of the main directions of activity - production of goods, sales, purchase; ability to control and manage direct and indirect costs. But this model also has some disadvantages. Thus, insufficient complexity, that is, the dependence of the results on unrecognized factors, for example, investment expenditures. In addition, the financial results are not complete and reliable, as they are not confirmed by changes in the asset and liability balance of the enterprise.

The final budget of this model is the budget of the main activity, the structure of which reveals the sources of income formation of the enterprise from the main activities; structure of expenses of the enterprise from the main activity; volume of income and expenses (aggregate, by groups of items, by separate items); the difference between income and expenses from the main activity. Advantages and disadvantages of these models are presented in Table 1.

Table 1

**Advantages and disadvantages of budgeting models**

<b>Budgeting Models</b>	<b>Advantages</b>	<b>Disadvantages</b>
<b><i>I. Models covering all activities of the enterprise</i></b>		
<i>1. Integrated</i>	1. focused on special features of the enterprise; 2. receives the necessary details on the planned and actual indicators; 3. covers all areas of the enterprise.	1. quite a long development period; 2. high cost; 3. High risks in achieving the desired result.
<i>2. Universal</i>	1. short term of development and implementation; 2. possible relatively simple accounting of internal turnover; 3. fast planning and consolidation of factual data.	1. lack of functional plans (or their maintenance in other documents), which sometimes impedes a weighted assessment of enterprise plans by the main functional areas.
<b><i>II. Models of budgeting of separate areas of economic activity</i></b>		
<i>1. Budgeting of production activities</i>	1. rapid and relatively cheap introduction, which allows for short-term control over the most relevant areas of activity; 2. effective functioning of the model due to the small number of budgets and their simplicity.	1. some factors that affect the model sometimes are not taken into account; 2. low level of trustworthiness and budget efficiency.
<i>2. Budgeting of financial flows (Budget of cash flow)</i>	1. short terms of implementation; 2. relatively low cost of implementation.	1. no specific dates of cash flow; 2. distinction of the actual receipt of money funds with the data of

		accounting.
<i>3. Budgeting of inventories (Budget of main activities)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. low implementation cost;</li> <li>2. short terms of implementation;</li> <li>3. possible management of profits, purchases, production, sales;</li> <li>4. possible control over direct and indirect costs and their management.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. it is not comprehensive enough and it is dependent on investment and financial flows;</li> <li>2. lack of completeness and reliability of financial results.</li> </ol>

Source: developed by the authors

It is the choice of an optimal budget model at the stage of development of financial and budget structures that allows the company not only to reduce time and costs, but also to get the maximum result, which is expressed in increasing the transparency of business and improving financial indicators in the shortest possible time, as well as ensure the possibility of further growth and development of the system.

**Conclusions.** All of the above suggests that budgeting is, above all, an instrument of effective management of the company. This tool allows not only to implement financial planning, but also to manage business efficiency and achieve strategic goals and objectives. Budgeting is a technology of business management, the competent use of which can significantly improve the efficiency of the enterprise and its competitiveness.

It is now necessary to replace the outdated traditional methods of budgeting, which blocked innovation, or at least supplement them with new methods of activity, to improve the efficiency of companies.

However, there are some issues that have been highlighted in the paper. These points are currently being studied by scientists, both in Ukraine and abroad. Scientific research is being carried out in this area,

modern methods of budgeting are developed. Their appropriate combination will allow businesses to reduce costs that arise under budgeting, and improve management efficiency.

**References:**

1. Karpov, A.E. (2006). *100% prakticheskogo byudzhetrovaniya. Kniga 1 «Byudzhetrovanie, kak instrument upravleniya»* [100% of practical budgeting. Book 1 “Budgeting as a Management Tool”]. *Rezultat i kachestvo* [Result and Quality]. 117-120. [in Russian].
2. Kochnev, A., Stupakova, M. (2007). *Ideal'nyj byudzhet* [The Perfect Budget]. *Finansovyj direktor* [Financial Director]. no. 12. 33-39. [in Russian].
3. Korkuna, D. (2009). *Biudzhetrovannia u systemi finansovoho planuvannia pidprijemstva* [Budgeting in the system of financial planning of the enterprise]. *Formuvannia rynkovoï ekonomiky v Ukraini* [Formation of the market economy in Ukraine]. no. 19. 330-334. [in Ukrainian].
4. Kucherenko, A.I. (2010). *Byudzhetrovanie kak metod finansovogo planirovaniya deyatel'nosti organizacii* [Budgeting as a method of financial planning of an organization's activity]. *Spravochnik ekonomista* [Handbook of an Economist]. no.3. 23-26. [in Russian].
5. Melnyk, O.H. (2009). *Metody biudzhetrovoho planuvannia* [Methods of Budget Planning]. *Finansy Ukrainy* [Finances of Ukraine]. no. 12. 37-46. [in Ukrainian].
6. Novikova, E. (2009). *Byudzhetrovanie: «za» ili «protiv»* [Budgeting: “for” or “against”]. *Finansovyj direktor* [Financial Director]. no 7. 57-59. [in Russian].
7. Pozhuieva, T. (2017). *Biudzhetrovannia yak napriamok udoskonalennia systemy upravlinnia diialnistiu pidprijemstv* [Budgeting as a direction of improvement of the management system of enterprises]. *Visnyk*

*ekonomichnoi nauky Ukrainy* [Bulletin of Economic Science of Ukraine]. no. 1 (32). 73-77. [in Ukrainian].

8. Sertakov, A., Sertakov, K. (2009). *Ot periodicheskogo k skol'zyashchemu byudzhetrovaniyu* [From Periodic to Sliding Budgeting]. *Finansovyy direktor* [Financial Director]. no.8. 12-15. [in Russian].

## II. PEDAGOGICAL SCIENCES

DOI 10.26886/2414-634X.7(26)2018.2

UDC: 37.025

### ADULT TECHNICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN ENGLAND (XIX – BEGINNING OF XX CENTURY)

I. Golovko

Central-Ukrainian National Technical University, Ukraine, Kropyvnytskyi

*The process of adult technical education development in nineteenth – early twentieth England is shown. Three main stages of its historical-pedagogical development are depicted – beginning with institutions founded by some charity and voluntarist organizations' and private individuals' philanthropic activities to overcome elementary technical illiteracy to the development of government technical institutions of various levels of education. The evolution of this process has been analyzed from thriving the idea of adult technical education to this educational phenomenon has become taking shape as an object of government regulations under local educational authorities after Technical Instruction Act 1889 was adopted, creating the basis for systematic development through local state initiative.*

*Key-words: adult technical education, post-school vocational education, Technical Instruction Act 1889, apprenticeship system,*

*mechanics' institutions, technical colleges, polytechnics, England XIX – early XX c.*

*Головка І. О. Розвиток технічної освіти дорослих в Англії (XIX – початок XX ст.) / Центральноукраїнський національний технічний університет, Україна, Кропивницький*

*Розглянуто шляхи розвитку технічної освіти дорослих в Англії в XIX – початку XX ст. Виділено три етапи її історико-педагогічного розвитку як освітнього феномену – від заснованих меценатами закладів просвіти дорослих для подолання елементарної технічної безграмотності до створення державних технічних закладів різного рівня освіти. Проаналізовано еволюцію цього процесу від ідеї зародження технічної освіти дорослих до оформлення її як об'єкта державного регулювання за участю рад місцевого самоврядування після прийняття Закону про технічну освіту 1889 р. Висвітлено роль та місце технічної освіти дорослих в національній системі освіти в період, що розглядається. Показано залежність розвитку технічної освіти дорослих від суспільно-економічних умов, політики уряду, що характеризувалося зміною концептуалістики, суперечливістю, періодичністю піднесення та спаду.*

*Ключові слова: технічна освіта дорослих, пост-шкільне навчання, Закон про технічну освіту 1889 р., інститути механіків, учнівство, технічні коледжі, політехнікуми, муніципальні коледжі, Англія XIX – початок XX ст.*

*преподаватель кафедры иностранных языков, Головка И.А. / Центральноукраинский национальный технический университет, Украина, Кропивницкий*

*Рассмотрены пути развития технического образования взрослых в Англии в XIX – начале XX вв. Выделены три этапа её*

*историко-педагогического развития как образовательного феномена – от основанных меценатами просветительных учреждений для ликвидации элементарной технической безграмотности до создания государственных технических заведений разного уровня образования. Проанализирована эволюция этого процесса от идеи зарождения технического образования взрослых до его становления как объекта государственного регулирования при участии органов местного самоуправления после принятия Закона о техническом образовании 1889 г. Обозначены роль и место технического образования взрослых в национальной системе образования в рассматриваемый период.*

*Ключевые слова: техническое образование взрослых, послешкольное обучение, Закон о техническом образовании 1889, ученичество, институты механиков, технические колледжи, политехникумы, Англия XIX – начала XX в.*

**Вступ.** Радикальні зміни в економіці та суспільстві, які відбуваються протягом перших десятиліть XXI ст. у світовому масштабі, прискорення соціальних змін, перехід до інформаційного суспільства зумовлюють необхідність адекватних змін в освіті на всіх її рівнях, гнучкого врахування проблем глобалізації, постійних змін у технологіях (включаючи педагогічні), задоволення нових потреб різних виробничих галузей діяльності людини. В зв'язку з цим вищі технічні та політехнічні навчальні заклади, в силу своєї ваги для економічного розвитку України, становлять серйозну ланку вітчизняної освіти, чим викликають до себе посилену увагу освітянської спільноти. Одним з важливих завдань на даному етапі розвитку навчальних закладів з підготовки спеціалістів технічних

професій та політехнічних спеціальностей є здатність вчасно та швидко реагувати на зміни, які відбуваються в світі та суспільстві, враховуючи сучасний запит на ринку праці, розробляти курси дисциплін, що користуються попитом і покликані відповідати підготовці висококваліфікованих робітників виробництва, і, разом з цим, визначати пріоритетні напрями в навчанні та вихованні не лише студентської молоді, а й дорослого населення.

Історія розвитку освіти дорослих не є новою і сягає вглиб попередніх століть. Німецький філософ Александер Капп вперше вжив термін андрагогіка в 30-х рр. XIX ст., однак на той час він не набув поширення. Важливим етапом у розвитку андрагогічної думки стало започаткування емпіричних досліджень й міжнародна співпраця з цього напрямку, оскільки промисловий розвиток країн висував перед освітою нові завдання. Так, у 1918 р. у Лондоні було засновано перше Світове товариство освіти дорослих. У 1919 р. Комітет з питань освіти дорослих Великої Британії підготував доповідь, в якій освіта дорослих, яка має бути одночасно «універсальною та неперервною», була визначена національним завданням, пріоритетним для Британії, [5, с. 18]. Цю доповідь вважають датою народження терміну «неперервна освіта». Однак слід зауважити, що розробка концепції неперервної освіти, як теоретичної основи принципів організації системи освіти, відноситься до 60-х рр. XX ст., і по-друге, не варто змішувати неперервну освіту з освітою дорослих – останнє є частиною першого [4, с. 37].

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки історія розвитку освіти дорослих в Україні в другій половині XIX ст. неодноразово ставала предметом дослідження вітчизняних науковців. Так ретроспективний аспект освіти дорослих висвітлено в працях Л.Є. Сігаєвої, розвиток професійної освіти жінок в Україні (друга половина

XIX – початок XX ст.) розглянуто в дослідженні О.В. Аніщенко, шляхи становлення та розвитку вищої технічної освіти Наддніпрянської України (остання чверть XIX – початок XX ст.) окреслені та проаналізовані в дисертаційній роботі С.М. Ховрича.

Значну цінність для педагогічної науки становлять дослідження вітчизняних вчених про розвиток освіти дорослих не лише на теренах України, а й за кордоном, в яких означені тенденції, методи та підходи до цього процесу. Ретроспективний огляд розвитку різних форм освіти дорослих в Англії подано у науково-педагогічних та історичних дослідженнях Д.О. Антонової, Л.А. Дімової, П.Г. Міжуєва, К.І. Салімової, Л.В. Сундукової, В.А. Мінькова та ін. [3; 7].

Історико-педагогічний аналіз тенденцій становлення та розвитку освіти дорослих в Англії провела українська дослідниця С.М. Коваленко [1]. Хоча головна частина дослідження була присвячена стану та перспективам розвитку освіти дорослих на сучасному етапі, вчена здійснила розвідку в глибину століть і висвітлила ґенезу процесу розвитку загальної освіти дорослих, визначила та охарактеризувала основні етапи становлення та розвитку цього освітнього феномену, дослідила еволюцію концепції освіти дорослих та розкрила особливості освіти дорослих як об'єкта державного регулювання. Однак тема технічної освіти дорослих в Англії (кінець XIX – початок XX ст.ст.) при аналізі теорії і практики освіти в вітчизняній педагогіці до сих пір окремо не висвітлювалася, що й зумовило вибір нашої розвідки.

**Формулювання мети статті та завдань.** Провести аналіз розвитку технічної освіти дорослих в Англії у XIX – початку XX ст., виділити головні етапи цього процесу та розкрити його характерні риси, визначити роль та місце технічної освіти дорослих в національній системі освіти, показати концептуальну зміну ролі уряду

в розвитку технічної освіти дорослих після прийняття Закону про технічну освіту 1889 р.

**Виклад основного матеріалу.** В контексті висвітлення теми технічної освіти дорослих англійськими дослідниками існують певні розбіжності та складності в інтерпретації термінів «технічна», «професійна» освіта та «освіта дорослих». «Технічна освіта» іноді вживається в контексті як професійна освіта дорослих, а іноді відноситься до технічної освіти в школах. Також слід зважати на той факт, що саме поняття «школа» в англійських джерелах при розгляді тогочасного процесу розвитку навчальних закладів іноді відноситься до закладів, які в сучасному розумінні сприймаються як коледж. При визначенні вікової категорії «дорослий» потрібно мати на увазі, що в Англії лише в 1899 р. офіційно був встановлений нижчий поріг віку закінчення школи в 12 років; набагато пізніше, в 1918 р., уряд країни прийняв закон про освіту дорослих та юридично встановив вік випускника після обов'язкового навчання в школі в 14 років, що практично, через складні соціально-економічні умови після воєнного часу, з труднощами, вдалося здійснити починаючи з 1922 р.

Аналіз історико-педагогічних джерел дає підставу виділити три етапи розвитку технічної освіти дорослих в Англії, в період що розглядається. Так перший етап (початок ХІХ ст. – 1869 р.) – етап зародження ідеї технічної освіти позначився рухом створення інститутів механіків. В контексті технічної освіти ці заклади стали новими формами освіти дорослих. Такі фактори, як швидкі темпи розвитку техніки, шалена урбанізація змушували робітників конкурувати між собою на ринку праці та автоматично викликали потребу підвищення рівня кваліфікації шляхом отримання додаткових знань у галузі природничих, фізико-математичних наук, машинобудуванні, вдосконаленні техніки, які б «допомогли осмислити

промислову революцію та взяти в ній участь» [1, с. 14-32] та сприяли популяризації такого роду інституцій просвіти дорослих. За досить короткий проміжок часу інститути завоювали народну прихильність та стали невід'ємною частиною життя цілої нації, про що красномовно свідчать статистичні дані: у 1824 р. їх налічувалося 13, у 1825 р. – 70, у 1826 р. – 100, 1841 р. – 300, 1850 р. – 600, 1851 р. – 700 [1, с. 42]. Навчальна програма інститутів механіків була комплексною та включала лекції з фізики, хімії, механіки, математики, літератури, мистецтва, а також практичні та лабораторні заняття [1, с. 40]. До послуг студентів працювали бібліотека, читальний зал, численні майстерні та лабораторії. Інститути механіків відіграли значну роль протягом більшої половини XIX ст., коли їх значна частина була інтегрована в національну систему освіти після прийняття Закону про технічну освіту 1889 р. За словами Е. Гріна, в період зародження технічної освіти дорослих вони відокремили загальну, наукову та технічну освіту від ремісничого навчання [13, с. 2; 12, с. 69].

У невеликих містах функцію інститутів механіків виконували товариства самовдосконалення для робітників. Як зауважив М. Садлер, прагнення до самоосвіти було характерною рисою в процесі набуття знань робітничим класом [14, с. 30], для просвіти яких в першій половині XIX ст. отримали поширення робітничі бібліотеки, книжкові клуби, товариства взаємного вдосконалення, гуртки читання та природознавчі філії Оуена, робітничий коледж в Лондоні, заснований чартистськими соціалістами в 1854 р. тощо [7, с. 30; 14, с. 20]. Більшість з цих нових форм освіти дорослих була представлена масштабними соціально-політичними рухами – оуенізмом, чартизмом та християнським соціалізмом [1, с. 42-46; 7; 14, с. 2]. Таким чином, данні факти дають підстави вважати, що технічна освіта дорослих, як

і інші форми просвіти дорослих, виникла та розвивалася як позаінституційна форма.

Під впливом епохи Просвітництва та наукових відкриттів технічна освіта дорослих знайшла свою нішу і в колі заможних верств населення: дисидентські академії, які з'явилися та функціонували в попередньому столітті, були зародками навчальних закладів з природничими та технічними дисциплінами та дали поштовх для створення численних товариств у XIX ст.: філософсько-літературних спілок, антикварних та наукових товариств, дискусійних клубів, товариств політичних реформ та ін., характерною рисою яких був активний інтерес до наук, а у контексті промислової революції – прикладних наук. Ці товариства та спілки стали досить популярною формою підвищення освітнього рівня дорослого населення із заможних кіл. Як відзначила С.М. Коваленко, англійська система освіти, що «завжди відрізнялася своєю архаїчністю та рутинністю, досить повільно пристосовувала свої навчальні програми до потреб розвитку суспільства, майже не включаючи прикладні науки в цикл предметів. Тому такі осередки, як наукові товариства, стали досить логічним наслідком прагнення людини до здобуття наукової інформації» [1, с. 40].

В середині XIX ст. були зроблені перші практичні кроки з боку уряду до створення державної системи технічної освіти в країні. Велика виставка 1851 р. насторожила британське суспільство та уряд можливими торгівельно-промисловими перевагами з боку континентальних конкурентів, що підштовхнуло уряд до певних заходів із залучення в сферу освіти. В 1853 р. був створений Департамент науки та мистецтв. Метою заснування цієї державної інституції було «сприяння та координація зусиль з розвитку технічної освіти, враховуючи існуючі школи всіх рівнів та різні громадські

заклади», як то Гірничу школу та Філію практичної геології, однак, «за умови збереження їх попереднього організаційного устрою та з самостійним пошуком фінансових джерел, як засобів до існування» [9, с. 161]. Такий підхід до вирішення питання з технічною освітою лише в черговий раз підкреслив поширений на той час в англійському суспільстві «принцип невтручання» уряду в сферу освіти, його відмову утримувати заклади за державні кошти та перевагу добродійної ініціативи громадськості. З перших років свого існування Департамент науки та мистецтв спрямував свою діяльність у бік розвитку закладів освіти для дорослих, зокрема на відновлення роботи шкіл дизайну, яких у 1858 р. нараховувалося 56 з 35 000 учнів [9, с. 159]. Складніше вдавалося запровадити роботу природничих відділень ремісничих шкіл, на яких навчалося лише 450 студентів у 1859 р. І хоча фінансова допомога природничим відділенням від Департаменту за 1853–1859 рр.. була помірною – лише 898 ф. ст., завдяки натхненню та ініціативній діяльності Г. Коула, керівника Департаменту, новим підходам до навчання, видачі стипендій, залученні гарних та досвідчених вчителів, кількість студентів природничих відділень ремісничих шкіл зросла в наступні роки до 10 230 учнів [9, с. 167].

Ще одним напрямком діяльності Департаменту науки та мистецтв стала його співпраця з Королівським товариством ремісників та зі Спілкою інститутів, яка керувала інститутами механіків. Сумісно ці три інституції заклали початок національній системі технічних іспитів у країні, які почали проводитися з 1856 р. [11]. Саме на базі інститутів механіків, як одних з головних постачальників претендентів на отримання кваліфікацій за результатами технічних іспитів, та випускників ремісничих шкіл та шкіл дизайну щорічно проводилися іспити та зростала кількість бажаючих приймати в них участь. Беручи

до уваги брак учителів з природничих та науково-технічних дисциплін, керівництвом Департаменту науки та мистецтв були введені кваліфікаційні іспити для вчителів із природничих предметів з 1856 р. В вечірніх школах, на технічних та ремісничих курсах для дорослого населення, які претендували отримувати грошову допомогу від Департаменту, з 1862 р. була введена система «виплат за кінцевим результатом», яка проводилася незалежними екзаменаторами по оцінюванню результатів іспитів [2, с. 187].

Історико-педагогічний аналіз організації технічного навчання в Англії свідчить, що протягом більшої частини ХІХ ст. головним методом набуття професійних знань і навчання широкому спектру ремесел та навіть багатьом новим професіям було учнівство. Цей підхід стосувався всіх верств населення. Для вищих верств населення існувала система спадкових гільдій, де юнак проходив курс учнівства після закінчення університету, для нижчих верств, в контексті технічної освіти, учнівство мало відбуватися виключно в майстерні або на виробничій ділянці [2, с. 195; 3, с. 36, 51]. Вкорінений століттями суспільний погляд на майстерню, як на єдине місце, придатне для опанування ремеслом, значно гальмував створення державних технічних шкіл та коледжів для дорослих з підготовки ремісників, інженерів, підприємців та кваліфікованих управлінців, який би міг охопити прошарок середніх верств населення. Якщо у Франції та Пруссії невелика кількість таких навчальних закладів вже існувала в 1840-х рр., то в Англії вони почали з'являтися лише в 1880-х рр. із започаткуванням вищих шкіл та перших технічних коледжів [13, с. 70-71]. Брак пост-шкільних закладів з технічної освіти став проблемою в національній системі освіти та свідчив про відсутність в Англії зв'язку між чистою наукою та її прикладним застосуванням протягом більшої частини ХІХ ст., чого спроміглися досягти в

професійно-технічних навчальних закладах на континенті, як, наприклад, в школах мистецтв та ремесел та вищих школах Франції, у вищих технічних школах та політехнікумах Пруссії [13, с. 72-74]. Одним словом, технічного навчання.

Учнівство підкріплювалося теоретичною базою, яку робітничий клас міг отримати у вечірніх школах. Попри велику популярність серед дорослого населення, їм були присутні суттєві недоліки, які впливали на якість навчального процесу: навчання проводилося на низькому рівні та було неефективним, перш за все, через брак або низький поріг елементарної освіти серед їх учнів, не систематичне відвідування учнями занять у вечірній час через пізні години чи втому після робочого дня, несистемний підхід до проведення занять з боку лекторів [12, с. 152].

Ця тенденція проявилася і в процесі діяльності інститутів механіків в другій половині XIX ст., рух яких почав знижуватися через низький поріг грамотності робітників промислових галузей, коли їм почали пропонуватися лекції, а їх рівень знань був неналежним для опанування теорії науково-технічних та природничих дисциплін, однак саме цього вимагав науковий розвиток того часу та на що мали бути спрямовані інститути механіків. Причиною цьому була відсутність закону про початкову освіту в Англії, на відміну від інших європейських країн. Впритул до 1870 р. початкова освіта була важкодоступною для дітей робітничого класу через її відсутність в деяких регіонах країни та вузькою за принципами навчання [13, с. 71; 14, с. 14]. Учні отримували недостатній обсяг знань по закінченню школи, дидактичні принципи навчання в багатьох зі шкіл не забезпечували належний рівень знань. Суттєвим фактором був і низький або недостатній рівень життя, який не завжди сприяв

можливості регулярно відвідувати нижчими верствами населення навчальні заклади пост-шкільної освіти, якщо такі були в місцевості.

Таким чином, проведений аналіз історико-педагогічної літератури дає підстави виділити наступні характерні риси першого етапу розвитку технічної освіти дорослих (1800–1869): волонтаристський підхід та спонтанний характер заснування технічних закладів з просвіти різних верств населення, нерівномірно розташованих по країні; опосередкована підтримка з боку уряду через Департамент науки та мистецтв, відсутність теоретичної бази, слабкі педагогіко-методичні підходи: учнівство, як метод, було неефективним, оскільки обмежувалося наданням лише базових практичних навичок, не підкріплених теорією та їх прикладним застосуванням; контингент учнів існуючих закладів просвіти вирізнявся низьким рівнем початкової освіти, подвоєним на нерегулярне відвідування занять та несистематичне їх проведення, іноді на неналежному рівні. Відсутність урядових реформ щодо технічної освіти позначилася на невизначеному законодавчо місці та статусі технічної освіти в національній системі освіти. Попри значні зусилля меценатів та філантропів розвинути технічну освіту дорослих, в середині XIX ст. почав спостерігатися певний спад її розвитку. Ситуація викликала значне суспільне занепокоєння та вимагала розв'язати завдання із заснування технічної освіти: започаткувати систему технічних шкіл з різними формами навчання та сучасними до епохи методами навчання на різних сходинках. Вирішити завдання подібного масштабу могла лише держава.

Другий етап розвитку технічної освіти дорослих – пошуково-новаторський (1870-1888) характеризується паралельними діями з боку уряду в заснуванні національної системи освіти та активними заходами недержавних об'єднань та приватних ініціатив до пошуку

різних форм технічної освіти дорослих, заснування ними навчальних закладів. Другий етап датується роком прийняття Закону про початкову освіту 1870 р., який заклав початок створення національної системи освіти в країні, забезпечив адміністративне керування і контроль за сферою освіти з боку держави. Ухвала закону вказувала на суттєве зміщення суспільних акцентів до ролі держави в суспільстві, на подолання непереможного століттям раніше принципу невтручання держави в сферу освіти, заснованої на принципах добровільності та добродійності. Закон також заклав базис для подальших реформ у сфері освіти, зокрема: введення обов'язковості освіти, обмеження трудового дня для дітей, віковий ліміт прийому дітей на роботу, сприяв підвищенню рівня грамотності населення в наступні десятиліття, що позитивно відбивалося на сприйнятті науково-технічних та природничих дисциплін.

Велике значення в цей період мало призначення та висновки численних королівських комісій: з вивчення природничих дисциплін в публічних школах (1864), стану викладання природничих та технічних дисциплін в школах (1872), з технічної освіти (1884), з реформування середньої освіти (1894), що свідчило про зміну концептуального сприйняття технічної освіти і суспільством, і урядом, як необхідного компоненту в навчальному курсі в умовах економічної конкуренції [8, с. 97-98].

Проте урядовий закон про статус та місце технічної освіти в існуючій національній системі освіти на даному етапі не був прийнятий, а відповідно, реалізований. Однією з причин була неузгодженість суспільного дискурсу всіх небайдужих до стану технічної освіти – освітян, парламентарів, промисловців щодо організаційно-дидактичних підходів та відсутність єдиної стратегії в проведенні державних реформ, на які б міг спиратися уряд з розробки

конкретних заходів у прийнятті рішень з покращення ситуації з технічною освітою в країні. З їх боку пропонувалися різні, іноді навіть суперечливі погляди на дидактичні підходи щодо організації, змісту, форм та методів навчання. Так, наприклад, відомі вчені біолог Т. Хакслі та фізик Л. Плейфер були прихильниками практичного навчання в виробничій майстерні й дещо скептично сприймали теоретичний підхід ремісничих шкіл в Європі. Інші, як перший директор технічного коледжу Фінсбурі С. Томсон та цивільний інженер, почесний член Лондонської спілки Дж. Рассел, навпаки, виступали за професіоналізацію навчання зі шкільної лави шляхом надання теоретичного базису [13, с. 71-72].

В 1880-і рр. намітилася тенденція активного залучення недержавних об'єднань у сприянні розвитку технічної та комерційної освіти дорослих. Так, ліврейні компанії країни в 1880 р. зареєстрували навчальну асоціацію як повноправний юридичний орган та задекларували її як Інститут Сіті та гільдій Лондона за покращення технічної освіти. Завдяки практичним крокам з боку цієї організації в Лондоні були засновані Центральний технічний інститут (1885) та дві школи (технічна школа Фінсбурі (1881) та школа дизайну в Кеннінгтоні (1879), як головні постачальники контингенту абітурієнтів для технічного інституту). На викладацькі посади в ці навчальні заклади були запрошені відомі спеціалісти, практики, дослідники – С. Томпсон, У.Е. Айртон, Г.Е. Армстронг. В коледжі Фінсбурі *вперше в країні* був запроваджений новий підхід – навчання студентів денного відділення окремо від вечірнього, що ввело в англійську систему освіти новий вид післяшкільного навчання – технічну школу. Навчально-методичне забезпечення включало лекційні аудиторії, фізичні та хімічні лабораторії та майстерні для практичних занять, фойє з рекреаційними залами та бібліотеку. Коледж Фінсбурі був новатором

з уведення евристичного методу в навчальний процес [11; 2, с. 108-112].

Також Інститут Сіті та гільдій увів кваліфікаційну систему іспитів з технічних дисциплін і видачі грантів [2, с. 359]. За сумісним рішенням іспити з технічних дисциплін перейшли від Королівської спілки ремісників в компетенцію екзаменаційної ради Інституту Сіті та гільдій Лондона та були розширені іспитами з технології виробництва й обробки. Іспити проводилися щорічно після проходження запроваджених Інститутом різних курсів та класів з прикладного навчання технічних та ремісничих професій на базі вечірніх шкіл та інститутів механіків по всій Британії та колоніях. Рада реєструвала, перевіряла курси та технічні класи, надавала їм оцінку та допомогу в вигляді консультацій та коштів. Екзаменаційна рада провела перші іспити у 1879 р., в яких взяли участь 202 кандидати в 23 екзаменаційних центрах, 151 кандидат склав іспит. З кожним роком іспити приваблювали все більшу кількість учасників [11], і станом на 1890 р. кількість предметів, винесених на іспити, дорівнювала 49, кількість центрів – 219, кількість кандидатів, що приймали участь, – 6 781, з них – 3 507 склали іспити [11].

Нижча технічна освіта дорослих в цей період часу отримала ще один напрямок розвитку в формі політехнікуму на Регент-стріт, відкритим у 1882 р. на приватні кошти К. Хогга. Спершу політехнікум представляв собою щось на зразок початкової школи для дорослих. Поступово він розрісся в заклад, де нараховувалося більше сотні лише вечірніх класів із самих різних галузей знань та ручної праці, різних клубів, гуртків, асоціацій тощо. Головною метою політехнікуму, як і більшості тогочасних навчальних закладів, було надавати «корисне знання», проте заклад також пропонував та організовував різноманітну розумову та розважальну діяльність, громадські,

атлетичні, літературні спілки та гуртки, щоб «залучити в свої стіни найкращу частину молодого населення» [10, с. 50].

Під впливом активної діяльності закладу в країні розгорнувся рух за створення мережі політехнікумів та підтримку інших закладів просвіти дорослих. Так у Лондоні у 1883 р. був прийнятий муніципальний закон про добротність мешканців міста. Згідно закону місцеві грошові надлишки мали бути використані на «пріоритетні напрямки з покращення фізичного, соціального, морального стану мешканців з бідних верств мегаполісу» [11]. Закон був досить прогресивним на той час, його цілі повністю відповідали потребам того періоду та охоплювали цілий ряд освітньо-педагогічних завдань: сприяти освіті бідних жителів мегаполісу наданням початкової, технічної освіти, проводити курси з ремісничого, мистецького та художнього навчання шляхом читання вечірніх лекцій; засновувати та підтримувати фонди бібліотек, музеїв та виставочних залів з виробами художніх мистецтв, ремісничих виробів та промислових товарів різних галузей; покращувати та розширяти освітні заклади (робітничі клуби для чоловіків та жіночі інститути); зберігати, фінансувати розважальні місця для відпочинку молоді; сприяти покращенню фізичного, соціального та морального стану бідних верств населення міста.

Значний розвиток у цей період отримала вища технічна освіта, представлена місцевими коледжами, які стали з'являтися в промислових провінційних центрах в 70-80-х рр. XIX ст., та вводили в свої курси прикладне навчання: коледж Оуена, Манчестер (1873), Йоркширський коледж природничих наук, Лідс (1874), коледж Фірта, Шеффілд (1879), коледж Мейсона, Бірмінгем (1880), Університетський коледж, Ліверпуль (1881), згодом і менші муніципальні коледжі – Саутгемптона (1862), Ексетера (1865), Брістоля (1876), Ноттингема

(1881) та Редінга (1893). На відміну від закладів просвіти дорослих попереднього періоду, ці заклади мали три концептуально відмінні від них риси. Перше, всі вони були засновані місцевими промисловцями та отримали суттєву фінансову підтримку з їх боку; друге, навчальний план та дослідницька робота міських коледжів були тісно пов'язані з потребами національної та регіональної промисловості; третє, значна кількість студентів цих навчальних закладів були вихідцями з родин промисловців та підприємців та приблизно від однієї треті до половини випускників з Бірмінгема, Ньюкасла, Бристоля та Манчестера пов'язували свою подальшу кар'єру з промисловістю. Вони були «потужною рушійною силою для створення людського капіталу, що піднімала британську промисловість» [15, с. 162].

Узагальнюючи викладені вище факти, маємо зазначити, що другий етап характеризується поєднанням законодавчої діяльності уряду з заснування національної системи освіти з паралельними діями недержавних об'єднань у заснуванні різних форм технічної освіти дорослих. Прийняття низки урядових законів про початкову освіту 1870 р., обов'язкову початкову освіту 1881 р. заклало базис для сприйняття більш грамотним населенням технічної освіти, призначення ряду королівських комісій сприяло всебічному вивченню шляхів та визначенню конкретних заходів щодо впровадження технічної освіти на державному рівні. Велике значення на цьому етапі мало введення Сіті та гільдіями Лондона технологічних іспитів, заснування технічних шкіл, що заклало основу для спеціалізації навчання, заснування місцевими промисловцями муніципальних коледжів з прикладним підходом навчання, відкриття політехнікуму на Регент-стріт, діяльність якого дала імпульс до створення мережі політехнікумів у місті протягом наступного десятиліття.

Третій період розвитку технічної освіти дорослих (1889–1914) – етап набуття технічною освітою дорослих певної цілісності та оформленості на всіх рівнях. Хвиля благодійних та волонтаристських ініціатив, суспільний дискурс та потреби часу підштовхнули уряд до прийняття Закону про технічну освіту 1889 р., після чого її розвиток перейшов на новий рівень. Згідно закону навчальні заклади отримали право включати в програми шкіл курси предметів з науково-технічного навчання. Однак, технічне навчання розглядалося як теоретичне вивчення наукових та ремісничих принципів, які стосувалися виробництва, та ознайомлення зі застосуванням наукових принципів до різних галузей ремісництва, промисловості, комерції, сільського господарства та сфери обслуговування. Програма «технічної освіти» не передбачала практичне навчання володінню ремісничою майстерністю [2, с. 206; 3, с. 24].

Згідно Закону про технічну освіту 1889 р., місцеві ради отримали право засновувати технічні курси та школи в своїх місцевостях або змінювати профіль уже існуючих закладів на технічний, включаючи технічні заклади сектору позашкільної освіти. Закон також визначив шляхи фінансового забезпечення технічної освіти на місцях: місцеві ради отримали право вводити податок на потреби технічної освіти з місцевого податку, пізніше – шляхом використання податку на горілчані вироби. Щорічна сума стала відомою як «віскі гроші» і на певний час зробила великий внесок у період розбудови закладів з технічного навчання в країні: в більшості графств збільшилася кількість навчальних закладів технічного профілю, які почали поступово задовольняти зростаючий попит на спеціалістів технічного профілю [11; 13, с. 94]. Зростання кількості технічних закладів мало місце особливо в промислових містах північного регіону. За останню

декаду XIX ст. 25 закладів змінили свій профіль на технічний, з яких 12 були в складі рад [15, с. 162].

Рух за поширення технічної освіти в крані розгорнувся та знайшов своє місце в широкій мережі позайнституційних навчальних закладів – колишніх інститутах механіків, закладах тверезості, політехнікумах, міських та сільських залах-читальнях, бібліотеках та деяких добродійних школах, при яких відкривалися технічні курси та класи для дорослого населення. Були створені окружні комітети з технічної освіти, які відіграли важливу роль у поширенні цього руху протягом 1890-х рр.. – вони ефективно сприяли появі та надавали різного роду підтримку новим міським технічним коледжам.

В Лондоні все більшу підтримку отримували рух за створення політехнікумів. У 1897 р. вже більше дев'яти тисяч слухачів відвідували заняття політехнікуму на Регент-стріт, більша частина з них – у вечірній час. Деякі класи комбінувалися в відділення, наприклад, інженерне, фотографічне, дозволялося відвідувати курси дисциплін за вибором. Теоретичне обґрунтування наукових принципів з технічних спеціальностей поєднувалося в закладі з практичним навчанням під керівництвом досвідчених майстрів. За моделлю політехнікуму на Регент-стріт почали з'являтися й інші на кошти, отримані в ході муніципальної добродійної акції від мешканців міста (1883), про що зазначалося раніше. Внески були значно поповнені з інших джерел, зокрема ліврейними компаніями. Так, наприклад, компанія торговців дорогими тканинами взяла шефство над Народним палацом, компанія ювелірів здійснювала загальне керівництво закладу Голдсмит, компанія сукноробів виділила кошти на устрій Північного політехнікуму, Сіті і гільдії Лондона надавали допомогу іншим закладам. Таким чином, у 1903 р. в Лондоні нараховувалося вже 12 політехнікумів [6, с. 45; 12].

Муниципальні коледжі, які представляли заклади вищої технічної освіти дорослих, на початку ХХ ст. отримали Королівські хартії та почали функціонувати як окремі вищі навчальні заклади університетського рівня. Головною особливістю цих закладів стало введення спеціалізації навчання. Окрім курсів з мистецтва та точних дисциплін ці університети мали програми в таких галузях, як комерція, господарювання, суспільна адміністрація, технологія та прикладні науки. Вони задовольняли потреби в технології та робочій силі, адресувалися до професійних потреб середніх класів, набирали контингент з цього прошарку населення і пропонували їм більш утилітарну підготовку для кар'єри [15, с. 164].

Закон про освіту 1902 р., попри велике значення для середньої освіти, мало чим сприяв розвитку технічної освіти, адміністративне керування якою відтоді покладалося на місцеві відділи освіти, які не мали попереднього досвіду в цій сфері: їм доводилося поєднувати та узгоджувати між собою функції двох скасованих установ – Департаменту освіти та Департаменту науки та ремесел, а також Благодійної комісії, яка керувала видачою стипендій. Опанування новими призначеннями місцевими відділами освіти зайняло певний час, що, несумнівно, відволікло їх від вирішення питань інтенсивного розвитку технічної освіти та уповільнило її розвиток. Гроші витрачалися радами здебільше на укріплення середньої ланки освіти, введення природничих дисциплін в школах, а не на заснування нових чи облаштування існуючих технічних шкіл, введення науково-технічних дисциплін з прикладним підходом до навчання, що вказувало на невизначеність місця технічної освіти в національній системі освіти. Прогрес розвитку технічної освіти на початку ХХ ст. був дуже повільним та, навіть, депресивним у порівнянні з останніми декадами ХІХ ст. В рамках подальшої освіти дорослих, технічна

освіта дорослих закріпилася на додаткових відділеннях та курсах при технічних коледжах, де на початку ХХ ст. були введені «курси по згрупованим предметам», які поділялися на нижчі, середні та вищі в залежності від віку, рівня знань та попередньо отриманої освіти.

Отже, на третьому етапі відбувається оформлення технічної освіти дорослих на всіх рівнях. Він характеризується наданням технічній освіті офіційного статусу на національному рівні, регулюванням технічною освітою та її фінансуванням з боку місцевих рад самоврядування після прийняття урядом Закону про технічну освіту 1889 р. та окружних комітетів з технічної освіти, які здійснювали їх розвиток, контроль та управління після Закону про освіту 1902 р. Створюється широка мережа технічних навчальних закладів освіти дорослих, представлених вечірніми школами з ремісничими та технічними курсами та класами, політехнікумами, технічними коледжами на рівні нижчої технічної освіти та муніципальними університетськими коледжами на рівні вищої освіти, які на початку ХХ ст. отримують статус університетів. Однак в другій декаді ХХ ст. в розвитку технічної освіти дорослих спостерігався певний спад, викликаний суперечливістю форм організації технічної освіти та методів впровадження навчання в зв'язку з реформуванням освітнього сектору.

Таким чином, теоретичне й практичне обґрунтування процесу надало підстави виокремити такі його послідовні етапи: I (1800–1869) – етап зародження ідеї технічної освіти (ліквідація технічної неграмотності шляхом створення інститутів механіків, відновлення шкіл ремісництва та мистецтв, створення Департаменту науки та мистецтв та введення технічних іспитів), II (1870–1888) – пошуково-новаторський етап (початок державного регулювання початковою освітою як базисом для розвитку технічної освіти та діяльність

недержавних об'єднань у сприянні розвитку технічної та комерційної освіти дорослих, пошук нових форм технічної освіти); III (1889–1914) – етап набуття технічною освітою дорослих відносної цілісності на всіх рівнях та оформлення її як об'єкта державного регулювання (прийняття Закону про технічну освіту 1889 р., адміністрування з боку освітніх рад місцевого самоврядування після 1902 р.).

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, технічна освіта дорослих в Англії має довге коріння і як освітній феномен пройшла декілька етапів свого історико-педагогічного розвитку – від заснування меценатами закладів просвіти дорослих з елементами технічного навчання до державних технічних закладів різного рівня. Як і освіта дорослих в цілому, протягом довгого часу вона розвивалася як позаінституційна форма освіти за активним сприянням меценатів та неурядових спілок, асоціацій, громадськості. Процес реалізації ідеї технічної освіти дорослих характеризувався закономірним розвитком суспільно-економічних умов, зміною концептуалістики, суперечливістю, періодичністю піднесення та спаду.

### ***Література:***

1. Коваленко, С. М. (2005) *Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми.
2. Леклерк, М. (1899) *Воспитание и общество в Англии*. Санкт-Петербург: Знание.
3. Мижурев, П. Г. (1897) *Взгляды и деятельность Национальной ассоциации для распространения технического и реформы среднего образования в Англии*. Санкт-Петербург: Техническое образование.

4. Кулькин, А. М. (Ред.). (1983) *Научно-технический прогресс и проблема высшей школы: Науковедение за рубежом*. Москва.
5. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. (2009) *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. (Вип. 1). Київ: ПП Лисенко М. М.
6. Роже, М. (1910) Техническое и профессиональное образование в Англии. *Техническое и коммерческое образование*, 1, 44–56.
7. Салимова, К. (1960) *Борьба за народное образование в чартистском движении*. Москва: Академия педагогических наук РСФСР.
8. Argles, M. (1959) The Royal Commission on Technical Instruction, 1881-4. *The Vocational Aspect of Education*, 31 (23), 97-104, DOI: 10.1080/03057875980000081
9. Bishop, A. S. (1971) *The Rise of a Central Authority in English Education*. Cambridge: Cambridge University Press
10. *Educating Mind, Body and Spirit. The legacy of Quentin Hogg and The Polytechnic, 1864–1992. The History of the University of Westminster. Part Three*.  
<<http://www.uwestminsterpress.co.uk/site/books/download/13/1634/educating-mind-body-spirit/>> (2018, October, 31)
11. *Evans, R. Technical Education*. <<https://bit.ly/2yzd3Rk>> (2018, October, 26)
12. Gordon, W. Roderick & Michael D. Stephens. (1970) Approaches to technical education in 19<sup>th</sup>-century England. *The Vocational Aspect of Education*, 22 (53), 151-157. DOI: 10.1080/03057877080000231
13. Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State*. Palgrave Macmillan UK.

14. Sadler, M. (1907) *Continuation schools in England and Elsewhere: Their Place in the Educational System of an Industrial and Commercial State*. Manchester University Press.

15. Sanderson, M. (2002) Education and Economic Decline in Britain, 1870 to the 1990s. In M. Dintenfass, J. P. Dormois (Eds.) *The British Industrial Decline* (p. 155-174). London and New York: Routledge.

**References:**

1. Kovalenko, S. M. (2005) *Tendentsii osvity doroslykh v Anglii (ostannya chvert XX – pochatok XXI stolittya)* [Tendencies of adult education in England (late XX – beginning of XXI century)]. (Dis. cand. ped. nauk). Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy. [in Ukrainian].

2. Leklerk, M. (1899) *Vospitanie i obshchestvo v Anglii* [Education and society in England]. S-Pb: "Znanie". [in Russian].

3. Mizhnev, P. G. (1897) *Vzglyady i deyatelnost Natsionalnoj assotsiatsii dlja rasprostraneniya technicheskogo i reformy srednego obrazovaniya v Anglii* [Points of view and activity of National Association for Promoting technical and reforming secondary education in England]. St.-Petersburg. 'Technicheskoe obrazovaniye'. [Technical education]. [in Russian].

4. Kulkin, A. M. (Ed.). (1983) *Nauchno-technicheskij progress i problemy vyshey shkoly: Naukovedeniye za rubezhom* [Science-technical progress and problems of higher school]. Moskva. [in Russian].

5. Pedagogical and adult education institute of NAPS Ukraine. (2009) *Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektivy* [Adult Education: theory, experience, perspectives]. (Vyp. 1). Kyiv: PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

6. Rozhe, M. (1910) *Technicheskoe i professionalnoye obrazovaniye v Anglii* [Technical and professional education in England]. *Technicheskoe i kommercheskoe obrazovanie* [Technical and commercial education], no. 1, 44–56. [in Russian].

7. Salimova K. (1960) *Borba za narodnoje obrazovanije v chartistskom dvizhenii* [Struggle for popular education and chartists' movement]. Moskva: Izd-vo Akadem. ped. nauk RSFSR [Published by Pedagogical Sciences Academy of RSFSR]. [in Russian].
8. Argles, M. (1959) The Royal Commission on Technical Instruction, 1881-4 *The Vocational Aspect of Education*, no 11(23), 97-104. DOI: 10.1080/03057875980000081. [in English]
9. Bishop, A. S. (1971) *The Rise of a Central Authority in English*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
10. *Educating Mind, Body and Spirit. The legacy of Quentin Hogg and The Polytechnic, 1864–1992. The History of the University of Westminster. Part Three*. Retrieved from:  
<http://www.uwestminsterpress.co.uk/site/books/download/13/1634/educating-mind-body-spirit/> (2018, October, 26). [in English].
11. *Evans, R. Technical Education*. Retrieved from: <https://bit.ly/2yzd3Rk> (2018, October 31). [in English].
12. Gordon, W. Roderick & Michael D. Stephens (1970). Approaches to technical education in 19<sup>th</sup>-century England. *The Vocational Aspect of Education*, no. 22(53), 151-157. DOI: 10.1080/03057877080000231. [in English].
13. Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. Palgrave Macmillan UK. [in English].
14. Sadler, M. (1907). *Continuation schools in England and Elsewhere: Their Place in the Educational System of an Industrial and Commercial State*. Manchester University Press. [in English].
15. Sanderson, M. (2002) Education and Economic Decline in Britain, 1870 to the 1990s. In Dintenfass M., Jean-Pier Dormois (Eds.). *The British Industrial Decline* (155-174). London and New York: Routledge. [in English].

DOI 10.26886/2414-634X.7(26)2018.3

UDC: 378.14

**PERSONAL-DEVELOPMENT METHOD OF FORMATION OF  
READINESS OF FUTURE ENGINEERS IN AUTOMOTIVE INDUSTRY  
TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION**

**O. Kolomiets**

H. S. Scovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine,  
Kharkiv

*In the article the subject of the research is the process of forming the readiness of future engineers in the automotive industry for professional self-realization. The purpose of the work is to determine the theoretical substantiation of the essence of the individual-developing method of forming the readiness of future engineers of the automobile industry for professional self-realization. The methodology of the work is the essential provisions of a personally oriented approach. The results of the work are an analysis of scientific literature, obtained and processed results of the students' survey, developed methods and techniques for the formation of the specified readiness. Recommended for the professional training of students of institutions of higher technical education. The method developed by the author complements and extends the content of the theory and method of vocational education.*

*Keywords: self-realization of the person, professional activity of the engineer, professional interest, development of future engineers in the educational process, active methods and methods of work with future engineers of the automotive industry.*

*Коломиец А. В. Индивидуально-развивающий способ формирования готовности будущих инженеров автомобильной отрасли к профессиональной самореализации / Харьковский*

*національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,  
Україна, Харків*

*В статті предметом дослідження є процес формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації. Мета роботи визначена як теоретичне обґрунтування сутності індивідуально-розвиваючого способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації. Методологію проведення роботи складають суттєві положення особистісно орієнтованого підходу. Результатами роботи є аналіз наукової літератури, отримані та оброблені результати опитування студентів, розроблені методи та прийоми формування вказаної готовності. Рекомендовано для професійної підготовки студентів закладів вищої технічної освіти. Розроблений автором спосіб доповнює та розширює зміст теорії та методики професійної освіти.*

*Ключові слова: самореалізація особистості, професійна діяльність інженера, професійний інтерес, розвиток майбутніх інженерів в освітньому процесі, активні методи та прийоми роботи з майбутніми інженерами автомобільної галузі.*

**Загальна постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Науково-технічний прогрес, відкритість і диверсифікація ринку праці, суспільні потреби у високоякісній виробничій продукції, автоматизації більшості сфер інженерної діяльності, міжнародне партнерство і ділові відносини висувають нові вимоги до фахівців відповідної галузі, зокрема в автотранспортній сфері. Нині сучасному інженерові недостатньо

здобутих академічних знань та сформованих умінь професійної діяльності, йому необхідно постійно пізнавати й розкривати власний потенціал, бути готовими до професійної самореалізації впродовж трудового життя, долучатися до інноваційних процесів у нових виробничих умовах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, визначення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття, актуальність проблеми.** Окремі аспекти професійної самореалізації особистості відображено в контексті вивчення: самовиховання (Л. Грень, С. Грищенко, А. Кучерявий, Л. Рувінський, М. Супрун), саморозвитку (В. Ковальчук, С. Некрасова, С. Соколовська, І. Сахневич, П. Харченко), самовизначення (Є. Борисова, Д. Закатнов, Є. Климова, А. Масанов, В. Моляко, Д. Сьюпер, С. Ховланд, С. Шандрук, Н. Шевченко), самовдосконалення (С. Архіпова, В.Гладкова, І. Шаповалова), самоактуалізації та самореалізації особистості (А. Альбуханова-Славська, О. Артемова, Г. Балл, Л. Коростильова, О.Коропецька, К. Поселецька, Л. Рибалко, О. Савчук, Н. Старинська, Є. Федосенко), механізмів самореалізації в різних видах професійної діяльності (О. Асмолов, М. Гінзберг, Л. Коган, Д. Леонтьев, А. Петровський).

Близькими до теми дослідження є наукові праці, в яких акцентовано на практичній підготовці майбутніх інженерів, її модернізації до нових виробничих умов, розвитку та самовдосконалювання особистісно-професійних якостей фахівців (М. Беленков, Н. Брюханова, Р. Горбатюк, В. Дуганець, О. Ігнатюк, О. Кіриченко, О. Коваленко, А. Крохмаль, Ю. Кучеренко, О. Мельниченко, М. Михайлюк, А. Нізовцев, І. Панченко, С. Рідкозубова, Г. Романовський, Н. Руденко, Ю.Триус, Т. Якимови).

У законах України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (2012), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) акцентовано на важливості розвитку студентів, підвищення якості їхньої підготовки до першого робочого місця, проте недостатньо розробленими є способи формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

**Формулювання мети статті та завдань.** Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності індивідуально-розвивального способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації, а завданнями – розроблення методів і прийомів реалізації зазначеного способу, отримання й аналіз результатів опитування студентів.

**Виклад основного матеріалу статті** із зазначенням методів та повним обґрунтуванням отриманих документів.

На основі проведеного нами аналізу наукової літератури з питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації (Л. Рибалко, І. Сірак, Н. Сегеда, Л. Служинська, М. Ярославцева), визначаємо суть поняття «готовність майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації» як особистісно-професійне новоутворення, котре складають мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості на пізнання й розкриття внутрішнього потенціалу в професійній діяльності, професійні знання й уміння специфіки інженерної діяльності, зокрема в автомобільній галузі, навички рефлексивної діяльності, емоційної стійкості, самоконтролю. Готовність майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації є невід'ємною складовою особистісного й діяльнісного становлення висококваліфікованого майбутнього працівника в закладах вищої технічної освіти (ЗВТО).

Однак, як свідчить досвід практичної роботи, організація освітнього процесу недостатньо забезпечує розвиток індивідуальності студентів, орієнтування на перспективне працевлаштування у виробничій сфері за напрямом професійної підготовки, оскільки переважають традиційні способи викладання, зорієнтовані на предметне засвоєння навчального матеріалу. Однак, як зазначає вчена О. Ігнатюк, «щоб навчити студентів самостійно аналізувати, мислити і діяти, сформувати в них творчу самостійність та ініціативу як передумови готовності до професійної діяльності, необхідно перенести центр уваги з пасивних форм навчання на активні, індивідуальні» [2, с. 7]. У зв'язку з цим, слід говорити про потреби в формуванні готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації завдяки новітнім підходам до освітнього процесу, зокрема перенесення акцентів на активні методи і форми роботи зі студентами, котрі допомагають розкривати їхню індивідуальність й сприяти саморозвитку й самовдосконалюванню в студентські роки.

До того ж, як зазначає Д. Гоменюк, до змісту кваліфікаційної характеристики, наприклад, слюсаря з ремонту автомобілів не включені важливі складові професійної підготовки як сформовані особистісні властивості, котрі дозволяють майбутнім фахівцям бути конкурентоздатними на ринку праці, «назріла потреба модернізації освітньо-виховної системи професійної підготовки кваліфікованого робітника, яка органічно реалізує усі механізми педагогіки вільного виховання, а розвиток і саморозвиток особистості майбутнього кваліфікованого робітника автосервісу як конкурентоздатного фахівця на ринку праці стає метою і результатом навчально-виховної практики» [1, с. 42].

Пояснимо суть індивідуально-розвивального способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації, запропонованого нами в якості авторського підходу до теми дослідження.

Розглядаючи індивідуальний розвиток майбутніх інженерів як сукупність зовнішніх і внутрішніх, кількісних і якісних змін, котрі характеризують рух особистості до акме вершин, зазначимо його роль для професійної самореалізації особистості [5]. У професійній діяльності виробляється індивідуальний стиль працівника як результат професійної самореалізації, досягнення ним нових вершин професіоналізму й майстерності.

Рушійними силами професійної самореалізації особистості є мотиви досягнення успіху й запобігання невдачам. Як свідчить аналіз результатів тестування за методикою вивчення мотивації досягнення цілі та успіху за Т. Елерсом, проведеного зі студентами другого та третього курсів механічного факультету Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (разом 216 осіб), більшість студентів (53,2%) мають низьку мотивацію до успіху, 38,9% осіб – середній рівень мотивації, 5,6% респондентів – достатньо високий рівень мотивації, 2,3% студентів – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Отже, не всі студенти ставлять цілі професійної самореалізації, починаючи з професійної підготовки, не спрямовують власні потреби й бажання досягати успіху в процесі формування готовності до професійної самореалізації.

Наведемо приклад аналізу отриманих відповідей на запитання «Що таке кар'єра, чи потрібно її прагнути?» з метою з'ясування стану сформованості уявлень студентів про кар'єрне зростання як складової частини ціннісних орієнтацій. Виявлено, що майже 9,4 % вище

названих опитаних не змогли окреслити вказане поняття. Водночас ті, хто відповіли на запитання, пов'язали кар'єру із матеріальним благополуччям – 61,3%; досягненням максимальних професійних результатів – 19,2%; можливістю займатись улюбленою справою – 10,1 %. Позитивне ставлення до кар'єрного просування підтвердили майже 78,6% опитаних, 45,7% із них висловили певні застереження. Водночас студенти усвідомлюють, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами, частину із яких вважають непереборними. До таких труднощів було виділено: відсутність коштів – 41,4%; слабка державна підтримка – 15,3%; життєві обставини – 14,5%; сильна конкуренція – 11,6%; рівень знань і умінь – 10,6%; невпевненість, слабка самооцінка, – 6,6%, поліпшення яких на думку студентів матиме позитивну тенденцію під час реалізації поставленої мети.

Основою розробленого нами індивідуально-розвивального способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільного транспорту до професійної самореалізації є теорія професійного інтересу. Так, В. Пономарьова й О. Попова дослідили проблему формування професійних інтересів стосовно учнів вищих професійно-технічних навчальних закладів поліграфічної галузі. Нам імпонує визначення названих вище авторів суті поняття «професійний інтерес майбутнього фахівця» як «комплекс психічних властивостей інтелектуальної, емоційної, вольової активності, спрямованої на опанування професією, що супроводжується вибіркоким ставленням до способів професійної підготовки й до знань, умінь, навичок, необхідних майбутньому фахівцеві» [4, с. 15].

У межах пілотного дослідження студентам було запропоновано відповісти на питання «Чи уявляєте Ви якості, необхідні для професії інженера? Які саме?». Респонденти відповіли «Так, майже уявляю». Найчастіше згадувалися такі якості, як любов до автомобілів, і всього

що з ними пов'язане, повага до іншої особистості, терпимість, комунікабельність, оптимізм, відповідальність. На питання «Які риси допомагають людині реалізувати власний потенціал у професійній діяльності інженера?» отримано такі відповіді: «Прагнення до самооцінки та самопізнання», «Володіння професійними знаннями й уміннями», «Розвинена мотивація самореалізації», «Усвідомлення необхідності поступового розвитку». Позитивним виявилось те, що студенти розуміють необхідність таких властивостей особистості, як усвідомлене прагнення до розвитку. Наступне питання було сформульовано таким чином: «Сформулюйте основні ознаки професійних досягнень в обраній професії?». Саме це запитання викликало труднощі в студентів. Так, менше половини респондентів змогли назвати деякі ознаки високих досягнень у професії інженера, такі як: «Високий рівень навченості обізнаності у даній сфері діяльності», «Досконале професійне володіння новітніми інженерними технологіями, методами, прийомами, формами та засобами», «Творче збагачення особистими досягненнями, дослідженнями, відкриттями», «Відданість інженерній професії, ставлення до себе як до професіонала». На питання «Як Ви оцінюєте свою підготовку до подальшої роботи над удосконалення професійних знань і умінь?» студенти дали поверхові відповіді у таких формулюваннях: «Така підготовка відсутня», «Ніяк, бо її немає», «На низькому рівні», «Як таку, що потребує формування».

З метою формування професійного інтересу студентам було запропоновано намалювати шарж «Портрет водія невдахи», «Настрій водія в погану погоду», «Випередження машин на дорозі», «Мобілка в руках водія та її наслідки». Майбутні інженери виконували завдання, як-от: «Уявіть, будь ласка, сучасного працівника автомобільної галузі та опишіть його професійні й особистісні якості». Наведемо приклади

відповідей студентів. Студент написав так: «Нині пересічні люди, спираючись на стереотипи, звикли уявляти, що працівники автомобільної галузі не володіють професійною етикою та культурою спілкування, нервуються в роботі з населенням, не виявляють індивідуальний підхід до кожної людини. Я так не вважаю і глибоко переконаний, що працівники автомобільної галузі мають більше приділяти увагу власному розвитку». Інша студентка написала так: «Щоранку я користуюся суспільним транспортом, що так поширений нині в Україні, маршруткою. Щоразу я спостерігаю, як водії порушують як професійні обов'язки, так і людські стосунки. Вони користуються побілкою за рулем, кричать на пенсіонерів, вимагаючи від них грошей, включають гучну музику, розмахують руками. Таке враження, що вони катаються на власному «авто». Громадяни здебільшого мовчать і не роблять зауважень, не думають про власну безпеку».

Нами з'ясовано, що студенти відчують труднощі з плануванням професійної самореалізації, наприклад, у процесі навчальних практик. Це пов'язано з відсутністю в багатьох студентів образу успішного інженера, належного матеріального забезпечення його сім'ї, в тому числі наявності високої зарплатні, комфортного житла, визнання в суспільстві. Уміння самоорганізації також вимагають кращої сформованості, оскільки студенти не мають звичок чітко планувати й виконувати розпорядок дня, витрачають час на зайві розмови і справи, що заважають їх сконцентруватися на головних питаннях професійної підготовки. Умінням контролювати власні дії і поведінку заважають невміння правильно реагувати в конфліктних ситуаціях і наявність тривожності як негативної риси людини. Низький рівень сформованості комунікативних умінь заважає професійній самореалізації майбутніх інженерів, налагоджуванню стосунків у студентській групі та з керівниками навчальних практик. Загалом,

виявлений нами факт недостатньо сформованих комунікативних умінь студентів свідчить про нагальну потребу усувати такі перешкоди, що заважають професійному становленню успішного інженера сучасної інтернаціональної виробничої сфери.

Про проблеми, що існують у підготовці фахівців транспортної галузі, зазначають дослідники Ю. Козловський та М. Пукало [3]. До таких проблем, що заважають формуванню готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації, належать складність організації практичного навчання, обмежений доступ до складних технічних засобів і технологій, відсутність необхідних практичних навичок у майбутніх фахівців з точки зору роботодавця. На нашу думку, головною проблемою в підготовці майбутніх інженерів є розбіжність між стандартами вищої технічної освіти й вимогами роботодавців, зокрема вітчизняних та іноземних фірм. У такому випадку спостерігаємо тенденцію «вчимо одне, а на практиці робимо інше».

У процесі формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації проводили лекцію «Особливості професійної діяльності інженера автомобільно-дорожньої галузі», бесіду «Кар'єрні очікування майбутніх працівників автомобільної галузі», організовували зустрічі з провідними працівниками автомобільної галузі, відвідували виставки автомобільної промисловості, залучали до участі у Міжнародному форумі «Автодорекспо», присвяченому технологіям будівництва та ремонту доріг і мостів. Були проведені навчальні екскурсії на машинобудівний завод, на заправні станції та станції автомобільного сервісу.

На заняттях суспільно-гуманітарного циклу навчальних дисциплін використовували ігрові методи: розігрування ролей, ділова

гра, ігрове проектування та неігрові методи: аналіз конкретних і типових інженерних ситуацій, метод «інциденту», дія за інструкцією, тим самим мотивували бажання майбутніх інженерів пізнавати й розкривати власні потенційні можливості. Під час експерименту використовували різні види ситуацій: ситуація-проблема, ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа, ситуація-успіху. Це позитивно сприяло формуванню у майбутніх інженерів мотивації до професійної самореалізації, пошуку методів і способів дій, розробці плану дій, саморефлексії; студенти мали можливість проявити активність через аргументацію власної позиції відносно тієї чи іншої ситуації.

Студентів також залучали до складання програм з проведення ділових зустрічей, ознайомлювали з технікою встановлення контакту із співрозмовником. Було зазначено, що успіх ділової бесіди забезпечують такі вміння, як: установлювати контакт із співрозмовником, створювати сприятливу атмосферу для бесіди, привертати увагу партнера, викликати інтерес до бесіди, перехоплювати ініціативу, якщо це потрібно. Також проводили тренінг на тему: «Професійна самореалізація як основа успіху працівників автомобільної галузі» тим самим стимулювали саморозкриття студентами власного потенціалу, формували потреби «Я»-професійного і проектували їхній подальший розвиток.

**Висновки** та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У дослідженні визначаємо суть поняття «готовність майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації» як особистісно-професійне новоутворення, котре складають мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості на пізнання й розкриття внутрішнього потенціалу в професійній діяльності, професійні знання й уміння специфіки інженерної діяльності, зокрема в автомобільній галузі, навички рефлексивної діяльності, емоційної

стійкості, самоконтролю. Мета і зміст індивідуально-розвивального способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації полягають у професійному орієнтуванні на потреби студентів та виявлення їхньої індивідуальності засобами освітнього процесу.

У подальшому дослідженні слід розробити педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації, підібрати освітні технології для їхньої успішної реалізації.

### **Література:**

1. Гоменюк, Д. В. (2016). Сучасний стан підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу у професійно-технічних закладах. *Імідж*, № 1 (160), 39-42.
2. Ігнатюк, О. А. (2009). *Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика*. Харків: НТУ «ХПІ», 432.
3. Козловський Ю., Пукало М. (2018). Вимоги ринку праці щодо підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів теорія і практика: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (10 квітня 2018 р., Харків)*, 244-247.
4. Попова О. В., Пономарьова В. В. (2017). *Формування професійних інтересів учнів вищих професійно-технічних навчальних закладів поліграфічної галузі в процесі виробничої практики*. Львів: Укр. акад. друкарства, 216.
5. Рибалко, Л. С. (2007). *Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект)*. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007, 442.

### **References:**

1. Homeniuk, D. V. (2016). Suchasnyi stan pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv dlia avtoservisu u profesiino-tekhnichnykh zakladakh. *Imidzh*, № 1 (160), 39-42.
2. Ihnatiuk, O. A. (2009). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho inzhenera do profesiinoho samovdoskonalennia: teoriia i praktyka*. Kharkiv: NTU «KhPI», 432.
3. Kozlovskiy Yu., Pukalo M. (2018). Vymohy rynku pratsi shchodo pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv avtotransportnoho profiliiu. *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (10 kvitnia 2018 r., Kharkiv)*, 244-247.
4. Popova O. V., Ponomarova V. V. (2017). *Formuvannia profesiinykh interesiv uchniv vyshchykh profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv polihrafichnoi haluzi v protsesi vyrobnychoi praktyky*. Lviv: Ukr. akad. drukarstva, 216.
5. Rybalko, L. S. (2007). *Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia (akmeolohichni aspekt)*. Zaporizhzhia: ZDMU, 2007, 442.

**DOI 10.26886/2414-634X.7(26)2018.4**

**UDC 37(091)477.65**

**ESTABLISHMENT AND ACTIVITY OF MILITARY EDUCATIONAL  
INSTITUTIONS IN YELISAVETGRAD REGION IN 1859-1886**

**O. V. Pertsov, PhD of Pedagogical Sciences**

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,  
Ukraine, Kropyvnytskyi

*In the article, the preconditions for the establishment and activity of educational military institutions in Yelisavetgrad region in 1859-1886 have been studied. The content and features of the educational process of*

*military educational institutions in Yelisavetgrad region in 1859-1886 have been characterized. It has been concluded that the origin of military education in the Yelisavetgrad region began with the opening in 1859 of an officer cavalry school. An important element in the preparation of entrants to military schools was the military progymnasium, which operated in Yelisavetgrad from 1869 to 1886 and was the only of such establishments on the Ukrainian lands. Significant role in creating it was played by I. Offenbergh, who also became an initiator of studies in the military corps.*

*Key words: military educational institutions, Yelisavetgrad region, military school, officer cavalry school, military education.*

*кандидат педагогічних наук, Перцов О. В. Створення та діяльність військових навчальних закладів на Єлисаветградщині у 1859–1886 рр. / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.*

*У статті досліджено передумови створення та діяльності військових навчальних закладів на Єлисаветградщині у 1859–1886 рр. Охарактеризовано зміст та особливості навчального процесу військових навчальних закладів на Єлисаветградщині у 1859–1886 рр. Зроблено висновок, що зародження військової освіти на Єлисаветградщині почалося з відкриття у 1859 р. офіцерського кавалерійського училища. Важливим елементом підготовки вступників до військових училищ була військова прогімназія, яка діяла у Єлисаветграді з 1869 до 1886 рр. і була єдиним таким закладом на українських землях. Велику роль у створенні його відіграв І. Оффенберг, який також став ініціатором занять у військових корпусах.*

*Ключові слова: військовий навчальних заклад, Єлисаветградщина, військове училище, офіцерське кавалерійське училище, військова освіта.*

**Introduction.** The reformation of the armed forces of Ukraine at the present stage puts forward increased requirements for officer personnel, their business, professional, human and moral-combat qualities. Paying attention to the priority of professional training of officer personnel, it is necessary to establish a spiritual connection between different generations of Ukrainian officers in order to attract the younger generation of military personnel through education and upbringing to the traditions, culture and achievements of the past.

One of the ways of further improving the education of the command staff in modern conditions is the study of the rich experience in the development of the theory and practice of educating servicemen, in particular of the second half of the 19th - first third of the 20th century, when important reforms of military education took place, which led to the formation of a system of youth military education. Yelisavetgrad had a rich history of military education.

The purpose of the article is to study the preconditions for the establishment and activity of educational military institutions in Yelizasetgrad region in 1859-1886.

The analysis of historical and pedagogical sources testifies that the problem of the development of military education in general and the activities of the Yelisavetgrad Cavalry Cadet School in particular attracted the attention of researchers of the second half of the 19th and early 20th centuries. In the first studies of P. Bobrovskyi (60-80's of the 19th century), M. Lalaiev (1892, 1898, 1900), A. Rozenschild von Poulin (1907), M. Galkin (1907), F. Grekov (1910), V. Bernatskyi (1913), P. Petrov and

N. Sokolov (1914) et al, an overview and a general analysis of the existing system of military education in the Russian Empire were presented.

Defeat in the Crimean War, in which, along with the dedication of the Russian Empire's troops, there turned out to be a one-sidedness of the officers corps training, undermined the authority of the army in general and military educational institutions, in particular. Major General of the Russian Army, a military pedagogue, an inspector of the Oleksandrivsk Military School V. Von-Bool noted that after the Crimean Campaign, citizens began to treat the military with contempt and even hostility [11, p. 297].

Students of military-educational institutions also looked at themselves and their future title with no proud, but with some humiliation, and at officers – with irony [10, p. 46].

The first attempts at reforming military education took place immediately after the end of the Crimean War. Commander-in-Chief of the Grenadier and Guards Corps, a general of the cavalry, adjutant general, member of the State Council F. Rediger in the memorandum of June 4, 1855 noted that in addition to the main cause of the losing in the war – centralization of military command and the lack of capable people at high command positions - the military is not trained art of fight, since the focus of the educational process was set on marching drills [1].

In early 1856 F. Rediger filed a project of a system of Cadet schools organization to Emperor Alexander II. The establishments were intended for yunkers (cadets) who served in the army. The developer of the document believed that it was necessary to engage cadets in training and education in winter months, when the cadets were almost not involved in the military service [3, p. 27].

According to the project, F. Rediger's Cadet schools were created attached to all corps, except for the Guards, since it already had a School

of Guards podpraporshiks and cavalry cadets. For the purpose of implementing the project, a committee was created "for sketching up the Regulations on Cadet Schools" under the direction of the developer [9]. In 1856 the committee created a plan for the organization of 11 infantry and 8 cavalry Cadet schools. All schools, after examinations, accepted cadets who had served at least two months in the order. The training term was two years and included general education and special military subjects. After term completion, an exam had to be taken.

F. Rediger's reforms of the military education influenced the founding of the first military establishment in Yelisavetgrad region. In 1856, as a commander of a separate reserve corps was appointed a combat general, Baron Ivan Petrovich Offenbergh 2nd. His main focus was on the training of, qualified in their trade, managers and officers and raising the level of special cavalry education. For this purpose, the general developed a project for the organization of the Yelisavetgrad Cavalry Academy. The Commission, considering the proposed project, decided to create (as a kind of experiment for four years) a Cavalry School for regiments officers under the direction of I. Offenbergh 2nd in Yelisavetgrad.

For the first time, the regulation on the "Cavalry School, established in the city of Yelisavetgrad for officers of the forces under the command of the commander of a separate reserve cavalry corps" was proclaimed May 28, 1858. According to it, in 1859 there opened Yelisavetgrad Officer Cavalry School with a two-year term of study was opened in 1859 [12, p. 39-40], which became the first of such schools in Russia. There were no cavalry schools at that time at all.

There is not much information about the activity of this first military educational institution for the training of officers-cavalry. One of the only sources is the memories of a retired cavalier Baron I. Offenbergh "General-

of-cavalry Ivan Petrovich Offenbergh 2nd and our army cavalry under his command from 1856 to 1862" (1892).

The school was headed by Colonel E. Guyli. In 1861, 7 teachers trained 67 officers in the school. For practical classes a parade ground was used, which, after the elimination of military settlements, went to the engineering office with a boulevard and a park.

The purpose of the officer cavalry school in accordance with the "Regulations" was, firstly, in the special education of cavalry officers who already had experience of service and were to become squadron commanders, and secondly, in the training of officer instructors for regiments educated in the cavalry affair. In accordance with this goal, admission to college was allowed to ober-officers from the cornet to the captain rank inclusively. Initially, officers of 2, 4, 5, and 6 cavalry divisions and eight regular cuirassier regiments (one from each) – 32 officers in total were admitted. However, given the fact that there were 107 people willing to study, the number of students at the request of I. Offenbergh was increased to 64. Supernumerary students had the same rights as the staff ones, with the exception of the financial [5, p. 48-49].

In 1860, an order was received about sending officers of 1, 3, 7 Army cavalry divisions, of which the last two were not part of the corps, to the school [5, p. 48-50].

The curriculum of the institution was made in accordance with the approved by Nicholas I "Regulation for the Education of Students of Military Educational Institutions", dated December 24, 1848, which regulated the future officers training.

According to the "Regulation", military educational institutions were supposed to train an honest and educated member of the family and the state, an officer who deliberately performed his duties. The study of subjects had to be exempted from scholasticism, from utopian hypotheses

and additional objects that did harm to the abilities of students and their education [6, p. 6-7].

The teaching of military disciplines was subject to the threefold purpose:

1) to contribute to the sturdy absorption of military knowledge necessary for entering the military service;

2) to give a solid knowledge to those who wished to finish their education in higher educational establishments;

3) to form self-study skills that would contribute during the further military service to independently study the general direction, spirit and development of contemporary military art, to prevent the commander from false ideas and theories with which he will be acquainted while reading military works [6, p. 43].

It was pointed out that teaching must be practically directed, description of the theory, abstract concepts desirable to be eliminated, and each rule applied in practice [6, p. 44].

The curriculum of the cavalry officer school consisted of the following subjects: the military statute on cavalry service, tactics (all types of weapons, including cavalry but briefly), theories of the "Little War" (in full extent with careful familiarization of officers with topographic maps), field fortification and artillery (overview), horse riding theory and theory of horses training (in full extent with learning lessons in practice, lessons for proper bridling, saddling and studying a cavalry horse), horse science and a brief overview of the basics of veterinary art (with a detailed study of skin rashes and hoof diseases, proper shoeing at different stages of the hoof), vaulting, fencing, firing [5, p. 44].

During the study of *the Military Statute*, attention was paid to the awareness of the knowledge of the subject. The officers had to understand its purpose and meaning and could use them during combat

operations. I. Offenberg drew the attention of the lecturers: "We, ..., were always firmly aware of the statutes, but unfortunately, thought for too long that, besides the statute, nothing else was needed to know, and therefore unlearned – how to understand them and use them intelligently in the war" [5, c. 51].

"*Tactics*" discipline included not only cavalry troops, but also all other groups of troops. I. Offenberg explained this in such a way: "How can a cavalry, not knowing its properties, can with and against such as them fight?"

The task of the course was seen by the general in studying the structure, location, movement, actions of cavalry during operations and taking into account the features of the area at the same time – in fact, all that line officers did not know and did not want to know, trying to make decisions based on their own experience already during combat actions "as marshmallows flying through the air, but not walking on the ground" [5, p. 51]

The discipline of tactics was more reliant on practice than on theory. It was considered on military-historical examples, explaining their plans.

In the establishment there briefly acquainted students with the *Field Fortification*, paying attention to the construction of the fortifications during the defense of any points captured by the unmounted cavalry, the ability to compile reports according to the plan: how and in what place the fortifications of the enemy were built, which difficulties may occur during the offense on his positions. Baron I. Offenberg believed that the cavalry could be used, when necessary, unmounted, thus defended the position that dragoon regiments could be divided into light cavalry [5, p. 52-53]

*Theory of "Little War"* was taught by one of the prominent teachers of Yelisavetgrad school, a graduate of Academy of General Staff, a Ukrainophile, a well-known acquaintance of T. Shevchenko, and M.

Dobroliubov, the future Lieutenant-General Mykolai Dementiiovych Novytskyi (1833-1906). His "Lectures of the Little War, given in the Yelisavetgrad Officer Cavalry School", were published in Odessa in 1865 [13, p. 40]. During the study of *Theory of "Little War"* general demanded understanding and reading of the maps, according to him, the map - "the same guide, which then only can be used when we can understand and speak it" [5, p. 54]. Only superficial attention was paid to capturing the plans of the area and their reproduction on paper. Although outside the walls of the school Ivan Petrovich issued an order in which, under the direction of divisional quartermasters and under the supervision of chiefs of the division headquarters, officers studied military eye-measure survey and military reviews.

*Theory of horse riding and training* was studied during the theoretical course and in practice (in manege and field). General Offenbergl considered manege riding not as a purpose, but as the means without which the officer could not learn quickly and fearlessly to ride, understand the secrets of horse training and methods of training the soldiers. He tended to repeat: "Without the initial exercise, no musician ever reached concert performance" [5, p. 54].

Horse training was considered by the experienced military as a gymnastics for a human. " I. Offenbergl drew attention to the fact that during the horse training physical qualities of the horse and its individual characteristics are studied. May 20, 1862, he developed "Instructions for training a repair horse" [5, p. 72]. To improve the officers' knowledge and skills, he took them to horse racing, allowed to take GI horses for riding in the city and beyond.

Gymnastics and vaulting was taught by Viol - a known in St. Petersburg gymnast from the circus L. Basen. The task of gymnastics and

vaulting was seen by general in the development of agility and strength required for the cavalry [5, p. 73].

For dismounted training of ulans and hussars there was given one lesson a week, for dragoons – more often. It was held, as a rule, on the field.

I. Offenbergh did not repeat the material already familiar with the officers, but familiarized with elementary knowledge that they did not have an idea of. The officers noted that they not only did not know the basic principles of military art, but did not reflect the importance of their own weapons, for example, knew little about the horse training and shoeing.

The general taught correctly and rationally to train horses so that their forces are saved in accordance with the needs of the cavalry order. The researcher of the officer's cavalry school S. Shevchenko gives an interesting fact: when the institution was formed, in order to familiarize officers with the art of shoeing horses, they began to seek a teacher, that is, a veterinarian who would have practical experience in shoeing horses. It turned out that no such a person was found in any cavalry regiment, so it was decided to invite a specialist from Vienna [13, p. 30].

Teachers of the school were engaged in educational and cultural work in the city. One of two city free Sunday schools for men was operating at the cavalry school [12, p. 39-40]. In the winter school manege there were theater performances.

In 1866, in connection with the resignation of General I. Offenbergh, an order was issued to unite the Yelisavetgrad Cavalry School with the training cavalry squadron into one educational institution called the Educational Cavalry Squadron. The place of its quartering was assigned to the Selishchen Barracks of Novgorod Province [5, p. 1, 2].

In addition to the establishment of an officer school, General I. Offenbergh organized classes *in military buildings* in Yelisavetgrad region.

All classes for the cavalry units that consisted in a separate reserve cavalry corps were divided into three periods: winter, spring, summer. The main purpose of the *winter period* was individual education, which the general considered fundamental for cavalry education.

In the *spring period*, the training of squadrons and regiments was performed, in *the summer* - training divisions and large units, in those cases when they got together under Yelisavetgrad for the Tsar reviews.

The subjects of winter classes were: horseback riding, the use of cold and firearms unmounted and mounted, fencing, vaulting and gymnastics, dismounted training. A special officer was appointed to train cavalry. During the reviews, he was responsible for the level of knowledge of the entire team he was entrusted with. Besides, the educational process necessarily took place under the direct supervision of squadron commanders.

Further in the article, it has been characterized separately how the training was conducted on each subject.

Horse riding was trained by a cavalryman on a daily basis. Only in the case of severe frosts training in the field was canceled and classes were held in an indoor manege area, if it was in units. During the class, the squadron was divided into two groups: one trained in the manege, the other – in the field. Attention was focused on mounting and proper horse management, on the ability to cut with sabers and pikes. The general paid more attention to training the cavalry for a saber battle. In I. Offenbergs' order of 1859, it was stated: "The rider should be trained so that the horse's management and the use of the weapon he turned into a single mechanical action" [5, c. 71].

Fencing exercises were held twice a week. The precision and the impact strength were mainly trained.

The content of the subjects of “Gymnastics and vaulting”, “Unmounted training” was similar to the content of the officer cavalry school.

In addition, during the winter period, lower ranks of cavalry officers exercised in the post and ordinary service in order to develop independence and speed in decision making. In fact, I. Offenbergh arranged the military equestrian post offices that linked the headquarters of the corps with the headquarters of the cuirassier, 2 and 5 cavalry divisions and the headquarters of all the regiments. All 9 months of the year they held a correspondence with each other. Since the 4th and 6th divisions were settled in the Kursk and Kharkiv provinces and, accordingly, were distant from the corps headquarters in Yelisavetgrad, they were not contacted by postal posts. However, they also were committed to have the similar ones. On envelopes the crosses were necessarily left, the number of which indicated the speed of mail delivery [5, p. 73, 74].

*The spring period* - from the end of March to June - was dedicated, as noted above, to squadron and regiment training. In addition, to the regiments, training passed only when the material was well learned on the squadron.

Training in the squadron was carried out daily: one day in a scatter system, one in the closed. At that time, the speed of the front construction and the execution of all types of attacks were worked out.

*In the summer period*, during the gathering of divisions, statutory studies were held, as well as one-sided and two-sided studies [5, p. 79].

Therefore, we can conclude that General I. Offenbergh tried not only to improve the education of lower officer ranks, but also ordinary cavalrymen.

Another institution that helped to expand the contingent of cavalry schools students was the *Yelisavetgrad military progymnasium*.

In July 1868, Emperor Alexander II approved the project for the conversion of most military elementary schools (St. Petersburg, Yaroslavl, Volsk, Kyiv, Orenburg, Omsk, Irkutsk, Vladikavkaz) into military progymnasia. A general educational institution of a shortened term was established in Kyiv to prepare for entering the Cadet school. For four years, students studied Russian, the Law of God, arithmetic, drawing, drafting, history and special disciplines. Teachers for the institution were trained at the teacher's seminary at the Moscow Military Elementary School [8, p. 142].

From Kiev to Yelisavetgrad, the progymnasium moved in 1869. It was the only one of such educational establishments on the Ukrainian lands of the Russian Empire. Children of officers, officials, nobles and honorary citizens were admitted to the progymnasium. Boys aged 12 to 17 could enter the institution. Moreover, enrollment at state-owned vacancies in a boarding school was carried out according to seniority of ranks. First of all, the sons of the officers were admitted (regardless of the presence of the nobility), then – of civilian officials of the military department, further – of hereditary and personal noblemen who had not served in the army [7, p. 339].

Inside each rank, entrants were ranked according to their social status: first were admitted full orphans, then orphans, one of whose parents died in the war or died from injuries sustained during hostilities, the third - simply orphans, and the fourth - the sons of those who had permanent injuries and received a retirement pension from the Committee on the Wounded [7, p. 339].

Military Minister D. Miliutin noted that the purpose of military progymnasia was to train boys for the term of Cadet schools. They were intended for children of parents who, due to poverty or other circumstances, could not prepare their children for study at Cadet schools

[4]. In addition, there were put forward two more goals: the education of students with poor abilities who could not master the course of military gymnasia and give elementary education to the sons of officers and officials of the military offices and children of other classes, for whom recruit conscription was not compulsory. [8, p. 141-142].

Thus, such institutions were necessary for at least two reasons: firstly, they performed a charitable function, allowing them to receive education for state funds for children of needy nobles and officers; and secondly, providing cadets with a guaranteed minimum of applicants, since graduates of civil schools could not choose military service.

All military progymnasia were replenished by pupils of military gymnasia, which, due to academic failure or non-compliance with the norms of education, were transferred to these institutions.

According to S. Shevchenko, in 1881, 200 students attended the Yelisavetgrad military progymnasium (as in St. Petersburg and Omsk). Bigger number of students was only in the Yaroslavl and Orenburg institutions. They trained 400 people. There were total 10 of institutions of this type in the Russian Empire, with a total of 6730 students in 1871-1880, 2837 in 1881-1885, and 1542 in 1886-1890.

In 1869, an instruction was issued from the military unit for military progymnasia, which clearly defined the methods and techniques of training in general and accordingly to each of the subjects, textbooks and manuals.

Since 1874, programs of military progymnasia began to focus more on the future education of graduates in Cadet schools. Of the 96 weekly hours, for arithmetic and algebra 22 were given, Russian language - 19, Law of God - 10, geography - 9, geometry - 8, history, science, writing and painting - 7 hours each. In addition, the students studied gymnastics,

department and marching, as well as dances and singing. Foreign languages, unlike gymnasiums, were not studied in military progymnasia.

The number of lessons in each of the four classes was 24 hours a week [8, p. 59].

In the structure of the institution there was the house church of Archangel Michael, which was arranged and consecrated in 1870.

After graduating from the institution in accordance with the "Regulations" of 1869, the best students of military progymnasia were transferred to the military gymnasium before the end of the training, but only if they had the right to do so "by origin", that is – were noble [7, p. 340].

Also, after successful completion of the course in military progymnasia, students who reached the age of 16 and had good behavior and expressed the desire to prepare for the pedagogical activity entered the teacher's seminary, or after reaching the age of 17 years were enrolled in regiments with a referral to the Cadet schools on the rights of Volunteers of the 3rd category. All others - on the same terms with volunteers of the second category, that is, after a year of service and unter-officer rank [2, p. 16]. In 1886, the military progymnasium ceased to exist.

**Conclusion.** Consequently, we can conclude that the origin of military education in the Yelisavetgrad region began with the opening in 1859 of an officer cavalry school. An important element in the preparation of entrants to military schools was the military progymnasium, which operated in Yelisavetgrad from 1869 to 1886 and was the only of such establishments on the Ukrainian lands. Significant role in creating it was played by I. Offenbergh, who also became an initiator of studies in the military corps.

**Література:**

1. Безугольный, А. Ю. (2012). *История военно-окружной системы в России 1862–1918*. М.: Центрполиграф.
2. Бобровский, П. О. (1889). *Двадцатипятилетие юнкерских училищ*. СПб.: Типография Департамента Уделов.
3. Бобровский, П. О. (1872). *Юнкерские училища: в 3 т.* СПб.: Я. А. Исаков. (Т. 1.: Историческое обозрение их развития и деятельности)
4. Бобылёв, Д. В. (2010). *Подготовка казачьих офицерских кадров в России в системе военного образования во второй половине XIX века*. Оренбург.
5. *Генерал от кавалерии барон Иван Петрович Оффенберг 2-й и наша армейская кавалерия под его начальством с 1856 по 1862 год*. (1891). К.: Из-во Киев. тип. Окружного штаба. (Из воспоминаний отставного кавалериста).
6. *Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений, 1849*. СПб.: Военная типография.
7. *Полное собрание законов Российской империи, 1868*. СПб. 338-345. (Собр. 2. – Т. XLIV. – Отд. 1. – № 46986).
8. *Положение о юнкерских училищах, высочайше утвержденное 16 марта 1868 г.* (1875). (Полное собрание законов Российской Империи). – СПб.: Типография II отделения Собственной Е. И. В. канцелярии. 270–275.( Собр. 2. – Т. 40. – Отд. 1.).
9. Редигер, А. Ф. (1999). *История моей жизни. Воспоминания военного министра*. М.: «Коммон-Пресс», «Кучковополе».
10. Свиридов, В. А. (2006). *Становление и развитие военного образования в России во второй половине XIX – начале XX века*. Воронеж. (дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01).

11. Фон Бооль, В. Г. (1904). Воспоминания педагога. *Русская старина*, 8 (Т. 119), 287–305.
12. Шевченко, С. І. (2013). *Вершники на Інеулі*. Кіровоград: П. П. «Центр оперативної поліграфії» «Авангард».
13. Шевченко, С. І. (2015). *Кавалерія: від Єлисаветградського офіцерського кавалерійського училища до Української кінної військової школи ім. Будьонного (1850–1930)*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

**References:**

1. Bezugolnyy, A. Yu. (2012). *Istoriya voenno-okrzhnoy sistemy v Rossii 1862–1918* [The history of the military district system in Russia 1862–1918]. M.: Tsentrpoligraf. [in Russian].
2. Bobrovskiy, P. O. (1889). *Dvadsatipyatiletie yunkerskikh uchilishch* [Twenty-fifth anniversary of the cadet schools]. SPb.: Tipografiya Departamenta Udelov. [in Russian].
3. Bobrovskiy, P. O. (1872). *Yunkerskie uchilishcha: v 3 t.* [Cadet schools] SPb.: Ya. A. Isakov. (T. 1.: Istoricheskoe obozrenie ikh razvitiya i deyatel'nosti) [Historical overview of their development and activities]. [in Russian].
4. Bobylev, D. V. (2010). *Podgotovka kazachikh ofiterskikh kadrov v Rossii v sisteme voennogo obrazovaniya vo vtoroy polovine XIX veka* [Training of Cossack officers staff in Russia in the military education system in the second half of the 19th century]. Orenburg. [in Russian].
5. *General ot kavalerii baron Ivan Petrovich Offenberga 2-y i nasha armeyskaya kavaleriya pod ego nachalstvom s 1856 po 1862 god* [General from Cavalry Baron Ivan Petrovich Offenberga 2nd and our army cavalry under his command from 1856 to 1862]. (1891). K.: Iz-vo Kiev. tip. Okrzhnogo shtaba. (Iz vospominaniy otstavnogo kavalerista) [From the memories of a retired cavalryman]. [in Russian].

6. *Nastavlenie dlya obrazovaniya vospitannikov voenno-uchebnykh zavedeniy* [Instruction for the education of students of military schools], 1849. SPb.: Voennaya tipografiya. [in Russian].
7. *Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii* [The complete collection of the laws of the Russian Empire], 1868. SPb. 338-345. (Sobr. 2. – T. XLIV. – Otd. 1. – № 46986). [in Russian].
8. *Polozhenie o yunkerskikh uchilishchakh, vysochayshe utverzhdennoe 16 marta 1868 g* [Regulation on Cadet schools, the highest approved March 16, 1868]. (1875). (Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy Imperii) [The complete collection of the laws of the Russian Empire]. – SPb.: Tipografiya II otdeleniya Sobstvennoy Ye. I. V. kantselyarii. 270–275. (Sobr. 2. – T. 40. – Otd. 1.) [in Russian].
9. Rediger, A. F. (1999). *Istoriya moey zhizni. Vospominaniya voennogo ministra* [Story of my life. Memories of the Military Minister]. M.: «Kommon-Press», «Kuchkovopole». [in Russian].
10. Sviridov, V. A. (2006). *Stanovlenie i razvitie voennogo obrazovaniya v Rossii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka* [Formation and development of military education in Russia in the second half of the 19th - early 20th century]. Voronezh. (diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01). [in Russian].
11. Fon Bool, V. G. (1904). *Vospominaniya pedagoga. Russkaya starina, 8* [Memories of the pedagogue] (T. 119), 287–305. [in Russian].
12. Shevchenko, S. I. (2013). *Vershnyky na Inhuli* [Riders at Ingul]. Kirovohrad: P. P. «Tsentr operatyvnoi polihrafii» «Avanhard». [in Ukrainian].
13. Shevchenko, S. I. (2015). *Kavaleriia: vid Yelysavethradskoho ofiterskoho kavaleriiskoho uchylyshcha do Ukrainskoi kinnoi viiskovoi shkoly im. Budonnoho (1850–1930)* [Cavalry: from the Yelisavetgrad

Officer Cavalry School to the Ukrainian Equestrian Military School named after. Budyonnow (1850-1930)]. Kirovohrad: Imeks-LTD. [in Ukrainian].

**DOI 10.26886/2414-634X.7(26)2018.5**

**UDC 378.147:331.45**

**WAYS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF  
FUTURE SPECIALISTS IN LABOR PROTECTION IN MODERN  
CONDITIONS**

**E. N. Bokshits**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University, Ukrainian, Pereyaslav-Khmelnyskyi

*The ways of professional competencies formation of future specialists in labor protection in modern conditions. The article deals with the issues of formation of professional competencies of future specialists in labor protection, the development of professional qualities of future specialists in the modern conditions of higher educational institutions.*

*In the outcome, the authors publication reflects the scientific approaches to the definitions of professional competencies and the definition of a system of key competencies and their content.*

*It has been determined a number of pedagogical conditions, which should assist with the development of professional skills of future specialists in labor protection, and it was also examined the teacher's role in the process of professional competencies formation of future specialists in labor protection and professional education.*

*Key words: professional training, pedagogical conditions, professions of competence, labor protection, labor protection specialists, institutions of higher education.*

*кандидат історичних наук, доцент, О. М. Бокшиц Шляхи формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з охорони праці у сучасних умовах/ Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна, Переяслав-Хмельницький*

*У статті розглядаються питання формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з охорони праці, розвитку професійних якостей майбутніх фахівців у сучасних умовах закладів вищої освіти.*

*У поданій публікації висвітлено наукові підходи до розвитку шляхів професійних компетентностей й визначення системи ключових компетентностей та їх змісту.*

*Визначено ряд педагогічних умов, що мають сприяти розвитку професійної майстерності майбутніх фахівців з охорони праці, розглянуто роль викладача в процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з охорони праці та професійної освіти зокрема.*

*Ключові слова: професійна підготовка, педагогічні умови, професійні компетентності, охорона праці, фахівці з охорони праці, заклади вищої освіти.*

**Постановка проблеми.** У сьогоденні, сучасне українське суспільство, як і суспільство інших країн світу, перебуває у процесі потужних змін людського буття. Швидкими темпами змінюються умови життя, відбувається стрімке переосмислення ціннісних орієнтирів та проходять суттєві зміни соціальної структури суспільства. Значні зміни відбулися за останні роки і в системі освіти.

Сучасна освіта зорієнтована на рішучий «крок», тобто на спробу переходу від традиційної спроби навчання в систему, яка

задовольняє сучасні потреби ринку праці, шляхом підготовки компетентних фахівців.

Саме тому на початку XXI ст. українські науковці зацентрували увагу на працях зарубіжних авторів, в яких пропонувалося оцінювати результати навчання не у звичних параметрах (знання, уміння та навички), а в інтегрованих показниках – компетентностях. Тому однією з основних цілей модернізації освіти є посилення професійної підготовки фахівців, які були б здатні вирішувати виробничі, наукові завдання у тісному зв'язку із завданнями збереження та збагачення людських цінностей.

Серед завдань, які потребують сьогодні першочергового вирішення, одне із вагомих місць займає ефективна підготовка та підвищення кваліфікації фахівців з охорони праці. Перспективним напрямком задоволення потреб як випускників професійного профілю (охорона праці), так і їх замовників, є застосування компетентнісно підходу до підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

**Аналіз попередніх досліджень.** Науковці зазначають професійну компетентність як здатність й уміння виконувати визначені професійні функції; як професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності; як потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи [9].

У педагогічній науці останнім часом активно обговорюється вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу та досліджується сутність і зміст поняття «компетентності» С. Гончаренко, І. Гушлевська, І. Зимня, В. Краєвський, В. Луговий, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Серіков, І. Чемеріс та ін.

Питанням розвитку професійної компетентності присвячено багато й вітчизняних сучасних наукових публікацій [1, 2, 6].

**Формування цілей статті.** Цілями статті є аналіз та розкриття підходів до вивчення шляхів формування розвитку компетентностей майбутніх фахівців з охорони праці у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В останні роки поняття «компетентність» вийшло на загально-дидактичний і методологічний рівні. У сучасному мобільно-інформаційному бутті поняття «компетентність» знаходиться в епіцентрі уваги освітянської світової думки. Це пов'язано з його системно-практичними функціями й інтеграційною метапредметною роллю в освіті.

Зміни, що відбуваються в організації підготовки майбутніх фахівців професійного навчання зокрема з охорони праці у закладах вищої освіти України знайшли своє відображення у Галузевих стандартах вищої освіти [9].

Це в свою чергу обумовило необхідність внесення змін до навчальних планів закладів вищої освіти. Зважаючи на те, що структура навчальних планів, будучи предметно-центрованою, передбачає обов'язкове вивчення певного переліку загально-технічних, соціально-гуманітарних та спеціальних дисциплін, рівень засвоєння яких залежить від спеціальності, перехід на компетентнісну освіту вимагав внесення змін і до змісту навчальних дисциплін. Пріоритетів при підготовці майбутніх фахівців з охорони праці набувають ті знання з вище зазначених циклів навчальних дисциплін, засвоєння яких впливає на якість їх професійної підготовки.

У професійній підготовці фахівців з охорони праці є необхідність виділяти насамперед професійну компетентність як особливий вид компетентності, який передбачає стійку здатність майбутнього фахівця виконувати передбачені кваліфікаційною характеристикою види діяльності. Ця компетентність включає: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду,

накопиченого в кожній конкретній галузі професійного навчання; активне оволодіння найкращими досягненнями цієї галузі; вміння обирати засоби й способи дії, адекватні конкретним обставинам місця та часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей.

Проблема формування професійних компетентностей фахівців різних професій зокрема з охорони праці не є новою в педагогічній науці. Поняття компетентності як терміну, що описує кінцевий результат навчання, у сучасній вітчизняній педагогіці та в країнах Європейського союзу починають використовувати наприкінці ХХ століття й обґрунтовується такими науковцями, як Д. Мертенс, А. Шелтон, Р. Бадер та ін.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки щодо поняття «компетентність» багато вчених-науковців висувають свої гіпотези щодо термінологічного апарату компетентнісного підходу.

А. Маркова розглядає професійні компетентності з позицій психології праці і вважає разом з іншими науковцями як сукупність якостей особистості, які забезпечують її ефективну професійну діяльність [7].

Г. Коджаспирова визначає професійну компетентність як оперування спеціалістом необхідними знаннями, вміннями та навичками, які становлять основу формування професійної діяльності, комунікабельності та особистісних якостей спеціаліста – носія певних професійних цінностей, ідеалів, свідомості .

Джон Равен, почесний професор, доктор Единбурзького університету (Великобританія) та американський лінгвіст Д. Хаймс за своєю типологією виділяють такі компетентності, як «комунікативна компетентність» і «соціальна компетентність», які групуються на[10]:

Загальні компетентності			Спеціальні (професійні) компетентності	
Інструментальні компетентності	Міжособистісні компетентності	Системні компетентності	Загально-професійні компетентності	Спеціально-професійні компетентності
включають когнітивні здібності, здібності розуміти та імплантувати ідеї; методологічні здібності, екологічні здібності (розуміти і управляти навколишнім середовищем), вибудовувати стратегії навчання, прийняття рішень і вирішення проблем, технологічні вміння, комп'ютерні навички тощо	індивідуальні здатності, пов'язані з умінням проявляти почуття та ставлення, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, що пов'язані з процесами соціальної взаємодії та кооперації, вмінням працювати в колективі тощо	узгодження розуміння, ставлення і знань, які дозволяють розуміти, яким чином частини цілого співставляються один з одним, та оцінити місце кожного з компонентів в системі, здатність планувати з метою удосконалення системи і конструювання нових систем	служать основою для відповідних спеціальних компетентностей	сукупність компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності

Розглядаючи професійні компетентності важливо також виділити особистісну компетентність, яка забезпечує оволодіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, які протистоять професійній деформації особистості.

Наявність вищевказаних видів компетентностей розкриває та вказує на зрілість людини у професійній діяльності, спілкуванні, у становленні особистості професіонала, у формуванні його майстерності.

Орієнтація навчального процесу на формування професійних компетентностей як кінцевого результату підготовки майбутніх

фахівців з охорони праці актуалізувала доцільність реалізації іншого підходу до розробки навчальних планів, в основу яких покладається не предметно-центрований підхід, а модульний. Його сутність полягає у тому, що основними структурними одиницями навчального плану підготовки майбутніх фахівців з охорони праці стають змістові професійно-орієнтовані модулі, засвоєння яких сприяє формуванню їх професійних компетентностей. Аргументом для визначення таких модулів є вимоги стандарту підготовки Професійна освіта (охорона праці) (рівня перший-бакалаврський), якими передбачено формування професійної компетентності, що включає 3 види компетентностей випускника, котрі згруповані у 36 видів компетентностей, які складають основу компетентнісної моделі підготовки майбутнього фахівця з охорони праці (див. таблицю 1) [10]:

Таблиця 1

**Перелік компетентностей випускника**

<b>Види компетентностей</b>		
<b>Інтегральна компетентність</b>	<b>Загальні компетентності</b>	<b>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності</b>
1. Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в освітній галузі та в галузі професійної діяльності з охорони праці або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів інженерної та педагогічної науки і характеризується комплексністю та	1. Повага до національних та міжкультурних цінностей. 2. Здатність до формування власної світоглядної позиції у загальнонаукових термінах. 3. Здатність до аналізу суспільно-політичних відносин та формування адекватної моделі соціальної поведінки. 4. Здатність до зберігання, поширювання та збагачування культурного потенціалу України. 5. Здатність	1. Здатність до системного аналізу технічних і педагогічних систем, процесів та ситуацій, вивчення передового виробничого та педагогічного досвіду, впровадження досягнень вітчизняної й зарубіжної науки і техніки. 2. Здатність аналізувати глобальні та розробляти етапні цілі власної професійної діяльності, а також професійної діяльності підлеглих або навчальної діяльності учнів, усвідомлюючи її результати у когнітивній, афективній і психомоторній сферах.

<p>невизначеністю умов</p>	<p>отримувати, опрацьовувати й відтворювати інформацію державною та іноземною мовами.</p> <p>6. Навички дотримання вимог соціальної та корпоративної безпеки.</p> <p>7. Здатність до самопрезентації у різних умовах загальної та професійної діяльності.</p> <p>8. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.</p> <p>9. Здатність до технічного мислення.</p> <p>10. Здатність до аналізу результатів розрахунків, вимірювань та спостережень в предметній області.</p> <p>11. Базові уміння щодо математичного, фізичного й графічного моделювання в предметній області.</p> <p>12. Здатність до використання сучасних комп'ютерних технологій в предметній області.</p> <p>13. Усвідомлення особливостей енерго - та ресурсозбереження.</p> <p>14. Навички дотримання правил здоров'язбереження, безпечної діяльності та збереження навколишнього середовища.</p> <p>Здатність до використання знань щодо властивостей матеріалів, специфічних для конкретної предметної галузі, що відповідають технологічним, конструктивним,</p>	<p>3. Здатність до аналізу техніко-економічних показників технологічних процесів, перевірки технічного стану устаткування, визначенні його відповідності вимогам безпечного ведення робіт.</p> <p>4. Здатність здійснювати аналіз професійної діяльності фахівця з метою формування змісту освіти, конструювання змісту навчання і виховання, вибір оптимальних технологій підготовки у професійних навчальних закладах та на виробництві.</p> <p>5. Здатність розв'язувати типові спеціалізовані задачі, пов'язані із виконанням необхідних розрахунків, експлуатацією устаткування, яке застосовується на підприємстві.</p> <p>6.Здатність до застосування сучасних методів автоматизації процесів проектування, виробництва та інженерії (CAD/ CAM/ CAE).</p> <p>7. Здатність з урахуванням співвідношень цілей, часу й простору планувати та організовувати власну професійну діяльність, а також діяльність підлеглих чи учнів у виробничій галузі або освіті, забезпечуючи необхідні умови для застосування просторово-часових, матеріально-технічних, фінансово-економічних та ін. ресурсів.</p> <p>8. Здатність самостійно виконувати перевірку технічного стану устаткування, визначати його відповідність вимогам безпечного ведення робіт.</p> <p>9. Здатність до експлуатації,</p>
----------------------------	---	--

	<p>екологічним та іншим вимогам.</p>	<p>удосконалення, модернізації технічного обладнання галузі на основі знань про принципи його функціонування.</p> <p>10. Здатність здійснювати експлуатацію навчального обладнання кабінетів, лабораторій і майстерень, контроль його стану, а також створювати методичне забезпечення лабораторно-практичних занять та різного роду практик.</p> <p>11. Здатність реалізовувати освітні проекти за допомогою доцільних вербальних та невербальних засобів спілкування, управляти пізнавальною діяльністю суб'єктів виробничого й освітнього процесів.</p> <p>12. Здатність розв'язувати типові задачі, специфічні для конкретної предметної галузі.</p> <p>13. Здатність генерувати оригінальні, творчі ідеї щодо вирішення виробничих та педагогічних ситуацій.</p> <p>14. Здатність до використання та адаптації програмного забезпечення виробничого та освітнього процесів.</p> <p>15. Здатність приймати участь в підготовці графіків робіт, замовлень, заявок, інструкцій з охорони праці, розпоряджень, карт, схем, освітніх документів тощо, а також встановленої звітності за затвердженими формами й у визначені терміни як для виробничого, так і для навчально-виховного процесів.</p> <p>16. Здатність здійснювати систематичний контроль виробничого або педагогічного процесів та швидко їх корегувати за</p>
--	--------------------------------------	---

		<p>допомогою відповідних додаткових технологій.</p> <p>17. Здатність до швидкого включення у взаємодію з іншими суб'єктами виробничого або освітнього процесів, налагодження зв'язків у трудовому і учнівському колективах, а також конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, володіння методами саморегуляції емоційного стану.</p> <p>18. Здатність на основі знань законодавства, галузевих і освітніх норм та стандартів до здійснення професійної діяльності в галузевих або освітніх структурах у правовому полі.</p> <p>19. Здатність до реалізації системи заходів із забезпечення відповідності виробничого і навчального середовища у структурному підрозділі підприємства, організації, установи чи закладу нормам безпеки життєдіяльності.</p> <p>20. Здатність вибудовувати траєкторію власного кар'єрного та професійного розвитку.</p>
--	--	---

Вагомо впливає на формування та розвиток професійних компетентностей формування індивідуальних планів студентів, кейсів, комплексів завдань виробничого характеру, методики проведення різноманітних форм організації навчальної діяльності, а саме: лекційних занять, практикумів, лабораторних занять, семінарів, конференцій, самостійних, індивідуальних робіт, консультацій, електронних версій навчально-методичного забезпечення, складання індивідуальних графіків студентів, навчальної, технологічної та

педагогічної практик з охорони праці, індивідуальні і групові проекти, навчально-дослідницької діяльності, екскурсії тощо.

Опанування студентами спеціальних (фахових, предметних) компетентностей вказаних у проекті Стандарту вищої освіти України надає можливість сформувати компетентності під час вивчення спеціальних, фахових дисциплін (див. таблицю 2).

Таблиця 2.

**Формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей**

Дисципліна	Спеціальні (фахові, предметні) компетентності
Вступ до спеціальності	Здатність розробляти і впроваджувати безпечні технології, вибирати оптимальні умови і режими праці, проектування зразків техніки і робочих місць на основі сучасних технологічних та наукових досягнень в галузі охорони праці.
Експертиза з охорони праці	Здатність аналізувати імовірності виникнення потенційної небезпеки на промисловому підприємстві, оцінювання відповідності машин, механізмів, устаткування, транспортних та інших засобів виробництва вимогам чинних нормативних документів з охорони праці.
Розслідування, облік і аналіз нещасних випадків, професійних захворювань та аварій	Здатність виконувати розслідування, облік і аналіз нещасних випадків, професійних захворювань та аварій у виробничій та педагогічній галузях
Безпека життєдіяльності	Здатність здійснювати основні принципи формування безпечної життєдіяльності та правил здорового способу життя і поведінки людини
Соціально-економічні основи охорони праці	Здатність до економічного обґрунтування планових заходів, необхідних для вибору оптимальних варіантів технологічних, ергономічних та організаційних рішень.
Організація наглядової діяльності в галузі	Здатність вирішувати типові задачі діяльності, що характерні для більшості виробничих або соціальних ситуацій, які можуть виникати при

охорони праці	виконанні професійних обов'язків майбутнього фахівця (інспектора) з охорони праці.
Захист у надзвичайних ситуаціях	Здатність здійснювати систематичний контроль виробничого та педагогічного процесів та швидко коригувати за допомогою відповідних технологій
Теорія горіння та вибуху	Здатність на основі знань основних нормативних документів, що регламентують вимоги вибухопожежного захисту, пожежонебезпечних властивостей речовин і матеріалів, сутності процесів розвитку і припинення горіння, пожежовибухонебезпечності об'єкту, як функції пожежонебезпечних властивостей матеріалів і речовин до здійснення професійної діяльності.
Пожежна безпека виробництв	Здатність на основі знань законодавства, галузевих і освітніх норм та стандартів до здійснення професійної діяльності
Методи розрахунку захисних засобів	Здатність до розрахунку захисних засобів з охорони праці
Потенційно небезпечні виробничі технології та їх ідентифікація	Здатність здійснювати систематичний контроль потенційно небезпечних виробничих технологій та ідентифікувати їх.
Безпека експлуатації будівель та споруд	Здатність на основі знань нормативних документів з організації експлуатації будівель і споруд, правил технічної експлуатації будівель та споруд, порядку ведення технічної документації й звітності до здійснення професійної діяльності.
Безпечна експлуатація інженерних систем і споруд	Здатність на основі знань нормативних документів з організації експлуатації систем і споруд водопостачання, водовідведення, тепlopостачання та газопостачання, правил технічної експлуатації систем, споруджень й їх обладнання, порядку ведення технічної документації й звітності до здійснення професійної діяльності.
Безпека експлуатації виробничого устаткування, приладів і пристроїв	Здатність розробляти, планувати, впроваджувати методи організації безпечної діяльності виробничого устаткування приладів та пристроїв.

Отже, спеціальні дисципліни з двох блоків (нормативний та вибірковий) показали, що застосування спеціальних (фахових,

предметних) компетентностей дає змогу розвинути професійні та особистісні компоненти у кожного студента, сформувати індивідуальні здатності та якості в майбутнього фахівця з охорони праці, які допоможуть йому навчатися, застосовувати знання в практичній діяльності та одночасно постійно змінюватися.

**Висновки.** В дослідженні показано, що: 1) формування професійної компетентності студентів є однією з головних задач закладів вищої освіти, які мають створити всі необхідні для цього умови;

2) шляхами формування професійних компетентностей та якостей підготовки майбутніх фахівців з охорони праці є перехід навчального процесу зі «знанієво-орієнтованого» на «компетентнісно орієнтований» домінуючою характеристикою якого є підготовка студентів до застосування набутих знань і вмінь у нестандартних професійних ситуаціях; реалізація узгодження взаємозв'язків навчальних програм із ключовими та професійними компетентностями, сформованість яких буде результатом вивчення даних програм дисциплін.

Узагальнюючи, зазначимо, що успішною професійною підготовкою майбутнього фахівця з охорони праці закладів вищої освіти вважається сформованість у нього професійних компетентностей (специфічних знань, вузькоспеціальних вмінь, навичок та здібностей, способів мислення, необхідних для ефективного виконання конкретних дій у певній фаховій галузі, а також розуміння відповідальності за свої вчинки).

### ***Література:***

1. Бокшиц О.М. (2018). Формування здоров'язберігаючої компетентності студентської молоді у ході вивчення дисципліни

- «пожежна безпека виробництв». Переяслав – Хмельницький (Київ. обл.): Домбровська. 40-55.
2. Бокшиц О., Каменська І. (2018). Інтеграція знань як основа формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з охорони праці у закладах вищої освіти. Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М. М., 2, 17-25.
3. Васильченко Л.В. (2007). Управлінська культура і компетентність керівника. Харків, Основа, 57-64.
4. Волощук І.П. (2014). Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. Ніжин, НДУ ім. М. Гоголя, 3, 34-38.
5. Закон України «Про вищу освіту» 2014 *Офіційний портал Вища освіта*. <<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>> (2014, липень, 01).
6. Каменська І.С., Бокшиц О.М. (2017). Функціональна компетентність майбутнього інспектора з охорони праці. Харків: Рожко С.Г., 56, 227-234.
7. Маркова А.К. (1996). Психологія професіоналізму. <https://studfiles.net/preview/1635275/1996/> Markova A.K. Psykholohyia professyonalyzma. (2015, февраль, 07).
8. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів в системі загальної середньої освіти». 2008. 371.
9. Проект Державного стандарту вищої освіти (бакалаврський) зі спеціальності «Професійна освіта «Охорона праці»» на основі компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України; розробники стандарту: Бендера І.М. , Брюханова Н.О., Горбатюк Р.М., Гуменюк Т.Б., Каньковський І.Є., Рябчиков М.Л., Хоменко В. Г. Київ, 2017. – 22 с. –[Електрон. текст. дані]. – Режим

доступу: [https://studopedia.su/5\\_29220\\_standarti-v-galuzi-ohoroni-pratsi.html](https://studopedia.su/5_29220_standarti-v-galuzi-ohoroni-pratsi.html) (протокол від 29.03.2016. №3) – Назва з екрана.

10. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. [http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf/Serhiienko N.F. Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia. pdf](http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf/Serhiienko_N.F._Profesiina_kompetentnist_suchasnoho_vchytelia.pdf).

11. Tuning, Educational Structures in Europe [Електронний ресурс] // Learning outcomes. Competences. Methodology. – 2001–2009. – Режим доступу: [www. Relintdeusto /Tuning Project](http://www.Relintdeusto/TuningProject). – Назва з екрана

12. Хуторської А. (2009). Ключові освітні компетентності. *Освіта. UA* [Education. UA] [http://ru.osvita.ua/school/method/2340/2009/Khutorskoi A. Kliuchovi osvitni kompetentnosti. \(2009, січень,12\).](http://ru.osvita.ua/school/method/2340/2009/Khutorskoi_A.Kliuchovi_osvitni_kompetentnosti_(2009_sichenn_12))

13. Шаимова Г.А., Абдуразакова Ш.Р. (2013). К трактовке терминов «компетенция» и «компетентность», 11. 689-691. — URL <https://moluch.ru/archive/58/7994/> (2018, листопад.11.)

**References:**

1. Bokshyts O.M. (2018). Formuvannia zdorov'iazberihaiuchoi kompetentnosti studentskoi molodi u khodi vyvchennia dystsypliny «pozhezhna bezpeka vyrobnytstv» [Formation of health-preserving competence of students in the course of studying the discipline "fire safety of production."]. *Pereiaslav – Khmelnytskyi (Kyiv. obl.): Dombrovska*. [Pereyaslav-Khmelnitsky (Kiev. region): Dombrovska], 40-55. [in Ukrainian].

2. Bokshyts O., Kamenska I. (2018). Intehratsiia znan yak osnova formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv z okhorony pratsi u zakladakh vyshchoi osvity. [Integration of knowledge as a basis for the formation of professional competencies of future labor protection specialists in higher education institutions]. *Nizhyn (Chernihiv. obl.): Lysenko M. M.* [Nizhyn (Chernigov region): Lysenko M. M.], no. 2, 17-25. [in Ukrainian].

3. Vasylychenko L. V. (2007). Upravlinska kultura i kompetentnist kerivnyka. [Management culture and managerial competence] *Kharkiv, Osnova*, [Kharkiv, Basis]. 57-64. [in Ukrainian].
4. Voloshchuk I.P. (2014). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv VNZ: kompetentnisnyi pidkhid. [Formation of professional competence of university students: a competence approach.]. *Nizhyn, NDU im. M. Hoholia*, [Nezhin, NSU them. Gogol]. no 3, 34-38. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» 2014 [Law of Ukraine «On Higher Education»]. Ofitsiinyi portal Vyshcha osvita. [Official Portal Higher Education.]. <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. [in Ukrainian]. (2014, lipen', 01).
6. Kamenska I.S., Bokshyts O.M. (2017). Funktsionalna kompetentnist maibutnoho inspektora z okhorony pratsi. [The functional competence of the future labor inspectors]. *Kharkiv: Rozhko S.H.* [Kharkiv: Rozhko S], no 56, 227-234. [in Ukrainian].
7. Markova A.K. (1996). Psykholohyia professyonalizma. [Psychology of professionalism]. [<https://studfiles.net/preview/1635275/1996/>](https://studfiles.net/preview/1635275/1996/) 2015/Markova A.K. Psykholohyia professyonalizma. [in Ukrainian]. (2015, February, 07).
8. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia kryteriiv otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv v systemi zahalnoi serednoi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the criteria for evaluating the educational achievements of students in the system of general secondary education»]. 2008, 371. [in Ukrainian].
9. Proekt Derzhavnoho standartu vyshchoi osvity (bakalavrskyi) zi spetsialnosti «Profesiina osvita «Okhorona pratsi»» na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [Elektronnyi resurs] / Ministerstvo osvity i

nauky Ukrainy; rozrobnyky standartu: Bendera I.M., Briukhanova N.O., Horbatiuk R.M., Humeniuk T.B., Kankovskyi I.Ye., Riabchykov M.L., Khomenko V.H. Kyiv, 2017. – 22 s. –[Elektron. tekst. dani]. – Rezhym dostupu: [https://studopedia.su/5\\_29220\\_standarti-v-galuzi-ohoroni-pratsi.html](https://studopedia.su/5_29220_standarti-v-galuzi-ohoroni-pratsi.html) (protokol vid 29.03.2016. №3) – Nazva z ekrana.

10. Serhienko N.F. Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia. [Professional competence of the modern teacher.]. [http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf/Serhienko N.F. Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia. pdf.](http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf/Serhienko_N.F._Profesiina_kompetentnist_suchasnoho_vchytelia.pdf) [in Ukrainian].

11. Tuning, Educational Structures in Europe [Elektronnyi resurs] // Learning outcomes. Competences. Methodology. – 2001–2009. – Rezhym dostupu: [www. Relintdeusto /Tuning Project.](http://www.relintdeusto.org/Tuning-Project/) – Nazva z ekrana. [in English].

12. Khutorskoi A. (2009). Kliuchovi osvichni kompetentnosti. [Key educational competencies]. *Osvita. UA* [Education. UA] <<http://ru.osvita.ua/school/method/2340/>>/ 2009/Khutorskoi A. Kliuchovi osvichni kompetentnosti. [in Ukrainian]. (2009, January,12).

13. Shaymova H. A., Abdurazakova Sh. R. (2013). K traktovke termynov «kompetentsyia» y «kompetentnost». [To the interpretation of the terms «competence» and «competence»]. *no 11.* 689-691. URL <https://moluch.ru/archive/58/7994/> 2013 Shaymova H. A., Abdurazakova Sh. R. (2013). K traktovke termynov «kompetentsyia» y «kompetentnost». [in Ukrainian]. (2018, November.11).

### III. PHILOSOPHICAL SCIENCES AND ART

DOI 10.26886/2414-634X.7(26)2018.6

UDC: 130.121: 211

#### POST-METAPHYSICAL CHANGING IN METAPHYSICS

V. M. Rubsky

Odessa National Maritime University, Ukraine, Odessa

*The relation of atheism as a form of negation of metaphysics and Christian theism, in particular their interpenetration, genesis and interdependence, is investigated. The development of post-metaphysical discourse in the philosophical theology of the XX-XXI centuries is highlighted. It was analyzed that the atheological and anti-metaphysical types of arguments for the refutation of the religious worldview are perceived as worldview fundamentals of the worldview in Christian theology. It is proved that atheism is implicitly contained in Christianity as a mandatory methodological principle. Emphasizes the methodological necessity of atheism in Christianity and important parameters of Christianity in atheism. Detheisation is identified as a general method, removing the traditional contrast between atheism and Christian theism.*

*Key words: post-metaphysics changing, atheism, Christianity, metaphysics, worldview, theology.*

*Кандидат богословських наук В. М. Рубський. Постметафізичний поворот у метафізиці / Одеський національний морський університет, Україна, Одеса*

*Досліджено співвідношення атеїзму як форми заперечення метафізики і християнського теїзму, зокрема їх взаємопроникнення, генезис і співзалежність. Висвітлено освоєння постметафізичного дискурсу в філософській теології XX-XXI століть. Проаналізовано, що атеологічний та антиметафізичний типи аргументації щодо*

*спростування релігійного світогляду сприймаються як світоглядні основи картини світу в християнській теології. Доведено, що атеїзм імпліцитно міститься в християнстві як обов'язковий методологічний принцип. Акцентується на методологічній необхідності атеїзму в християнстві і важливих параметрах християнства в атеїзмі. Виділено дегізацію як загальний метод, що знімає традиційне протиставлення атеїзму і християнського теїзму.*

*Ключові слова: постметафізичний поворот, атеїзм, християнство, метафізика, світогляд, богослов'я.*

**Постановка проблеми.** Рефлексії в напрямку заперечення метафізики мали потужний розвиток у дискурсі неопозитивізму ХХ століття (У. Куайн, А. Айер, Р. Рорті) і наступних філософів і вчених матеріалістів (Д. Льюїс, Д. Деннет, А. де Боттон, М. Онфре, С. Харріс, К. Хітченс, Р. Докінз та ін.). Провісником і наслідком цього дискурсу був аналогічний розвиток тієї ж ідеї в теології. У ХХ столітті християнське богослов'я і філософія ревізюнували своє ставлення до атеїзму. У новій модальності теїстичного світогляду християнство постало джерелом атеїзму як методу мислення. Християнські антиметафізики розвивають потужний напрям «теології смерті Бога». Це була ціла плеяда філософів і богословів, що вносять (або повертають) світоглядні параметри «безрелігійного християнства», як його позначив Дітріх Бонхеффер. Багато з їхніх книг, наприклад, Т. Альтицера, Х. Кокса, Дж. Робінсона й інших, розходилися мільйонними тиражами і були перекладені багатьма мовами світу. Свого роду паралеллю цієї гілки теології ззовні виступає словенський філософ фрейд-марксистського напрямку Славој Жижек. Популярність його творів не в останню чергу зобов'язана його

своєрідному підходу до пограниччя релігійного і секулярного дискурсів.

**Метою статті** є дослідження постметафізичного повороту в метафізиці на прикладі зіставлення атеїзму та християнського світогляду.

В історії християнської постметафізики ХХ–ХХІ ст. атеїзм пізнаний як методологічна необхідність християнства. «Повалення всіх ідолів – ось практичний атеїзм Євангелій, який керує нашою історією», – пише православний філософ Володимир Шалларь [14]. Етап повної відмови від язичницької структури мислення цим напрямком теології визнається стратегічно необхідним. Метод детеїзації-обезбоження в контексті язичницького розуміння слова «бог» підводить сучасних філософуючих теологів до висновку про те, що всі твердження, в яких Бог представляється засобом, насправді є імпліцитно атеїстичними.

На відміну від матеріалізму чарваків-локаятиків (Бріхаспаті, Дхішан та ін.), де було чітке і принципове протиставлення теїзму, християни прийшли до того, що «атеїзм не протилежний Євангелію, але вроджений йому» [14]. Більш того, «атеїзм – невіра – насправді входить у ядро християнської віри» [14]. Християнство, насправді, наділене потенціалом прийняти атеїзм як свій методологічний етап і умову. Тоді як для релігій ієрархічного і священно-відокремленого поклоніння принципова опозиція сакральне-профанне, Христос Євангелій стирає цю межу. В рамках Його проповіді діада «мета-засіб» перевертається навпаки. Тепер «субота постала для чоловіка, а не чоловік для суботи», тому що людина важливіша суботи (Мк. 2, 27). В контексті іудаїзму I століття це звучало як десакралізація. Питання про священні місця вирішується їх скасуванням (Ів. 4, 21); перекази мудрих старців відкинуті, і навіть Святе Письмо Мойсей

писав «через жорстокосердя» іудеїв (Мт. 19, 8), тобто воно не є повністю те, що хотів сказати Бог. Ісус насміхається над молитвою, представляючи її марною спробою інформувати Бога або маніпулювати Ним (Мт. 6, 7–8). У проповіді Ісуса методично застосовується виявлення психологічної самодостатності релігійних практик благочестя, що робить існування Бога непотрібним. І не менш важливе твердження: Бог не відповідальний за долі, біди, успіхи і не гарантує справедливості в світі (Лк. 13, 5; Ів. 9,1–2). «[Євангелія] заперечують відповідальність Бога за хвороби, немочі, катастрофи, в яких страждають невинні люди ... – пише Рене Жирар, загострюючи на цьому особливу увагу. – Євангелія віднімають у божества найголовнішу функцію, яка була за ним закріплена в примітивних релігіях, – здатність зосереджувати в собі все те, з чим люди не можуть впоратися у своїх взаєминах зі світом, і перш за все – один з одним. Оскільки цієї функції більше не існує, Євангелія можуть приступити до утвердження свого роду практичного атеїзму» [8, с. 144]. Таким чином, всі категорії відповідальності Бога опиняються поза Його компетенцією, поза полем Його відповідальності. Про те ж говорять безліч притч Ісуса: «Про митаря і фарисея», «Про працівників, найнятих у різний час», «Про блудного сина» та ін. Вони підводять до ідеї волонтаризму і непередбачуваності Бога в Його судженнях про праведність. Релігієзнавчо це можна класифікувати як нон-теїзм та атеологія. Ап. Яків вимагає експлікувати віру в конкретні справи настільки радикально, що сама віра втрачає свій релігійний зміст (Як. 2, 20–26).

Позитивна програма Христа – любити один одного – робить християнство горизонтальним. «Улюблені, любім один одного, бо від Бога любов, і кожен, хто любить, родився від Бога та відає Бога!» (1 Ів. 4,7). Формули «Хто бачив Мене, той бачив Отця» (Ів. 14,9) та «що тільки вчинили ви одному з найменших братів Моїх цих, те Мені ви

вчинили» (Мт. 25, 40) розчиняють Бога в ближньому. Таким чином, проповідь Христа включала в себе атеїзм як необхідний етап на шляху прийняття радикально нового формату богоспілкування. Без цього очисного етапу, новонавернені ризикували перенести звичний характер відносин із богами і стихіями в християнство. У таких випадках це виражалося простим перейменуванням божеств і свят.

Звідси бере свій початок християнська версія атеїзму «зрілого християнства» Д.Бонхеффера [2], мовна смерть Бога у Пола Ван Бурена [22], «секулярна теологія» Харві Кокса, Бог як буття у П.Тілліха, теологія кенозису Т. Альтіцера [1], Г.Ваханяна, У.Гамільтона, християнська постметафізика Ж.-Л.Маріона, Д.Харта, Дж.Манусакіса, єп. Дж. Робінсона, єп. Дж. Спонга та ін.

Християнська думка також прийшла до заперечення Бога, але це заперечення фіксувалося разом з обмеженістю дискурсу, а не у відриві від нього. Знаменитий автор V століття св. Діонісій Ареопагіт у творі «Про божественні імена» (§ 4), зіставляючи філософські поняття «Бог» й «існування», пише, зокрема: «в Ньому і біля Нього – все, що стосується до буття, до суцього і до того, що настало, Його ж Самого не було, не буде і не бувало, Він не виникав і не виникне, і – більше того – Його немає. Але Він Сам представляє Собою буття для суцих» [5, с.107].

Органічна зв'язаність заперечення Бога і християнства зберегла в європейському атеїзмі майже всі риси християнського дискурсу. Як писав Карл Ясперс, «у категоричному запереченні Бога ще занадто багато від біблійної традиції» [17, с. 227]. Перш за все, це найбільш полум'яна проповідь атеїзму як істини, яка потребує своїх служителів. Або високоетичний його варіант, як наприклад, «релігійний атеїзм» А. Луначарського. Російський філолог і філософ О.В.Михайлов про це писав так: «Чим більше думка запевняє себе в своєму невірстві, в

своїй нездатності загалом мислити віру, чим більше запевняє вона себе в тому, що Бог “мертвий” та епоха віри в нього закінчилася раз і назавжди, чим більше її тягне розписувати собі смерть Бога ... тим більше така думка виявляє себе як думка про Бога» [12, с. 47]. Жак Дерріда в праці «Залиш це ім'я» також відзначає цю взаємозалежність й обмін властивостей двох взаємно протиставлених світоглядів: «Якщо, з одного боку, апофатизм доходить майже до атеїзму, чи не можна сказати, що, з іншого боку, чи саме з цієї причини, крайні і найбільш послідовні форми відкритого атеїзму завжди будуть свідчити про наполегливу спрямованість до Бога? Чи не закладена ця спрямованість у програмі апофатизму, в самій його матриці?» [4, с. 101]. Сучасне християнське богослов'я дає на це питання позитивну відповідь.

Вищезгаданий Славой Жижек у книзі «Лялька і карлик», яка спеціально присвячена аналізу цієї філософської пов'язаності християнства й атеїзму, пише: «Сенс християнства як релігії атеїзму – не у вульгарно-гуманістичному обожненні людини, при якому виявляється, що людина – це таємниця Бога (як міркував Фейєрбах та ін.): християнство атакує релігійне ядро, яке виживає навіть в умовах гуманізму, аж до сталінізму з його вірою в Історію як «великого Іншого», що визначає об'єктивний сенс наших вчинків» [6, с. 198]. На думку філософа, християнство ще більш атеїстичне, ніж його романтичні опоненти-матеріалісти. Цю тему він розвиває в іншій своїй праці «Від Іова до Христа: прочитання Честертона через апостола Павла», де простежує суто теологічні посилки до анігіляції традиційної конструкції Бога в подальшій теїстичній філософії: «У традиційному атеїзмі Бог помирає для людей, які перестають у Нього вірити; в християнстві Бог помирає для Самого Себе» [7, с. 251], тому що в християнстві «Бог не вірить Сам у Себе» [7, с. 252], тобто

свідомо відмовляється від адорації. У подальшій історії християнства, як вона була намічена в Новому Завіті, діяти і «бути» повинен Святий Дух. І філософськи важливо те, що «при переході від Сина до Святого Духа знятим виявляється сам Бог: після розп'яття, після смерті втіленого Бога універсальний Бог повертається як Дух спільноти віруючих. Він є той, хто переходить від бутності трансцендентною субстанціальною реальністю до віртуальної/ідеальної сутності, яка існує лише як передумова діючих індивідів» [7, с. 265]. Отож, Дух не просто соціалізується, але з точки зору С. Жижека, Сам стає параметром соціальності.

Західна теологія другої половини ХХ століття, котру пробудили М. Хайдеггер і Д. Бонхеффер, збудувала в дискурсі граничного приниження Бога (кенозису) кілька моделей постметафізичного уявлення про світ. Кевін Ванхузер у статті «The Cambridge Companion to Postmodern Theology» [170] виробляє класифікацію теології постмодерну, розділяючи її на сім напрямків: Постметафізична теологія, Теологія спільної справи, Постліберальна теологія, Деконструктивна теологія, Феміністська теологія, Реконструктивна теологія і Радикальна ортодоксія.

Представники останнього напрямку (Дж. Мілбанк, К. Піксток, Г. Ворд) прагнуть бути присутніми в дискурсах теології та філософії за допомогою постметафізичної інтерпретації базових посилок теології. Д.С. Лонг у своєму викладі тез Радикальної ортодоксії критикує постмодернізм як продовження помираючої метафізики. Тільки теологія, на думку цього напрямку, може врятувати філософію (алюзія на слова Хайдеггера про Бога як порятунок філософії) і звернути секуляризм до того, що було забуте, – до Бога. Радикальна ортодоксія не виводить теологію в окремий дискурсивний простір, а навпаки – розбиває дуалізм розуму й одкровення, віри і природи,

богословствування і філософствування [16, р. 133]. Доповнимо, що цього філософсько-теологічного напрямку себе також зараховують: К. Каннінгем (С. Cunningham), Л.П. Хеммінг (L.P. Hemming), М. Хенбі (M. Hanby), Т. Роуланд (T. Rowland), У.Т. Кавано (W.T. Cavanaugh), Ф.К. Бауершмідт (F.Ch. Bauerschmidt), Дж. Монтаг (J. Montag), Дж.К.А. Сміт (J.K.A. Smith), Д. Белл (D. Bell), Д.С. Лонг (D.S. Long) Дж. Лафлін (G. Loughlin) та ін. Архієпископ Кентерберійський Роян Вільямс (Rowan Williams) теж висловлювався про свою симпатію до цього напрямку думки.

Інший напрямок являє собою «теологія смерті Бога». Наприклад, французький протестантський теолог Габріель Ваханян виступав проти будь-яких форм об'єктивації Бога. Бог як вище й Абсолютне Буття є фантазмом і абстракцією. Бог постає і пізнається в якості нумінозного Відсутнього. Як людина без Бога не може бути людиною, так і Бог без людини не може бути Богом. В Ісусі Христі людина виявляється умовою буття Бога. У книзі «Смерть Бога: культура нашої постхристиянської ери» (1961) він прийшов до висновку, що Бог перетворився в культурний артефакт при тому, що сама культура більше не є провідником Євангелія, котре спрямовує людський дух до трансцендентного. Парадигма мислення, яка забезпечувала передачу ідеї Бога без секулярних обґрунтувань, перестала існувати. «Бог не потрібен, тобто Він не може вважатися цілком очевидним», – пише Ваханян [21, р. 45]. Відповідно, Бог як категорія думки помер. Проте, як зазначив його критик Джон Монтомері, позиція Ваханяна вважалася «безнадійно консервативною прихильниками християнського атеїзму» [19, р. 80]. Адже, слідом за вигнанням Бога як життєвої і філософської необхідності, Ваханян продовжує свої рефлексії так: «Бог не потрібен, але Він неминучий. Він зовсім інший і повністю присутній. Віра в нього, звернення нашої людської

реальності, як культурно, так і екзистенційно, це вимога, яку Він все ще звертає до нас» [21, р. 46]. Ці ж ідеї він розвивав і в більш пізній період у працях: «Анонімний Бог» (2003), «Тілліх і Нова релігійна парадигма» (2004), «Хвала Світському» (2008) та ін.

Такий же напрямок думки озвучує рабин, богослов і релігієзнавець Річард Рубенштейн, що зв'язав тему Голокосту і «смерті Бога» в книзі «Після Освенціма: Радикальна теологія і сучасний іудаїзм» (1966). Він стверджує, що досвід Голокосту зруйнував традиційну єврейську концепцію Бога. Особливо це стосується понять всемогутності й Завіту. Таким чином, секуляризація не опинилася для релігійного світогляду суцільним лихом.

Аналогічний світоглядний концепт пропонував філософ і богослов Вільям Гамільтон у своїй книзі «Радикальна теологія і смерть Бога»: втілення Бога, що завершується Його смертю, є лише прощанням з надією на трансцендентальну владу та ієрархію сакрального.

Єпископальний священик Пол ван Бурен у книзі «Секулярний сенс Євангелія» (1965), погоджуючись із критикою християнської міфології Р.Бультмана, згідно з якою біблійна картина світу не може бути прийнята сучасною людиною, аналізує лінгвістичний аспект теології. Розвиваючи посилку аналітичної філософії, він приходить до неможливості висловити Бога за допомогою мови, і на цьому рівні фіксує Його «смерть».

Найбільш широко відомий у напрямку постметафізичної теології радикальний американський теолог Томас Альтицер і його книга «Смерть Бога. Євангеліє християнського атеїзму» [1]. Християнство витісняє Бога на небо (Вознесіння). До того, Він перебував на землі, а тепер випроваджений. Т.Альтицер радикально не сприймає поділ на духовне і матеріальне, тому фактор наростаючої бездуховності світу

він розцінює як позитивний. Тільки у звільненому людському цілком вільно виявляє себе Божественне.

Гарвардський професор і баптистський пастор Харві Кокс у 1965 році опублікував свою книгу «Мирський град. Секуляризація та урбанізація в теологічній перспективі» [9]. Фундаментом його християнського світогляду слугує погляд на секуляризацію як на «законне дитя біблійної релігії» і результат дії християнської Вісті в історії. У книзі «Релігія в мирському граді: до постмодерністської теології» (1984) він, зокрема, пише: «Я вірю, що християнство може і повинно здійснити вирішальний внесок у створення нової світової цивілізації. Цей внесок буде принципово відрізнятися від тих функцій, які християнство виконувало в Новий час» [18, р. 38]. Тільки закінчивши епоху метафізикалізму, християнство може перейти від стану тотального захисту до наступу. З кінцем сучасності (постмодерном) він пов'язує перспективи християнського майбуття.

Англіканський єпископ Джон Робінсон у теологічному бестселері «Бути чесним перед Богом» (1963) також ставить питання про переосмислення філософського фундаменту християнства, і, залишаючись гаряче віруючим проповідником, легко погоджувався з деконструкцією метафізики. Те ж робить і його американський колега з Єпископальної Церкви єпископ Джон Шелбі Спонг у книзі «Нове християнство для нового світу: чому традиційна віра помирає і як нова віра народжується» (2001). Він представляє 12 тез теологічної реформи. Перші дві звучать так: «1) Теїзм, як спосіб визначення Бога, мертвий. Таким чином, більшість богословських “розмов про Бога” сьогодні є безсенсовими. Повинен бути знайдений новий спосіб говорити про Бога. 2) Оскільки Бог не може бути зрозумілим у теїстичних термінах, стає безсенсовим прагнення зрозуміти Ісуса як

втілення теїстичного божества. Таким чином, христологія збанкрутіла», – стверджує єпископ [20].

Менш помітний, але більш продуманий богословський проект Еберхарда Юнгеля також полягає в подоланні метафізичного образу Бога. За оцінкою С.О.Коначевої, він є «спробою вибудувати неметафізичне бачення божественного буття, спираючись як на досягнення діалектичної теології, так і на філософські пошуки Гегеля і Хайдеггера» [10, с. 298.]. Використання риторики смерті/згасання Бога для Юнгеля – це елемент мови: «Тут мається на увазі тільки особливий спосіб говорити про Бога, думати про Нього, певний підхід до розуміння того, що є божественним» [15, с. 516]. Таким чином, оголошена Хайдеггером криза онтології, в контексті теїстичної філософії постає як «криза певної форми дискурсу, криза певного уявлення про мислення» [16, с. 108]. Теологічна феноменологія, на думку А. Ямпольської, цілком гармонійно засвоїла посилку про те, що «мислення Бога, мислення Іншого здійснюється через афіціювання, яке є одночасно гетеро- й автоафіціюванням – афіціювання Богом й афіціювання нашим мовленням» [16, с. 111]. У такого роду синергійності значення дискурсу й означуваного ним буття співіснують і спів-діють, але не зливаються так, щоб одне заперечувало інше.

Один із сучасних богословів і філософів О.М.Гагінський фіксує кризову ситуацію, в якій метафізика не тільки неможлива, але й згубна: «Ми відучилися сприймати божественне інакше, ніж крізь призму метафізики. Можливо, саме тому неметафізичні концепції божественного тепер сприймаються як язичницькі. Але і метафізика більш неможлива. А значить, божественне виключається самої спрямованістю нашого мислення, його метафізичністю» [3, с. 62].

Православний богослов і філософ, диякон Афінської єпархії Православної Церкви Джон Пантелеймон Мануссакіс є найбільш

популярним виразником постметафізичного дискурсу в філософсько-релігійному середовищі. У своїй книзі «Бог після метафізики» він ставить таке питання: «Як можна мислити Бога після метафізики?» [11, с. 7]. З теїстів-постметафізиків Дж. Мануссакіс частіше за інших апелює до патристики і літургійних джерел. Він показує, яким шляхом філософського розвитку може йти богослов до християнського погляду на феноменологію релігійного досвіду. Дж. Мануссакіс підкреслено виходить поза рамки метафізики і не вважає, що Бог є тільки предметом теології. Він повинен бути епіцентром як філософії, так і естетики. Автор робить зусилля звільнити Бога теології та філософії від метафізичних пут через визнання Його зіткнення з нашою іманентністю. «Об'єктивація Бога, – пише Дж. Мануссакіс, – це симптом нездатності метафізики помислити Бога саме як можливу неможливість думки, як ту крайню точку, де думці доводиться “стрибнути вище голови”» [11, с. 48]. Із покликанням на св. Григорія Ниського автор зараховує всі богословські та філософські побудови до майже фейєрбахівської формули: «все, що осягається про Бога нашим інтелектом, – наше, а не Боже. Адже, зауважимо, навіть Одкровення Сина Божого було явлено “під покровом” плоті – тобто того, що наше ... “думка про Бога” – не більше ніж замаскована думка людини про себе саму» [11, с. 49].

Солідарний із ним і проф. теології Православної Церкви Америки Девід Бентлі Харт. Він є сучасним прихильником оновлення богословської мови з урахуванням досвіду всієї філософії ХХ ст. У 2003 році він був визнаний кращим богословом Америки за книгу «Краса нескінченного» [13], в якій критикує філософію постмодерну за її внутрішню порожнечу (хаос), вбачаючи в цьому аналогію маніхейської думки III століття. Він проголошує подолання всіх сучасних дискурсів через апофатизм Ареопагіта і Григорія Ниського

аж до нон-теології. Також як і Мануссакіс, Харт приходять до філософського розуміння Літургії як практичного Причастя незбагненності.

**Висновки.** Таким чином, все те, що для атеологічного й антиметафізичного типів аргументації уявлялося спростуванням релігійного світогляду, виявилось не тільки прийнятним для християнської теології, а й мислиться як одна зі світоглядних підстав картини світу. Це виявилось можливим тільки тому, що атеїзм імпліцитно міститься в християнстві як обов'язковий методологічний принцип. Заклик Христа відкинути все і слідувати за людиною (Сином Людським) звучав у релігійному контексті й був адресований людям, які були спрагли пізнати релігію, тому був, по суті, антирелігійним у традиційному розумінні. Атеїзм виділився з християнства і сміливо протиставився йому в XVIII столітті та повернувся до нього в XX столітті як «блудний син», якого «прийняла у свої обійми» сучасна теологія без тіні філософських застережень. Як фрагмент, який був опущений та якого бракувало і нині бракує в керигмі тих християнських течій, які все ще борються однією частиною філософської теології проти іншої її частини.

### ***Литература:***

1. Альтицер, Т. (2010). *Смерть Бога. Евангелие христианского атеизма*. М.: Канон.
2. Бонхёффер, Д. (1994). *Сопротивление и покорность*. М.: Прогресс.
3. Гагинский, А. М. (2015). Онто-теология и преодоление метафизики: М. Хайдеггер, Ж. -Л. Марион и христианская традиция. *Вестник ПСТГУ I: Богословие. Философия*, no. 4 (60), 55–71.
4. Деррида, Ж. (2015). *Эссе об имени*. СПб.: Алетейя.

5. Дионисий Ареопагит (1994). *О божественных именах*. М.: Глаголь.
6. Жижек, С. (2009). *Кукла и карлик*. М.: Европа.
7. Жижек, С. (2011). От Иова к Христу: прочтение Честертона через апостола Павла. *Логос*, no. 3, 246–266.
8. Жирар, Р. (2016). *Вещи, сокрытые от создания мира*. М.: ББИ.
9. Кокс, Х. (1995). *Мирской град. Секуляризация и урбанизация в теологическом аспекте* / Пер. О. Боровой. М.: Восточная литература.
10. Коначева, С. А. (2010). *Бытие. Священное. Бог: Хайдеггер и философская теология XX века*. М.: РГГУ.
11. Мануссакис, Дж. П. (2014). *Бог после метафизики. Богословская эстетика* / Пер.: Дарья Морозова. К.: Дух і Літера.
12. Михайлов, А. В. (2008). Вместо введения. *Хайдеггер М. Статьи и работы разных лет* / Сост., автор вступ., заключ. и коммент. А.В. Михайлов. М.: Академический Проект, 3–50.
13. Харт, Д. (2010). *Красота бесконечного*. М.: ББИ.
14. Шалларь, В. Евангельский атеизм <<https://blog.predanie.ru/article/evangelskij-ateizm>> (2018, вересень, 14).
15. Юнгель, Э. (2009). О смерти живого Бога (Богословский этюд). *Сравнительное богословие: немецкий протестантизм XX века: Тексты с комментариями* / сост., авт. введ. Кристоф Гестрих; пер., авт. вступ. статей К.И. Уколов. М.: ПСТГУ, 512–537.
16. Ямпольская, А. (2011). Феноменология как снятие метафизики? *Логос*, no. 3 (82), 107–123.
17. Ясперс, К. (1994). *Смысл и назначение истории*. М.: Республика.
18. Cox, H. (1965). *The Secular. City Secularization and Urbanization in Theological Perspective*. N-Y.: Macmillan.
19. Montgomery, J. W. (2015). *The Suicide of Christian Theology*. Minneapolis: New Reformation Publications.

20. Spong, John Sh. (2002). *A New Christianity for a New World: Why Traditional Faith is Dying How a New Faith is Being Born*. Harper One.
21. Vahanian, G. (1964). *Wait Without Idols*. New York: George Braziller.
22. Van Buren, P. (1963). *The Secular Meaning of the Gospel, Based on an Analysis of Its Language*. London: MacMillian Publishing company.

**References:**

1. Altizer, Th. (2010). *Smert Boga. Evangelie hristianskogo ateizma [Death of God. Gospel of Christian atheism]*. M.: Kanon. [in Russian].
2. Bonhoeffer, D. (1994). *Soprotivlenie i pokornost [Resistance and submission]*. M.: Progress. [in Russian].
3. Gaginskij, A. M. (2015). Onto-teologiya i preodolenie metafiziki: M. Hajdegger, Zh.-L. Marion i hristianskaya tradiciya [Onto-theology and the overcoming of metaphysics: M. Heidegger, J. -L. Marion and Christian Tradition]. *Vestnik PSTGU I: Bogoslovie. Filosofiya [Bulletin of PSTGU I: Theology. Philosophy]*, no. 4 (60), 55–71. [in Russian].
4. Derrida, J. (2015). *Esse ob imeni [Essay about name]*. SPb.: Aletejya. [in Russian].
5. Dionysius the Areopagite (1994). *O bozhestvennyh imenah [The Divine Names]*. M.: Glagol. [in Russian].
6. Žižek, S. (2009). *Kukla i karlik [Doll and dwarf]*. M.: Evropa. [in Russian].
7. Žižek, S. (2011). Ot Iova k Hristu: prochtenie Chestertona cherez apostola Pavla [From Job to Christ: Reading Chesterton through the Apostle Paul]. *Logos*, no. 3, 246–266. [in Russian].
8. Girard, R. (2016). *Veshi, sokrytye ot sozdaniya mira [Things hidden from the creation of the world]*. M.: BBI. [in Russian].
9. Cox, H. (1995). *Mirskoj grad. Sekulyarizaciya i urbanizaciya v teologicheskom aspekte [The Secular City. Secularization and*

*Urbanization in Theological Perspective*] / Per. O. Borovoj. M.: Vostochnaya literatura. [in Russian].

10. Konacheva, S. A. (2010). *Bytie. Svyashennoe. Bog: Hajdegger i filosofskaya teologiya XX veka Бытие. Священное. Бог: Хайдеггер и философская теология XX века Бытие. [Being. Sacred. God: Heidegger and the philosophical theology of the twentieth century]*. M.: RGGU. [in Russian].

11. Manoussakis, J. P. (2014). *Bog posle metafiziki. Bogoslovskaya estetika [God after metaphysics. Theological Aesthetics]* / Per.: Darya Morozova. K.: Duh i Litera. [in Russian].

12. Mihajlov, A. V. (2008). *Vmesto vvedeniya. Hajdegger M. Stati i raboty raznyh let [Instead of introducing. Heidegger M. Articles and works of different years]* / Sost., avtor vstup., zaklyuch. i komment. A.V. Mihajlov. M.: Akademicheskij Proekt, 3–50. [in Russian].

13. Hart, D. (2010). *Krasota beskonechnogo Красота бесконечного [The beauty of the infinite]*. M.: BBI. [in Russian].

14. Shallar, V. *Evangel'skij ateizm [Gospel atheism]* <<https://blog.predanie.ru /article/evangel'skij-ateizm>> (2018, September, 14). [in Russian].

15. Yungel, E. (2009). *O smerti zhivogo Boga (Bogoslovskij etjud) [About the death of the living God (Theological Study)]*. *Sravnitel'noe bogoslovie: nemeckij protestantizm HH veka: Teksty s kommentariyami [Comparative Theology: German Protestantism of the XXth Century: Texts with Commentary]* / sost., avt. vved. Kristof Gestrih; per., avt. vstup. statej K.I. Ukolov. M. : PSTGU, 512–537. [in Russian].

16. Yampolskaya, A. (2011). *Fenomenologiya kak snyatie metafiziki? [Phenomenology as the removal of metaphysics?]* *Logos*, no. 3 (82), 107–123. [in Russian].

17. Jaspers, K. (1994). *Smysl i naznachenie istorii [The Origin and Goal of History]*. M.: Respublika. [in Russian].

18. Cox, H. (1965). *The Secular City. Secularization and Urbanization in Theological Perspective*. N-Y.: Macmillan. [in English].
19. Montgomery, J. W. (2015). *The Suicide of Christian Theology*. Minneapolis: New Reformation Publications. [in English].
20. Spong, John Sh. (2002). *A New Christianity for a New World: Why Traditional Faith is Dying How a New Faith is Being Born*. Harper One. [in English].
21. Vahanian, G. (1964). *Wait Without Idols*. New York: George Braziller. [in English].
22. Van Buren, P. (1963). *The Secular Meaning of the Gospel, Based on an Analysis of Its Language*. London: MacMillian Publishing company. [in English].

**DOI 10.26886/2414-634X.7(26)2018.7**

**UDC: 78.071.1(437.6)(092) + 780.647.09**

**CREATIVE PORTRAIT OF BORIS LENKO: MUSIC-EXECUTIVE  
ASPECTS**

**P. Shymanskyi, PhD, Associate Professor**

**V. Kucheruk, Assistant Professor**

East European National University named after Lesia Ukrainka, Ukraine,  
Lutsk

*This article deals with the key aspects of performing and composing the work of the famous contemporary Slovak composer and performer Boris Lenk, accordionist-innovator, primarily due to the works of American and European avant-garde and postavanguardia. His high performing skills make it possible to use the most versatile academic means of expressiveness and techniques during the playing of the*

*accordion: clavier, organ, most of the piano, violin, choral, orchestral textures, strokes, techniques of the game.*

*Key words: Boris Lenko, composer activity, pedagogical repertoire, accordion performance, academic chamber-instrumental creativity.*

*доктор філософії, доцент, П. Й. Шиманський, доцент, В. Ф. Кучерук, Творчий портрет Бориса Ленка: музично-виконавський аспект / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна, Луцьк*

*У даній статті розглянуті ключові аспекти виконавської та композиторської діяльності відомого сучасного словацького композитора та виконавця Бориса Ленка – акордеоніста-новатора, передусім завдяки виконанню творів американського та європейського авангарду та поставангарду. Його висока виконавська майстерність дозволяє застосовувати під час гри на акордеоні найрізноманітніші універсально-академічні засоби виразності та прийоми: клавірні, органні, більшість фортепіанних, скрипкових, хорових, оркестрових фактурних формул, штрихів, прийомів гри.*

*Ключові слова: Борис Ленко, композиторська діяльність, педагогічний репертуар, акордеонне виконавство, академічна камерно-інструментальна творчість.*

Академізований у другій половині ХХ століття та останніми десятиріччями баян та акордеон остаточно утвердилися в жанрі академічної камерно-інструментальної творчості, про що свідчить численний пласт оригінального репертуару, у тому числі, з використанням найновіших композиторських технік, а також - актуалізація баяна та акордеона на філармонічних та інших академічних концертних сценах. Одним із яскравих представників

цього жанру є відомий сучасний словацький акордеоніст та композитор Борис Ленко.

Народився майбутній композитор і виконавець 27 серпня 1965 року в місті Ружомберок, розташованому в північній Словаччині, в плесі річок Ваг і Ревуцца біля підніжжя гір Велика Фатра і Низькі Татри.

Музичну освіту Борис Ленко отримав спочатку в Жилінській консерваторії (1979-1984), де навчався у класі Антона Піттнера, а пізніше – Академії виконавських мистецтв у Братиславі (1984-1988) в класі Марти Щекової. Його подальша доля тісно пов'язана з Братиславою та його рідним навчальним закладом. Зокрема, з 1989 року він працює викладачем академії, з 1998 року навчається тут же в аспірантурі, з 2014 року працює на посаді професора [5].

Під час навчання в академії розпочинає свою міжнародну виконавську кар'єру, стає неодноразовим переможцем престижних виконавських конкурсів. Так, у 1986 році він отримав звання лауреата другої премії Національного конкурсу акордеоністів в місті Хоровіце (Чехія), отримавши спеціальні призи від Словацького та Чеського музичних фондів за гру в дуеті з Любомиром Жовіцею.

Перший великий успіх прийшов до музиканта у 1987 році з його перемогою на конкурсі акордеоністів, що проходив у французькому місті Андрезьє-Бутеон, де він отримав першу премію та Гран-Прі одразу у двох номінаціях як соліст і ансамбліст (в дуеті з Любомиром Жовіцею) [6].

На початку 1990-х Борис Ленко є одним із найвідоміших словацьких акордеоністів. Він постійно виступає на концертних естрадних подіумах Австрії, Словенії, Югославії, Росії, Україні, Франції, Швейцарії, випускає звукозаписи.

Як виконавець Борис Ленко належить до тих рідкісних різнобічних музикантів, яким підвладно виконувати все, починаючи від класичного репертуару і сучасної серйозної музики, різноманітних мішаних проектів («Pozon sentimental», «Phurikane gil'a», «ALEA», «Chassidic Songs») до джазу («Triango»). Музикант вносить величезну кількість інноваційних елементів у акордеонне виконавство Словаччини, в основному, завдяки виконанню творів європейських та американських композиторів другої половини ХХ століття - Джона Зорна, Мауріціо Кагеля, Магнуса Ліндберга, Гая Ключевшека, Лоїс Віерк, Лючано Беріо, першовиконанню та замовленню творів словацьких композиторів ХХ століття - Мартіна Бурласа, Петра Махайдика, Ірис Шежі, Марека П'ячека, Євгенія Іршая, Ладислава Купковича та інших [7].

Починаючи з 1996 року, Ленко працює у складі ансамблю «Роžoň sentimental», для якого написав кілька композицій. Важливою частиною його концертної діяльності стає співпраця з акордеоністом Раймондом Каконі, з яким вони довгий час виступають в дуеті, та ансамблем «Veni a Vaporì del cuore».

Борис Ленко постійно бере участь у фестивалях сучасної музики «Вечорах нової музики», фестивалі «Melos-Ethos». Так, у 2001 році він вперше в історії фестивалю провів повний вечірній концерт акордеонної музики в рамках Братиславських музичних днів. Через рік музикант вперше виступив на престижному фестивалі сучасної музики «Варшавська осінь». Митець одним із перших почав виконувати твори Астора П'яццолли в Словаччині, зокрема, в 2001 році створив камерний ансамбль «ALEA» (акордеон, скрипка, фортепіано та контрабас), метою якого було пропагування творів великого аргентинського маестро. Захоплення Ленко аргентинським танго призвело його до співпраці з Пегером Брейнером у

надзвичайно успішному проєкті «Triango». Одночасно з активним концертуванням Борис Ленко займається композиторською творчістю та працює спочатку старшим викладачем, потім доцентом, а пізніше і професором Братиславської академії виконавських мистецтв [8].

Одним з унікальних сольних проєктів Бориса було виконання клавірних сонат Й. Гайдна і Д. Скарлатті на акордеоні. У кінці 2010 року студією звукозапису «Pavlik Records» був випущений CD із записами сонат, з коментарями відомого німецького музикознавця професора Йоахіма Кайзера. Активна діяльність Ленка на перетині різних стилів та жанрів триває. Про це свідчить «Римський проєкт» в сусідстві з альбомом «After Phurikane», «Хасидські пісні», за участю братиславського рабина Баруха Майерса, танго-проєкт «Triango», з Петером Брейнером. CD-записи цих альбомів з'явилися в 2010 році і були з успіхом презентовані в США, Німеччині, Швеції тощо [5].

У листопаді 2010 року Борис Ленко виконав вибрані твори з «Добре темперованого клавіру» Й.С. Баха на сцені Мюнхенського оперного театру у проєкті «Світло на небі – світ звуків». Ці записи були реалізовані на студії «Pavlik Records» у 2011 році, і крім творів Й. С. Баха на диск увійшли твори сучасних композиторів.

Серед дисків з виконаннями Б. Ленка «ChoralFantasia – Contemporary Slovak Accordion» (1994), «Požož sentimentálne: Venované Hansimu» (1998), «Plasticity - Boris Lenko» (2002), «Jevgenij Iršai: Omni tempore» (2004), «Triango» (2007), «Požož Sentimental» (2008), «Ladislav Kupkovič: String Quartets» (2008), «ALEA» (2008), «The Followers» (2008), «Haydn / Scarlatti - Sonatas» (2010), «Chassidis Songs» (2010), «Homo Harmonicus» (2011), «ARWA: Boris Lenko:works» (2016) та інші [7].

Б. Ленко веде активну діяльність не тільки як соліст, але і як ансамбліст, зокрема виступає у складі камерних ансамблів - «Požož

Sentimental», «Alea», «Triango» тощо. Його виконавська манера відзначена темпераментністю подачі твору, рідкісною музикальністю та артистичним азартом. Ленко віртуозно володіє акордеонною технікою, уміє досягти неймовірно виразної кантиленності звучання. В його стилі поєднуються як інтелектуальна так й інтуїтивна складові виконавства, широко застосовано принцип контрасту.

Творчість Бориса Ленка знаходиться у центрі уваги словацьких музичних критиків та музикознавців. Про це свідчить цілий ряд публікацій у місцевій загальній та спеціальній пресі, зокрема, часописах «Правда», «Словацька музика» («Slovenská hudba»), «Музичне життя» («Hudobný život»), за авторством Лідії Дохналової, Меланії Пушкашової, Крістіана Хейднля, Олівера Рехака, Роберта Колара, Тамаса Горкая, Юрая Бератса, Любо Бурга, Павола Сушки, Адріана Раджтера та багатьох інших, що були надруковані протягом десятиліть, починаючи з 1996 року [4].

У композиторському доробку Бориса Ленка твори «5KA (KKKKK)» для контрабаса і фортепіано, п'ять ноктюрнів, «Карусель» та сонатіна, п'єси «Len tak» і «Take off» для фортепіано, «Братська» та «Справжнє життя» для віолончелі та фортепіано, «Silegna», «ARWA», етюд для акордеона. Серед виконавців його творів контрабасист Ян Кріговський, піаністи Даніель Бурановський, Міккі Скута, віолончеліст Йозеф Луптак [4].

Репертуар Бориса Ленка ансамбліста - широкий і різноманітний. Він був одним із учасників інструментального квінтету Деніела Матея «Спогади про тебе» (2015). До CD «Колискова» («USPÁVANKY», 2015), записаного на Національній студії Словаччини, увійшли народні колисанки — словацьких, молдавських, українських (русинських) пісень, у різних обробках, а також композиції Мікулаша Шнайдера-Трнавського «Сльози та посмішки»,

які він виконав у ансамблі з Браніславом Дуговічем (кларнет), Йозефом Луптаком (віолончель), Марселем Комендантом (ударні), Стефаном Бугалом (вібрафон).

Борис також зіграв і записав низку єврейських танцювальних композицій в аранжуванні Стано Палуха, Марека Пастіріка, Петера Загара, виконав і записав на диск твори Люсії Чуткової, Станіслава Палуха, Рафаеля Катали, разом ансамблем «ALEA» у співдружності з Даніелем Бурановським (фортепіано), Яном Криговським (контрабас), Станіславом Палухом (скрипка) в проєкті «ALEA - BABJAK - ROTH : Oy, Mame, Shlog Mikh Nisht!» (2014) [7].

Разом з Евою Шушковою (скрипка), Романом Гарваном (віолончель), Мартіном Силлаєм (гітара), Робертом Поспішом (вокал) Борис Ленко записав альбом «Історії з мого щоденника з Мирославом Вітушем» (2014), в який крім пісень Мирослава Вітуша, увійшов ряд творів Леоша ЯнаЧека в опрацюванні Миколи Нікітіна. У одній команді з Миколою Нікітіним (саксофон), Лукашем Оровцем (фагот), Павлом Березою (гітара), Любошем Шрамеком (фортепіано), Юраєм Григлаком (контрабас) Борис Ленко записав ще один альбом «Історії з мого щоденника», а разом з Сісою Міхалідесовою (вокал) та Міккі Скутою (фортепіано) - джазовий альбом «Sisa a sivy holub» (2012).

Співпраця з Йозефом Луптаком (віолончель) та Мілошом Валентом (скрипка) сприяла виходу альбому «Хасидські пісні» (2010), а з Мареком П'ячеком (флейта), Любомиром Бургром (віолончель) та Петером Загаром (фортепіано) - альбому «Рождо Sentimental: minimal» (2010). Разом із Петером Брейнером (фортепіано) та Станіславом Палухом (скрипка) було створено альбом «Triango» (2007) тощо. Із ансамблевих вокально-

інструментальних проектів варто згадати «Vapori del cuore – possible stories» (2011) [8].

Серед кращих сольних альбомів Бориса Ленка – проекти: «Номо Harmonicus» (2011), куди увійшли твори Петера Загара, Іллі Зеленки, Джорджа Лігеті, Юргена Ганцера, Оле Шмідта та самого Бориса Ленка, та «Plasticity» (2002), з композиціями Петера Загара, Марека П'ячека, Любомира Бургра, Гая Клушевсека, Мауріціо Кагеля, Говарда Скемптона, Лоїс Вієрк, Джона Зорна та Пера Норгарда.

Важливе місце у виконавській спадщині Б. Ленка належить його інтерпретації сонат Д. Скарлатті та Й. Гайдна. Альбом з однойменною назвою вийшов у 2010 році на студії «Pavlik Records».

Так, у його виконанні сонати Доменіко Скарлатті E-dur (K. 380 L. 23) спостерігається рівновага емоційного та раціонального чинників творення художнього образу. Акордеоніст приділяє велику увагу чіткості артикуляції і ритмічного малюнку, що в умовах прозорої фактури є дуже важливим. Особливого значення він надає проведенню мелодії, її логічному поділу на фрази, а також мелізматичі, детально вивіреній і виконаній. Б. Ленко намагається досягнути на акордеоні клавесинного звучання, що стає можливим завдяки переважанню штрихів *staccato* та *non legato*, застосуванню терасоподібної динаміки. Атака звуку у цих творах є дуже делікатною, легкою, світлою, а всі повтори старовинної сонатної форми чітко дотримані. У цьому відношенні виконання Б. Ленка можна назвати історично орієнтованим.

Соната Д. Скарлатті E- dur (K. 135 L. 224), на відміну від вищевказаної, відзначена більш активним поліфонічним викладом, і представляє собою досить розвинене контрастне двоголосся правої і лівої руки. Вона звучить у значно швидшому темпі, що дає підстави акордеоністу вносити елементи концертної віртуозності у її

виконання. В творі широко використовується голосоведення паралельними терціями, а також акордові звороти фанфарного характеру, що театралізують художній образ твору, а саме виконання роблять більш фактурно окресленим, яскравим і темброво насиченим. Також в сонаті неодноразово застосовано органні пункти, в т. ч. у вигляді протягнених трелей, фермати в завершенні розділів форми тощо. Загалом помітним є прагнення акордеоніста виконувати цей твір на єдиному диханні, з ефектом постійного випередження сталої метричної сітки. Такий підхід робить цю інтерпретацію живою, рухливою, що в умовах відсутності тематичного контрасту добре утримує увагу слухачів.

Виконання сонати Йозефа Гайдна F-dur демонструє прояв інших виконавських якостей Бориса Ленка. Порівняно з сонатами Скарлатті, де виконавець від початку і до кінця дотримувався динамічної однорідності, в сонаті Гайдна з перших тактів відчутно застосування ним динамічних штрихів *crescendo* та *diminuendo*. Іншим стає звукоутворення. Показовою тепер є соковитість, наповненість звучання, його «тілесна» об'ємність. Загалом форма стає насиченою динамічними, фактурними, тональними контрастами, а мета виконавця – підкреслення цих контрастів. Поряд з класичними гармонійними звучаннями з'являються драматичні розділи форми в розробці, які акордеоніст виконує напружено, сильно, з елементами романтичної експресії.

Зовсім інший бік виконавського потенціалу Б. Ленка розкриває його інтерпретація творів сучасних композиторів, прикладом чому може бути його виконання «Двох п'єс» словацького композитора Петера Загари. Це і уміння мислити незалежними тембро-фактурними пластами, добре помітне вже на початку першої п'єси, і темпераментна, гостра, подача фольклорних інтонацій, уведених у

контекст сучасного композиторського письма, і володіння вибагливою ритмічною варіантністю – синкопами, акцентами, поліритмічними і поліметричними комплексами. Друга п'єса демонструє майстерність тембрових можливостей акордеоніста, оскільки побудована як чергування двох типів інтонацій – могутніх «органних» звучань, з охопленням широкого діапазону та максимальної гучності, з одного боку, та простеньких, скромних, схожих на сопілкові награвання, з іншого.

Ансамблеві виконання Б. Ленка збагачують уявлення про його виконавський стиль. В них акордеоніст розширює свою стильову палітру, демонструє майстерність імпровізації, пошуку незвичних тембрових поєднань та звукових ефектів. Так, проект «Konvergenzie: Reflective» був задуманий як інструментальний дует, де партнером Б. Ленка став перкусіоніст Стефан Бугала (ударні, вібрафон, електроніка). А сам твір представляє собою медитацію-імпровізацію, в якій значну увагу приділено пошуку незвичних сонористичних звучань.

Зразком оригінального ансамблю є «Хасидські пісні», де Б. Лейко музикує разом з рабином Барухом і Майєрсом (фортепіано) та відомими словацькими музикантами – скрипалем Мілошем Валентою і віолончелістом Йозефом Луптаком. Понад 60-ти хвилинна композиція представляє собою сучасну обробку хасидських мелодій. Вона, як і попередня, сповнена імпровізації, проте на першому місці в ній знаходиться мелодичний початок. Акордеону доручено ряд сольних проведень теми. Водночас, він трактується і як мелодичний, і гармонічний інструмент.

Значну увагу Б. Ленко приділяє виконанню творів А. П'яццолли. Зокрема, про це свідчить низка виконавських версій знаменитого «Лібертанго», представлених в мережі Інтернет. Так одна з них, це

виконання твору акустичним ансамблем «ALEA», де Б. Ленко музикує разом з Дапіслом Бурановським (фортепіано), Станіславом Палухом (скрипка) та Яном Криговським (контрабас), інша – з естрадно-інструментальним ансамблем за участю 11 виконавців: Сиси Міхалідесової (фортепіано, флейта, свисток, вокал, вона ж автор аранжування), Петера Преложніка (клавішні), Павола Берези (гітара), Міхала Жачека (саксофон), Антона Яро (контрабас), Стефана Бугали (ударні, вібрафон), Станіслава Палуха (скрипка), Юліуса Шошки (альт), Мартіна Тажкі (віолончель) та Марселя Коменданта (цимбали).

Ансамблеві склади, з якими працює Б. Ленко, свідчать про сформоване ним коло «своїх» виконавців, з якими він часто виступає у різноманітних поєднаннях – малих та великих складах, акустичних та електронних версіях, академічних, авангардних, філософсько-медитативних та естрадно-розважальних проектах. Вказане свідчить про його великий авторитет музиканта, а також про його майстерність колективної гри, уміння знайти свою інтонаційну та артистичну нішу в ансамблях різних складів й високий виконавський професіоналізм в цілому.

У композиторському доробку Бориса Ленка – ряд творів для різних інструментальних складів. Серед них - «ARWA» для акордеона (2012), «Карусель» для фортепіано (2016), «Len Tak» для фортепіано (2016), Соната для фортепіано в трьох частинах (2016), «Справжнє життя» для віолончелі та фортепіано (2016), п'ять ноктюрнів для фортепіано (2013 – 2016), «Братська» для віолончелі та фортепіано (2016), «Тиша» для акордеона (2016), «5KA (KKKKK)» для контрабаса і фортепіано (2016) [4].

«ARWA» для акордеону представляє собою п'єсу поемного складу, написану в темпі *rubato sostenuto*. В ній домінує

імпровізаційна манера вислову, зосереджений, неспішний розвиток художнього образу.

Ладогармонічне мислення композитора в «ARWA» базується на поєднанні рис тональності і модальності, вільному зіставленні акордів різних ступенів, оперуванні засобами народної і класичної музики, водночас виразовим арсеналом музики ХХ століття – акординою нетерцієвої будови, кластерами, дванадцятитоновію тональністю, посиленою роллю ритму, варіантністю тощо.

Початок п'єси представляє собою імпровізацію на фоні протягнутої квазіорганної терцієвої педалі. Мелодія в'ється вибагливим ритмічним і мелодичним малюнком, з розбігу охоплюючи діапазон понад октаву, кружляючи в подальшому у межах цього простору. Пунктирний ритм, синкопи, секстолі, вільні мелодичні модуляції то в бік бемолів, то в бік дієзів, при загальному діатонічній основі теми роблять її вишуканою і поетичною. В цілому тема «ARWA» представляє собою органічний синтез різних виконавських традицій, утворюючи оригінальний стилістичний феномен.

Основна частина твору (від такту 22 і далі; чвертка дорівнює 96, *accel. sempre*) — швидка і танцювальна. Вона співвідноситься з початком, як відповідні розділи у рапсодіях Ф. Ліста. Новій темі властиві пружний ритм, акцентність, стаккатність, синкопований ритм, терпкі гармонічні поєднання далеких в тональному плані акордів, підкреслена моторика, ударність. В ній засобами акордеона композитор немов наслідує гру ансамблю ударних інструментів.

Розвиток цієї теми побудований за принципом поступового пришвидшення (від т. 32 – *cresc. molto*, чвертка дорівнює 120 ударів за хвилину) з одночасним ущільненням фактури та поглибленням гармонічної експресії за рахунок хроматизації септакордів супроводу. На відміну від, підголосково-

поліфонічного і контрастно-поліфонічного викладу початкової теми, в другій, основній, переважає гомофонний склад, з чітким розподілом функцій на мелодію і супровід. Водночас в подальшому розвитку (від т. 50 і далі) її фактура все більше насичується фігураціями, динаміка зростає, а звучання нагадує так званий «безупинний рух». Такими засобами формується підйом до генеральної кульмінації твору (т. 82 і далі), побудованої на скандованому, гармонічно і поліфонічно ущільненому проведенні одного з варіантів основної теми.

Загалом, у цій п'єсі необхідно відзначити значну роль варіантного розвитку, роль якої в поєднанні з фольклорними елементами тексту настільки велика, що змушує пригадати стилістику Бели Бартока, Золтана Кодая, Ігоря Стравінського у ряді їхніх нефольклорних композицій тощо. Завершення твору представляє собою динамічне згасання. Тематично воно перегукується з початком твору, створюючи таким чином поетичне обрамлення колористичної, життєрадісної народножанрової картини.

П'єса «Imolkat» написана для акордеона та вібрафона. Це – швидкий, ефектний народножанровий етюд. Його оригінальність зумовлена грою ритмічних і метричних синкоп, чергуванням восьмих і шістнадцятих, нерегулярністю, рвучкістю, імпульсивністю ритмічного руху акордеона, на який, також нерегулярно, накладаються грона квартосекстових побудов вібрафона.

У цілому «Imolkat» властива ладогармонічна колористичність, ланцюгові комплекси повторюваних або поданих у вигляді зсувів багатозвучних акордів. Важливими прийомами розвитку теми виступають співставлення ансамблевої та сольної гри акордеона (від т. 42 до т. 55), а також дублювання тематичного матеріалу у акордеона та вібрафона в зоні репризи (з т. 55 до т. 78).

Загалом твір побудовано на варіантному розвитку однієї теми, що проноситься немов на одному диханні, тому увесь він відзначений рідкісною тематичною однорідністю. Необхідно також відзначити ефектний прийом повторення заключної частини (своєрідний, частково композиційно виписаний *bis*, з позначеннями *Fine D. S. al Fine* вкінці), що створює враження повторно набігаючої кульмінаційної хвилі.

П'єса «Jutta» для акордеона витримана у дуже швидкому темпі *Allegro vivace* і містить на початку ремарку *in modo Jazz*. В ній остинатність чергується з варіантним розвитком, а серії шістнадцятих в розмірі  $5/8$  – з восьмими на останню долю такту. Гнучкі, візерунчасті мелодичні побудови, нагадуючи народні награвання, оздоблюються пікантними альтерованими гармонічними співзвуччями, що немов проривають набігаючі хвилі мелодичного прибою і відбою.

У цій п'єсі, як і в попередніх, значну роль відведено імпровізації, як тематичній, так і виконавській. Кульмінація здійснюється, в тому числі, за рахунок фактурних потовщень терцієвих дублів, тремоло. органних педалей всередині тексту, елементів прихованої поліфонії тощо.

Твір «Bratska» для віолончелі та фортепіано є ще одним із зразків вдалого наслідування автором народного танцювального колориту. Витримана в епічній манері, ця п'єса має чіткий розподіл функцій учасників ансамблю. Зокрема, віолончелі тривалий час доручено вести мелодію імпровізаційного складу, тоді як партія фортепіано створює ритмічний фундамент, а також темброво-просторову ауру для мелодії (в ній використано різноманітні педалі, підголоски, контрапункти, як мелодичні, так і гармонічні, ланцюги арпеджованих акордів, що асоціюються з народним цимбальним виконавством). Цікаво, що в динамічній репризі, віолончель і фортепіано стають

повністю рівноправними учасниками ансамблю, що відображено багатофункціональністю тематичного матеріалу обох партій.

Вдалим доповненням стилістичного нарису композиторської творчості Бориса Ленка постають три невеличкі п'єски для фортепіано - «Lulaj ze mi» та два ноктюрни. «Lulaj ze mi» витримана у хоральній фактурі і містить риси колискової. Перший ноктюрн (E-dur) містить надзвичайно багато перегуків із знаменитим етюдом Ф. Шопена E-dur, це і повільний темп, і дрібна пальцева техніка, і загалом споглядально-елегійний колорит художнього образу. Другий ноктюрн f-moll представляє собою оригінальне втілення вальсового прообразу, делікатно підкріпленого елементами джазових звучань.

Таким чином у сучасній музиці баян та акордеон набули оригінального академічного звучання. Сучасний баянно-акордеонний «тембро-сонор» вивів цей інструмент на найвищий рівень світового академічного мистецтва. За основними показниками музично-виразових засобів і виконавських можливостей динамікою, тембром, тривалістю, характером атаки й закінченій фрази звучання сучасного баяна (акордеона) об'єктивно задовольняє найвищі вимоги музично-художньої практики. Адже на сучасному акордеоні можливо досягнути звучання схожого на органне – завдяки тривалому, рівному інтонуванню; схожого на фортепіанне – завдяки чіткій атаці та поетапному згасанню; схожого на скрипкове – завдяки динамічній гнучкості, можливості посилювати та послаблювати звук; схожого на звучання дерев'яних духових інструментів – завдяки можливості розчленовувати, відокремлювати, або тісно пов'язувати звуки між собою. Але найхарактернішою ознакою художньої виразності сучасного баянно-акордеонного виконавства, яка наближає його до емоційної чутливості людського голосу, є співучість звучання. Поєднання цієї специфічної якості інструмента з його різноманітними

можливостями у виконанні як гомофонного, так і поліфонічного багатоголосся, з унікальними звуковими ефектами при різноманітних прийомах тремоловання міхом, а також широким застосуванням в оригінальних творах темброво-шумових ритмізованих засобів на сучасному рівні конструювання та якості виготовлення кращих зразків інструмента, приводить до висновку про його практично необмежені виконавські можливості.

Прикладом цьому є багатогранна творчість Бориса Ленка – яскраве та самобутнє явище сучасного баянно-акордеонного мистецтва.

### ***Література:***

1. Имханицкий, М.И. (2004). *Музыка зарубежных композиторов для баяна и аккордеона*. Москва. РАМ им. Гнесиных, 375 с.
2. Липс, Ф.Р. (2004). *К вопросу исполнения современной музыки для баяна*. Вопросы профессионального воспитания баяниста: Москва. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. 48.
3. Семешко А. (2009). *Виконавська майстерність баяніста*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 144 с.
4. Arfa – Boris Lenko works <<http://hc.sk/hudobny-zivot/clanok/cd-dvd-knihy-recenzie/1359-arfa-boris-lenko-works/>>
5. Boris Lenko <<http://www.osobnosti.sk/osobnost/boris-lenko-1312>>
6. Boris Lenko <<http://www.slovakartagency.com/en/portfolio-view/boris-lenko/>>
7. Boris Lenko Discography <<http://www.discogs.com/artist/2113215-Boris-Lenko>>
8. Boris Lenko <<http://mjuzik.eu/31/boris-lenko.html>>

### ***References:***

1. Ymkhanytskyi, M.Y. (2004). *Muzyka zarubezhnykh kompozytorov dlia baiana y akkordeona*. Moskva. RAM ym. Hnesynykh, 375 s.
2. Lyps, F.R. (2004). *K voprosu yspolneniya sovremennoi muzyky dlia baiana*. Voprosy professyonalnoho vospytanyia baianysta: Moskva.Trudy HMPY ym. Hnesynykh, vyp. 48.
3. Semeshko A. (2009). *Vykonavska maisternist baianista*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 144 s.
4. Arfa – Boris Lenko works <[http://hc.sk hudobny-zivot/clanok/cd-dvd-knihy-recenzie/1359-arfa-boris-lenko- works/](http://hc.sk/hudobny-zivot/clanok/cd-dvd-knihy-recenzie/1359-arfa-boris-lenko-works/)>
5. Boris Lenko < [http://www.osobnosti.sk /osobnost/boris-lenko-1312](http://www.osobnosti.sk/osobnost/boris-lenko-1312)>
6. Boris Lenko <[http://www. slovakartagency.com/en/portfolio-view/boris-lenko/](http://www.slovakartagency.com/en/portfolio-view/boris-lenko/)>
7. Boris Lenko Discography <<http://www.discogs.com/artist/2113215-Boris-Lenko>>
8. Boris Lenko < <http://mjuzik.eu/31/boris-lenko.html>>

## CONTENTS

### I. ECONOMICAL SCIENCES

#### FEATURES OF APPLICATION OF BUDGETING MODELS IN MODERN CONDITIONS

N. Pohribna, PhD of Economical Sciences, 5  
N. Yuvzhenko, PhD Student

### II. PEDAGOGICAL SCIENCES

#### ADULT TECHNICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN ENGLAND (XIX – BEGINNING OF XX CENTURY) 16

I. Golovko

#### PERSONAL-DEVELOPMENT METHOD OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE ENGINEERS IN AUTOMOTIVE INDUSTRY TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION 41

O. Kolomiets

#### ESTABLISHMENT AND ACTIVITY OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN YELISAVETGRAD REGION IN 1859-1886 53

O. V. Pertsov, PhD of Pedagogical Sciences

#### WAYS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN LABOR PROTECTION IN MODERN CONDITIONS 71

E. N. Bokshits

### **III. PHILOSOPHICAL SCIENCES AND ART**

#### **POST-METAPHYSICAL CHANGING IN METAPHYSICS**

V. M. Rubsky **88**

#### **CREATIVE PORTRAIT OF BORIS LENKO: MUSIC-EXECUTIVE ASPECTS**

P. Shymanskyi, PhD, Associate Professor **104**

V. Kucheruk, Assistant Professor