НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Філологічна"

Випуск 31

Острог – 2012

УДК 821.161.2
ББК 81.2 Укр.
Н 34

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
від 22 квітня 2011 року № 1-05/4

Рекомендовано до друку вченою радою
Національного університету "Острозька академія"
(протокол № 3 від 25 жовтня 2012 року).

Рецензенти:
Калько М. І., доктор філологічних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького);
Струганець Л. В., доктор філологічних наук, професор (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка).

Редакційна колегія:
Архангельська А. М., доктор філологічних наук, професор;
Білоус П. В., доктор філологічних наук, професор;
Вокальчук Г. М., доктор філологічних наук, доцент;
Пасічник І. Д, доктор психологічних наук, професор;
Поліщук Я. О., доктор філологічних наук, професор;
Тищенко О. В., доктор філологічних наук, професор;
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук, професор, академік АН ВШ України;
Яворська Г. М., доктор філологічних наук, професор.

Укладачі:
Максимчук В. В., викладач;
Столяр З. В., викладач.

Н 34 Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2012. – Вип. 31. – 246 с.

До збірника ввійшли статті учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції "Актуальні проблеми культури української мови і мовлення", присвячені питанням українського мовознавства та лінгводидактики.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів-філологів.

Адреса редколегії: кафедра української мови і літератури, Національний університет "Острозька академія", вул. Семінарська, 2, м. Острог,
Рівненська обл., Україна, 35800.

ISBN 966-7631-70-2

© Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2012

УДК 81'23-119 (02)

Безпаленко А. М.

УВЕДЕННЯ НОВОГО СЛОВА В ТЕКСТ У СВІТЛІ ГЕШТАЛЬТ-ТЕОРІЇ

З ґештальт-теоретичної точки зору розглянуто проблему введення нового слова в навчальний текст. Стверджено, що введення нового слова, терміна – це виділення нової фігури в гештальті, і таке введення слід подавати в порівнянні зі "старою" фігурою.

Ключові слова: *гештальт слово, етимон, фон, фігура.*

В статье с гештальт-теоретической точки зрения рассмотрена проблема введения нового слова в учебный текст. Утверждено, что введение нового слова, термина – это выделение новой фигуры в гештальте, и такое введение следует подавать в сравнении со "старой" фигурой.

Ключевые слова: *гештальт слово, этимон, фон, фигура.*

The article deals with the problem or the introduction of new word in educational text from gestalt-theory viewpoint. It is proved that the introduction of new word, term is the indentation of new figure in gestalt, and this introduction should be given in comparison with "old" figure.

Key words: *gestalt, word, etymon, background, figure.*

"Знання повинно бути укорінено у свідомість учня тим самим шляхом, яким воно було відкрито вперше" – зазначав Ф. Бекон [цит. за: 12, с. 98]. Вислів хочеться доповнити словами "тоді це знання неможливо або принаймні важко забути".

Можливість і необхідність розгляду мовних явищ через призму такого потужного напряму науки, як ґештальт-теорія (ґештальтпсихологія) є виправданою і доведеною, оскільки дарує іще одну точку зору на мовні явища [див. 1, 2, 3]. Підсумковим визначенням ґештальту можна вважати таку формулу: **ґештальт – це комплексний (багатокомпонентний) образ ділянки дійсності**, **у якому системно і якісно неповторно схоплено часовою зв'язкою та пов'язано "спільною долею" однорідні і різнорідні елементи так, що цей багатокомпонентний образ утворює нову якість, відмінну від якостей його елементів. Відтак властивості гештальту не можна вивести з властивостей елементів, що його складають** [5; 9, с. 346; 11, с. 41]. Надзвичайно важливими атрибутами ґештальту, сказати б, його диференційними ознаками, є те, що психофізіологи називають **"спільна доля"** і **"часова зв'язка"**, які конвергують елементи, що входять до його структури, у єдине ціле [4, с. 100], [14, с 447].

Крім того, що ґештальт-теоретичний розгляд мовних явищ дарує нам іще одну точку зору для аналізу, він також здатен забезпечити більш високий рівень абстракції, що своєю чергою дає можливість не лише по-новому розглядати лексичні і фонетичні зміни, класифікувати комунікативні ситуації, але й по-новому розглянути таку важливу лінгводидактичну проблему, як введення нового слова в текст.

Гештальт ситуації (читай контекст ситуації), у якому вперше народилося те чи інше слово, гносеологічно і лінгводидактично є неповторним і настільки важливим, що у шкільних наукових, науково-популярних і навіть у художніх текстах, щоб пояснити якусь нову назву, термін, автори іноді свідомо, а іноді несвідомо здійснюють екскурс у той перший гештальт ситуації, власне, екскурс у той гештальт, який "виріс" у свідомості того, хто **перший** увів слово, пов'язане з цією назвою і пустив його в обіг. Під час такого екскурсу учневі пропонується когнітивний віраж від нової фігури до "старої", первинної фігури в гештальті явища. І такий екскурс у знятому вигляді якраз і є "укоріненням нового знання тим шляхом, яким його було відкрито вперше".

Приклади: семантична ***біфуркація*** – від лат. bis+furca – *точка роздвоєння гілок, вен*; ***меліоратив*** – від лат. melioratio – *поліпшення* < melior – *кращий*; ***публіка*** – від лат. pubes *(доросле населення)*, а також pabulum *(харчі, продукти, тобто те, на чому виростають і розмножуються)*; ***доба*** – від і.-є. *dhabh – *час, підходити, добирати*, споріднене з лит. *dabar*, яке означає *тепер*; пов'язане з гр. дор. δοα та псл. dova, які означають *довго*, а також із псл. доба – *стосовно чогось, властиве*; з блр. до́ба, укр. подоба, які мають значення *подібність, схожість* [8, т. ІІ, с. 96–97]; ***контраст*** – від нлат. **contrastare**, у складі якого міститься префікс *contrā- (проти)* та корінь ***stāre*** – *(стоять)*, спорідненого із псл. *stati* та з укр. і рос. *стать* [Там само, т. ІІ, с. 558].

Вислів Ф. Бекона, крім іншого, означає, що введення нового слова повинно здійснюватись зі збереженням того, що в гештальтпсихології називається **структурою первинного ходу думки** [6, с. 40–47]. Такий

© Безпаленко А. М., 2012

екскурс є ніщо інше, як ілюстрація того першого гештальту ситуації. Якщо ж знання буде “укорінено” по-іншому, то буде обов’язково втрачено структуру самого приходу до знання, втрачено траєкторію ходу думки до нього, сказати б метафорично, буде втрачено “аромат” того найпершого, і тому такого цінного порівняння. А порівняння – це виділення спільної фігури у двох гештальтах.

Уведення нового слова, терміна кожного разу є дуже важливим когнітивно-евристичним, лінгводидактичним актом, який можна порівняти з психічною ін’єкцією, що дає новий поштовх до подальшого розвитку духу учня (пор. вислів психіатра С. І. Консторума “Психотерапевтичну бесіду слід уподібнювати операції” [13, с. 49]). Це начебто заряд нової евристичної енергії, завдяки якій ми зміцнюємо не лише наше психічне, а навіть, не побоїмося сказати, і фізичне здоров’я. Так само, як і ін’єкція ліків повинна відповідати певним медичним правилам, якщо ми хочемо, щоб вона пішла на користь, уведення нового слова також повинно бути евристично правильним і дидактично коректним. Підсвідомо науковці це розуміють, тому поясненню нових термінів, слів надають важливого значення, супроводжуючи введення слова і пояснюючи його виникнення відсиланнями або навіть короткими, сказати б, науковими “оповіданнями” (у концепції пам’яті П’єра Жане слово “оповідання” є терміном, що позначає не просто розповідь, а один із станів пам’яті [10]). Прикладів тому безліч. Варто зазирнути в будь-який шкільний підручник і можна побачити, що кожен новий термін обов’язково супроводжується формулою *“від грецького, латинського, англійського… і т. п., що означає те-то і те-то”*. Часто це *“те-то”* – первинне значення (етимон) – буває вельми далеким від того значення, у якому застосовується термін у тексті. Але без такого введення, яке відсилає адресата до первинної внутрішньої форми терміна (до материнського слова), доконечно зрозуміти новий термін неможливо. Ця первинна внутрішня форма є, сказати б, визначальним когнітивно-мнемонічним, лінгводидактичним актом для адекватного розуміння концепції, що викладається автором, і навіть усього тексту. Так, під час пояснення феномена **мови** та **мовлення** варто здійснити відсилання до латинського етимона ***mov****ēre* (*рухатися*) та англійського ***mov****e* (*те саме*), що добре розкриває таку несподівану для україномовного адресата фігуру гештальту мовлення, як *постійний рух*, хоча ЕСУМ чомусь не дає такого зіставлення, згадуючи лише слн. *muviti* зі значенням *бурмотіти* [8, т. ІІІ, с. 492]. (Принагідно зазначимо, що доцільно було б ввести короткий курс під назвою “спеціальна етимологія” як нормативний у шкільну програму з української мови, а також для всіх факультетів вищих навчальних закладів, позаяк спеціальні терміни, у спеціальних підручниках часто етимологізуються філологічно неправильно, що своєю чергою призводить до неправильного розуміння всього змісту параграфа).

Насправді, кожне слово – це справді, не лише велика культурна, а й матеріальна цінність. Не менша цінність, ніж якась археологічна знахідка – уламок посуду, частина скелету чи вкрита па́тиною монета. Неправильно введене слово може спотворити виклад усієї концепції. Адже однією із головних причин непорозумінь у науці, у широкому смислі – узагалі непорозуміння між людьми, є невміння адресанта, як казав Ф. Достоєвський, “загнати думку у слова” [цит. за: 7, с. 507]. Щоб думка, ідея добре “пішла у слова”, потрібно ретельно їх добирати і правильно вводити нові.

Підкреслимо, що ключову і визначальну роль у виборі назви предмета відіграє виділення в гештальті явища центральної фігури на фоні (тлі) решти його елементів. Кожен пояснювач (учитель) повинен усвідомлювати роль фігури в номінації будь-якого нового предмета. Власне, з погляду гештальт-теорії називання нового – це завжди виділення нової фігури на “старому” фоні.

Узявши до уваги цей відступ, продемонструємо гештальт-теоретичне пояснення географічної назви **Протока Усіх Святих**, яка подається у шкільних підручниках з географії та історії, на прикладі розповіді, узятої з телепередачі “Енциклопедія величних. Магеллан” [15]. Жирним шрифтом спеціально виділено слова, що формують фон, на якому “виросла” така фігура. Звернімо увагу учнів на те, як з**міст кожного з виділених слів незримо присутній у назві “Протока Усіх Святих”**.

“Магеллан, відважившись на **ризиковане** і тривале плавання з метою відкрити коротший шлях до прянощів Індії, через три місяці досяг з ескадрою берегів Патагонії і зупинився, упершись у скелястий берег. Упродовж місяця Магеллан не міг знайти протоки. **Виснажена команда втратила віру** в успіх. **Запаси прісної води і їжі закінчилися**. Щоб хоч якось прохарчуватися, матроси **ловили щурів на кораблі, їли їх і навіть продавали один одному**. Почалися **хвороби**. Матроси **занепали духом**. **Не витримавши** випробувань, капітан одного із кораблів під покровом ночі **зрадницьки** повернув назад до Іспанії. Щоб поновити порядок і дисципліну, Магелланові довелося навіть віддати наказ **повісити** кількох офіцерів-заколотників. **Деморалізована команда** була на грані **заколоту**, і Магелланові цілком реально загрожувала **загибель** від рук розлючених матросів. Щоночі, залишаючись **на самоті** у капітанській каюті, він **молився** при свічці **усім святим**, **благаючи про допомогу** Всевишнього. Через день йому вдалося знайти протоку між Південною Америкою та Вогняною Землею. Легко здогадатися, як він її назвав. Звісно ж, “El Paso de Todos Santos” (“Протокою Усіх Святих”).

Отже, **Todos Los Santos** (Усі Святі) стали знаковою, сказати б, новою **катарсисною фігурою** на **фоні** неймовірних страждань. Тиск цієї, **провідної на той момент**, **фігури** на тодішньому фоні затьмарив інші номінативні тенденції, виступив, так би мовити, наперед, заступивши інші дейктичні рефлекси, і спонукав Магеллана дати саме таку назву, бо ж панівним фактором у виборі назви була вдячність Усім Святим,

яким він складав молитви, а також віра в Них. Подібно до того, як точки кристалічної решітки є несучими і утримують навантаження на матеріал, виділені жирним шрифтом слова в тексті розповіді є **знаковими** для передачі **фону**, на якому Магелланом було виділено саме таку **фігуру**. За інших обставин фігура могла б бути іншою, і тоді Магеллан назвав би протоку по-іншому, наприклад, іменем своєї **матері**, **коханої жінки** чи іменем **короля Іспанії.**

Після такого пояснення стає краще зрозумілим номінативний рух до вибору цієї назви. Однак через кілька поколінь по смерті Магеллана інший номінатор назвав ту протоку вже **Протокою Магеллана**. Для нового номінатора вже особистість Магеллана стала новою **фігурою** на "старому" **фоні** неймовірних страждань, величі духу, мужності, незрівнянної витримки, наукового і просто людського подвигу Магеллана, а також на фоні інших назв. У цьому випадку вже тиск іншої фігури затьмарив, заступив усі попередні. Так відбувається називання одного і того самого різним і vice versa, різного – одним і тим самим. Зміна фігури на фоні – це основа розвитку синонімії і полісемії.

Як пам'ятаємо, пройшовши Протокою Усіх Святих, змучений Магеллан із залишками ескадри вийшов у океан, який на фоні пережитих страждань видався йому тихим і спокійним, і він із полегшенням дав йому назву **Pacífico** (ісп. *тихий*), тим більше, що день був сонячний і не було вітру, хоча насправді цей океан якраз найбільш бурхливий із чотирьох. Зауважимо, що і назва (фігура) **Тихий** обумовлена не лише метеорологічними умовами, а й не меншою мірою значним душевним **полегшенням** і **заспокоєнням**, яке настало як **приємний контраст** на фоні попередніх фізичних мук і душевних страждань, пов'язаних із пошуками протоки [див. 16]. Тому з упевненістю можна стверджувати, що в назві "Тихий" незримо присутні також і "Усі Святі". Ось які невидимі семантичні нитки можуть зв'язувати слова, перетворюючи текст на монолітний знак-гештальт.

Література:

1. Безпаленко А. М. Зміни у змісті слова у дзеркалі ґештальтпсихології / А. М. Безпаленко // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті Леоніда Булаховського : [зб. наук. пр. (ювілейний випуск до 120-річчя з дня народження)]. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – С. 7–18.

2. Безпаленко А. М. Зміни у змісті слова у дзеркалі ґештальтпсихології. Субститутивне розуміння (ч. 2.) / А. М. Безпаленко // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті академіка Леоніда Булаховського : [збірник наукових праць]. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2009. Спеціальний випуск. – С. 113–124.

3. Безпаленко А. М. Принцип суміжності і зміни в слов'янському та індоєвропейському вокалізмі / А. М. Безпаленко // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті академіка Леоніда Булаховського : [збірник наукових праць]. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2009. – Вип. 10. – С. 14–21.

4. Большой психологический словарь / [под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. : Питер, 2006. – 666 с.

5. Вертгаймер М. О ґештальттеории / Макс Вертгаймер // Хрестоматия по истории психологии / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 84–97.

6. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Макс Вертгеймер ; [пер. с англ. / общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко ; вступ. ст. В. П. Зинченко]. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.

7. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Психология мышления / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова]. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : АСТ Астрель, 2008. – С. 490–508.

8. ЕСУМ – Етимологічний словник української мови : у семи томах. – К. : Наукова думка. – Т. 1. – 1982. – 631 с. ; Т. 2. – 1985. – 570 с.; Т. 3. – 1989. – 549 с.

9. Ждан А. Н. История психологии от античности до наших дней : [учебник для вузов] / Антонина Ждан. – Издание 7-е исправленное и дополненное. – М. : Фонд "Мир", 2007. – 576 с.

10. Жане П. Эволюция памяти и понятия времени / Пьер Жане // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 85–92.

11. Короткий психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1976. – 191 с.

12. Панов Ф. И. Эскулапам с любовью / Федор Панов. – К. : ИВЦ "Деловой контакт", 2005. – 286 с.

13. Руководство по психотерапии / [под ред. В. Е. Рожнова]. – 2-е изд. доп. и перераб. – Ташкент : Медицина, 1979. – 620 с.

14. Соколов Е. Н. Векторная психофизиология / Е. Н. Соколов // Психофизилогия : [учебник для вузов / под ред. Ю. И. Александрова]. – 3-е изд. доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2006. – С. 438–465.

15. ТРК Київ від 26.10.2008. "Енциклопедія величних. Магеллан".

16. Цвейг С. Подвиг Магеллана / Стефан Цвейг. – К. : Изд-во Академии наук Украинской ССР, 1956. – 237 с.

УДК 378.147:811.161.2

Мацько Л. І.

КУЛЬТУРА МОВИ І МОВЛЕННЯ В ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ СТИЛЮ ЯК ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

У статті розглянуто визначення лінгвофілософського, лінгвостилістичного, лінгводидактичного, лінгвометодичного статусів культури мови і культури мовлення як реалізації взаємодії природи мови і людської мовотворчості у соціумі.

Ключові слова: *культура мови, культура мовлення, концепція, стиль, норми літературної мови, комунікативна лінгвістика.*

В статье рассмотрены определения лингвофилософских, лингвостилистического, лингводидактического, лингвометодического статусов культуры речи как реализации взаимодействия природы языка и человеческой языкотворчества в социуме.

Ключевые слова: *культура речи, концепция, стиль, нормы литературного языка, коммуникативная лингвистика.*

The article deals with the definition of linguophilosophical, stylistic, language, culture status language and culture of speech as the interaction between nature and human language poetry in society.

Key words: *culture language, speech culture, concept, style, norms of the literary language, communicative linguistics.*

В усіх визначеннях, тлумаченнях, характеристиках понять культури мови і мовлення завжди є відчуття присутності стилю як засадничої категорії якості, дії, руху, змін, розвитку. Маємо на увазі стиль як найдавнішу (з античності), найпоширенішу (на різні культурно-історичні епохи і художньо-естетичні напрями) сутність із глибинним ядром якості, що реально експлікується в окремих стилях історичних епох, національних культур, індивідуально-авторських візій.

Культура мови пов’язується з поняттями моностильовості та багатостильовості, до культури мовлення дотичними є й поняття етапної стильовості, синхронної стильовості.

В західноєвропейській філологічній науці намітилися дві основи концепції стилю: “Перша з них пов’язана зі структуральною лінгвістикою, відзначається формалістичним об’єктивізмом: на місце митця (суб’єкта) вона ставить “об’єктивно дану” мовну структуру” і проблему стилю зрештою зводить до системи фонетичних, лексичних і граматичних форм мови та їх аналізу.

Друга концепція, пов’язана з генетичною стилістикою, навпаки, характеризується суб’єктивізмом у підході до стилю, абсолютизацією його індивідуально-естетичних якостей. Стиль розуміється “як перманентне утворення, що здійснюється індивідуальними актами мовлення” [12, с. 286].

За пріоритетністю змісту над формою стиль тлумачать як єдність змістової форми, як синтез елементів художньої форми, як формотворче начало внутрішнього закону художньої творчості, як “художня метода, що проступила назовні, структура образу, означена зовні” [13, с. 7].

У літературознавстві (і ширше – у гуманітарних науках – філософії, етиці, естетиці) стиль розумівся як історико-типологічна універсальна монокатегорія, моностиль, що охоплює і характеризує усі рівні і складники творчості. Так, Й. В. Гете вказував на пізнавальну (гносеологічну) основу і роль стилю: “Тоді, як звичайне наслідування ґрунтується на спокійному бутті і лагідній теперішності, а манера осягає предмет жвавою і обдарованою душею, стиль ґрунтується на найглибші твердині пізнання, на саму сутність речей, наскільки ми взагалі спроможні їх збагнути у зримих і відчутних образах [5, с. 95].

А. Шопенгауер підкреслив зв’язок стилю з мовомисленням: “Стиль є точним віддзеркаленнями того, як протікає мислення, відбитком його суттєвих властивостей та його якості” [3, с. 29].

Таким чином підтверджується перевага суб’єктивної концепції стилю в художньому пізнанні й осмисленні світу.

Універсальний характер стилю відзначив Д. Лихачов: “Стиль – не тільки форма мови, а й об’єднавчий естетичний принцип усього змісту й усієї форми твору. Стильоутворювана система може бути виявлена в усіх елементах твору. Художній стиль об’єднує в собі загальне сприйняття дійсності, притаманне письменнику, і художню методу письменника, зумовлену завданнями, які він перед собою ставить” [9, с. 36].

Із визначень концепцій стилю у західних стилістів варто відзначити у В. Кайзера у “Словесному творі мистецтва” таке: “Стиль є синтетичним поняттям для цілісності, якій підпорядковуються усі мовні форми твору” [2, с. 101].

© Мацько Л. І., 2012

Стиль як універсальна категорія творчості, інтегрована в загальний контекст художньої і духовної культури, у західних інтерпретаціях "розглядається як одне ціле, що базується на єдності й цілісності художнього світу твору" [12, с. 243].

Проблеми культури мови й стилю найближче сходяться у тлумаченні стилю в італійському "Великому енциклопедичному словнику" (т. XII): "у наш час стиль уявляють собі як спосіб творчого оформлення, за яким стоїть триб життя" [10, с. 23]. На наш погляд, саме триб життя, з одного боку, утверджує стиль і з ним його мовні норми, а з іншого – руйнує норму під впливом якогось іншого чинника, що втручається в цей триб.

За Ю. Борєвим, стиль є "представником цілого в кожній клітині твору й визначає його належність до цілісності твору, а через нього – до цілісності даної культури" [4, с. 77–78]. Отже, є підстави вважати: до цілісності індивідуального стилю, від нього → до національного стилю і до стилю історичної епохи.

Відомий французький дослідник Р. Ескарпі (очільник соціологічної "бордоської" школи у філології), міцно ув'язуючи текст твору, письменника, адресатів, читацьке коло в цілісні колективні системи, особливу увагу спрямовував на суспільне середовище. На його думку, кожний письменник у певному сенсі є полоненим ідеології, світогляду (Weltanschauung) свого суспільного середовища. Він "може його прийняти, може модифікувати, може відкинути повністю чи частково, але він не може з нього вирватися". І це не просто вплив читача на автора, а цілий комплекс поглядів, думок, настроїв, смаків, реакцій, що знаходять впорядковане автором концентроване вираження стилю (моностилю) у структурах тексту, його фоно-графічних, лексико-семантичних, граматичних та стилістичних засобах. Відповідно антропологічну сентенцію Ж. Л. Бюффона "Стиль – це людина" Р. Ескарпі поширив на суспільство: "Усупереч відомій дефініції Бюффона, стиль – це не тільки людина, а й суспільство" [1, с. 304].

Наступне положення: загальні стилі творяться з ядерних частин в індивідуальних і є вищим ступенем творення і утвердження стилю як лінгвістичної категорії комунікативної лінгвістики.

Чистих індивідуальних стилів практично немає, уважає Д. Наливайко. У них бувають елементи інших стилів, але художньої єдності це не порушує. Д. Наливайко відзначає, що "Особливо це стає характерним для літературної творчості XIX–XX ст., починається з епохи романтизму, коли ця творчість остаточно звільняється від регламентованості та нормативності, зокрема від класицистичного принципу "чистоти" жанрів і стилів" [12, с. 244]. Найбільше "звільнення" від регламентованості й нормативності, від чистоти стилю помітне у мові і мовленні в епохи соціальних революцій і класово-станових зрушень, коли змінюються ціннісні орієнтири і відходять цілі пласти культурних надбань.

В енциклопедії постмодернізму не фіксують поняття *культура мови, культура мовлення.* Натомість чи взагалі окремо послуговуються номінаціями *кіберкультура* ("опосередкована електронна комунікація", "опозиційні субкультури") та "культурні студії" як підходами до дослідження, запозиченими з соціології, антропології, історії й літератури (під впливом семіотичного аналізу Ролана Барта). Культурні студії обов'язково потребують суспільно-історичного контексту для аналізу наслідків культурних змін, поширення масової культури. Заперечення та пародіювання культури спирається на вибіркове прочитання культури, зосередженість на поп-культурі за рахунок інших культурних форм [6, с. 223].

Але заява модерністів: "Визначення культури як галузі безпосереднього і різноманітного мовного спілкування" [6, с. 225] – демонструє їх увагу саме до культури мовлення. А про наслідки постмодернізму з невисокою культурою українськомовного контенту сучасної української літератури і нечисленних українськомовних засобів масової інформації щоденно свідчать тексти з порушеннями вимовних, лексичних, граматичних, стилістичних, словотвірних норм.

Проблема культури української мови і мовлення у сучасних соціолінгвістичних умовах може розглядатися в кількох напрямках: за стилями, освітою і сферами діяльності, за віковими і територіальними показниками, за ціннісними орієнтаціями і духовно-мистецькими уподобаннями; за соціальними групами, за опозиціями: мова села – мова міста, чоловіче мовлення – жіноче мовлення та інші [11, с. 157].

З цього приводу варто звернути увагу на культуромовну наукову спадщину видатного українського філолога Василя Сімовича і скористатися нею – ще й сьогодні не пізно. Із низки статей на культуро мовну тематику: "Хто у нас знає мову" (1907 р.); "На теми мови" (1924 р.); "Жінка і культура мови" (1934 р.); "Великоукраїнські вислови" (1934 р.); "Дещо про нашу купецьку мову" (1934 р.); "Рідна мова й інтелектуальний розвій дитини" (1934 р.) – більшість порушених ученим питань культури мови і мовлення вирішились у результаті соборності і удержавлення України; розвитку, унормування і кодифікації норм української мови (граматики, правописи, словники); утворення і усталення освітньої системи України. У Харкові на V з'їзді Рад 3 березня 1923 р. окремою постановою введено українську мову як навчальний предмет і як мову викладання у школи УРСР. Це прокладало шлях до вирішення питання про підготовку кадрів із кваліфікацією вчителя української мови і літератури і відповіді на питання: хто у нас знає (повинен знати) мову.

Але одне з питань, поставлених великим ученим, так і до сьогодні, незважаючи на повсюдну грамотність, залишилося не актуалізованим. Це питання про роль і місце матері, батька, дідуся, бабусі, родини у закріпленні мовних норм дітьми у домашньому спілкуванні.

Зі свого досвіду життя за кордоном В. Сімович згадує мовнокомунікативні ситуації, як дружина звичайного віденського робітника німецька мати поправляла дітей, що щебетали біля хворого батька, і наказувала, щоб вони висловлювалися поправно по-німецьки; як старша бабуся нагадувала родині, що її онук мусить говорити високою німецькою (тобто літературною) мовою; як гуралька, полька з Закопан, мешкаючи у Венеції, приїхала з малим сином провідати батьків, і син “перебрав від дідуся декілька форм слів місцевого говору; мати зразу зауважила: “to nie jest gramatycznie, a ty musisz mówić “gramatycznie” po polsku” [16, с. 272].

В. Сімович записав, що за десять років перебування в Чехо-Словаччині не раз чув на вулиці і в товаристві подібні зауваження і застереження старших – меншим і помітив, що “в чеських жінок культура мови стоїть дуже високо” [16, с. 272].

Учений висловлював жаль, що “не чув іще, щоб українська мати не то щоб уважала, як сама говорить, але щоб поправляла мову своєї дитини та наказувала їй, щоб висловлювалася як слід по-українському…” [16, с. 272]. Брак мовної культури серед жіноцтва негативно позначається на молоді.

З культурою мови і мовлення тісно пов’язана така мовознавча наука як *ортологія* (гр. orthos – правильний, logos – слово, вчення). В енциклопедії “Українська мова” її тлумачать як розділ науки про культуру мови, який вивчає доцільність використання варіативних мовних засобів – лексичних, граматичних, лексико-граматичних [7, с. 460–461]. Таким чином, предметом ортології є варіантні явища норм літературної мови, а не продукти інтерференцій інших мов, суржику, не кодифікованого усного мовлення, соціальних і діалектних впливів (те, що вважаємо мовними помилками, неправильностями).

Варіантні явища нормативної літературної мови спричиняються різним часом, місцем і джерелами походження мовних одиниць (давніх і щойно кодифікованих), з’явою семантичних відтінків і нових функцій, що ведуть до відриву словоформи від основної парадигми; закріплення варіантних утворень за мовленнєвими ситуаціями, оцінними орієнтирами, стилістичними конотаціями у певних функціональних стилях.

Ортологія досліджує і описує варіантні засоби фонетичних, (орфоепічних), лексичних, граматичних, стилістичних норм літературної мови, їх усталеність, оцінку і потенційні можливості та реальну здатність точно відображати зміст мовлення, створювати заданий ефект, сприяти досягненню мовнокомунікативної мети.

Культура мови в енциклопедії української мови [8, с. 298–299] визначається в кількох аспектах: як рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови; як свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування і як мовознавча наука.

Наука про рівень володіння нормами літературної мови і їх використання називається окремою галуззю мовознавства, яка використовуючи дані історії української літературної мови, граматики, лексикології, стилістики, словотвору (чомусь пропущена фонетика і зокрема такі важливі розділи, як наголошення, орфоепія і орфографія), виробляє критерії оцінки мовних явищ [8, с. 298]. Визначено, що означає високий рівень мовної культури (грамотність і володіння стилістичним багатством, неприйняття спотвореної мови) і що означає низький рівень мовної культури (порушення правил граматики, словотвору, фонетики, орфоепії, орфографії, бідність словника).

Указано що культура мови як соціолінгвістична і етнопсихолінгвістична дисципліна залежить від мовної політики, престижу, освіти, видавничої діяльності й іншого. Коротко визначено головні завдання, мовної культури як виховання мовного смаку та вироблення навичок стабільного використання літературних норм, розвиток чуття мови, високого рівня національно-мовної свідомості.

З погляду лінгвокультурології ознакою високої культури мовлення є володіння лінгвокультурною компетенцією, яка виявляється через знання основних концептів української мови – констант національної культури (носіїв етнічно-культурної інформації), культурних архетипів і образів, етнічних стереотипів, сакральних і національних символів, національної ономастики основних міфологем, прецедентних фразем і текстів.

Проблеми культури української мови і мовлення завжди були актуальними для української науки, культури, освіти, шкільництва. Вони загострювалися в періоди української державності, поразок визвольних змагань, російськодержавних заборон, утисків і обмежень, знищення національно свідомої української людності, коли майже постійно створювалися для українців ситуації ледве виживання.

Нинішня соціолінгвістична ситуація для української мови є не набагато кращою.

На жаль, елітарне українське мовлення звучить рідко навіть в ефірах, де за радянського часу воно було зразковим.

Пориваючи з традиціями як з безнадійним консерватизмом, постмодернізм розвінчує і обезличує героя, все понижує. У серіалах, виставах, концертах у телевізії і радіо акцентується не моральне здоров’я, чистота помислів, щирі почуття, мила безпосередність, а нахабна тупа придуркуватість, агресія як стиль поведінки і життя. Ясно, що в таких мовних ситуаціях уже немає місця для духовно-сакральної, інтелігентної, народнопоетичної, іронічно-дотепної і просто гарної живої української мови. Уже не говоримо

про те, як сидять, стоять, ходять, жестикулюють телезірки у кадрі, не шануючи нікого і не соромлячись ніколи.

Цілісність мови досягається і утримується єдністю етносу, нації, усталеністю функцій, унормованістю літературної форми загальнонародної мови. Унормованість складалася й передавалася тисячоліттями живого народного мовлення, відображалася у писемній формі, переймалася у спадщину гарного мовлення, шліфувалася у фольклорі (піснях, казках, легендах, приказках і прислів'ях, думах), художній мовотворчості письменників, риторів і ораторів, узаконювалася правилами правопису.

Свого часу, присвячуючи українському вчительству працю "Норми української літературної мови" (Х., 1931), Олекса Синявський написав: "Тільки там, де сходяться мовна природа й мовна культура, в школі, остаточно сформується єдина всеукраїнська літературна мова – чиста та красна".

Література:

1. Escarpit R. Sociologie de la literature // Цит. за: Наливайко Д. Компаративістика й історія літератури / Д. Наливайко. – К. : АКТА – 2008. – С. 304.

2. Kayser W. Die sprachliche Kunstwerk. Eine Einfuhrung in die Literaturweissen-schaft / W. Kayser. – Bern, 1948. – S. 101.

3. Über Sprache und Stil. – Bd. III. – Halle (Saale), 1962. – S. 29.

4. Борев Ю. Б. Художнественный стиль, метод и направление / Ю. Б. Борев // Теория литературных стилей: Современные аспекты изучения. – М., 1982. – С. 77–78.

5. Ґете Й.-В. Звичайне, наслідування природи, манера, стиль [1789] // Гёте Й.-В. Об искусстве / Й.-В. Гёте. – М., 1975. – С. 95.

6. Енциклопедія постмодернізму / [за ред. Чарлза Е. Вінквіста та Віктора Е. Тейлора ; перекл. з англ. Віктора Е. Тейлора ; наук. ред. перекл. докт. філософ. н. Олексій Шевченко]. – К. : Вид. Соломії Павличко "Основи", 2003. – С. 223–227.

7. Єрмоленко С. Ортологія / С. Єрмоленко // Українська мова : енциклопедія. – Вид 3-є зі змінами і доповненнями. – К. : Українська енциклопедія імені М. П. Бажана, 2007. – С. 460–461.

8. Єрмоленко С. Я. Культура мови / С. Єрмоленко // Українська мова : енциклопедія. – Вид 3-є зі змінами і доповненнями. – К. : Українська енциклопедія імені М. П. Бажана, 2007. – С. 298–299.

9. Лихачёв Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачёв. – Л., 1971. – С. 36.

10. Лосев А. Ф. Проблемы художественного стиля / Лосев А. Ф. – К., 1994. – С 23.

11. Мацюк Галина. До витоків соціолінгвістики: Соціологічний напрям у мовознавстві : [монографія] / Мацюк Галина. – Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 432 с.

12. Наливайко Д. Стиль поезії Шевченка і його міжнаціональний контекст // Наливайко Д. Компаративістика й історія літератури / Дмитро Наливайко. – Вид. 2-е. – К. : АКТА, 2008. – С. 286.

13. Палиевский П. С. Постановка проблемы стиля / Палиевский П. С. // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Стиль. Произведение. Историческое развитие. – М., 1963. – С. 7.

14. Сепир Э. Язык и среда // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологи / Э. Сепир. – М., 1993. – С. 271.

15. Сепир Э. Речь как черта личности / Э. Сепир. – М., 1993. – 287 с.

16. Сімович В. Праці у двох томах / Василь Сімович. – Том І: Мовознавство / [упорядкування і передмова Людмили Ткач]. – Чернівці : Книги–ХХІ, 2005. – 520 с.

УДК 811.161.2:81’373.2

Торчинський М. М.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДМІНЮВАННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ

У статті проаналізовано особливості відмінювання власних назв, які мають свою специфіку насамперед серед антропонімів і топонімів. Зроблено огляд класифікаційних проектів онімів за особливостями їх відмінювання, запропоновано авторську градацію пропріальних одиниць за цими ознаками.

***Ключові слова**: власна назва, онім, відмінювання, відмінювані і незмінні пропріальні одиниці.*

В статье проанализированы особенности склонения имен собственных, имеющих свою специфику очередь среди антропонимов и топонимов. Сделан обзор классификационных проектов онимов за особенностями их склонения, предложена авторская градация проприальных единиц за этими признаками.

***Ключевые слова**: имя собственное, оним, склонение, склоняемые и несклоняемые проприальные единицы.*

The features of conjugations of the names own, which have the specific above all things among antroponyms and toponyms, have been analyzed in the article. The review of classification projects away after the features of their conjugation has been done, author gradation of proprial units after these peculiarities has been offered.

***Key words**: proper name, onym, declension, declined and indeclinable units.*

Під словозміною онімів розуміється “утворення форм (відмінкових і форм однини та множини) однієї і тієї самої власної назви” [3, с. 117], однак у складі ономастикону наявні і незмінні пропріативи, тому більш доцільно ***відмінювання*** власних назв кваліфікувати як їх можливість або неможливість утворювати відмінкові і числові форми.

Незважаючи на те, що “вироблення норм відмінювання власних назв” віднесено “до числа прикладних завдань, які стоять перед ономастами” [7, с. 219], на цей аспект ономастичних досліджень увага звертається досить епізодично. Так, із-поміж дисертаційних досліджень проблемі відмінювання онімів присвячена лише робота С. Л. Авдєєвої [див.: 1], у якій схарактеризовано процес становлення словозмінних форм ойконімів української мови і таким чином визначено їхні загальні закономірності та специфічні особливості. Це питання також “вивчали С. Головащук, В. Горпинич, Н. Дзятківська, І. Ковалик, Ю. Редько, Л. Скрипник тощо” [12, с. 136].

Безперечно, на здатність пропріативів утворювати різні морфологічні форми частково вказується під час опису інших їхніх властивостей, передусім – функціональних, словотвірних і структурних, однак істотним недоліком таких студій є їхня фрагментарність. Складається враження, що словозміна онімів – явище настільки просте і загальнозрозуміле, що не потребує жодних коментарів, тим паче – теоретичних висновків та узагальнень. Водночас чітко видно, що “морфологічна специфіка власних назв у порівнянні із загальними – галузь винятково широка і достатньо різнопланова”, причому “особливий інтерес вона становить у мовах флективних, де актуальні проблеми розмежування онімів за класами іменників і прикметників, співвіднесення їх із категорією роду, специфіка відмінювання” [7, с. 155].

На окремі атрибути словозмінної парадигми власних назв дослідники почали звертати увагу лише у другій половині XX ст. Так, наявність в онімів специфічних, характерних лише для них структурних особливостей розвитку, які мають певний вплив і на їх відмінювання, відзначав С. Роспонд [див.: 5, с. 12]; можливість перевірки особливої поведінки пропріативів шляхом граматичної індексації не відкидав О. А. Реформатський [див.: 4, с. 16]. Становленню системи словозміни онімів сприяло розрізнення А. О. Білецьким на основі формальних, або морфологічних, можливостей унінумеральних, зокрема сингулярних та плюральних (які вживаються лише у множині та однині), і амбінумеральних ейдонімів, які вживаються в обох числах [див.: 2, с. 152].

У проекті української ономастичної термінології В. В. Німчука і в загальнослов’янському зібранні ономастичних термінів проблема відмінювання власних назв не висвітлена. Фактично лише “Словник російської ономастичної термінології” Н. В. Подольської і “Теорія і методика ономастичних досліджень” певною мірою деталізують питання словозміни онімів.

Зокрема, відзначається, що “у багатьох мовах, які мають категорію іменних класів, онімам властива морфологія не лише іменників, а й прикметників, причому питома вага ад’єктивних форм у різних онімічних підкласах неоднакова” [7, с. 155].

“У мовах, які мають категорію роду, цікаво простежити її прояв у власних назвах, встановивши мотиви, якими визначається сам вибір граматичного роду оніма” [7, с. 155]. Доречно зауважується, що “при

© Торчинський М. М., 2012

конфронтації граматичної природи двох шарів лексики необхідно звернути увагу на те, що власні назви нерідко можуть мати подібність зі словами конкретних семантичних полів, напр., антропоніми – з іменниками, які позначають людей, топоніми у чомусь можуть корелюватися з географічними апелятивами" [7, с. 158–159].

"Виражене протиставлення однини і множини, характерне для більшості загальних назв, властиве лише окремим розрядам власних назв, причому зі значними обмеженнями" [7, с. 159]; напр., антропонімам: ***Шевченки*** *кожен день не народжуються*, або прагматонімам: *Дві* ***відзнаки Президента*** "***За відвагу***" *були вручені міліціонерам*. Проте загалом у пропріативів, унаслідок їхньої "специфіки – позначення одиничних предметів", на логічному рівні простежується категорія сингуральності, яка граматично може виражатися або словами в однині (*Дон, Україна*), або у множині (*Афіни, Дарданелли*), "причому слова множини так само позначають індивідуальний об'єкт, як і слова однини" [7, с. 159].

"Системним порушенням у флективних мовах виявляється розряд незмінних слів. Кількість їх, очевидно, визначається ступенем синтетизму певної мови взагалі" [7, с. 161]. Не можна погодитися із твердженням дослідників, що незмінними переважно є слова з нульовим закінченням [див.: 7, с. 161], адже, як свідчить "Український правопис", "жіночі прізвища на приголосний та **о** не відмінюються: *Марії Сеник, Надії Балій, з Ніною Байко*" [11, с. 107]; "не відмінюються географічні назви (переважно іншомовні), що закінчуються на **е (є), і (ї), о, у (ю)**": *Рамбуйє, Туапсе, Капрі, Фукуї, Бордо, Баку, Кюсю*. "Так само не відмінюються й деякі назви на **а**": *Нікарагуа* [11, с. 121].

У "Словнику російської ономастичної термінології", крім визначення власне сутності словозміни, увагу звернено на один із розділів ономастики – її морфологію [див.: 3, с. 98]. Основним поняттям, пов'язаним із відмінюванням пропріативів, слід уважати термін "парадигма", яка може бути словотвірною і словозмінною [див.: 3, с. 103]. Також зазначено, що багато власних назв не відмінюється, хоча вони за формою подібні до відмінюваних апелятивів. Із-поміж окремих різновидів онімів, які вирізняються за особливостями їх відмінювання, передусім засвідчено плюральні власні назви: топоніми *Сполучені Штати Америки, Альпи*; рід *Годунових*; прізвисько *Короткі Ноги*; назви підприємств і спілок "*Сині мечі*" і "*Чорні пантери*"; хрононім *Середні віки*; назва художнього твору "*Комедіанти*" [див.: 3, с. 106–107].

О. В. Суперанська виокремлює різні за походженням назви (напр., віддієслівні), які, проте, не мають специфічної системи відмінювання (такі пропріативи зазнають субстантивації і отримують парадигму іменника: кінонім *Хватай* – немає *Хватая*) [див.: 6, с. 109]. На нашу думку, слід також говорити про трансформацію віддієслівних (а в багатьох випадках – й онімізованих предикативних конструкцій) із дієвідмінюваних у незмінні, на кшталт: *Захоплююсь мультфільмом* "***Ну, постривай***!" (а не чим? – "*Ну, постриваєм*!"). Аналогічна ситуація і з онімами, які структурно є повними реченнями: і простими, і навіть складними. Офіційні найменування не відмінюються (на граматичну форму може вказувати апелятив, що є родовим поняттям: *Я прочитав роман* "***Хіба ревуть воли, як ясла повні****?*", або *Ми ще не бачили кінофільму* "***Жила-була дівчинка***"). Однак розмовні форми таких власних назв (зазвичай скорочені) можуть відмінюватися за зразками відповідних апелятивів (*Я прочитав* "***Волів***...". *Ми ще не бачили* "***Дівчинки***..."). Як відзначає О. В. Суперанська, "ці заміни – еліптовані повні найменування, а не заміщення за змістом" [6, с. 111].

"Субстантивації зазнають й інші частини мови, перетворюючись у власні назви. Імовірно, це наслідок того, що вони присвоюються винятково предметам (конкретним, абстрактним і навіть не існуючим, вигаданим, однак все ж таки предметам" [6, с. 109]. У таких випадках морфологічна і синтаксична валентність онімів трансформується (прикметник не може бути означенням, набуває невластивої йому предметності, водночас він може ускладнюватися іншим означенням: *Ми зустріли нашого* ***Рябого*** *біля річки*). Водночас такі пропріативи мають все-таки прикметниковий тип відмінювання.

Субстантивація не завжди може вважатися повною (напр., пропріативи-прикметники часто асоціюються з родовими визначниками, на зразок: ***Біла*** (*річка*)). Не є субстантивованими і складники синтаксичних конструкцій зразка "іменник + прикметник" (напр., *Чорне море*); відповідно, система відмінювання таких побудов зумовлена словозмінними особливостями їхніх компонентів (чому? – *Чорному морю*). Звичайно, можливе настільки тісне злиття елементів пропріатива, що відмінюватися може лише останній із них, "а перші, ніби інкорпоруючись, не відмінюються", і тоді можна говорити, "що субстантивація пройшла повністю": напр., фелонім *Руб-Сім-Гривна*, прізвисько *Хліб-з-Маслом* (кому? – *Руб-Сім-Гривні, Хлібу-з-Маслом* і т. д.) [див.: 6, с. 110]. Це саме можна сказати, наприклад, і про "назви залізничних станцій і станцій метро, де традиційно усталена система підпорядковує собі багато оригінального" [6, с. 110]: *Виходимо на станції* "***Майдан Незалежності***" – *Виходимо на* "***Майдані***" або *Виходимо на* "***Незалежності***".

На нашу думку, крім іменникового і прикметникового типу відмінювань, для окремих пропріативів (принаймні їхніх розмовних форм) характерний і числівниковий: *Фільми на зразок* "***Десяти тисяч***" *можуть дивитися тільки діти* (мається на увазі фільм "*Десять тисяч років до нашої ери*"). Проте частіше у практиці мовленнєвої діяльності фіксуються порядкові числівники (напр., товароніми: *Придивіться до* "***Сто третього***", тобто телевізора "*Новатор-103*"), що відмінюються як прикметники, тому виділення окремо числівникового типу є недоцільним.

Безпосередньо особливості відмінювання онімів характеризуються у граматичних довідниках. Так, в “Українському правописі” вказано, що “українські та інші слов’янські прізвища, що мають закінчення іменників І відміни, відмінюються як відповідні іменники І відміни, а прізвища з закінченнями іменників ІІ відміни відмінюються за зразками відмінювання відповідних іменників ІІ відміни”: *Майборода – Майбороди, Гнатюк – Гнатюка, Іваньо – Іваня, Панібудьласка – Панібудьласки* тощо [11, с. 105].

“Прізвища прикметникового типу на **-ий**, **-ій** відмінюються як відповідні прикметники чоловічого та жіночого роду (твердої чи м’якої групи)”: *Авдієвський – Авдієвського, Кобилянська – Кобилянської* і т. д. [11, с. 105].

Аналогічно описується відмінювання особових імен: українські чоловічі та жіночі імена, що в називному відмінку однини закінчуються на **-а, -я**, відмінюються як відповідні іменники І відміни: *Ганна – Ганни, Ілля – Іллі*; чоловічі імена, що в називному відмінку однини закінчуються на приголосний та **-о**, відмінюються як відповідні іменники ІІ відміни: *Олег – Олега, Ігор – Ігоря, Тиміш – Тимоша*; жіночі імена, що в називному відмінку однини закінчуються на приголосний, відмінюються як відповідні іменники ІІІ відміни: *Любов – Любові* [див.: 11, с. 107–110].

І для прізвищ, і для імен наводяться і множинні форми: *Романишини – Романишиних, Миколи – Микол*), проте вказується, що форми множини від імен ІІІ відміни майже не вживаються; лише сингулярні варіанти зафіксовані і для імен по батькові [див.: 11, с. 110].

Ґрунтовно аналізуються також особливості відмінювання топонімів: як простих, так і складених. Основним можна вважати правило, за яким “географічні назви з іменниковими закінченнями – українські та інших союзних республік, а також іншомовні – відмінюються як звичайні іменники І, ІІ, ІІІ відмін”: І відміна: *Африка – Африки, Ольвія – Ольвії*; ІІ відміна: *Буг – Бугу, Тернопіль – Тернополя*; ІІІ відміна: *Керч – Керчі, Об – Обі* і т. д. [11, с. 119–120]. Зазначено, що “географічні назви, які мають форму множини, відмінюються як відповідні загальні іменники: *Прилуки – Прилук, Чернівці – Чернівців* тощо, а “географічні назви з прикметниковими закінченнями відмінюються як звичайні іменники”: *Лозова – Лозової, Рівне – Рівного* і т. п. [11, с. 120].

“Географічні назви, що складаються з прикметника та іменника чи навпаки, іменника та прикметника, відмінюються в обох частинах”: а) *Кривий Ріг – Кривого Рогу*; б) *Кам’янець-Подільський – Кам’янця-Подільського* тощо, а “географічні назви, що складаються з двох іменників або іменника та присвійного прикметника, відмінюються лише у другій частині”: *Орєхово-Зуєво – Орєхово-Зуєва, Івано-Франківськ – Івано-Франківська* і т. д. [11, с. 120]. Незрозуміло лише, на якій підставі рекомендовано відмінювати обидві частини у таких топонімах, як *Конча-Заспа* (*Кончі-Заспи*), *Пуща-Водиця* (*Пущі-Водиці*) і под.

Останнє правило регламентує відмінювання географічних назв, які складаються з короткої форми прикметника, прийменника ***на*** та іменника, що вказує на місце розташування населеного пункту (відмінюється лише перша частина: *Ростов-на-Дону – Ростова-на-Дону* і т. д.) [див.: 11, с. 120–121].

Окремо описано особливості відмінювання іншомовних антропонімів і топонімів, які можуть мати граматичні форми першої (*Будда – Будди, Венеція – Венеції*) або другої (*Шиллер – Шиллера, Рафаель – Рафаеля* тощо) відмін. Уточнено форми невідмінюваних власних особових або географічних назв, до яких належать іншомовні пропріативи на **-а** з попереднім голосним (*Жоффруа*), на **-е** (*Гейне*), на **-є** (*Лавуазьє*), на **-і** (*Фірдоусі*), на **-ї** (*Шантійї*), на **-о** (*Гюго*), на **-йо** (*Пількомайо*), на **-у** (*Шоу*), на **-ю** (*Сю*), жіночі імена на приголосний, а також жіночі прізвища на **-ін**, **-ов** (*Аліс, Чаплін*) [див.: 11, с. 104].

Інформація щодо відмінювання інших розрядів власних назв (прагматонімів, ідеонімів, космонімів та ергонімів) відсутня, що якраз і зумовлює наявність значної кількості розбіжностей, які фіксуються під час творення різних форм указаних пропріативів.

Загалом, ґрунтуючись на аналізі названих та інших праць, за особливостями відмінювання усі власні назви можна поділити на **відмінювані** і **незмінні**, які або мають словозмінну парадигму, або вона відсутня. Окремо виділяються **відмінювано-незмінні** структури (складені власні назви, одні компоненти яких відмінюються, а інші – залишаються незмінними).

Перша група онімів може мати **іменниковий** (кіронім *Амур*, теонім *Ярило*), **прикметниковий** (прізвище *Яворницький*, ойконім *Рівне*) або **іменниково-прикметниковий** (псевдонім *Панас Мирний*, прізвисько *Степан Тигряча Смерть*), а за особливостями числа – **сингулярний** (псевдонім *Леся Українка*, потамонім *Дніпро*), **сингулярно-плюральний** (суверенонім *Королівство Нідерланди*, кінофільмонім “*Любов і голуби*”) або **плюральний** (ойконім *Суми*, бібліонім “*Брати*”) типи відмінювання, тобто відмінюватися як іменники або прикметники в однині, в однині і множині або лише у множині. Додатково виокремлюються оніми **чоловічого** (інсулонім *Сахалін*, інтерлувіонім *Ла-Манш*), **жіночого** (райононім *Хмельниччина*, катарактонім *Ніагара*) (рідко – **спільного**: ім’я *Саша*) або **середнього** (регіононім *Поділля*, астіонім *Запоріжжя*) роду, і на основі такого поділу можливе їх розмежування за відмінами.

Епізодично засвідчено **числівниковий** (драмонім “*Сто тисяч*”) і **займенниковий** (мелосонім “*Ти*”) типи відмінювання, а також **комбінований** (різнопланове поєднання наведених вище форм – кінофільмонім “*Ти і твій безглуздий приятель*”, журналонім “*7 + 7я*”). Ці типи відмінювання переважно засвідчені в ідеонімії (зокрема – серед власних назв художніх і наукових творів, кінофільмів, телепередач, журналів тощо).

Варто виокремити **незмінні** пропріативи, до складу яких можна віднести: 1) одиничні власні назви, які є незмінними за своєю формою (прислівники, абревіатури, іменники іншомовного походження або у формі непрямих відмінків тощо: ресторанонім “*Швидко*”); 2) складені оніми – предикативні конструкції: фільмонім “*Не родись красивою*”; 3) абсолютна більшість онімів, яка функціонує разом з апелятивом – родовим поняттям (саме воно змінюється, хоча і не є структурним компонентом найменування: *на картині “**Дев’ятий вал**”*. Отже, фактично будь-який пропріатив може належати до незмінних (псевдонім *Ані Лорак*; континентонім *на материку **Євразія***; когезонім *у збірці* “***Любисток***”).

До **відмінювано-незмінних** належить досить значна кількість прагматонімів, ідеонімів та ергонімів – переважно складених власних назв, окремі компоненти яких є незмінними за свою формою (переважно іншомовного походження) або генітивними конструкціями з посесивним чи меморіальним значеннями. Відмінюються в основному родові поняття (географічні та космічні терміни тощо), які функціонують як невід’ємний складник оніма, навіть якщо орфографічно він таким не є (пишеться з малої літери) (антропоформула *Галина Павлівна Бідюк*; едитонім *Тянь-Шань*; марсонім *Канал Антей*; станціонім “*Майдан Незалежності*”, годонім *вулиця Богдана Хмельницького*) [див.: 8; 9; 10].

Питання відмінювання і правопису власних назв остаточно не кодифіковані, тому потребують подальших студій. Особливу увагу слід буде звернути на відповідні особливості конструкцій “апелятив + пропріальна одиниця”.

Література:

1. Авдєєва С. Л. Становлення системи словозміни ойконімів української мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 “Українська мова” / С. Л. Авдєєва. – Дніпропетровськ, 1997. – 16 с.

2. Белецкий А. А. Лексикология и теория языкознания : ономастика / А. А. Белецкий. – К. : Изд-во КГУ, 1972. – 227 с.

3. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

4. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М. : Просвещение, 1967. – 544 с.

5. Роспонд С. Перспективы развития славянской ономастики / С. Роспонд // ВЯ. – 1962. – № 4. – С. 3–14.

6. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 366 с.

7. Теория и методика ономастических исследований / [отв. ред. А. П. Непокупный]. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

8. Торчинський М. М. Структура, типологія і функціонування онімної лексики української мови : дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.01 “Українська мова” / М. М. Торчинський. – К., 2010. – С. 400–407.

9. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови. Частина ІІ. Функціонування власних назв : [монографія] / М. М. Торчинський. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – С. 274–319.

10. Торчинський М. М. Українська ономастика : [навчальний посібник] / М. М. Торчинський. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – С. 121–123.

11. Український правопис. – К. : Наукова думка, 1998. – 240 с.

12. Studia Slovakistica : [збірник наукових праць]. – Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2009. – Випуск 10 : Ономастика. Топоніміка. – 464 с.

УДК 811.161.2’367’4

Адах Н. А.

СИМВОЛІКА АВТОРСЬКИХ НОМІНАЦІЙ ЯВИЩ ПРИРОДИ В ПОЕЗІЇ ВАСИЛЯ БАРКИ

У статті проаналізовано символічні особливості авторських номінацій явищ природи, зафіксованих у поезії В. Барки. Виокремлено групи лексичних інновацій, об’єднаних інтегрувальною семою ‘явище природи’. Описано символіку основних назв явищ природи, які найчастіше використовувалися поетом.

***Ключові слова**: символ, символічне значення, авторський лексичний новотвір, неолексема, сема.*

В статье проанализированы символические особенности авторских номинаций явлений природы, зафиксированных в поэзии В. Барки. Выделены группы лексических инноваций, объединенных интегрируемой семой ‘явление природы’. Описана символика основных названий явлений природы, которые чаще всего использовались поэтом.

***Ключевые слова**: символ, символическое значение, авторское лексическое новообразование, неолексема, сема.*

The article analyzes the symbolic features of author’s nominations of natural phenomena, recorded in poetry of V. Barka. The groups of lexical innovations, united by integrating seme ‘natural phenomena’, are singled out. The symbolics of names of natural phenomena, which are often used by V. Barka, is described.

***Key words**: symbol, symbolic meaning, author’s lexical new formation, neolexeme, seme.*

Дослідженню проблеми теорії оказіональності присвячено чимало наукових праць вітчизняних і зарубіжних лінгвістів: Є. Куриловича, О. Александрової, М. Бакіної, О. Габінської, О. Земської, Г. Клименко, О. Ликова, В. Лопатіна, Е. Ханпіри, Н. Котелової, Р. Намітокової, О. Стишова, Г. Вокальчук, Ж. Колоїз та ін., де розглядаються переважно загальнотеоретичні питання. Значно менше розвідок про зв’язок авторських лексичних новотворів із символікою та фольклором. Вагоме значення мають публікації М. Костомарова, у яких він зазначає, що кожне поетичне порівняння повинно опиратися на символ, щоб не бути лише грою слів, оманливим видінням, яке пролітає повз нас безплідно, не западаючи ні на хвилину в серце [10, с. 59]. Тому **метою** дослідження є комплексний аналіз символічних особливостей оказіональних назв явищ природи, засвідчених у поезії В. Барки.

Символ, на думку В. Виноградова, – це естетично оформлена і художньо локалізована одиниця мови в художньому творі [2, с. 374]. Словесний символ лише умовно передає відношення між означуваним і тим, чим він означується, або відповідає тільки одному означуваному. Словесна символіка є важливим чинником творення національно-культурної картини світу [8, с. 3]. Символ найбільш повно характеризує авторську індивідуальність, бо є тією формою, що умовно позначає суть одного поняття чи явища через інше на основі подібності. Образний компонент у значенні слова-символу узагальнює народні уявлення про відповідний об’єкт чи явище природи на рівні його чуттєвого уявлення, що супроводжується певними змінами в семантичній структурі слова [11, с. 7–8].

“Творчість Барки наскрізь інтелектуальна, вона виростає з дуже складних символів, що сприймаються не тільки емоційно як сукупність, але й у своїй суворо-математичній розчленованості, у своїй значущій деталізації. ...При всій його пристрасності, інколи навіть сторонничній фантастичності, як людина Барка – творець скомплікованих інженерних конструкцій для своїх раптових розсяяних видив” [3, с. 52]. Символ у В. Барки є віддзеркаленням духовної структури універсуму, максимально близьким уподібненням, “дзеркалом” краси Божого світу [4, с. 6].

Як відомо, поезії В. Барки ґрунтуються на традиціях бароко, європейського символізму, модернізму, які поет вдало поєднував з українською літературною традицією, з християнською (особливо біблійною) символікою. Осмислення поетом образів-символів минулого перепліталося з пошуком нових форм вираження певного змісту. Розглянемо детальніше символіку основних назв явищ природи, які найчастіше використовувалися В. Баркою.

У поетичному словнику В. Барки репрезентативною є група інновацій, у семантичній структурі яких виділяються семи ‘гроза (грозовиця)’, ‘грім’, ‘блискавка’. За цими явищами природи наші предки вбачали вияв волі язичницьких богів. Приміром, гроза – це битва Перуна з диваками та бісами, яких наслали злі божества. Перун перемагає, коли розбиває хмари й пускає на землю рясний дощ [13, с. 43].

Грім у християнстві асоціювався з карою за гріхи [12, с. 91]. Блискавка сприймалась як вираження Божого гніву, що карає грішних [8, с. 105–106]. У той же час спалах блискавки асоціюється зі світлом, просвітленням [7, с. 328]. Зазначені природні явища не залежали від людини, тому в уявленні українців

© Адах Н. А., 2012

вони стали носіями внутрішніх потрясінь, переживань. У словотворчості В. Барки ці слова-явища природи сприймаються як символи, що позначають такі поняття, як:

‘тривога’: *...ну, і дощі; ну, і грозовинник, / крізь душу, від мене виник...*;

‘покарання’: *За гріх: блискавичняться кари: / на зловийників – зграї сказністю скреготали; Блискавичняться кари: за гріх, / бо кожен довільно злом захворів*; *З надзем’я – з суду! в села білі, / про скорбі: грозовиці збігли*;

‘небезпека’: *О, кроткість: кровозірчаний кущик, / часові причетність!.. / краси твого щастя не скрушить – / громинець кричезний*; *А на сірій скосині, послушник, / “сонечко” від степу тихих... / відпочинь, бо громовинник злющий / нагрозився захватити*; *...в грозі громоглагольній, / де сіє полум’я й дощі при чорній волі!*;

‘світло’: *Грозовістю в звіт насмілявсь, / обмиваючи землян*; *Вже береза ближча, в звід, трикірій / воском білим розгалузить: / збірка грозовичок...*; *На сонцевих кроснах: блискавичник! ткати – / океан розпалавсь*; *Блискавичник! ткати на сонцевих кроснах – / розпалавсь океан*; *Береза в блискавичник зросла, / мережножильчасто добіліти...*

До цієї ж групи слів-символів можна віднести новотвори, у семантичній структурі яких є коренева морфема *хмар-*. Хмара, за народними уявленнями, – це перешкода, перепона, яку треба подолати [8, с. 107], напр.: *В розвалля хмаризни півобід нагнувсь: / прозоріє в тонах!*; *До рамен: з горючістю гроз приникла / хмаризна холодна*; *...і з хмари-піни / зоря виіскрюється...*

Як відомо, назви явищ природи часто зустрічаються і відіграють помітну роль у поетичній літературній традиції, у фольклорі. Крім номінативної функції, вони є поетичними образами, що уособлюють різноманітні психічні стани, переживання, емоції людини. *Сонце* і *хмара* належать до традиційних народнопоетичних образів та виступають як протиборство добра і зла [6, с. 138]. Продовжує та розвиває цю традицію також В. Барка: *...і з хмари-піни / зоря виіскрюється...*; *Йдуть хмарки-серпанки*; *Безмісячна ніч: / бо в хмарохід, як в намет, зачинивсь – / льодисто пломінний, з неба, свічник...*

Для словотворчості В. Барки характерним є використання символізованих понять, об’єднаних семою ‘вода’ – *дощ, море, океан*.

У християнській символіці *дощ* є символом божої благодаті [1, с. 103]. *Дощ* означає очищення, має спільність зі світом, бо ллється з небес [7, с. 179]. За спостереженнями В. Кононенка, слово-образ *дощ* зараз сприймається переосмислено і означає “смуток”, “тривогу” [8, с. 108]. В іменникових неолексемах В. Барки дощ символізує “добро”, “світло”: *Білокрильниця – від парусів лебедніша; / і врожевлена і присвітись!.. / і вбрана: після струнковости дощів’я, / спроміненістю надсвіть*; *Веду дощопад недрібний! – / струменями проллю в громівцях, / тисячами додзюрчать...*; *...і маківки в дощів’я – вінчик змок...*; *Розсвітів листя: душа їм сестриця; / діти: як птиці, тінке подощів’я...*; *...від подощів’я райдужиться дужник.*

Веселка “здавна символізує міст між небом і землею, між тимчасовим земним та вічним життям (у християнстві); красу; радість; літо; тепло. У літературі веселка – символ пробудження життя, краси, таємничості, світлоносності, напр.: в українському фольклорі засвідчено такі відповідники до назви веселка: *дуга, туга, смок, цмок, веселуха, коромисло, росалка, райдуга* (в рай дуга), *коркобець*” [9, с. 34]. Зв’язок авторської неології з фольклором можна простежити за такими інноваціями-відповідниками, що утворені від різних частин мови: *Спішіть, бо зміряє сузір’їв годинник – / зверхчас: над барвовеселчастий звід*; *Празничністю від зірок живих, – / іскринно росні! – / барвовеселчаста безліч краплин снажить – досвітній процвіт; Квітнево прилину з первосвятинь зверхсвітніх, / подужаю смертну зловісність /.../ барвовеселчато від Деміурга всвітливши; / віднаджую адяних львищів...*; *Відходить образ сонця, світячи місяць: / таємничо спломенійся! – / при хмарності – вкружно веселчатовіночний, / протиставник ночі.*

Вітер – “символ духу, дихання Всесвіту; невловимості, неусвідомленості; швидкості; якоїсь звістки; шкоди, руйнації і водночас оновлення” [9, с. 34]. Таке ж символічне значення мають авторські лексичні новотвори В. Барки: *...від зорі я з сином дожидала, / вітерець-левант із-за грімкого вала / рукавами переймала*; *З моря вітер-світлокрил прилітає, / дим та пил на крутий Собероаш одвіває...*; *Не спиниться вітрів’я рясновіте; / як молодість, мина проз мене*; *І від пустельності зими, в тіснота, / вітрів’я хвилю сірокрильну / крізь сіті зливи з поблиску приносить...*; *Опівдні на Темрюк-горі, / за снами-риданнями колисковими, /.../ три берізки вітрували...*

Такі варіації зі словом-символом *вітер* зумовлені передусім ідейно-тематичними настановами поета, адже образи реальності тісно пов’язані з образами явищ природи, які наповнюються відповідним символічним звучанням. Осмислення поетом фольклорних образів-символів перепліталося з пошуком нових форм вираження певного змісту.

Буря у фольклорі й символіці здебільшого “відрізняється від вітру і вважається грубим втіленням сфери богів. Коли божество неба, грому і блискавиці хотіло покарати людей, то роздмухувало вітер, вчиняючи зливу, сипало град і насилало бурю” [9, с. 34]. У поетичному доробку В. Барки неолексеми зі словом буря вживаються рідко: *...коли на попелищі борвій-ураган, / базарники вивітрюються з храму*; *Попавсь: на каторжництво прехолодне потяг свій слід, та і в снігу не втоне його натура буревійська.* Використ-

товуючи подібні найменування поет продовжував і творчо розвивав фольклорні номінативні традиції (фольк. *борвій, гурикан* [5, с. 86, 341]).

Сніг здавна символізував страждання, сум, тугу, терпіння, спокій, злу силу [8, с. 111]. Новотвори із такою символічною семантикою наявні в словотворчості В. Барки: *Вслід сніговинниця смутком стеле; / верхогір’я пустельне...*; *Не встрашує з хуртечин сніжнокрилих – / мороз: як смертна гіркість*; *Нехай на цаль з дороги зіб’юся: / завихрить, як листик, істоту – / мара сніжнокрила! мара греблюста, / в глибінь на скелину гостру*; *Снігопадовий спокій* <назва твору>.

Отже, оказіональні назви природних процесів, описаних у поезії В. Барки покликані не лише зобразити зовнішні картини, але й передати настрій, психічний стан самого автора. При цьому ведеться пошук індивідуальних концепцій щодо поетичного відбиття світу, ускладнюється структура словесного образу, висуваючи на перше місце оригінальну метафору, авторську символіку.

Часте звертання поета до символічних образів зумовлене вічними темами добра і зла, життя і смерті, зображення природи, осмислення Всесвіту і місця в ньому людини.

Література:

1. Библейская энциклопедия / [рук. проэкта В. Бутромеев]. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 768 с.

2. Виноградов В. В. Избранные труды. Поэтика русской литературы / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1976. – 511 с.

3. Вірний М. Портрет поета / М. Вірний. – Рівне : Діва, 1998. – 200 с.

4. Головань Т. П. Естетична природа поетичного мислення Василя Барки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 “Українська література” / Т. П. Головань. – К., 2003. – 20 с.

5. Грінченко Б. Словник української мови : в 4 т. / Б. Грінченко. – К. : Лексикон, 1996. – 496 с.

6. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова / С. Я. Єрмоленко. – К. : Наук. думка, 1987. – 245 с.

7. Керлот Х. Э. Словарь символов / Х. Э. Керлот. – М. : REFL-book, 1994. – 608 с.

8. Кононенко В. І. Символи української мови / В. І. Кононенко. – Івано-Франківськ : Плай, 1996. – 272 с.

9. Кононенко О. А. Слов’янський світ : ілюстрований словник-довідник міфологічних уявлень, вірувань, обрядів, легенд та їх відлунь у фольклорі і пізніших звичаях українців, братів-слов’ян та інших народів / О. А. Кононенко. – К., 2008. – 784 с.

10. Костомаров М. І. Слов’янська міфологія // Костомаров М. І. Слов’янська міфологія / М. І. Костомаров. – К., 1994. – С. 201–256.

11. Маленко О. О. Лексико-семантична група “небо” в українській поезії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / О. О. Маленко. – Харків, 1996. – 18 с.

12. Настольная книга священнослужителя : в 8 т. / [при наместнике Владимире (Мороз)] – К. : Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2003. – Т. IV. – 824 с.

13. Плачинда С. Словник давньоукраїнської міфології / С. Плачинда. – К. : Укр. письменник, 1993. – 63 с.

УДК 811.161.2’367.623:821.161.2-1.09

Гаврилюк Н. В.

ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІ НОМІНАЦІЇ СТАТИЧНИХ ОЗНАК У ПОЕЗІЇ НЕОКЛАСИКІВ

У статті розглянуто індивідуально-авторські прикметники, представлені в поетичному доробку неокласиків. Виокремлено основні лексико-семантичні групи ад’єктивних номінацій. Проаналізовано особливості семантики інновацій конкретних груп. Звернено увагу на особливості функціонування новотворів у тексті.

***Ключові слова**: авторський лексичний новотвір, сема, оказіональний прикметник, лексико-семантична група, неокласики.*

В статье рассмотрены индивидуально-авторские прилагательные, представленные в поэтическом творчестве неоклассиков. Выделены основные лексико-семантические группы адъективных номинаций. Проанализированы особенности семантики инноваций. Обращено внимание на особенности функционирования новообразований в тексте.

***Ключевые слова**: авторское лексическое новообразование, сема, окказиональное прилагательное, лексико-семантическая группа, неоклассики.*

The article is devoted to the occasional adjectives, which are represented in the poetical works of the neoclassicists. The main lexical and semantic groups of these nominations have been distinguished. The peculiarities of the meaning of the innovations of each of the distinguished groups have been analyzed. The attention to the stylistic functions of the occasional adjectives in the poetical text has been paid.

***Key words**: author’s lexical neologism, seme, occasional adjective, lexical and semantic group, neoclassicists.*

Сучасний етап розвитку мовознавчої науки відзначається активним дослідженням мовотворчості (зокрема, індивідуально-авторського словотворення) письменників. Чимало лінгвістичних розвідок присвячено аналізу авторських лексичних новотворів (далі – АЛН) Олеся Гончара (Н. Сологуб, Л. Пашко), Павла Загребельного (Т. Юрченко), Миколи Хвильового (Н. Дужик), Михайля Семенка (Г. Вокальчук, І. Браїлко), поетів-шістдесятників (Г. Сюта, В. Герман), поетів-вісімдесятників (І. Олійник), поетів Нью-Йоркської групи (Г. Сюта) та ін. Усебічного вивчення та осмислення потребує також словотворча практика українських неокласиків. Незважаючи на те, що цей аспект мовотворчості поетів уже досліджувався в окремих мовознавчих студіях (М. Кудряшова, Л. Зіневич, Л. Кравець та ін.), комплексне вивчення індивідуально-авторських номінативних одиниць дозволить уточнити основні шляхи і механізми поповнення українського поетичного лексикону ХХ ст., сприятиме здійсненню теоретичних узагальнень щодо специфіки оказіональної номінації.

Метою статті є аналіз прикметникових новотворів, виявлених у творчій спадщині (оригінальних поезіях та перекладах) українських неокласиків – М. Зерова (МЗ), М. Драй-Хмари (ДХ), Ю. Клена (ЮК), М. Рильського (МР), П. Филиповича (ПФ). **Завдання** дослідження – виокремлення основних лексико-семантичних груп (ЛСГ) інновацій, аналіз їх семантичних особливостей, виявлення виражально-зображальних можливостей ад’єктивів.

Багатоплановий за семантикою клас прикметників об’єднує категоріальна сема атрибутивності. Семантика ад’єктивів вирізняється певними особливостями, які враховуємо в дослідженні. Як відомо, істотний вплив на формування значення прикметника має означуваний іменник, у поєднанні з яким він конкретизує свій семантичний обсяг або розвиває нові, переносні значення [4, с. 365]. Поетичне ж мовлення лише сприяє розвиткові нових значень або відтінків значень у слів, оскільки відображає емоційне, асоціативно-образне сприйняття автором світу.

Ще однією особливістю значення прикметника є тісне поєднання в його структурі власне семантичного й прагматичного аспектів мови і відповідно наявність у значенні більшості прикметників конотативних сем, зокрема оцінних [2, с. 43–44]. Природа останніх у поетичному мовленні теж має свою специфіку, їхню появу в семантичній структурі лексичного значення часто стимулює образне вживання слова.

Для виокремлення основних ЛСГ індивідуально-авторських прикметників було інтерпретовано семантичні класифікації узуальних прикметників, запропоновані А. М. Шраммом [5] та А. В. Висоцьким [2, с. 29].

Виявлені у творчості неокласиків індивідуально-авторські прикметники організовуються в такі найрепрезентативніші ЛСГ: прикметники, що позначають: 1) колірні ознаки; 2) кількісну характеристику

© Гаврилюк Н. В., 2012

денотатів; 3) емоційно-психічний стан; 4) риси характеру; 5) слухові ознаки; 6) динамічні ознаки; 7) темпоральні ознаки.

Індивідуально-авторські прикметники з колірним компонентом утворюють одну з найчисленніших ЛСГ у поезії неокласиків. З-поміж авторських кольоративів переважають складні номінації, хоча трапляються й поодинокі АЛН, утворені суфіксальним способом: *полум’ястий* (ЮК), *шафіровий* (ДХ).

Складні авторські прикметники-кольороназви за семантичними і структурними ознаками можна розподілити у дві підгрупи: а) АЛН, утворені на базі атрибутивних синтагм, які характеризують предмет, указуючи на колір якоїсь його складової частини; б) АЛН, утворені з двох рівноправних компонентів, у яких ознака кольору поєднується з іншою, некольоративною.

Кількісно переважають індивідуально-авторські прикметники першої підгрупи: *білозоряний, білочадий* (ЮК), *білорунний, блакитнокрилий* (МР), *зеленоперий* (ЮК)*, злотомитрий, золотохвостий, золотодонний* (ДХ), *золотоокий* (МР), *ранкорожевий* (ЮК), *сніжноокий* (МР), *срібнопінний, срібнорунний* (ДХ), *червонокитий, червоноспинний* (ДХ) та ін. Частина АЛН ужита в прямому значенні. Інновації вказують на колірну ознаку об’єкта через його найбільш виразну частину: *білоодежна Дездемона, червоноките просо, срібнопінна струмина*. Інші АЛН можуть бути метафоризованими епітетами: *сніжноокі айстри, блакитнокрилий Дніпро, золотоокий метеор, злотомитрі копи*; входити до складу розгорнутих метафоричних конструкцій, напр.: *Скидаючи кирею срібнорунну, / поволі прокидався степ...* (М. Драй-Хмара) чи функціонувати в ролі перифраз, напр.: *золотохвості гадюки* – це блискавки, *золотодонні човни* – зірки на небі, *білочадий смолоскип* – зимові заметілі. Отже, експресивність аналізованих новотворів посилюється образним компонентом, наявним у їхній семантичній структурі.

Звертає на себе увагу індивідуально-авторський прикметник *ранкорожевий*, експресивність якого зумовлена інверсійним розташуванням компонентів складного слова – залежний компонент (*рожевий*) перебуває в постпозиції щодо основи стрижневого іменника *ранок*: *Де вона, жінка, що, маючи / світ рятувати, / стала б на чаті, / срібну лілею тримаючи, / в ясностях шати, – / там, на високій горі / заклики нам посилаючи, / в ранкорожеве вквітаючи / світло зорі?* (Ю. Клен).

За семантикою мотивувальних слів некольоративного значення з-поміж складних прикметників другої підгрупи виявляємо декілька мікрогруп.

У семантичній структурі АЛН *самотньо-синій, лірично-синій* (ЮК) поєднуються семи ‘емоційно-психічний стан’ та ‘колір’. У контексті прикметники характеризують стан навколишнього середовища, який співзвучний із душевним станом ліричного героя: *Все далі розступались стіни, / В незнану ми пливли країну / На золотому кораблі, / І вірні обриси землі / Зникали в млистому завою / Лірично-синього спокою* (Ю. Клен).

У новотворах М. Рильського *зворушливо-білий, ніжно-променистий* (останній прикметник у контексті набуває значення “жовтий колір”) та інновації Ю. Клена *суворо-чорний* ознака кольору супроводжується вираженням емоційно-оцінного сприйняття автором явищ навколишньої дійсності (завдяки компонентам *зворушливо-, ніжно-, суворо-*).

У поетичному лексиконі неокласиків виявлено складні прикметники, у яких колірна ознака поєднана з ознаками вираженими відносними прикметниками: *оксамитно-чорний* (ЮК), *шовково-білий, молочно-синій* (МР). Помічено, що відносні прикметники в таких композитах ужиті не для порівняння кольору з названим другою основою денотатом, тобто не для увиразнення колірної ознаки, а для вираження інших ознак, характерних тим чи тим денотатам (*молочний* – непрозорість, *шовковий* – м’якість). У контексті такі новотвори відзначаються образністю та експресивністю і виражають емоції замилування довкіллям, природою: *Не сон, а мрії, не життя, а хвилі, / Не думи, а хмарки шовково-білі...* (М. Рильський).

За генетичною ознакою у складних прикметниках аналізованої ЛСГ компонентами з колірною ознакою виступають переважно первісні (непохідні) назви кольорів: *білий, синій, жовтий* і под. Рідше трапляються композити з вторинними колірними найменуваннями, переважно це прикметники *золотий, срібний*, а також – *пурпуровий, сніжний, фіалковий, попелястий, променистий*.

В індивідуальній колірній картині неокласиків домінують АЛН, які відтворюють красу, багатобарвність довкілля. Більшість авторських кольороназв (31 одиниця) є складними словами з компонентами *білий, синій, жовтий (золотий)*. Порівняно небагато засвідчено авторських ад’єктивів із компонентами *чорний*, *сірий* (відповідно 3 і 1 одиниця). Одержані результати дослідження підтверджують висновки інших неологів про перевагу світлих кольорів у мовно-поетичній картині світу неокласиків, що узгоджується з кларистичною домінантою в їхньому художньому тексті [3, с. 166].

Помічено й особливості індивідуальних колірних уподобань неокласиків: для Ю. Клена характерні авторські утворення з компонентом на позначення *білого* та *синього* кольорів, М. Рильського – *білого*, М. Драй-Хмари – *золотого*.

Численну ЛСГ формують прикметники, які вказують на кількісну характеристику складових частин позначуваних об’єктів: *тритільний* (МЗ), *чотиригрудий* (ЮК), *п’ятистравний, семигорбий, стовеслий, стовесельний, стоворотий, многоденний* (МЗ), *многоокий, многохвостий* (МР). Більшість новотворів позначають особливості будови об’єктів і виконують номінативну функцію. Такі інновації властиві переважно творчості М. Зерова.

З-поміж індивідуально-авторських прикметників аналізованої групи експресивними є композити, у яких числівниковий компонент вказує не на точно визначену кількість, а на інтенсивність вияву ознаки: *стогромий, стодимний, сторозпалений, сторясний* (ЮК), *столунний* (ДХ), *стоцвітний* (МЗ), *тисячогромий* (ЮК), *многодарний, многосонний* (МЗ). Новотвори з нумеративним компонентом *ст(о)-* у значенні "вища міра вияву ознаки, дуже багато" активно функціонують у поетичних лексиконах інших авторів 20–30-х років XX ст., напр.: *стосилий* (М. Семенко), *стопрозорий* (П. Тичина), *стозалізний, стопродажний* (О. Влизько), *стозорний* (Дм. Тась), *стоіскрий, стопромінний* (В. Пачовський), *стозапеклий* (М. Бажан) та ін. Завдяки продуктивності словотвірного типу, яка, проте, не послаблює емоційну виразність похідних із числівниковими інтенсивами, у творчості кількох авторів можуть уживатися однакові АЛН, напр.: *Усе здавалось чарівним: /.../ і свіжий блиск, і шум листків, / столунний гомін голосів, / і зілля подих терпкуватий...* (М. Драй-Хмара); *Ви кричите: / за нами б'є столунний тупіт / тупо в тротуар* (Б.-І. Антонич). Як бачимо, зберігаючи загалом однакове лексичне значення "сповнений багатьма звуками", у контексті інновації набувають різних оцінних конотацій та змістових відтінків.

Однією з найчисленніших у творчому доробку неокласиків є ЛСГ індивідуально-авторських прикметників з інтегрувальною семою 'емоційно-психічний стан', яка входить до денотативного макрокомпонента. На відміну від експресивних лексем, у яких емотивний компонент належить до конотації, основною функцією новотворів цієї групи є номінативна – називання певних емоційно-психічних станів та настроїв: *понуро-злий, щасливо-одинокий, радісно-печальний, радісно-рожевий, радісно-шовковий, радісно-невинний*, *розложисто-смутний, пронизливо-смутний* (МР), *радісно-ясний, бентежно-радий, нечувано-страшний* (ДХ), *пристрасно-зухвалий, тужливо-ніжний* (ПФ), *смутноокий, скорботно-битий* (МЗ), *радісно-чужий, новощасний* (ЮК) та ін.

Зазначені АЛН є переважно складними утвореннями, розподіленими на 2 підгрупи: 1) композити, у яких обидві основи виражають значення емоційно-психічного стану (*бентежно-радий, радісно-печальний, бадьоро-супокійний* і т. ін.); 2) складні слова, у яких сему 'емоційно-психічний стан' містить лише один із компонентів (*скорботно-битий, зворушливо-білий* і т. ін.). Кількісно переважають АЛН другої підгрупи. Один із компонентів АЛН може позначати: а) соматичне поняття: *смутноокий люд*; б) рису характеру: *пристрасно-зухвалий рух*; в) колір: *зворушливо-білі клапті хмарок*; г) вказувати на ситуативний стан: *щасливо-одинокий чернець*; д) особливості звучання: *розложисто-смутний голос*; е) фізичні відчуття: *пронизливо-смутний дощ*; є) інтенсивність вияву ознаки: *нечувано-страшний сон*; ж) процесуальну ознаку: *скорботно-битий шлях*.

Особливою експресивністю вирізняються складні прикметники, у яких поєднано основи з антонімічним значенням: *радісно-печальний, бадьоро-супокійний*. Характерно, що антонімічні ознаки в таких АЛН не протиставляються, а взаємодоповнюють одна одну. У контексті епітети створюють складні, об'ємні образи, передаючи багатогранність означуваних предметів, понять, напр.: *Хай хоч ві сні – мандрівки дальні / Без суєтливих перепон, – / І очі радісно-печальні / Білоодежних Дездемон!* (М. Рильський).

Із-поміж АЛН переважають композити з компонентом *радісний* (7 одиниць), який виражає позитивні емоції. Меншою кількістю представлені композити з компонентом *смутний* (3 одиниці), який передає емоції негативного характеру.

ЛСГ індивідуально-авторських прикметників із інтегрувальною семою 'риса характеру' представлена інноваціями: *бентежно-несмілий, ненажерливо-неситий, пажерливо-сумний* (ЮК), *улесливо-брехливий, одверто-щирий* (МР), *настирливо-шорсткий, щирогостинний* (МЗ), *безсило-боязкий* (ПФ). АЛН є складними словами, які допомагають влучно охарактеризувати певну особу. Значення новотворів формує семантика твірних основ, напр.: *улесливо-брехливий* – "той, який часто лестить, говорить неправду; нещирий".

Більшість АЛН аналізованої ЛСГ містить у семантичній структурі емоційні та оцінні семи. Переважають новотвори з негативною конотацією в семантиці (*пажерливо-сумний, ненажерливо-неситий, улесливо-брехливий*), з-поміж яких особливою експресивністю вирізняється ад'єктив *ненажерливо-неситий*. Поєднання в одному слові синонімічних основ посилює негативну оцінку, закладену в переносних значеннях мотивувальних слів *ненажерливий, неситий*. У контексті новотвір ужито для характеристики радянської влади, через яку автор (Ю. Клен) змушений був покинути Україну і яка жорстоко розправилася з багатьма його однодумцями. АЛН виражає ставлення поета до представників цієї влади та її політики: *З півночі й зі сходу йдуть "совєти", / сунуть орди їх навалами, і очима їх запалими / Азія шукає: "Де ти? Де ти?" / Зграї ненажерливо-неситі / важко котять сніговиною* (Ю. Клен).

У поезії прикметники, які позначають риси характеру, вдачі, можуть уживатися для означення не лише істот, але й персоніфікованих предметів, явищ навколишнього світу, напр.: *Тут сонце блискуче, / Ласкаво-могуче / Все тче золотисту намітку ясну...* (М. Рильський).

З-поміж АЛН, які позначають ознаки, сприймані органами слуху, виокремлюємо декілька семантичних підгруп: 1) АЛН *стогромий*, *тисячогромий* (ЮК), *безжурно-голосний, обережно-тихий* (МР), *буйно-голосний* (МЗ), *шепотливий* (ПФ) позначають силу звучання (гучність). Новотвори розподілені у два антонімічні ряди за ознаками 'гучний' (*буйно-голосна веселість, тисячогромий вихор, стогромий хораль,*

безжурно-голосний регіт) – ‘тихий’ (*обережно-тихий спів, шепотливі слова*). Характерно, що ад’єктиви, у семантичній структурі яких наявний компонент ‘гучний’, поети створювали для вираження вищої міри вияву ознаки, тобто для відтворення дуже голосних звуків; 2) тембр звуку позначають АЛН *тремтячо-металевий* (ДХ), *дзвінкокопитий* (МЗ), *рясно-видзвонистий* (ЮК). У семантичній структурі цих новотворів міститься сема ‘дзвінкий’; 3) особливості звучання предмета як його характерну ознаку позначають АЛН *журкотливий, кликучий* (МЗ), *плескучий* (ЮК). Інновації цієї підгрупи вжито для характеристики звуків, утворюваних унаслідок певних дій денотатів (істот чи неістот) і є їм об’єктивно властиві: *журкотлива течія, кликучі зграї, плескучі струмки*.

Виникнення АЛН аналізованої ЛСГ зумовлене прагненням поетів виразити певну ознаку на основі власних асоціацій, відтворити відтінок індивідуально сприйнятого звуку. Такі новотвори виконують номінативну функцію, відбиваючи особливості авторського світосприйняття.

ЛСГ прикметників, що позначають різні динамічні ознаки, тобто ознаки, пов’язані з наявністю / відсутністю руху, змін, ознаки протікання процесів, явищ, дій, представлена інноваціями: *мінливо-змінний, незрушно-мутний, прудкоходий* (ЮК), *прудколетний, трьохтемпний, протибіжний* (МЗ), *рухливо-непорушний* (МР), *непрудкокрилий* (ДХ), *легкоплинний* (ПФ).

Частина новотворів об’єднується спільним значенням “дуже швидкий”: *мінливо-змінна гра; прудкоході вітрила; прудколетна стріла*. АЛН *трьохтемпний* створений із порушенням семантичної сполучуваності. Іменник *темп* не належить до слів, що позначають предмети, які можна порахувати. У контексті новотвір вирізняється образністю та оригінальністю: *А нині дано вам візок нужденний / Трьохтемпної пропасниці* (М. Зеров).

Прикметники темпоральної семантики відтворюють час існування або буття предмета як його визначальну особливість. Залежно від контексту темпоральні ад’єктиви можуть передавати часове або якісно-часове значення. У прикметниках із власне-часовою функцією увага зосереджується на часі існування властивості або особливості предмета, факту, події [1, с. 126, 128]. До таких ад’єктивів належать АЛН *світанний, передсвітанний* (ДХ), *сніданний* (ЮК). Прикметники мають значення “який буває, відбувається на світанку / перед світанком / за сніданком”. Інновації є словотвірними варіантами відповідних узуальних слів *світанковий, передсвітанковий, сніданковий*, від яких відрізняються стилістичним забарвленням. У контексті АЛН *світанний, передсвітанний, сніданний* сприяють відтворенню атмосфери піднесеності й напруження, напр.: *Рубінять рани. Весніє. Вранці. / Мечі на трупах ворогів: / палають гнівно протуберанці – / світанний бій!* (М. Драй-Хмара).

Індивідуально-авторські прикметники *невечірній, надвесняний, надосінній* (МР)*, напівантичний* (ДХ), *напівосінній* (ПФ), *завечірній* (ЮК) виражають якісно-часове значення, тобто називають ознаки предмета, явища, яких вони набувають у відповідний період часу (сема часу) і характерні для цього періоду (сема якості).

Отже, серед індивідуально-авторських прикметників неокласиків найчисленнішими є ЛСГ ад’єктивів, які вказують на колірні особливості денотатів, кількісну характеристику складових частин позначуваних об’єктів, емоційно-психічний стан осіб. Вагомими щодо кількості є також ЛСГ АЛН, які позначають ознаки, сприймані органами слуху, динамічні й темпоральні ознаки, риси характеру осіб. Активне творення АЛН зазначеної семантики зумовлене особливостями індивідуальної поетичної картини світу неокласиків, увагою митців до внутрішнього світу людини, взаємозв’язку людини з природою. Загалом більшість новотворів кожної з лексико-семантичних груп у контексті виконує експресивну функцію, поєднану з номінативною.

Перспективним є дослідження прагматичного потенціалу індивідуально-авторських прикметників у поетичному мовленні.

Література:

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія : [підручник] / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.

2. Висоцький А. В. Склад та структура лексико-семантичних груп якісних прикметників в українській мові : дис. ...кандидата філол. наук : 10.02.01 / А. В. Висоцький. – К., 1998. – 177 с.

3. Калєтнік А. А. Лінгвістичний статус неологізмів у неокласичному тексті : дис. … кандидата філол. наук : 10.02.01 : [у 2 т.] / А. А. Калєтнік. – К., 2008.

4. Сучасна українська літературна мова / [за ред. А. П. Грищенка]. – К. : Вища школа, 1997. – 493 с.

5. Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка) / А. Н. Шрам. – Л. : ЛГУ, 1979. – 134 с.

УДК 811.161.2’373.4

Гапонова Л. Є.

СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КРИМІНАЛІСТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті визначено основні чинники та тенденції формування української криміналістичної термінології, простежено історію її становлення, що зумовлена зародженням і розвитком галузі, загальним поступом науки, появою технічних засобів та удосконаленням методів боротьби зі злочинністю.

***Ключові слова**: термін, термінологія, українська криміналістична термінологія, історія формування, криміналістика.*

В статье определены основные факторы и тенденции формирования украинской криминалистической терминологии, прослежена история ее становления, которая предопределена зарождением и развитием отрасли, общим продвижением науки, появлением технических средств и усовершенствованием методов борьбы с преступностью.

***Ключевые слова**: термин, терминология, украинская криминалистическая терминология, история формирования, криминалистика.*

Basic factors and tendencies of forming of Ukrainian criminalistic terminology are certain in the article, history of her becoming, that is predefined by an origin and development of industry, general advancement of science, appearance of technical equipments and improvement of methods of fight against criminality, is traced.

***Key words**: term, terminology, Ukrainian criminalistic terminology, forming history, criminalistics.*

Українська криміналістична термінологія (далі – УКТ) є складником правничої термінології, яка належить до найдавніших шарів лексичної системи мови. Розвиток цивілізації зумовив виникнення найважливіших суспільних інститутів – держави і права, що є свідченням переходу суспільства до вищого ступеня розвитку. Криміналістика як специфічна форма діяльності виникла разом із зародженням людського суспільства, зумовлена потребою вирішення конфліктних ситуацій (кримінально-релевантних подій, що виникали і виникають у суспільстві). Зародження прийомів і способів розслідування злочинів, що пізніше перетворилися на “техніку мистецтва” розкриття злочинів, пов’язане з потребами кримінального судочинства, карного розшуку із залученням судової та судово-медичної експертизи; технічних засобів, виробленням криміналістичної тактики та методики.

В українському термінознавстві з’явилася низка праць, присвячених вивченню правознавчої термінології. Зокрема джерелам історичного вивчення та проблемам методології дослідження юридичної термінології української та російської мов XVII–XVIII століття присвячені праці Н. Артикуци; історія становлення й особливості функціонування юридичної термінології стала об’єктом дисертаційної праці М. Вербенєц; юридичну термінологію східних слов’ян до XV століття досліджував М. Брицин; ділову мову в юридичних кодексах Давньої Русі та Петровської епохи вивчав В. Петрунін; питання словотвору і лексико-семантичні групи, проблеми перекладу термінології кримінально-процесуального права висвітлено в наукових розвідках Н. Руколянської; на іншомовні запозичення неслов’янського походження в юридичному термінологічному просторі української мови звернула увагу Г. Онуфрієнко; юридична лексика кримінально-процесуального права Гетьманщини стала об’єктом дисертаційної роботи Б. Стецюка; юридична термінологія в мові білоруських письмових пам’яток XV–XVIII століть була досліджена В. Лозовським тощо, у яких фрагментарно розглянуто поодинокі терміни криміналістики в контексті правничої термінології.

Процес формування і розвитку криміналістики в Україні досліджуємо в контексті європейського розвитку, ураховуючи й те, що окремі частини території нашої держави в різні періоди входили до складу різних держав, що не могло не позначитися й на її вербальному складі.

Розвиток української літературної мови на землях, що входили до складу Австро-Угорської імперії, відбувався в досить суперечливих умовах. Тільки в середині XIX століття, після хвилі національно-визвольних революцій у Європі, на західноукраїнських землях склалися умови (хоч і обмежені) для розширення сфер функціонування української мови, виникла потреба у виробленні відповідних функціональних стилів, передусім офіційно-ділового, публіцистичного, наукового. Постала проблема швидкого збагачення літературної мови суспільно-політичною, офіційно-діловою і виробничо-професійною лексикою. Сформувалися сприятливі умови і для розвитку правничої термінології.

Австрійський уряд видав декілька законів, що регламентували вживання української мови в судових установах. У 50-х роках XIX століття в судах Східної Галичини і Буковини було дозволено офіційно вжи-

© Гапонова Л. Є., 2012

вати українську мову. Указувалося, що коли рідною мовою позивача чи відповідача була мова українська, то суд зобов’язаний був цією ж мовою писати протоколи про зізнання сторони. Адвокати мали право користуватися українською мовою, якщо вона була рідною мовою сторони. Права, що отримала українська мова, значно сприяли її впровадженню в крайові державні установи та суди. Виникла гостра потреба в спеціальному термінологічному словнику, який би став основою для розвитку української юридичної термінології. Мова права часів Київської Русі вже була настільки розвиненою, що забезпечувала вимоги державно-політичного життя русичів і слугувала базою для юридичної термінології середини XIX століття.

У Західній і Східній Україні з середини XIX століття велися спроби дослідження та систематизації правничої термінології. Наслідком цієї роботи були переклади українською мовою юридичних кодексів, законодавчих актів. На Західній Україні на початку 50-х років XIX століття живою народною мовою був написаний “Словник юридично-політичної термінології: німецько-український” (1851 р.). Високого рівня розвитку правнича термінологія набула наприкінці XIX – на початку XX століття. Вийшли у світ “Справочный словарь юридических терминов древняго актового языка Юго-Западной России” (1871 р.) І. Новицького, “Словарь древняго актоваго языка Северо-Западнаго края и Царства Польскаго” (1874 р.) Н. Горбачевського.

До другої половини XIX століття склався досить великий фонд термінологічної лексики. У XIX столітті УКТ була зафіксована не тільки у словниках, а й частково в літературних творах класиків української дорадянської літератури М. М. Коцюбинського [3], Панаса Мирного [7], І. Я. Франка [13] та інших майстрів художнього слова. Наприклад: “З *допитів* дізналися жандарі, що раз давніше у Івана *вкрадено* гроші і відтоді він не носив їх при собі і ховав так, щоб ніхто не знав де. З другого боку, Менделеві *зізнання* про те, що Іван посилав гроші за куплений ґрунт нотареві до Дрогобича, що остатніх 100 ринських Іван узяв ще день перед тим, *потвердив* Митро настільки, що чув, як Мендель мовив Іванові: “Гроші маєте готові”, – і Іван на се потакнув головою” [13, с. 52]. “І я пригадав собі... давно-давно... знаєте, я вже тридцять літ *кримінали* витираю... Дванадцять літ у самім *слідстві*... по Росії тягали, дідько знає куди. Вже далі забув, як там виглядає на *вольнім світі*...” [13, с. 375]. “Глуха чутка ходила по базару, що *спіймано* великого *ворога* темних людей, котрий *виробляв фальшиві гроші*...” [8, с. 352]. “Я був без імені, роду й без племені, і тільки товариша мого кожен міг би впізнати. Він звався коротко: *браунінг*” [3, с. 7].

Зазначені факти свідчать про те, що, незважаючи на вимушені перерви та складності в розвитку досліджень з української наукової мови, основа юридичної термінології, а отже, і частково криміналістичної, була закладена в дореволюційний період.

Уніфікація та систематизація української термінолексики почалася в пожовтневий період. З приходом до влади Центральної ради було знято всі заборони щодо української мови в Східній Україні. На всій території України було організовано комісії, що укладали найрізноманітніші словники.

Історія формування УКТ – це історія термінології специфічного прикладного виду діяльності, що має глибокі корені, про які можна говорити на підставі свідчень із “найстаріших зразків актового язика і юридичної термінології дохристиянської Русі X століття” [9, с. 21]. УКТ належить до найдавніших шарів лексичної системи мови і бере свій початок ще з часів княжої доби, де вона простежується в юридично-діловій літературі, що представлена насамперед “Руською правдою” (1282) та кількома дарчими грамотами, яким передували договори руських князів із греками. “Руська правда” – перший писаний судебник східних слов’ян, що пізніше став зразком для подібних зведень законів у Великому князівстві Литовському та в інших країнах.

Численні дослідження, присвячені вивченню “Руської правди”, мають більш ніж 200-річну історію. Вивчали цю пам’ятку історики, юристи, літературознавці, мовознавці. З-поміж дослідників варто згадати М. Ф. Владимирського-Буданова, який видавав пам’ятки правової культури Київської Русі, С. В. Юшкова, котрий якнайповніше відтворив тексти “Руської правди”, С. Н. Валк досліджував історіографію цієї пам’ятки, а також В. М. Татищев, Б. Д. Греков, І. М. Болтін, М. М. Тихомиров, М. М. Карамзін, які працювали над текстом пам’ятки та ін. Л. І. Білецький у своїй книзі “Руська правда й історія її тексту” (1993 р.) шостий розділ присвятив вивченню мови “Руської правди”.

Особлива увага в “Руській правді” приділялася кримінальному праву, про що свідчать численні лексеми на позначення криміналістичних понять. Наприклад, поняття злочину трактувалось як *“оби´да”*. Цьому поняттю підпорядковувалися не тільки фізична, а також моральна і матеріальна шкоди. Також у “Руській правді” зафіксовані лексеми: *по слі´ду гна´ти* [12, с. 64] – шукати злодія, переслідувати; *та´ть* [10, с. 41] – злодій; *татьба´* [10, с. 41] – злодіяння, крадіжка; *тате´бное* [12, с. 169] – украдене; *оубо´и* [10, с. 41] – убити; *оуско´чити* [10, с. 41] – утекти; *твори´ти кри´во* [10, с. 41] – здійснювати беззаконня (*кри´во*); *поко´н* [11, с. 451] – звичай, статут, закон, постанова; *прода´жа* [10, с. 451] – грошовий штраф на користь держави за скоєння злочину; *убіе´ніє* [10, с. 41] – убивство; *головни´къ* [1, с. 41] – убивця (пор. із сучасним рос. *уголо´вник*); *головни´чъство* [11, с. 450] – гроші, що сплачувалися родичам убитого (*го´лову*) за вбивство. Від слова *головщина* в “Енциклопедії українознавства” (1993 р.), окрім тлумачення цієї лексеми, засвідчено низку похідних: “*головщи´на, поголо´вщина, головни´цтво* – приватне відшкодування за вбивство, яке платив убивця рідні вбитого. Розмір *головщи´ни* за княжої доби становив піввири (20 гривень). За литовсько-руських часів розмір *головщи´ни* залежав від громадського стану вбитого: за

шляхтича – 100 кіп грошей, за вищого урядовця – 50 кіп, за залежного селянина – 25 кіп. За Гетьманщини *головщи́на*, що звалася *плате́жем за го́лову*, накладалася також залежно від громадського стану вбитого: за шляхтича – 120 карб. (звичайна головщина), а за інших – половину, третину і т. д. шляхетської головщини; найнижча головщина була 24 карб. ($^1/_5$ шляхетської) – за кріпака. Головщина платилася за вищим тарифом за обтяжувальних обставин убивства. Головщина платилася, незалежно від смертної кари для вбивці, його поручителями чи співвинними, або накладалася поруч інших кар (у княжу добу – поруч вири)" [2, с. 396]. Крім головщини, були запроваджені й інші види штрафів: *ви́ра (вѣра)* [11, с. 450] – штраф, що платив убивця на користь держави; *верви́ння* [10, с. 41] – община з круговою порукою; *дика вѣра* [12, с. 50] – штраф, що платила громада *(ве́рв)*, на території якої був скоєний злочин, якщо вбивцю не було знайдено; *клепа́ти* [1, с. 41] – звинувачувати (пор. із сучасними: *накле́п* (укр.) і *поклёп* (рос.)); *покле́пная ви́ра* [12, с. 51] – звинувачення в убивстві; *ви́рникъ* [12, с. 50] – збирач вири; *за́па* [11, с. 450] – підозра; *исте́ць* [10, с. 41] – сторона на суді; *ме́чник* [11, с. 451] – судовий агент князя; *е́мец* [12, с. 147] – розшукувач злочинців; той, хто спіймав злодія або знайшов украдене; *про́есть* [11, с. 451] – рана; *сво́д* [11, с. 451] – процес пошуку несумлінного володіння речі; *изводъ* [11, с. 451] – свідчення, доказ; *знаме́ние* [11, с. 450] – доказ, слід; *лице́* [10, с. 41] – доказ-символ (обряд мав назву *"личкува́ння"*, а судовий процес називався *"о́бліком", "поли́ччям"* (пор. з рос. – *"поли́чное", "взя́ть с поли́чным"*)).

Лексеми, що вживалися в "Руській правді" на позначення поняття *сві́док*, а також тлумачення цих лексем у складі словосполучень викликало чимало дискусій у науковій літературі. До зазначених лексем належать: *ви́док* [1, с. 41] – свідок, очевидець; *по́слух* [1, с. 41] – свідок доброї слави; свідок, який щонебудь чув; *пору́чник* [11, с. 451] – поручитель або свідок. Наприклад, поняття *по́лная ви́дока* дослідники "Руської правди" трактували по-різному. Одні вважали, що це сім свідків, інші – два свідки [12, с. 92].

У XIV – першій половині XVI століття юридичні документи видаються українською мовою, їх уважають "головним репрезентантом української мови" [10, с. 47] зазначеного періоду. До них належать дарчі і купчі грамоти, заповіти та ін. У 1468 році був написаний "Судебник" Казиміра Ягайловича, "Литовський статут" (перша редакція – 1529 рік, друга – 1566 рік, третя – 1588 рік). УКТ розглянутого вище періоду представлена староукраїнськими лексемами, що були виявлені в пам'ятці права "Руській правді" і грамотах Київської Русі. У мові українських грамот цього періоду також наявна не тільки юридична термінологія: *исте́ць, во́тчичь, завитыи ро́къ*, а й криміналістична: *тать, личкува́ння, головни́тство* та назви методів розслідування злочинів по *"гарячому сліду" – "гаряча копа"* [4, с. 40]. Про сліди, що залишає на місці злочину правопорушник, згадується в "Руській правді": *"не будет ли татя по последу женуть"*, тобто, якщо злодій не буде одразу виявлений, то необхідно його шукати за залишеними слідами.

У "Лексиконі словенороському" Памви Беринди криміналістична лексика засвідчена такими лексемами: *"Свѣдитєль: Свѣдокъ; Свѣдѣтєль: вѣдомца"* [6, с. 112] та ін.

УКТ простежується і в праці Микити Леонтійовича Коржа (1731–1835 рр.) "Усна оповідь колишнього запорожця, мешканця Катеринославської губернії і повіту, селища Михайлівки, Микити Леонтійовича Коржа" – відомого своїми усними розповідями про Україну, головним чином про Запорозьку Січ, запорожця, містить главу "Про страти злодіїв". Ці розповіді були надруковані А. Скальковським у "Журнале народного просвещения" (1838 р., V, і 1839 р., II), а потім видані окремою працею "Устное повествование бывшего запорожца Н. Коржа" (м. Одеса, 1842 р.).

Отже, досліджуючи історію формування УКТ, можна зробити висновок, що внаслідок революційних подій у Європі в другій пол. XIX ст. на території України, що входила до складу Угорщини, склалися сприятливі умови для розвитку науки українською мовою. 1851 р. побачив світ "Juridisch-politische Terminologie fur die slavischen Sprachen Oesterreichs" (м. Відень), "Справочный словарь юридических терминов древняго актового языка Юго-Западной России" (1871 р.) І. Новицького, "Словарь древняго актоваго языка Северо-Западнаго края и Царства Польскаго" (1874 р.) Н. Горбачевського. (1871 р.), "Німецько-руський словар висловів правничих і адміністраційних" (1893 р.) К. Левицького. У Львові було засновано наукове товариство імені Т. Шевченка (1892 р.), що посприяло подальшому розвитку правничої термінології загалом і криміналістичної зокрема.

Розвиток УКТ відбувався на тлі важливих історичних подій кінця XIX – поч. XX ст., особливо періоду 1917–20-х рр. (після проголошення Української Народної Республіки). У цей час спостерігається розширення сфери функціонування української наукової мови. Упродовж 1917–1921 рр. вийшло близько 30-ти словників. 1921 року на базі Правописно-термінологічної комісії Українського наукового товариства в Києві був заснований інститут Української наукової мови Академії наук, у якій діяла правнича секція. Зусиллями науковців Інституту української наукової мови був створений "Російсько-український словник правничої мови" (1926 р.), головним редактором якого був А. Кримський. У словнику зафіксовано понад 67 000 термінів із різних галузей права.

Стрімкий розвиток УКТ у роки незалежності пов'язаний із суспільно-політичними змінами, що сталися в Україні (надання українській мові статусу державної, розширення її функцій). Названі чинники зумовили зміну лексичного складу досліджуваної термінології, з'явилася значна кількість нових понять і термінів на їх позначення.

Література:

1. Горшков А. И. “Деловой язык” Киевской Руси / А. И. Горшков // История русского литературного язика: краткий курс лекций. – М. : Высш. шк., 1965. – С. 41–43.

2. Енциклопедія українознавства: перевидання в Україні. Т. 1 : Словникова частина / [Наукове товариство ім. Т. Шевченка ; гол. ред. : проф., д-р В. Кубійович]. – Л., 1993. – 400 с.

3. Коцюбинський М. М. Твори : в 2 т. – Т. 2: повісті та оповідання (1907–1912). Статті та нариси / М. М. Коцюбинський ; упоряд. і приміт. В. А. Зіпи ; ред. тому Н. Л. Калениченко. – К. : Наук. думка, 1988. – 496 с.

4. Криміналістика : [підруч. для слухачів, ад’юнктів, викладачів вузів системи МВС України] / П. Д. Біленчук, О. П. Дубовий, М. В. Салтевський, П. Ю. Тимошенко ; за ред. акад. П. Д. Біленчука. – К. : Атіка, 1998. – 416 с.

5. Левицький К. Німецько-руський словар висловів правничих і адміністраційних / К. Левицький. – Львів, 1983.

6. Лексикон словенороський Памви Беринди / [підг. тексту і вступ. ст. В. В. Німчука ; АН УРСР ; Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні]. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – 272 с. – (Серія “Пам’ятки української мови XVII ст.”).

7. Мирний Панас. Вибрані твори / Панас Мирний. – К. : Дніпро, 1974. – 560 с.

8. Новий російсько-український словник-довідник : близько 100 тис. слів / [укл. С. Я. Єрмоленко та ін.]. – Вид. 2-е, доп. і випр. – К. : Довіра УНВЦ “Рідна мова”, 1999. – 878 с.

9. Панько Т. І. Українське термінознавство : [підруч. для студ. гуманітар. спец. вищ. навч. закл.] / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Л. : Світ, 1994. – 216 с.

10. Русанівський В. М. Історія української літературної мови : [підручник] / В. М. Русанівський. – К. : АртЕк, 2001. – 392 с.

11. Словник юридичних термінів і слів, що вийшли з вжитку // Хрестоматія з історії держави і права України : в 2 т. – Т. 1: з найдавніших часів до початку XX ст. : [навч. посіб. для юр. вищ. навч. закл. і ф-тів] / В. Д. Гончаренко, А. Й. Рогожин, О. Д. Святоцький ; за ред. чл.-кор. Академії правових наук України В. Д. Гончаренка. – К. : Видавничий дім “Ін Юре”, 1997. – С. 450–452.

12. Тихомиров М. Н. Пособие для изучения Русской Правды / М. Н. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1953. – 192 с.

13. Франко І. Я. Твори : в 2 т. – Т. 2 : Оповідання / І. Я. Франко. – К. : Дніпро, 1981. – 495 с.

УДК 81'373.232.1:001.4

Дзюба М. М.

ВАРІАНТНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ЕПОНІМІЧНИХ ТЕРМІНІВ ІЗ ПОГЛЯДУ НОРМАТИВНОСТІ

У статті порушено проблему варіантності термінів із компонентами-епонімами в українській науковій термінології; проаналізовано причини появи термінів-варіантів; варіанти епонімічних термінів покласифіковано за видами; подано оцінку варіантності термінів у сфері функціонування й кодифікації.

***Ключові слова**: варіантність, епонімічні терміни, мовна норма.*

В статье затронута проблема вариантности терминов с компонентами-эпонимами в украинской научной терминологии; проанализированы причины появления терминов-вариантов; варианты эпонимических терминов классифицированы по видам; дана оценка вариантности терминов в сфере функционирования и кодификации.

***Ключевые слова**: вариантность, эпонимические термины, языковая норма.*

The problem of variance of terms with components-eponyms in Ukrainian scientific terminology is raised; the reasons of appearance of terms-variants are analysed; the variants of eponymic terms are classified by groups; the estimation of variance of terms in the field of function and codification is given.

***Key words**: variance, eponymic terms, linguistic norm.*

У сучасному мовознавстві доведено, що мові як функціональній системі на всіх рівнях властиве варіювання мовних одиниць. Ця думка актуальна й для української термінології, у якій не завжди одне наукове поняття співвідносне з одним мовним знаком. Щобільше, "півтораста літня історія наукового терміна в новій українській літературній мові … засвідчує, що серед основних питань термінознавства, як і літературної мови загалом, чи не на перше місце завжди висувалася проблема відбору з найрізноманітніших варіантів…" [8, с. 26].

Проблемі варіантності термінів у вітчизняному мовознавстві присвячено наукові дослідження Л. Боярової, І. Кочан, Л. Малевич, О. Мартиняк, О. Радченко, О. Тараненка та ін. Варіантність епонімічних термінів, які становлять значний шар сучасної української термінологічної лексики, предметом окремого дослідження не була, що зумовило вибір пропонованої теми.

Термінами-варіантами, слідом за О. Радченко, уважаємо тотожні за значенням спільнокореневі терміни з деякими розбіжностями знакової форми в межах того самого номінанта: місцем наголосу, фонемами, афіксами або їхнім поєднанням [9, с. 6–7].

Серед епонімічних термінів в українській науковій термінології виявлено фонографічні, орфографічні, словотвірні й комбіновані варіанти. Із-поміж епонімічних термінів-варіантів найбільшу групу становлять **фонографічні варіанти**, які є наслідком процесу асиміляції фонографічної структури чужомовних онімів, визначених характером внутрішньосистемної взаємодії фонетичного освоєння з планом формального вираження в українській мові. Виникнення фонографічних варіантних форм українських епонімічних термінів зумовлено, насамперед, екстралінгвальними чинниками – мовною політикою суспільства (поряд із традиційними лінгвальними – об'єктивними мовними явищами, співвіднесених зі специфікою систем мови-джерела та мови-сприймача, з особливостями звукових та письмових трансформацій лексичних запозичень, з усталеністю та надійністю орфографічних правил).

Так, з одного боку, переважання російської традиції в передаванні власних і загальних чужомовних назв, відсутність єдиних традицій у відтворенні іншомовних звуків і звукосполучень, непослідовність української орфографії в написанні цих слів спричинені тим, що українська мова за радянського часу приймала запозичення переважно через російську мову [3, с. 235; 6, с. 3–4], з іншого боку – сучасні рекомендації щодо правопису чужомовних слів, які ґрунтуються на вимогах правопису 1929 року – передавати іншомовні прізвища відповідно до їхнього звучання в мові-джерелі [5, с. 139–141], породили варіантне передавання цілої низки іншомовних звуків та звукосполучень в українській науковій мові:

1) власні назви з латинською літерою **g** українською фіксують з **г** і **ґ**, наприклад, *синдром* ***Г****айсбека* і *синдром* ***Ґ****айсбека (Gaisbock); симптом* ***Г****ефе* і *симптом* ***Ґ****ефе (Graefe)*;

2) передавання звука **[h]** з германських мов через звуки **[г]** і **[х]**, наприклад, *синдром* ***Г****ортона-Магата-Брауна* і *синдром* ***Х****ортона-Магата-Брауна (Horton-Magath-Brown)*;

3) німецьке сполучення **ei** передають як **ей** і **ай**, наприклад, *коефіцієнти* ***Ей****нште****ей****на* і *коефіцієнти* ***Ай****нште****ай****на (Einstein), ефект Бурште****ей****на-Мосса* й *ефект Бурште****ай****на-Мосса (Burstein), м****ей****тнерій* і *м****ай****тнерій (Meitner)*, *тільця Г****ей****нца* і *тільця Г****ай****нца (Heinz)*;

© Дзюба М. М., 2012

4) німецьке сполучення **eu** передають як **ей** і **ой**, наприклад, *кути **Ей**лера* і *кути **Ой**лера (Eulerian), функція Н**ей**мана* і *функція Н**ой**мана (Neumann)*;

5) передавання звука **[l]** як **[л]** і як **[л’]**: *камера Ві**л**сона* і *камера Ві**ль**сона (Wilson)*;

6) англійське **w** передають через **в** і через **у**: *синдром **В**інтера* і *синдром **Уі**нтера* (Winter);

7) передавання англійського сполучення **ow** як **оу** й **ау**: *бр**оу**нівський рух* і *бр**ау**нівський рух* тощо.

Попри те, що “регулярність прояву мінливого характеру письмових фіксацій чужомовних назв зумовлена лінгвістично й дозволяє вважати фонографічну варіантність закономірністю процесу фонографічного освоєння” [2, с. 19], з погляду сучасного правопису окремі фонографічні варіанти оформлені неправильно, на що необхідно особливо зважати під час укладання галузевих термінологічних словників, які фіксують епонімічні найменування.

На думку К. Городенської, немає підстав неправильно оформлене слово кваліфікувати як правописний варіант правильно оформленого слова [1, с. 5], проте ця заувага стосується новотворів; епонімічні ж терміни фіксували в спеціальній довідковій та навчальній літературі (яку використовують і тепер) упродовж тривалого часу відповідно до різних правописних тенденцій, тому неоднакове графічне оформлення термінів із компонентами-епонімами, спричинене непослідовністю використання орфографічних принципів, трактуємо як **орфографічні варіанти**, з-поміж яких виокремлюємо дві групи:

1) лексеми (відепонімічні прикметники), які різняться написанням великої й малої літери: ***Р**іманова гіпотеза – **р**іманова гіпотеза*, ***С**токсові лінії – **с**токсові лінії*;

2) відономастичні похідні (від власних назв із подвоєнням приголосних) з непослідовним співвідношенням подвоєння приголосних: *бе**к**ерель – бе**кк**ерель*, *ва**т** – ва**тт**, гау**с**ова система – гау**сс**ова система.*

Наявність орфографічних варіантів епонімічних термінів у науковій комунікації спричиняє багато дискусій. Часто занепокоєння з цього приводу висловлюють фахівці конкретних галузей наук, наголошуючи, що прізвища та терміни, що від них походять, слід писати однаково, тобто відепонімічні прикметники потрібно писати з великої літери [4, с. 227]. З цього приводу існує протилежна думка: “В американських фахових журналах щораз частіше пишуть імена з маленької літери, що свідчить про те, що власні імена вже стали складовими частинами фахових термінів чи самі є термінами. Цей факт указує на те, що ці форми вже не є власними іменами, а перетворилися у фахові терміни” [7, с. 519].

Очевидно, що в українській науковій мові похідні від іншомовних власних назв лексеми мають бути оформлені згідно з нормами української орфографії, особливостями та традиціями літературної мови. Наприклад, відповідно до чинного українського правопису, прикметники, утворені від власних особових імен, якщо вони входять до складу наукових термінів, пишуть із малої літери, у загальних назвах іншомовного походження приголосні звичайно не подвоюються; у похідних від особових імен подвоєні приголосні зберігаються.

Серед епонімічних термінів наявні також **словотвірні варіанти**, поява яких зумовлена морфемною структурою слів (*амперметр – ампер**о**метр, високовольт**н**ий – високовольт**ов**ий, мег**а**ом – мегом*). Із-поміж причин їхнього виникнення можемо виокремити особливість звукового ладу української літературної мови, якій не властиве зіяння (унаслідок чого відбувається врівноваження вокалізму й консонантизму в мовленнєвому потоці), а також пошук української ідентичності (вибір із-поміж синонімічних афіксів **-н-**, **-ов**).

Комбіновані варіанти епонімічних термінів в українській науковій термінології виявляються на акцентному й словотвірному рівнях одночасно, наприклад, *поліноми Ч**е**бишо́**в**а – поліноми Ч**е́**бишев**а***.

Аналіз зібраного матеріалу уможливлює висновок, що надлишковість форм під час передавання іншомовних власних назв, які є компонентами термінів, спричинює плутанину у функціонуванні і в процесі кодифікації останніх, що оцінюємо однозначно негативно. Наявність варіантних форм епонімічних термінів небажана та шкідлива ще й тому, що містить небезпеку сплутування різних термінів та варіантів того самого терміна, як-от: *кулон-метр* і *кулон**о**метр* – окремі терміни, *амперметр– ампер**о**метр* – варіантні форми терміна.

Отже, варіантність – властива риса української наукової термінології. Наявність значної кількості варіантів зумовлена екстралінгвальними і лінгвальними чинниками. З-поміж українських епонімічних спеціальних назв зафіксовано фонографічні, орфографічні, словотвірні та комбіновані види термінів-варіантів. В українській науковій мові похідні від іншомовних власних назв лексеми мають бути оформлені згідно з нормами української орфографії, особливостями та традиціями літературної мови.

Література:

1. Городенська К. Нові запозичення і новотвори на тлі фонетичної та словотвірної підсистем української літературної мови / Катерина Городенська // Українська термінологія і сучасність : [зб. наук. праць / відп. ред. проф. Л. О. Симоненко]. – К. : КНЕУ, 2009. – Вип. VIII. – С. 3–9.

2. Ґудманян А. Г. Відтворення власних назв у перекладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.16 “Перекладознавство” / Ґудманян Артур Ґрантович. – К., 2000. – 40 с.

3. Клименко Н. Ф. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі / Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська, Л. П. Кислюк. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. – 336 с.

4. Кочерга О. Проблема прикметника в науковій термінології / Ольга Кочерга // Вісник: Проблеми української термінології. – Львів : Нац. ун-т "Львівська політехніка", 2002. – № 453. – С. 224–227.

5. Наконечна Г. Декілька підсумків термінологічної роботи останніх років / Галина Наконечна // Український правопис і наукова термінологія: проблеми норми сучасність : матеріали засідань Мовознавчої комісії і Комісії всесвітньої літератури НТШ у Львові 1996–1997 років. – Львів, 1997. – С. 130–144.

6. Німчук В. Доля проекту нової редакції "Українського правопису" / Василь Німчук // Українська мова. – 2004. – С. 3–25.

7. Осадчук М. Власні імена в математичних термінах / Марія Осадчук // Вісник: Проблеми української термінології. – Львів : Нац. ун-т "Львівська політехніка", 2002. – № 453. – С. 516–520.

8. Пілецький В. Мовна специфіка українського терміна / В. Пілецький // Вісник Нац. ун-ту "Львівська політехніка". Серія "Проблеми української термінології". – № 538. – 2005. – С. 25–32.

9. Радченко О. І. Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Радченко Ольга Іванівна. – Харків, 2000. – 16 с.

УДК 81’367=161.2

Житар І. В.

ВСТАВЛЕНІ ПОШИРЮВАЧІ РЕЧЕННЯ ЯК КОРЕЛЯТИ СИНТАКСЕМ БАЗОВОГО РЕЧЕННЯ

(на матеріалі наукового і публіцистичного стилів сучасної української мови)

У статті проаналізовано структурно-семантичні різновиди вставлених поширювачів речення – корелятів синтаксем базового речення, виявлено, що в семантичній структурі речення вони корелюють із предикатними, субстанційними, адвербіальними та атрибутивними синтаксемами.

***Ключові слова**: вставлена конструкція, вставлений поширювач речення, кореляція, корелят, субституція, субститут, синтаксема.*

В статье проанализированы структурно-семантические разновидности вставных распространителей предложения – коррелятов синтаксем базового предложения, установлено, что в семантической структуре предложения они выступают коррелятами предикатных, субстанциональных, адвербиальных и атрибутивных синтаксем.

***Ключевые слова**: вставные конструкции, вставные распространители предложения, корреляция, коррелят, субституция, субститут, синтаксема.*

In this paper structural and semantic variety of the parenthetic spreaders of a sentence – the correlates syntaxeme of a main sentence is analyzed.

***Key words**: parenthetic construction, parenthetic spreader of a sentence, correlation, correlate, substitution, syntaxeme.*

У центрі пильної уваги українських мовознавців упродовж останніх десятиліть перебувають питання, пов’язані з дослідженням особливостей семантичної структури синтаксичних конструкцій, зокрема й вставлених. За повнотою охоплення названої проблематики пріоритетними в цьому напрямку є праці І. Р. Вихованця, Й. Ф. Андерша, Н. В. Гуйванюк, А. П. Загнітка, Н. Л. Іваницької, М. В. Мірченка, М. І. Степаненка та ін.

Семантика вставлених конструкцій організовується й позиціонується у реченні як додаткова, вторинна. Вторинний характер вставлених конструкцій (про це свідчать у писемному мовленні пунктуаційні знаки (дужки та тире) та в усному – відповідна інтонація) реалізовано у формі матеріального розташування вставлених конструкцій за межами базового речення (основного повідомлення). Ця інформація з погляду мовця є важливою для змістової організації висловлення й потрібною для найточнішого розуміння сказаного/написаного, тобто для забезпечення комунікативно-прагматичного боку повідомлення. Вставлені конструкції – це вихід у панорамність зображуваного за допомогою мови, засіб акцентування уваги слухача/читача на важливих деталях. Водночас вставлені конструкції – це з погляду мовця маркер певної семантичної недостатності слова чи всього речення в конкретній ситуації мовлення.

Загальновідомо, що вставлені конструкції мають досить різноманітну структурну організацію, яка зумовлена характером того позамовного об’єкта чи ситуації, повідомлення про які вносить вставлена конструкція до базового речення, а також характером передаваної інформації і не зумовлюється основною частиною речення. Із формального погляду за структурою вставлена конструкція може дорівнювати слову, словосполученню, реченню та надфразній єдності. Проте в системі речення вони функціонують як одиниці функціонального плану. Ми пропонуємо поміж вставленими конструкціями виділяти вставлені поширювачі речення (далі – ВПР), вставлені речення та вставлені надфразні єдності. Вставлені поширювачі речення, як зауважують дослідники, з погляду форми й походження – “колишні поширювачі речення, що зберегли їх форму” [5, с. 397]. Оскільки ВПР за своїм значенням і позицією дорівнюють поширювачам речення й походять від них, їхня роль в семантико-синтаксичній структурі речення наближається до ролі відповідних синтаксем. ВПР об’єднуємо у два угруповання: ВПР-кореляти і ВПР-субститути. Критерієм розрізнення ВПР-корелятів і ВПР-субститутів є наявність/відсутність у базовому реченні корелятивної синтаксеми.

Актуальність теми дослідження зумовлена потребою вивчення структурно-семантичних різновидів вставлених конструкцій, що мають форму вставлених поширювачів речення, зокрема тих, що є корелятами відповідних синтаксем базового речення. Мета статті – визначення семантичних різновидів вставлених поширювачів речення. Об’єктом дослідження обрано вставлені поширювачі речення, ужиті в текстах публіцистичного і наукового стилів сучасної української мови.

Співвідносячись із відповідними синтаксемами, вставлені конструкції характеризують той самий денотат, що й відповідні синтаксеми, але з якогось іншого боку, модифікуючи його семантику. Схарактери-

© Житар І. В., 2012

зовані відношення можна кваліфікувати як кореляцію – "будь-яке співвідношення в системі опозиційних мовних одиниць" [4, с. 267]. ВПР, уточнюючи, доповнюючи відповідні члени речення, за структурою бувають неповними [5, с. 258], вони вступають у кореляційні зв'язки з відповідними синтаксемами базового речення. Така кореляція позиціонує ВПР як синтаксеми – семантичні модифікатори синтаксем базового речення.

У семантико-синтаксичній структурі речення ВПР корелюють із різними синтаксемами. Вони [ВПР] можуть бути відповідниками предикатних, субстанційних, адвербіальних та атрибутивних синтаксем.

Вставлені поширювачі речення – кореляти предикатних синтаксем. Предикатна синтаксема – це основна одиниця семантико-синтаксичної структури простого елементарного речення, база її формування. Для випадків семантичної кореляції між ВПР і предикатними синтаксемами характерна наявність спільного суб'єкта (моносуб'єктність): *Уявлення про людину має історичний характер* (***є змінним***) (З підручника); *Я не буду узагальнювати* (***і цього не прагну***) *ті проблеми, які є в Партії в національному масштабі* (З газети).

ВПР – кореляти предикатних синтаксем можуть утворювати сурядні групи:

а) самостійно: *Сутнісний його [конфлікту] аспект полягає в тому, що ці суб'єкти діють у межах широкої системи зв'язків, яка модифікується* (***закріплюється або руйнується***) *під впливом конфлікту* (З підручника);

б) разом із синтаксемою-корелятом: *Не нам судити, чи й справді подія, якій Андрій Окара присвятив свій натхненний текст, була* (**або *й буде***) *"головною політичною подією Росії 2005 року"* (І. Дзюба).

Синтаксеми, зумовлені семантико-синтаксичною валентністю предиката (субстанційні синтаксеми). Функціональним призначенням синтаксем цього виду є вираження семантики реальної предметності. Кваліфікація таких синтаксем грунтується на субстанційних семантико-синтаксичних відношеннях, наявних між ними та предикатними синтаксемами. Значення (типи) субстанційних синтаксем зумовлено семантико-синтаксичною валентністю предиката. Поділ субстанційних відношень на суб'єктні, об'єктні, адресатні, інструментальні й локативні зумовив виділення синтаксем відповідного різновиду: а) суб'єктних (позначають носія предикатної ознаки, характеризуються найширшим діапазоном сполучуваності з предикатами усіх семантичних типів); б) об'єктних (позначають предмет, на який спрямована передавана предикатом ознака); в) адресатних (позначають особу, на користь/шкоду якої діє ознака, носій якої – предикат); г) інструментальних (позначають знаряддя, за допомогою яких реалізована предикатна дія); ґ) локативних (позначають місце, напрямок і шлях предикатної дії) [1, с. 138–139].

Вставлені поширювачі речення – кореляти суб'єктних синтаксем. Синтаксеми цього типу – синтаксично незалежні субстанційні компоненти суб'єктно-предикатної структури речення, які позначають носія предикатної ознаки [3, с. 133]. У текстах наукового й публіцистичного стилів найчастіше вони виражені формою називного відмінка іменників. ВПР, корелюючи з суб'єктними синтаксемами, опиняються в їхній позиції, заповнюють відповідне валентне місце: *У середні віки існуючі політичні угрупування* – ***"партії"*** – *виступали тимчасовими об'єднаннями* (З підручника).

Із-поміж інших типів субстанційних синтаксем, з якими ВПР перебувають у відношеннях кореляції, у текстах наукового й публіцистичного стилів виявлено:

а) **об'єктні синтаксеми:** *Кожен народ як найдорожчий скарб одержав у спадок із минулого землю* (***історичну споконвічну територію***), *міфи, мову, звичаєві норми моралі, права й обов'язки* (З підручника); *Давнє хобі* **– *автомобільні гонки* –** *збирається доповнити гонками на мотоциклі* (З газети);

б) **адресатні синтаксеми**: *І ось на політичній арені з'явився Донцов – такий ненависний чужинцям* (***та й значній частині українства***) (В. Лупейко); *"Демократичний централізм", на основі якого вибудовуються стосунки у партії, рухівці трактують об'єктивно, вважаючи, що тільки відвертий діалог зможе убезпечити Рух від хибних рішень у цей непростий для держави* (***і для партії***) *період* (З часопису);

в) **локативні синтаксеми**: *Саме цією смугою* (***або поясом***) *постійно рухаються всі планети нашої системи з Місяцем і Сонцем включно* (З посібника).

Об'єктні синтаксеми, будучи поширеними структурами, виразно виявляють свою напівпредикативність: *Спілкуючись із Аленом, ми намагалися з'ясувати його погляд* (***а значить, певною мірою і позицію західної преси***) *щодо того, які зміни пережила Україна та її ЗМІ останнім часом* (З газети).

Синтаксеми невалентного характеру (вторинні предикатні синтаксеми). До синтаксем цього типу належать адвербіальні, атрибутивні та модальні синтаксеми. Вторинність таких синтаксем випливає з того, що вони не входять до семантико-синтаксичної структури елементарних простих речень.

Вставлені поширювачі речення – кореляти атрибутивних синтаксем. ВПР атрибутивної семантики корелюють із атрибутивними вторинними предикатними синтаксемами базового речення. Синтаксема такого типу створює з цим компонентом сурядну групу, характеризуючись тотожністю семантико-синтаксичних функцій та дублюючи відповідні (сурядні) синтаксичні зв'язки:

а) розділовий: *Та якби в них [дикунів] було хоч трохи тієї культури* (**чи *будь-якої взагалі***) *– чи могли б вони таке "вещать"?* (І. Дзюба);

б) протиставний: *Святково вдягнені* (**але *босі***), *вони [хлібороби] мовчки йшли з різних кутків села, зустрічних вітали лише кивком голови* (Л. Орел);

в) єднальний: *Перші російські* (***а великою мірою* й *українські***) *слов’янознавці О. Бодянський, І. Срезневський, П. Прейс, В. Григорович були направлені для вдосконалення знань у західно- і південнослов’янські землі, але при цьому вони не обминали й Відня* (З посібника).

Наявність сурядних сполучників засвідчує факт семантичної однорідності компонентів. Щоправда, ВПР атрибутивної семантики вживатися також і без сполучників: *Усвідомлення переваг групового захисту життя особи над одноосібним захистом життя витворило інстинкт групового* (***народного, національного***) *самозбереження* (З газети); *З урахуванням підготовки підрозділів родів військ у 2008 р. було проведено 20 батальйонних* (***дивізіонних***) *і 148 ротних* (***батарейних***) *тактичних навчань, 7 льотно-тактичних навчань ескадрилій, понад 170 бойових стрільб взводів, більш як 770 бойових стрільб відділень* (Із часопису).

ВПР – кореляти атрибутивних синтаксем, можуть являти собою:

1) сурядні словосполучення: *Виразно плебейський характер мало раннє* (*тобто справжнє*) *християнство, через що протягом кількох століть було предметом ущипливої інтелектуальної критики та й просто глузувань з боку римської еліти* (***і політичної, і культурної***) (І. Дзюба);

2) поширені конструкції:

а) прикметникові звороти: *Тоді як скромний* (***але незалежний від влади***) *священик у своєму приході пояснив би всім доступною мовою: “Нема нічого таємного, що не стало б явним…”* (Є. Сверстюк);

б) дієприкметникові звороти: *Піфагорійці піднімались до сходу сонця виконували мнемонічні* (***пов’язані з розвитком і зміцненням пам’яті***) *вправи, а потім йшли на берег моря зустрічати сонце, обдумували майбутні справи, працювали* (З підручника).

Позицію вторинної предикатної атрибутивної синтаксеми може заповнювати неспеціалізована одиниця – одиниця субстанційної семантики. ВПР, що пояснює таку синтаксему, набуває аналогічних семантико-синтаксичних ознак: *Саме в боротьбі з військом свого сюзерена* ***– польського короля Сигізмунда ІІ*** *– поклав своє життя на олтар свободи української нації козацький “цар” Северин Наливайко* (З часопису); *Так, грецький мислитель Аристотель писав про боротьбу в VI ст. до н. е. в м. Аттиці між партіями педіеїв* (***великих землевласників, мешканців рівнини***), *параліїв* (*торговельно-ремісниче населення побережжя*) *і діакріїв* (*селяни, жителі гористої місцевості*) (З підручника). Для таких випадків характерне розмивання атрибутивної семантики, її “змішування” з субстанційною.

Адвербіальні синтаксеми. До одиниць цього типу належать синтаксеми-носії часового, причинового, цільового та інших обставинних значень. Це найпоказовіший різновид вторинних предикатних синтаксем [1, с. 140]. Наші спостереження свідчать, що в науковому та публіцистичному стилях ВПР-кореляти вносять у базове речення такі різновиди обставинного значення:

а) часове: *У середині посту* (***перед Великоднем, на Середохрестя***) *у деяких місцевостях пекли пшеничні хрести, в які клали монету, щоб краще родила пшениця* (Л. Орел);

б) просторове: *Вниз від Змієносця* (*центру Галактики, який у мезоамериканських індіанців уособлювався Кажаном*) *і за годинниковою стрілкою розташовувалися сузір’я “життєвої” сфери* (*від Стрільця до Овна*), *а з другого боку Чумацького Шляху* ***– зверху та проти годинникової стрілки –*** *сузір’я “потойбічної” сфери* (*від Скорпіона до Тельця*) (Г. Щокін).

Виявлено ВПР, що є кількарівневими структурами: семантику одного ВПР модифікує семантика іншого: *Можливо, Віктор Астаф’єв, якого я цитую далі, –* ***до речі, один із друзів українського письменника Олеся Гончара*** (***теж, за Вашими мірками, “свідомого самостійника”, тобто націоналіста***), *– буде для Вас авторитетом у поглядах на злочинну роль комуністичної партії…* (Л. Лук’яненко); *Міфологічний образ світового дерева не тільки індоєвропейський, а навіть універсальний; він протягом значного періоду визначав модель світу у багатьох культурах, починаючи від епохи бронзи* (***Європа*** (***зокрема, індоєвропейські племена***)***, а також Близький Схід***) *до теперішніх часів (культурні традиції африканських, австралійських, індіанських народів)* (Т. Андрєєва).

Отже, залежно від структури серед вставлених конструкцій виділено вставлені надфразні єдності, вставлені речення і вставлені поширювачі речення. Як видно з назви останнього типу, вставлені поширювачі речення мають форму, тотожну звичайним поширювачам речення. Вставлені поширювачі речення об’єднано у два угруповання: ВПР-кореляти та ВПР-субститути. Перші співвідносяться з синтаксемною позицією. У такі співвідношення може вступати ВПР та будь-яка синтаксема БР. Вставлені одиниці характеризують той самий денотат з якогось іншого боку, модифікуючи його семантику. Тому відношення “синтаксема – ВК” є корелятивним. Наявність кореляційних відношень дає змогу визначати ВПР як синтаксеми – семантичні модифікатори синтаксем БР. У семантичній структурі речення ВПР корелюють із предикатними, субстанційними, адвербіальними та атрибутивними синтаксеми.

Подальше опрацювання питань, пов’язаних із використанням вставлених конструкцій у реченнє- і текстопороджувальних (комунікативних) процесах, має значну наукову перспективу, оскільки з’ясування природи, місця, семантико-функціонального і стилістичного призначення вставлених конструкцій дає

змогу схарактеризувати їх як різноструктурні та різнофункціональні системні одиниці втілення й реалізації методик якісного (позначеного високим ступенем порозуміння між адресатом і адресантом) спілкування.

Література:

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : [підручник] / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.

2. Гуйванюк Н. В. Формально-синтаксичні співвідношення в системі синтаксичних одиниць / Н. В. Гуйванюк. – Чернівці : Рута, 1999. – 336 с.

3. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – Изд. 3-е, стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 368 с.

4. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

5. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К. : Вища школа, 1994. – 668 с.

УДК 81’373:159.922.7

Занько Г. П.

МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ДИТЯЧИХ ЛЕКСЕМ

Статтю присвячено розгляду основних підходів до пояснення процесу конструювання дитиною власної мовної системи з опорою на набутий когнітивний досвід та мовленнєвий інпут. Проведено аналіз основних механізмів оволодіння дитиною рідною мовою, які обумовлюють послідовність засвоєння мовних одиниць й причини відхилення від мовної норми в процесі її мовленнєвого розвитку.

***Ключові слова**: онтолінгвістика, дитячі лексеми, мовленнєвий інпут, когнітивний досвід.*

Статья посвящена рассмотрению основных подходов к объяснению процесса конструирования ребенком собственной языковой системы с опорой на приобретенный когнитивный опыт и речевой инпут. Проведен анализ основных механизмов усвоения ребенком родного языка, обуславливающих последовательность усвоения языковых единиц и причины отклонения от языковой нормы в процессе его речевого развития.

***Ключевые слова**: онтолингвистика, детские лексемы, речевой инпут, когнитивный опыт.*

The article considers the main approaches to explaining the process of designing own language system by a child, dwelling on gained cognitive experience and speech input. It also contains the analysis of the basic mechanisms of child’s mastering native language, which determine the sequence of mastering language units and reasons of variation of linguistic norms in the process of speech development.

***Key words**: ontolinguistics, infant lexemes, speech input, cognitive experience.*

Дитина – окрема мовна особистість, яка творить власну мовну систему. Дослідження дитячої лексики є дуже важливим для вивчення походження мови загалом. Аналіз цього феномена може висвітлити багато лінгвістичних проблем, оскільки комунікативні й експресивні потреби дитини є більш примітивними, ніж потреби цивілізованого дорослого. Дитина проходить ті ж етапи розвитку (аж до повного засвоєння мови), що й людство за всі попередні роки. Тому вважаємо за потрібне більш детально розглянути механізми виникнення дитячих лексем.

Предмет нашого дослідження – процес виникнення дитячих лексем відповідно до когнітивного досвіду дітей.

Мета дослідження – виявлення основних механізмів конструювання дитиною власної мовної системи.

На сьогодні в онтолінгвістиці існує декілька теорій, які пояснюють процес засвоєння дитиною рідної мови. Визначимо два основні підходи з-поміж цих теорій:

1) генеративний;

2) функціонально-конструктивістський.

Представниками першого підходу є Н. Хомський і його послідовники (Г. Борер, К. Векслер, Дж. Вейсенборн та ін.), які вважають, що мовні категорії є вродженими й лише “дозрівають” у процесі засвоєння рідної мови [5, с. 26]. Діти оперують набором “дорослих” синтаксичних категорій, а оволодіння мовою – поступове залучення цих категорій у спонтанне мовлення.

В основі другого підходу лежить пресуппозиція (поняття логіки й лінгвістики, яке характеризує висловлювання як необхідну умову осмисленості деякого іншого висловлювання). В. Дресслер, Дж. Байбі, Д. Слобін, М. Томазелло вважають, що дитина не володіє від моменту народження “дорослими” граматичними категоріями, а сама конструює граматику рідної мови. Засвоєння формальних засобів маркування граматичних значень та їхня диференціація призводять до поступового засвоєння дитиною структури рідної мови.

Ми також вважаємо помилковим твердження, що дитина переймає в готовому вигляді мовну систему дорослих шляхом імітації мовних одиниць. Адже, пізнаючи світ, вона здобуває власний когнітивний досвід, який і відображається в дитячій лексиці. Таким чином дитина конструює власну мовну систему на основі мовленнєвого інпуту (мовлення дорослих). Як зазначають дослідники, “функціонально-конструктивістська концепція засвоєння мови дитиною ґрунтується на визнанні важливої ролі мовленнєвого інпуту, ураховуючи те, що діти осягають особливості рідної мови в мовленнєвій взаємодії з членами сім’ї, насамперед із матір’ю. Тому значну увагу у функціональних описах дитячого мовлення приділяють особливостям мови дорослих, які розмовляють із дитиною” [5, с. 15].

Одним із важливих питань онтолінгвістики є те, як дитина за 2–3 роки засвоює такі складні структури й правила рідної мови. Відповідь криється в інтелектуальній вдачі людини, її здатності до символізації й абстрагування.

© Занько Г. П., 2012

Людина з моменту свого народження зіштовхується з подвійним світом: світом реальних речей і світом уявлень, символів і знаків. Досвід відіграє велику роль на етапі засвоєння дитиною рідної мови, оскільки в перші роки життя вона не має іншого способу вивчити мову.

З іншого боку, Ґілі Ґая зазначає, що ми вивчаємо рідну мову за допомогою наслідування людей, які нас оточують [8, с. 154]. Адже саме наслідування, яке є найкращою можливістю для маленької дитини, дає їй змогу перейти до подальших етапів засвоєння мови. На сьогодні всі психолінгвісти стверджують, що, крім прекрасного імітатора мовлення дорослого, дитина є також творцем своєрідних форм і структур.

Кожному мовцю, а тим більше дитині, притаманна власна система, яка перебуває в синхронії із загальною системою мови. Цей процес отримав назву "діасистема" [8, с. 156]. Тому потрібно розрізняти поняття "мова" і "система". Так, поняття "мова" охоплює не лише лінгвістичну єдність, а й є діахронічним аспектом (тобто розглядається в кожній синхронії цієї діахронії). А система є структурним синхронічним концептом.

Мовна система дитини на кожному етапі є еволюційною, часто відходить від норми. Це інша ознака, за якою розрізняють мову й систему.

Розвиток дитячого мовлення складається із низки систем, кожного разу більш наближених до ідеальної системи, яка знаходиться в основі мови.

Дитяче наслідування не є точним механічним і пасивним копіюванням. Дитина модифікує, творчо відтворює аналогічні мовні категорії.

Ми визначили три основні механізми виникнення дитячих лексем, які обумовлюють як послідовність засвоєння тих чи тих одиниць і правил, так і причини відхилення від мовної норми, які спостерігаються на різних етапах мовленнєвого розвитку: аналогія, творчий і активний характер.

Аналогія, насамперед дієслівних форм, яка хоча й знаходиться всередині системи, проте порушує лінгвістичну норму. Це процес творення нових термінів упродовж усієї історії формування й становлення нашої мови. Поява аналогічних форм ще раз підтверджує, що вивчення мови відбувається шляхом наслідування пасивної й творчої активності.

Аналогія таким чином перетворюється у спрощений ідіоматичний засіб, який супроводжується логічним і хронологічним процесом вивчення.

Зрозуміло, що діти засвоюють насамперед найпоширеніші типи. Тому неправильні дієслова й рідкісні граматичні форми дитина опановує із запізненням (зазвичай діти говорять *бай* "спати", *бебесі, бесі* "упасти", *купі* "купатися", *питки* "пити", *згамати* "з'їсти", *гайти* "гуляти", *похитуні*, *похитусі* "качатися", *кіть*, *кіть-кіть* "котитися").

Б. Потьєр зазначає, що людині притаманне бажання пов'язувати один термін з іншим [8, с. 157]. Звідси така хронологічна форма: внесок → база. Цей перехід може бути інтерпретований як семантична вісь від неозначеного терміна до означеного, певний хронологічний досвід.

Творчий характер. За Ґ. Гілавме, метамова (сукупність усіх мов) систематизується відповідно до психодинаміки чи психомеханіки, що містить подвійний аспект: перший – від загального до часткового (проспективний, обмежений), другий – від часткового до загального (ретроспективний) [8, с. 157].

Проектуючи цю теорію на граматичні категорії, маємо такі результати: іменник – на першому місці, дієслово і прикметник – на другому. Щодо цієї еволюційної осі (іменники – дієслова – прикметники) із трьох фундаментальних категорій, за нашими дослідженнями, прикметник найменш поширений у дитячому мовленні.

Здається, що в перші роки свого життя дитина не потребує граматичних категорій, оскільки вона спочатку активно використовує іменники без зазначення властивостей речей (*базя* "вівця", *биня* "корова, бик", *бузя* "рот, обличчя", *буцьо* "яблуко", *кика* "м'ясо", *кольо* "хліб", *лозя* "ложка", *паля* "палка", *цяця* "іграшка", *пуля* "качка", *льоля* "сорочка", *гуля* "голуб"). Змалку вона віддає перевагу назві речей, на відміну від їхніх властивостей, а пізніше запитує, що роблять істоти. Головні дієслова стосуються здебільшого конкретних об'єктів, осіб і тварин, і час від часу, термінів, які позначають дії, зв'язки й абстракції. Звичайно цей аспект є процесом засвоєння дитиною рідної мови, тому має слугувати для створення програм і методів читання й письма, словників та всіх публікацій, присвячених дитячому розвитку.

Щодо морфологічного рівня, дитина розрізняє рід і число, починаючи із загального: розвиток мовлення відбувається від неозначеного терміна до означеного (чоловічий/жіночий, однина/множина).

О. М. Гвоздєв, досліджуючи російське дитяче мовлення, зазначає, що дитяча граматика починається з немаркованих форм (наприклад, назва варіанта в називному відмінку однини, дієслово в неозначеній формі) [1]. Морфологія розвивається після синтаксису, а порядок слів є таким же негнучким для російських дітей, як і для американських.

Активний характер. Слово служить для дитини не лише вираженням думок, а й для супроводження та заміщення дії. Прагнення розмовляти для дитини є більш необхідним, ніж для дорослого. Зазначають, що єдиною формою мислення дитини є слово (мовлення вголос). Активний характер дитячого мовлення свідчить про перевагу діалогу над монологом, здебільшого приблизно в шестирічному віці.

Під час дослідження виявлено, що пояснення дитини завжди супроводжується жестами, які здебільшого передують словам. Дитина повинна завжди описувати рухи й фігури.

З іншого боку, пояснення дітей завжди супроводжуються наказовими, вокативними зворотами й іншими екстралінгвістичними методами для привернення уваги. Але якщо дитина правильно володіє словниковим запасом, це означає, що вона активніше використовує жести, ніж дорослий.

Отже, аналіз закономірностей конструювання дитиною власної мовної системи на основі самостійно переробленого нею мовленнєвого інпуту допомагає пояснити механізми засвоєння рідної мови.

Література:

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / Александр Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 470 с.

2. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Елена Кубрякова. – М. : Наука, 1986. – 158 с.

3. Моісеєнко О. Ю. Дискурсно-прагматичні особливості дитячого мовлення (на матеріалі сучасної англійської мови) : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Моісеєнко Олена Юріївна. – К., 1999. – 173 с.

4. Рулева Е. А. Номинативный аспект детской речи (на материале французского, греческого английского и украинского языков) : дис. … канд. филол. наук : 10.02.15 / Елена Александровна Рулева. – О., 2002. – 174 с.

5. Семантические категории в детской речи / [Ахапкина Я. Э., Бровко Е. Л., Воейкова М. Д. и др. ; под ред. С. Н. Цейтлин]. – СПб. : Нестор-История, 2007. – 436 с.

6. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение : [пособие для учителей] / Стелла Цейтлин. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.

7. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Стелла Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

8. Trigo Cutiño. Notas sobre el lenguaje infantil / Trigo Cutiño, José Manuel // Cauce. – 1998. – Num. 1. – P. 153–164.

УДК 811.161.2’282.2

Кірілкова Н. В.

ФОНЕТИЧНІ КОНОТАЦІЇ ДІАЛЕКТНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Категорія оцінки перебуває в тісних зв’язках із пізнавальною діяльністю людини і здатна формувати світоглядні позиції. Фонетичні конотації надають діалектним фразеологізмам додаткової експресії, створюють відповідний до асоціативно-образного уявлення мовця колорит.

Ключові слова: *південноволинські говірки, діалектна фразеологія, фонетичні конотації.*

Категория оценки находится в тесных связях с познавательной деятельностью человека и способна формировать мировоззрение. Фонетические коннотации придают диалектным фразеологизмам дополнительную экспрессию, образуют соответствующий ассоциативно-образному представлению колорит.

Ключевые слова: *говоры Южной Волыни, диалектная фразеология, фонетические коннотации.*

The apprehended category has the close connection with cognitive person activity and it is capable to form the world-view positions. The phonetic connotations give the additional expression by dialectal idioms and create appropriate associative and figurative coloring.

Key words: *South Volyn patoises, dialectal phraseology, phonetic connotation.*

В ідіомах зберігається різноманітна культурна інформація, яка виявляється як через внутрішню форму (відсилку до образу), так і через низку значень (передусім прагматичне, оцінне), які складають зміст ідіоми (праці В. М. Мокієнка, В. Д. Ужченка, В. І. Коваля, М. Ф. Алефіренка, В. В. Жайворонка, О. А. Майбороди). Категорія оцінки належить до універсальних мовних категорій, що перебувають у тісних зв’язках із пізнавальною діяльністю людини. Увага до цієї мовної категорії зумовлена антропоцентризацією лінгвістики. Унікальність категорії оцінки випливає з того, що вона здатна не лише здійснювати відображення цілісної сутності чогось (об’єкта) для когось (суб’єкта), але водночас і формувати світоглядні позиції та впливати на поведінку значної кількості людей [1]. Одним із визначень лінгвістичного терміна “оцінка” є “складник конотативного компонента семантичної структури мовної одиниці, який репрезентує ставлення носіїв мови до позначеного” [2], зокрема формується рядом концептів “схвалення / осуд”, “згода / незгода”, “симпатія / антипатія” [3].

Діалектна фразеологія дає можливість спостерігати різноманітні варіанти усталених одиниць, яких не знає літературна мова, і зокрема це дає змогу виявити, що фонетичне оформлення є також важливим елементом експресійного потенціалу ФО. Нами проаналізовані фразеологізми, що є в першій редакції “Матеріалів до фразеологічного словника південноволинських говірок” Наталії Кірілкової (Рівне – Острог, 2011) і згодом увійдуть до другої. Виявляється, що діалектна фразеологія набагато ширше користується можливостями фонетики, ніж прийнято вважати.

Як відомо фоностилістика вибирає з ряду акустико-артикуляторних і лінгвістичних ознак, досліджених фонетикою, ті, що здатні створювати звуковий ефект, умотивований змістом і образністю. Первинні семантичні зв’язки є звуконаслідувальні, вторинні – звукосимволічні. Виявлено, що наявність фонетичного значення спостерігається у словах, що позначають рух, звучання, якість, форму, колір, світло. Саме такі компоненти спостерігаємо у складі усталених висловів: *без мила лізти* (рух), *як струна, хухати і дмухати, як свині калатало, не мичить не телиться*, *як у ступі* (звуконаслідування), *як тая нензя, як Маруся* (якість), *як барабан*, *як міх вовни* (форма), *як скло* (світло) тощо.

Фонетичні фігури, що стилістика виявляє в текстах, остерігаємо в мініатюрі, іноді навіть у двох – трьох компонентах ФО, і сприймаємо як прикрасу, щось самодостатнє, створене за законами народної поетики, чому сприяють ритмічна організація і рима. Звичайно найчастішими є регулярні повтори. Найбільше властивий римований повтор кінцевих морфем, що надає одиницям експресивності (*як коту і попу, як котові і попові*, *руками і ногами*, *і вашим і нашим*). Іноді саме римування є самоціллю (вигук *здрасті мордасті*), може римуватися один із компонентів фразеологізму зі словом, з яким уживається: (ножкі) *як у кози рожкі*, (куплю) *як пса облуплю.* Є бінарні спільнокореневі конструкції – повтор того самого слова з прийменником або часткою: *від дзвінка до дзвінка, тютілька в тютільку, метр на метр, ділов а ділов.* Часто спостерігаємо поширення відомої усталеної сполуки задля створення рими: *за царя Саса, як була земля з мняса; за царя Опенька, як земля була тоненька.* Бінарна конструкція і сурядний зв’язок слів однієї частини мови найбільшою мірою забезпечує ритмічну організацію тексту. Іноді знаходимо і трикомпонентні одиниці подібного плану – *голий, босий, простоволосий; глевкий, лепкий аби їдкий.*

© Кірілкова Н. В., 2012

Серед нерегулярних звукових повторів переважає алітерація – суголосся приголосних, повтор одного або кількох приголосних у суміжних чи розташованих поряд словах *(пісок сиплеться, ноги попелом посипати)*. Асонанс – суголосся голосних *(полова в голові, прости Господи, баба базарна)*, повтор складів або голосного і приголосного всередині слів (*Троню, де дзвонять*), зіткнення однакових звуків у кінці одного слова і на початку іншого (стик) – *Омелько з конопель*. Центр ФО можуть становити підрядні словосполучення із спільнокореневим головним і залежним словом *(лизя злизала, лящить як лясковка, облизати облизня, дуб дубом)*. У деяких випадках навіть складно визначити фонетичну фігуру, оскільки маємо одночасно повтор і початкових звуків, і кінцевих, наприклад, *пельку на петельку* або *про вовка промовка*.

У діалектних фразеологізмах також слід розрізняти фонетичні риси, властиві говірці, і такі, що мовцем привносяться зумисне, з метою створення більшої експресії, виразності мовлення. Зокрема, якщо південноволинським говіркам загалом характерні фонетичні риси: часткове збереження етимологічного [о] у новозакритих складах (*як сокол*), твердий [р] (*два Андрухи, змішать з гразею*); приставний [г] перед [о], [у] (*лити голій за душу*); після губних і шиплячих [и] (*як польські гроші, комедія за чотири гроші*), то діалектна фразеологія дає приклади пережиткових явищ, очевидно, таких, що мали місце на цій території, а тепер є засобом пародіювання мовлення малограмотної людини, “як стара баба говорила”. Це [у] на місці [о] етимологічного (*дід бабі рудний Федор, дати нюри)*, рефлекс праслов’янського [mj] – [мн’] (*як мняло, дай дурню мняло, мняти кота в мішку)*. Подальше ствердіння губного з виділенням [й] (*очи посоловйілі*). Субституція [ф] на [хв], [х], [в], [к] (*язиката Хвеська, аж кухвайка завертається, як корова на асвальт*). На місці етимологічного [е] [о] після м’якого приголосного (*котьолок варить, пульою вилетіти*). Вимова слова *банка* із м’яким [н’] (*не банька дьогтю, як вітер з банькою*), слова *цвяшок* із [з] або з африкатою [дз] (*як звяшки, як дзвяшок*), *діра* як *дюра* або *дзюра (як мосту дюра), свайба* із наслідком дисиміляції та деякі інші.

У південноволинських фразеологізмах можна спостерігати чимало компонентів – запозичень, як давніх, так і новіших, це пов’язано із непересічною роллю волинських земель у культурному розвитку українців. Такі одиниці мають широкий спектр стилістичних забарвлень – від урочистого до вульгарного, іронічного, зневажливого (*на всі гласи, як у Христа за пазухою* і *загриміти під фанфари*, *фунт ізюму, іди в монахи, розводити базар*). Просторічна вимова запозичень у складі усталеної сполуки також є джерелом конотації, як і спеціально привнесена просторічна вимова українських слів: *балярина на шпагаті, подать на окапистъ, пальці вєяром, кіна не буде*.

У досліджуваних говірках також спостерігаємо ФО або їх компоненти, які вимовляються по-російськи: *картіна Рєпіна “Нє ждалі”*, *богатенький Буратіно*, *Бобік здох*, *рускій мєсяц* тощо. Пародіюється не лише офіційна, а й просторічна вимова *(доїсти до нєту)*. Частотні сполуки або тільки їх певні компоненти, які вимовляються по-польськи: поряд із *і не туди і не сюди* є *ні тєнди ні сєнди*, де мовцями зумисне збережена сполука [ен] на місці польського носового [е]. Загальновідомий фразеологізм *як церковна миша* зі значенням ‘дуже бідний’ на досліджуваній території засвідчуємо у варіантах *як сусідська миша*, *як костєльна миша*. Тут розвинено уявлення про те, що в сусідів гірше, ніж у себе. Отже, *костєльна* вимовляється по-польськи з м’яким [т’]. У такий же спосіб вимовляється *холєра ясна*. В усталеному вислові *до вибору і до кольору* польське наголошування компонентів підтримується римою (пор. ще: *жидівське “зара”, як польське “почекай”*). У деяких випадках тій самій меті слугує проривний [г] і [зд]. У деяких ФО зберігається старослов’янська вимова: *на вєки вєчні амінь*; *святая тройца, робити маслосвятіє*. Також у південноволинських говірках простежується певне зіставлення своєї вимови з особливостями вимови поліщуків (*артист погорєлого театру)*. Зібраний матеріал дає приклади трансформації єврейських фразеологізмів*: мишигін гольц, мишигіне коп, мати коп в голові, як Мишигін, тьотушка мишигана.* Єврейські і німецькі компоненти в ідіомах своїм звучанням уносять відтінок незвичайності, вони для пересічних мовців є незрозумілими (*получити гебихванца, доставати гезунд*, *чинити рейвах)*. Як правило, самі одиниці є застарілими, вживаються рідко, означають концепти “осуд”, “незгода”, “неприязнь”, проте мета їхнього використання не лише осуд, а й заінтригувати співбесідника, виявити його некомпетентність. Є і зворотне явище, коли українські слова в усталеній сполуці дібрані так, що звучать як запозичені, наприклад, з французької мови, *мадам Сижу*. Отже, російська, польська, старослов’янська, єврейська вимова *(як жиду сказати “вей”, як Фема Бельська, водитися як Маньо з Яном)* є джерелом додаткової конотації і має характер пародіювання вимови когось не такого, як інші.

Діалектна фразеологія також дає приклади заміни компонента паронімом із метою усунути вульгарне або лайливе слово. У цьому випадку маємо щось на зразок пароніма-евфемізму, наприклад, *на середині мосту, як сойка за море, десерт за стодолою.* Спостерігаємо випадки, коли компонент фразеологізму є паронімом до слова, що передає загальне значення ФО: *на Миколи, як латиш, швидка Настя напала* тощо.

Фонетичні конотації надають діалектним фразеологізмам додаткової експресії, створюють відповідний до асоціативно-образного уявлення мовця колорит.

Література:

1. Крамаренко М. Л. Аксіологіча прагмасемантика англомовного рекламного тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец.10.02.04 “Германські мови” [Електронний ресурс] / М. Л. Крамаренко. – Д., 2005. – 21 с. – Режим доступу : http://disser.com.ua/contents/3041.html.

2. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / [авт.-уклад. Селіванова О. О.]. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

3. Космеда Т. А. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: засоби вираження категорії оцінки в українській та російській мовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” ; 10.02.02 “Російська мова” [Електронний ресурс] / Т. А. Космеда. – Х., 2001 – 32 с. – Режим доступу : http://disser.com.ua/contents/3043.html.

УДК 811.161.2’282(477.43/.44)

Краєвська Г. П.

НАЗВИ ОСІБ ЗА ВИДОМ ДІЯЛЬНОСТІ В ЦЕНТРАЛЬНОПОДІЛЬСЬКИХ ГОВІРКАХ
(на матеріалі деревообробної лексики)

У статті розглянуто назви осіб за видом діяльності на матеріалі народної виробничої термінології столярства та теслярства центральноподільських говірок. Представлено їх структурно-семантичну організацію, простежено особливості номінативних процесів. Відзначено, що аналізована ЛСГ є відкритою підсистемою та взаємодіє з мікрогрупами суміжних груп лексики.

***Ключові слова**: ЛСГ “майстер”, назви осіб за видом діяльності (агентиви), термінологія деревообробних ремесел, центральноподільські говірки.*

В статье рассмотрено агентивы на материале народной производственной терминологии столярничества и плотничества центральноподольских говоров. Представлено их структурно-семантическую организацию, проанализировано особенности номинативных процессов. Отмечено, что анализируемая лексика является открытой подсистемой и взаимодействует с микрогруппами смежных групп лексики.

***Ключевые слова**: ЛСГ “мастер”, агентив, терминология деревообрабатывающих ремесел, центральноподольские говоры.*

The article analyses names of persons according to the activity type in vocabulary of Podilla’s woodworking craft. They are being examined on composition, structural organization. The features of nominative processes are being analyses. It has been noted that analyzed LSG is open subsystem and interact with neighboring groups of vocabulary microgroups.

***Key words**: LSG “master”, term of woodworking craft, Central Podilla dialects.*

Розташування регіону, історія, культурні особливості мешканців визначають види діяльності, якими впродовж віків займаються люди. Професія формує особливості лексикону мовця, тому неоціненним матеріалом для дослідника є народна виробнича термінологія, яка є дзеркалом багатовікового життя народу.

У розвідці зробимо спробу проаналізувати одну з лексико-семантичних груп термінології теслярства та столярства, а саме ЛСГ “майстер”, яка досі не була предметом спеціальних досліджень. На сьогодні існують лише поодинокі студії, що репрезентують подільські агентиви. Так, на матеріалі подільських говірок проаналізовано способи творення назв осіб за місцем мешкання або походження [1], номінацію головних учасників весільного обряду [6], окремі назви осіб за професією та родом діяльності [4].

Метою дослідження є вивчення структурної організації назв осіб за видом діяльності в межах термінології деревообробних ремесел та виявлення закономірностей номінаційних процесів.

Джерельною базою розвідки стали власні польові записи лексики та зв’язних текстів, здійснені впродовж 2007–2009 років у 66 населених пунктах Центрального Поділля за програмою автора. Також до статті залучено матеріали регіональних словників та етнографічних праць.

У межах термінології столярства та теслярства агентиви репрезентовані регулярно. ЛСГ “майстер” не є однорідною, до її складу входять як центральні елементи, так і периферійні. Центр ЛСГ становлять назви майстрів, що є провідними в цій сфері, однак специфіка праці часто вимагає залучення до виробництва фахівців із суміжних галузей, номени на позначення яких можуть бути компонентами інших ЛСГ.

Таким чином, залежно від етапу обробки матеріалу агентиви можна диференціювати на назви майстра з первинної обробки деревини; майстра, що виготовляє дерев’яні вироби різної складності; майстра, що займається спорудженням дерев’яних будівель; помічника майстра з обробки деревини; назви робітника, що рубає дрова; робітника, що розпилює колоди на дошки; робітника, що ріже дерева в лісі; майстра з механічного обточування деревини. Активними в терміносистемі “Деревообробка” є терміни лісництва. Регулярно представлені в говірках назви людини, що доглядає за лісом. Невелику групу складають назви жінок за видом зайнятості чоловіка чи батька.

Підгрупа назв чоловіків, що виготовляють дерев’яні вироби різної складності регулярно представлені терміном *с/тол’ар* (1–66).

Численні найменування охоплює група назв чоловіків, що займаються первинною обробкою деревини. У деяких говірках репрезентантам поняття ‘майстер із первинної обробки деревини’ характерна диференціація за результатом праці: ‘майстер, що займається грубою обробкою деревини’, ‘майстер, що займається спорудженням дерев’яних будівель’, ‘майстер, що займається виготовленням елементарних

© Краєвська Г. П., 2012

виробів’: відповідно */тесл’ар : буд’и/вел’ник : с/тол’ар* (7). У частині говірок поняття ‘майстер, що займається грубою обробкою деревини’, ‘майстер, що займається спорудженням дерев’яних будівель’ представлені інтегровано в опозиції до семи ‘майстер, що займається виготовленням елементарних виробів’: відповідно *п/лотн’ік : с/тол’ар* (3, 4, 5, 9, 12, 14, 19, 20, 32, 34, 37, 38, 39, 41, 43, 53, 55, 57, 61, 62, 65, 66), *п/лот’н’ік : с/тол’ар* (1, 22–24, 26, 28, 31, 33, 42, 45-47, 48, 49, 60), *п/лотник : с/тол’ар* (15), */тесл’ар: с/тол’ар* (8, 27), *с/тел’мах : с/тол’ар* (16). Деяким говіркам притаманне лексичне протиставлення сем ‘майстер, що займається грубою обробкою деревини’, ‘майстер, що займається виготовленням елементарних виробів’ семі ‘майстер, що займається спорудженням дерев’яних будівель’: відповідно *п/лот’н’ік : буд’и/вел’ник* (36, 40, 59). У решті говірок семема ‘майстер із первинної обробки деревини’ недиференційовано репрезентована номенами *п/лотн’ік* (6, 11, 21, 25, 29, 30, 50, 54, 56, 58, 64), *п/лот’н’ік* (18, 35, 44, 45, 51, 63) та */тес’л’ар* (1, 50).

Нерелевантною на сучасному етапі виявилася диференціація за результатом праці: ‘майстер, що виготовляє столи’ : ‘майстер, що виготовляє скрині’ : ‘майстер, що виготовляє ціпи’ та ін. Припускаємо, що на початку ХХ століття зазначена диференціація лексично реалізувалася. Про це свідчать номени *скринник, скриняр* [3, с. 457], *ціпов’яз* [3, с. 506].

Підгрупу назв чоловіків, що допомагають майстру з обробки деревини складають лексеми *п’ід/майстер* (3), *п’ід/ручний* (15, 60), *п’ід/собник* (14), *по/мошн’ік* (23, 31, 32, 34, 37, 40, 41, 43, 46, 53, 63), *стел’/машник* (5), *уче/н’ік* (13, 17, 26, 44, 50, 54, 56), */учен’* (1, 30, 49, 51).

У говірках представлені назви робітників, що відповідають за невелику ланку роботи в деревообробці: ‘робітник, що рубає дрова’, ‘робітник, що розпилює колоди на дошки’, ‘робітник, що ріже дерева в лісі’, ‘майстер із механічного обточування деревини’.

Сема ‘робітник, що рубає дрова’ оформлена композитами *дрово/руб* (2, 11, 25, 26, 38, 39, 44, 50, 53–55, 61, 62, 66), *дрово^{у}руб* (21), *дрово/с’ек* (7, 10, 18, 28, 32–34, 40, 45–47, 52, 59, 63). У частині говірок сема ‘робітник, що рубає дрова’ представлена віддієслівним терміном *ко/л’ій* (37, 58) та композитом *л’ісо/руб* (22), *с’ічко/руб* (36). У минулому на позначення поняття ‘робітник, що рубає дрова’ були поширені назви *дроворуб, дроваль, рубак* [3, с. 100].

Маніфестована в говірках семема ‘робітник, що розпилює колоди на дошки’. Агентивам характерна диференціація за способом розпилювання: ‘робітник, що розпилює колоди на дошки вручну’ : ‘робітник, що здійснює механічний розпил колоди на дошки’. Технічний прогрес призвів до архаїзації ручного способу розпилювання колоди на дошки. Однак поняття широко представлене в центральноподільських говірках агентивами *драч* (1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 16, 20, 28, 29, 31, 36, 39–42, 46, 51, 58, 63, 64), *пи/л’ар* (35), */пил’шчик* (13, 47), *трач* (7, 17–19, 21–26, 30, 34, 45, 48, 49, 52–54, 62, 65). Інколи із зазначеною семантикою фіксуємо композити *пило/рамшчик* (4, 12, 14, 15, 37, 55), *п’ило^{р}рамшчик* (66), що є результатом лексичного перенесення назви ‘робітника, що здійснює механічний розпил колоди на дошки’. У СУМ термін *трач* представлено із ширшою семантикою ‘пиляр, той, що розпилює колоди на дошки; лісопильня; тирса; козла, на яких ріжуть’ [5, Т. Х, с. 241]. Мінімально лексично здиференційовані назви ‘робітника, що здійснює механічний розпил колоди на дошки’ *пило/рамшчик* (1–18, 20, 21, 23-29, 31–35, 37–42, 44–53, 56, 57, 59–62, 64–66), */пил’шчик* (19, 43, 55), *п’ило/рамшчик* (22, 30), */рамшчик* (54), *ро/бочий* (36, 58, 63).

У деяких говірках поняття ‘робітник, що розпилює колоди на дошки вручну’ зазнає подальшої диференціації: ‘роб’ітник, що знаходиться зверху колоди’ : ‘робітник, що знаходиться внизу колоди’: відпов’ідно */в’іра : /майна* (5). СУМ фіксує ці лексеми як вигуки в мові моряків, будівельників – команди під час вантажних робіт, що означають “піднімай”, “опускай” [5, Т. І, с. 649]. Крім того, протиставлення маніфестоване словосполученнями */верхн’ій драч : /нижн’ій драч* (2, 6, 28, 46); */верхн’ій трач : /нижн’ій трач* (18, 19, 24, 26, 63), *трач / що зверхи : трач / що знизу* (48).

Регулярної репрезентації зазнали номени на позначення поняття ‘робітник, що ріже дерева в лісі’. Найчастотніший у говірках композитний термін *л’ісо/руб* (2–14, 16–20, 22–30, 32–39, 42, 44, 45, 47–56, 58, 59, 62–66). Спорадично фіксуємо композит *бензо/пил’шчик* (61) та віддієслівні утворення */вальшчик* (57), */пил’шчик* (1, 15, 31, 40, 41, 43, 46, 60), */рубшчик* (21).

Репрезентантами семи ‘майстер із механічного обточування деревини’ є термін */токар* (1, 3, 5, 6, 10, 13, 15, 20, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 41, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 59, 63), та словосполучення */токар по /дереву* (19, 33, 34, 43, 66), */токар по /дерев’і* (38). В окремих говірках, де відсутня спеціальна назва, аналізоване поняття маніфестовано термінами *с/тол’ар* (1, 6–8, 14, 17, 30, 40, 35, 39, 42, 54–58, 64, 61), *ш/тел’мах* (18).

Активними в терміносистемі “Деревообробка” є терміни лісництва. Регулярно представлені в говірках назви людини, що здійснює догляд за лісом: *л’іс/ник* (1–29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 42–51, 54, 58–60, 63, 66), *пол’і/совшчик* (30). Інколи фіксуємо термін *ко/зак* (33, 36, 39–41, 52, 53, 55–57, 61, 62, 64, 65).

Звичайно, обрана сфера людської діяльності передбачає, що більшу частину лексичного матеріалу становлять агентиви на позначення осіб чоловічої статі, однак вдалося зафіксувати і назви жінок, які перебувають у родинних зв’язках із майстрами. Засвідчено описові конструкції на позначення дружини та дочки столяра, тесляра: */ж’інка п/лотн’іка* (12, 35), */ж’інка п/лот’н’іка* (1, 10, 32, 44, 46), *п/лотн’ікова*

/ж’інка (57); */дочка п/лотн’іка* (12, 35), */дочка п/лот’н’іка* (1, 32, 46, 49), *доч/ка п/лот’н’іка* (44), *с/тол’арова /ж’інка* (33), */ж’інка с/тол’ара* (1, 44, 46, 48) та номен *стол’а/риха* (12), */дочка с/тол’ара* (1, 12, 32, 35, 46, 49), *доч/ка с/тол’ара* (44).

На словотвірному рівні агентиви зі значенням особи жіночої статі та агентиви зі значенням особи чоловічої статі мають відмінні особливості деривації.

Агентиви зі значенням особи чоловічої статі маніфестовані простими термінами, аналітичними назвами, засвідчено композити.

На словотвірному рівні апелятиви-прості терміни – це в основному похідні словотвірні одиниці, хоча трапляється декілька непохідних одиниць: *козак, трач.*

Чимало простих термінів утворено суфіксальним способом:

1) -ар (-’ар): с/тол’ар, /тес’л’ар, скрин’ар, пи/л’ар тощо;

2) -шчик: /вал’шчик, */пил’шчик, /кол’шчик, /рамшчик*;

3) -ік (-ик): уче/н’ік, п/лотн’ік, п/лотник;

4) -н-ик: л’іс/ник;

5) -ій: ко/л’ій;

Засвідчено префіксальний спосіб:

1) п’ід-: п’ід/майстер.

Префіксально-суфіксальний спосіб:

1) по- -шчик: пол’і/совшчик.

З-поміж агентивів зі значенням особи чоловічої статі є вторинні номени, яким характерні такі мотиваційні ознаки:

1) дія > майстер: */вал’шчик, /кол’шчик, /рубшчик*;

2) інструмент > майстер: *сокирник*;

3) виріб > майстер: *скри/н’ар*;

4) місце роботи > майстер: *л’іс/ник*.

Спорадично в говірках представлено агентиви-композити: *бензо/пил’шчик, пило/рамшчик, дрово/руб, л’ісо/руб, с’ічко/руб, ціпов’яз* тощо.

Засвідчено аналітичні назви: */верхн’ій драч, /нижн’ій драч*, */токар по /дереву.*

Феменітиви представлені простими термінами та словосполученнями. Зафіксовані феменітиви-прості терміни – це похідні словотвірні одиниці, утворені суфіксальним способом (*-их(а) стол’а/риха*), в основі яких мотиваційна ознака *майстер > дружина майстра (столяр > столяриха)*. Однак такий приклад вдалося зафіксувати лише в одній говірці. У решті говірок представлені описові конструкції */ж’інка п/лотн’іка, /ж’інка п/лот’н’іка*, *п/лотн’ікова /ж’інка*.

Деякі агентиви є запозиченнями. Так, у досліджуваних говірках засвідчено германізм: *с/тел’мах – Stéllmacher* [2, Т. 5, с. 407]; з італійської походить кілька лексем: */в’іра* – ‘роб’ітник, що розпилює колоду вручну та знаходиться зверху’ – *vira* ‘верх’ [2, Т. 1, с. 402] та */майна* – ‘робітник, що знаходиться внизу колоди’ – *mainare* ‘низ’ [2, Т. 3, с. 362]; польських джерел сягає лексема *трач* ‘робітник, що розпилює колоди на дошки вручну’ – *trzać* [7, с. 580].

Репертуар ЛСГ “майстер” відображає агентиви, які представлені диференційовано щодо етапу обробки деревини, рівня опанування ремеслом, родинних зв’язків. Загальні назви диференціюються за позицією при виконанні обов’язків та результатом праці. Вторинний семантичний поділ має фрагментарний характер лексичної реалізації.

Отже, ЛСГ “майстер” термінології столярства та теслярства є відкритою підсистемою. Існують зони взаємодії агентивів із компонентами різних тематичних груп лексики, зокрема, “будівництво”, “хатнє начиння”, назвами знарядь праці, предметів побуту, процесів тощо. Агентиви по-різному взаємодіють із мікрогрупами суміжних тематичних груп лексики – одним характерні зони семантичної ідентичності, іншим – деривaційний, мотиваційний зв’язок. З-поміж назв осіб за видом діяльності функціонують іншомовні елементи, однак це не руйнує цілісності досліджуваної групи лексики, а представляє її як відкриту систему.

Література:

1. Горбачук В. Т. Назви жителів за місцем мешкання або походженням (на матеріалі говірок Вінниччини) / В. Т. Горбачук // Праці XII республіканської діалектологічної наради. – К.,1971, – С. 215–216.

2. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : Наукова думка, 1982. – .
Т.1 : А – Г. – 1982. – 631 с.
Т. 3 : Кора – М. – 1989. – 549 с.

3. Іваницький С. Російсько-український словник / [авт.-уклад. Іваницький С., Шумлянський Ф.]. – Вінниця, 1918. – 250 с.

4. Кровицька О. В. Назви осіб за професією та родом діяльності у Вінницьких пам’ятках XVI–XVII ст. / О. В. Кровицька // Тези третьої Вінницької обласної історико-краєзнавчої конференції, 4 верес. 1985 р. – Вінниця, 1985. – С. 60.

5. Словник української мови : в 11 т. / [ред. кол. : І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970. – .
Т. І : А – В. – 1970. – 799 с.
Т. Х : Т – Ф. – 1979. – 658 с.
6. Тищенко Т. М. Номінація головних учасників весільного обряду в говірках Східного Поділля / Т. М. Тищенко // Наукові праці Кам'янець-Подільського держ. ун-ту: Філологічні науки. – 2008. – Вип. 16, т. 1. – С. 67–78.
7. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego / A. Brückner. – Warszawa : Wyd. Wiedza powszechna, 1957. – 806 s.

Обстежені населені пункти (Вінницька обл.):

1. Громадське Літинський р-н.; 2. Багринівці Літинський р-н.; 3. Лука-Барська Барський р-н.; 4. Жигалівка Калинівський р-н.; 5. Іванів Калинівський р-н.; 6. Кам'яногірка Калинівський р-н.; 7. Микулинці Літинський р-н.; 8. Майдан Вінницький р-н.; 9. Медвеже Вушко Вінницький р-н.; 10. Щітки Вінницький р-н.; 11. Котюжинці Калинівський р-н.; 12. Брицьке Липовецький р-н.; 13. Писарівка Вінницький р-н.; 14. Обідне Немирівський р-н.; 15. Вербівка Липовецький р-н.; 16. Скала Оратівський р-н.; 17. Лопатинка Оратівський р-н.; 18. Комарівка Барський р-н.; 19. Журавлівка Барський р-н.; 20. Котюжани Муровано-Куриловецький р-н.; 21. Вербовець Муровано-Куриловецький р-н.; 22. Біляківці Жмеринський р-н.; 23. Потоки Жмеринський р-н.; 24. Кам'яногірка Жмеринський р-н.; 25. Кукавка Могилів-Подільський р-н.; 26. Хоменки Шаргородський р-н.; 27. Гнівань Тиврівський р-н.; 28. Пилява Тиврівський р-н.; 29. Мухівці Немирівський р-н.; 30. Рахни Лісові Шаргородський р-н.; 31. Торків Тульчинський р-н.; 32. Дубовець Немирівський р-н.; 33. Чуків Немирівський р-н.; 34. Клебань Тульчинський р-н.; 35. Воловодівка Немирівський р-н.; 36. Василівка Ілінецький р-н.; 37. Красненьке Ілінецький р-н.; 38. Ометинці Немирівський р-н.; 39. Зяньківці Немирівський р-н.; 40. Кунка Гайсинський р-н.; 41. Бубнівка Гайсинський р-н.; 42. Гранів Гайсинський р-н.; 43. Кивачівка Теплицький р-н., 44. Яришів Могилів-Подільський р-н.; 45. Гонтівка Чернівецький р-н.; 46. Буша Ямпільський р-н.; 47. Русава Ямпільський р-н.; 48. Саїнка Чернівецький р-н.; 49. Стіна Томашпільський р-н.; 50. Вільшанка Крижопільський р-н.; 51. Велика Кісниця Ямпільський р-н.; 52. Болган Піщанський р-н.; 53. Журавлівка Тульчинський р-н.; 54. Заболотне Крижопільський р-н.; 55. Капустяни Тростянецький р-н.; 56. Ободівка Тростянецький р-н.; 57. Гонорівка Піщанський р-н.; 58. Оляниця Тростянецький р-н.; 59. Тростянчик Тростянецький р-н.; 60. Баланівка Бершацький р-н.; 61. Червона Гребля Чечельницький р-н.; 62. Тартак Чечельницький р-н.; 63. Мала Мочулка Теплицький р-н.; 64. Пологи Теплицький р-н.; 65. Поташня Бершацький р-н.; 66. Димівка Чечільницький р-н.

УДК 81’367.2

Кузьмич О. О.

ПРОБЛЕМА ДОВЖИНИ РЕЧЕННЯ В МОВОЗНАВСТВІ

У статті проаналізовано аспекти досліджень довжини речення, фактори портативності тексту, особливості дефініції.

***Ключові слова**: довжина речення; стилістичний, психолінгвістичний, граматичний аспекти; чинники впливу на довжину речення.*

В статье проанализированы аспекты исследований длины предложения, факторы портативности текста, особенности дефиниций.

***Ключевые слова**: длина предложения; стилистический, психолингвистический, грамматический аспекты; факторы влияния на длину предложения.*

The article examines aspects of research sentence length, portability factors text features definitions.

***Key words**: sentence length; stylistic, psycholinguistic, grammatical aspects; factors influence the length of sentence.*

Довжина речення як лінгвістична проблема стала предметом систематичних досліджень лише кілька десятків років тому. Поштовхом до висвітлення цього аспекту речення стали праці В. Інгве та Г. Лесскіса, які є узагальненням низки досліджень [3, с. 126–138; 4].

Переважно метою попередніх студій було з’ясування стилістичних особливостей текстів. Так, стилістичні завдання ставив перед собою Дж. Юл, роботи якого ознаменували початок новітнього етапу у вивченні довжини речення. Для дослідника встановлення довжини речення було засобом виявлення таких постійних ознак індивідуального стилю, які могли б стати вирішальними у визначенні суперечностей авторства літературних творів [11].

Виключно стилістичний характер носять праці Б. Хорачека, який прагне встановити варіювання довжини речення в середньовічній німецькій епічній поезії в мовленні персонажів залежно від їхнього характеру [9].

У багатьох випадках стилістичний підхід поєднується зі статистичним, що відображає тенденцію до визначення довжини речення як частини загального прагнення, до статистичного охоплення всіх аспектів мови. Це простежується, наприклад, у Г. Лесскіса, який дослідив значний обсяг матеріалу в різних жанрах російської літератури за багато сторіч її існування. Він зупиняється також на розходженнях у довжині речення залежно від жанрового характеру відрізків тексту (оповідання, опис і т. д.), на розходженнях у довжині складнопідрядного й простого речення тощо [4, с. 99–123].

На матеріалі німецької мови з подібною метою, але на значно меншому фактичному матеріалі й переважно синхронно, проведені дослідження Х. Еггерса й В. Вінтера. Так, Х. Еггерс зіставляє німецьку мову науково-популярної літератури з мовою класичної прози кінця XVIII – початку XIX століття, причому доходить такого висновку: “Принаймні в тих мовних прошарках, які ми обстежили, сучасна німецька мова користується більше короткими реченнями, ніж мова стап’ятдесятилітньої давнини” [8; 12].

Аналогійними є спостереження Б. Енгдаля про зменшення довжини речення у шведській науково-популярній літературі [1, с. 113].

Більшою мірою підкреслює статистичний момент дослідження Х. Мейєр, але й він все-таки вводить стилістичну диференціацію текстів [10].

На думку І. Голуб, уживання довгих речень – відмінна риса книжного стилю. У розмовному, особливо усному мовленні частіше послуговуються простими реченнями, неповними, у яких відсутність слів доповнюється мімікою, жестами.

У письмовому варіанті розмовного мовлення в художніх текстах, передусім у п’єсах, найширше використовуються безсполучникові складні речення. У сценічному мовленні багатство інтонацій компенсує відсутність сполучних засобів. У результаті штучно трансформованих у текст сполучників мова втрачає живі інтонації [2, с. 83].

Психолінгвістика аналізує мову в її стосунку до мовленнєвої діяльності носіїв мови, вивчає психологічні механізми творення та розуміння висловлювання і передусім досліджує “структуру мовної здатності людини”.

Суб’єктивні наміри автора, його світогляд і внутрішній світ, психологічні особливості суттєво впливають на осмислення, систематизацію та естетично-творчий добір мовних елементів вираження змісту. Художній твір становить цілісну структуру і свідчить про мовну картину світу автора, тому психологія

© Кузьмич О. О., 2012

сприймання тексту, його зрозумілості була й досі залишається однією з найактуальніших проблем психолінгвістики.

Складність тексту залежить від ступеня агрегації одиниць мови (наприклад, літер – у слова, слів – у речення тощо). Іншими словами можна сказати: що більша кількість елементів складає певний об'єкт (наприклад, слово чи речення), тим важче читачеві встановити зв'язки між елементами.

За цими, здавалося б, аж надто простими й примітивними залежностями насправді стоять дещо глибші явища, які об'єднують їх в одне ціле. Так, загальновідомо, що частотність уживаності слів безпосередньо пов'язана з їхньою довжиною. Тобто чим слово коротше, то вищий ступінь його зрозумілості й воно більш уживане (ця залежність чудово ілюструється в будь-якому частотному словнику).

Справедливе й обернене твердження: чим слово довше, то ступінь його зрозумілості нижчий. Не викликає сумніву, що ці ж твердження справедливі й щодо довжини речень: "Чим довші речення і чим більше довгих слів вони мають у своєму складі, тим важче читати текст". Короткі речення забезпечують чіткість і зрозумілість формулювань [5, с. 313].

Надмірну довжину речень може спричинити інформаційна "розрідженість", що виявляється в зайвому вживанні слів, словосполучень, речень і цілих частин тексту (те, що називають "водянистістю" викладу). Аналіз текстів свідчить, що зайві слова, групи слів, фрази створюють інформаційний шум: автори пояснюють відоме з попереднього, уводять деталі, не потрібні для з'ясування і просування думки. У такому випадку увага зміщується, ритм сприймання ламається, думка порушується, комунікативна виразність нівелюється.

Інформаційна (і, відповідно, мовна) надлишковість виявляється в наявності лексичного (синонімічне повторення лексем або близьких за значенням слів) і граматичного (дублювання граматичних форм) плеоназму, тавтології (повторне позначення іншими словами вже названого поняття), а також надмірного пояснення того, що можна було б пояснити простіше.

Ознакою інформативно комфортного викладу є лінійність, яка досягається обмеженим уживанням вставних конструкцій, супровідних тверджень, застережень тощо, які розривають основну думку, наявністю на місці розриву (якщо без нього не можна обійтися) психолінгвістично зумовленої кількості елементів (7 плюс-мінус 2, тобто відповідність формулі Дж. Міллера).

Інформаційний комфорт можуть забезпечити лише такі мовні засоби, які властиві певному часові. Відповідність мовного оформлення тексту традиціям певної епохи становить темпоральний аспект зрозумілості. Те, що видається зрозумілим в одну епоху, може не сприйматися як таке в іншу. Отже, писати зрозуміло – означає писати сучасно.

Однак власне система і критерії вимірів довжини речення в зазначених аспектах дослідження не достатньо диференційовані. Мірою довжини речення в більшості дослідників є кількість слів. Але самі слова беруться сумарно, без урахування поділу їх на розряди за функцією, без обліку довжини й ритмічного значення.

Деякі вчені величину речення пов'язують з елементарним реченням. Однак кількість таких "частин речення" установлюють не шляхом реально існуючих у тексті елементарних речень, а шляхом підрахунку кількості відмінюваних форм дієслова [1, с. 111–118; 12]. У неелементарних складних реченнях їхню довжину пояснюють глибиною конструкції. Так, на думку Г. Уханова, у конструкціях із послідовною підрядністю поняття довжини, глибини, кількості рівнів членування прямо залежні. А тому фактори, які сприяють чи перешкоджають збільшенню довжини речення, відповідно обмежують розгортання думки "вглиб" або сприяють цьому [6].

Незважаючи на різні підходи до визначення довжини складного багатокомпонентного речення, більшість учених сходиться на тому, що вона не може бути необмеженою, навіть у суто теоретичному плані, хоч трапляються й винятки (ідеться передусім про речення з однотипними синтаксичними зв'язками, організовані більш просто, якою є, наприклад, однорідна супідрядність) [7].

Не стало предметом ґрунтовного дослідження науковців і співвідношення різних синтаксичних груп і конструкцій усередині речення. Зазвичай украй поверхово трактується й саме речення. Воно розглядається переважно як сукупність слів від крапки до крапки, хоч у низці випадків даються вказівки й на співвідношення між простими й складними, головними й підпорядкованими реченнями тощо [4].

Отже, уже із самого факту стійких розходжень у понятті довжини речення виявляється, що вона регулюється низкою чинників, які впливають на психофізіологічний механізм, що керує людською мовною діяльністю. Цей механізм спрацьовує по-різному залежно від форми, у якій протікає мовна діяльність (усна чи письмова, монологічна чи діалогічна тощо), тематичного наповнення мовлення (тематика наукова чи розмовна тощо), ступеня емоційної насиченості мовлення, особливостей стилістичної установки мовця, обсягу і характеру оперативної пам'яті людини тощо.

Ще більш різноманітним і складним виявляється вплив на довжину речення всіх вищеназваних факторів, якщо розглядати це явище в широкому історичному плані. Виникнення нових сфер мовної комунікації може призвести до вироблення таких прошарків мови, які будуть, як правило, тяжіти до тих чи тих розмірів речення, що відрізняють його від середньої довжини. У багатьох мовах таке явище мало місце,

наприклад, на початку нового часу, коли виникла специфічна “мова грамот” – мова канцелярського листування, юридичних і дипломатичних актів тощо.

Аналогійне явище на певних етапах розвитку в багатьох мовах спостерігалося й для формування інших сфер писемного мовлення – зокрема мови науки, хоча тут, природно, можливі більш значні коливання в розмірі довжини речення, викликані різними стилістичними причинами.

Звичайно, з абстрактного погляду навіть різке збільшення обсягу речення саме по собі не обов’язково спричинює які-небудь зрушення в мовній структурі. Якщо в мові вже є система поширення головних (необхідних) членів речення другорядними й система підпорядкування речень, то теоретично можна безмежно збільшувати межі речення, використовуючи можливості цих систем без будь-якої їхньої зміни [1, с. 114]. Наприклад, до кожного іменника або субстантивованої частини мови – головного члена речення – можна приєднати безліч поширювачів, до них – інші поширювачі і т. д.

Однак якщо розглядати речення і весь його граматичний склад як певну системну побудову, у якій проявляються такі вимоги, як “портативність”, структурна єдність і чітке членування, то всіляке значне збільшення розмірів довжини речення буде означати необхідність перегляду деяких аспетів граматичного складу, тому що ті засоби створення й виявлення членування речення, які були цілком дієвими при його колишньому невеликому розмірі, уже не забезпечують потрібних результатів за умови його нової довжини. У результаті розсування меж елементарного речення, збільшення компонентів складного речення або комбінування цих двох способів виникають конструкції різного типу й ступеня складності, а це один із факторів розвитку граматичного ладу мови.

Отже, проблема довжини речення, а відповідно й довжини його компонентів, повинна стати обов’язковою складовою граматичних досліджень. Це дозволить з’ясувати низку питань історичного розвитку, а також на синхронному рівні усвідомити характерні риси функціонування синтаксичних одиниць: їхню питому вагу в мовленні, потенційні можливості розгортання конструкцій тощо.

Література:

1. Адмони В. Г. Размер предложения и словосочетания как явление синтаксического строя / В. Г. Адмони // Вопросы языкознания. – 1966. –№ 4.– С. 111–118.

2. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи. Основы красноречия : [учебное пособие] / И. Б. Голуб. – М. : МГУ печати. – С. 83.

3. Ингве В. Гипотеза глубины / В. Ингве // Новое в лигвистике. – М., 1965. – Вып. IV. – С. 126–138.

4. Лесскис Г. А. О зависимости между размером предложения и его структурой / Г. А. Лескис // Вопросы языкознания. –1964. – № 3.– С. 99–123.

5. Партико З. В. Трипараметричний метод визначення читабельності (складності) україномовних текстів / З. В. Партико, В. А. Бородчук, І. Ю. Сорокатий // Палітра друку. – 1995. – № 4. – С. 54–55.

6. Уханов Г. П. О многомерности структуры полипредикативных сложноподчиненных предложений (К постановке проблемы) / Г. П. Уханов // Очерки по русскому языку. – Калинин, 1969.

7. Шкарбан Т. М. Про довжину предикативних одиниць у структурі складних конструкцій з однорідною супідрядністю / Т. М. Шкарбан // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії. – Рівне : РДГУ, 2003. – Вип.11. – С. 20–23.

8. Eggers H. Wandlungen im deutschen Satzbau / H. Eggers // Der Deutschunterricht. – Stuttgart, 1961.

9. Horacek B. Kunstprinzipien der Satzgestaltung. Studien zu einer inhaltbecogenen Syntax der deutschen Sprach… / B. Horacek. – Wien, 1964.

10. Meier H. Deutsche Sprachstatistic / H. Meier. – Hildesheim, 1964.

11. Jule J. U. On sentence-length as a statistical characteristics of style in prose: with application to two cases of disputed authorship / J. U. Jule // Biometrica XXX, 3–4, 1939.

12. Winter W. Relative Haufigkein syntaktischer Erscheinungen als Mittel zur Abgrenzung von Stilarten / W. Winter // Phonetika 7, 4, 1961.

УДК 81'232

Кулик О. Д.

ЕВОЛЮЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОЛІПРЕДИКАТИВНИХ РЕЧЕНЬ У ЛІНГВІСТИЦІ

У пропонованій статті простежено еволюцію лінгвістичних поглядів на природу поліпредикативного речення; висвітлено основні етапи його вивчення; визначено статус досліджуваних конструкцій у синтаксичній системі мови; встановлено перспективи дослідження визначеної проблеми в україністиці. На основі аналізу наукових праць автор робить висновок про те, що проблема такого типу речень і до сьогодні залишається актуальною.

***Ключові слова**: предикативні одиниці, поліпредикативні речення, синтаксична система, етапи дослідження.*

В предлагаемой статье прослежена эволюция лингвистических взглядов на природу полипредикативного предложения; отражены основные этапы его изучения; определен статус исследуемых конструкций в синтаксической системе украинского языка; установлены перспективы исследования данной проблемы в украинистике. На основе анализа научных трудов автор делает вывод о том, что проблема такого типа предложений до сих пор остается актуальной.

***Ключевые слова**: предикативные единицы, полипредикативные предложения, синтаксическая система, этапы исследования.*

The present article follows the evolution of linguistic views on the nature of a polypredicative sentence; it also highlights main stages of its study, determines the status of constructions subject to research within the syntactical system of the Ukrainian language, and evaluates prospects for further research of this problem in Ukrainian linguistics. Basing on the analysis of research works, the author concludes that the problem of such sentence type retains its relevance up to our time.

***Key words**: predicative units, polypredicative sentences, syntactical system, stages of research.*

Упродовж останніх десятиліть XX та початку XXI ст. усе більше уваги в мовознавстві приділяють вивченню синтаксису як системи різнорівневих одиниць. На думку вчених, синтаксис складного речення є тією ділянкою мовознавства, яка потребує поглибленого опрацювання у зв'язку з суперечливим характером багатьох теоретичних положень, починаючи від загальної типології складного речення і закінчуючи розглядом конкретних видів і різновидів складних конструкцій.

В українському мовознавстві складні синтаксичні структури досліджували такі вчені, як К. Ф. Шульжук, О. Є. Вержбицький, Б. М. Кулик та інші; окремі різновиди поліпредикативних речень вивчають І. К. Кучеренко, Г. М. Горяна, С. І. Дорошенко та ін.

Питання статусу поліпредикативних речень є дискусійним. Одні синтаксисти не виокремлюють такі речення в самостійний тип, обстоюючи положення про те, що в поліпредикативному реченні тільки повторюються структурні схеми, спільні з мінімальними простими й елементарними складними реченнями, і тому вони "становлять об'єкт синтаксичного опису лише з боку репрезентованих у них комбінацій" [8, с. 654]. Інші дослідники вважають, що поліпредикативні речення – не механічні комбінації мінімальних структур, а особливі конструкції на рівні складних речень.

Оскільки вивчення поліпредикативних речень має чимало "білих плям", лишається ще багато нез'ясованого, на сьогодні немає єдиного усталеного погляду на ці конструкції. Тому в лінгвістиці вищезгадані синтаксичні структури позначаються різними термінами, як-от: поліпредикативні речення (Г. П. Уханов); складні багатокомпонентні речення (Г. Ф. Калашникова, К. Ф. Шульжук); ускладнені складні речення (Г. Ф. Гаврилова); складні речення ускладненого типу (М. В. Симулик); багаточленні складні речення (Б. М. Кулик); складні синтаксичні конструкції (Н. С. Валгіна) та ін.

Мета наукової розвідки – простежити історію та сучасний стан вивчення поліпредикативних речень у лінгвістичній науці.

Ураховуючи, що чільне місце в процесі комунікації займає речення, його специфіка привертала й привертає увагу багатьох дослідників. Л. Мацько зазначає, що "стилістичні можливості синтаксичних структур виявляються в їх протиставленні за одним типом ознак. Так, при зіставленні односкладних речень з двоскладними, неповних з повними, простих із складними виявляються їх стилістичні функції... Синтаксис через свій конструктивний характер (здатність до побудови нових структур з нового матеріалу) повинен би мати більші, ніж лексикологія, стилістичні потужності, бо включає в себе й стилістичні можливості лексики та морфології... Щоб оволодіти стилістикою української літературної мови, відчувати її в усіх підсистемах, треба ґрунтовно опанувати звуковим ладом, збагатитися словниковим і фразеологічним матеріалом, знати граматичну будову цієї мови" [4, с. 60–61].

© Кулик О. Д., 2012

Складне речення формують дві й більше предикативні одиниці. Складне речення є конструкцією, тісно пов’язаною з простим реченням, але відрізняється від нього як за будовою, так і за характером повідомлення. Відмінність між простим і складним реченням у комунікативному плані виявляється передусім в обсязі тих повідомлень, які вони передають.

Складне речення у східнослов’янському мовознавстві досліджують упродовж кількох століть. Проте й до цього часу не окреслено його меж, відсутня усталена класифікація.

Лінгвісти засвідчують, що складні речення виникли значно пізніше, ніж прості, причому первісний тип складних конструкцій становили безсполучникові. Сполучникові (складносурядні і складнопідрядні) структури з’явилися згодом. Історично найпізнішим структурним типом речень є складнопідрядні речення. На базі складних речень мінімальної будови (елементарних, двокомпонентних) утворилися складні ускладнені (неелементарні, багатокомпонентні) конструкції, що свідчить про високий ступінь розвитку мислення і мови.

Складне речення в українській граматичній літературі здавна кваліфікувалося як “*зложене положеніє”, “складчасте речення”, “сполука речень”*. Як об’єднання простих речень трактували його російські мовознавці початку ХХ ст. П. Фортунатов, О. Шахматов, О. Пєшковський. Таке тлумачення їх цілком влаштовувало, оскільки до складного цілого (об’єднання речень) відносили всі конструкції, що складалися з двох чи кількох речень. О. Пєшковський зазначав із цього приводу: “Термін “складне речення” ми відкидаємо, оскільки він називає декілька речень одним “реченням” і тим створює плутанину” [5, с. 213]. На думку вченого, складне речення – це “*союз речень”,* і тому воно не повинно називатись реченням.

Однак російський лінгвіст В. Богородицький трактує складне речення як єдине зв’язне ціле. Він зазначає: “У кожному складному реченні його частини складають єдине зв’язне ціле так, що взяті окремо вже не можуть мати цілком попереднього смислу або навіть зовсім неможливі, подібно до того як морфологічні частини слова існують тільки в самому слові, але не окремо від нього” [7]. Цю ідею розвинули В. Виноградов, М. Поспєлов, Л. Максимов та ін. Так, М. Поспєлов трактує складне речення як таке єдине ціле, у “якому “речення”, що його складають, органічно пов’язані одне з одним, залежать одне від одного і зумовлюють одне одного” [6, с. 340]. В. Виноградов зазначає, що складне речення є єдиним інтонаційним і смисловим цілим, частини якого лише “за своєю зовнішньою будовою більш-менш однотипні з простими реченнями” [1, с. 499]. У зв’язку із зазначеними підходами українські мовознавці (Л. Булаховський, І. Вихованець та інші) теж почали трактувати частини складного речення як такі, що є простими реченнями лише умовно.

Отже, складне речення – це синтаксична конструкція, що складається з двох і більше предикативних одиниць, пов’язаних відповідним синтаксичним зв’язком, які становлять семантичну, структурну, інтонаційну та комунікативну єдність.

Спроби ж визначити місце поліпредикативного речення в синтаксичній системі не привели лінгвістів до єдиної думки, оскільки існують різні погляди на природу складних речень. Увагу дослідників поліпредикативні речення привернули ще в кінці ХІХ століття й з того часу, а особливо з другої половини ХХ століття, інтерес до цієї ділянки синтаксису постійно зростає.

У наукових граматиках та посібниках ХІХ століття згадуються деякі різновиди складних речень, з’являються такі терміни як “*супідрядність*”, “*включення*”, “*послідовна підрядність*”. Вивчення складних речень “вищого порядку” дослідники поділяють на чотири етапи.

Перший етап дослідження поліпредикативних речень – 50-ті – 70-ті роки ХХ століття. І. Василенко, Н. Ганцовська, Г. Калашникова, З. Литвина, В. Шитов та інші, роботи яких присвячені окремим видам поліпредикативних речень, за основу досліджень взяли структурні типи, різновиди та варіанти досліджуваних конструкцій, сполучуваність, характер розташування та засоби зв’язку між компонентами, спостереження за використанням поліпредикативних речень у різних функціональних стилях. Мовознавці аналізували складний та великий за обсягом мовний матеріал і, що важливо, одночасно створювали методику такого аналізу. До середини 60-х років вималювалися загальні та часткові закономірності побудови поліпредикативних конструкцій, почалося вивчення їх у інших мовах, зокрема в українській.

З другої половини 70-х–90-ті роки (ІІ етап дослідження поліпредикативних речень) продовжується накопичення матеріалу в роботах описового характеру. На другому етапі дослідження учені більше звертають увагу на складні конструкції, що включають у себе більше трьох предикативних одиниць, розширюється дослідження складних синтаксичних конструкцій. У цей період ведуться спроби зрозуміти специфіку складних синтаксичних конструкцій, як найвищої ланки ієрархічного розподілу синтаксичних одиниць, їх нової якості.

Пошуки специфіки багаточленних речень призвели до ідеї багатомірної класифікації таких конструкцій, нової термінології всіх поліпредикативних речень, а не окремих їх різновидів.

Другий етап дослідження завершується пошуками закономірностей побудови поліпредикативних речень, їх виділенням в окрему підсистему складного речення. Синтаксис складного речення поповнюється новою інформацією про функціонування складнопідрядних і складносурядних речень у складі більш складних синтаксичних побудов.

Третій етап дослідження поліпредикативних конструкцій починається з другої половини 70-х років. У цей період з'являються узагальнені дослідження, у яких науковці намагаються системно й багатоаспектно описати особливості структури, семантики й функціонування складних речень з різними видами зв'язку та сполучуваності предикативних одиниць у їх складі [2, с. 26].

Третій етап ознаменувався вивченням складних багатокомпонентних речень як цілісного об'єкту і як об'єкту багатоаспектного. Складні конструкції досліджуються в логічному, структурному, семантичному й комунікативному аспектах. На цьому етапі дослідження поліпредикативне речення розглядається як синтаксична одиниця, що функціонує в системі мови.

Вирішення нових питань, що виникли на ІІІ етапі вивчення поліпредикативних речень, вимагало в якості допоміжних засобів залучення інших наук та нелінгвістичних прийомів аналізу. Складність об'єкта, його зв'язок з мовною дійсністю – обсягом оперативної пам'яті людини, ситуацією мовлення, фондом знань того, хто говорить (пише) і сприймає, дали можливість розглядати багатокомпонентні речення з погляду сприйняття читача (слухача) й застосувати дані психології. Використання даних психології в аналізі поліпредикативних речень дало можливість виявити в цій підсистемі такі правила й способи структурування, що максимально дають можливість використовувати обсяг короткочасної пам'яті [2]. Дав можливість застосувати дані не тільки психології, але й теорії інформації, й теорії імовірності, комплексний підхід до складного поліпредикативного речення [2; 3]. Такими результатами закінчився третій період дослідження полі предикативних речень.

Подальший розвиток теми, детальне вивчення поліпредикативних речень, застосування методик інших наук, постановка нових проблем реалізуються на четвертому етапі вивчення досліджуваних речень (ІІ половина 90-х років – перша половина 2000-х років). У цей період мовознавцями аналізуються засоби зв'язку поліпредикативних речень в зіставному аспекті; проводиться дослідження типів багатокомпонентних речень та розглядається використання їх у функціональному аспекті; уживання складних багатокомпонентних речень у поетичному мовленні; використання їх в окремому художньому творі як показник стилю автора; аналіз експресивного синтаксису в структурі й семантиці поліпредикативних речень тощо.

Отже, поліпредикативні речення є історично найпізнішим структурним типом речень. Незважаючи на тривалий час їх вивчення, у мовознавстві наявні різні підходи до їх аналізу, відсутня усталена класифікація цих структур.

Предикативні одиниці, що входять до складу поліпредикативного речення, іноді доволі тісно переплітаються між собою, тому потрібен чіткий аналіз, що визначає кількість і межі предикативних частин та, відповідно, правила вживання розділових знаків у письмовому мовленні та інтонування – в усному. У цьому вбачаємо перспективи наших подальших досліджень.

Література:

1. Виноградов В. В. Основные принципы русского синтаксиса в "Грамматике русского языка" АН СССР / В. В. Виноградов // Известия АН СССР – Т. 3. – Вып. 6. – 1954. – С. 497–505.

2. Калашникова Г. Ф. Многокомпонентные сложные предложения в современном русском языке / Калашникова Г. Ф. – Харьков : Высшая школа, 1979. – 160 с.

3. Козіцька О. А. Семантична структура контамінованих складнопідрядних багатокомпонентних речень / О. А. Козіцька, В. С. Левчик // Педагогічний пошук : наук.-метод. вісник – 2010. – № 4. – С. 12–16.

4. Мацько Л. І. Стилістика української мови : [підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] / Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

5. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / Пешковский А. М. – М. : Просвещение, 1943. – 452 с.

6. Поспелов Н. С. О грамматической природе и принципах классификации бессоюзных сложных предложений / Н. С. Поспелов // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950. – С. 338–354.

7. Тимошенко П. Д. В. О. Богородицький як дослідник української мови / П. Д. Тимошенко // Українська мова в школі. – 1957. – № 2. – С. 12–13.

8. Шкуратяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова : [навч. посібник; модульний курс] / Н. Г. Шкуратяна, С. В. Шевчук. – К. : Вища школа, 2011. – 823 с.

УДК 811.161.2’367

Леонова Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИСУ ТА ІДЕНТИФІКАЦІЇ ВОКАТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ МАЛИХ ЖАНРОВИХ ФОРМ ІНФОРМАЦІЇ

У статті розглянуто проблему ідентифікації речень-вокативів, подано різні класифікації вокативних речень та їх типологію в сучасній українській мові. Визначено місце вокативних конструкцій серед інших односкладних речень апеляції як синтаксичних одиниць у малих жанрових формах сучасної української мови, зазначено особливості поданих конструкцій.

***Ключові слова**: автономні вокативи, апеляція, вокативні речення, малі жанрові форми інформації, односкладні речення апеляції.*

В статье рассмотрена проблема идентификации предложений-вокативов, поданы различные классификации вокативных предложений и их типологоия в современном украинском языке. Определено место вокативных конструкций среди других односоставных предложений апелляции как синтаксических единиц в малых жанровых формах современного украинского языка, указаны особенности данных конструкций

***Ключевые слова**: автономные вокативы, апелляция, вокативные предложения, малые жанровые формы информации, односоставные предложения апелляции.*

The problem of authentication of vocative sentences is considered, different classifications of vocative sentences are given and them typology in modern Ukrainian is state in the article. The location of vocative constructions is determined among other monocomponent suggestions of appeal as syntactic units in the small genre forms of modern Ukrainian; the features of these constructions are indicated.

***Key words**: autonomous vocatives, appeal, vocative sentence, small genre forms of information, monocomponent sentences of appeal.*

Дослідження синтаксису односкладного речення становить одну з важливих проблем сучасного мовознавства, складність вивчення якої полягає в тому, що до систематизації основних типів односкладних речень існує кілька класифікаційних підходів. На думку О. Шахматова: “Речення – це одиниця мовлення, сприймана мовцем і слухачем як граматичне ціле, що слугує, для словесного вираження одиниці мислення” [10, с. 29]. Дослідник також зазначає, що в цій одиниці знаходить відображення акт мислення, “який має за мету повідомлення... поєднання уявлень, що відбулися в мисленні” [10, с. 47]. У той же час визначний лінгвіст О. Востоков указує на співвідношення змісту речення з однією думкою: “Мовлення – є поєднання слів, що виражає думки взагалі... Та коли мовлення обмежується вираженням однієї думки, тоді воно називається реченням” [2, с. 71].

Поширені погляди на статус речення нерідко бувають діаметрально протилежними. З одного боку, й далі побутує уявлення про речення як про найвищу синтаксичну одиницю, з іншого – воно розглядається як елемент для побудови складних одиниць – надфразних єдностей, складних синтаксичних цілих, абзаців, малих жанрових форм і т. д. Підґрунтям для цього стали праці Д. Баранника, Л. Булаховського, І. Гальперіна, Л. Лосєвої, О. Нечаєвої, В. Одинцова, М. Поспєлова, Г. Солганика та ін. Мовознавча наука виробила достатньо широку і розгалужену систему мовних понять і відповідних термінів для називання явищ сфери апеляції. Елементи, що представляють предметну частину апеляції на формально-граматичному рівні мови, морфологи переважно трактують як грамеми іменника – форми категорії відмінка. Найпоширеніші їхні назви в українській граматиці відповідно до загальноєвропейських традицій – “вокатив” та “кличний відмінок”, – є достатньо точними та системними, відповідають основним принципам загального та українського термінотворення і пройшли випробовування часом. Поширені в мовознавстві утворення типу “клична форма” та “звертання” віддзеркалюють суперечливі, асистемні трактування аналізованих елементів, що, однак, не виключає можливості використання терміна “звертання” в стилістичних, прагматичних та етикетних студіях.

Термін “вокативные предложения” першим використав у лінгвістиці академік О. Шахматов, виділивши вокативні речення в окремий тип синтаксичних моделей [11]. Вокативними реченнями дослідник називав такі, єдиним членом яких є звертання, тобто ім’я особи, до якої звертаються. Мовознавець додає, ім’я має бути вимовлене з особливою інтонацією, що викликає складне уявлення. Академік Л. Щерба, розвиваючи цю думку, зазначає, що в центрі такого уявлення опиняється об’єкт звертання, а думка може виражати докір, гнів тощо [6, с. 134]. Головний принцип, запропонований академіком Л. Щербою, синтезується з таким твердженням: вокативні речення сформовані не за мовними, а за мовленнєвими моде-

© Леонова Н. В., 2012

лями синтаксичної організації, що зазвичай не дублюють моделі розповідного, окличного чи питального речення [6, с. 139].

У "Граматиці української мови" за сукупністю структурних і семантичних ознак виокремлено такі основні типи односкладних речень: означено-особові, неозначено-особові, узагальнено-особові, безособові, інфінітивні, номінативні, вокативні (речення-звертання) [1, с. 34–38]. У них лексично наявний один (або предмет мовлення, або предикативна характеристика) з двох логічних компонентів думки. Наявний головний член речення використовується в такій формі, яка здатна викликати потрібне уявлення про лексично не виражений логічний компонент [1, с. 34–43]. Дещо іншою є пізніша класифікація односкладних речень І. Вихованця, який у своїй "Граматиці української мови. Синтаксис" (1993) виокремлює декілька основних класів односкладних речень: 1) дієслівні, 2) інфінітивні; 3) іменникові речення; 4) прислівникові речення, серед іменникових називає окремо вокативні речення. Цей учений, як і російські синтаксисти Н. Шведова, Г. Золотова, А. Пєшковський відносить односкладні означено-особові, неозначено-особові, узагальнено-особові речення до двоскладних [5, с. 374–395].

Уже тривалий час мовознавці описують випадки використання номінацій адресата мовлення, оформлені у вигляді окремих речень [7, с. 175–211]. Такі утворення називають чи за формальними показниками грамеми "вокативними реченнями", чи за синтаксичним статусом цієї грамеми – "реченнями-звертаннями", як зазначає П. Дудик та ін. [3, с. 39]. Номінація "вокативні речення" є цілком прийнятною для української граматичної термінології; як синонімічну до неї можна вживати назву "односкладні речення апеляції".

Для точної ідентифікації аналізованих утворень слід передусім їх відмежувати від формально схожих односкладних речень, що репрезентують функціональну сферу представлення: односкладні речення апеляції з простим іменниковим головним членом, співвідносним із підметом (вокативні), протиставляються односкладним реченням представлення з простим іменниковим головним членом, співвідносним із підметом (номінативним) [9, с. 122–151]. Хоча і в номінативних, й у вокативних односкладних реченнях формально вираженим є один головний член із первинною предметною семантикою, однак набута номінативом і вокативом у позиції головного члена предикатна семантика, на наш погляд, є відмінною: предикативність є значно сильнішою у вокативних утвореннях, що зумовлюється як їхнім специфічним витворенням унаслідок синтаксичної редукції, так і значно вищим рівнем емоційності мовленнєвих актів, у вираженні яких беруть участь аналізовані вокативні форми. Указані семантичні особливості по-різному виявляються в конкретних вокативних реченнях. Окрему групу становлять автономно вжиті вокативи, що належать до малих жанрових форм інформації сучасної української мови (МЖФІ) і використовуються з метою покликати адресата, спонукати його до сприйняття мовлення. Формальною особливістю таких утворень є їх використання в текстах засобів масової інформації в ініціальних позиціях діалогу чи монологу, на початку реплік, у рекламних оголошеннях. Вокативну форму іменника в констукціях МЖФІ сучасної української мови в цьому випадку можуть часто поширювати (або й заступати) прикметники, займенникові прикметники, дієприкметники, що здебільшого не містять спеціальної характеристики адресата.

Зовсім іншим виглядає використання автономних вокативів у текстах SMS-повідомлень операторів мобільного зв'язку, як одного з видів МЖФІ сучасної української мови, для вираження вимоги виконання адресатом мовлення певної дії, яка переважно є зрозумілою (випливає) з попереднього контексту (ситуації). Відзначимо, що діапазон нав'язуваної дії в таких опосередкованих комунікативних ситуаціях є значно ширшим (охоплює весь простір фізичної й інтелектуальної діяльності особи). Значно вищою порівняно з іншими групами звертань є емоційність вокатива-речення. Третю групу вокативів-речень, що функціонують у МЖФІ сучасної української мови, на наш погляд, утворюють вокативи, що стосуються комунікативних ситуацій зустрічі, часто несподіваної (упізнавання адресата, радості, здивування, обурення) тощо. Такі речення найлегше трансформувати у двоскладні типу *Це ти, адресате?, Адресате, ти такий*. Предикативність таких утворень найближча до предикативності в номінативних реченнях. Специфічним є лексико-семантичне наповнення вокативних форм цієї групи: можливі номінації особи, що містять семи оцінки або характеристики.

В усіх вище означених проявах субстантивну форму вокатива в МЖФІ трактуємо як головний член односкладного речення апеляції. Цей елемент відзначають необхідні для такої кваліфікації властивості: він входить до структурної схеми простого односкладного речення як єдиний його головний член; містить у собі модально-часову характеристику речення, причому значно інтенсивнішу, ніж у відповідних реченнях сфери представлення – номінативних; має простий іменниковий головний член, співвіднесений із підметом двоскладного речення апеляції.

З огляду на вищевикладене, можемо стверджувати, що вокативні структури малих жанрових форм інформації трактують то як еквіваленти речення, то як окремий тип односкладних речень [8, с. 120]. За будовою вокативи-речення збігаються з непоширеними звертаннями. Проте вокативи-речення значно складніші своїм змістом, ніж звичайні звертання, зміст яких представлений експліцитно, оскільки виражають певну думку-почуття, якою супроводжується звертання до особи з особливою інтонацією, відмінною від інтонації звичайного звертання, основний зміст якої приблизно реалізується в підтексті. У деяких

випадках вокативи-речення стосуються різних осіб, які (реально чи ірреально) спілкуються між собою.

Звертання в МЖФІ не є окремим висловлюванням, воно перебуває в складі речення як в інтонаційно-смисловому цілому, може тільки стимулювати відповідь, не будучи відповіддю, бо є лише одним із компонентів інтонаційної тканини речення. Вокативні конструкції малих жанрових форм не потребують додаткового розкриття свого змісту в контексті. Він словесно не виражений, але зрозумілий з інтонації. Вокативні речення, на відміну від звичайних звертань, є самостійними синтаксичними одиницями, а не частиною речень, у яких міститься основне висловлювання.

Отже, доцільність дослідження особливостей вокативних речень серед інших односкладних синтаксичних конструкцій сучасної української мови в МЖФІ зумовлена постійним уточненням і переосмисленням граматичного ладу мови, потребою вдосконалення сучасної теорії синтаксису речення з урахуванням зростання тиску інформаційного поля. Результати дослідження можуть бути використані в системних лінгвістичних розробках із синтаксису сучасної української мови.

Література:

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1982. – С. 28–45.

2. Востоков В. В. О вводно-модальных элементах как средствах формирования и выражения субъективно-модальных значений / В. В. Востоков // Лингвистической сборник. – М. : Наука, 1976. – Вып. 6. – С. 76–82.

3. Дудик П. С. Звертання, його граматичні категорії / П. С. Дудик // Граматичні категорії української мови : тези Всеукр. наук. конф. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2000. – С. 38–41.

4. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Синтаксис / А. П. Загнітко. – Донецьк, 2001.

5. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковський. – 7-е изд.– М. : Учредгиз, 1956. – 511 с.

6. Пищальникова В. А. Лев Владимирович Щерба / В. А. Пищальникова, В. В. Потапов // Отечественные лингвисты XX века : [сб. статей / отв. ред. Ф. М. Березин]. – М. : ИНИОН РАН, 2003. – Ч. 3. – С. 123–148.

7. Сучасна українська мова : [підручник] / О. Д. Пономарів, В. В. Різун. – 3-тє вид., перероб. – К. : Либідь, 2005. – 488 с.

8. Проничев В. П. Обращение и понятие / В. П. Проничев // Вестник ЛГУ. – 1968. – № 20.– С. 120.

9. Скаб М. С. Граматика апеляції в українській мові / М. С. Скаб. – Чернівці : Місто, 2002. – 272 с.

10. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – 2-е изд. – Л. : Нева, 1925.

УДК 811.161.2'37(043.3)

Макарець Ю. С.

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНЕ СПІВВІДНОШЕННЯ ПЕРИФРАЗОВИХ НАЙМЕНУВАНЬ ІЗ МЕТОНІМІЄЮ ТА ДЕФІНІЦІЄЮ

(на матеріалі текстів публіцистичного стилю)

Статтю присвячено аналізу функціонально-семантичного співвідношення метонімічних перифразових найменувань та власне метонімії як засобів вторинної номінації. Метонімію розглянуто також як когнітивний механізм утворення перифразів. З'ясовано співвідношення перифраза як описового звороту та дефініції.

***Ключові слова**: перифраз, перифразові номінації, метонімія, метонімічний перифраз, описовий зворот, дефініція.*

Статья посвящена анализу функционально-семантического соотношения метонимических перифрастических наименований и собственно метонимии как средств вторичной номинации. Метонимия рассмотрена также как когнитивный механизм создания перифраз. Определено соотношение перифраза как описательного оборота и дефиниции.

***Ключевые слова**: перифраз, перифрастические номинации, метонимия, метонимический перифраз, описательный оборот, дефиниция.*

The article is dedicated to the analysis of functional and semantic correlation metonymic periphrasal names – metonymy as means of secondary nomination. Metonymy is also considered as a cognitive mechanism that is the basis of creation of periphrasis. In the article correlation of the concepts periphrasis as descriptive turn and definition is specified.

***Key words**: periphrasis, periphrasal nominations, metonymy, metonymic periphrasis, descriptive turn, definition.*

Актуальними проблемами вивчення засобів вторинної номінації є з'ясування співвідношення метонімії та метонімічних перифразів, а також розмежування перифразових одиниць як описових найменувань та дефініцій як визначень понять і термінів. Розв'язання першої проблеми передбачає, з одного боку, установлення диференційних ознак перифразів і метонімій як однорівневих одиниць вторинного називання, а з іншого – дослідження метонімії як когнітивного механізму, який поряд із метафоричним перенесенням є важливим чинником моделювання перифразових найменувань. Розмежування перифразів і дефініцій передбачає насамперед аналіз їхньої семантики та комунікативно-прагматичних властивостей. Окремі аспекти цих проблем висвітлено в працях О. О. Потебні, Л. М. Синельникової, Г. З. Розанової, Г. М. Моложай, М. П. Коломійця, Є. С. Регушевського, О. С. Юрченка, Ю. І. Кобилянського, Н. М. Сологуб, Т. І. Битєвої та ін., однак системної їх розробки в лінгвістиці досі немає.

Мета статті полягає в розмежуванні власне метонімії як засобу вторинної номінації та метонімічних перифразів, утворених на основі метонімії як когнітивного механізму, а також установленні диференційних ознак перифразових одиниць та визначень понять.

У лінгвістичних розвідках перифраз іноді витлумачують як розгорнуту метонімію [10, с. 292] або лише констатують певну подібність між цими одиницями [7, с. 88]. Підтвердженням такого погляду є усталена думка, що перифразові номінації позначають реалію через одну або кілька її ознак, важливих на думку мовця, що ріднить їх із метонімією, механізм якої полягає в заміні одного слова іншим на основі суміжності ознак. Проте зводити перифраз лише до метонімії видається недоречним, оскільки, крім метонімічних, значну групу перифразів становлять одиниці, утворені на основі метафори. Отже, основний аргумент, який заперечує тотожність понять перифразів і метонімії, полягає в розмежуванні останньої з метафорою.

Традиційним для функціонально-стилістичного підходу є диференціація метафори й метонімії на основі твердження, що метафора ґрунтується на подібності ознак і може бути розгорнута в порівняння, а метонімія передбачає їхню суміжність і тому здатності до трансформації не має [11, с. 254]. Така думка знаходить відображення й у власне лінгвістичних розвідках. Наприклад, В. М. Телія зазначає, що відмінність між метафорою і метонімією можна звести до того, що метафора як прийом – це предикація нової властивості, а метонімія – це виокремлення вже наявної у предмета ознаки. Тому неоднаковим є і призначення цих одиниць у мові: "Мова віддає перевагу метонімії в індикативній сфері, тому що вона виходить з того, що насправді існує, а метафору широко використовують у сфері дії експресивної функції мови" [9, с. 210–211]. Розвинула цю думку Н. Д. Арутюнова, яка вважає, що метонімія тяжіє до позиції суб'єкта та

© Макарець Ю. С., 2012

інших референтних членів речення й не може бути використана в позиції предиката; метафора ж, навпаки, у своїй первинній функції пов’язана з предикативною позицією. У зв’язку з цим “метонімія звертає увагу на індивідуальну рису, даючи змогу адресату мовлення ідентифікувати об’єкт…, відрізнити від інших предметів, метафора ж дає сутнісну характеристику об’єкта” [1, с. 31]. Отже, за своїм функціональним призначенням (давати нову назву предмету) перифраз ближчий до метонімії, первинною функцією якої є номінація, ніж до метафори (основне функціональне навантаження – предикація).

Для метонімії, як і для перифраза, на відміну від метафори, характерне абсолютне заміщення антецедента (первинної назви), чим зумовлений її майже повний збіг із метонімічними перифразовими номінаціями. Зауважено, що “якщо метафоричний перифраз чітко протиставлений логічному, то метонімічний наближається до останнього іноді до повного збігу” [5, с. 44]. Це можна пояснити тим, що і метонімічні, і логічні перифразові найменування побудовані на логічних зв’язках і відношеннях між об’єктами, наприклад: *Отже, було що порівняти* ***неупередженому іноземцеві із далекої Сирії*** (П. Халебський; ЛУ, 2007, № 8, с. 3); *Пильний інтерес саме до цих питань для* ***слобожанського філолога****, вочевидь, цілком природний, якщо вже брати до уваги традиції заснованої Потебнею Харківської філологічної школи* (Ю. Шевельов; ЛУ, 2007, № 8, с. 6); *І я подався до того* ***загадково-блакитного озера****, до містечка Чолпон-Ати за 260 кілометрів від Бішкека, і був винагороджений тригодинним блуканням порожнім (бо не сезон!) берегом дивовижного озера* (о. Іссик-Куль; ЛУ, 2008, № 50, с. 4); ***Дуже особливий партнер НАТО*** (заголовок; Україна; ДТ, 2010, № 20, с. 5); *Через 5 днів після першого туру президентських виборів у* ***місті сепаратистської слави*** *Сіверодонецьку від міської фракції АР відділилась більшість* (К, 2010, № 3, с. 18) тощо. У наведених прикладах перифрази скомбіновані на основі метонімії як “семантичного процесу, при якому форма мовної одиниці або оформлення мовної категорії переноситься з одного об’єкта позначення на інший на основі певної їх суміжності, дотичності (просторового, часового, атрибутивного, каузального та ін. характеру) при відображенні в свідомості мовця” [8, с. 339]. Як видно з наведених прикладів, основний прийом утворення метонімічних перифразів – синекдоха, тобто перенесення родової назви на вид. Частим є також перенесення назви частини на ціле: *Світ крізь* ***кольорові скельця*** (заголовок; сонячні окуляри; ВК, 2010, № 46, с. 5); *Цікаво, що при цьому, за даними “К”, і Колесніков, і Азаров одночасно ведуть переговори з Віктором Ющенко, які поки що* ***хазяїн Банкової*** *сприймає винятково як якісь рухи для швидкого пришестя “по-справжньому українського” прем’єра, про що так багато говорив Віктор Андрійович перед першим туром* (К, 2010, № 3, с. 2).

Неправомірним є також зведення будь-якої метонімії до перифраза на основі спільної здатності повністю заміщати антецедент. Доречне, але до певної міри абстрактне зауваження І. С. Олійника про те, що при значному наближенні до метонімії, перифразу завжди властивий оцінний компонент [6]. Наприклад, оцінне навантаження перифраза *кольорові скельця* стає очевидним з контексту статті, у якій ідеться про те, що сонячні окуляри виготовляють із матеріалів, не здатних повною мірою захистити око людини від впливу ультрафіолету, а колір використаного скла значно спотворює зорове сприйняття й може викликати порушення зору. У заголовку *Світ крізь* ***кольорові скельця*** оцінна конотація метонімічного перифраза не є очевидною. Перифраз *хазяїн Банкової* наголошує на тому, що, з одного боку, вплив президента не поширений на всю територію держави, а з іншого – він поводить себе не як представник народу, а як власник, що також стає зрозумілим за умови прочитання матеріалу.

Такі випадки варто відрізняти від прикладів чистої метонімії, структурно переважно однослівної (термін умовний, тому що метонімічне значення слова може бути реалізоване тільки в поєднанні з іншим словом). Остання репрезентована здебільшого вживанням імені автора замість назви його твору (*читати Шевченка*, *роздивлятися Моне*), назви матеріалу замість речі, виготовленої з нього (*купити золото*, *ходити в шовку*), умістилища замість умісту (*випити пляшку*, *з’їсти тарілку*), елемента одягу замість людини (*по коридору ходили черевики*; *червона сукня сіла у машину*), помешкання (місця перебування) замість мешканців (*Київ святкував*, *будинок спав*) тощо [11, с. 254–255]. Багатослівна метонімія за своїми функціонально-семантичними особливостями повністю збігається з перифразами, які кваліфікують як метонімічні. Наприклад: *До 143-річчя з дня народження* ***автора “Машини часу”, “Війни світів” та інших книжок*** *у Великобританії засновано премію його імені* (Г. Велс; ЛУ, 2009, № 33, с. 6); *Потім новообраний* ***глава держави*** *склав присягу* (президент; МН, 2010, 27 лют., с. 1) тощо. Однак Б. В. Томашевський розрізняє багатослівну метонімію і перифразове найменування на основі того, що при комбінуванні останнього значення вжитих лексем не змінюється, а нової семантики набуває весь лексичний комплекс [12, с. 66].

Дослідники проблеми перифразових номінацій розглядають перифраз як зворот, який заміняє первинну назву денотата описом його ознак (ознаки) або властивостей (властивості), тому іноді постає потреба відмежування його від визначення поняття, яке фактично також є описовим зворотом, що наводить суттєві ознаки, властивості та зв’язки денотата. Перифразове найменування відмінне від дефініції як за обсягом відомостей про позначуване, які він передає, так і за змістом. З одного боку, перифраз є носієм додаткової прагматичної інформації (може виражати суб’єктивне ставлення автора до позначуваного, нести значний обсяг імплікованої культурної інформації, зокрема за рахунок уведення інтертекстуальних покликань тощо), а з іншого – дає описове позначення денотата через одну або кілька рис, які можуть

і не бути для нього суттєвими (тобто такими, які визначають його сутність), наприклад: *Попередні дослідження вказують на високу вірогідність виявлення* ***продуктів кімберлітового магматизму*** *(алмазів) потужністю 5-7 метрів* (Т, 2006, № 1–2, с. 3); ***Надзвичайно трудомісткий письменницький жанр*** *– історико-документальна проза – вимагав певного стилю життя, жорсткої самоорганізації…* (ЛУ, 2008, № 50, с. 6); *Вважається, що* ***останній і найтепліший весняний місяць*** *названий за ім'ям римської богині Майї, матері Меркурія, яка уособлювала розквітаючу природу і родючість* (травень, "май"; СВ, 2010, 14 трав., с. 6); ***Час зустрічати птахів*** (заголовок; весна; МН, 2010, № 17, с. 7); *Торгівля людьми* – ***найжахливіша форма злочинності*** (заголовок; ШВ, 2010, 25 лют., с. 2). Дефініція передбачає перелік суттєвих, визначальних для дефінієндума ознак, наприклад: *алмаз – прозорий, звичайно безбарвний мінерал і коштовний камінь, що блиском і твердістю перевищує всі інші мінерали* [6, т. 1, с. 34]; *весна – пора року між зимою і літом, яка характеризується подовженням дня, потеплінням, появою перелітних птахів, розквітом рослин і т. ін.* [6, т. 1, с. 341]. Іншою суттєвою диференційною ознакою, яка, проте, не стосується логічних перифразових найменувань, є те, що більшість перифразів має образну основу, а в дефініціях, які є одиницями логіки й тому побудовані за логічними законами, образність неприпустима. Наприклад: ***Третя релігія Туреччини*** (заголовок; економіка; ДТ, 2008, № 1, с. 9); ***Запорука мистецького довголіття А. Бортняк*** (заголовок; усвідомлення громадянського обов'язку; ЛУ, 2008, № 18, с. 2); *Тож навряд чи навіть мова – цей* ***споконвічний скарб емігранта*** *– прив'язувала Шевельова до "рідної культури"* (ЛУ, 2008, № 50, с. 5) тощо.

Отже, подібність метонімії та метонімічних перифразів зумовлена моделюванням їх на основі метонімії як семантичного і когнітивного процесу, але як однорівневі одиниці вони мають низку функціонально-семантичних і структурних відмінностей. Вирішальним чинником у розмежування перифразів і метонімій є структурний, оскільки метонімічний перифраз не може бути репрезентований однослівною конструкцією, на відміну від метонімії. Зауваження, що умовою функціонування однослівної метонімії є наявність при ній ще одного слова, не спростовує такого висновку, оскільки в заміщенні антецедента це слово участі не бере, а лише допомагає реалізації переносного значення. Натомість у багатослівних перифразах усі лексеми, які входять до їх складу, беруть участь у заміщенні первинної назви. Крім того, як засоби вторинного називання перифрази, зокрема і метонімічні, мають оцінну конотацію, якої часто може бути позбавлена метонімія. Розмежування перифразів та дефініцій можливе за умови врахування, які ознаки предмета і в якому обсязі в них відображені: перифраз описує денотат, називаючи ознаки, важливі в певній комунікативній ситуації, які часто не є для денотата сутнісними, а також дає оцінку позначуваного, натомість у дефініції завжди відображені лише ті ознаки, які визначають сутність предмета як фрагмента дійсності.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на з'ясування співвідношення перифразових номінацій та синонімів як виявів варіативності мовної системи.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : [сб. статей ; пер. с анг., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5–32.

2. Бытева Т. И. Очерки по русской перифрастике / Т. И. Бытева. – М. : Элипс, 2008. – 303, [1] с.

3. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры / Э. МакКормак ; [пер. с англ. А. Д. Шмелева] // Теория метафоры : [сб. статей ; пер. с анг., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 358–386.

4. Малажай Г. М. Сучасная беларуская мова: Перыфраза : [вучэб. дапаможнік для філал. фак. пединститутаў] / Г. М. Малажай ; пад рэд. Ф. М. Янкоўскага. – Мн. : Выш. школа, 1980. – 96 с.

5. Розанова Г. З. Перифраз и его функционирование в прессе ГДР и ФРГ : дис. … канд. филол. наук / Розанова Галина Зиновьевна. – М., 1973. – 203 с.

6. Словник української мови : в 11-и тт. – К. : Наукова думка, 1970–1980.

7. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія / [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1973. – С. 88–89.

8. Тараненко О. О. Метонімія / О. О. Тараненко // Українська мова : енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін.]. – [2-е вид., випр. і доп.] – К. : Вид-во "Укр. енцикл." ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 339–342.

9. Телия В. Н. Вторичная номинация и её виды / В. Н. Телия // Языковая номинация (Виды наименований) / [отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева]. – М. : Наука, 1977. – С. 129–221.

10. Телия В. Н. Номинация / В. Н. Телия // Языкознание : большой энциклопедический словарь / [ред. В. Н. Ярцева]. – [2-е изд.]. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 336–337.

11. Ткаченко А. О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства : [підруч. для студ. гуманітар. спеціальностей вищих навч. закл.] / А. О. Ткаченко. – [2-е вид., випр. і доповн.]. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2003. – 448 с.

12. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика : [учеб. пособие для студ. вузов] / Б. В. Томашевский. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 334 с.

Список використаних джерел та їх умовних скорочень:

ДТ – Дзеркало тижня, 2008–2010.
К – Коментарі, 2010.
ЛУ – Літературна Україна, 2007–2010.
МН – Малинські новини, 2010.
СВ – Сільські вісті, 2010.
Т – Товариш, 2006–2009.
ШВ – Шепетівський вісник, 2010.

УДК 811.161.2’374

Максимчук В. В.

ЛЕКСИКОГРАФІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІЇВ ІДЕНТИФІКАЦІЇ АВТОРСЬКИХ НОВОТВОРІВ

У статті визначено місце лексикографічної експертизи з-поміж інших критеріїв ідентифікації авторських новотворів. Проаналізовано особливості її проведення на прикладі одиниць, вилучених із реєстру словника новотворів поетів Рівненщини.

***Ключові слова**: авторський лексичний новотвір, критерій ідентифікації, лексикографічна експертиза, сучасна поезія Рівненщини.*

В статье определено место лексикографической экспертизы среди других критериев идентификации авторских новообразований. Проанализированы особенности её проведения на прикладе единиц, удаленных с реестра словаря новообразований поэтов Ривнэнщины.

***Ключевые слова**: авторское лексическое новообразование, критерии идентификации, лексикографическая экспертиза, современная поэзия Ривнэнщины.*

The place of lexicographic examination among other criteria of identification of author new-formations has been determined. The peculiarities of its realization on the units expunged from the dictionary of Rivnenshchyna poets’ new-formations have been analyzed.

***Key words**: author lexical new-formation, criteria of identification, lexicographic examination, modern Rivnenshchyna poetry.*

На початку XXI століття, коли індивідуально-авторська неографія виокремилася в самостійну галузь мовознавства, актуальною постає проблема аналізу критеріїв словникової фіксації авторських лексичних новотворів (АЛН). Це питання порушували у своїх працях російські вчені: Н. З. Котелова, О. В. Сенько, В. Г. Гак, О. А. Земська, Д. Б. Масленников, О. Г. Ликов, Р. Ю. Намітокова, Т. В. Попова, О. В. Юмшанова, А. О. Тойтукова та ін. В українській неології критеріям ідентифікації нових слів присвячено розвідки Г. М. Вокальчук, О. О. Жижоми, К. В. Брітікової, Н. А. Адах та ін.

Традиційною в неологічній науці стала класифікація О. В. Сенько, яка, ураховуючи напрацювання російських лінгвістів, зокрема Н. З. Котелової [19, с. 12–15], Б. Н. Головіна, виокремила такі критерії визначення нових слів: експресивно-стилістичний, функціональний, статистичний, лексикографічний, хронологічний, лексикологічний [30, с. 15]. Найбільш об’єктивним для потрактування значення нового слова дослідниця вважає хронологічний критерій, оскільки час є однією з онтологічних ознак змісту аналізованого поняття [30, с. 16], а всім інноваціям властива своєрідна маркованість часом, що “супроводжується відомою незвичайністю, свіжістю на фоні звичних мовних форм” [29, с. 22]. Однак АЛН виключені з історичного часу, тобто є позачасовими. Незважаючи на те, що ці одиниці творяться в певному хронологічному відтинку і часто їх поява зумовлена екстралінгвальними чинниками, АЛН можуть зберігати новизну впродовж значного періоду (напр., номінації І. Вишенського *громовладатель, гускоедь, волоедь, кровопрагнитель, шафранолюбець, цукролюбець, грьтаноигратель* [22, с. 62], створені в XVI ст., досі вважаються новотворами) або ввійти до загальномовного словника – *мрія* (М. Старицький), *чинник* (І. Франко), *юнка* (П. Тичина) тощо.

На думку А. О. Тойтукової, основними диференційними критеріями нових слів є психолінгвістичний (“відчуття мовцями ореолу новизни”), хронологічний, “який указує на існування неологізму в певний період в історії мови і суспільства” [39, с. 6]. Однак Р. Ю. Намітокова вважає, що “психологічна оцінка факту новизни слова є суб’єктивною, не піддається абсолютизації” [23, с. 7]. Т. В. Попова, погоджуючись із Н. З. Котеловою, зазначає, що “ореол новизни – характерна, але не визначальна ознака неологізму” [27, с. 8].

Аналізуючи словотворчість українських поетів XX століття Г. М. Вокальчук, окрім традиційних критеріїв, виокремлює ще естетичний – АЛН розглядаються як естетичні знаки поетичного тексту; “мовнопросторовий” – досліджуються інновації українських поетів, які працювали в Україні та за її межами; критерій контекстуальної (ситуативної) прикріпленості – розгляд значення оказіонального слова з урахуванням усіх складників контексту [7, с. 9; 9, с. 36–37], зазначаючи, що “жоден із запропонованих критеріїв не самодостатній для ідентифікації власне авторського новотвору з-поміж інших лексичних інновацій” [7, с. 9].

Зважаючи на розбіжності в потрактуванні аспектів досліджуваної теми, метою нашої статті є визначити місце лексикографічної експертизи серед критеріїв ідентифікації АЛН, проаналізувати особливості її проведення на прикладі одиниць, вилучених із реєстру словника новотворів поетів Рівненщини.

© Максимчук В. В., 2012

До лексикографічного критерію, як і до інших принципів відбору АЛН, дослідники ставляться порізному. О. О. Жижома зазначає, що основним критерієм ідентифікації оказіонального слова є “його нерегулярність, одноразовість уживання, що спричиняє відсутність таких слів у словниках”, однак він не є вагомим [14, с. 4], Г. М. Вокальчук уважає аналізований критерій одним із основних [8]. Д. Б. Масленніков, абсолютизуючи лексикографічний критерій, підставою для виокремлення оказіоналізмів уважає факт їхньої незафіксованості в тлумачних словниках [21, с. 36]. Однак більшість науковців (Н. З. Котелова, Н. О. Касьяненко, О. В. Сенько, Т. В. Попова, Г. М. Вокальчук, К. В. Брітікова) не вважають лексикографічний критерій досконалим, аргументуючи це тим, що, згідно з цим підходом, неологізми є лише в тій мові, яка має писемну форму; фіксація слів у словнику залежить загалом від лексикографічної ситуації в країні; окрім того, деякі слова можуть бути пропущені лексикографом випадково або свідомо, оскільки вони не відповідають принципам відбору матеріалу до словника, ідеології тощо [19, с. 14; 27, с. 9; 17, с. 6–7; 31, с. 44; 4, с. 22; 9, с. 36]. На нашу думку, лексикографічний критерій не варто недооцінювати, оскільки, слушно зауважує Н. В. Гаврилюк, до АЛН зараховуватимуть слова, які “функціонували у мові в певний період її розвитку, хоча, можливо, й знаходились у периферійній зоні лексичного складу, а з часом – узагалі вийшли з ужитку” [11, с. 51].

Однак незважаючи на різнобічності трактування цього критерію, дослідники використовують його як основний під час добору матеріалу. Наприклад, у процесі укладання “Словника-довідника за матеріалами російської преси і літератури 70-х років” (за ред. Н. З. Котелової) новизну факту встановлювали за словниками, зокрема тлумачними, та картотекою, яка містила близько 20 млн ілюстрацій із літературних текстів та записів діалектних слів [25, с. 4]. А. А. Калєтнік, аналізуючи АЛН у мовотворчості київських неокласиків, зазначає, що “для розгляду обиралися одиниці лексикографічно не засвідчені, але також і засвідчені словниками, проте в інших у порівнянні з неокласиками значеннях або такі, що їх новизна (абсолютна чи відносна) для того періоду не викликає сумнівів” [15, с. 12–13]. Аналогічно здійснювала відбір лексики О. О. Жижома, досліджуючи індивідуально-авторські новотвори в поетичному дискурсі 80–90-х років ХХ ст. [14, с. 20]. Окрім того, на підставі лексикографічного критерію, тобто після перевірки за різними типами словників різних хронологічних періодів, зокрема тлумачними, орфографічними, орфоепічними, із реєстру АЛН було вилучено деякі номінації в працях Г. М. Вокальчук [9, с. 133–134], Н. А. Адах [1, с. 51], Н. В. Гаврилюк [10, с. 56–59], О. Б. Тимочко [38, с. 180], О. В. Кирилюк [18, с. 44–45] тощо. На основі цього можемо зробити висновок, що лексикографічна експертиза (ЛЕ), під якою, услід за Г. М. Вокальчук, розуміємо “скрупульозне опрацювання дослідником максимальної кількості різножанрових словників задля уточнення реєстру власне авторських інновацій” [8], є одним із основних критеріїв ідентифікації АЛН.

На сучасному етапі розвитку неології вважаємо за доцільне виокремити такі завдання лексикографічної експертизи: а) комплексне дослідження мікроструктури якомога більшої кількості як паперових, так і електронних різножанрових словників, що унеможливить потрапляння до реєстру АЛН розмовної, просторічної, діалектної лексики; б) ґрунтовна перевірка авторства інновації, зважаючи на час творення АЛН та період появи словника, а також ілюстративний матеріал, поданий у лексикографічному джерелі (напр., О. Кирилюк, аналізуючи АЛН П. Тичини, зауважує, що деякі інновації поета, незафіксовані в тогочасних словниках, згодом увійшли до складу української літературної мови, і робить припущення, що автором цих одиниць є Павло Тичина [18, с. 44]); в) аналіз макроструктури словника, зокрема передмови, списку джерел, з метою з’ясування фіксації в ньому АЛН (напр., у передмові до 11-томного “Словника української мови” зазначено, що до реєстру не ввійшли “слова індивідуального творення, що зустрічаються у творах окремих письменників, але не закріпилися в суспільному вжитку” [34, т. 1, с. VII], однак у “Великий тлумачний словник сучасної української мови” включено слова, “що вживалися в художніх текстах XIX–XX століття” [5, с. III], але немає вказівки, чи стосується це авторських інновацій); г) виокремлення порівняльних аспектів опису АЛН з узуальними словами, діалектною та розмовною лексикою за структурними, семантичними і стилістичними особливостями; ґ) обґрунтування підстав вилучення слова чи внесення його до реєстру АЛН. Додатковим завданням ЛЕ вважаємо звірку наявності аналізованої одиниці в словниках власне авторських інновацій, що даватиме можливості для порівняння різних аспектів словотворчої діяльності письменників, “виявлення у їхніх мовно-поетичних картинах світу тих АЛН, що в специфічній формі відбивають індивідуальне й типове, конкретне і загальне” [8]. Лише після проведення ЛЕ укладач, відповідно до поставлених вимог і принципів та з урахуванням інших критеріїв до ідентифікації АЛН, може формувати реєстр словника.

Детальніше проаналізуємо причини вилучення деяких одиниць із реєстру АЛН поетів Рівненщини на підставі ЛЕ, до якої було залучено понад 60 різножанрових паперових та он-лайнових словників[1], а також інші Інтернет-ресурси, зокрема сайти з народнопісенним матеріалом, адже фольклоризми, переважно юкстапозитні, найчастіше потрапляють до словників неологізмів. Унаслідок ЛЕ з реєстру було вилучено близько 80 слів різних частиномовних класів. Оскільки об’єктом дослідження є мовотворчість сучасних поетів Рівненщини, то до уваги взято лексикографічні джерела як XIX, так і XXI століття.

[1] У списку літератури подано тільки ті джерела, на які є безпосередньо покликання в тексті.

У результаті додаткової звірки за ***тлумачними словниками***, зокрема 11-томним "Словником української мови", "Великим тлумачним словником сучасної української мови", укладеним В. Т. Бусловим, із реєстру було виключено слова *злотокрилий* [34, т. 3, с. 604], *підлабузний* [5, с. 957], *прачувати* [5, с. 1103], *поет-співець* [5, с. 49, 676, 1481], *співець-поет* [5, с. 61] тощо. Зазначимо, що семантика наведених одиниць у контексті не відрізнялася від значення в лексикографічних джерелах, пор.: **прачувати** – "вибивати прачем білизну під час прання" [5, с. 1103] та *Прачують кайдани лляні, / Познімані з вогнища тіла. / Чи ж раз на такому вогні / Хустина / квітками / згоріла?* (М. Тимчак).

Орфографічні словники унеможливили залишити в реєстрі близько 20 слів, зокрема *вогниво* [40, с. 136], *загронитися* [40, с. 249], *золотоперий* [40, с. 301], *україножер* [40, с. 862], *ура-патріот* [40, с. 871], *ясноликий* [40, с. 958] та ін. Особливо цінним під час проведення ЛЕ був "Орфографічний словник складних слів" С. І. Головащука, у якому зафіксовано узуальні композити та юкстапозити. Зазначимо, що номінації, утворені складанням, є найпоширенішими серед АЛН. Унаслідок аналізу мікроструктури цього джерела з переліку інновацій було вилучено такі одиниці: *багряно-синій* [12, с. 21] – *І вікно в морозянім узорі / Відбива багряно-синій блиск…* (В. Басараба); *ніжно-білий* [12, с. 155] – *Ти чуєш, як тобі побіля теплих перс / Перелітають ніжно-білі птиці?* (М. Тимчак); *ніжно-голубий* [12, с. 155] – *Холодне сяйво, яке упало на намет, враз ожило, / Перетворилося на ранок ніжно-голубий…* (Л. Белеля) тощо. Зауважимо також, що іменник *україножер* почав активно вживатися на сторінках сучасної преси [37, с. 148].

Важливою під час формування реєстру АЛН є звірка за ***діалектними словниками***, оскільки часто говіркові елементи знаходять своє відображення в художніх текстах. Унаслідок аналізу лексикографічних праць указаного типу з'ясувалося, що дієслово *транжирити* не є АЛН, оскільки зафіксовано в "Словнику західноподільських говірок" Г. Аркушина зі значенням 'те, що ТРИНЬКАТИ' [2, т. 2, с. 207], що загалом не суперечить змісту поезії, пор.: *Хто з дозволу робочий час / Отак без розсуду транжирить?* (В. Грабоус). Аналогічно було вилучено дієприкметник *змарганий*, який у діалектах має семантику "бганий, гнутий, зужитий" [26, с. 430], "брудний" [33, с. 135].

Варто також брати до уваги лексикографічні джерела, що описують один із аспектів мови, зокрема ***словники синонімів***, які фіксують значний шар лексики, відсутній в інших працях, оскільки саме синонімія робить поетичне мовлення багатшим, емоційнішим, досконалішим. У результаті звірки за "Практичним словником синонімів української мови" С. Караванського з реєстру було вилучено прикметники *слизькоязикий* [16, с. 20], *чорноликий* [16, с. 462], іменники *запахущість* [16, с. 17], *святотерпець* [16, с. 398], дієслово *сусідитися* [16, с. 74, 412] тощо. Варто зазначити, що в інших лексикографічних джерелах більшість цих слів не траплялася.

Аналіз ***фразеологічних словників*** засвідчив наявність прислівника *самозречено*, який спочатку було кваліфіковано як АЛН, у поясненні фразеологізму "робити, працювати, як проклятий" [42, с. 707], що загалом не суперечить змістові поезії, пор.: *Я щодня розділяю себе самозречено / Для людей, для роботи, для рідної хати.* (Н. Диб'як).

Також було взято до уваги ***словники соціальних діалектизмів*** – жарґонізмів, сленґу, арґо, оскільки цей шар лексики значно поширений у сучасних художніх творах. Після звірки за "Коротким словником жарґонної лексики української мови" Л. Ставицької з реєстру АЛН було вилучено іменник *кучмовоз* – "двоколісний возик середнього розміру для перевезення пакунків з одягом, речами" [36, с. 157].

У результаті ЛЕ ***термінологічних словників*** із переліку новотворів видалено іменник *сонетоїд*, який О. Ірванець ужив у заголовку поезії, присвяченої А. В. Жиґуліну. З'ясувалося, що слово наявне в "Літературознавчому словнику-довіднику" (за ред. Р. Т. Гром'яка) як один із різновидів неканонічних форм сонетів [20, с. 635].

У процесі аналізу ***словників іншомовних (чужих) слів*** із реєстру АЛН вилучено дієслова *верхувати* [35, с. 33], *вилунювати* [35, с. 42], *досконалити* [35, с. 304], *продощувати* [35, с. 366] та прикметник *півбожевільний* [35, с. 243], які зафіксовано в "Словнику чужослів" П. Штепи. Варто зауважити, що ці слова небезпідставно можна вважати новотворами П. Штепи, бо, аналізуючи в передмові інновації І. Франка, М. Старицького, які ввійшли до складу літературної мови, дослідник зазначає: "так буде і з більшістю новотворів цього словника" [35, с. XXXIII]. Однак не можна повністю заперечувати й того факту, що авторам аналізованих слів є поети Рівненщини, оскільки ці одиниці утворено за продуктивними словотвірними моделями, що під силу будь-якому мовцеві, а їх уживання в контекстах зумовлено версифікаційними потребами, пор.: *...Прилітали, вертали сюди солов'ї, / І вилунював співи, де гніздо їх було…* (С. Бабій); *Нас неминучий дощ продощував.* (О. Ірванець).

Значний вплив на формування поетичного світогляду мають інші мови, зокрема близькоспоріднені або ті, якими володіє автор, що спонукає до звірки реєстру АЛН за ***перекладними словниками***. У результаті аналізу російсько-українських словників було вилучено понад 10 номінацій, які переважно є росіянізмами або кальками з російської мови чи рідковживаними українськими відповідниками, напр.: *чеканно* [28, т. 3, с. 651], *многошумний* [28, т. 1, с. 681], *крохобор* [28, т. 1, с. 598], *розчудесно* [28, т. 3, с. 178], *жаркість* [41, т. 1, с. 491] тощо. Зазначимо, що до уваги бралися лексикографічні джерела, видані впродовж різних часових періодів, як-от: "Російсько-український словник" за ред. А. Кримського (1924–1930), "Російсько-

український словник” С. І. Головащука (1969) та ін. На підставі ЛЕ німецько-українських словників із переліку новотворів було видалено номінації *гакенкрайц, ляндвірт*, які відповідно перекладаються як “свастика” [24, с. 122], “фермер” [24, с. 156]. З’ясувалося, що це транслітеровані кирилицею німецькі слова (пор.: *Hakenkreuz*, *Landwirt*), які автор, очевидно, використав із метою стилізації поезії під історичну епоху, пор.: *І чорний гакенкрайц, як і отой серпмолот, / Що вознеслися на кривавім тлі…*; *Що у засідці на пригірку / Зігнали праведний свій гнів, / Коли поклали там ляндвірта / Та ще з десяток ворогів.* (В. Басараба). Після звірки за українсько-латинським словником із реєстру АЛН вилучено номінацію *урбс* – “місто” [32, с. 243, 328], пор.: *Полями – дзвін, а небом – кров і хмари. / Над тілом урбса – райдужна дуга.* (В. Каневська), українсько-англійським – іменник *номенклатурник*, який зафіксовано як український відповідник до словосполучення “member of the bureaucratic elite” [6, с. 364].

Також необхідним під час ЛЕ є аналіз ***приміток і словопокажчиків*** до літературних творів, особливо тих, що написані з використанням значної кількості застарілих слів, діалектизмів, професіоналізмів. Це підтверджує лексикографічна звірка реєстру АЛН поетів Рівненщини за примітками, поданими до історичного роману І. І. Білика “Похорон богів”, унаслідок чого із переліку інновацій було вилучено іменник *корокота*, який має значення “судоми” [3, с. 478], що не суперечить поетичному контексту, пор.: *Вперше не проснувся дзвоном спозаранку. / Чисті звуки корокотою звело.* (А. Листопад). Варто зауважити, що аналізованої одиниці не засвідчено в жодному як загальномовному, так і спеціальному словнику.

Зважаючи на те, що в мові постійно відбуваються зміни і немає масштабної лексикографічної праці, яка охопила б увесь її лексичний склад, до ЛЕ також було залучено ***он-лайн словники*** (www.rozum.org.ua, slovopedia.org.ua, slovnyk.net) та інші ***інтернет-джерела***, зокрема сайт українських пісень nashe.com.ua. У результаті аналізу он-лайнових словників із реєстру було виключено номінації *заінений, чистокрилий, куцоногий*, яких, однак, не зафіксовано в жодному паперовому виданні. Під час моніторингу віртуального дискурсу також було з’ясовано наявність деяких слів, кваліфікованих як АЛН, у текстах українських народних пісень (пор.: *Серед зелен-жита / Стрілися удвох.* (П. Велесик) – *Ой у полі зелен-жито, / Там козака з коня вбито…*; *Не зазнали розкошоньки / Ні при якій власті.* (В. Попенко) – *Ой з-за гори кам’яної голуби літають, / Не зазнала розкошоньки вже літа минають*), що стало підставою для вилучення їх із переліку. Цей факт засвідчує про необхідність створення в україністиці словника фольклоризмів, який стане в нагоді не тільки під час опрацювання реєстру АЛН, а й буде корисним у роботі народознавчих, етнолінгвістичних, фольклористичних студій.

Унаслідок моніторингу інтернет-джерел із реєстру АЛН було видалено іменник *блокляйтер*, який, з’ясувалося, був вузькопрофесійним поняттям у роки Другої світової війни і невідомим пересічному мовцеві. Зокрема в он-лайн “Енциклопедії третього рейха” зазначено, що на чолі кожної адміністративно-територіальної одиниці в гітлерівській Німеччині стояв відповідно гауляйтер, крайсляйтер, ортсгруппенляйтер, целленляйтер і блокляйтер [13]. Це дозволяє стверджувати, що В. Марценковський не є автором цієї номінації, а використовує її лише з метою надати поезії експресивного забарвлення, пор.: *Коли лютий блокляйтер, зламавши на спинах кийок, / Нас із пекла відправив в останнє концтабірне пекло…*

Загалом після проведення ЛЕ зі словника АЛН поетів Рівненщини було вилучено понад 80 одиниць, із-поміж яких 55 % становить активна рідковживана лексика, що фіксується переважно в загальномовних джерелах, 12 % – кальки і запозичення з близькоспоріднених мов, зокрема російської, 8 % – застарілі слова, майже по 7 % – соціолектна, фольклорна та іншомовна (переважно транслітерована) лексика, по 2 % – діалектизми та терміни.

Отже, формування реєстру новотворів – це тривала і клопітлива робота, яка передбачає врахування всіх критеріїв ідентифікації АЛН, щоб запобігти потраплянню до словника узуальної лексики. З метою достовірності інформації потрібно скрупульозно опрацьовувати якомога більший обсяг різножанрових лексикографічних джерел як на паперових, так і електронних носіях, ураховуючи також результати, здобуті внаслідок моніторингу віртуального дискурсу. Лексикографічна експертиза словника АЛН поетів Рівненщини засвідчила важливість цього критерію в процесі формування реєстру власне авторських інновацій.

Література:

1. Адах Н. А. Авторські лексичні новотвори Василя Барки (семантико-деривaційний та лексикографічний аспекти / Наталія Адах ; за ред. Г. М. Вокальчук. – Рівне : Видавництво Олега Зеня, 2007. – 136 с.

2. Аркушин Г. Л. Словник західнополіських говірок : у 2 т. / Г. Л. Аркушин. – Луцьк : Редакційно-видавничий відділ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – Т. 1: А – Н. – XXIV+354 с. – Т. 2: О – Я. – 458 с.

3. Білик І. І. Похорон богів : історичний роман / Іван Білик. – К. : А.С.К., 2005. – 480 с.

4. Брітікова К. В. // Узуальне та оказіональне в інноваціях сучасної української мови : тенденції оновлення лексико-словотвірної категорії назв особи : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Брітікова Катерина В’ячеславівна. – Донецьк, 2007. – 305 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.

6. Великий українсько-англійський словник : понад 175000 слів та словосполучень / [укл.: Попов Є. Ф., Балла М. І.]. – 5-е стереотипне вид. – К. : Чумацький Шлях, 2007. – 704 с.

7. Вокальчук Г. М. Оказіональні лексичні новотвори в українській поезії ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Г. М. Вокальчук. – К., 2009. – 40 с.

8. Вокальчук Г. М. Українська індивідуально-авторська неографія: стан і перспективи [Електронний ресурс] / Г. М. Вокальчук // Вісник Дніпропетровського університету. Серія "Мовознавство". – Дніпропетровськ, 2011. – Вип. 17, т. 1. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vdpu/Movozn/2011_17_1/article/5.pdf.

9. Вокальчук Г. М. "Я – беззразковості поет" (словотворчість Михайля Семенка) : [монографія] / Галина Вокальчук. – Рівне : Перспектива, 2006. – 201 с.

10. Гаврилюк Н. Лексикографічна інтерпретація авторських лексичних новотворів неокласиків / Наталія Гаврилюк // Київські неокласики: словотворчість / Н. В. Гаврилюк ; відп. ред. Г. М. Вокальчук. – Острог : Вид-во НаУ "Острозька академія", 2009. – С. 43–60. – (Лексикографічна серія "Українська індивідуально-авторська неографія ; вип. 2).

11. Гаврилюк Н. В. Лексикографічне опрацювання індивідуально-авторських новотворів (на матеріалі інновацій неокласиків) / Наталія Гаврилюк // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : [збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету]. – Рівне : РДГУ, 2008. – Вип. 16. – С. 50–54.

12. Головащук С. І. Орфографічний словник складних слів української мови : понад 23 000 слів / С. І. Головащук. – К. : Наукова думка, 2008. – 288 с. – (Словники України).

13. Енциклопедія третього рейха [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://3reih.org.ua/archives/273.

14. Жижома О. О. Індивідуально-авторські новотвори в поетичному дискурсі 80–90-х років ХХ століття : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 / Оксана Олександрівна Жижома. – К., 2003. – 238 с.

15. Калєтнік А. А. Лінгвістичний статус неологізмів у неокласичному тексті : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Калєтнік Антоніна Андріївна. – К., 2008. – 333 с.

16. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / Святослав Караванський. – К. : Українська книга, 2000. – 480 с.

17. Касьяненко Н. Е. Отонимные окказионализмы и окказиональные онимы в русском языке : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / Н. Е. Касьяненко. – Днепропетровск : ДГУ, 1991. – 18 с.

18. Кирилюк О. В. Унесок Павла Тичини в збагачення загальномовного словника / Кирилюк О. В. // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острог : Видавництво НаУОА, 2012. – С. 42–47.

19. Котелова Н. З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов / Н. З. Котелова // Новые слова и словари новых слов / [отв. ред. Н. З. Котелова]. – Л. : Наука, 1978. – С. 5–26.

20. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Ковалiва, В. І. Теремка]. – К. : Академія, 2007. – 752 с. – (Nota bene).

21. Масленников Д. Б. Окказионализмы в футуристической поэзии и особенности их функционирования : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Д. Б. Масленников. – Уфа : Башкирский гос. ун-т, 2000. – 282 с.

22. Мацько Л. І. Риторика : [навч. посібник] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.

23. Намитокова Р. Ю. Окказиональная ономастика и отономастические окказионализмы / Р. Ю. Намитокова // Эволюция семантических и функциональных свойств русской лексики. – М., 1987. – С. 119–128.

24. Новий німецько-український і українсько-німецький словник: 60000 слів / [укл.: В. Ф. Малишев, В. А. Кібенко]. – Харків : ДИВ, 2005. – 576 с.

25. Новые слова и значения : словарь-справочник по материалам русской прессы и литературы 70-х годов / Е. А. Левашов, Т. Н. Поповцева, В. П. Фелицина и др. ; под. ред. Н. З. Котеловой. – М. : Русский язык, 1984. – 808 с.

26. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок / М. Й. Онишкевич. – К. : Наукова думка, 1984. – Ч. 1. – 495 с.

27. Попова Т. В. Русская неология и неография : [учебное электронное текстовое издание] / Т. В. Попова. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005. – 96 с.

28. Російсько-український словник / [за ред. С. І. Головащука]. – К. : Наукова думка, 1969. – Т. 1: А – М. – 700 с.; Т. 2: Н – приять. – 756 с.; Т. 3: про – Я. – 727 с.

29. Сенько Е. В. Инновации в современном русском языке / Е. В. Сенько. – Владикаваказ : Ир, 1994. – 183 с.

30. Сенько Е. В. Неологизация в современном русском языке конца ХХ века: межуровневый аспект : дисс. … доктора филол. наук : 10.02.01 / Сенько Елена Викторовна. – Волгоград, 2000. – 429 с.

31. Сенько Е. В. Теоретические основы неологии : [учебное пособие] / Е. В. Сенько ; под. ред. Н. Ф. Алефиренко. – Владикавказ : Изд-во Сев.-Осет. гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова, 2001. – 107 с.

32. Скорина Л. П. Латинсько-український, українсько-латинський словник / Л. П. Скорина, О. А. Скорина. – К. : Обереги, 2004. – 448 с. – (Серія "Abecedarium").

33. Словник буковинських говірок / [за заг. ред. Н. В. Гуйванюк]. – Чернівці : Рута, 2005. – 688 с.

34. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наукова думка, 1970–1980.

35. Словник чужослів. Знадібки / [уклад. П. Штепа]. – Торонто, 1977. – 452 с.

36. Ставицька Л. Короткий словник жаргонної лексики української мови : містить понад 3200 слів і 650 стійких словосполучень / Леся Ставицька. – К. : Критика, 2003. – 336 с.

37. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття: (на матеріалі засобів масової інформації) / О. А. Стишов. – 2-ге вид., переробл. – К. : Пугач, 2005. – 388 с. – Бібліогр. : С. 289–331.

38. Тимочко О. Словник авторських лексичних новотворів поетів-дисидентів 60–70-х років ХХ століття (на матеріалі поезії В. Стуса, І. Калинця, І. Світличного та Г. Чубая) / Ольга Тимочко // Словотворчість шістдесятників. Василь Стус. Ігор Калинець. Іван Світличний. Григорій Чубай : [збірник наукових праць ; відп. ред. Г. М. Вокальчук]. – Острог : Вид-во НаУ “Острозька академія”, 2010. – С. 158–181. – (Лексикографічна серія “Українська індивідуально-авторська неографія” ; вип. 4).

39. Тойтукова А. О. Лексические инновации в русском языке начала XXI века (2000–2009 гг.) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” [Электронный ресурс] / А. О. Тойтукова. – Абакан, 2010. – 15 с. – Режим доступа : http://rudocs.exdat.com/download/docs-128845/128845.doc.

40. Український орфографічний словник: близько 170 тис. слів / [за ред. В. М. Русанівського ; уклад.: В. В. Чумак та ін.]. – 6-е вид., переробл. і доповн. – К. : Довіра, 2006. – 959 с. – (Словники України).

41. Українсько-російський словник : у 6 т. / [гол. ред. І. М. Кириченко]. – К. : Вид-во Академії наук УРСР, 1953–1963. – Т. II: З – Н. – К., 1958. – 768 с.

42. Фразеологічний словник української мови / [уклад.: В. М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 984 с.

УДК 811.161.2’373.46:62

Малевич Л. Д.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ВАРІАНТНОСТІ

Статтю присвячено вивченню варіантних відношень у галузі української наукової термінології. На основі когнітивного підходу розмежовано поняття “варіанти терміна”, “терміни-синоніми”, “терміни-варіанти”, що матиме як теоретичне, так і практичне значення для впорядкування галузевих термінологічних систем.

***Ключові слова**: термінологічна варіантність, когнітивний підхід.*

Статья посвящена изучению вариантных отношений в сфере украинской научной терминологии. На основе когнитивного подхода проведено разграничение понятий “варианты термина”, “термины-синонимы”, “термины-варианты”, что имеет как теоретическое, так и практическое значение для упорядочения отраслевых терминологических систем.

***Ключевые слова**: терминологическая вариантность, когнитивный подход.*

The article is devoted to the research of variant relations in the Ukrainian scientific terminology. The conceptions “variants of a term”, “synonym terms” and “variant terms” are limited on the base of cognitive approach. It will be of theoretic and practice importance to the improvement of the terminological systems.

***Key words**: terminology variation, cognitive approach.*

Упродовж останнього десятиліття варіантність як одна з онтологічних характеристик природної мови, що забезпечує її функціонування і розвиток, усе частіше привертає увагу мовознавців. У сучасній лінгвістиці поняття варіантності трактують по-різному: як варіантність національної мови та її територіальних і соціальних діалектів, стильову, нормативну, семантичну і – вужче – формальну варіантність (акцентуаційну, фонематичну, граматичну, орфографічну). Закономірно, що варіантність властива і термінології, на яку “неминуче поширюються всі особливості лексичних одиниць взагалі й зокрема ті, які випливають з асиметрії ... мовного знака” [3, с. 68]. Актуальність вивчення проблем варіантності в термінології насамперед зумовлена тим, що їх вирішення сприятиме глибшому розумінню багатьох аспектів діахронного розвитку й синхронного функціонування терміносистем, оскільки варіантні відношення – важливий системотворчий, структурно значущий чинник у кожній мові, який наявністю інваріанта й варіантів організовує множину лексичних одиниць у систему, моделює варіантно-інваріантну будову світу, забезпечує функціонування галузевих терміносистем й ефективну наукову комунікацію.

Проблемі термінологічного варіювання присвячено численні мовознавчі розвідки (роботи С. В. Гриньова, Д. С. Лотте, В. М. Лейчика, Л. О. Симоненко, О. О. Тараненка, С. Д. Шелова та ін.), аналіз яких дає змогу окреслити певну еволюцію загальнотеоретичних підходів до цього явища. Так, якщо з 60-х років XX століття в термінознавстві побутував прескриптивний підхід, згідно з яким уживання варіантів у термінології не є свідченням її досконалості, а надлишковістю, що ускладнює мову науки, то наприкінці XX – на початку XXI століття значного поширення набув дескриптивний аналіз, суть якого полягає в тому, що варіювання – цілком правомірна властивість терміносистеми, яка уможливлює її постійний розвиток. На сучасному ж етапі термінознавство має відповісти на питання: чому, як саме функціонує і навіщо потрібне це явище. Розв’язати ці завдання, на наш погляд, найраціональніше в межах когнітивного підходу. Насамперед уточнення і чіткого розмежування потребують основні поняття теорії термінологічної варіантності: *варіант терміна, термін-синонім* і *термін-варіант*, що і є завданням статті.

У вузькому трактуванні *варіант* – це часткова модифікація того самого мовного знака, яка характеризується тотожністю значення й не порушує тотожності знака самому собі. Фонетичні, граматичні та орфографічні модифікації тієї самої терміноодиниці, які можуть відрізнятися за часом виникнення та частотою вживання, розглядаємо як формальні *варіанти терміна* (пор.: *ґрунт = грунт; фільтр-вбирач = фільтровбирач; болотоутворення = болототворення*). За такого підходу синоніми виходять за рамки поняття варіантності, оскільки одним із критеріїв варіантності є “лише часткова відмінність у звуковій оболонці слова або форми. Будь-які ж рівнозначні слова, які не мають часткової звукової тотожності, слід розглядати не як варіанти, а як синоніми” [4, с. 391]. Водночас уважаємо дискусійним визначення статусу спільнокореневих назв, оформлених різними словотворчими засобами (*дренаж = дренування; розсолення = знесолення*), як словотвірних варіантів терміна лише на тій підставі, що між спільнокореневими утвореннями з тим самим значенням не може бути зв’язків синонімічного характеру. На наш погляд, такі ідентичні за своїм значенням терміни не можна кваліфікувати як варіанти терміна, тому що це різні слова, утворені одним із продуктивних способів українського словотвору. Той факт, що для їх побудови було

© Малевич Л. Д., 2012

використано синонімічні словотворчі засоби, не є достатнім аргументом для того, щоб не вважати їх окремими, самостійними терміноодиницями. Крім того, у процесі функціонування спільнокореневі синоніми можуть набувати нових значень (так, перший із наведених вище термінів, на відміну від решти, багатозначний), а іноді й розмежовувати свої функції (*дернорізка* (машина), *дерноріз* (робітник)).

Поряд із суперечливим питанням про правомірність належності до синонімів спільнокореневих слів існують проблеми синонімії, характерні як для лексики загального вжитку (зокрема, про можливість уведення до синонімічних рядів слів-дублетів), так і властиві тільки термінологічній лексиці, а саме: а) відношення між словами, що називають один денотат за різними ознаками; б) правомірність уведення до синонімічного ряду термінів-символів.

Деякі дослідники традиційно вважають, що синонімія в термінології взагалі не представлена, оскільки “немає термінів, близьких за значенням, є термінологічні дублети”, а “між дублетами немає тих відношень, які організовують синонімічний ряд, немає опозицій емоційно-експресивних, стилістичних або відтінкових” [10, с. 61]. До висновку про те, що терміни, співвідносні з тим самим поняттям, мають одну дефініцію і, отже, є не синонімами, а дублетами, приходять І. С. Квітко [6, с. 59–60] та А. П. Коваль [7, с. 261]. Проте іншими науковцями в галузевих термінологіях зауважено значне поширення синонімії, тобто наявність двох або кількох термінів, що виражають якесь одне поняття. Більше того, “спільність денотатів двох порівнюваних слів” часто декларується як “необхідна умова синонімії” [5, с. 115]. З огляду на це *термінами-синонімами* вважаємо спеціальні найменування, які належать до того самого денотата, можуть відрізнятися семантикою словотвірних елементів, етимологією, ступенем сучасності та особливостями функціонування.

Щодо проблеми введення до термінологічних синонімічних рядів одиниць іншої семіотичної природи (символів), які вживаються на позначення спеціальних понять, то її також вирішують по-різному: розглядають такі утворення як “власне термінологічну умову появи синонімії”, як синонімію “на міжзнаковому рівні” [9, с. 186], трактують їх не як “терміни-синоніми, а як варіанти чи еквіваленти терміна”, оскільки різниця між ними полягає лише “в графічному оформленні, у знаковій матеріалізації змісту” [2, с. 126]. З огляду на специфіку цих знаків і на те, що вони не можуть бути описані з позицій мовної синонімії, уважаємо за доцільне виділити їх в окрему підгрупу спеціальних позначень – *варіанти-символи*.

Можливість кваліфікації термінів такого типу як варіантів номінації галузевих понять випливає з широкого розуміння поняття варіантності, згідно з яким варіантність – це множинність засобів вираження того самого значення, а відмінність чи схожість звукового складу одиниць-варіантів – ознака несуттєва. Виходячи з когнітивних принципів, мусимо визнати, що розмежування формальних варіантів терміна і термінів-синонімів виправдане лише в разі розгляду цієї проблеми на рівні окремих термінів. На рівні терміносистеми і на рівні спеціального тексту питання про те, є ті чи інші паралельні найменування варіантами одного терміна чи різними термінами, не актуальне, оскільки в такому випадку і варіанти слова, і синоніми виконують ту саму функцію – є варіантами позначення того самого поняття.

Отже, для констатації варіантних відношень між елементами терміносистеми необхідною й достатньою умовою є встановлення тотожності функцій (пор.: [1, с. 8; 8, с. 25]). Спільна номінативна функція, яка ґрунтується на спільності позначуваного наукового поняття, виконує роль інваріанта, який об’єднує різні номінативні одиниці. Відповідно мовні та символічні знаки, що вживаються на позначення наукового поняття, уважаємо *термінами-варіантами*. Так, зі значенням “частина території, з якої вода збігає у водний об’єкт” функціонують терміни-варіанти *аквілегія = водозбір*; варіантними позначеннями поняття “головний відкритий водовід в осушувальній системі” є номінації *осушувальний магістральний канал, ОМК, магістраль, головний канал, головна дрена*.

Таким чином, виходячи з когнітивних засад, варіантні відношення розглядаємо не як недолік термінології, а як історичне, детерміноване в часі явище, яке дає змогу, з одного боку, обирати найоптимальніші способи вираження галузевих понять, гарантуючи тим самим удосконалення термінологічної системи, а з іншого – забезпечувати ефективне функціонування останньої, її реалізацію в усному спілкуванні та наукових текстах. Вивчення специфіки варіантності в термінології важливе як у плані загальнотеоретичному, так і прикладному, оскільки дасть змогу забезпечити диференційований підхід до термінологічних варіантів у процесі впорядкування, кодифікації та стандартизації термінології.

Література:

1. Авербух К. Я. Общая теория термина: комплексно-вариологический поход : автореф. дисс. на соискание научной степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.19 “Теория языка” / К. Я. Авербух. – Иваново, 2005. – 40 с.

2. Беляева С. А. Синоним – дублет – вариант / С. А. Беляева // Омосемия и омография в естественных и машинных языках. – Владивосток : ДВНЦ АН СССР, 1986. – С. 122–128.

3. Гак В. Г. Ассиметрия лингвистического знака и некоторые общие проблемы терминологии / В. Г. Гак // Семиотические проблемы языков науки, техники и информатики. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – Ч. І. – С. 68–71.

4. Граудина Л. К. К истории нормализации вариантов в грамматиках / Л. К. Граудина // Литературная норма и вариантность. – М. : Наука, 1981. – С. 39–69.

5. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1976. – 355 с.

6. Квитко И. С. Термин в научном документе / И. С. Квитко. – Львов : Вища школа, 1976. – 127 с.

7. Коваль А. П. Науковий стиль сучасної української літературної мови: Структура наукового тексту / А. П. Коваль. – К. : В-во Київ. ун-ту, 1970. – 306 с.

8. Кубрякова Е. С. О природе варьирования языковых единиц и его основных типах / Е. С. Кубрякова // Всесоюзная конференция “Проблемы вариантности в германских языках” : тезисы докладов. – М., 1988. – С. 25–27.

9. Панько Т. І. Українське термінознавство / Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. – Львів : Світ, 1994. – 214 с.

10. Толикина Е. Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина / Е. Н. Толикина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М. : Наука, 1970. – С. 53–67.

УДК 811.161.2(091):94(4)”04/14”

Мандрик Н. В.

СЕРЕДНЬОВІЧНА ЄВРОПА ПРО УКРАЇНСЬКУ МОВУ

У статті автор намагається довести, що, хоча українську мову середньовічна Європа знала не так, як мови інших народів, однак важливо відзначити, що майже всі автори, які висловлювались про неї, були одностайними в оцінці: мова ця ніжна, поетична, мелодійна, багата, досконала, здатна до відображення найскладніших думок та почуттів, має багатий лексикон, а народ, творець цієї мови, здібний до швидкого засвоєння мов інших народів.

***Ключові слова**: філолог, гуманітарні науки, перекладач, східноєвропейські мови, слов’яни, лінгвосистема, мовознавство, фольклор.*

В статье автор пытается доказать, что, хотя украинский язык средневековая Европа не знала так, как языки других народов, однако важно доказать, что почти все авторы, которые высказывались о нем, были единогласны в оценке: язык этот нежный, поэтический, мелодический, богатый, способный отображать сложнейшие мысли и чувства, имеет богатый лексикон, а народ, творец этого языка, способен быстро усваивать языки других народов.

***Ключевые слова**: филолог, гуманитарные науки, переводчик, восточноевропейские языки, славяне, лингвосистема, языкознание, фольклор.*

In this article author is making an attempt to prove that nevertheless medieval Europe didn’t know Ukrainian language the same way as they knew other languages, though it must be emphasized that almost all authors who spoke about it were unanimous in its evaluation.

These authors were convinced that Ukrainian language was soft, poetic, melodic, rich, perfect, and able to express the most complicated thoughts and feelings, it had rich lexicon and the Ukrainians who created this language were able to master other languages quickly.

***Key words**: philologist, humanity sciences, interpreter, Eastern European languages, Slavs, lingual system, linguistics, folklore.*

В описах України XVI століття європейські автори характеризують Україну як досконало організований край, де в побудову “республіки запорожців” вкладені найкращі ідеали людства про вільність, рівність, а козацтво виробило досконалі демократичні принципи співжиття. У зв’язку з цим уважніше ставляться і до питання української мови та її місця в житті. Так, французький поет-академік Сент-Аман прославив українських козаків у своїх “Героїчних ідиліях” (1658). До української тематики (зокрема, теми козацтва) зверталися письменники Англії, Італії, Іспанії та інших країн.

Треба підкреслити, що й перший переклад українського літературного твору на європейську (німецьку) мову був пов’язаний із діяльністю козаків. У 1683 році, коли турецька армія обложила Відень і в місті склалася критична ситуація, австрійське командування надрукувало і розповсюдило окремою листівкою “Листування запорожців з турецьким султаном”, очевидно, як засіб піднести бойовий дух армії і населення. Козаки тоді також воювали під Віднем.

Загалом доба Відродження пробудила в Європі увагу до народних мов. Збереглися свідчення про те, що іноземці, відвідуючи Україну, прагнули вивчити мову, якою розмовляє місцеве населення, пізнати культуру, побут, літературу. У цей час українською мовою цікавилися не тільки європейські вчені, філологи, що було зумовлено розвитком гуманітарних наук, а й люди, для яких вона була потрібна в практичній діяльності. Через Україну пролягали головні шляхи, які сполучали Захід і Схід: майже всі мандрівники, посольські місії, купецькі валки і гурти місіонерів до Азії, Ближнього Сходу і назад до Європи їхали через придніпровські землі. Їх обслуговували місцеві драгомани (перекладачі), які жили на цих землях і знали по кілька мов, але багато європейців не потребували таких послуг, бо самі знали східноєвропейські мови. У XVI ст. в Європі з’являються навіть перші професори – знавці східноєвропейських мов. До них, очевидно, належить француз Гільйом Постеля (1538 р.), автор тритомної праці “Про Турецьку державу”, у якій він описує і московитів, і українців, сусідів Туреччини. Він знав усі слов’янські мови і навіть хвалився, що з Франції до Китаю через слов’янський схід може провести подорожніх, не звертаючись до місцевих перекладачів. За доби Відродження вже чимало європейських діячів культури знали про Україну, український народ. Про його мову писали також французький учений Блез де Віженер, італійський мандрівник П. де ля Волл та ін.

Була ще одна причина зацікавлення українською мовою в Європі – прагнення діячів культури краще пізнати минуле слов’ян. Згадаємо тільки один факт. 1555 р. з’явилася “Хроніка польська” королівського секретаря, історика Мар’яна Кромера (1512–1589), у якій обстоювалася теза, що “родовим гніздом, колис-

© *Мандрик Н. В., 2012*

кою слов'янства" є територія України в межах трикутника Дніпро – Карпати – Вісла, звідки слов'янські племена розійшлися на захід і південь. А якщо так, то автохтони цієї території (сучасні українці) є спадкоємцями, носіями праслов'янської культури. Отже, щоб заглянути в наше минуле, дослідники повинні уважно вивчати культуру, побут, пісню й мову українців, які тепер живуть на цих землях. Були навіть запевнення деяких учених, що той, хто опанує українську мову – здобуде ключ до швидкого вивчення всіх інших слов'янських мов, бо українській мові характерні найтиповіші риси слов'янської лінгвосистеми.

Цю теорію підтримав інший тогочасний польський історик Ян Красінський і приділив їй місце у своїй книзі "Польща", яка була надрукована в Італії 1574 року. Погляди Кромера й Красінського на українську мову набули популярності в Європі, їхню теорію підтримували у XVIII ст. В. Суровецький та інші вчені, а в XIX столітті пропагував славнозвісний чех П. Шафарик. Відомі музикознавці XIX ст., зокрема Л. Ріттенберг, М. Кокопашек та інші, також закликали уважніше вивчати українську народну музику, пісню, бо в них збереглося найбільше праслов'янських елементів.

Починаючи від XVI століття частина філологів, незважаючи на бездержавне становище українського народу, усе ж прагнула вивчати його мову в контексті європейського мовознавства.

Немає підстав говорити, що така увага до української мови була випадковою і спричинилася виключно розвитком філологічних наук. Як підтверджують факти, були, сказати б, і політичні потреби, адже Україна з її "козацькою республікою" відігравала значну роль у боротьбі з Османською імперією, впливала на політичний клімат Європи. Тому про Україну, її народ та територію постійного заселення часто згадується в дипломатичному листуванні, особливо в роки, коли при владі в могутній Турецькій імперії була Роксолана, полонянка з галицького містечка Рогатина. Для прикладу можна навести уривок з листа 1540 р. французького посла у Венеції, адресованого королю, у якому йдеться про Туреччину, Роксолану й Україну (Русь): "Роксолана має руське походження... а мешкають ці руси від Карпатських гір до Борисфена і Понта Евксінського". Венеціанський посол із Цареграда Неваджеро також писав, що "Роксолана руської нації". Писали про Україну й інші автори. Отже, за доби Відродження про український народ і географію його земель у Європі вже були хай і не докладні, а все ж таки певні писемні відомості. А якщо говорили про народ, то цікавилися й говорили вже і про його мову. Збереглося в рукописних і пізніше друкованих європейських джерелах чимало ширших або принагідних згадок про тогочасну живу українську мову та сферу її вживання.

Найбільше їх дійшло до наших днів із французьких, німецьких, італійських і, звичайно ж, слов'янських джерел.

Французький учений і мандрівник доби Відродження Блез де Віженер у книзі "Опис польського королівства", виданій у Парижі 1573 р., подав цікаві відомості про те, які уявлення мала Європа про Україну, більшість земель якої підпала під владу польського короля. Тут говориться про Україну (Русь) як цілісність, її складові етнографічні землі, звичаї різних регіонів, віру і мову. Географічно, етнографічно, пише Блез де Віженер, Галичина, Волинь, Поділля і придніпровські землі – це все один край, одна цілість, яку заселяє один народ, а "побут, звичаї, мова в них майже однакові від Червоної Русі (Галичини) до Дніпра і до Литви".

Знали на заході Європи дещо і про український фольклор, пісні та думи, а відомий французький письменник Ф. Рабле у своєму творі "Гаргантюа і Пантагрюель" навіть використав (як довів це учений О. Веселовський) дві українські гумористичні легенди про перемогу святих над чортом. Якщо ці легенди Рабле й запозичив не безпосередньо з українських уст, а з інших, кимось переказаних джерел, то й за таких умов мусимо визнати, що українські фольклорні твори, а отже, і мова, не були зовсім незнані в першій половині XVI століття серед великих діячів культури народів Європи.

У цей час українська мова в Європі не була вже великою загадкою, її цитують навіть у наукових описах України. Так, Ян Ласіцький, видаючи в Німеччині свою книгу латинською мовою "Про звичаї і вірування русинів, московитів, татар..." (1582), подав у оригіналі латинськими літерами зразки української мови і народної поезії, зокрема жіночих голосінь за померлим чоловіком, що тепер є найдавнішими зразками ("Ой, леле, леле, і чому ти вмер? А чи ти не мав що їсти, пити, чому ж ти вмер? Ой, леле, леле, чи ти не мав вродливої жінки? Чому ж ти вмер?"). На жаль, цю книгу про Україну спалила інквізиція, але все ж таки кілька примірників збереглося.

Є відомості, що в цей час окремі сюжети дум ("Маруся Богуславка") були відомі й у Англії, а пісні полонених українок і українців чарували мешканців середземноморських країн.

Цікаво, що увагу до тогочасної української мови виявляли найчастіше французькі та італійські автори, в університетах їхніх країн навчалося тоді найбільше студентів з України.

Конкретніше уявлення про українців і їхню мову подав французький гуманіст П'єр де ля Волл, який подорожував по українських землях 1616 р. Пізніше в одному з листів до знайомого він описує життя українців і стверджує, що вони мають цілком окрему мову, яка дуже поширена і нею володіє польський посол в Італії Стефан, що на Україні великою силою є козаки, але це "не є назва нації: так зветься спілка людей... які не підкоряються жодному володарю... Я певен, що колись вони закладуть могутню республіку". У 1620 р. П'єр де ля Волл зустрів аж у Персії "козака Степана", записав від нього багато цікавого матеріалу про Україну і Січ, про звичаї і мову [3, с. 17]. От якими далекими шляхами у Європу потрапляла іноді інформація про наш побут, культуру і мову. Природно, що Україною, її народом почали більше

й пильніше цікавитися в часи визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького. До українського гетьмана прибували дипломати з європейських країн, і хоча переговори відбувалися здебільшого латинською мовою, та все ж у спілкуванні з народом ставала у пригоді й жива мова.

У 1650 році посольство від Венеціанської республіки до Богдана Хмельницького очолював досить освічений дипломат Альберто Віміні. Йому належить “Реляція”, яка була надрукована тільки в XIX ст. Тут уже маємо багато нового для пізнання нашого краю. Найперше – Віміні нашу країну називає не Русь, а Україна, а мову за традицією – рутенською і цитує навіть вислови й слова “рутенською мовою”. Більше цього, він подає відомості, що на Україні існує дві мови: церковнослов’янська, якою послуговуються в письмі представники духовенства, і мова загальнонародна, якою користуються всі, у тому числі й козацтво. Освічені люди знають не тільки ці дві мови, а й мови європейських народів.

У цей час більшу обізнаність з українською мовою виявляють і народи скандинавських країн, з якими культурні зв’язки раніше були меншими, ніж із Західною Європою. Можливо, тому й посольства з більшою пильністю намагалися засвоїти все, пов’язане з Україною.

Італійський учений У. Вердуум, який побував на території Польщі й України в 1670–1672 рр., подає цінні описи життя й побуту населення, його культури. Цей народ він уважає здібним до засвоєння чужих мов, а його власну мову характеризує як ніжну, мелодійну і ласкаву. У Львові учений ходив по вулицях, бував на базарах, вів розмови з людьми різних соціальних станів. Свої враження й спостереження він записав до щоденника: “Найбільше ласкавих слів і приємних тостів зустрічається на Русі [Україні], особливо у жінок, причиною цього є руська [українська] мова, не така тверда у вимові, як польська. Тому кажуть, що у Львові живуть такі гарні, делікатні й спокусливі наречені, як, зрештою, ніде на всій землі. Я сам зустрів порядну жінку, у котрої щось купував, і вона мені зуміла сказати чемний комплімент латинською мовою і вміла висловитися тонко й делікатно”.

У другій половині XVII століття, уже після смерті Богдана Хмельницького, за часів польського короля Яна Собеського на території Польщі й України перебував французький розвідник, справжнє прізвище якого залишилося невідомим. Повернувшись до Франції, він написав спогади, що були опубліковані в Парижі (1698 р.) під псевдонімом Божо. Як видно з мемуарів, окрім військових, політичних, економічних, господарчих та інших питань, агента цікавила й етнографія, культура. Він подав короткі описи української мови й пісень. “Кажуть, що руська [українська] мова найделікатнішою і найприємнішою виявляється в устах жінок... Вона відмінна від польської, хоча належить до одного слов’янського кореня”. Пісні українські, пише Божо, “вражають своєю красою”. Звернімо увагу, що особливу мелодійність української мови в устах жінок приблизно в той же час відзначав і італійський учений Вердуум.

Мабуть, найпізніше про українську мову подавалися відомості в Англії, і то у зв’язку з тим, що на Україні з’явилася велика військова сила, що протистояла Оттоманській державі. У 1680 р. Поль Ріко у книзі “Сучасний стан Турецької імперії”, говорячи про козаків, подав коротку характеристику і їхньої мови. Цікаво, що в 1723 р. англійською мовою була перекладена “Грамматіка словенска” Л. Зизанія, видана у Вільні (Вільнюсі) 1596 р. Детальний опис живої української мови дав англійський професор Е. Клеркаж у 1812 році.

У XVIII столітті в Європі почали говорити не тільки про українську мову, а й про її говірки та діалекти. Знову ж таки, пріоритет тут належав освіченим авторам мемуарів і подорожніх нотаток. Німецькому лікареві Йоганові-Вільгельму Мюллеру належать спогади про перебування на Україні – “Подорож з Варшави на Україну 1780–1781 рр.”, де він описав уже різні говірки української мови і вмістив пісню про зруйнування Січі, а також її переклад. Це перший переклад нашої пісні німецькою мовою і перша інформація про діалектні розгалуження мови на різних територіях України.

Дальша доля української мови на рідній землі складалася досить трагічно – від обмеження для хатнього вжитку до повного її заперечення, чого ніхто, ніде, ні за яких обставин не міг визнати за природне й законне. Прогресивні діячі європейської культури одностайно виступали на захист прав української мови. На цю тему є численні й грунтовні публікації, але ми обмежилися тільки добою Середньовіччя, найдавнішими характеристиками української мови, оскільки це давня і цікава першоджерельна історія, правдивий і повчальний голос віків, найменше в нас знаний і вивчений.

Не буде зайвим сказати бодай кілька загальних, підсумкових слів до наведених фактів. Середньовічні європейські вчені, діячі культури, мандрівники про українську мову, її достоїнства висловлювалися, безумовно, без будь-яких упереджень і прагнень щось очорнити, а щось обілити.

Вирішальним чинником, що сприяв уважнішому ставленню середньовічної Європи до української мови було те, що на Україні нею повсюдно (у селах і містах) розмовляв народ, її вживали в судах і канцеляріях, а мова, якою говорить народ, завжди привертає увагу міжнародної громадськості.

Література:

1. Голянищев-Кутузов И. Н. Итальянское Возрождение и славянские литературы XV–XVI вв. / И. Н. Голянищев-Кутузов. – М., 1963. – С. 213.

2. Грушевський М. Культурно-національний рух на Україні / М. Грушевський. – К., 1919. – С. 43.

3. Левченко М. З поля фольклористики й етнографії / М. Левченко. – К., 1927. – С. 17.

УДК 81'42

Маслова Ю. П.

ПРОБЛЕМА ТРАКТУВАННЯ ДИСКУРСУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У статті розглянуто проблему трактування дискурсу в сучасній лінгвістиці: проаналізовано різні визначення дискурсу, що дозволяють розглядати його як комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки в соціальній сфері; окреслено зв'язок дискурсу й тексту.

***Ключові слова**: дискурс, текст, комунікація, дискурсивний аналіз.*

В статье рассмотрена проблема трактовки дискурса в современной лингвистике: проанализированы разные определения дискурса, которые позволяют рассматривать его как коммуникативно-прагматический образец речевого поведения в социальной сфере; определена связь дискурса и текста.

***Ключевые слова**: дискурс, текст, коммуникация, дискурсивный анализ.*

The problem of interpretation of discourse in the modern linguistics has been analyzed in the article. The different definitions of discourse considering it as communicative and pragmatic model of language behavior in social sphere have been analyzed. The connection of discourse and text has been investigated.

***Key words**: discourse, text, communication, discourse analysis.*

Міждисциплінарний характер поняття *дискурс* пояснює надзвичайну увагу вчених різних напрямів, адже зазначений термін – полісемантичний, тому автори вживають його в практично омонімічних значеннях. Проте у спробі дати універсальне визначення поняттю виникають певні труднощі, оскільки дискурс є предметом вивчення багатьох дисциплін.

Актуальність дослідження дискурсу є самоочевидною, адже в межах сучасної лінгвістики теорія дискурсу постає як вагома теоретична концепція, у площині якої ведуться численні наукові розвідки.

Дослідження дискурсу як прагматизованої форми тексту започаткував Е. Бенвеніст у процесі розробки теорії висловлювання. Традиційний для французької лінгвістики термін *discours* учений застосував у принципово новому значенні, розмежувавши план дискурсу (*discours*) – мовлення, яке привласнюється мовцем, і план оповідання (*recit*). Е. Бенвеніст пояснив дискурс як експлікацію позиції мовця у процесі висловлювання [див.: 4, с. 276–279]. Після публікації у 1952 р. статті "Discourse analysis" Зеліг Харріс задає новий об'єкт вивчення проблеми дискурсу – послідовність висловлювань, відрізок тексту, більшого, ніж речення.

У 60-і роки XX ст. ідеї Е. Бенвеніста розвиває Мішель Фуко, пропонуючи своє бачення мети і завдань дискурсивного аналізу. На думку М. Фуко і його послідовників, пріоритетним є встановлення позиції мовця, але не стосовно породжуваного висловлювання, а стосовно інших взаємозамінних суб'єктів висловлювання і вираженої ними ідеології в широкому розумінні цього слова. Термін *дискурс* інтерпретували, передусім, як тип висловлювання, властивий певній групі, навіть епосі. Проте аж до 80-х років минулого століття в лінгвістиці не було послідовного використання терміна *дискурс*. Як зазначає Т. М. Мілевська, пострадянська традиція актуалізувала термін одночасно в усій його багатозначності, що поставило сучасних дослідників перед потребою в розмежуванні значень цього поняття [див.: 16].

Сьогодні дискурс найчастіше визначають як складну єдність мовної практики й екстралінгвістичних факторів (значима поведінка, котра маніфестується в доступних чуттєвому сприйняттю формах), необхідних для розуміння тексту, тобто дають уявлення про учасників комунікації, їхні установки та цілі, умови вироблення і сприйняття повідомлення.

Незважаючи на особливу популярність поняття дискурс в останні десятиліття в гуманітаристиці, термін до сьогодні чітко не детермінований. Цьому заважає також часте ототожнення дискурсу з текстом або його частиною. Б. Зільберт, визначаючи текст як одиницю мовлення, явище системи комунікації, тобто явище соціально-мовленнєвого рівня, фактично ототожнює його з дискурсом [див.: 9]. Текстом або його частиною називає дискурс В. Кох [13, с. 149–172], але при цьому наголошує на мотивованості дискурсу. Часте ототожнення дискурсу і тексту відбувається через те, що в деяких мовах відсутній термін, еквівалентний французькому та англійському discours(e), а також через те, що в обсяг поняття дискурс спочатку включалася лише мовна практика.

Із запровадженням у науку дискурсивного аналізу як спеціальної сфери досліджень було з'ясовано, що, крім усного та писемного мовлення, дискурс позначає також і позамовні семіотичні процеси, експлікує соціальний аспект. У ході дослідження природи дискурсу вчені надали цьому поняттю багато значень, проте відійшли від ототожнення його з текстом. Так, В. Зв'ягінцев говорить про змістову надбудову

© Маслова Ю. П., 2012

в тексті, яка єднає окремі речення в єдине ціле і призводить до утворення зв’язного тексту або дискурсу. Смислова інтерпретація зв’язності дискурсу є причиною схеми розгортання тексту [див.: 8].

В. Красних пояснює дискурс із погляду когнітивних структур, які лежать в основі мовної компетенції. Текст, на думку дослідника, є “елементарною (тобто базовою, мінімальною та основною) одиницею дискурсу” – явищем не тільки лінгвістичним, а й екстралінгвальним. Текст володіє формально-змістовою структурою, яка допомагає вичленити його в дискурсі. Текст є продуктом як мовлення, так і мислення, продуктом, який уперше з’являється в момент створення його автором і може переживати наступні переродження при сприйнятті його реципієнтом [див.: 14].

Про визначення дискурсу як особливого виду тексту, наголошуючи на комунікативному складнику, зазначає О. Т. Ішмуратов [10]. На його думку, дискурс – це текст, який містить міркування, тобто текст, у якому фіксується певний хід думки, а комунікативний дискурс – це текст, що містить взаємозалежні судження певних суб’єктів [10, с. 171]. Подібні трактування дискурсу подають Ю. А. Іщенко [11, с. 121–127], Г. В. Степанов [23, с. 44], Т. А. Ушакова [24, с. 262] та ін. Ототожнюючи дискурс із мовою, текстом, слід зауважити, що це саме мова, занурена в соціальний контекст (саме тому поняття *дискурс* рідко вживається стосовно давніх текстів, зв’язки яких із живим життям не відновлюються безпосередньо).

Про те, що дискурс – це “істотний складник соціокультурної взаємодії”, наголошував ще Т. ван Дейк [див.: 27]. Загалом учений подає трактування дискурсу в широкому та вузькому значенні. Так, у широкому значенні слова *дискурс*, за Т. ван Дейком, – це комплексна комунікативна подія, що відбувається між мовцем, слухачем (спостерігачем і т. д.) у процесі комунікативної дії в певному часовому, просторовому та іншому контексті. При цьому дискурс може мати вербальні і невербальні складники (наприклад, звичайна розмова з другом, читання газети). У вузькому значенні слова дослідник трактує дискурс як текст або розмову, виокремлюючи при цьому лише вербальний складник комунікативного акту. У цьому розумінні термін *дискурс* означає письмовий або мовленнєвий результат комунікативного акту, котрий інтерпретується реципієнтами [див.: 27].

Виходячи з різних трактувань природи дискурсу і тексту, можна констатувати, що друге поняття є більш загальним, перше – більш конкретним. Якщо текст – це “абстрактна, формальна конструкція, то дискурс – різні види її актуалізації, що розглядаються з точки зору ментальних процесів і у зв’язку з екстралінгвістичними факторами” (Н. Д. Арутюнова) [1, с. 356–357].

Адже якщо текст вірша, виступу, енциклопедичного повідомлення можемо трактувати як певний дискурс, то цього не можна сказати про текст вправи з граматики, який є набором речень, правил, що ілюструють якесь граматичне явище. Як зазначає Г. Г. Почепцов, дискурс – це текст, що містить роздуми, тобто текст, у якому фіксується певний хід думок [21, с. 172].

Аналізуючи дискурс, науковці найчастіше виокремлюють його два аспекти – мовленнєвий та комунікативний. На думку О. П. Воробйової, мовленнєвий аспект дискурсу регулюється правилами міжфразового синтаксису, що включає прономінальну співвіднесеність, форичні зв’язки, узгодження часів, функціональну перспективу, пресупозитивну залежність та ін., котрі, допускаючи варіювання, відносно жорстко зумовлені особливостями граматичної будови конкретної мови, характером дискурсивної залежності того чи іншого елемента і канонами побудови певного типу тексту [5, с. 32]. Комунікативний дискурс – текст, що містить взаємозалежні роздуми кількох суб’єктів [21, с. 171].

Репрезентаційну модель дискурсу розробляють А. В. Олянич [19], М. В. Мірченко [17] та ін. Пропонуючи альтернативну модель репрезентації фреймової організації газетного дискурсу, К. С. Серажим зазначає, що дискурс має “видиму” – лінгвістичну (зв’язний текст чи його семантично значущий та синтаксично завершений фрагмент) та “невидиму” – екстралінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структуру [22, с. 120–130].

Таку ознаку дискурсу, як логічно зумовлена думка, що має на меті послідовне і систематичне її розгортання, дослідники (Ю. А. Іщенко, Ю. М. Колісник) називають дискурсивністю [11, с. 240–241]. Дискурс як послідовність висловлювань вдало характеризує образний вислів Р. Барта – він [дискурс] “проростає доверху, як зерно, але тягнеться вперед, як лінія” [2, с. 315].

Багатогранна аспектуальність дискурсу свідчить про те, що це поняття не може бути хаотичним утворенням, а строго регулюється певними правилами. Ці правила повинні застосовуватися не до самих висловлювань, а до відносин між діями, що виконуються цими висловлюваннями, тобто в поточній мовній інтеграції акти співвідносяться з актами, часто, хоч не виключно маніфестованими в реальних висловлюваннях, і звідси випливають три типи правил: слідування, інтерпретації і породження [3, с. 134–135].

Дискурс має чимало інших ознак, з-поміж яких вирізняється просторовість (А. Греймас). Специфіка семантичної просторовості дискурсу визначається тим, що він, з одного боку, інтегрує семантичні, прагмасемантичні і синтактико-семантичні особливості всіх висловлювань, які до нього входять, а з іншого – як інтегрована сутність співвідноситься з цілісним динамічним референтом і несе в собі відбиток соціального і особистісного комунікативного контексту текстопородження і передбачуваного сприйняття [6, с. 207–210].

Ю. М. Колісник у плані вираження дискурсу виокремлює два пласти: текстономічний і трансфастичний, що реалізується як впорядкована та інтегрована в єдине ціле послідовність висловлювань у структурі тексту, синтаксис і семантика яких залежить від синтаксису і семантики сусідніх висловлювань [див.: 12].

У структурі тексту як в мовленнєвому аспекті дискурсу обидва види текстових категорій виявляються як номінаційні, ізотропні або тематичні ланцюги чи сітки елементів [26, с. 315], які, маючи специфічну структуру, накладаються на дискурс і об'єднують його в тому чи іншому ракурсі. Зазначені ланцюжки та сітки формуються відповідно до особливостей граматичної будови конкретної мови, специфікою мовленнєвої побудови певного типу тексту, його семантикою.

Характеризуючи ознаки дискурсу, дослідники також наголошують на ієрархічності взаємодії між макрознаком, комунікантом і дискурсом, але не суворій, а конгруентній, що передбачає накладання їх меж при зміщенні. Відношення між макрознаком і дискурсом у семантичному плані може бути охарактеризовано як відносини включення чи розгортання, повного або часткового. Такі співвідношення відображаються й у характері моделювання семантичної просторовості текстових підсистем і тексту загалом, оскільки фрейми можна розглядати як згорнуті семантичні сітки, що складаються з певних вершин і відносин, а семантичну сітку як форму семантичної репрезентації дискурсу можна уявити у вигляді фрейму [25, с. 26].

Специфіка кожної з наведених особливостей дискурсу детермінує характерний тип сприйняття тексту: через макрознак – розпізнавання, ідентифікація тексту, у ході якої наші мовні очікування пристосовуються до особливостей того типу тексту, який сприймається саме в цей момент; через комунікант – розуміння, інтеграція тексту; через дискурс – його декодування, розшифровування [5, с. 54].

Отже, дискурс – це лише один із рівнів складної ієрархічної системи тексту, його невід'ємна підсистема, що, взаємодіючи з двома іншими підсистемами (макрознак і комунікант), надає тексту цілісності. На сучасному етапі дискурс як соціокультурний феномен став полівекторним за своїми виявами, складнішим за змістом і структурою побудови, тому, відповідно, й має семіотичний, логіко-семантичний, риторичний, психологічний, філософський та лінгвістичний аспекти вивчення. Уважаємо, що дискурс у певному соціокультурному середовищі постає як певна взаємодія мислення та мови, що реалізується в мовленнєвому акті суб'єктів комунікації, які експлікують свої інтелектуальні можливості.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Мужчины и женщины: конкурс красоты / Н. Д. Арутюнова // Gender – Forschung in der slawistik : Beiträge der Konferens "Gender – Sprache – Kommunikation – Kultur", 28 April bis 1 Mai 2001. – Wien, 2002. – S. 483–499.

2. Барт Р. Нулевая степень письма / Ролан Барт // Семиотика : [сборник / под ред. Ю. С. Степанова]. – М. : Радуга, 1983. – С. 306–349.

3. Белл Т. Роджер. Социолингвистика / Т. Белл // Цели, методы и проблемы / [под ред. А. Д. Швейцера]. – М. : Международные отн., 1980. – 318 с.

4. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист ; [пер. с фр.]. – М. : Прогресс, 1975. – 447 с.

5. Воробьева О. П. Реализация фактора адресата в художественном тексте в аспекте лингвокультурной традиции / О. П. Воробьева // Филологические науки. – 1992. – № 1. – С. 59–66.

6. Греймас А. Договор вердикции / А. Греймас // Язык. Наука. Философия (логико-методологический и семиотический анализ) : [сб. ст. ; отв. ред. и сост. Р. И. Павиленис]. – Вильнюс, 1986. – С. 205–216.

7. Желтухина М. Р. Масс-медиальный дискурс и массовая культура / М. Р. Желтухина // Наукові записки Луганського національного університету. Серія "Філологічні науки" : зб. наук. праць [Пред'явлення світу в гуманітарних дискурсах XXI століття]. – Луганськ : Альма-матер, 2008. – Вип. 7. – Т 1. – С. 145–156.

8. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. – М. : Наука, 1976. – 309 с.

9. Зильберт Б. А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты / Б. А. Зильберт. – Саратов, 1986. – 210 с.

10. Ишмуратов А. Т. Логико-когнитивный анализ онтологии дискурса / А. Т. Ишмуратов // Рациональность и семиотика дискурса : [сб. трудов]. – К. : Наук. думка, 1994. – 252 с.

11. Ищенко Ю. А. Мышление как толерантный дискурс / Ю. А. Ищенко // Рациональность и семиотика дискурса : [сб. трудов]. – К. : Наук. думка, 1994. – 252 с.

12. Колісник Ю. М. Дискурс іноземномовної комунікації у призмі сучасної лінгвістики [Електронний ресурс] / Ю. М. Колісник. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vnv/2009_11/313–321.pdf.

13. Кох В. А. Предварительный набросок дискурсивного анализа семантического типа / В. А. Кох // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII. Лингвистика текста. – М. : Прогресс, 1978. – С. 149–171.

14. Красных В. В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода: (Коммуникативный акт, дискурс, текст) : автореф. дисс. на соискание научной степени доктора филол. наук : 10.02.19 / В. В. Красных. – М., 1999. – 72 с.

15. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М. : Рос. гуманит. ун-т, 1995. – С. 144–238.

16. Милевская Т. Дискурс и текст: проблема дефиниции [Электронный ресурс] / Т. Милевская. – Режим доступа : http://teneta.rinet.ru/rus/me/milevskat–discourseandtextdfn.htm.

17. Мірченко М. В. Проблеми категорійної семантики речень і теорія фреймів / М. В. Мірченко // Філологічні студії. – Луцьк, 2000. – № 1. – С. 140–150.

18. Озимінська С. О. Лінгвістичний аспект аргументації у медіа-дискурсі: порівняльний аналіз матеріалів інформаційно-аналітичних телекомпаній Аль-Джазіра та Сі-Ен-Ен / С. О. Озимінська // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2010. – Вип. 16. – С. 232–240.

19. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса : дисс. ... доктора филол. наук : 10.02.19 / Олянич Андрей Владимирович. – Волгоград, 2004. – 602 с.

20. Павлюк Л. Риторика, ідеологія, персуазивна комунікація / Л. Павлюк. – Львів : ПАІС, 2007. – 168 с.

21. Почепцов Г. Теория и практика коммуникации / Г. Почепцов. – М. : Центр, 1998. – 352 с.

22. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : [монографія] / Катерина Серажим. – К. : Видавець Паливода А. В., 2010. – 351 с.

23. Степанов Г. В. Язык. Литература. Поэтика / Г. В. Степанов. – М. : Наука, 1988. – 383 с.

24. Ушакова Т. А. Роль человека в общении / Т. А. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Заясова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.

25. Уэно Х. Представление и использование знаний / Х. Уэно, Т. Каямо, Т. Окомото ; под ред. Х. Уэно, М. Исидзухо. – М. : Мир, 1989. – 205 с.

26. Фивегер Д. Лингвистика текста в исследованиях ученых ГДР / Д. Фивегер // Синтаксис текста : [сб. ст. / отв. ред. Г. А. Золотова]. – М. : Наука, 1971. – С. 314–323.

27. Dijk Teun Van. Ideology: a multidisciplinary approach [Electronic resource] / Teun Van Dijk. – London : Sage, 1998. – Mode of access : http://psvberlinlc.11ogiston.ru/mternet/bits/vandiik2.htm.

УДК 373.57:811.162.2371.261(045)

Матвійчук Т. П.

ТАКСОНОМІЯ ТЕКСТОВИХ КАТЕГОРІЙ

У статті здійснено спробу окреслити кількість текстових категорій, їхню суть і властивості, визначено підкатегорії деяких текстових категорій, що формуються різнорівневими мовними засобами.

***Ключові слова**: текст, текстова категорія, структурна одиниця, зв'язність, дискретність, інформативність.*

В статье предпринята попытка определить количество текстовых категорий, их суть и свойства, определены подкатегории некоторых текстовых категорий, которые формируются разноуровневыми языковыми средствами.

***Ключевые слова**: текст, текстовая категория, структурная единица, связность, дискретность, информативность.*

The paper attempts to identify the number of text categories, their nature and properties are defined subcategories of some text categories that form different level language means.

***Key words**: text, text category, structural unit, connection, resolution, information.*

Виокремлення текстових категорій (текстових ознак) – річ багато в чому дискусійна. Воно пов'язане зі значними труднощами, які випливають з неоднозначності, складності і різного розуміння семіотико-комунікативної природи такого лінгвального феномена, яким є текст. Текст – складна комплексна одиниця, наділена взаємопов'язаними суттєвими ознаками, які забезпечують її системність, виходячи з комунікативних засад, що передбачать створення, існування і розуміння тексту. Тоді кожна текстова категорія постає як відносно окрема системна лінія тексту, утілення якої відбувається за допомогою використання відповідних мовних засобів. Оскільки категорія (від гр. katēgoría – висловлення, звинувачення, ознака) – це "найбільш загальне фундаментальне поняття, що відображає сутнісні, закономірні зв'язки й відношення об'єктів пізнання й дослідження" [10, с. 202], виокремлення та опис текстових категорій продовжує залишатися "однією з глобальних проблем теорії тексту, розробленням якої характеризується три останні десятиліття" [12, с. 1].

Завданням дослідження текстових категорій є характеристика кожної з них та їхньої взаємодії з метою загальної характеристики всієї текстової системи в результаті поєднання виявлених знань про його складові. Текстові категорії відображають найбільш загальні та суттєві ознаки тексту, являючи собою сходинки у процесі пізнання його гносеологічних, онтологічних і структурних характеристик.

Текстові категорії перебували в полі зору багатьох дослідників (І. Гальперін, Т. Ніколаєва, З. Тураєва, Н. Зарубіна, Л. Красовицька, Г. Калашникова, О. Воробйова, М. Кожина, Т. Матвєєва, М. Бедрина, І. Полигалова, М. Малинович, Г. Кондратьєва, В. Таран, О. Селіванова та ін.). Сучасне розуміння поняття **текстова категорія** (далі – ТК) ґрунтується на основних положеннях лінгвістичної категорії тексту. Текстові категорії являють собою наукову абстракцію, реально втілюючись у низці варіантів, які є функціонально-стильовими модифікаціями, наділеними особливостями побудови, мовних засобів вираження, виконання текстових функцій, детермінованих вимогами функціонального стилю [12, с. 5].

Різні дослідники по-різному бачать головну ТК. Для одних це текстуальність (Р. Богранде, В. Дресслер), для інших – комунікативність (Є. Сидоров), для третіх – тема (Е. Агрикола), концепт (В. Кухаренко), інформативність (С. Васильєв). Намагання дослідників визначити головну ТК (ознаку тексту), як, власне, і здійснити дефініцію тексту, О. Селіванова вважає неперспективними, оскільки цей процес неминуче призводить до абсолютизації одного з аспектів тексту [11, с. 111].

Одним з основних питань, які перебувають у колі зацікавленості дослідників під час вивчення характеристик тексту й передбачають його всебічний опис, є питання про зв'язність і цілісність текстового конструкту. Цей факт пов'язаний із тим, що крізь лінгвістичну призму дослідження цього складного багатоаспектного феномена текст розглядається насамперед як структурно-інформаційна та завершена з функціонального погляду мовна одиниця. З цієї причини зв'язність і цілісність, відображаючи змістовий і структурний бік текстової організації, є основними конститутивними її ознаками. Отже, як цілком закономірна сприймається ситуація, коли такі висновки про зв'язність і цілісність екстраполюються на систему ТК.

Однією з найважливіших є ТК **зв'язності**, яка "опосередкує розвиток тем тексту, формування його інформаційного масиву й забезпечує інтеграцію всіх текстових рівнів з метою створення цілісності та сприйняття й розуміння тексту адресатом" [10, с. 160]. Ця ТК визначається як одна з найосновніших і

© Матвійчук Т. П., 2012

найважливіших практично всіма дослідниками, що забезпечує інтегрованість текстового утворення. Вона передбачає наявність внутрішньої організації, об’єднаної внутрішньою послідовністю, і характеризує особливості поєднання елементів тексту в його внутрішній структурі. Мовні засоби, використовувані для об’єднання речень у зв’язний текст, не обов’язково наявні в тексті в повному обсязі. Комунікант обирає для використання ті або інші засоби текстового зв’язку. Проте “в кожному окремому випадку смислова об’єднаність частин абсолютно обов’язкова” [4, с. 204].

Дія механізму зв’язності передбачає створення одиниць нижчого рівня, певних текстових відрізків (їх можна кваліфікувати як складне синтаксичне ціле), у розгортанні яких і відбувається розкриття теми, що нею наділене висловлювання.

Зв’язність – різнопланове текстове явище. До основних параметрів зв’язності дослідники зараховують: “а) місце розташування текстових компонентів, що вступають у взаємозв’язки (контактна і дистантна); б) особливості розвитку тематичної лінії (безперервна й перервана); в) спосіб вербалізації (експліцитна й імпліцитна); г) напрям (ретроспективна, перспективна, проспективна); ґ) комунікативна перспектива (лінійна, паралельна, радіальна, колова); д) спосіб зв’язку (граматична, семантична, ономасіологічна, змістова, асоціативна, логічна, образна, конотативна, структурна, референційна, топікальна, прагматична, глобальна) [7, с. 5].

Ф. Бацевич уважає, що ознаками, які характеризують текст як результат (і засіб) комунікації, є: а) тематична єдність, яка охоплює глибинний смисл тексту, його смислову і логічну будову; б) комунікативна єдність (характеризується комунікативною цілеспрямованістю тексту, який здійснює комунікативний та естетичний вплив; в) структурна єдність (наявна в конкретно-знаковій формі вираження тексту і реалізується у вигляді мовних засобів, що мають рівневу стратифікацію (фонеми, лексеми, синтаксеми) [1, с. 148–149].

Зв’язність тексту зумовлюється **модальністю**, в основі якої лежить ставлення мовця до змісту висловлювання, а також відношення змісту висловленого до дійсності. Виходячи з того, що “модельні світи текстів зумовлені поєднанням авторської аперцепції світу, себе у цьому світі та потенційних читачів у власному та текстовому світі”, текстова інформація є “продуктом авторської модальності щодо модельного світу” [11, с. 116]. Отже, зміст ТК модальності являє собою інтегровану структуру, утворювану відношенням тексту до дійсності, з одного боку, і втіленням у тексті різноманітних емоцій та оцінювань, з іншого [10, с. 383–384].

Поняття референційності (відношення текстового смислу до дійсності) традиційно розглядалося в межах модальності, однак, як уважає О. Селіванова, на сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки необхідно розмежовувати два аспекти модальності – аксіологічно-емотивний та референційний (так званої “логічної модальності”). Тому дослідниця виокремлює ТК **референційності**. Текстова референція детермінується особливостями мовленнєвого жанру: напр., у текстах офіційно-ділового спрямування наявна *референція максимальної наближеності* до дійсності; для текстів типу історичних романів, біографічної прози, теле- чи політичного дискурсу, коли відбувається включення певних реальних подій чи реальних особистостей, характерна *пунктирна референція*; ліричні твори наділені *референцією-рефлексією*; художнім текстам, у яких діють вигадані персонажі та відбуваються вигадані події, властива *референція вимислу*; у “фантастичних” текстах (казки, романтичні твори, трилери, фантастика) наявна *референція-фентезі* [9, с. 227–228].

Н. Валгіна не відділяє зв’язність і цілісність як ознаки тексту одну від одної, адже обидві вони в межах реального тексту “існують у єдності і передбачають одна одну: єдиний зміст, смисл тексту виражається саме мовними засобами ” [2, с. 12]. Водночас С. Васильєв уважає, що “зв’язність тексту і його смислова цілісність забезпечуються не тільки ієрархією тема-ремних ланцюжків, але й залученням таких механізмів смислового зв’язку, які вироблені певним типом культури й закріплені у свідомості її носіїв” [3, с. 167].

Про пов’язаність ТК **цілісності** зі зв’язністю (смисловою єдністю) говорить Ф. Бацевич [1, с. 148]. Ці дві категорії (разом із завершеністю), на думку М. Голянич, є одними з найголовніших конститутивних ознак тексту [5, с. 157]. Цілісність тексту забезпечується наявністю теми, яка організовує його складові частини в єдине структурно-семантичне утворення.

На думку Л. Мацько та О. Мацько, цілісність є єдністю таких компонентів, як: а) змістова цілісність, б) комунікативна цілісність, в) структурна і формально-граматична цілісність [6, с. 222].

ТК **континууму**. За допомогою цієї категорії підтримується цілісність тексту. Континуум тексту кваліфікують як нерозчленований потік руху в часі й просторі, певна послідовність фактів, процесів, подій, ідей та явищ, які розгораються в часо-просторі тексту. На цій послідовності ґрунтується текстова композиція. Континуумом дискурсу є “категорія дискурсу, зумовлена просторово-часовою взаємодією його породження й сприйняття, а також подійної динаміки інформації” [1, с. 330].

Категорія **дискретності** притаманна тексту, як і будь-якій системі взагалі, оскільки елементи та їхні функції, обов’язкові для системи, розділені. Ця ТК виражає: а) розчленований характер процесів породження і сприйняття навіть у ситуації спонтанного усного спілкування та б) членованість текстової форми організації комунікативної ситуації [9, с. 205]. На думку дослідників, здатність тексту комунікативно членуватися свідчить про гармонійність його природи [6, с. 223–224].

Текст акумулює інформацію і є каналом її трансляції. Виходячи з цього, однією з ТК виступає категорія **інформативності**, орієнтована в комунікативному плані на адресата. Забезпечення інформаційного простору тексту здійснюється інформаційною психокогнітивною сферою адресанта, що перебуває у зв'язках із семіотичним універсумом і буттям [9, с. 208].

Існування тексту в усій сукупності його системних ознак передбачає досягнення однієї мети, яка полягає в забезпеченні комунікативного контакту, що реалізується в інформаційному обміні і впливі. Інформативність як текстово-дискурсивна категорія, на думку О. Селіванової, "відображає взаємодію інформаційних масивів усіх складників дискурсу, які забезпечують інформаційний баланс комунікативної взаємодії на підставі тексту" [10, с. 195].

У межах категорії інформативності виокремлено низку підкатегорій: а) підкатегорія фактуальності забезпечує повідомлення про факти, події процеси, яке творить свідомість автора тексту та інтерпретує свідомість читача (слухача); б) підкатегорія концептуальності спрямована на розкриття концепту тексту (художнього твору); в) підкатегорія аксіологічності зумовлюється характеристикою подій, що описуються в тексті; г) підкатегорія емотивності втілює емоційні інтенції автора і моделює гіпотетичні емоції адресата тексту [10, с. 167].

ТК **узагальненості** формується різнорівневими мовними засобами, які в тексті позначають процес або результат узагальнення.

ТК **збірності** – це "система мовних засобів, використаних у тексті для позначення сукупної множинності однорідних одиниць як неподільної і кількісно невизначеної єдності" [12, с. 6].

ТК **послідовності** являє собою інваріант узагальненого значення лінійності, яке в тексті виражається займенниками певних категорій, сполучниками сурядності, неповнотою речень, зміненим порядком слів.

ТК **антропоцентричності**. Виходячи з влучного вислову В. Гака про те, що "мова існує в людині, для людини і реалізується через людину", а також із того факту, що людина, її індивідуальна свідомість є гносеологічним і комунікативним центром дискурсу і тексту [9, с. 228], ця ТК справедливо займає належне їй місце в ієрархії текстових категорій. Підкатегоріями цієї ТК є адресантність і адресатність (адресованість).

ТК **системності** тексту. Системність тексту конструюється особливостями авторського світогляду та естетичних уподобань, які випливають із належності автора до певної течії, напряму, школи та визначаються жанрово-стилістичною парадигмою, особливостями методу та історико-культурного контексту.

ТК **індивідуальності** тексту залежить від характеристик людської та творчої особистостей, ідіостилю (ідіолекту) письменника.

ТК **гіпотетичності** формують різнорівневі мовні засоби, що виражають у тексті цілий спектр гіпотетичних відтінків (передбачення, припущення, імовірності, прогнозування).

ТК **інтерактивності**. Текст, будучи посередником у процесі суб'єктно-суб'єктної діалогічної комунікації, забезпечує існування дискурсу, у якому реалізуються інтеракційні відношення комунікантів, детермінуються характером етнокультури, намаганням зрозуміти співрозмовника і бути зрозумілим для нього, переживаннями, відчуттями, спільністю сфер свідомості.

ТК **інтерсеміотичності** формується в результаті "діалогічної взаємодії модулів комунікантів і тексту з семіотичним універсумом – кодом культури, науки, літератури тощо" [9, с. 236] і забезпечує тексту його рекурсивно-прокусивну позицію. Загалом же, слід пам'ятати, що текстові структури багато в чому визначаються культурою спільноти, її соціальною організацією та формами діяльності.

ТК **означеності/неозначеності** Т. Папенкова вважає власне контекстуальною, сутність якої полягає в тому, що мовець за допомогою різних способів маркує певні складники контексту як відомі слухачеві [8, с. 169].

Розглянувши виокремлені сучасною теорією тексту текстові категорії, можна зробити висновок про невпорядкованість та різнобій у намаганнях створити текстово-категоріальну таксономію. Зумовлений цей факт уже згадуваною багатовимірністю тексту, відмінностями в підходах до текстових досліджень. Отже, наявна ситуація має етапний характер і мусить спонукати дослідників до розв'язання актуальних щодо цього питань. Водночас такі конститутивні текстові ознаки (текстові категорії), як зв'язність і цілісність, що можна кваліфікувати як текстові універсалії, забезпечують існування тексту.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.

2. Валгина Н. С. Теория текста : [учебное пособие] / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2004. – 280 с.

3. Васильєв С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста: философские проблемы / С. А. Васильев ; АН УССР. Ин-т философии ; отв. ред. М. В. Попович. – К. : Наук. думка, 1988. – 240 с.

4. Вихованець І. Р. Синтаксис // Вихованець І. Р. Граматика української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 133–208.

5. Голянич М. Курс лінгвістичного аналізу тексту в світлі сучасних наукових парадигм / М. Голянич // Українська мова в освіті. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 154–173.

6. Мацько Л. І. Риторика : [навч. посібник] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
7. Лазаренко С. В. Засоби та форми репрезентації зв’язності в газетному тексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / С. В. Лазаренко. – К., 2007. – 21 с.
8. Папенкова Т. А. Определенность – неопределенность как контекстологическая категория / Т. А. Папенкова // Языковые единицы и контекст: (о функционально-семантических категориях контекста). – Л., 1973. – С. 168–179.
9. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) : [монографія] / Олена Селіванова. – К. – Черкаси : Брама, 2004. – 376 с.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля – К., 2006. – 716 с.
11. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. – К. : Видавництво Українського фітосоціологічного центру, 1999. – 148 с.
12. Таран В. В. Узагальненість та збірність як текстові категорії у сучасній російській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 / В. В. Таран. – Запоріжжя, 1998. – 19 с.

УДК 811.161.2'367

Мединська Н. М.

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАКОВИХ СЛІВ

Статтю присвячено проблемі функціонування ознакових слів у текстах. Автор аналізує стилістичні особливості конструкцій з дієслівним предикатом та іменним складеним присудком, вираженим прикметником, дієприкметником, прислівником.

***Ключові слова**: ознакові слова, предикат, дієслово, прикметник, дієприкметник, прислівник, категорійне значення, стилістичні особливості.*

Статья посвящена проблеме функционирования признаковых слов в текстах. Автор анализирует стилистические особенности конструкций с глагольным предикатом и именным составным сказуемым, выраженным прилагательным, причастием, наречием.

***Ключевые слова**: признаковые слова, предикат, глагол, прилагательное, причастие, наречие, категориальное значение, стилистические особенности.*

The article is devoted to the functioning of attribute words in texts. The author analyzes the stylistic features of structures with verbal predicates and compound nominal predicate expressed by the adjective, participle, adverb.

***Key words**: attribute words, predicate, verb, adjective, participle, adverb, categorical meaning, stylistic features.*

Вивчення лінгвостилістичного аспекту лексики пов'язане з проблемою взаємодії мови та тексту. Про повноцінний розвиток мови свідчить насамперед її реалізація і функціонування в усіх сферах людського буття. Ще О. О. Потебня, розкриваючи механізм вираження думки в слові, зазначив: "Граматична форма є елементом значення слова, але в слові все залежить від уживання в мовленні" [10, с. 39].

Дослідження семантики ознакових слів дає змогу відобразити цілісність лексико-тематичних і лексико-асоціативних зв'язків слів між компонентами мови і тексту, простежити семантико-стилістичні зв'язки між лексичними одиницями – назвами концептуальних понять.

Актуальність дослідження лінгвостилістичних особливостей ознакових слів зумовлена їх значним семантико-стилістичним потенціалом у структурі текстів різних стилів мовлення, когнітивними, дискурсними та ергономічними можливостями під кутом зору взаємодії мовних явищ із явищами інших наукових сфер – філософської, соціальної, психологічної тощо.

Феномен взаємопов'язаності мовних одиниць у системі (у парадигматиці) та мовленнєвих одиниць в актуалізації (у синтагматиці), вивчення їхніх функцій (у стилістиці) привертає особливу увагу сучасних лінгвістів, оскільки системна організація мови виявляє себе у складній взаємодії одиниць різних рівнів.

У статті поставлено за мету з'ясувати особливості вираження семантики ознакових слів, їх функції у структурі речення різних стилів мовлення.

Ознакові слова представлені як лексична категорія, до якої належать дієслова, прикметники, прислівники, дієприкметники, в основі яких лежить категорія ознаки. Такі слова виконують функцію предикації. У контексті, як правило, вони пов'язані з новою, нестандартною інформацією й означають узагальнену властивість – ознаку предмета мовлення.

Лінгвістичні праці останніх десятиріч із проблематики ознакових слів здебільшого спрямовані на розмежування предметних й ознакових слів (Н. Д. Арутюнова, Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда, С. Д. Кацнельсон, О. С. Кубрякова, М. В. Нікітін, А. А. Уфімцева, І. Р. Вихованець та інші).

Традиційно пріоритетними для вивчення ознакових і предметних слів уважалися семіологічний (А. А. Уфімцева), комунікативний (Н. Д. Арутюнова), ономасіологічний (О. С. Кубрякова) та семантичний (М. В. Нікітін, С. Д. Кацнельсон) підходи.

Згідно з семантичним підходом до аналізу семантичної структури лексичних одиниць, учені розрізняють предметні та ознакові значення, що відповідають поділу на предметні та ознакові слова. Ознакові слова не мають свого денотата, вони описують денотат, представлений означуваним предметним словом. Ознаковим словам притаманне сигніфікативне значення, вони виконують семіотичну функцію, описуючи те, що у висловленні представлене іншим словом.

Текст є вищою формою реального вияву комунікативної функції мови. Розуміння тексту передбачає знання ширшого контексту, прагматичних умов комунікації, виявлення спільних для автора й адресата відомостей. Ознак реальної одиниці тексту може набувати й окреме речення [12, с. 627]. "У синтаксисі речення, – пише М. Я. Плющ, – знаходить відображення вся специфіка мови, а особливо специфіка морфо-

© Мединська Н. М., 2012

логії слова і функціональних параметрів форм лексико-граматичних класів (частин мови), закономірності структурування речення (висловлення)” [9, с. 47].

Семантика предиката визначається характером відображуваної ознаки. Основними семантичними типами предикатів є предикати процесу, дії, стану, якості, властивості та кількісний. Предикатні значення засвідчують тісний зв’язок мовних функцій та поняттєвих категорій, які втілюються в лексичній, морфологічній і синтаксичній системах мов.

Предметні та ознакові слова мають чітко виражені частиномовні особливості, зумовлені синтаксичними та пов’язанами з ними семантичними ознаками. Учені виокремлюють клас актантних (непредикатних, неознакових, предметних) слів та предикатних (ознакових). Актантними є учасники ситуацій (подій). В одній предметній ситуації актанти виступають як носії ознак, які репрезентують ситуацію загалом та їхнє ставлення один до одного. Ознаки представлені предикатними словами. Предметові приписується предикативна ознака. Предикативна, тобто така, яка може реалізуватися в парадигмах часу, способу та (не завжди) особи. Для іменників характерні передусім актантні функції суб’єкта та об’єкта (адресата, знаряддя або локатива), позиції яких на формально-синтаксичному рівні заповнюють форми іменників у їхніх первинних функціях.

Якщо актантні позиції претендують на першочергове заміщення їх словами із класу іменників (словами з предметним значенням), то позицію предиката (актуалізованого предиката) заміщує насамперед дієслово як основний клас ознакових слів. Щодо інших ознакових слів лінгвісти вживають термін “предикатні слова” [1, с. 47], або “ознакові слова” [4, с. 8], чи “ознакові імена” [13, с. 92].

Дієслово як ознакове слово “є не окремо взяте слово, а ціла ситуаційна… форма, яка містить, крім тлумачення предиката, змінні, які позначають учасників описуваної цим предикатом ситуації” [1, с. 113]. “Словник української мови” (в 11 томах, 1970–1980 рр.) значення дієслівної лексеми подає за синонімічним словом, що позначає дію, процес чи стан або іншу динамічну ознаку. Інтерпретаційну частину основного значення доповнюють функціональні характеристики дієслова як виразника певного типу предиката, ілюстровані конкретними прикладами речень, у яких реалізується предикатно-аргументна структура конкретної ситуації. Наприклад, дієслово *понакопувати*, док., перех. 1. Копаючи, утворити багато чого-небудь (ям, рівчаків та ін.). 2. Викопати із землі багато чого-небудь (про багатьох). *Понакопували буряків по 700 центнерів з гектара*. [СУМ, т. VII, с. 147]. Компонент зі значенням знаряддя фізичної дії може бути представлений імпліцитно. Це дієслово може також реалізуватися в реченні, указуючи на місце події: *Ніхто не бачив, як другої ночі до свого двору в’їхав Когут, як, крадучись з лопатою, глибоко* ***понакопував*** *за хатою важкі ковані скрині (І. Цюпа)*. Крім ядерних компонентів, у структурі значення дієслова можна виокремити семантичні ознаки, які становлять його периферію. Периферійні компоненти не так яскраво виражені в лексичному значенні слова, як ядерні, але мають статус потенційних, або імпліцитних, семантичних ознак. Деякі з них можуть бути реалізовані тільки в особливому лінгвістичному оточенні [6, с. 17].

Як засіб відтворення динаміки життя дієслово найчастіше використовується в художньому мовленні, значно рідше в офіційно-діловому і науковому стилях. Стилістична потужність дієслів міститься і в їх семантиці, і в розгорнутій системі морфологічних форм (спосіб, час, особа та ін.). Багатство, розгалуженість дієслівних форм зумовлюють багатство й розгалуженість функцій, властивих дієслівним формам. Дієслово-присудок активно функціонує в різних стилях мовлення, наприклад, у художніх текстах зі значенням:

– конкретної фізичної дії: *Перекидали усе в скрині, а намиста нема! (Нечуй-Левицький)*;

– зміни психічного стану особи: *Зовсім перехвилювалися, втратили сон Васильчині дівчата (Коз., Листи, с. 167)*; *– Господи! Що ми з матір’ю попоплакали та попокляли свою долю! (Мирний, ІІІ, 1954, с. 166)*;

– зміни зовнішнього вигляду суб’єкта після результативної дії: *Настя і Аделя мов побожеволіли: миються, біляться, малюються, зодягаються, чепуряться (Кроп., Вибр., 1959, с. 476)*;

– розумової діяльності суб’єкта: *– То мрії, сестро. Скільки я вже їх перемріяла (Собко)*; *Справжній учений чоловік тяжко працює, доходячи розумом до правди, скільки книжок мусить він перечитати, скільки розумних речей переслухати, скільки чужих мов навчитися (Леся Українка)*.

– переміщення суб’єкта або об’єкта: *Злива переплавав усі моря земної кулі (Трубл.)*; *По йому (полю) вдовж і впоперек бігали коні, переходили люди, палили з гармат; стріляли з рушниць… (Панас Мирний)*; у публіцистичних текстах: *Відлітаючи у вирій, птахи перелітають гірські, водні й земні простори, долаючи з трудом великі відстані (З журналу)*.

Семантична ознака кратності обумовлена як контекстом, так і семантикою дієслів, які здатні виражати багатократні, кратно-темпоральні значення: *Діти скоренько* ***позлізали*** *з плота й хотіли-таки зараз до трьох лісків іти (Кобр., Вибр., 1954, с. 153)*. Прислівниковий детермінант підкреслює, що багатократна дія відбувається швидко.

В усній народній творчості, у казкових текстах використовується прийом лексичного повтору дієслівних форм, що виражає великі зусилля або психічні напруження суб’єкта: *От побігли вони удвох. Біжать та й біжать, біжать та й біжать. І не відпочивають та все біжать. Перебігли ліс великий (“Про бідного парубка й царівну”)*.

У текстах офіційно-ділового стилю найчастіше вживаються словосполучення з дієсловами у формі теперішнього часу зі значенням позачасовості, постійності дії, наприклад: *рішення надсилається, має місце, виробнича рада розглядає.*

Ознакові слова інших частин мови у функції предиката зазнають транспозиції до класу дієслів. Усі вони, крім дієслівного простого присудка, репрезентують предикативну ознаку на формально-синтаксичному рівні речення в іменному складеному присудку. Функціонування периферійних ознакових частин мови пов'язане з основними частинами мови і є наслідком нейтралізації в останніх їхніх семантичних, синтаксичних і морфологічних ознак.

Предикативна функція прикметника (як і інших іменних частин мови) є вторинною, яка зумовлює категорійну трансформацію та зміщення функціонального діапазону його відмінкових форм і засвідчує синтаксичний перехід (транспозицію) до дієслів.

Синтаксична позиція прикметника визначається порядком слів у реченні. Переважно в препозиції до іменника, прикметник перебуває в ролі означення, а в постпозиції – присудка.

Прикметник, який функціонує в ролі присудка, Л. Теньєр називає "структурним еквівалентом дієслова" [11, с. 224].

Він не має предметної віднесеності, тобто йому не притаманна ні денотація, ні конкретна референція. Прийнято вважати, що в прикметника відсутній власний екстенсіонал, чим цей лексико-граматичний клас слів відрізняється від іменника. Прикметник автоматично приймає екстенсіонал свого носія ознаки, позначуваного іменником. О. М. Вольф зазначала, що "конкретна ознака не існує сама по собі, поза її носієм, сфера використання прикметника залежить від обсягу сфери денотатів – предметів або подій, яким властива відповідна ознака" [5, с. 4]. Отже, прикметник потрапляє до сфери позначення предметів і явищ через взаємодію з іменником. Свою номінативну функцію (вираження постійної ознаки предмета) прикметник реалізує через зв'язок з іменниками – назвами предметів, явищ, іншого субстанціонального змісту. Традиційно його основну синтаксичну функцію характеризують як атрибутивну – вираження ознаки предмета через атрибутивні відношення, що формуються на основі прислівного зв'язку з іменником. ***Перлове*** *небо прибрало землю у* ***сірі*** *тони* (Коц.).

Виконуючи функію іменної частини складеного присудка, прикметник виражає ознаку, приписувану в реченні підметові, але, на відміну від означальної функції, він бере безпосередню участь у структурній організації речення, виражає один із його граматичних складників: *Ніч* ***була глибока і сива. Ніч була терпка,*** *як слива (І. Жиленко).* Предикативна функція прикметника вказує на його особливість категорійного значення як ознакового слова. Предикат якості реалізується як іменний складений присудок, форма якого ідентична формі підмета, функціонально маркована засобом порядку головних членів речення. Підмет передує присудкові. Зв'язка **бути** представляє присудок у всій парадигмі, властивій дієслову у формах дійсного, умовного і наказового способів та всіх часів дійсного способу. Наприклад: *Повітря духмяне, тепле* (Є. Гуцало). *Спокуса була надто велика...*, *дівчина аж ніби захлиналася, заходилася від передчуття свободи* (Н. Бічуя). *Сміх буде, плач буде перламутровий* (П. Тичина). *У інший час посватався б ти, Жених у неї був би привозний. Тепер твої всі Гальки й всі Мариськи...* (Л. Костенко). – *Будь, Зіночко, здорова і щаслива* (І. Світличний).

Важливою ознакою таксонімічних предикатів є якісна характеристика предмета не в реальній ситуації "тут зараз", "у минулому", "надалі", а ідентифікація за визначальною ознакою. Якщо характеризується фізичний стан людини, а позицію підмета займає абстрактний іменник, то в предикативній функції переважає форма орудного. Наприклад: *Охмеління було занадто сильним, і тим болючішим було протверезіння* (І. Цюпа). Так само в ад'єктивному реченні (у тому числі з присудком, вираженим займенниковим прикметником) домінує форма орудного, що приєднується зв'язкою **бути** в умовному та наказовому способах. Наприклад: *Ти [мово] є Вічність. Ти є Правда, Добро і Краса народу нашого. Тож будь такою і будь вічно, мово рідна! А з тобою будемо вічними і ми!* (С. Плачинда). *Коли б трішки, хоч трішки поїсти, і він був би щасливим!* (І. Багряний).

Переважає орудний предикативний, якщо позначає видозміну, перетворення, набування нових властивостей, рис тощо. Наприклад: *Відчув [Гнат], як спадає йому на серце тихомирний спокій... Обкурене порохом його лице стало ясним* (П. Панч).

Прислівник має складну природу, яка виражається в його регулярних функціональних зв'язках із різними категоріями слів, визначає можливість його розгляду на перетині різних граматичних площин – як члена функціонально-омонімної парадигми, елемента функціонально-семантичного поля, носія синтаксичного деривaційного значення, компонента диктального або модусного плану висловлення.

Загальнокатегорійна ознакова семантика у прислівника має зв'язаний характер, оскільки реалізується тільки в сукупності з іншими категорійними значеннями. На думку вчених, прислівники вживаються для вираження ознаки іншої ознаки – динамічної дієслівної і статичної прикметникової. Ознака прислівника – це відображення відношень двох ознакових слів. З-поміж них виокремлюють атрибутивні, просторові, часові, причинові та інші відношення: *виразно* говорити, *разом* працювати [2, с. 243].

Отже, прислівникова класема постає як ознака предиката або атрибута предмета. Прислівник призначений для опосередкованої експлікації ознаки предмета. Синкретизм синтаксичного значення прислівників С. Я. Єрмоленко пояснює близькістю ономасіологічних характеристик прикметника і прислівника: “Особливість прислівника як ознаки полягає в тому, що він формально стосується дієслівної ознаки, а семантично характеризує, називає ознаку особи” [7, с. 19].

З семантичного погляду прислівникові предикати можуть вказувати на:

– психічно-емоційний стан суб’єкта: *Денис не заходив до Романа. Йому* ***було ніяково*** *заходити до тієї хати, де од його одцурались, не прийняли за зятя (І. Нечуй-Левицький)*; *Нам* ***було радісно і приємно*** *(Ліна Костенко)*; ***Хай буде гірко.*** *Спогадом про Вас.* ***Хай буде світло,*** *спогадом предивним (Ліна Костенко)*; ***Важко належати*** *до такого народу. Почуваюся препогано, нерви роздрипані (Ліна Костенко)*;

– стан суб’єкта, як результат емоційного настрою: ***Сумно жити*** *не кохавши,* ***Сумно жити*** *й покохавши (Анакреонт)*; *А вже світає.* ***Сумно, сумно, сумно*** *благословляється на світ (Ліна Костенко)*;

– фізичний стан суб’єкта, як результат його життєвої діяльності: *І не абияк жити, а* ***жити добре, достойно*** *(Ліна Костенко)*;

– характеристику зовнішнього вигляду суб’єкта, як результат внутрішнього стану суб’єкта*: В очах у тебе* ***синьо і широко*** *(Григорій Чубай)*;

– характеристику внутрішнього стану суб’єкта: ***Триматись вільно й незалежно****, Перемовчати: хто кого. І так* ***беззахисно й безмежно*** *Чекати голосу твого (Ліна Костенко)*; ***Хай буде легко.*** *Дотиком пера.* ***Хай буде вічно.*** *Спомином пресвітлим (Ліна Костенко)*;

– фізичний стан людини: *Незабаром зайде сонце за гори, – перервав він зворушено тишину і швидким рухом прогорнув із чола волосся набік. Йому* ***стало гаряче*** *(Ольга Кобилянська)*;

– інтенсивність фізичної діяльності об’єкта: *Все* ***тихше й тихше****… Сурми вже не грають… Шум даленіє… Дзвони завмирають… (Ліна Костенко)*;

– стан внутрішнього оцінки: *Навіть* ***почали писати сукупно****: російський і український. На перший погляд так* ***просто****. А якщо вдуматись?(Ліна Костенко)*;

– інтенсивність ознаки іншої ознаки: *Але народ у нас витривалий, привчений завжди терпіти щось в ім’я чогось, – головне, щоб* ***не було гірше*** *(Ліна Костенко)*;

– ознаку актуальності певних подій*:– Дисертація у неї про Гоголя. Герменевтика історичних детермінацій творчості Гоголя. Профетичний дискурс.* ***Актуально****. Бо тепер часто дискутують – російський він письменник чи український?(Ліна Костенко)*; *Та й* ***цікаво*** *ж, як людство входить у Міленіум. І я разом з ним (Ліна Костенко)*;

– фізичний стан природи: *Кайдаш з жінкою ввійшов у Довбишів двір. Надворі* ***було гаряче****, як літом (І. Нечуй-Левицький); Надворі* ***було ясно****. Об гарячі жерстяні дахи торохкали каштани, підплигували, як на жаровні, і падали на бруківку (Григір Тютюнник).*

Предикативна функція дієприкметника є вторинною. Категорійна трансформація та зміщення його функціонального діапазону засвідчує синтаксичний перехід (транспозицію) до фінітних форм дієслова.

Предикативний дієприкметник пов’язується з підметом насамперед за допомогою абстрактної зв’язки *бути (бувати)*, що виражає граматичні значення способу, часу й особи або роду і числа, які формально обслуговують предикативний зв’язок координації головних членів: *Поранений генерал Бонамі <u>був захоплений</u> в полон російськими гренадерами (Кочура, Зол. Грамота, 1960, с. 299)* [СУМ, т. III, с. 390]. *Його чорна, густа борода <u>була</u> немов <u>перетикана</u> пурпуровими нитками (Фр., II, 1950, с. 327)* [СУМ, т. VI, с. 295]. *Двері <u>були зачинені й защеплені</u> … Хата <u>була засунена</u> (Панас Мирний).* Інколи зв’язка може опускатися, але ступінь предикативності дієприкметника стає вищим порівняно з тим, коли він виражає логічні відношення, причини, умови тощо: *Іду поміж люди. Душа готова, струни тугі, <u>наладжені</u>, вона вже грає (Коцюб., II, 1955, с. 233)* [СУМ, т. V, с. 114]. *Д’Аннунціо – письменник – аристократ, прихильник індивідуалізму, людина <u>пересичена</u> житом і славою (Рад. літ-во, 3, 1957, с. 102)* [СУМ, т. VI, с. 277]. *За кілька хвилин щілина готова, дно її <u>застелене</u> пахучою травою (Гончар, I, 1954, с. 115)* [СУМ, т. III, с. 328]. Пор.: *На широкому столі… стояли стакани після чаю, ще <u>не перемиті</u> (Н.-Лев. IV, 1956, с. 50)* [СУМ, т. VI, с. 226], де дієприкметник виконує функцію напівпредикативну й одночасно – роль поширеного відокремленого означення.

Предикативний дієприкметник у текстах різних стилів мовлення може варіативно вживатися як у називному, так і орудному відмінках. Наприклад: *Столітній дід, що їхав у рідний край вмирати, видно, зовсім не був <u>зацікавлений</u> у розмові (Ірчан, IV, 1958, с. 184)* [СУМ, т. III, с. 396]. *Коли він (Володимир Івасюк) мав три роки, він вже <u>був зацікавленим</u> музикою (Вебсайт – Пласт Оттава). Журавлик <u>стояв зворушений, схвильований і піднесений</u> (О. Іваненко). “Наш колектив <u>був зворушеним</u> цим листом, адже передані монітори вже важко було використовувати нашим працівникам (“Рівне вечірнє”).*

У функції предиката дієприкметникові властива семантико-синтаксична валентність, яка полягає в здатності його як предиката формувати реченнєву конструкцію. Одновалентний дієприкметниковий предикат може передавати семантику фізичного або психічного стану особи та зовнішнього вигляду суб’єкта: *Обидва <u>були стомлені і виснажені</u>, з облич їх не сходив вираз тупого терпіння, що його карбують тривалі незгоди (Джек Лондон).*

Дієприкметниковий предикат здатний також формувати конструкцію, у якій прогнозує наявність двох залежних компонентів – суб'єкта, що заповнює лівобічну семантико-синтаксичну позицію, та об'єкта, що займає правобічну позицію. Наприклад: *Марта і Степанида були убрані в білі прозорі сукні і в білі гірлянди (І. Нечуй-Левицький). Поперед Василя йшли дві дівчини. Голови в їх були заквітчані червоними квітками (І. Нечуй-Левицький)*. Дієприкметник у предикатній позиції може відкривати позицію локатива: *Товар завезений в Україну з Китаю закинутий у великий контейнер.*

Отже, дієприкметник як дієслівна форма здатний реалізувати семантику синтаксичних категорій предикатності, модальності, суб'єктності, об'єктності та валентності. Але виражає ці категорійні значення не самостійно, а пов'язуючись з абстрактною або іншою дієслівною зв'язкою у функції іменного складеного присудка. Тільки разом із зв'язкою (формально вираженою чи нульовою) як предикат якості, властивості, стану дієприкметникова форма експлікує денотативну ситуацію, формуючи синтаксичну конструкцію двоскладного речення. Утворюючи ж виокремлену в реченні синтагму, дієприкметник експлікує семантичний предикат із другорядно предикативною функцією.

Аналіз функціонування ознакових слів у текстах різних стилів мовлення свідчить про наявність у семантичній структурі ознакових слів зрушень, які детермінуються лінгвальними й екстралінгвальними чинниками. Для виявлення потенційних семантичних ознак та додаткових смислів першочергове значення має контекст, включаючи денотат означуваного. Іншими словами, необхідно враховувати не лише словникові дефініції, але й контекстуальні умови актуалізації, сполучення слів. Семантична природа дієслова як носія динамічної предикативної ознаки функціонально зумовлена лексичними і граматичними елементами його семантичної і словотвірної структури. Аналіз конструкцій із дієслівним предикатом та предикатом якості у вираженні іменної частини складеного присудка виявив тісну взаємодію денотативного і граматичного рівнів речення та прагматичних інтенцій мовців. Досліджувані конструкції в різних текстах відображають переважно динамічну дію, переміщення, зміну стану, зовнішнього вигляду суб'єкта. Синтаксична транспозиція прикметника до дієслів у художньому мовленні виражається кореляцією двох повних форм прикметників – називного й орудного, які зумовлені семантикою допоміжного дієслова-зв'язки і передають видозміну, перетворення, набування нових властивостей, рис суб'єкта або об'єкта. Предикативна функція прислівникового предиката, словотвірно співвідносних із прикметниками, забезпечують прислівнику універсальність у відображенні дійсності, здатність багатогранно характеризувати не тільки суб'єкт дії, його ознаку, саму дію, але й опосередковано – інші актанти.

Адвербіалізація ознаки супроводжується не тільки внесенням динаміки та психологізму у висловлювання, але й збільшенням змістового обсягу прислівника порівняно з основою мотиватора (прикметника) за рахунок розширення асоціативних зв'язків. Отже, ознакові слова поєднують в собі універсальне та ідіоетнічне, а їхній зміст стосується багатьох мовних рівнів.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – М., 1976. – 383 с.

2. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія : [підручник] / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.

3. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слов : [учеб. пособие] / В. В. Виноградов. – М. : Высш. школа, 1938. – 155 с.

4. Вихованець Іван. Теоретична морфологія української мови / Іван Вихованець, Катерина Городенська. – К. : Пульсари, 2004. – 398 с.

5. Вольф Е. М. Граматика и семантика прилагательного / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1978. – 200 с.

6. Гак В. Г. К проблеме синтаксической семантики: Семантическая интерпритация "глубинных" и "поверхностных" структур. Инвариантные синтаксические отношения значений и структура предложения / В. Г. Гак – М. : Наука, 1969. – 176 с.

7. Єрмоленко С. Я. Семантичний аспект дослідження синтаксису і проблеми стилістики / С. Я. Єрмоленко // Мовознавство. – 1981. – № 1. – С. 18–25.

8. Кубрякова Е. С. Имена прилагательные в лексико-грамматической системе современнного английского язика / Е. С. Кубрякова, З. А. Харитончик. – Минск : Вышэйшая школа 1992. – 229 с.

9. Плющ М. Я. Прийменниково-відмінкова форма іменника у функції іменного складеного присудка / М. Я. Плющ // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2007. – Вип. 3. – С. 47–53.

10. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – Т. I–II. – М. : Учпедгиз, 1958. – 536 с.

11. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер ; [пер. с франц.]. – М. : Прогресс, 1988. – 656 с.

12. Українська мова : енциклопедія. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. Бажана, 2000. – 750 с.

13. Уфимцева А. А. Лексическое значение: Принцип семнологического описания лексики / А. А. Уфимцева. – М., 1986. – 218 с.

УДК 81’276.5:656.13

Мельник Н. М.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АВТОМОБІЛЬНОГО СЛЕНГУ

Статтю присвячено формуванню автомобільної галузі в різні періоди розвитку суспільства. Модифікація автомобільної терміносистеми впливає на функціонування сленгу в різних формах вираження.

***Ключові слова**: терміносистема, сленг, синтаксичні конструкції, морфологічний спосіб словотворення, семантичний спосіб словотворення сленгізмів.*

Статья посвящена формированию автомобильной отрасли в разные периоды развития общества. Модификация автомобильной терминосистеми влияет на функционирование сленга в разных формах выражения

***Ключевые слова**: терминосистема, сленг, синтаксические конструкции, морфологический способ словообразования, семантический способ словообразования сленгизмов.*

The article is devoted to forming of motor-car industry in different periods of development of society. Modification of motor-car terminosystem influences on functioning of slang in the different forms of expression.

***Key words**: terminosystem, slang, syntactic constructions, morphological method of word-formation, semantic method of word-formation of slang.*

Роботу присвячено вивченню автомобільної галузі промисловості, що формує загальний погляд на терміносистему, репрезентує притаманні лексичні засоби вираження носіїв цієї системи. Однією з провідних ідей є вербальна передача сленгу, що характеризує мовця і представляє внутрішню ментальність.

Основні завдання запропонованої статті:

– дослідити еволюцію формування автомобільної галузі;

– проаналізувати функціонування сленгу в різних формах вираження;

– охарактеризувати способи поповнення словника автомобільного сленгу.

Великий вплив на мову, культуру, працю, техніку і майже на все те, що оточує людину, здійснили три промислові революції.

Англія була першою країною, яка здійснила промисловий переворот (остання третина XVIII – середина XIX ст.). Економічною та соціальною потребою суспільства було вдосконалення засобів виробництва, тому винахід машин стає порятунком для людства. Франція демонструє затяжний характер промислового перевороту, який був розпочатий у 1805–1810 рр., а закінчився в 60-х років XIX ст. У Німеччині охоплює період із 30-х до 50-х років XIX ст. Такі країни, як США, Японія, Росія та її складова частина – Україна – теж були учасниками революції [1].

Другим етапом промислової революції був період 1850–1870 рр. XIX ст., який знаменується появою і використанням удосконаленої техніки виробництва [1]. Швидкий розвиток машинобудівної галузі призводить до виникненню таких підгалузей, як: вагонобудування, автомобілебудування та ін. Бурхливий період становлення машинно-технічної підсистеми спричиняє зміни в лексиці.

Середина XX ст. демонструє третій етап, що знаменується науково-технічною революцією [1]. Цей період докорінно змінює погляди людства і формує оновлені, трансформовані, модернізовані напрямки в людській діяльності.

До початку Першої світової війни автомобіль був явищем одиничним, оскільки пальне ще не винайшли. З появою дизельного пального ситуація змінилася. Цей вид енергетичної суміші запустив механізм масового випуску автомобілів. Згодом автомобільна промисловість почала посідати одне з перших місць серед передових технологій і користувалася попитом.

Для України з середини XX ст. починається період колосального розвитку автомобільної галузі. З’являються перші укладені словники термінів та ремонтно-транспортні посібники. Український автомобільний ринок орієнтується на світові тенденції та новинки, що стимулює вдосконалювати власну продукцію. Створюються автомобільні заводи на території Україні.

Кременчуцький автомобільний завод – виробник вантажних автомобілів. Виробляють продукцію: мотоблоки; причепи для легкових автомобілів; шасі під комплектацію спецобладнання; сідельні тягачі та ін.

Запорізький автомобілебудівний завод – виробник фургонів, автобусів, легкових машин.

Луцький автомобільний завод – виробник автобусів та тролейбусів.

Бориспільський і Чернігівський автомобільні заводи – виробники автобусів.

Черкаський автомобільний завод “Богдан” – виробник легкових машин.

© Мельник Н. М., 2012

Львівський автобусний завод – виробник автобусів та тролейбусів міського, приміського і туристичного призначення.

Терміносистема стрімко розвивається. “Сучасна машинобудівна термінологія здатна забезпечити номінативними засобами поняттєву базу галузевого виробництва і повинна стати цілісною системою мовних одиниць. Кожне поняття, перебуваючи в логічному зв’язку з іншими, має отримати своє словесне оформлення і місце в родо-видовій ієрархії термінів” [2].

Автомобіль – транспортний засіб, який є важливим елементом структуралізації життя. У сучасному світі автомобіль є предметом використання, фактором направлення сил певних професійних груп. До автотранспортних засобів належать: тролейбуси, автобуси, вантажні автомобілі, мотоцикли і власне пасажирські авто.

Світ і людина знаходяться в тісному взаємозв’язку. Мова є проміжною об’єднувальною ланкою між людиною і світом. Усі процеси науково-технічного прогресу і соціального розвитку репрезентуються в лексиці. Виникає ґрунтовна термінологічна база, яка визначає зміст наукових відкриттів. Мовознавці активно починають цікавитися розвитком термінології.

Постійна модифікація термінологічної системи позитивно впливає на функціонування сленгу в різних формах вираження, під яким розуміють фонетичні, морфологічні, фонетичні розбіжності з мовною нормою.

У другій половині ХХ ст. у лінгвістиці помітна тенденція вивчення розмовної мови, оскільки ця сфера є істинною формою її оцінки. Певної спільної дефініції для цього поняття не існує. О. А. Земська вважає, що розмовна мова – самостійна система [3]. Д. Е. Розенталь стверджує, що розмовна мова – певний засіб вираження усної, яка відображає стиль мови [4]. Е. Г. Ризель зауважує, що розмовна мова має стиль, за допомогою якого представляє мову як форму вираження в повсякденному житті [5].

Автомобільний сленг є недостатньо вивченим, хоча випадки використання фіксуються. Основною підсистемою сленгу є комунікативна значимість. Він займає одне з передових місць і є невід’ємним компонентом розмовної мови автолюбителів та працівників станцій технічного обслуговування. Люди, які вступають в комунікативний зв’язок, не завжди добре знайомі. Сленг є знаковим засобом передачі інформації, яка не зрозуміла людям, які не належать до цієї групи. Ця форма спілкування має діалогічний характер, що дає можливість мовцю самовиражатися в середовищі цього колективу. Лексичні одиниці є ядром сленгу, що переходить від одного мовця до іншого без зміни значень слів.

Синтаксичні конструкції автомобільного сленгу реалізуються в системі загального сленгу, що відображає комунікативний зміст мовців у формі висловлювань. Специфічна форма і значення слів віддзеркалює внутрішні особливості цієї групи. Сленг виникає для того, щоб конструкції, які викликають складність під час вимови, зробити більш простими і зрозумілими. Економія мовних засобів, редукція мови, спрощення словосполучень, саме така система створює логічну і довершену систему словотворення лексем спрощеного характеру.

Лексика працівників автомайстерень насичена здебільшого не термінологією, а спрощеною формою вимови – сленгом.

Цей шар лексики вважається нижчим щаблем мови, за допомогою якого можна зрозуміти рівень освіти, культури, професії особистості. Також сленг слугує певним стимулятором до вивчення неформальної лексики.

Фактичним матеріалом дослідження слугували виписки з автомобільних журналів: “МотоДрайв”, “MotorNews”, “Auto Bild”, “Тюнинг”, “Автомайстер”; інтернет ресурси – сайти та форуми автолюбителів. Зафіксовані одиниці вважаються елементами розмовної мови автовласників, працівників відповідної галузі. Ця стилістично знижена лексика має емоційно-експресивний характер.

Автомобільний сленг включає в себе словотвірні, морфологічні, семантичні засоби вираження.

Щодо словотвірної системи номінації, то вона об’єднує лексеми схожі за звучанням. Наприклад: *лача* “Chevrolet Lacetti”, *мазень* “Mazda”, *кефір* “Nissan Cefiro”, *пижик, пиж* “Peugeot”, *цироз* “Toyota Corolla Ceres”, *прадік* “Toyota Land Cruiser Prado” та ін.

Морфологічний спосіб словотворення – найефективніший засіб збагачення словникового складу мови. Він передбачає створення лексем шляхом заміни форми вже існуючих слів. Новоутворення прийнято називати похідними. Тип морфологічного словотворення включає засоби суфіксації, префіксації, конверсії, запозичення, словоскладання. Суфіксальний спосіб демонструє творення слів за допомогою суфіксів, що приєднуються до твірної основи: *ходовка* “ходова”, *шипова* “шипована гума”, *передок* “передня частина”, *сигналка* “сигналізація”.

Семантичний спосіб відіграє важливу роль у творенні сленгізмів, що характеризується емоційно-експресивною образністю: *карти* “внутрішня сторона дверей автомобіля”, *граната* “шрус”.

Помітне місце в лексико-семантичному словотворенні сленгу посідає метафора. “Метафора – троп, побудований на вживанні слів у переносному значенні на основі подібності за кольорами, формою, призначенням” [6, с. 44].

На основі подібності зовнішніх характеристик виникає метафоричний перенос значення, який ґрунтується на асоціативних та психологічних уявленнях. “Це так звані стерті метафори, які вже не є засобом

створення образності, а джерелом виникнення нових лексичних значень, тобто із чинником розвитку багатозначності” [6, с. 44]. Наприклад: *маркуша, маркуха, самурай* – “Toyota Mark II”, *бімер, бумер, рулез, вентилятор, беха* – “BMW”.

Автомобільному сленгу притаманна наявність великої кількості фразеологічних одиниць. “Фразеологізми трапляються здебільшого в художньому та розмовному стилі мовлення, за допомогою чого мовлення стає більш виразним та влучним” [8, с. 156]. Л. О. Ставицька визначає сленг як “практично відкриту мовну підсистему ненормативних, стилістично знижених лексико-фразеологічних одиниць, які виконують експресивну, оцінну (звичайно негативну) та евфемістичну функції” [7, с. 42].

Дослідження автомобільної лексики передбачає розгляд певних тематичних груп, на основі яких формується база, що прискорює утворення сленгових одиниць. Ці тематичні одиниці мають таку класифікацію: 1) виготовлення автомобільних деталей; 2) технічна експлуатація автомобілів; 3) проектування автомобілів; 4) вантажні перевезення автомобілів. Найбільш репрезентативною є група слів на позначення проектування автомобілів, дещо поступається їй назви виготовлення деталей, які є підґрунтям утворення сленгових лексем, напр.: *торпеда* “панель приладів”, *трамблер* “розподільник запалювання”, *свинина* “салон шкіряний”, *помпа* “насос водяний”, *вія* “щітка фари”, *рогатка* “важіль нижній”, *шоколадка* “реле зарядного пристрою”, *якір* “гальмо”.

Література:

1. Царенко О. М. Економічна історія України і світу: курс лекцій : [навч. посібник] / О. М. Царенко, А. С. Захарчук. – Суми : Університетська книга, 2001. – 310 с.

2. Литвин О. Г. Становлення української машинобудівної термінології : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / О. Г. Литвин. – Л., 2000. – 404 с.

3. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Елена Земская. – М. : Русский язык, 1979. – 240 с.

4. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского язика / Дитмар Розенталь – М. : Высшая школа, 1987. – 398 с.

5. Ризель Э. Г. Стиль обиходной речи / Элиза Ризель // ИЯШ. – 1959. – № 1. – С. 30–39.

6. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови : [підручник] / Олександр Пономарів. – К. : Либідь, 1993. – 248 с.

7. Ставицька Л. О. Арго, жаргон, сленг: соціальна диференціація української мови / Леся Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 464 с.

8. Шкуратяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова: Модульний курс : [навч. посіб.] / Н. Г. Шкуратяна, С. В. Шевчук. – К. : Вища шк., 2011. – 823 с.

УДК 811.161.2'37

Мініч Л. С.

КОНЦЕПТИ *СЕРЦЕ, МРІЯ, СНІГ, ЖІНКА* В ПОЕЗІЇ М. ВІНГРАНОВСЬКОГО

Статтю присвячено аналізу концептів ***серце, мрія, сніг, жінка*** *в поетичному мовленні М. Вінграновського, розкриттю семантики концептів та визначенню особливостей їхнього мовного вираження.*
Ключові слова*: концепт, концептосфера, семантичне поле.*

Статья посвящена анализу концептов ***сердце, мечта, снег, женщина*** *в поэтической речи Н. Винграновского, раскрытию семантики концептов и определения особенностей их языкового выражения.*
Ключевые слова*: концепт, концептосфера, семантическое поле.*

The article deals with analysis of such concepts as ***heart, dream, snow, women*** *in the poetry by M. Vinhranovsky. The author reveals semantic features of the concepts and defines their peculiar characteristics in terms of linguistics.*
Key words*: concept, conceptual sphere, semantic field.*

Сучасна наука переживає вибух інтересу до ідіолектів як до досвіду реалізації властивостей мовної системи в умовах мови окремого індивіда. Індивідуальне в мовній особистості, з одного боку, формується через внутрішнє ставлення людини до мови, через становлення особистісних смислів мови, які визначають індивідуальні варіанти ціннісного ставлення до мови, з іншого – мовна особистість зумовлює помітний вплив на становлення мовних традицій.

Концепти конструюють наше знання про живі істоти та об'єкти, що є базою когнітивної сутності, яка дозволяє пов'язати зміст зі словом, яке ми вживаємо. Дослідження у межах когнітивної лінгвістики (А. Вежбицька [2], В. В. Красних [6], Ю. С. Степанов [6], В. Н. Телія [7]) указують на те, що концепт тісно пов'язаний з асоціативним простором лексеми і в ньому проявляється. О. О. Селіванова виокремлює такі типи концептів за параметром суб'єкта, поділяючи їх на ідіоконцепти, властиві свідомості окремого індивіда; узуальні концепти, характерні для певної групи; етноконцепти, властиві всім представникам етнічної спільноти; загальнолюдські концепти, відомі всьому людству й репрезентовані в різних мовах.

Представники національно-культурної спільноти вибирають ті чи інші асоціативні зв'язки залежно від етноспецифічної ментальності. З-поміж загальнонаціональних та індивідуально-авторських концептів національний є найбільш узагальненим. Саме цей концепт конкретно репрезентується в мовній свідомості, яка піддається когнітивному обробленню і постає в сукупності всіх валентних зв'язків, які є національно-культурно маркованими. До таких концептів належать: ***світ, час, правда, істина, свобода, воля, людина, добро, благо, обов'язок, розум, доля, шлях, життя, совість, дух, душа***. Ці світоглядні концепти існують у будь-якій мові та актуальні для кожної людини, проте вони не лише загальнолюдські, а й національно специфічні. Багато абстрактних понять, зокрема *щастя, воля, совість, правда* не мають точних еквівалентів в інших мовах, їх кореляти збігаються з ними за змістом лише частково, тому культурно-національна специфічність таких концептів проявляється через парадигматичні та синтагматичні відношення.

В індивідуальному полі концептосфери творчості М. Вінграновського наявні такі концепти, як ***душа, життя, любов, щастя, земля, шлях, жінка, вода, мрія, серце, сніг*** та інші.

Метою дослідження є аналіз образно-стилістичних мовних засобів, які репрезентують концепти ***серце, мрія, сніг, жінка*** у світлі лінгвосинергетики.

Концепт ***серце*** винятково важливий для розуміння стильових особливостей поезії М. Вінграновського, бо в його поезії домінує виражальне начало, серце, настрої душі, найтонші її інтонації. Лексичні варіації слова "*серце*": серденько, сердечко поєднані з такими дієсловами: стукає, б'ється, вискакує, стискається, мучить, болить, крається, любить, радіє, чує, розуміє, відпочиває, черствіє, завмирає, німіє, сохне, засинає, що яскраво засвідчують розуміння серця як прихистку почуттів та емоцій. Це зумовлено й специфікою релігійно-філософської самосвідомості українського народу.

Серце – осердя усіх найглибших переживань людини: *І ні політика, ні генія, вогонь Вам ні* ***сердець*** *не палять, ані скронь!* (3, с. 80). Воно підказує метафоричне дієслово "палять", пристрасно реагує на всі значущі події в культурному та політичному житті країни. Серце стає своєрідною локалізацією інтуїтивного знання, адже саме воно дає впевненість у потрібності та плідності поетичної праці: *Щасливий день мій, бо я* ***серцем*** *знаю, В який народ мій перший плід впаде!* (3, с. 83). У традиційній класицистичній опозиції раціональне/емоційне в ранній поезії М. Вінграновського перемагає емоційне: *Кого мені – в розхристаному полі? Тут* ***серце*** *переборює думки* (3, с. 59), оскільки саме серце, на думку ліричного героя,

© Мініч Л. С., 2012

– першопоштовх для виникнення думок: *Про **серце** сказано, що з нього на свободу Думки великі вийшли й повноцілість* (3, с. 6). Витончений синтез переживань і філософічної глибини думки здатний створити з хаотичного світу образів досконалий поетичний твір: *Далекі образи спішать мені в безсонні вітаю вас! Ви – творча моя глина, І я руками **серця** і думок Бентежно виліпив із вас оцей вінок* (3, с. 80). Концепт ***серце***, як і концепт ***любов***, у творах М. Вінграновського стосується емоційної сфери життя людини, залюбленої в рідну землю та жінку: *І знать одне: любити доти, доки не згасне долі рань, не згаснуть **серця** перші кроки і перші болі перших ран* (3, с. 74).

Концепт ***мрія*** в митця кваліфіковано як винятково позитивний, хоча сам поет вказує на певну трансформацію свого світогляду щодо інтерпретації його. Концепт ***мрія*** в ліриці М. Вінграновського трактовано як недосяжну ціль, здійсненню якої людина присвячує все своє життя*: І серце вечеря своїм сподіванням, і думка-порадниця **мріями** свіжими* (3, с. 61); *Бажав би я усе життя мовчать; Творити труд свій і для **мрії** жить* (3, с. 8); як шалений політ фантазії молоді: *Доки хода і воля не змужніла, Куди нас тільки **мрія** не носила!* (3, с. 82); *Повен **мрій** дівочої загуби, кине крила в білий медоцвіт, дасть пір’їну вітрові у губи і засне, вдивляючись у світ* (3, с. 149).

Дослідження концепту ***сніг*** дозволило виявити, що лексеми із семантикою зими відтворюються більше, як у ста поезіях М. Вінграновського. Тематична парадигма концепту ***сніг*** представлена такими лексемами: сніг; холод; час; простір; творчість; світло-тьма; звук-тиша; зима як сезон, пора року.

Загалом у концепті ***сніг*** можна окреслити два протилежні семантичні компоненти: перший пов’язаний з активним началом, яке реалізовано в образі падаючого снігу. У ньому втілена ідея безкінечного руху, повторюваності, циклічності розвитку природи. Одним зі складників цього компонента є елемент хаотичності, деструктивності: сніг + вітер; заметіль, буран, причому образ стихії, яка лютує саме вночі, з приходом темноти: ***Снігами** вітровінь поля відволочила, прижовклено збіліла далина…* (3, с. 62).

Другий компонент – пасивне начало, це стан природи після снігопаду, коли вона перебуває в спокої, тиші, яка прийшла на зміну буревію: ***Сніг** приліг на землю льольо, притулившись до тебе я, І гойднулась біля болю Новорічна ніч твоя…* (3, с. 90). Сніг у поетичному контексті перебуває в русі, проте не вносить хаосу. Він описаний як феєрія, карнавал, свято зими, на яке зібралися люди: *Хвоста розпушить курці **сніг** І пожене за вітром, Останні яблучка із ніг Зіб’є із віт над світом* (3, с. 99).

Проте у творах М. Вінграновського простежуємо цікавий трансформаційний підхід у використанні слова сніг, а саме – авторські неологізми, побудовані на цій лексемі, набувають значення масивності, об’ємності снігу, важкості, зокрема в поезії “Цієї ночі птах кричав” початкова форма слово сніг, тоді як у подальшому тексті воно набуло морфологічно форми складного слова – снігопадь: *З далеких берегів і лоз в цю **снігопадь** лапату Приніс від зайця дід Мороз і дещо нам у хату* (3, с. 67).

У концепті ***сніг*** виокремлено смислові пласти, відзначені національною своєрідністю: мотив циклічності розвитку природи, мотив швидкоплинності життя, мотив зимового свята. Підсумовуючи аналіз концепту ***сніг***, варто вказати на значну роль традиційного світобачення в творчості М. Вінграновського, споглядання природи – це спроба пізнати її сутність зсередини.

Концепт ***жінка*** належить до релевантних і, одночасно, базових національно-культурних концептів, представлених в індивідуально-авторській мовній картині світу М. Вінграновського. Він репрезентований певними темпорально залежними лексемами. Архетипна ознака жінка-мати, яка передбачає врахування репродуктивної функції жінки, не релевантна для жіночих образів поета.

Концептуальний образ жінки, як найважливішого синергетичного феномена творчості письменника, представлений такими константами, як зовнішність: зовнішність у цілому, обличчя, очі, волосся, рот, ноги, а також оцінно-емоційні характеристики, виражені у метафоричних образах: *Щасливий вік той, у якому живе твій **подих долі й мрій**, **краси і грації**. Німому, ти робиш честь мені…* (3, с. 19); *Прицокало, прибилось, притекло, припало, пригорнулось, причинилось, заплакало – і никма утекло **чорняве полум’я з печальними очима*** (3, с. 30). Характерологічні ознаки внутрішнього світу жіночих образів в індивідуально-авторській картині світу М. Вінграновського базовані переважно на їх морально-етичних, ментально-інтелектуальних та емоційно-психологічних рисах, які виступають когнітивними класифікаторами вербалізованого психологічного портрету жіночих персонажів. Домінанта всіх жіночих образів в індивідуальній концептосфері М. Вінграновського – любов, кохання, які конкретизовані метафоричними засобами:

– об’єкт любові: ***Ти – ранок мій, ти – південь мій і вечір. Ти – ніч моя…хоч все на світі – втеча!; Ви, як стежка, кохана. Лине сон мій по вашій стежині***…(3, с. 65); ***Любити Вас – любити знадність, любити вас – любить для вас, любити вас – любити радість в червнево-вересневий час*** (3, с. 85); *Щасливий я, що можу на Землі творити світ для згоди і любові, що всі століття, пройдені людьми, віддать я в змозі за єдину мить, тобі присвячену, тобою осіянну! Що я живу з твоєї ласки, **Жінко!** З твоєї благородності, **Любов!**; **Цю жінку я люблю. Така моя печаль**…* (3, с. 108).

– фізично-предметні ознаки любові: *То був мій другий день буття... **гангрена серця почалася**... **замовкла раптом, зайнялася Радіостанція Життя**!* (3, с. 38).

– метафоричні образи любові: ***Сеньйорито, колюче щастя, хто воно за таке – любов?*** (3, с. 8); *Коли ж – здрастуйте, добрий вечір, ви з якої дороги,* ***пожежо моя? Сеньйорито, вогонь по плечі, осінь, ви і осінній я…*** (3, с. 8); ***Ти – вся любов. Ти – чистота, довірливість благословенна, твоя краса мені свята, твоя любов мені священна*** (3, с. 52).

У творчості М. Вінграновського концепт ***жінка*** синергетично індивідуалізований, проте тісно пов'язаний змістовно з концептами ***любов, кохання, життя, доля***. Варто зауважити, що цей концепт є одним із виявів мовної особистості письменника. Вищезгаданий концепт презентує ментальний світ автора, в якому жінка посідає одне з головних місць. Концепт ***жінка*** митець використовує у поєднанні не тільки з національно-культурними концептами, але й з індивідуальними.

Отже, концепти ***серце, мрія, сніг, жінка*** посідають чільне місце в лексико-семантичній системі поетичного ідіостилю М. Вінграновського, а також відображають ментально-психологічну специфіку та ціннісні орієнтири українського народу.

Література:

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая ; [пер. с англ. А. Д. Шмелёва]. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. –272 с.

3. Вінграновський М. Вибрані твори / Микола Вінграновський. – К. : Дніпро, 2004. – 832 с.

4. Красных В. В. От концепта к тексту и обратно (к вопросу о психолингвистике текста) // Вестн. Московского ун-та. Сер. 9: Филология. – 1998. – № 1. – С. 53–70.

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : [термінологічна енциклопедія] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.

6. Степанов Ю. С. Константы. Словарь концептов русской культуры / Ю. С. Степанов. – М., 2001. – С. 40–43.

7. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В. Н. Телия // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 26–52.

УДК 811.161.2’38

Олексієвець Л. С.

МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ В ДІЛОВІЙ СФЕРІ: КУЛЬТУРОМОВНИЙ АСПЕКТ

У статті досліджено мовну культуру взаємозв’язку в трудовому колективі, зокрема між керівником і підлеглими та персоналом загалом, під час обговорення професійних питань.

***Ключові слова**: етичні правила, службова особа, організація управління, лаконічність, тон спілкування, етикет ділової мови.*

В статье исследована языковая культура взаимосвязи в трудовом коллективе, особенно между руководителем и подчинёнными и между персоналом в целом, во время обсуждения профессиональных вопросов.

***Ключевые слова**: этические правила, служебное лицо, организация управления, лаконичность, тон общения, этикет делового языка.*

The language culture of interrelation in a labor collective, especially among a head and subordinates and among stuff in general, during the discussion of professional questions, is examined in the article.

***Key words**: ethical rules, duty person, management organization, pithiness, tone of communication, etiquette of business language.*

Людина створила культуру, а культура – людину. Людина реалізується в культурі думки, культурі праці, культурі мови. Сьогодні культура і мова виявилися об’єднаними в царині духовних цінностей кожної людини і всього суспільства. Мабуть ніхто не заперечуватиме той факт, що в низькій культурі мови виявляються виразні ознаки бездуховності.

Мислителі, письменники в усі часи намагалися розкрити таємниці людської мови, її ролі не тільки як засобу спілкування, а й як знаряддя формування й вираження думки, як міцну опору самовираження особистості. Б. Головін уважає: 1) якщо в мовленні дотримано норм літературної мови, воно називається правильним; 2) якщо в мовленні немає чужих літературній мові слів і словесних зворотів, воно називається чистим. Отже, основними комунікативними ознаками культури мовлення будь-якого фахівця є правильність, точність, різноманітність, чистота, доречність, ясність, виразність, емоційність.

Мета статті – проаналізувати стан мовної культури керівників та їх підлеглих як одного з основних чинників у розвитку окремого підприємства, установи і держави загалом.

В інформаційному суспільстві фахівець повинен уміти швидко сприймати будь-яку форму мовлення, схоплювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції тощо. Слово є одним із інструментів професійної діяльності спеціаліста. Від багатства словникового запасу, рівня культури мови і техніки мовлення значною мірою залежать професійна майстерність, імідж та успіх особистості. Будь-яка професійна діяльність потребує певних мовно-комунікативних умінь. Улаштовуючись на роботу, працівник повинен уміти правильно оформити резюме, чітко, змістовно висловити свою думку щодо працевлаштування, брати участь у співбесіді [5, с. 11].

В основі правильних стосунків керівника і підлеглих є його авторитет, який забезпечується такими етичними факторами, як абсолютна чесність, добросовісність, прекрасне знання своєї справи, принциповість, повага до підлеглих, турбота про них.

“*Бізнес – це вміння спілкуватися з людьми”, “Єдиний спосіб налаштувати людей на енергійну діяльність – це спілкування з ними*” – ось думка справжніх керівників та підприємців. З цього погляду сучасна людина має володіти наукою ділових стосунків, уміти їх встановлювати і цивілізовано підтримувати, долаючи протиріччя, вирішуючи конфлікти, беручи на себе в разі потреби роль посередника, повинна вміти скеровувати власну діяльність на користь інших людей, а так само своєї справи [2, с. 187].

Ситуації, що виникають у професійному середовищі, характеризуються за такими параметрами: місце і час виникнення ситуації; обставини, за яких виникла ситуація; операції, які виконують учасники; канал комунікації (телефон, публічний виступ, міжособистісне спілкування).

З огляду на ці параметри ситуації поділяють на загальні та специфічні. Так, загальною професійною ситуацією є налагодження контактів. У цьому випадку використовують загальні мовно-комунікативні вміння: представлятися, спілкуватися по телефону, писати електронні повідомлення, листи, вести діалог. Загальними професійними ситуаціями є також засідання, ділові зустрічі, бізнес-ланчі, дискусії на робочому місці, переговори. Вони потребують уміння вести діалог, полілог, виступати з доповіддю, дискутувати на професійні теми, писати протоколи засідань, готувати звіт про засідання тощо [5, с. 13].

© Олексієвець Л. С., 2012

Професійна комунікативна компетентність потребує насамперед фахових знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватися в навколишньому світі, умінь і навичок спілкування.

Але нас у подальшому цікавитиме не просто культура мови й спілкування, а застосування їх у діловому мовленні.

У процесі спілкування знаходить свій вияв своєрідна суперечність: з одного боку, людина пристосовується до життя суспільства, засвоює його досвід, здобуті наукові і культурні досягнення, а з іншого, – вона відособлюється, формується її індивідуальна неповторність.

На роботі людина проводить більшу частину свого життя, а відтак їй приємніше працювати там, де панує взаємоповага й дотримуються етичних норм та правил етикету. Інтелігентна людина, помітивши помилку, якої припустився співробітник, укаже на неї тактовно та доброзичливо, до того ж наодинці. Такого правила повинен дотримуватися і керівник, проводячи нараду, збори трудового колективу. Краще, коли працівник ставитиметься нетерпляче не до чужих, а до власних помилок – у цьому разі буде менше підстав для неприязні співробітників, виникнення конфліктів.

Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять "однією мовою" і прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами їхнього спілкування є етичні норми та правила ділових взаємовідносин, знання й уміння, пов'язані з обміном інформацією, використанням способів та засобів взаємовпливу, взаєморозуміння.

Далі розглянемо особливості ділового етикету в єдності з етикою, оскільки лише за такої умови вони є плідними, бо сприяють ефективній взаємодії керівника і підлеглих, співробітників між собою, працівників будь-якої установи з клієнтами. Коли говорять про діловий етикет, мають на увазі встановлений порядок поведінки, що задовольняла б усіх учасників, які обговорюють певну проблему. В офіційній сфері діє міжнародний принцип, за яким ставлення до особи визначається її чином чи посадою, яку вона обіймає. У цій сфері кожна особа є представником фірми, організації, навіть держави, і тому етикетні правила вимагають ставитися до неї з повагою, незалежно від віку чи статі. Молода людина може бути керівником великої фірми, а підлеглий бути за віком набагато старшим. Тому діловий етикет передбачає, що на рівних спілкуються ті, хто займає однакове становище, скажімо, у бізнесі чи політиці. Ділова жінка, яка хоче мати успіх у бізнесі, не повинна розраховувати на якесь особливе ставлення до себе [4, с. 136].

Цілком правильним є думка про те, що похвалити когось за хорошу роботу перед усім колективом ніколи не завадить, а от публічно ганити треба дуже обережно й обдумано: звичайно краще вказати підлеглому на його помилки наодинці або в колі найближчих колег. Догана перед усім колективом повинна виноситися лише в особливо важливих випадках і бути мотивованою надзвичайно ґрунтовно і переконливо. До речі, сама манера спілкування між членами колективу установи чи організації повинна будуватися на принципах лаконізму. Лаконічність повинна бути пов'язана з конкретністю, а конкретність – це своєрідна концентрованість інформації. Усе це слід враховувати як у спілкуванні між працівниками установи, так і в розмовах із відвідувачами.

Спілкування в професійній сфері вимагає спеціальних знань і навичок, необхідних для досягнення прагматичного впливу й успіху в професійній комунікації. Розвиток професійної мовно-комунікативної компетенції відбувається відповідно до здатності людини навчатися, її предметних знань та попереднього досвіду і здійснюється в межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією.

Формування професійної мовно-комунікативної компетенції передбачає:

– глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;

– досконале володіння сучасною українською літературною мовою;

– уміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера;

– знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися в професійному спілкуванні;

– орієнтування в потоці різнотемної та різнотипної інформації українською мовою на різних каналах її передавання;

– уміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;

– володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;

– уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії [6, с. 98].

Ділове спілкування стає тим ефективнішим, чим краще в ньому пов'язуються всі засоби (і вербальні, і невербальні) із дотриманням ділового етикету. Безапеляційність завжди сприймається як прояв невихованості. Надто категорично висловлює свою думку та людина, яка абсолютно впевнена в своїй "непогрішності", а думку інших готова відкинути, навіть не вислухавши її. Цілком очевидно, що в багатьох ситуаціях керівник повинен сказати: *"я вважаю", "я переконаний","я вимагаю"*. Такі слова свідчать, що керівник готовий узяти на себе відповідальність за вирішення певних проблем. Проте в питаннях, які не

мають принципового значення, керівник повинен уміти знайти м’який, не такий категоричний варіант (*“я гадаю”, “мені здається”, “спробуємо разом розібратися”* та ін.).

Проте створювати спокійну доброзичливу атмосферу в спілкуванні має не лише керівник, а й увесь колектив, у якому всі розмовляють спокійно, коректно, увічливо (на жаль, у деяких колективах настільки звикають до крику, лайок, цинічних, грубих, двозначних характеристик і зауважень, що ця образлива манера розмовляти вже не викликає протесту). У наш час дехто з керівників уважає, що висока культура мови необхідна політикам і дипломатам, а на виробництві потрібна швидше сила голосу, ніж сила слова. Краще для колективу, коли в ньому панує атмосфера взаємоповаги, доброзичливості і довіри, бо, як свідчать соціологи, в ображеної людини продуктивність праці знижується до 50%. (Навіть автомат, керований знервованою людиною, виконує роботу на 4–5% гірше). Як бачимо, грубощі надто “дорого коштують” як окремій людині, так і державі [3, с. 198].

Окремо слід наголосити про спосіб звертання в колективі. Існує єдиний увічливий офіційний спосіб звертання – на ім’я та по батькові (у кличному відмінку: *Людмило Миколаївно, Петре Васильовичу, Тарасе Івановичу*), в офіційних ситуаціях – на прізвище з обов’язковим пан, пані, добродій, товариш, колега: *товаришу Сидоренко, пані Власюк*. Прізвище без цих слів звучить фамільярно або нешанобливо. Неприпустимі звертання типу *Миколайовичу, Оленочко, тьотю Ніно, Любочко Іванівно* у присутності відвідувачів або сторонніх службових осіб. Постійне називання підлеглих по імені дуже схоже на тикання – називання на *ти*, хоча керівник і каже при цьому *Ви.*

Ображає людину і постійне перекручення імені та по батькові. Чи дозволяє мовний етикет переходити з *Ви* на *ти?* Так, дозволяє, але тим, у кого склалися дуже близькі стосунки. Однак варто мати на увазі, що ініціативу переходу на *ти* має належати старшому за віком чи посадою, а не молодшому чи підлеглому. Той, хто переходить на *ти*, намагаючись принизити іншого, принижує насамперед самого себе, демонструючи свою низьку культуру.

Від працівника установи відвідувачі чекають діловитості, увічливості і коректності. Щира увага до співрозмовника під час прийому не принижує, а підвищує авторитет працівника і самої установи. Мова офіційної особи, яка веде прийом, повинна віддзеркалювати норми української літературної мови, для якої характерне:

– повна відсутність елементів просторіччя, слів із забарвленням грубої зневажливості, образливої іронії, негативних експресивних оцінок та ін. Наприклад: *барахло, хамло, поцупили, причалапав* тощо;

– уникання елементів професійного жаргону: *пересадка* (трансплантація), *пара* (заняття), *спів під фанеру* (спів під фонограму) тощо;

– знання фразеології (крилатих висловів, афоризмів, літературних цитат): *Добре, хто добре говорить, але ще краще, хто добре слухає* (Р. Емерсон).

Мова професійного спілкування, крім уже названих, має й інші особливості. Характерною її ознакою є діалогічність. Професійна діяльність потребує обміну думками, обговорення певних проблем чи окремих питань, прийняття рішень, тому фахівці вступають у безпосередній словесний контакт, і комунікативний процес між ними протікає як активна мовленнєва взаємодія. Безпосередній контакт мовця і слухача, використання невербальних засобів (міміки, жестів), зорієнтованість на висловлювання співрозмовника позначається на синтаксичному оформленні мовлення. Найчастіше використовуються речення різної модальності: розповідні, питальні, спонукальні, окличні; неповні синтаксичні структури, зокрема контекстуальні та ситуативні; незакінчені та перервані речення; деякі види односкладних синтаксичних конструкцій, наприклад, інфінітивні речення тощо.

Вироблені віками й закріплені в побуті найкращі форми повсякденного спілкування – це не лише забаганка і не пусте фразерство. Це наш повсякденний етикет, наша культура, взаємостосунки, зрештою, здорова атмосфера та гармонія в суспільстві.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ “Академія”, 2004.

2. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк. – Донецьк : ТОВ ВКФ “БАО”, 2004.

3. Коваль А. П. Ділове спілкування / А. П. Коваль. – К. : Либідь, 1992.

4. Культура фахового мовлення : навч. посіб. для студ. вузів / ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги-ХХІ, 2005.

5. Мацько Л. І. Культура української фахової мови / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ “Академія”, 2007.

6. Пивоваров В. М. Ділова українська мова / В. М. Пивоваров, Л. Г. Савченко, Ю. І. Калачник. – Х. : “Право”, 2008.

7. Чак Є. Д. Чи правильно ми говоримо? / Є. Д. Чак. – К. : Освіта, 1997.

8. Ющук І. П. Мова наша українська / І. П. Ющук. – К. : ВЦ “Просвіта”, 2001.

УДК 81'271=161.2

Орлова О. П.

ПАУЗА ЯК ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У статті досліджено паузи як один із невербальних екстралінгвістичних засобів формування культури діалогічного мовлення. Запропоновано класифікацію невербальних засобів комунікації, подано дефініцію паузи як складника інтонації, указано на роль і значення пауз у діалозі, визначено їхні функції, перелічено види пауз, що використовуються в діалогічному мовленні, схарактеризовано їх.

***Ключові слова**: культура діалогічного мовлення, невербальні засоби, лінгвістика, паралінгвістика, екстралінгвістика, паузи, класифікація пауз.*

В статье исследованы паузы как один из невербальных экстралингвистических средств формирования культуры диалогической речи. Предложена классификация невербальных средств коммуникации, дана дефиниция паузы как слагаемой части интонации, указано на роль и значение пауз у диалоге, определены их функции, перечислены и схарактеризованы виды пауз, которые используются в диалогической речи.

***Ключевые слова**: культура диалогической речи, невербальные средства, лингвистика, паралингвистика, экстралингвистика, паузы, классификация пауз.*

Pauses as one of unverbal extralinguistic facilities of forming of culture of dialogic speech are investigated in the article. Classification of unverbal facilities of communication is offered, definition of pause is given as a intonation's constituent, it is indicated on a role and value of pauses in a dialogue, their functions are certain, the types of pauses that is used in the dialogic broadcasting are enumerated and characterized.

***Key words:** culture of dialogic speech, unverbal facilities, linguistics, paralinguistic, extralinguistic, pauses, classification of pauses.*

Співробітництво і взаєморозуміння між людьми в будь-якому суспільстві відбувається за допомогою діалогічного мовлення як взаємного обміну думками двох осіб. Провідним у цьому процесі є використання вербальних (мовленнєвих, словесних) засобів, поряд із якими функціонують невербальні чинники. Культуру мовлення досліджували Н. Д. Бабич, С. І. Дорошенко, С. Я. Єрмоленко, А. П. Коваль, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, Я. Радевич-Винницький та ін. Лінгводидактичні аспекти навчання діалогічного мовлення вивчали Е. Я. Палихата, А. І. Ляшкевич, С. В. Мунтян, О. В. Єфименко, Л. П. Якубинський, О. Б. Сиротиніна, Т. Г. Винокур та ін. Невербальні засоби діалогічної комунікації студіювали Я. Радевич-Винницький, Е. Я. Палихата, С. К. Богдан, А. О. Акишина, Н. І. Формановська та інші. Однак екстралінгвістичні компоненти культури діалогічного мовлення, зокрема паузи, їх класифікація і функціональні особливості в діалозі не були предметом наукового дослідження. Актуальність розвідки зумовлена соціальним значенням проблеми формування культури діалогічного мовлення, потребою засвоєння на теоретичному і практичному рівнях інформації про паузи в усному спілкуванні.

Мета статті – схарактеризувати паузи як невербальні екстралінгвістичні засоби формування культури діалогічного мовлення.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) запропонувати класифікацію невербальних засобів діалогування; 2) подати тлумачення поняття паузи як складника інтонації; 3) указати на роль і значення пауз у діалозі, назвати їх функції; 4) перелічити види пауз, що використовуються в діалогічному мовленні, схарактеризувати їх. Діалогічне мовлення характеризується інтонаційним багатством і водночас є інтонаційно неорганізованим, бо відображає природну безпосередність людини. Інтонація в діалозі не тільки бере участь в оформленні репліки чи речень у репліках, але й сприяє формуванню діалогічного контексту. Важливу роль тут відіграють сила звуку, довжина вимови, темброве забарвлення, темп, паузи. Разом із контекстом і ситуацією, у якій відбувається розмова, інтонація конкретизує емоційно-експресивний зміст висловлювання, передає ставлення мовця до сказаного ним або його співрозмовником тощо [1, с. 193]. Відзначимо, що до **невербальних засобів** діалогічного мовлення належать: оптико-кінесичні (жести, міміка, пантоміміка, рухи тіла), паралінгвістичні (що стосуються вокалізації, тобто якості голосу, його діапазону, тональності) і екстралінгвістичні (темп, паузи, різні вкраплення в мову – плач, сміх, покашлювання тощо).

У перекладі з грецької **пауза** означає припинення і тлумачиться як "тимчасова зупинка звучання, що розриває потік мовлення, яка викликана різними причинами і виконує різні функції" [3, с. 199]. У мовознавстві пояснюється пауза (зупинка, припинення) як "перерва у мовленні, якому акустично переважно відповідає відсутність звука, а фізіологічно – зупинка в роботі мовленнєвих органів" [4, с. 369].

© Орлова О. П., 2012

Паузи між словами в діалогічному мовленні виконують мовні **функції**, будучи засобом: а) членування мовлення на інтонаційно-змістові одиниці – фрази і синтагми (вони взаємодіють разом зі зміною мелодики мовлення, інтенсивності і темпу мовлення, причому різкі перепади останніх можуть замінювати паузи); б) вираження характеру зв’язку між частинами висловлювання; в) змістового та емоційного виділення слова або синтагми [4, с. 369]. Відзначимо, що мовні функції виконуються як за допомогою розміщення паузи, так і за її протяжністю. Паузи переважно використовуються в слабших змістових зв’язках. Зумовлені змістом паузи можуть використовуватися також і для вдихання.

Розрізняють міжсинтагматичні і міжфразові паузи. Вони відображають змістове членування мовлення. Паузи хетизації застосовуються для обдумування (роздумування) під час висловлювання. Названі паузи (міжсинтагматичні, міжфразові і хетизації) виникають у будь-якому місці висловлювання і відображають коливання і перебудову мовлення в процесі його породження [4, с. 369].

Паузи також **класифікують** на несинтаксичні, попереджувальні, роздільні, синтаксичні, присудкові та з’єднувальні [3, с. 199]. Кожна з них виконує свою функцію. Несинтаксична з’являється в результаті фізіологічних (спричинених потребою вдихнути повітря, необхідного для продовження мовлення) чи психологічних причин (зумовлених хвилюванням), обривання в логічному розвитку думки, що не виражає синтаксичної залежності між частинами репліки чи речення, наприклад: – *Думати я не можу… в голові шумить… хочу спати… спати…* Синтаксична пауза виражає певні синтаксичні відношення між частинами речення, які нею розділяються, наприклад: – *Вовка боятися – в ліс не ходити* (відношення зумовленості) або: – *Сміливі перемагають – боягузи гинуть* (відношення зіставлення). Попереджувальна пауза служить для попередження про подальше продовження мовлення, у якому зазвичай міститься пояснення попередньої частини речення (після узагальнювального слова перед однорідними членами; у безсполучниковому складному реченні, у якому друга частина доповнює, конкретизує і пояснює першу): – *Ми пропонували поговорити про найкорисніші речі, а саме: / про природу, про купання, про риболовлю, про заняттям спортом.* У цьому ж реченні при однорідних членах використовується з’єднувальна пауза. Роздільна пауза виражає кінець думки, речення, репліки, наприклад: – *Я до тебе більше не прийду. Усе.* Пауза присудка виражає предикативний зв’язок (у реченнях із поширеним складом підмета – перед наступним присудком будь-якого типу; у реченнях із непоширеним складом підмета – перед іменним присудком при нульовій зв’язці), наприклад: – *Корисний відпочинок після робочого тижня – / річ добра.* – *Уся велика наша родина разом зі старими немічними і маленькими діточками / стояла на березі і чекала катера.* З’єднувальна пауза збігається за функцією зі сполучником (між однорідними членами речення, що з’єднуються безсполучниковим зв’язком або повторювальними сполучниками; між частинами перелічуваних безсполучникових речень): – *Я чекала тебе на березі річки; / гув мотор, / катер пінив носом хвилі* [3, с. 200].

Однією з основних у діалогічному мовленні є психологічна пауза. На відміну від синтаксичної, вона може використовуватися мовцем у будь-якому місці репліки. Психологічну паузу треба розуміти, як важливий засіб передачі почуттів, настрою і намірів мовця. В основному вона виконує дві важливі функції або завдання з боку мовця: зосередити всю увагу слухачів на важливості змісту слів, що йтимуть після неї, і затримати увагу слухачів на важливості змісту вже сказаного, дати таким чином можливість співрозмовникові етично його сприйняти, пережити. Психологічна пауза має умотивовані різновиди, які зумовлені настороженістю, емоційним підсиленням, пригадуванням, відшукуванням відповіді, умовчуванням, жалю, роздумами, стримуванням почуттєвих реакцій, залякуванням, спонуканням, напруженням тощо. Відповідно до названих психологічних чинників виокремлюють: 1) паузи настороження, які стимулюються словами “Тс!”, “Цс!”, “Стій!”, “Ні кроку” й іншими, що сигналізують подальшому змісту висловлювання про настороженість (подив, здивування, непорозуміння, вагання, обурення тощо). Після таких слів і робиться пауза: – *Тихше, / кажуть, що депутат приїхав, але спочатку пішов до фермера. Що йому ми, / простий народ! Йому для сваволі потрібен лише наш дозвіл / – наш голос!* 2) пауза емоційного підсилення стимулює емоційно забарвлені слова, які повторюються. Паузу роблять після першого слова чи слів, де вона є перемикачем для підсилення емоційності повторюваного слова чи слів: – *Юрку! / Юрку! / Друже, брате мій!* 3) пауза пригадування, що спонукає до природного чи формального пригадування. Природне пригадування зазвичай без відповіді (– *І де я їх поклав?.. / Не можу знайти*) і формальне пригадування з відповіддю (– *І де я їх поклав?.. / Здається, у коморі… / Я ж більше ніде не був*); 4) пауза відшукування відповіді аналогічна попередній. Сигналізує її ситуація, яка спонукає мовця шукати відповідь на несподіване запитання чи відреагувати на непередбачувану ситуацію: – *Що ж ти робити будеш? – Як що? Ну… / працювати буду*; 5) пауза умовчування з’являється в результаті мовчання співрозмовника, коли він має намір приховати чи не сповістити щось, або не перечити комусь, наприклад: – *Залишати тут не можна нікого! – Але … / це ж моя мати… / вона хвора … / і я думав…* 6) паузу емоційного порівняння стимулюють слова мовця, які характеризують пряме емоційно прикрашене порівняння. Така пауза виникає перед порівнянням для підкреслення його значущості, наприклад: – *Гарна дівчина, / як калина*; 7) пауза жалю створюється в результаті виявлення почуття болю душевного, туги, журби, прикрості, що викликані якоюсь неочікуваною сумною подією чи повідомленням: – *Лікар робив масаж серця, медсестра – увела*

ліки, та… / було вже запізно; 8) пауза роздумів породжується схвильованістю мовця в результаті почутої інформації чи створеної природної ситуації, що спонукає до обдумування того, що трапилося: – *Залишу, / залишу його… / Візьму діточок і… / світ мене прийме… Маю голову, руки… / не пропаду…* 9) пауза стримування почуттєвих реакцій з'являється за умов ситуації стримування мовцями сміху, плачу, болю тощо: – *Він же… / він… / живий!* 10) пауза залякування використовується з метою налякати співрозмовника*:* – *Спробуйте тільки! – Ах так! / Ну гаразд, / ти вже скоро дізнаєшся, що таке зима!* 11) спонукальна пауза спостерігається в діалогічних висловлюваннях мовців, що виражають емоційно насичені і важливі відомості, для зосередження уваги співрозмовників на важливість змісту повідомлюваного мовцем: – *Утомився я вкрай!… / Зате жнива для мене скінчилися… – Вітаю! / Зустрінетесь наступного літа!* 12) пауза напруження створюється на несподіваному для мовця місці з метою зосередження уваги співрозмовника на важливості сприйняття змісту слова чи слів, що йтимуть після паузи. Вона підкреслюється виключно намірами адресанта, тому може бути в будь-якому місці репліки, наприклад: – *Я вірю, / що ти гідно переживеш цю складну ситуацію… / Ще в не таких перепетіях бували! – Маєш рацію…* [2, с. 12–15].

Теоретичними відомостями про лінгвістичні, паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби увиразнення особистісного мовлення повинні володіти вчителі-словесники, студенти-філологи, учні середньої школи для правильного їх використання в діалогах.

Пауза є одним із засобів логіко-емоційного увиразнення діалогічного мовлення, що належить до екстралінгвістичних чинників. Не цілком досліджені також і засоби вокалізації, тому потребують досконалого дослідження ще й тональність і діапазон голосу, що використовуються в різних діалогах і ситуаціях процесу діалогування.

Література:

1. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посібник] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ "Академія", 2007. – 360 с.

2. Олійник Г. А. Основні положення засобів логіко-емоційної виразності читання (методичні рекомендації) / Г. А. Олійник. – Тернопіль : ТДПІ ім. Я. Галана, 1988. – 26 с.

3. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : [пособие для учителя] / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.

4. Языкознание : большой энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – 2-е изд. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

УДК 821.161.2-1

Пухонська О. Я.

АЛЮЗІЯ ЯК ФЕНОМЕН “ЧУЖОГО” МОВЛЕННЯ В СЕМАНТИЧНОМУ ПОЛІ СУЧАСНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ

У статті порушено проблеми “чужого” мовлення в українській поезії авторів початку XXI століття. Наявність такого дискурсу впливає, а почасти і формує семантичне поле віршованого тексту. Особливості цього явища автор дослідження виявляє на рівні алюзії як інтертекстуального прийому, що дає змогу репрезентувати попередньо існуючі контексти нового твору.

***Ключові слова**: алюзія, інтертекстуальність, поезія, семантичне поле, лінгвістика, сучасна література.*

В статье исследуются проблемы “чужой” речи в украинской поэзии авторов начала XXI века. Такой дискурс влияет, а зачастую и формирует семантическое поле стихового текста. Особенности этого явления автор исследования представляет на уровне аллюзии как интертекстуального приема, что дает возможность репрезентировать уже существующее до того контексте в новом произведении.

***Ключевые слова**: аллюзия, интертекстуальность, поэзия, семантическое поле, лингвистика, современная литература.*

The article is about the “stranger” broadcasting in the Ukrainian poetry of the beginning of XXI century. The presence of such discourse influences, and partly forms the semantic sphere of the verse text. A research finds out the features of this phenomenon at the level of allusion as intertextual reception.

***Key words**: allusion, intertextuality, poetry, semantic sphere, linguistics, modern literature.*

Семантичне поле поетичних текстів молодих авторів сучасної вітчизняної літератури характеризується багатовимірним простором різноманітних інтерпретацій. Лінгвістична та літературознавча парадигми досліджень таких творів сходяться у площині інтертекстуальності, що дає змогу виявити особливості між текстової комунікації як на рівні сюжетів, мотивів, проблематики, так і на рівні лексики та стилістики. У конкретному випадку мова вестиметься про інтертекстуальну природу алюзії. В алюзії наявна миттєва спонука до асоціації з тим чи іншим мотивом джерела, хоча зв’язок переважно не розгорнутий [6, с. 312]. Умова функціонування алюзії полягає у тому, щоби вона і для того, хто говорить і хто слухає була зрозумілою. У контексті проблеми варто звернути увагу також на алюзійну функцію – відсилання до тексту-джерела. Ця функція літературної алюзії відрізняє її від алюзії не літературної. Алюзія поза контекстом власне літературним – це стилістичний прийом, натяк на відомий історичний, легендарний чи побутовий факт, який створює у мовленні відповідний підтекст. У розумінні окремих авторів – це сам механізм функціонування алюзії, в якому залучені два тексти. Саме така алюзія характеризує як усі види цитат, так і власне алюзію – ім’я автора, ім’я персонажа, заголовок твору. Виділення номінативних алюзій у окрему групу є продуктивним у силу їх особливого функціонування в тексті [7, с. 19]. Основним, а нерідко і єдиним призначенням номінативної алюзії є відсилання до тексту-попередника. У тому випадку, коли номінативна алюзія стосується імені автора, виникає широке коло асоціацій, пов’язаних як із біографією, так і з творчістю письменника.

Поезія початку XXI століття поки що не є об’єктом ґрунтовних наукових досліджень ані лінгвістичних, ні літературознавчих. Найвагоміші досягнення здійснені на рівні рецензій окремих книг, публіцистичних статей чи невеликих наукових розвідок, опублікованих у періодичних видання чи на Internet-сайтах. У цьому контексті фігурують прізвища М. Кияновської, С. Богдан, В. Даниленка, Р. Свято, Н. Пасічник. Проте теорія інтертекстуальності, зокрема і в поезії, є об’єктом зацікавлення вітчизняних дослідників, зокрема Г. Віват, Р. Гром’яка, О. Астаф’єва, І. Пономаренко тощо.

Про особливості інтертекстуальної природи тексту, зокрема в аспекті цитати, та алюзії загалом варто також говорити в контексті авторитетних досліджень М. Богаткіної, М. Ґловінського, а також Р. Барта, М. Бахтіна, Ж. Деріди, Ж. Женетта, Ю. Крістевої.

Мета статті полягає у з’ясуванні інтертекстуальної природи алюзії в поезії українських авторів як “чужого” мовлення у “своїх” текстах.

Проблема покоління часто поширюється на всіх і все, що знаходиться в межах актуального часу. Проблема генерації Millennium полягає у світогляді, спрямованому в безвихідь. Апокаліптичне сприйняття світу і людини у ньому стає домінантою цього часу і актуальною темою художніх творів. Для увиразнення таких мотивів молоді поети часто використовують сюжети відомих творів, близьких за настроєм та темою. Як правило деякі елементи таких творів є афористичними у своїй суті, а тому не потребують кон-

© Пухонська О. Я., 2012

кретних відсилань і впізнаються у віршах на рівні алюзії. До прикладу, у вірші Олега Коцарева “Готель “Мармуровий жовтень” маємо саме таку алюзію: “*...бачу як з верхніх і нижніх вікон / Випадають люди, що отримали / Вичерпні дані про обсяги глобальної кризи / Не тому що злякались / А тому що втомились уявивши скільки кіл / Скільки бронзових сфер підземель діамантових / І розв’язок водяних їм доведеться пройти наново*” [5, с. 10]

Мотив Дантового “Пекла” стає прообразом майбутнього, якого не хоче сучасна людина, бо не бачить виходу у проходженні заново того, що не несе насправді ніяких змін. Ця втома, яка є радше розчаруванням, стає причиною безвиході, у яку потрапляє генерація нашого часу. Алюзія ж на твір Данте – це бачення сучасною людиною свого життя.

С. Моравський виокремлює такі функції алюзії, за якими, власне, і спробуємо відстежити це явище у сучасній вітчизняній молодій поезії:

– звернення до літературних авторитетів (“the authoritative function”);

– демонстрування знань, начитаності, ерудиції автора (“the erudite function”);

– у випадку переосмислення натяків, їх реінтерпретації мова може вестися про стимулююче-розширювальну функцію (“what might be called a stimulative-amplificatory one”);

– орнаментальна, прикрашальна функція (“the decorative quotation”, “used as an ornament”) [1, с. 58].

У випадку звернення до літературних авторитетів інтертекстуальний прийом алюзії характеризується непрямим (оскільки і сама алюзія є натяком) покликанням на авторитет того чи іншого автора, героя, історичної постаті тощо. У цьому ж ключі можемо говорити про конкретне звернення до авторських мотивів, образів, творів, що є своєрідною візитною карткою певного автора, не мисляться поза контекстом його творчості, бо саме у ній набувають характерного значення, яке асимілюється новим твором, увиразнюючи, доповнюючи його зміст, чи набуваючи нових конотацій без втрати основного смислу. Характерним прикладом такого прийому можна вважати вірш Ольги Ляснюк: “*привезли у подарунок кедрового горіха із Сибіру / а він має запах очей тих кого знищили / мама казала щоб я посадила зерня / бо з нього виросте пре розкішний кедр / а я не можу / раптом у моєму літі / виростуть Зимові дерева*” [2, с. 162].

Авторка застосовує прийом оксиморону для підкреслення і увиразнення образу Зимових дерев. Проте цей образ не є власне авторським, він запозичений із назви збірки поета-дисидента Василя Стуса. О. Ляснюк, власне, і зберігає велику літеру, як ознаку власної назви. Загалом, використання власного імені, тобто назви книги, можемо розглядати у контексті проблеми цитати-імені, проте завдання його у цьому випадку полягає зовсім у іншому. Маємо справу саме з алюзією, суть якої полягає у підкресленні проблеми, яку авторка порушує у перших рядках твору, де “кедровий горіх із Сибіру має запах очей тих, кого знищили”. Вже цю фразу можна вважати алюзією на проблему масових репресій інтелігенції впродовж панування імперських соціалістичних порядків. Проте саме образ “Зимових дерев” найкраще окреслює цю проблематику, адже своєю суттю має не лише збірку чи творчість В. Стуса, але і його біографію, яка, як відомо, трагічна, тюремна, сибірська. Його образ зимових дерев – лейтмотивний. Саме тому у творі О. Ляснюк він сприймається на рівні алюзії як із поетом Василем Стусом, а через нього, і з усіма тими, біографія кого пов’язана із сибірською каторгою. Алюзія у цьому випадку, як форма літературних перегуків, – не частковий, другорядний елемент твору, а вказівка на суттєву грань авторського задуму, принципово важливий прийом художнього смислоформування і одночасно звернення до авторитетної, на думку автора, літературної традиції [4, с. 26].

Новий твір у цьому випадку вступає у ряд поетичної традиції саме завдяки алюзійному компонентові. У таких випадках проявляється мета текстове начало поезії. Воно виконує роль зовнішнього тексту по відношенню до свого “материнського”, тобто новоствореного. Відбувається адаптація алюзійного матеріалу: з одного боку, він трансформується у смисловому полі тексту, формуючи “нове” повідомлення, з іншого, – трансформується не тільки цей матеріал, а й змінюється вся смислова ситуація всередині текстового світу поезії, у яку він вписаний.

Демонстрація знань, начитаності автора, відображена в поетичному творі на рівні алюзії не може вважатися пріоритетним критерієм, вагомим у визначенні інтертекстуального семантичного поля. Цей аспект важливий саме для виявлення взаємозв’язків між новоствореним текстом, та тим, до якого автор апелює з метою розширення контексту свого твору. За І. Ільїним, “авторитет” тексту обумовлюється виключно інтертекстуальністю, тобто авторитетом інших текстів. Маючи у досліджуваних поетичних творах алюзії на інші тексти, які вже набули свого авторитету, тобто закріпилися у рамках визначеного культурного середовища, традиції сприймати їх як джерело безумовних аксіом, ці твори поповнюють це культурне середовище і продовжують традицію. У кінцевому результаті авторитет ототожнюється із риторикою, через яку автор будь-якого твору і формує “владу письма” над свідомістю читача [3, с. 114]. Обізнаність і начитаність автора не лише характеризує його творчу позицію, а й прилучає читача до власної ерудиції, апелює до нього на рівні його обізнаності та начитаності. Такий прийом зустрічаємо у вірші Катерини Калитко “Роки рухливі, як вужі…”: “*Холоне вигасле вікно. / Полощe весла перевізник, / Мене ти як причастя візьмеш, / Не запиваючи вином*” [2, с. 86].

У наведеному прикладі поетка апелює до міфології, а саме до сюжету з Хароном, який переправляє душі померлих через річку Стікс у потойбічний світ – царство Аїда. У контекст інтимної лірики Катерина Калитко вплітає міфологічний сюжет і євангельський мотив причастя з метою продемонструвати позареальність та святість почуттів, небуденність інтиму. Такі алюзії розширюють художній простір лірич-ного твору, включаючи його в інтертекстуальну площину міфологічних та євангельських сюжетів. Для сучасної поезії типове використання міфологічних мотивів у різних контекстах. При цьому часто без конотацій смислу на сучасний лад. Навпаки сучасні трактування підлаштовуються до традиційних сюжетів. Звернення до античної міфології загалом характерне для української поезії першої половини ХХ століття, зокрема творчості неокласиків.

Алюзійні переосмислення, трактування відомих сюжетів на свій лад не лише збагачує поетичний твір, розширює межі інтертексту, а й надає авторському задуму оригінального звучання у знайомих контекстах. До біблійних сюжетів поети звертаються чи не найчастіше, намагаючись знайти свої ключі до розкодування знакової системи тисячолітніх притч, легенд, тощо. Окрім цього натяк на сакральний текст у сучасному творі висловлює позицію молодого автора на рівні свідомості ХХІ століття. Відкриття алюзії читачем розширює межі сприйняття ним твору до рівня першотекстового прочитання, оскільки новий твір не може бути зрозумілим без паралельного пригадування сюжету, на який посилається алюзія. Таке прочитання провокує різнобічні інтерпретації. У цьому випадку актуальною є поезія Ірини Шувалової “Кораблі”, де зустрічаємо не одну, а навіть кілька алюзій на старозавітні сюжети. Одна з них така: “*боже мій, боже мій, ті, хто знають, у що вони вірять, / взяті в небо живими – й нічого уже не напишуть. / а вже ось він, поріг: / ми – профани, ми пахнемо блудом, / ми – залізні дерева, ми замки і башти із льону…*” [5, с. 62].

Авторка дає характеристику свого покоління, яка різко виділяється на фоні образу ідеальної людини, яка є святою. Образ цей вимальовується із алюзійного натяку на біблійну легенду про пророка Іллю, якого Бог заживо забрав на небо. При цьому такий контраст у підтексті своєму має зовсім інше значення, бо ті, кого взято на небо “нічого уже не напишуть”, натомість “блудне покоління профанів” хоча зовсім не ідеальне, та може і продовжує творити будучи “залізними деревами”, несправжніми фортецями свого часу. Це покоління не претендує на місце в іконостасі святих, проте воно голосно заявляє про своє право бути.

Орнаментальна функція алюзії збагачує художній простір твору образами та мотивами, які часто стають поєднанням парадоксальних контекстів у поезії, які мають то філософський, то іронічний підтекст, відчитати який наче просто хоча це не завжди так. В Олени Степаненко читаємо: “*...стиснута в кулаці пам’ять рани зведені ледь краї / зі снігів на 12 персон згорнутих у сувій / я щоранку вив’язую місто заново / і розпускаю в сутінках як і вчора…*” [2, с. 252].

Поетка використовує нетрадиційну форму вірша із відсутністю пунктуації, що дає змогу по-різному прочитувати смисли,закладені у ньому. Алюзією у цьому творі є метафора “вив’язування заново” і “розпускання” міста. О. Степаненко використовує сюжет Гомерової “Одіссеї”. До претексту вона апелює фразою “де його корабель із туману господи?”, яка стає черговою алюзію на Одіссея ХХІ століття. Таким чином орнаментований не лише поетичний текст, а й світ ліричної героїні, який у інтертекстовому прочитанні асоціюється із мотивом тексту-джерела.

Література:

1. Moravsky S. The basic functions of quotations / S. Moravsky // Sing. Language. Culture. – Paris, 1970.
2. Дві тони : антологія поезії двотисячників. – К. : Маузер, 2007. –302 с.
3. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. Ильин. –М. : Интрада, 1996. – 256 с.
4. Козицкая Е. А. Смыслообразующая функция цитаты в поэтическом тексте : [пособие по спецкурсу] / Екатерина Козицкая. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1999. – 140 с.
5. Літпошта: (збірка молодої поезії, і не тільки…) / [упоряд. М. Шунь, І. Павлюк, О. Жупанський]. – К. : Вид-во Жупанського, 2009. – 317 с.
6. Порівняльне літературознавство : [підручник] / В. Будний, М. Ільницький. – К. : Вид. дім “КМА”, 2008. – 430 с.
7. Семенова Н. В. Цитата в художественной прозе (На материале произведений В. Набокова) / Н. В. Семенова. – Тверь : Твер. гос. университет, 2001. – 200 с.

УДК 81'38:001.4:61

Сизонов Д. Ю.

ВТОРИННА НОМІНАЦІЯ ТЕРМІНІВ ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ РЕСУРС ЗМІ

У статті розглянуто вторинну номінацію як комунікативний мас-медійний ресурс на матеріалі медичної термінології.

***Ключові слова**: вторинна номінація, медичний термін, ЗМІ.*

В статье рассмотрена вторичная номинация как коммуникативный ресурс ЗМИ на материале медицинской терминологии.

***Ключевые слова**: вторичная номинация, медицинский термин, СМИ.*

The article deals with secondary nomination as communicative mass media source on the basis of medical terminology.

***Key words**: secondary nomination, medical term, mass-media.*

Терміни, розширюючи функціональну сферу використання, у медійній комунікації часто можуть змінювати свої семантичні характеристики та набувати виразних конотацій (позитивних чи негативних). Характерним для ЗМІ є процес образно-переносного використання термінів та дуалістичність семантики – оцінка, яку включає значення трансформованого в текстах ЗМІ терміна та його понятійна віднесеність, виявлена як номінативність, адже "терміни творяться і функціонують відповідно до законів спеціальної системи номінації, і будь-яка аксіологічна оцінність має спиратися на закономірність цієї системи" [5, с. 358].

Метою статті є аналіз вторинної номінації термінів у ЗМІ, зумовленої екстра- й інтралінгвальною мотивацією медійного дискурсу. Предметом дослідження є вторинна номінація медичного терміна, а об'єктом – медичні терміни в мас-медійних текстах, що об'єктивується прагматикою українського газетно-журнального та електронно-інформаційного дискурсу.

Вторинна номінація в аспекті досліджуваної проблеми корелюється з функціональними особливостями термінологічної лексики у стилі масової інформації, а отже, її продуктивно розглядати в контексті функціонально-стилістичних підходів Н. Арутюнової, О. Вольф, М. Кожиної, Л. Мацько, О. Снітко, Г. Солганика, Л. Шевченко та ін. Саме оцінні конотації як компонент семантики медичної термінології в мас-медіа спричиняють до явища вторинної номінації й об'єктивують реакції на політичні процеси та суспільно важливі явища. Вторинна номінація постає медійним комунікативним ресурсом, продуктивним для екстралінгвальної мотивації завдань цієї функціональної сфери життя мови, а також реалізації семантичного та прагматичного потенціалу мовних одиниць у тексті. Важливою для розуміння процесів вторинної номінації в мас-медіа виявляється синтагматика, тому що специфічна номінація, яка включає оцінку, реалізується за принципом відтворюваної лексико-семантичної моделі.

Досліджуваний матеріал дозволяє виявити три основні моделі реалізації семантики оцінної номінації медичної термінології в мас-медіа:

– медичний термін + слово, тематично пов'язане з медичною галуззю знання: *У будь-якому разі **"смерть біологічна"**, як політика вищого ешелону влади, за переконаннями відомих журналістів-хронікерів Мустафи Наєма та Дмитра Видріна, настає для пані Тимошенко – її політичною діяльністю вже не цікавляться ані європейські, ані вітчизняні журналісти* [Н, 02.02.2010]. *У нас у державі виходить такий собі **масовий автогіпноз**, коли народ сам себе знищує розмовами про погане* [УП, із інтерв'ю політолога В. Карасьова, 11.09.2009]. *Тимошенко, наче **хірургічним інструментом**, "обрізала" половину пільг чорнобильцям* [У, із інтерв'ю народного депутата М. Чечетова, 18.09.2008]. *Ці депутати зі **слабким інтелектом** те і можуть, що тільки на кнопки тиснути* [У, із інтерв'ю народного депутата А. Шкіля, 10.10.2010] та ін.;

– медичний термін + лексика з інших галузевих сфер (термін фактично втрачає своє основне значення (десемантизується) й актуалізує негативну чи позитивну оцінку як конотативний складник семантики слова): *За **імітацію сексу** під Верховною Радою він п'ять місяців провів у Ірпінському виправному центрі № 132* [ГПУ, № 1333, 07.12.2011]. *Але щоб поставити перед парламентом питання про зняття з нього **депутатського імунітету**, потрібно дещо освіжити покази інших обвинувачених* [У, 17.01.2010]. *Через безсистемну та **імпульсивну державну політику** Крим ще більше віддалився від України, ми назавше втратили велику частину нафтогазового шельфу у Чорному морі* [УП, 18.03.2009]. ***Білоруська істерія**, пов'язана з девальвацією національної валюти, підштовхує інші країни на зміцнення фінансових систем у сусідніх країнах* [РБК, 19.05.2011] та ін.;

© Сизонов Д. Ю., 2012

– медичний термін, узятий у лапки з семантично спорідненим словом іншої галузі знання: *Бо **“історична амнезія”** є дуже гострою небезпекою для української демократії – саме вона криє в собі загрозу повторення страхіть тоталітаризму* [Н, із заяви історика В. Смолія, 30.06.2008]. *Білоруська **“валютна істерія”** може дійти й до України – експерт {...}* [РБК, 17.04.2011]. *Тут вже ми поставили умови новому президенту* (у 2005 році В. Ющенку. – Д. С.): *або ми прибираємо “РосУкрЕнерго”, даємо зрозуміти, з якою метою з’явилася і хто стоїть за цією компанією, починаємо очищення від усіх “**корупційних метастаз”**, або нам всім нічого робити у владі* [РБК, із заяви Ю. Тимошенко, 25.01.2011] та ін.;

– медичний термін, узятий у лапки, що підкреслює додаткове експресивно-оцінне значення одиниці: *Бізнес – не **“інвалід”**: допомогти йому можуть лише рівні правила {...}* [УП, 19.03.2009]. *Послухайте, якщо людей 400 років ламали, вмовляли, а потім через передовицю газети “Правда” кожний день **“калічили”**, то чого ви хочете від мене за п’ять років?* [УП, із інтерв’ю В. Ющенка, 08.08.2011]. *Демократичний ВІЛ-тест: Країна вчиться захищати **“інфіковану”** меншість та бути з ними толерантними {...}* [У, 10.08.2008] та ін.

Російська лінгвістка О. Вольф, говорячи про семантику оцінки спеціальної лексики у стилі масової інформації, наголошує, що “функціональне дослідження термінології передбачає орієнтацію на її комунікативну роль із урахуванням конотативних нашарувань та номінативної оцінки” [1, с. 167]. Дослідниця виокремлює функціональні номінативні оцінки термінологічної лексики за висхідною шкалою: первинна номінація, нейтральна номінація та вторинна номінація (з позитивною чи негативною оцінкою). Запропонована мовознавцем класифікація збігається з результатами нашого дослідження та дозволяє говорити про певні тенденції щодо вторинної номінації як комунікативного ресурсу ЗМІ [3, с. 4–10].

Первинна номінація притаманна медичним термінам, які у ЗМІ не змінюють семантики, співвідносної з дефініцією, тобто реалізують свою пряму функцію. Такі оцінні номінації у проаналізованих нами медіа-ресурсах трапляються переважно у фахових текстах на медичну тематику. **Нейтральна номінація** розглядається нами як вживання терміна у функції первинної номінації, але в невластивому їй контексті (тобто, ненауковому). У мові мас-медіа такі номінації використовуються в спеціальних текстах і жанрах у прямій функції – називання. Оскільки джерелами дослідження є не фахові видання, а медійні, нейтральна номінація здебільшого зафіксована нами в інформаційних статтях на медичну тематику та в аналітичних замітках рубрик про здоров’я. Похідною щодо первинної є **вторинна номінація**, яка передбачає переосмислення терміна та його вживання в невластивому контексті. У медичній термінології ця номінація, однозначно, має оцінний характер, на що впливає низка екстралінгвальних чинників – подібні риси та ознаки (симптомів, синдромів, хвороб, лікувальних засобів та ін.), актуальні процеси в суспільстві, пов’язані з медициною, та глобальні, в описі яких застосовується медична лексика. Результати дослідження дозволяють твердити, що у вторинній номінативній функції здебільшого вживаються медичні терміни таких лексико-тематичних груп:

– назви збудників хвороб, їхніх симптомів, синдромів та типів захворюваності: *Навіть журналіст, що бажає розібратися у якихось процесах, часто сприймається владними структурами як **алерген**, і влада підгодовує рейтингами, популярністю з більшою охотою тих, хто працює поверхово, в дозволеному напрямку /.../* [УП, 10.01.2008]. *І хоч проросійський Кучма виграв, але виявилось, що **бацила** “українського повернення” стрімко поширюється* [УП, 24.02.2010]. *Огірковий **синдром,** Або паніка по-німецьки {...}* [Глав, 31.05.2011] та ін.;

– назви ліків, методів лікування, процесів, пов’язаних із ним: *“Банківська” **панацея** для вкладників “Надри” {...}* [РБК, 10.04.2009]. ***Вакцинація** інформаційного поля вкрай необхідна демократичним суспільствам* [Глав, 10.08.2009]. *Танцювальна **терапія**: 16 серпня стартує третій сезон популярного шоу* (“Танцюють всі!-3”. – Д. С.) [Д, № 1, 12.01.2010] та ін.;

– назви професій медичних працівників, закладів медицини та їхніх відділень: ***ВООЗники** повідомили, що епідемічна ситуація в столиці під контролем* [Н, 17.12.2009]. *Новий **акушер** для Тимошенко: міністр звільнюється* [УП, 28.12.2011]. *Черновецький вже давно є не пацієнтом, а **наркологом**, на чому вдало будують з іронією образ мера “квартальці”* (“Студія “Квартал 95”. – Д. С.) [РБК, 17.11.2010] та ін.;

– назви галузей медицини: ***Анатомія** моралі, або Українська альтернатива: зміна принципів управління та загибель держави {...}* [Д, № 83, 15.06.2008]. ***“Хірургія”** в Раді, або Як депутати “різали” пенсії* [У, 24.05.2011]. *Відсутність політичної толерантності: хвороба чи **генетика**? {...}* [УП, 17.02.2009] та ін.;

– назви інструментарію медичних працівників: *Він* (С. Тігіпко. – Д. С.), *наче поганий хірург зі своїм **скальпелем**, який узяв і все перерізав, навіть таке, без чого не можна далі жити* (про Конституцію. – Д. С.) [Глав, 11.05.2011]. *20 років незалежності, а телебачення, як завжди, **“шприц** для ідеологічних ін’єкцій”* [У, 24.08.2011] та ін.;

– назви органів, судин людини: *Кримська річка Салгир – дивовижна водна **артерія** автономії* [Д, № 103, 16.06.2010]. *Її* (Ю. Тимошенко. – Д. С.) ***серце** захистить ваші серця* [Г, із з. С. Соболєва, 17.09.2009]. *Судді засудили ліс до страти: **“легені”** Київщини розріжуть бензопили?* [УП, 17.09.2010]. *У влади схоже прорізався **зуб мудрості** {...}* [Глав, 19.09.2008] та ін.

Вторинна функція пов'язана з функціональними особливостями та комунікативним ресурсом певних тропів та стилістичних фігур, що часто використовуються журналістами, передусім із конотативною оцінкою, позитивною чи негативною, яка зокрема передбачає "суб'єктно-об'єктну взаємодію" [4, с. 47]. О. Вольф зазначає, що "мовознавчий аналіз оцінки опирається на розуміння суб'єктивного й об'єктивного аспектів значень оцінних слів у співвідношенні. В оцінних виразах суб'єктивне та об'єктивне нерозривно пов'язані, утворюючи континуум" [1, с. 27], тобто суб'єктивний чинник передбачає позитивне чи негативне ставлення до об'єкта, а об'єктивний – загальні властивості предмета, явища, які впливають на характер оцінки. Так, дослідниця Т. Журавльова, логічно, як на нашу думку, пропонує визначати рівень конотативної оцінки за шкалою суб'єктно-об'єктної співмірності: чим більше наближений оцінний об'єкт до суб'єкта дійсності, тим ефективніше буде відображення оцінного об'єкта в масовій мовній свідомості [2, с. 109]. Максимальним маркером на цій шкалі є лексичний стереотип – ідеальний зразок із набором ознак та характеристик, що несе конкретну інформацію про певний об'єкт. У мас-медійній комунікації такі стереотипи використовуються як контекстуальні з різними оцінними відтінками: ***Лихоманка*** *суботнього вечора* (про фінал шоу "Х-фактор". – Д. С.) *на СТБ {...}* [РБК, 19.02.2011] – з позитивною оцінкою; *Знову передвиборча* ***лихоманка*** *вихлюпнулася на вулиці міста, втягуючи киян у вир політичних дискусій* [УП, 23.04.2008] – з негативною оцінкою.

Отже, вторинна номінація як комунікативний ресурс ЗМІ відіграє важливу роль у деривaційних процесах сучасної української літературної мови. Семантика словникового складу мовної системи постійно розширюється, а сам лексикон поповнюється новими одиницями в результаті активних словотвірних процесів у мові ЗМІ, на що впливають екстра- й інтралінгвальні чинники. Зокрема, ідеться про вербалізацію інформаційних інновацій, нову аналітичність, пов'язану з масовою мовною свідомістю, мовну експресію, специфічну естетизацію мови, своєрідний диктат лінгвістичної моди, комунікативний орієнтир на реципієнта та ін. Мас-медіа залишаються важливою сферою використання термінів, які характеризуються особливим функціонуванням у нефаховому середовищі. Адже саме в стилі масової інформації терміни часто набувають конотативного забарвлення внаслідок потрапляння в нові контексти, які надають терміну емоційно-експресивного забарвлення. Аналіз медичної термінології засвідчує, що традиційна вимога емоційної та експресивної нейтральності терміна на практиці реалізується досить рідко.

Література:

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф ; вступ. ст. Н. Д. Арутюновой, И. И. Челышевой. – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.

2. Журавлева Т. А. Особенности терминологической номинации : [монография] / Т. А. Журавлева. – Донецк : АООТ Торговый дом "Донбасс", 1998. – 253 с.

3. Сизонов Д. Ю. Медична термінологія в українських ЗМІ : словник / Д. Ю. Сизонов ; за ред. Л. І. Шевченко. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2012. – 335 с.

4. Снитко Е. С. Составные наименования в газетно-публицистической речи / Е. С. Снитко. – К., 1981.

5. Шевченко Л. Інтелектуальна еволюція української літературної мови: теорія аналізу : [монографія] / Л. Шевченко. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2001. – 498 с.

Список умовних скорочень джерел:

Г – інтернет-газета "Газета.ua" (http://gazeta.ua/).
Глав – інтернет-портал "Главпорт.net" (http://glavport.net/).
ГПУ – "Газета по-українськи".
Д – газета "День".
Н – інформаційний інтернет-портал "Новинар" (http://novynar.com.ua/).
РБК – інформаційне агентство "РБК-Україна" (http://rbc.ua/).
У – інформаційна агенція "УНІАН" (http://unian.net/).
УП – "Українська правда" (http://pravda.com.ua/).

УДК 811.161.2’38

Сиротенко Т. В.

ОФІЦІЙНО-ДІЛОВИЙ СТИЛЬ ТА ХУДОЖНЄ БАЧЕННЯ ДІЙСНОСТІ

Для того, аби зрозуміти специфіку офіційно-ділового стилю, потрібно порівняти його з іншими стилями, наприклад, художнім. У результаті такого порівняння чітко простежується типологія нехудожніх текстів. Зрозумілою і прозорою стає теза, що художній текст базується відповідно до законів асоціативно-образного мислення, нехудожній – відповідно до законів логіки. Художні й офіційно-ділові тексти різняться й за характером аналітизму: у нехудожніх текстах аналітизм проявляється через систему аргументації та явних доказів, у нехудожніх текстах аналітизм має прихований характер.

***Ключові слова**: художня й нехудожня комунікація, типологія тексту, засоби образності, аналітизм у тексті, структура і функція висловлювань, емоційно-риторична структура, категорія часу й простору, опозиція стилів.*

Для того, чтобы понять специфику официально-делового стиля, необходимо сравнить его с другими стилями, например, художественным. В результате такого сравнения четко прослеживается типология нехудожественных текстов. Достаточно понятным становится тезис о том, что художественный текст согласно законам ассоциативно-образного мышления, нехудожественный – согласно законам логики. Художественные и официально-деловые тексты разные и по характеру аналитизма: в нехудожественных текстах аналитизм проявляется через систему аргументации и явных доказательств, в нехудожественных текстах аналитизм имеет скрытый характер.

***Ключевые слова**: художественная и нехудожественная коммуникация, типология текста, типы коммуникации, аналитизм в тексте, структура и функция выражений, эмоционально-риторическая структура, категория времени и пространства, оппозиция стилей.*

To understand the specifics of official and business style it is necessary to compare the style with others, e.g. literary one. As a result of such comparison typology of non-literary texts is observed. It is clear that the literary text is based on the laws of associative and visual thinking; non-literary one is structured according to the logics laws. Literary and official and business texts differ by the character of analytism: in non-literary texts analytism becomes apparent through the system of argumentation and clear evidence, in non-literary texts analytism has a hidden character.

***Key words**: literary and non-literary communication, text typology, means of imagery, text analytism, structure and function of expressions, emotional and rhetorical structure, categories of time and space, opposition of styles.*

Розглядаючи особливості офіційно-ділового стилю, зазначимо, що як істотні ознак художньої і нехудожньої комунікації частіше виокремлюють: а) присутність чи відсутність безпосереднього зв’язку між комунікацією і життєдіяльністю людини; б) відсутність чи присутність естетичної функції; в) експліцитність чи імпліцитність змісту (присутність/відсутність підтексту); г) установка на однозначність чи неоднозначність сприйняття; ґ) установка на відображення реальної чи нереальної дійсності (художні тексти є свідомо можливими моделями дійсності) [1, с. 72].

Перші позиції в переліку посідають ознаки нехудожніх текстів, другі – художніх.

Нехудожні тексти мають свою типологію: тексти масової комунікації; наукові тексти; офіційно-ділові тексти. Художній текст базується відповідно до законів асоціативно-образного мислення, нехудожній – відповідно до законів логіки. У художньому тексті життєвий матеріал це маленький всесвіт, який побачив автор, у нехудожньому дійсність реальна і об’єктивна. Художні та нехудожні тексти різняться за типом впливу – на емоційну сферу людської особистості і сферу інтелектуальну. Крім того, для художнього зображення характерним є закон психологічної перспективи. Різняться такі типи текстів і за функцією – комунікативно-інформаційна властива нехудожньому тексту, комунікативно-естетична – художньому.

Художній текст використовує образно-асоціативне мовлення, тоді як у нехудожньому образність не є обов’язковою, і якщо вона має місце, то тільки пояснює інформацію. У художньому тексті засоби образності підпорядковані естетичному ідеалу письменника (художня література – вид мистецтва), другорядна роль образу в нехудожній літературі звільняє автора від такої залежності, для нього важливе інше – за допомогою образу, метафори донести інформаційну сутність поняття чи явища.

Отже, для нехудожнього тексту важлива логіко-понятійна, об’єктивна сутність фактів, а для художнього – образно-емоційно, суб’єктивна. Для художнього тексту форма сама по собі змістовна, оригіналь-

© Сиротенко Т. В., 2012

на, тому текст завжди є багатоплановим (опис пейзажу може бути неважливим сам по собі, але він передає внутрішній стан героїв), що не є властивим для офіційно-ділового тексту.

Художні й офіційно-ділові тексти різняться й за характером аналітизму [10, с. 212]: у художніх текстах аналітизм проявляється через систему аргументації та явних доказів, у нехудожніх він має прихований характер, оскільки автор не доводить, а розповідає, використовуючи при цьому конкретні уявлення про світ предметів.

Структура і функція висловлювань художніх та офіційно-ділових текстів теж різниться. Конструктивну роль в офіційних текстах виконують раціонально-логічні структури, тоді як у художніх – емоційно-риторичні. Раціонально-логічні структури демонструють зв'язок тексту з реальністю, а емоційно-риторичні – з тлумаченням реальності. Отже, у другому випадку модусні компоненти висловлювань превалюють над диктумними. Результат – експресивність тексту. Оскільки раціонально-логічні структури відображають фактологічний бік повідомлення, елементи таких структур не можна ліквідувати, бо ж руйнується загальний зміст. Ліквідація емоційно-риторичних ланок не порушує загального звучання тексту, а лише нейтралізує. Роль емоційно-риторичних структур збільшується в різних текстах у русі від наукового викладення до художнього. Наукові й ділові тексти організовані через раціонально-логічні структури. Роль емоційно-риторичних структур характерна для художніх текстів, хоча й наявна і в текстах масової комунікації, де принципово важливою є установка на функцію мовленнєвих засобів і тексту загалом.

Раціонально-логічний тип мовлення в офіційно-діловому тексті виявляється через раціональний зв'язок. Причинно-наслідкові зв'язки в таких текстах виражені лексично (оскільки, унаслідок чого), порядок слів прямий, повністю відсутня емоційність. Такий тип мовлення якісно різниться від художнього чи публіцистичного тексту, у якому більше помітний емоційно-риторичний лад.

Для встановлення суттєвої різниці між художнім та нехудожнім текстом потрібно розглянути такі категорії, як час і простір [6, с. 398]. Відомо, що відчуття часу для людини в різні періоди життя є суб'єктивним: воно може звужуватися чи розширюватися. Така суб'єктивність відчуттів по-різному використовується авторами художніх текстів: миттєвість може бути довгою або взагалі зупинитися, а великі часові проміжки, навпаки, миттєво збігають. Художній час є послідовністю в розповідях, які сприймаються суб'єктивно. Таке сприйняття часу є однією із форм відображення дійсності, коли за волею автора змінюється часова перспектива. Урахуємо, що вона може бути представлена, як минуле в теперішньому або майбутнє в минулому.

Часова категорія має своєрідну форму вираження і в офіційних текстах. Такі тексти, як законодавчий, інструктивний, довідковий, орієнтуються на "нечасове" вираження думки. Дієслівні форми часу, що використовуються в них, означають, що форми теперішнього часу передають значення постійної ознаки чи сталої дії. Такі значення абстраговані від конкретних дієслівних форм. Час у таких текстах ніби відсутній.

Отже, художні та офіційно-ділові тексти, хоч і являють собою послідовність викладу, за своєю сутністю принципово різняться – функціонально, структурно, комунікативно. Навіть семантична "поведінка" слів у художньому та офіційно-діловому контексті різна. В останньому слово орієнтоване на вираження номінативно-предметного значення і на однозначність, тоді як у художньому тексті наявна актуалізація прихованих смислів слова, які створюють нове бачення світу та його оцінку, багатоплановість. Офіційний текст зорієнтований на відображення дійсності, чітко визначеної законами логічної каузальності, художній текст від цього вільний.

Зазначені типи текстів принципово різняться і своєю орієнтацією на різні аспекти особистості читача, його емоції та інтелект. Художній текст, насамперед, торкається емоційного стану, він пов'язаний з особистісними переживаннями читача – звідси експресивність, налаштування на співпереживання; нехудожній чи то діловий текст більшою мірою апелює до розуму, інтелекту – звідси нейтральність вираження думки, відстороненість від особистісно-емоційного.

Як бачимо, часові і просторові категорії чітко різняться в текстах різних стилів. Таким чином, наше уявлення про художній і офіційно-діловий стиль, за оцінками провідних учених-мовознавців, поглиблюється і через осмислення цих категорій, які теж суттєво впливають на визначення поняття терміна.

З художнім стилем офіційно-діловий перебуває в опозиції і за сферою дії, і за призначенням та функціями, і за добором виражальних засобів. Але не можна заперечувати вплив художнього стилю на офіційно-діловий. Він виявляється через норми літературної мови, які формуються переважно в художньому стилі і потім сприймаються всіма стилями, насамперед, офіційно-діловим. На початковому етапі формування ділового стилю помітний вплив розмовної мови, тому що влада прагнула донести свої розпорядження до багатьох верств і використовувала елементи живого мовлення.

Основна одиниця документа – текст, що оформляється за певними правилами з використанням відповідних реквізитів (за класифікацією управлінських документів). Композиція або структура тексту [вступ, доказ (розповідь, міркування, пояснення), закінчення (висновки, мета, заради якої укладено документи пропозиції)] вимагає стандартизації (для кожної групи документів зразок, еталон, який є нормативним, вихідним), тобто єдиних обов'язкових вимог до відповідних груп документів із погляду мовних засобів.

Так, на рівні лексики в основі ділової української мови лежать загальнозрозуміла, нейтральна, нормована, так звана книжна, міжстильова лексика, відповідно термінологія та професійно-виробнича лексика; відтінок книжності мають слова з абстрактним значенням (виконання, дозволяється, розробляється, посвідчення), дієслова (здійснювати, надіслати, призначити), умотивовані слова (що відповідають змісту документа); іншомовні слова (за доцільністю вживання); на рівні словоформ – вибір найточнішої граматичної форми слова (з погляду відмінків – прізвища, звертання), уживання роду (назви посад, професій) і числа; написання числівників, уживання відповідних займенників (Ви, ми) та відповідних форм дієслів (інфінітива, першої та третьої особи теперішнього часу, наказового способу); на рівні синтаксису документ в основному має розповідний характер, отже, вимагає розповідних поширених речень, найчастіше простих із прямим порядком слів, у деяких документах (контрактах, договорах) – складних речень з умовними, причиновими підрядними реченнями; можливі інфінітивні конструкції та вживання розщепленого присудка (зробити огляд, провести операцію, давати вказівки); важливим є вибір прийменника в синтаксичних конструкціях (відповідно до, підготуватися до...) та ін.

Офіційно-діловий стиль закріплений за сферою соціально-правових відносин, що реалізуються в законотворчості, економіці, управлінській і дипломатичній діяльності. До периферії ділового стилю належить інформативна реклама, патентний стиль і побутово-ділову мова (заяви, пояснювальні записки, розписки і т. п.). Організаційно-розпорядча документація (ОРД) – вид ділової писемності найбільш повно представляє її специфіку. Разом із різними видами законодавчої мови (ліцензія, правила, статут, указ і т. п.) ОРД являє собою центр ділової писемності, ядро офіційно-ділового стилю.

Документ – це текст, що керує діями людей і має юридичну значимість [8, с. 115]. Звідси підвищена вимога точності, що не допускає інтлумачення, що пред’являється до тексту документа. Відповідати цій вимозі може тільки письмова мова, підготовлена і відредагована. В усному мовленні досягти такого ступеня точності практично неможливо через її непідготовленість, спонтанність, варіативність. Крім вимоги денотативної точності (денотат – предмет або явище навколишньої дійсності, з якими співвідноситься дана мовна одиниця), до мови документів ставиться вимога комунікативної точності – адекватного відображення дійсності, відображення думки автора в мовному фрагменті (реченні, тексті).

Тому в документах використовуються клішовані стандартні фрази: *Договір набуває чинності з дня підписання; на виконання наказу № ...*

Стандартизація мови ділових паперів забезпечує той ступінь комунікативної точності, що надає документу юридичної сили. Будь-яка фраза, будь-яка пропозиція повинні мати тільки одне значення і тлумачення. Щоб досягти такого ступеня точності в тексті, доводиться повторювати одні й ті ж слова, назви, терміни: *Замовник зобов’язаний у триденний строк із дня оплати вручити виконавцю завірену банком копію платіжного документа або сповістити його телеграмою;*

При невиконанні Замовником вимоги цього пункту Виконавець має право після закінчення десяти днів із дня підписання договору реалізувати товар.

Підкреслена логічність, беземоційний виклад при стандартному розташуванні текстового матеріалу на листі також вельми істотно відрізняють письмову ділову мова від усної. Усна мова найчастіше емоційно забарвлена, асиметрична за принципом текстової організації. Підкреслена логічність усного мовлення вказує на офіційність обстановки спілкування. Ділове усне спілкування має відбуватися на тлі позитивних емоцій – довіри, співчуття, доброзичливості, поваги.

Інформацію в документі несуть не тільки текстові фрагменти, а й усі елементи оформлення тексту, що мають обов’язковий характер, – реквізити. Для кожного виду документів існує свій набір реквізитів, передбачений державним стандартом.

Реквізит – це обов’язковий інформаційний елемент документа, суворо закріплений за певним місцем на бланку, аркуші. Найменування, дата, реєстраційний номер, відомості про укладача і т. д. постійно розташовуються в одному і тому ж місці – перші три у верхній, а останній – у нижній частині листа після підписів.

У XIX ст., коли формування кодифікованого літературної мови в основному завершується, починають активно формуватися функціональні його різновиди – стилі. Документи службового листування отримали в XIX ст. найширше розповсюдження і в кількісному відношенні значно перевершили інші види ділових текстів. Їх писали на службових бланках, включали певний набір реквізитів. З 1811 р., після прийняття “Загальних установ міністерств”, активно формуються характерні риси канцелярського стилю: формально-логічна організація тексту, неособистий характер висловлювання, синтаксична громіздкість, іменний характер мовлення, морфологічна і лексична одноманітність (превалювання називного і родового відмінків), стандартизація. У результаті реформи діловодства (правил оформлення документації) виникла необхідність реформи канцелярського стилю, що стало осмислюватися як завдання державної ваги.

У XX ст. уніфікація документів набуває незворотного характеру: розроблено нові правила ведення службової документації; у 1918 р. введено єдину форма бланків ділового листа; розпочато роботу зі створення нових стандартів ділового листа, з’явилися трафаретні тексти.

Література:

1. Бадан А. Мовна комунікація в контексті трансформаційних змін в Україні / А. Бадан // Теорія і практика управління соціальними процесами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2003. – № 3. – С. 79–84.

2. Булаховський Л. А. Розвиток мови. Лекція XIV / Л. А. Булаховський // Основи мовознавства. – Х., 1928–1929. – С. 292.

3. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М., 1981. – 320 с.

4. Волкотруб Г. Й. Практична стилістика сучасної української мови: Використання морфологічних засобів мови : [навч. посібник] / Г. Й. Волкотруб. – К. : ТОВ "ЛДЛ", 1998. – 176 с.

5. Головащук С. І. Словник-довідник з українського літературного слововживання / С. І. Головащук. – К. : Рідна мова, 2000.

6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М. : Языки рус. культуры, 1996. – 464 с.

7. Мала енциклопедія етнодержавознавства. – К. : Ґенеза, 1996. – 942 с.

8. Мацько Л. І. Стилістика української мови : [підручник] / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за ред. Мацько Л. І. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.

9. Новий тлумачний словник української мови : 42000 слів : [у 4 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 1998. – 910 с.

10. Плотницька І. М. Українська мова в державному управлінні: теоретико-методологічний аспект / І. М. Плотницька. – К. : НАДУ, 2006. – 231 с.

11. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К. : ЦУЛ, "Фитосоциоцентр", 2002. – С. 336.

УДК 811.161.2’373.613

Степанова О. І.

СТИЛІСТИЧНА ОЦІНКА ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНОМУ МОВЛЕННІ

Статтю присвячено процесу використання іншомовних слів у текстах різних стилів сучасної української мови, їхній стилістичній оцінці. З’ясовано доцільність функціонування окремих запозичень у сучасних книжних текстах і усному мовленні. Описано типи порушень лексичних норм при вживанні запозичень.

***Ключові слова**: запозичення, іншомовні слова, інтернаціоналізми, екзотизми, варваризми.*

Статья посвящена процессу использования иноязычных слов в текстах разных стилей современного украинского языка, их стилистической оценке. Определена целесообразность использования отдельных заимствований в современных книжных текстах и устной речи. Описаны типы нарушений лексических норм при употреблении заимствований.

***Ключевые слова**: заимствования, иноязычные слова, интернационализмы, экзотизмы, варваризмы.*

Article deals with the process of using the foreign language words in the texts of the different styles of contemporary Ukrainian language, auf their stylistic estimation. The expediency of using the separate adoptionss in the contemporary book texts and the spoken language is explained. The types of the disturbances of lexical standards with the use of adoptions are described in the article.

***Key words**: borrowing, borrowing words, internationalism, exoticisms, barbarism.*

Лексико-семантичний рівень – найбільш динамічна підсистема в структурі мови, оскільки саме тут безпосередньо віддзеркалюються зміни, що відбуваються в реальному світі, а також у внутрішньому світі людини. Завдяки відкритості лексики кожна мова завжди налаштована на появу інновацій; у ній існують реальні можливості до постійного поповнення, зокрема, шляхом запозичень. Свідченням цього є активні зміни в українській лексиці кінця XX – початку XXI століття, які не зводяться до окремих запозичень, а утворюють цілісність, що відбиває глибоку перебудову стилістики, формування норм літературної мови цього періоду.

Мова кожного народу функціонує і розвивається в контексті мов світу, тому всі спроби штучної ізоляції національної мови від інших суперечать об’єктивним законам розвитку людства і його найдивовижнішого феномена – мови [5, с. 24].

Проблемам запозичення присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних дослідників (І. І. Огієнко, В. І. Самійленко, Ю. О. Жлуктенко, С. В. Семчинський, О. Г. Муромцева, О. Д. Пономарів, Б. М. Ажнюк, В. В. Виноградов, Д. М. Шмельов, О. С. Ахманова, L. Bloomfield, U. Weinreich, E. Haugen, A. Martinet та ін.). В україністиці розробляли питання теорії запозичень, проблеми появи чужомовних слів в українській мові взагалі або ж на різних етапах її розвитку (В. Коломієць, Т. Линник, О. Муромцева та ін.).

Однак запозичення можуть призвести до розхитування норм літературної мови і формування соціально-професіональних жаргонів, які впливають на стан літературної мови в цілому.

Мета статті – з’ясувати доцільність використання окремих запозичень у різностильових текстах: художніх, публіцистичних, наукових, усному мовленні.

На зламі двох століть збільшився прилив іншомовних слів в українську мову в зв’язку зі змінами у сфері політичного життя, економіки, культури і моральної орієнтації суспільства. Кожне нове покоління привносить щось своє не тільки в філософському і естетичному осмисленні дійсності, але й у форми, способи вираження засобами мови такого осмислення. Це вимагає разом з усталеними для старшого покоління мовленнєвими засобами створення нових способів самовираження, незвичної манери мовленнєвої поведінки. У цих умовах на хід мовленнєвої еволюції помітний вплив мають групи запозичень, що з’явилися в нашій мові.

Неабияка експансія іншомовної лексики спостерігається в усіх галузях: вона посіла провідні позиції в політичному житті країни, що призвичаїлася до нових понять: *президент, парламент, інавгурація, спікер, імпічмент, електорат, департамент, муніципалітет, легітимний, консенсус* тощо; іншомовні терміни стали провідними в передових галузях науки і техніки – *комп’ютер, дисплей, файл, драйвер, модем, моніторинг, плеєр, пейджер, факс*, а також у фінансово-комерційній діяльності – *аудитор, бартер, брокер, бізнес, дилер, інвестиції, конверсія, спонсор, траст, холдинг* та ін.; входять у культурну сферу – *бестселер, вестерн, трилер, хіт, шоу-мен, дайджест* та ін. Побутове мовлення також приймає нові реалії з іншомовними назвами – *снікерс, твікс, гамбургер, чизбургер, спрайт, кока, маркетинг, супермаркет, шопінг* тощо.

© Степанова О. І., 2012

Навіть просторіччя і жаргони поповнюють свій лексичний запас американізмами, здебільшого зіпсованими, перекрученими – *герла, шопнік, фейс, шузи, бакси, гріни, тін* (скорочено від *тінейджер*) та ін.

Часто при цьому відбувається підміна слова новим, яке не відповідає смислу. Наприклад: бандит-вимагач – це *рекетир*, селянин-індивідуальник або орендатор хоче бути тільки *фермером*, жінка легкої поведінки називається красиво і загадково *путана.*

У засобах масової інформації активно використовують слова *популізм, популіст* в іншому значенні, ніж прийнято на Заході. Так, лексему *популізм* розуміють, як "мистецтво завойовувати симпатії людей" [3, с. 552]. Основи цього мистецтва сформовані ще в давнину, і нічого поганого в цій рисі лідера немає. Проте в нас воно набуває негативного забарвлення: *Популіст йде за натовпом – заради його преклоніння, проти здорового глузду та інтересів країни* (Україна молода. 2012. Серпень).

Словники іншомовних слів не встигають фіксувати нові запозичення, тому людина, яка не володіє англійською, дуже часто стає безпомічною, зустрічаючи незрозумілі слова в газетах, журналах, перенасичених іншомовними термінами, наприклад: ***ексклюзивний*** (англ. "винятковий" [3, с. 23]): *ексклюзивні вироби ручної роботи*; ***прес-реліз*** (франц. "спеціальний бюлетень для працівників засобів масової інформації, що випускається урядовими установами" [3, с. 552]): *прес-реліз виставок Міжнародного будівельного форуму*; ***консенсус*** (лат. "згода" [3, с. 374]): *консенсус і конфлікт у політиці*; ***рейтинг*** (англ. "індивідуальний числовий показник оцінки популярності, цінності кого-, чого-небудь" [3, с. 588]): *високий (низький) рейтинг президента* та ін.

Подібні процеси збагачення лексики за рахунок запозичень спостерігаються в усіх сучасних мовах, оскільки намагання до науково-технічного прогресу, цивілізації знаходить відображення в мові. Почасти відбувається своєрідне вирівнювання словника тієї чи тієї мови за міжнародним стандартом.

Науковий підхід до стилістичної оцінки використання запозичених слів у різних текстах вимагає враховувати всі особливості іншомовних джерел: ступінь засвоєння їх українською мовою, стилістичну закріпленість, відсутність відповідних українських найменувань або, навпаки, можливість синонімічної заміни чужого слова, час його появи, частотність використання в мовленні тощо. Виходячи із цих критеріїв, можна класифікувати запозичені лексеми за ступенем засвоєння їх українською мовою. Виокремлені лексичні шари будуть суттєво відрізнятися в стилістичному відношенні. Таке групування запозиченої лексики, що використовується в стилістиці, переслідує практичні цілі – виробити рекомендації щодо вживання в мовленні тих чи тих запозичень. Іншомовна лексика є важливим складовим компонентом української літературної мови.

З-поміж слів іншомовного походження традиційно виокремлюють запозичені слова, іншомовну лексику та інтернаціоналізми. Різновидами іншомовної лексики є екзотизми і варваризми. Критерієм розмежування цих груп лексики іншомовного походження є ступінь фонетичного, графічного, семантичного входження слова до українського лексичного фонду, сфера вживання та мета використання в певному стилі.

З питань щодо процесу запозичень, типів і груп іншомовної лексики є різноманітні думки в науковій літературі, і тому можна говорити про відсутність єдності в тлумаченні навіть таких основних понять, як *запозичення* і з*апозичене слово.*

Сам термін *запозичення* в сучасній лінгвістиці немає однозначного трактування. Він означає як процес збагачення словникового складу мови, так і результат цього збагачення.

У сучасних теоретичних роботах із проблем диференціації іншомовної лексики значне місце посідають класифікація запозичень (Л. П. Крисін, О. О. Новіков, М. М. Шанський, Р. А. Будагов та ін.).

Якщо підходи до класифікації запозичень за мовою-джерелом і за часом не викликають у дослідників особливих протиріч, то інші принципи систематизації іншомовних лексем ще залишаються предметом дискусій. Найчастіше розбіжності стосуються класифікації запозичень за ступенем засвоєння та їх функціонуванням у мові.

Загальновизнаним поглядом у визначенні класифікації запозиченої лексики вважається теоретичне положення Л. П. Крисіна, за яким іншомовні слова можуть бути трьох типів: *запозиченні слова*, *іншомовні вкраплення* і *екзотична лексика* [1, с. 43–47].

Екзотична лексика – це слова і вирази, запозичені з маловідомих мов, найчастіше індоєвропейських, і які вживаються для надання мовленню особливого колориту [1, с. 46]. Наприклад, італійський колорит надають мовленню слова *гондола*, *тарантела*, іспанський – *мантилья*, *кастаньєти*, *ідальго* та ін.

Відмінною рисою екзотизмів є те, що вони не мають українських синонімів, тому звернення до них під час опису життя інших народів продиктоване необхідністю. З-поміж іншої запозиченої лексики екзотизми виділяються як слова, що не зовсім лексично засвоєні українською мовою.

Однак невиправдане введення запозичень у тексти художніх творів, публіцистику, усне мовлення може наносити їм значну шкоду. Мовлення знецінюється, якщо замість різноманітних і яскравих українських синонімів використовують слова книжні, невиразні. Наприклад: *Я не можу* ***сконцентруватися*** (а краще було б написати *зосередитися*)*, подумати*; *У давнину всі сільські новини* ***концентрувалися*** *біля колодязя* (правильно у цьому прикладі вжити дієслово *збиралися*).

Зловживання запозиченими словами, що мають обмежену сферу використання, небажане і в нехудожніх текстах. Авторів наукових робіт часто справедливо дорікають у невиправданому захопленні іноземною термінологією, яка утруднює читання тексту, а іноді стає непоборною перепоною щодо його розуміння. Невиправдане, наприклад, використання неперекладених іноземних термінів *імпеданс* замість *повний супротив*, *свінг-генератор* замість *генератор частоти, що коливається* та ін.

Не варто вживати запозичені слова, якщо в них є українські еквіваленти, які точно передають те ж значення. Наприклад, реклама розхвалює *кваліативне жіноче взуття* (хоча тут більше підходить словосполучення *якісне взуття*); юрист пише про *консалтингову діяльність* (на нашу думку, краще – *консультативна діяльність*); видавництво оговорює з автором *ексклюзивне право* на публікацію (простіше й зрозуміліше – *виняткове право*); сторони перемов нарешті досягли *консенсусу* (а точніше – *згоди, єдності*) з усіх питань тощо. На думку О. Пономарева, запозичувати треба лише тоді, коли мова не має власного лексичного позначення для якогось поняття [2, с. 25].

Публіцистам необхідно знати, що незрозумілі слова недоречні в заголовках, оскільки саме назва статті повинна зацікавити читача. Наприклад: “*Помилка кілера*”, “*Експертиза детекторів валют*” “*Сільська концептуальність!*” “*Союзники знали про холокост*” тощо не зрозумілі читачам. Для того, щоб з’ясувати про що йдеться, читачу треба спочатку переглянути весь текст публікації. Іноді і в самих газетних статтях невиправдане використання вузькоспеціальних термінів: *Потенційним покупцем спостерігачі називали одного з акціонерів львівської компанії – корейську* ***Hanbo Group*** *(в особі* ***афілірованої компанії East Gas Gorp****)*.

Творці реклам наносять собі значний збиток, використовуючи варваризми, екзотизми. Споживач не зможе зацікавитися пропозицією, якщо не зрозуміє публікації: *Рієлтор – це і гроші, і хороша кар’єра*; *перше Інтернет-кафе в місті “Віртуальний світ”; продаж картриджів* та ін.

Використання запозиченої книжної лексики нерідко вносить стилістичний різнобій, оскільки функціонально закріплені слова стають недоречними в нейтральному контексті. Наприклад, не можна писати і говорити: *За хвірткою починається чудовий* ***зелений масив***; *У кожного учасника виставки, що представляє український ринок, цілі цілком* ***адекватні*** *інтересам* ***парламентарів*** та ін. Неприпустимо змішування слів, які належать різним термінологічним системам, стилям (*ренесанс паротурбінних насосів, ескалація радості* тощо).

Не може бути виправданим використання екзотизмів під час опису реалій українського життя: *Кожне місто має свій* ***антураж****: машини, вулиці, будинки, люди*.

Грубі лексичні помилки виникають у процесі вживання запозичених слів без урахування їхнього значення. Наприклад: *Продаємо* ***парадоксальні*** *італійські світильники* (із реклами). На нашу думку, подібні помилки можна пояснити намаганням висловитися “красиво”. Порівняйте: *Дружня гра нашої команди не дозволила шведським футболістам домогтися успіху в* ***дебюті*** *матчу* (треба написати *на початку матчу*).

Уживання запозичень без урахування їхньої семантики призводить до порушення лексичної сполучуваності. Наприклад: *Я дуже* ***конспективно*** *говорив…* (*конспективно* можна записати чийсь виступ, а говорити можна коротко, стисло, лаконічно) [3, с. 37]; *Вулицею їхала* ***кавалькада*** *автомашин* (*кавалькадою* називається група вершників, що їдуть разом, машини їдуть *колоною*) [3, с. 322] тощо.

З використанням запозичених слів може бути пов’язана і мовленнєва надмірність. У цьому випадку поряд із запозиченим словом є українське, дуже близьке за змістом, а іноді його повний семантичний відповідник. Так виникають сполучення *прискорити і форсувати, єдиний моноліт, пам’ятний сувенір, вільна вакансія, прейскурант цін, народний фольклор* та ін. Такі утворення призводять до невмотивованого поєднання у вузькому контексті слів, значення яких дублюють одне одного: *Він* ***уперше дебютував*** *2012 року* (*дебютувати* – “робити перший виступ” [3, с. 200]); ***Основний лейтмотив*** *твору – любов до рідного краю* (*лейтмотив* – “провідний мотив, основна думка твору” [3, с. 408]); ***Передовий авангард*** *армії вступив у місто* (*авангард* – “ті, хто попереду” [3, с. 15]). Варто зауважити, що деякі подібні словосполучення закріпилися в мові і не вважаються сьогодні порушенням лексичних норм. Це такі вирази, як: *букіністична книга* (франц. *bouquin* – стара книга); *експонат виставки* (лат. *expono* – ставлю напоказ); *монументальний пам’ятник* (лат. *monumentum* – знак пам’яті), *реальна дійсність* (лат. *realis* – дійсний); період часу (грец. *periodos* – коло часу, обертання) та ін. На нашу думку, ці звороти в сучасних мовах сприймаються як усталені і є інтернаціоналізмами, тобто такими, що часто використовуються.

Отже, запозичена лексика викликає очевидний інтерес, передусім як лінгвістичний, так і культурологічний фактори. Явище запозичення є складним і різнобічним мовним феноменом. Оскільки через мову контактують різні соціуми, неможливо розглядати запозичення як явище винятково мовної реальності. Унаслідок цього, проблема іншомовних слів репрезентується як складне мовне завдання взаємодії і сумісної підтримки декількох суспільств в одному мовному просторі, що сприяє виникненню зв’язків між різними національними культурами, тобто, запозичення є наслідком мовних контактів між народами, обміну новими поглядами про мовну картину світу.

Стаття не претендує на остаточне вирішення поставленої проблеми. Потребує, на наш погляд, подальшого дослідження питання, пов'язане з коливанням норм літературної мови під впливом запозичень. До використання іншомовних слів треба підходити акуратно, не зловживати ними, звертати увагу на їхню сполучуваність з іншими словами, ураховувати значення і стилістичну маркованість таких лексем.

Література:

1. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1968. – 248 с.
2. Пономарів О. Стилістика сучасної української мови / О. Пономарів. – К. : Либідь, 1993. – 248 с.
3. Словник іншомовних слів / [гол. ред. О. С. Мельничук]. – К. : Наукова думка, 1985. – 966 с.
4. Словник української мови : [в 11 т.]. – К. : Наук. Думка, 1973–1982. – Т. 1–11.
5. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі засобів масової інформації) : [монографія] / О. А. Стишов. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 338 с.

УДК 811.111-3

Тепла О. М.

ОСНОВНІ ЗМІСТОВНІ ПРИЙОМИ ТВОРЕННЯ КОМЕРЦІЙНИХ ЕРГОНІМІВ

Визначено поняття комерційної ергонімії, проаналізовано основні змістовні прийоми творення комерційних ергонімів.

***Ключові слова**: ергонімія, комерційні ергоніми, прагматика.*

Определено понятие коммерческой эргонимии, проанализированы основные содержательные приемы создания коммерческих ергонимов.

***Ключевые слова**: эргонимия, коммерческие эргонимы, прагматика.*

The concept of the commercial ergonyms, the basic modes of creating commercial ergonims is analyzed.

***Key words**: ergonym, commercial ergonyms, pragmatics.*

Ергонімія (як і штучна ономастика взагалі) стала об’єктом вивчення мовознавства порівняно недавно. Однак за останні роки у вітчизняній і зарубіжній лінгвістиці з’явилися роботи, присвячені назвам суб’єктів економіки, починаючи з тих, основними завданнями яких значилося констатування факту наявності такого шару власних назв як ергоніми, і закінчуючи тими, які пропонували для позначення назв підприємств свої терміни, нові розряди власних назв, відмінні від ергонімії. Терміном ергонім для позначення назв підприємств користуються такі автори, як С. В. Земськова, А. В. Беспалова, М. В. Голомідова, однак тлумачать його по-різному. Так, Д. А. Яловець-Коновалова трактує його як “позначення соціальних об’єднань” [4, с. 3]; С. В. Земськова визначає ергонімію як “сукупність назв промислово-господарських об’єктів, зокрема певного регіону” [3, с. 7]. А. М. Ємельянова визначає ергонімію як “назви ділових об’єднань людей, комерційних підприємств, об’єктів культури і спорту” [1, с. 3]. Ми у своєму розумінні ергонімії виходимо з визначення Н. В. Подольської: “Ергонім – власне ім’я ділового об’єднання людей, у тому числі союзу, організації, установи, корпорації, підприємства, суспільства, закладу, гуртка” [2, с. 151].

Об’єктом нашого наукового інтересу є прагматична складова комерційних ергонімів, призначена для впливу на адресата Під комерційними ергонімами розуміємо назви всіх структур, які мають головним завданням своєї діяльності отримання прибутку. Склад комерційної ергонімії значною мірою визначається фактором економічної конкуренції. Це виявляється передусім у тому, що назва підприємства, як правило, несе в собі якусь інформацію, яка повинна, за задумом номінатора, привернути увагу адресата до названої фірми. Іншими словами, ергонім може впливати на потенційного клієнта, тобто виконувати прагматичну функцію.

Мета статті – визначити основні змістовні прийоми творення комерційних ергонімів.

Нижче подаємо їх назви і коротку характеристику.

Використання сленгу і словника споживачів, тобто це вживання особливостей мови аудиторії. Приклад: ENTER (магазин комп’ютерів), Шевельов (молодіжний одяг).

Етимологія. Використання застарілих слів та діалектів. Приклади: ВЕДІ (др.-рус.: Знання – назва історичної передачі), КРІНІЧА [др.-рус.: Джерельце, джерело – назва продуктів харчування].

Метонімія. Назва одного об’єкта використовується для іншого, що асоціюється з першим. Приклади: ХОЛОД-СЕРВІС – назва фірми, що продає кондиціонери. ПІНА – найменування пивного бару. ТАЙГА – назва препарату проти комарів. ЛІТО – тепличне об’єднання. ШПИГУН – маленький фотоапарат.

Символізм. Використання слів-символів. Приклади: ПУМА – спортивний одяг, ЯГУАР – авто, 777 – портвейн, 999 – бар. Про використання в назві товарів цифрових індексів можна сказати таке: у разі необхідності застосування такого прийому фахівці рекомендують робити з урахуванням деяких характеристик людської психології. Передусім, індекс повинен правильно розумітися, легко сприйматися і відтворюватися з пам’яті. Для порівняння: Peugeot 606, Saab 9000 і ММВЗ – 2.112.12 “Мінськ”. Цифрові індекси можуть нести якусь значиму для покупця інформацію про характеристики товару. Наприклад, французький мотороллер Peugeot Zenith та італійський Piaggio Skipper 125. Хоч обидві назви цілком вдалі, у другому випадку обізнаний покупець відразу зрозуміє, що йдеться про обсяг двигуна в 125 $см^3$.

Гумор. Приклади: ТВОЙДОДИР – назва прибиральної техніки, автомийок; “АЛЛО, матраци!” – найменування магазину матраців.

Метафора. Непряме порівняння об’єкта з чим-небудь. Приклади: ГОЛЬФСТРІМ – кондиціонери, КАРАТЕ – засіб від комарів, ЛЕБІДЬ – відбілювач.

© Тепла О. М., 2012

Географічна назва. Використання назв місцевостей країн – лідерів у виробництві. Дуже вигідно називати сир "Голландія".

Адреса фірми. Назва вулиці, на якій знаходиться фірма, теж може нести в собі сильний рекламний потенціал. Приклади: Памперси на Бабушкінського.

Сюжет. Цей прийом передбачає використання певної дії або процесу, або інтриги, дуже короткий згорнутий сюжет. Приклад: МОЖЕ БУТИ – парфуми, Дозрівай-КА – назва підживлювальної рідини для рослин.

Прізвище. Номен БИСТРОВ ідеально підходить для продуктів швидкого приготування. Прикладом може служити горілка Smirnoff, пиво "Тинькофф" [на честь засновника заводу-ресторану Олега Тинькова], цукерки "Коркунов", назва корпорації Hewlett-Packard (прізвища засновників компанії Д. Паккарда й У. Хьюлетта). Досить показовою є історія іншої торгової марки – "Савінов". Компанія Nestle Food як назву цієї марки карамелі, виробництво якої налагоджено на самарській фабриці "Кондитер", обрала прізвище засновника цього підприємства – купця Савінова. Хоча про нього в Росії вже давно забули, прізвище "Савінов" не тільки вдала назва, але ще й данина історії.

Запозичення. Цей прийом передбачає використання іноземних слів із перекладом або без нього: ФІШЕР – риботоргова компанія.

Неологізми. Tylenol, Teflon і Pepsi – усе це неологізми. Така методика характеризується як позитивними, так і негативними аспектами. До перших можна віднести те, що неологізми не мають "історії". Нове слово нічого не означає, і якщо пощастить, то назва може не тільки запам'ятатися, але й позначати індустрію [Xerox, Kleenex, Pampers]. Такі слова ідеальні для товарів, які продаються в усьому світі, оскільки ймовірність того, що створене ім'я значить щось погане якою-небудь мовою, невелика. Найбільшим мінусом неологізмів є те, що вони нічого не значать.

Слова, які використовуються в узусі. Вдалими прикладами використання таких лексем є назви, які перегукуються з родом занять компанії або сферою використання продукту: Sprint, Oracle, Time Manager – усі ці номени чітко вказують на те, що саме вони представляють. Використання вже наявних слів може змінювати сприйняття товару або компанії. Так, назва Apple позиціонувала виробника комп'ютерів не як велику і неповоротку компанію, а як веселу, дружню і відкриту.

Отже, вищенаведене дає підстави стверджувати, що комерційні ергоніми поєднують в собі інформативну і прагматичну функції.

Література:

1. Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы) : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка" / А. М. Емельянова. – Уфа, 2007. – 22 с.

2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская / [под ред. А. В. Суперанской]. – 2-е изд. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

3. Шимкевич Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 "Русский язык" [Электронный ресурс] / Н. В. Шимкевич. – Екатеринбург, 2002. – Режим доступа : http://elar.usu.ru/bitstream/1234.56789/548/1/urgu0088s.pdf.

4. Яловец-Коновалова Д. А. Названия коммерческих предприятий: ономасиологическая классификация и функционирование в современном русском языке: автореф. дисс. на соискание научной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 "Русский язык" / Д. А. Яловец-Коновалова. – Челябинск, 1997. – 24 с.

УДК [811.161.2+811.111]:81’373.222

Тішечкіна К. В.

НАЗВИ ТВАРИН В УКРАЇНОМОВНИХ ТА АНГЛОМОВНИХ СЛОВНИКАХ

Статтю присвячено дослідженню сільськогосподарської термінології. Розглянуто поняття “термін” та проаналізовано лексико-семантичні особливості деяких термінів назв тварин (ангора, байбак, баран, бик) за допомогою словників української та англійської мов.

***Ключові слова**: термін, термінологія, тварина, словник.*

Статья посвящена изучению сельскохозяйственной терминологии. Рассмотрено понятие “термин” и проанализировано лексико-семантические особенности некоторых терминов названий животных (ангора, сурок, баран, бык) с помощью словарей украинского и английского языков.

***Ключевые слова**: термин, терминология, животное, словарь.*

The article deals with some agriculture terminology. Concept “term” is considered. Lexical peculiarities of some animal terms (angora, marmot, woodchuck, sheep, ram, bull, ox) are analyzed with used Ukrainian and English dictionaries.

***Key words**: term, terminology, animal, dictionary.*

Передовий досвід розвитку сільського господарства зарубіжних країн представляє великий інтерес для нашої країни. Між тим, для його використання недостатньо володіти англійською мовою. Потрібно ще знання спеціальної термінології.

Зміст терміна можна представити як спеціальне стилістично обмежене лексичне значення слова. За визначенням Л. С. Бархударова, термін – це “слово чи словосполучення, пов’язане з поняттям, що належить якійсь галузі знань або діяльності” [5, с. 9].

А. Н. Щукін відзначає, що на відміну від загальновживаних слів терміни, як правило, однозначні, їм не властива експресія. Одні терміни втратили суто спеціальний характер і широко увійшли в різні стилі мови, інші зберігають вузькоспеціальне вживання [4, с. 310].

Серед сільськогосподарських термінів можна виокремити такі тематичні групи:

1. Техніка, знаряддя праці.
2. Приміщення.
3. Працівники.
4. Назви тварин і рослин.
5. Хвороби рослин і тварин.
6. Найменування, які стосуються розмноження тварин.
7. Способи обробітку землі.
8. Процеси, що стосуються розведення тварин та їх утримування**.**

Мета нашої роботи – проаналізувати лексико-семантичні особливості деяких термінів назв тварин в українській та англійській мовах.

Джерелами дослідження послужили дані 5 словників української, англійської та російської мов.

У статті розглядаються такі назви тварин і похідні від них: ангора, байбак, баран, бик.

Згідно з досліджуваними джерелами, серед вищезазначених назв і похідних від них лише прикметники *ангорський та баранячий повністю зберігають лексичне значення в українській та англійській мовах:*

ангорський (СУМ 1, 45) – прикм. до ангора;

ангорський (CORD, 6) **–** *adj* angora;

баранячий (СУМ 1, 104) – 1) прикм. до баран; 2) такий, як у барана;

баранячий (Ling.; CORD, 11) – 1) (що стосується барана) sheep’s; 2) (про хутро) sheepskin; 3) (про м’ясо) mutton;

sheepskin (DCO; APCXC, 677; MED, 1308) – the skin of a sheep with the wool still on it.

Інші досліджувані лексеми частково відрізняються. Так, англомовні джерела розглядають іменник *ангора* не лише як назву порід, а й як шерсть, виготовлену з волосся ангорських кіз і кролів:

ангора, ангори (СУМ 1, 45) – порода кролів, кіз, котів із довгою м’якою шерстю;

angora (APCXC, 39) – 1) ангорська порода пухових кролів; 2) ангорська порода кіз шерстного напрямку;

angora (MED, 46) **–** *noun* 1) a type of goat, rabbit, or cat that has long soft hair; 2) soft wool made from the hair of an angora goat or rabbit.

Українська синонімічна пара *бабак / байбак* має лише одне лексичне значення. Під час перекладу з’являється вторинне значення, переносне (ледар):

© Тішечкіна К. В., 2012

бабак, байбак (СУМ 1, 75) – великий гризун, товстий і незграбний, що живе в степу в норах; з ранньої осені до весни впадає в сплячку; цінний своїм хутром і шкірою;

бабак (Ling.) – (steppe) marmot; (лісовий) woodchuck; *амер.* woodchuck;

woodchuck (DCO) – a small animal with short legs and rough, reddish brown fur which lives in North America;

байбак (Ling.) – 1) *зоол.*, див. бабак; 2) (ледар) lazybones, sluggard, one leading a solitary (lazy) life;

marmot (CORD, 414; MED, 876) – a small brown animal that lives underground in northern countries and sleeps during the winter;

woodchuck (MED, 1654) – a groundhog;

бабаковий, байбаковий (СУМ 1, 75) – прикм. до бабак, байбак.

Лексема *баран* має декілька значень як в українській, так і в англійській мовах:

баран (СУМ 1, 103) – 1) самець вівці; 2) дика травоїдна тварина з довгою шерстю і вигнутими рогами, що живе у відкритій гірській місцевості; 3) *перен.* про нерозумну, слабодуху людину; 4) *розм.* гребінь замету крижини;

баран (Ling.) – 1) ram; stag; (як назва породи) sheep; 2) (дурень) fool, simpleton, ass;

баран (CORD, 11) – ram, (wild) sheep;

sheep (DCO) – a farm animal with thick wool, that eats grass and is kept for its wool, skin and meat sheep;

sheep (APCXC, 676) – 1) вівця, баран; 2) овеча шкура;

sheep (MED, 1308) – 1) an animal kept by farmers its wool or meat. The male sheep is called a *ram* and female sheep is called a *ewe*. A young sheep is called a *lamb*. Meat from a young sheep is called lamb and from an older sheep is called *mutton*. 2) *informal* someone who does the same as everyone else without thinking about it;

ram (APCXC, 613) – баран;

ram (MED, 1165) – *noun* 1) a mail sheep. A female sheep is called a ewe; 2) a battering ram; 3) a part of a machine that pushes something into a position by hitting it with great force;

stag (DCO) – (plural stags or stag) an adult male deer;

ewe (DCO; MED, 475) – a female sheep, especially an adult one;

mutton (DCO; MED, 936) – the meat from an adult sheep eaten as food.

Отже, спільними для обох мов є визначення лексеми *баран* як сільськогосподарської тварини, а переносне значення стосується нерозумної людини. Проте англомовні джерела розглядають вище зазначене слово і як частину механізму, яка штовхає щось із великою силою. У деяких словниках англійської мови знаходимо омонімічне дієслово до іменника *ram*, якому також властива полісемія:

ram (DCO) – verb to hit or push something with force;

ram (MED, 1165) – *verb* 1) if a vehile or boat rams something, it hits it very hard, usually when it is moving fast; 2) to push something into a place with great force; 3) in football and similar sports, to kick or hit the ball very hard and score a goal.

Зменшено-пестливе значення лексеми *баран* не притаманно англійській лексикографії. Під час перекладу його семантика змінюється і переважно позбавляється емоційного забарвлення:

баранець (СУМ 1, 104) – зменш.-пестл. до баран;

баранець (Ling.) – 1) див. баранчик 1; 2) мн., (на морі) white horses, caps of the sea; (хмарки) fleece, fleecy clouds; 3) баранець малий бот. – hog-succory;

баранчик (СУМ 1, 104) – зменш.-пестл. до баран;

баранчик (Ling.) – 1) lamb, young ram; 2) тех. thumb screw, wing nut; 3) (птах) snipe, wing-nut;

lamb (DCO) – a young sheep, or the flesh of a young sheep eaten as meat;

lamb (APCXC, 438; CORD, 475) – ягня;

lamb (MED, 796) – *noun* 1) a young sheep; the meat from young sheep; 2) Br E spoken used for talking to or about someone in a kind way, especially a small child; verb if a sheep lambs, it gives birth to a lamb – lambing noun.

Значення іменника *бик* в українській та англійській мовах частково збігається. Проте кожній мові притаманні свої особливості:

бик (СУМ 1, 165) – 1) велика свійська рогата тварина; самець корови; 2) назва робочої тварини; віл; 3) мн. бики. Назва підродини великих жуйних ссавців, до якої належать тур, бізон, зубр та ін.;

бик (Ling.) – 1) (тварина) bull; ox; stag; 2) (моста) pier (of a bridge), bridge pier;

бик (CORD, 27) – 1) bull, ox; робочий бик – draught ox; 2) male (of certain horned animals); оленевий бик – stag;

bull (DCO) – a male cow, or the male of particular animals such as the elephant or the whale;

bull (APCXC, 116) – 1) бик; покривати биком; бичачий; 2) *pl* бичатина;

bull (MED, 177) – *noun* 1) an adult male of the cattle family; an adult male cow; 2) *business* someone who expects the price of shares to rise and may buy them so they can sell them later at a profit; 3) an official statement from a pope; 4) the circle in the centre of a target that you try to hit in the sport of shooting or archery or in the game of darts; 5) *mainly Am E informal* something someone says that is stupid or not true: nonsense, bullshit;

ox (DCO) – a bull (= male cow) which has had its reproductive organs removed, used in the past for pulling loads on farms, or, more generally, any adult of the cattle family;

ox (APCXC, 534) – віл (кастрований бик, якому більше ніж три роки);

ox (MED, 1017) – *noun* 1) a bull that has had its testicles removed; 2) a large type of cow used on farms for pulling or carrying things.

Укрїнський іменник *бик* має два англійських відповідники (bull та ox), але в першому випадку мова іде про самця корови, а в другому – про кастрованого бика чи велику корову/бика, яких використовували на фермах як тяглову силу.

Похідні лексеми від слова *бик* зафіксовані з деякими відмінностями у значеннях в українській та англійській лексикографії:

бичачий (СУМ 1, 171) – прикм. до бик;

бичачий (Ling.; APCXC, 103) – bovine;

бичачий (CORD, 27) – *adj* of bull, of ox; бичача шкіра – oxhide;

bovine (DCO) – 1) specialized connected with cows; 2) slow or stupid in a way that a cow is thought to be;

bovine (MED, 156) – *adj* 1) technical affecting or relating to cows; 2) offensive someone who is bovine is large, moves slowly, and seems rather stupid;

бичечок (СУМ 1, 171) – зменш.-пестл. до бичок;

бичок (СУМ 1, 172) – 1) зменш. до бик; 2) *розм*. недокурок цигарки; 3) *діал*. лежак на горищі для виходу диму;

бичок (CORD, 27) – 1) steer; 2) goby; 3) cigarette butt;

steer (APCXC, 720) – 1) бичок-кастрат (віком від шести місяців до двох років, кастрований до початку статевої зрілості); 2) шкіра бичка-кастрата; 3) управління;

steer (MED, 1404) – *noun* a young male cow that has had its sex organs removed;

бичисько (СУМ 1, 171) – збільш. до бик.

Як бачимо з наведених прикладів, слова з емоційним забарвленням не фіксуються запропонованими словниками англійської мови. Але терміни сільського господарства в обох мовах володіють широким колом сполучуваності. Вони вживаються не тільки в сільськогосподарській літературі, а також і в художній. Дослідження цієї тематики, на нашу думку, потребує подальшого розгляду.

Література:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Симоненко Л. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку / Людмила Симоненко // Українська термінологія і сучасність : [збірник наукових праць]. – К. : КНЕУ, 2001. – Вип. IV. – С. 3–8.

3. Панько Т. І. Українське термінознавство : [підручник] / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів : Світ, 1994. – 216 с.

4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2010. – 480 с.

Список скорочень використаних джерел:

APCXC – Англо-русский сельскохозяйственный словарь / [под ред. В. Г. Козловского, Н. Г. Ракипова]. – М. : Рус. яз., 1983. – 880 с.

СУМ – Словник української мови : [в 11 т.]. – К. : Наукова думка., 1970. – Т. І. – 800 с.

CORD – Concise Oxford Russian Dictionary. – Oxford University Press, 1998. – 1007 p.

DCO – http://dictionary.cambridge.org.

Ling. – http://www.lingvo.ua/ru.

MED – Macmillan English Dictionary : for advanced learners. – Oxford, 2006. – 1692 p.

УДК 811.161.2'367.335

Шкарбан Т. М.

СКЛАДНІ КОНСТРУКЦІЇ З ЧОТИРМА ОДНОРІДНИМИ СУПІДРЯДНИМИ

У статті досліджено структурні різновиди складних конструкцій із чотирма однорідними супідрядними з урахуванням особливостей функціонування підрядних і сурядних сполучних засобів.

***Ключові слова**: складна конструкція з однорідною супідрядністю, синтаксична структура, синтаксичні засоби зв'язку, підрядні сполучники й сполучні слова, сурядні сполучники.*

В статье исследованы структурные разновидности сложных конструкций с однородным соподчинением четырех придаточных с учетом особенностей функционирования подчинительных и сочинительных союзов.

***Ключевые слова**: сложная конструкция с однородным соподчинением, синтаксическая структура, синтаксические средства связи, подчинительные союзы и союзные слова, сочинительные союзы.*

The article deals with the investigation of structural types of composite constructions with four homogeneous subordinate parts. The attention is paid to the peculiarities of functioning of coordinative and subordinate connecting means.

***Key words**: composite construction with homogenous subordination, syntactical structure, syntactical means of connection, conjunctions of subordination and connecting words, conjunctions of coordination.*

Особливості синтаксичної структури складних конструкцій із однорідною супідрядністю (КОС) в основному досліджені в українському й зарубіжному мовознавстві. Зокрема, вивчено порядок розміщення частин і компонентів, специфіку внутрішньої структури, часові параметри предикативних одиниць, синтаксичні засоби зв'язку, а також довжину конструкцій. Це передусім стосується праць Г. Ф. Гаврилової, В. В. Казміна, Г. Ф. Калашникової, В. К. Покусаєнко, Г. П. Уханова, В. А. Шитова, К. Ф. Шульжука, А. П. Загнітка. Тенденції функціонування окремих типів КОС, виділюваних за кількістю підрядних компонентів, досліджував російський мовознавець В. А. Шитов [1; 2; 3; 4]. Однак у вітчизняній граматиці представлені лише поодинокі праці такого типу [6]. Тому об'єктом нашого дослідження є мовленнєві реалізації складних конструкцій із чотирма однорідними супідрядними.

За нашими даними, які не суперечать виділюваним іншими граматистами тенденціям [8, с. 104–105], у різних стилях сучасної української мови переважають КОС із двома-трьома однорідними супідрядними [5, с. 19–20]. Однак ми зафіксували значну кількість структур із чотирма підрядними компонентами. Зупинимося докладніше на особливостях функціонування сполучних засобів у таких конструкціях.

Беручи до уваги кількість використовуваних підрядних сполучних засобів у КОС, виокремлюємо такі основні структурні типи:

КОС, у яких усі чотири підрядні компоненти приєднуються до головної частини окремим підрядним сполучним засобом (*Та не зрости ніякому народу, **коли** він сам обдурює себе, **коли** в словах – не сіль, а соровиця, **коли** брехнею зламане перо, **коли** на дні духовної криниці спить сонце як обірване відро* (Т. Девдюк); *Вітре, ти хоч повій! І скажи, **чи** я вмер, **Чи** живу, **чи** роздер Ворог, крук-чорнопер Мою душу, край мій, Чудо снів, чудо мрій – **Чи** роздер і пожер Чорнопер?* (Б. Лепкий)).

КОС із трьома підрядними сполучними засобами в блоці однорідних супідрядних (*Анрі-Жак, тільки заглибившись у ліс, раптом відчув, **що** він вільний, **що** світ навкруги належить йому від вершечка кожної сосни до її коріння, **що** Франція жде його і він мусить поспішати* (Ю. Яновський).

КОС, у яких підрядні компоненти приєднуються до головної частини двома підрядними сполучними засобами (*Люблю, **коли** зоря покрівлі золотить і світанковий спів пташки кругом розносять, **коли** од моря зір звільняється блакить і падають з квіток на землю сльози-роси* (В. Сосюра)).

КОС, у яких весь блок однорідних супідрядних приєднується до головної частини одним підрядним сполучним засобом (*А на душі так любо, красно, Так запахучо, як в городі, **Де** розцвітаються лілеї, Журчить потік, співають солов'ї, Бринять бджілки…* (Б. Лепкий)).

У художньому стилі центральну позицію займають КОС першого структурного типу (з максимальною кількістю підрядних сполучних засобів). Друге місце належить структурам із трьома підрядними сполучниками (сполучними словами). Конструкції, у яких однорідні супідрядні приєднуються до головної частини за допомогою трьох підрядних сполучних засобів, обіймають третю позицію. За ними слідують структури з двома підрядними сполучниками (сполучними словами). Найменшу кількість зафіксовано тих КОС, у яких один підрядний сполучний засіб приєднує весь блок однорідних супідрядних до головної

© Шкарбан Т. М., 2012

частини, тобто частота використання КОС певного структурного типу прямопропорційно залежить від кількості підрядних сполучних засобів [пор.: 6, с. 68].

За нашими спостереженнями, у межах другого й третього структурного типу можна виділити окремі різновиди щодо місця підрядних сполучних засобів у блоці однорідних супідрядних. Так, другий структурний тип має такі різновиди:

а) КОС із відсутнім підрядним сполучним засобом перед другим однорідним супідрядним;

б) КОС із відсутнім підрядним сполучним засобом перед третім однорідним супідрядним (*Говорять, **що** від тисяч літ Людей живими жерли, **Що** висисали кров і піт, а люди в нужді мерли. **Що** всю з них силу, волю всю Виманюють зрадливо І за офіру пресвяту Дають мізерне жниво* (Б. Лепкий));

в) КОС із відсутнім підрядним сполучним засобом перед четвертим однорідним супідрядним (*Україна починалася з Відрадного, оточеного пустирями, **де** в корпусах розбитих машин виростали ожини й легенди, **де** вранці світляки чорними стрілами вилітали з голубників, **де** курилися дахи від спеки і ходили дахами тіні, граючи на гітарах і губних гармоніках* (А. Могильний)).

У третьому структурному типі КОС виокремлюємо такі різновиди за місцем відсутнього підрядного сполучного засобу в блоці однорідних супідрядних:

а) КОС із відсутніми підрядними сполучними засобами перед другим і третім підрядним компонентом;

б) КОС із відсутніми підрядними сполучними засобами перед другим і четвертим однорідними супідрядними (***Коли** в саді листок останній зжовкне, І цвіт останній у городі зв’яне, **Коли** остання пісня в полі змовкне І осінь пізня і глуха настане, – Тоді згадаєш все, що було миле* (Б. Лепкий));

в) КОС із відсутніми підрядними сполучними засобами перед третім і четвертим однорідними супідрядними.

Оскільки однорідні супідрядні в КОС можуть поєднуватися між собою як сурядним, так і безсполучниковим зв’язком, виділяємо за цими ознаками три основні групи КОС із чотирма однорідними супідрядними: 1) КОС із безсполучниковим зв’язком у блоці однорідних супідрядних (*Тож не жалуйте нас, не ридайте (По нас тужить калина у лузі), Ви чимскоріше до праці ставайте, Щоб леміш не заржавів у плузі. Щоб шляхи не покрились тернами, Щоб пощерблені мури не впали, Щоб наш ворог не сміявсь над нами* (Б. Лепкий)); 2) КОС із сурядним зв’язком у блоці однорідних супідрядних (*Спасибі, що росте трава, **і** що душа жива, **і** що біліє голова **і** кільчиться трава* (В. Стус)); 3) КОС із сурядним і безсполучниковим зв’язком у блоці однорідних супідрядних (*Гудрон і камінь на шосе, Мости розбиті їм на зміну, А синій вечір понесе Чутки в далеку Україну Про те, хто жив, **і** хто здоров, **І** хто упав на камінь дикий, Хто п’ять років вогонь боров, А потім сам упав навіки* (А. Малишко)).

В останній групі КОС формуємо окремі різновиди залежно від місця сурядних сполучників у блоці однорідних супідрядних: а) КОС із сурядним сполучником перед другим однорідним супідрядним (*Хлопець розповів, звідки приїхав **і** чому затримався, чим займається, які в нього плани*); б) КОС із сурядним сполучником перед третім однорідним супідрядним (*Хлопець розповів, звідки приїхав, чому затримався **і** чим займається, які в нього плани*); в) КОС із сурядним сполучником перед четвертим однорідним супідрядним (*Хлопець розповів, звідки приїхав, чому затримався, чим займається **і** які в нього плани*); г) КОС із сурядними сполучниками перед другим і третім однорідними супідрядними (*Хлопець розповів, звідки приїхав, **і** чому затримався, **і** чим займається, які в нього плани*); ґ) КОС із сурядними сполучниками перед другим і четвертим однорідним супідрядним (*Хлопець розповів, звідки приїхав **і** чому затримався, чим займається **і** які в нього плани*); д) КОС із сурядними сполучниками перед третім і четвертим однорідними супідрядними (*Хлопець розповів, звідки приїхав, чому затримався, і чим займається, **і** які в нього плани*).

У художньому стилі нами зафіксовано раритетні щодо структури КОС із чотирма однорідними супідрядними, з-поміж яких: конструкції з повторюваними елементами з головної частини (за умови безсполучникового зв’язку в блоці однорідних супідрядних та експресивно-виражальної функції повторення такі структури кваліфікуємо як КОС): ***Той чоловік**, що колись не опустив жодного празника, жодної вечірки, що в легкій товариські розмові з жінками знаходив стільки принади, що з міста не хотів до родичів на село на день-два показатися, **той чоловік**, що в здобутках зовнішньої культури видів весь чар життя, **той чоловік** стоїть тепер переді мною в довгій, як пустельник, рясі і в капелюсі, як старий пасічник, та ще з панянкою в руках*; *Я **знаю**, що ви самі не маєте з чого жити; **знаю**, що Тато тяжко працюють у школі, мама в хаті і в школі, а Марійка помагає то Татові, то мамі* (Б. Лепкий); конструкції, у яких однорідні супідрядні приєднуються до головної частини кількома сполучними словами: *Кілька спеціальних комісій підривників, військових саперів доскіпувалися серед будівельників, хто ставив бурки під кампирраватською скелею, скільки закладено вибухівки, **які і хто** ставив запальники* (І. Ле).

Зазвичай усі підрядні компоненти в досліджуваних структурах приєднуються до головної частини однаковими або синонімічними підрядними засобами. Наприклад: *І не доглянеш, **де** багач, **де** бідний, **Де** пан, а **де** комірниця-вдова* (Б. Лепкий). В інших випадках використовуються: 1) різні підрядні сполучники або сполучні слова (*І, попереджаючи наступні запитання, я розповів, **звідки**, **куди** й **чого** пливу, **чому** затримався в дельті* (В. Безпальчий)); 2) однакові й різні підрядні сполучні засоби (*Збиралися молодиці, і*

цілими ночами йшли наради, ***кого*** *за першу сваху,* ***кого*** *за другу,* ***хто*** *буде дружком,* ***хто*** *піде в придани* (У. Самчук)). Аналогійна ситуація щодо сурядних сполучників, які в конструкціях із чотирма однорідними супідрядними можуть бути як однаковими, так і різними. Порівняйте: *Я тут живу. На добрій цій землі, Де йдуть дощі* ***І*** *дозріває колос, Де білим цвітом облітають дні* ***І*** *став піснями мій жіночий голос* (Г. Чубач); *Варто підкреслити, що вони були гарно обмірковані московським урядом,* ***а*** *погано українським, що вони були сформульовані нечітко* ***і*** *саме через це вони згодом весь час перекручувалися* (З підручника).

Отже, основні структурні різновиди складних конструкцій із чотирма однорідними супідрядними виокремлюємо за такими ознаками: кількість і місце функціонування підрядних сполучних засобів у блоці однорідних супідрядних, кількість і місце функціонування сурядних сполучників у блоці підрядних компонентів, однаковість/відмінність використовуваних сполучників і сполучних слів.

Література:

1. Шитов В. А. Сложные предложения с однородным соподчинением трех придаточных в современном русском языке / В. А. Шитов // Вопросы теории и методики русского языка : учен. зап. Вологод. пед. ин-та. – 1967. – Т. 33, вып. 2. – С. 36–89.

2. Шитов В. А. Сложные предложения с однородным соподчинением четырех придаточных в современном русском языке / В. А. Шитов // Вопросы теории и истории языка : учен. зап. Вологод. пед. ин-та. – 1964. – Т. 28. – С. 89–134.

3. Шитов В. А. Структурные типы сложных предложений с однородным соподчинением пяти придаточных в современном русском языке / В. А. Шитов // Вопросы теории и истории русского языка. – Вологда, 1967. – С. 22–83.

4. Шитов В. А. Структурные типы сложных предложений с однородным соподчинением шести придаточных в современном русском литературном языке / В. А. Шитов // Вопросы современного русского языка и методики его преподавания : учен. зап. Ленингр. пед. ин-та. – Вологда, 1969. – Т. 378. – С. 29–63.

5. Шкарбан Т. М. Складні конструкції з однорідною супідрядністю в сучасній українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / Т. М. Шкарбан. – К., 1997. – 24 с.

6. Шкарбан Т. М. Структурні типи й стилістичні можливості складних конструкцій із п’ятикомпонентною однорідною супідрядністю / Т. М. Шкарбан // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : [зб. наук. праць]. – Рівне, 2005. – Вип. 13. – С. 67–70.

7. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : [підручник] / К. Ф. Шульжук. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 408 с.

8. Шульжук К. Ф. Складні багатокомпонентні речення в українській мові / К. Ф. Шульжук. – К. : Вища шк., 1986. – 183 с.

УДК 81’367.334.161.2

Шульжук Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕПОВНИХ РЕЧЕНЬ У СТРУКТУРІ ДІАЛОГІЧНОЇ ЄДНОСТІ

У статті досліджено внутрішньосинтаксичні та зовнішньосинтаксичні умови виникнення й особливості функціонування неповних речень у діалогічній єдності. З-поміж неповних речень проаналізовано конситуативні та еліптичні. Відзначено, що структурна неповнота реплік – синтаксична норма діалогу.

***Ключові слова**: діалогічна єдність, неповне речення, еліпсис, мікроконтекст, макроконтекст, мовна економія.*

В статье исследуются внутрисинтаксические и внешнесинтаксические условия возникновения и особенности функционирования неполных предложений в диалогическом единстве. Среди неполных предложений анализируются конситуативные и эллиптические. Отмечается, что структурная неполнота реплик – синтаксическая норма диалога.

***Ключевые слова**: диалогическое единство, неполное предложение, эллипсис, микроконтекст, макроконтекст, языковая экономия.*

The article deals with the internal- and external-syntactic conditions of appearing and peculiarities functioning of incomplete sentences in the structure of dialogic unity. Consituational and elliptic sentences are analyzed among incomplete ones. It is mentioned that structural incompleteness of remarks is a syntactic norm of dialogue.

***Key words**: dialogic unity, incomplete sentences, ellipsis, microcontext, macrocontext, linguistic economy.*

Діалогічне мовлення, що є основною формою розмовного функціонально-стильового різновиду загальнонародної мови, є яскравим виявом комунікативної функції мови, оскільки саме в діалогічному мовленні повідомлення оформлюється в безперервне взаємне спілкування членів людського колективу. Тому дослідження українського діалогічного літературного мовлення і закономірностей його розвитку становить одну з провідних наукових проблем сучасного мовознавства.

Огляд відповідної літератури дає підстави стверджувати, що питання функціонування діалогічного літературного мовлення висвітлено в роботах вітчизняних та зарубіжних лінгвістів у різних аспектах [4; 5; 6; 7; 8; 9; 12; 13; 14]. Проте дослідження особливостей синтаксичної організації українського діалогічного мовлення потребує більш докладного вивчення.

У синтаксичній системі мови кожне речення становить одиницю з безперервними синтаксичними зв’язками, тобто підпорядковані структури передбачають наявність підпорядковуючих. Проте у мовленні структурні схеми у результаті різних модифікацій можуть реалізовуватись неповною мірою. Недостатня оформленість речень є однією з характерних синтаксичних особливостей діалогічного мовлення. У мовознавчій літературі речення, у яких “відсутній лексично виражений передбачуваний реченнєвою структурою один або декілька членів речення” [2, с. 73], прийнято називати неповними. З’ясувати специфіку функціонування таких структур у складі діалогічної репліки – мета нашої статті.

У мові об’єктивно існує можливість передачі певного змісту різними синтаксичними побудовами. При цьому не всі елементи в матеріальній структурі діалогічної фрази є необхідними для вираження певного змісту. І це закономірно, тому що кожна діалогічна конструкція орієнтована на конкретну ситуацію та конкретного співбесідника. Саме тому, коли ми вичленовуємо з діалогу речення як найменшу відносно закінчену одиницю повідомлення, слід ураховувати його залежність від інших одиниць, безпосередньо пов’язаних із ним за змістом та структурою, тобто з тим, що Н. В. Глаголєв називає “лінгвістичним макроконтекстом” [3, с. 60–61; 4, с. 5]. З іншого боку, внутрішні зв’язки, інтонаційна завершеність та відносна комунікативна самостійність (мікроконтекст за Н. В. Глаголєвим) дозволяють виокремити речення у мовленнєвому потоці.

Отже, слідом за Глаголєвим, під лінгвістичним макроконтекстом будемо розуміти таку частину структурно вираженої комунікації, що безпосередньо передує окремому реченню мовлення (рідше слідує за ним) і зовні визначає його зміст та форму. Під мікроконтекстом розумітимемо сукупність структурно-семантичних зв’язків, що складаються всередині окремого речення діалогічного мовлення та визначають його зміст.

Крім того, безпосереднє мовне спілкування людей відбувається в умовах певних загальних уявлень і понять про предмети та явища, однакову суспільну та мовну поведінку, загальну комунікативну реакцію. Усе це Н. В. Глаголєв пропонує називати “коінтенцією” [4, с. 5], без якої неможливо уявити розуміння та

© Шульжук Н. В., 2012

передачу думок. Вона дозволяє співбесідникам розуміти один одного з півслова, нерідко вгадувати наперед те, що скаже співрозмовник, і навіть певною мірою пояснити випадки, коли людина все розуміє, а висловити не може. Ось чому важливо не ігнорувати її імпліцитну присутність та вплив на форму вираження думки.

Висока емоційність мовленнєвого акту, спаяність реплік, безпосередність спілкування, вагомість паралінгвістичних факторів, вплив мікро- та макроконтексту – все це зумовлює появу у мовленнєвому ланцюжку неповних структур. За підтримки ситуації (в усному діалогічному мовленні) і контексту (в літературно-художньому діалозі) "пропуски членів речення не руйнують висловлення, не утруднюють сприйняття повідомлення на тлі інших висловлень: неповні мовленнєві речення завжди несамостійні, "прив'язані" до ситуації або контексту" [2, с. 74]. Саме тому серед неповних речень виділяються конситуативні (зовнішньої зумовленості: ситуативні і контекстуальні) та еліптичні (внутрішньої зумовленості). До речі, П. С. Дудик серед умов виникнення неповних речень виділяє зовнішньосинтаксичні (ситуація мовлення, міміка, жести) та внутрішньосинтаксичні (форми слів своєю семантикою, морфологічними особливостями і роллю в реченні вказують на лексичне значення, морфологічні особливості та синтаксичну роль неназваного члена) [5, с. 138].

Типовим виявом нульового головного члена речення становлять у діалогічному мовленні нульові форми присудка. Присудок в еліптичних реченнях визначається поза мовленнєвою ситуацією та контекстом, оскільки наявність позиції лексично не вираженого головного члена випливає із формально-синтаксичної структури діалогічної конструкції, із синтаксичного зв'язку лексично вираженого другорядного члена речення з нульовим присудком. Подібні структури "самодостатні і співвідносні з повними двоскладними конструкціями" [2, с. 75]. Наприклад: *"Параска. …Так буде, як у ту неділю: люди з церкви, а ми в церкву"* (І. Карпенко-Карий); *"Роман. І коли ця гульня скінчиться? Одні гості в хату, другі з хати, треті на поріг, – вісім день мов у трактирі"* (М. Кропивницький); *"Вона з двору – я за нею. Вона попід тином сюди, смик туди – я за нею"* (М. Коцюбинський).

Еліптичні конструкції були об'єктом пильної уваги в дослідженнях багатьох синтаксистів, проте не мають однозначної кваліфікації [1, с. 199–200; 10, с. 55; 11, с. 142]. На нашу думку, цілком переконливими є аргументи на користь твердження, згідно з яким відсутність підпорядковуючих і наявність залежних членів речення створює, з одного боку, відносну граматичну повноту, а з другого, – значення відсутньої граматичної ланки підказується семантикою наявних компонентів, що робить зрозумілими дані конструкції й поза контекстом у відриві від конкретної ситуації мовлення. У цьому полягає відмінність еліптичних речень від звичайних неповних. Подібні конструкції в діалозі є однією з найпоширеніших мовно-синтаксичних форм. Вони відчутно динамізують мовлення, посилюють його емоційність, природність, служать засобом конденсованого і легкого виразу думки, почуття. Без сумніву, еліптичні речення становлять досить яскравий і специфічний тип неповних речень.

Поширеним видом неповних речень, що функціонують у літературно-художніх діалогах, є контекстуальні структури, неповнота складу яких зумовлюється наявністю контексту: "*Пузир. За віщо ж я тобі жалування платю? Ліхтаренко. А за тих сто пудів пшениці, що я здав на вокзалі, а ви гроші взяли"* (І. Карпенко-Карий); "*Пузир. І ви мене ображаєте? Калинович. Чим? Пузир. Тим, що осмілились сватать мою дочку"* (І. Карпенко-Карий); "*Степан. А мати ж де? Марися. Пішли до дядюшки Гервасія просить, щоб помирився з батьком…"* (М. Кропивницький).

Якщо говорити про діалогічні складні побудови, то слід зауважити, що тут можуть бути представлені імпліцитно не лише окремі члени речення, а й цілі предикативні частини: "*Мавка. Ти б не хотів, щоб день уже кінчився? (Лукаш хитає головою, що не хотів би). Мавка. Чому? Лукаш. Бо дядько до села покличуть"* (Л. Українка). Остання репліка діалогу фактично мала б мати таку формально-синтаксичну будову: "Я не хотів би, щоб день уже кінчився, бо дядько до села покличуть". Але тісна тематична зв'язаність суміжних реплік, а також ситуаційна наочність у момент діалогу дозволяють залишати поза словесним вираженням все те, що переповнює, обтяжує висловлення повторенням уже сказаного або є зрозумілим і очевидним на основі першої сигнальної системи. Комунікація в діалозі, таким чином, звичайно, є повною, хоча здійснюється значною мірою за допомогою неповноскладних синтаксичних побудов. Наведемо ще кілька прикладів: "*Хома. Забіжи до мене, як одщедруєте, то дам (наливочки). Дмитро. Мені стидно: я дівчина. Хома. То вишнівки не матимеш"* (М. Старицький) (Пор.: "Якщо не забіжиш, то вишнівки не матимеш"); "*Апраш. Чого раз у раз у палаці сидиш? Аза. Бо мені там добре, бо тішать там моє око багаті салони, убрання…"* (М. Старицький) (Пор.: "Я сиджу у палаці раз у раз, бо мені там добре…")*; "Скажи, друг, як нам пройти на Борисівку?" – "Не знаю"* (І. Багряний) (Пор.: "Я не знаю, як вам пройти на Борисівку"). Наведені приклади свідчать, що більшість неповноскладних реплік можна легко перетворити на відповідні повні. Інша річ, що таке "перетворення" було б зайвим з погляду комунікативної функції. Воно порушило б стилістичні норми діалогічного мовлення, не відбивало б специфіки діалогу, для якого конструкції з неназваними членами є виразно домінуючими і звичайними. Подача кожної репліки в повному формально-граматичному вираженні не лише позбавила б діалог динаміки, а й надзвичайно ускладнила б процес спілкування.

Таким чином, репліки персонажів у вигляді неповноскладних речень допомагають в умовах як драматичного, так і прозового твору створити сповнений динаміки діалог, відобразити через нього гостроту й напруженість подій. Формальна нестача певних ланок у репліках діалогу – явище дуже поширене і природне. Така нестача дає значну “мовну економію”, а з нею і комунікативну зручність. Вона також є важливим засобом внутрішньосинтаксичної організації діалогу, що виразно виявляється в тих випадках, коли неповне речення повторюється, даючи кожного разу новий поштовх дальшому розгортанню діалогічної дії, поширенню її в одному напрямкові, який визначається семантикою неназваного члена речення. Очевидно, має рацію мовознавець П. С. Дудик, якому належить найповніше дослідження неповних речень української мови, розглядаючи окремо неповні речення в структурі діалогу та неповні речення монологічного мовлення [5, с. 136–151].

Зауважимо, що неповні речення (предикативні частини складних синтаксичних конструкцій) лише умовно можна віднести до неповних структур у традиційному розумінні цього терміна. Подібні структури виконують свою комунікативну функцію за наявності різноманітних компенсуючих формальну неповноту факторів. Структурна неповнота реплік діалогу є для них синтаксичною нормою, адже речення-репліки здебільшого пов’язані між собою так, що одна з них (функціонально провідна) будується відносно вільно, тоді як друга підпорядковується їй структурно, функціонально та інтонаційно, через що не може вживатися окремо. З провідною реплікою вона утворює діалогічну єдність, яка і створює потрібні контекстуальні умови для широкого вживання неповного речення. Як справедливо зауважив А. П. Загнітко, “одне речення корелює з множинністю висловлень як його реалізаціями. Значення речення і значення відповідних висловлень слід розрізняти. Щодо речення висловлення набуває певних додаткових смислів, пов’язаних з інтенціями мовця, умовами мовленнєвого і немовленнєвого кортежу й іншими параметрами мовленнєвої ситуації” [6, с. 3]. Ми продемонстрували, що формально відсутні ланки неповних речень при потребі можуть бути трансформовані у повні конструкції, але ця трансформація, крім поодиноких випадків, була б невиправданою з погляду забезпечення цілковитої адекватності змісту, а також з погляду функціонально-стилістичного: вона уповільнила б перебіг діалогу, ускладнила б його сприйняття, зробила б його штучним.

Отже, процеси утворення думки, під впливом яких формується двобічна мовна комунікація з безпосереднім контактом, призводять до “нерівномірної чіткості повідомлюваного змісту і до його нерівномірно повного вираження” [6, с. 6]. Пошуки стислості, лаконізму, експресивності призводять до ігнорування основних структурних компонентів речення і актуалізації тих його частин, які несуть інформативну вагу. Ось чому неповні речення становлять каркас і будівельний матеріал діалогічних єдностей.

Література:

1. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 1973. – 423 с.

2. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1992. – 224 с.

3. Глаголев Н. В. Лингвистическая основа экономии и избыточности в синтаксисе разговорной речи (на материале немецкого языка) / Н. В. Глаголев // Ученые записки 1-го Моск. ин-та ин. яз. им. М. Тореза. – М., 1967. – Т. 37. – С. 56–83.

4. Глаголев Н. В. Языковая экономия и языковая избыточность в синтаксисе разговорной речи : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. филол. наук / Н. В. Глаголев. – М., 1967. – 20 с.

5. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення / П. С. Дудик. – К. : Наук. думка, 1973. – 288 с.

6. Загнітко А. П. Прагматичний аспект речення і прагматичний рівень висловлення / А. П. Загнітко // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : [зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту]. – Рівне, 2005. – Вип. 13. – С. 3–7.

7. Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення. – К., 1965.

8. Занько С. В. Основные вопросы лингвистической теории диалога : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. филол. наук / С. В. Занько. – Казань, 1971. – 19 с.

9. Никольский А. А. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / А. А. Никольский. – Душанбе, 1964.

10. Попова И. А. Неполные предложения в современном русском языке / И. А. Попова // Труды Ин-та языкознания. – М. : Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 2. – С. 17–156.

11. Скобликова Е. С. Современный русский язык: Синтаксис простого предложения / Е. С. Скобликова. – М. : Просвещение, 1979. – 236 с.

12. Українське усне літературне мовлення. – К., 1967.

13. Усне побутове літературне мовлення. – К., 1970.

14. Якубинский Л. П. О диалогической речи. Русская речь / Л. П. Якубинский // Труды фонетического института практического изучения языков : [сб. статей / под ред. Л. В. Щербы]. – Петроград, 1923. – Вып. 1. – С. 96–195.

УДК 81'367.3

Щербачук Н. П.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ВОКАТИВНИХ СИНТАКСЕМ У СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ СТРУКТУРІ РЕЧЕНЬ-РЕПЛІК

У статті проаналізовано особливості функціонування вокативних синтаксем у семантично ускладненій структурі простих речень-реплік, з'ясовано морфологічні засоби вираження, семантичні варіанти цих одиниць, їх частоту вживання у діалогах.

***Ключові слова**: вокативна синтаксема, семантико-синтаксична структура, речення-репліка, кличний відмінок.*

В статье проанализированы особенности функционирования вокативных синтаксем в семантически усложнённой структуре простых предложений-реплик, определенны морфологические средства выражения, семантические варианты этих единиц, их частотность использования в диалогах.

***Ключевые слова**: вокативная синтаксема, семантико-синтаксическая структура, предложение-реплика, звательный падеж.*

In the article it is analyzed of the special feature of the functioning of vocative syntaxeme in the semantically complicated structure of simple proposal- remarks. Are determined the morphological means of expression, the semantic versions of these units, their frequency of use in the dialogues.

***Key words**: vocative of syntaxeme, semantics-syntactic structure, proposal-remark.*

Із середини XX ст. мовознавча наука все більшу увагу звертає на виявлення нових значень і функцій реченнєвих структур. У цей період науковці зосередилися на розгляді речення як основній синтаксичній одиниці мови, котрій властива комунікативна функція, яка безпосередньо пов'язана з іншими ознаками.

Природними умовами для актуалізації нової інформації є діалогічне мовлення, оскільки воно реалізує основну і первинну функцію повідомлення.

Необхідність озвучити будь-яку думку, констатувати факт дійсності, дати пояснення тому чи іншому явищу впливає на те, що носій мови добирає специфічні засоби і способи для реалізації власне моделі речення в мовленнєвій ситуації. На думку Ш. Баллі, щоб перевести мову в мовлення, необхідно виконати функцію актуалізації [1, с. 93].

Діалог здійснюється за певних умов, серед яких найголовнішою є наявність, як мінімум, двох співрозмовників. Специфічною рисою такої форми спілкування є її зверненість, тобто спрямованість на певного адресата, що виявляється за допомогою різних мовних засобів. До останніх відносять вокативні мовні одиниці, серед різновидів яких виділяють вокативну синтаксему.

Історію її дослідження розпочав Ф. І. Буслаєв, який, указавши на деяку направленість таких одиниць, увів термін "звертання". Наступні праці в цій царині позначалися великим діапазоном розходжень у поглядах. Однак у таких лінгвістів, як О. О. Шахматов, О. М. Пєшковський, О. С. Ахманова, А. М. Мухін та ін. не викликало суперечностей те, що в звертанні як особливому мовному засобі виявляється вокативність.

Своє бачення цього питання висловили Л. А. Булаховський, О. Г. Вєтрова, І. Р. Вихованець, А. П. Володін, К. Г. Городенська, П. С. Дудик, Л. О. Кадомцева, І. К. Кучеренко, В. В. Михайленко, Н. О. Озерова, М. А. Олійникова, М. Я. Плющ, В. П. Пономаренко, Є. К. Тимченко, В. С. Храковський, К. Ф. Шульжук та ін. На сьогодні в українському мовознавстві комплексний аналіз мовних засобів апеляції здійснив М. С. Скаб [4].

Як зазначає О. Г. Вєтрова, поряд із власне звертаннями багато лінгвістів виокремлюють вокативні речення, які також включають у себе назву адресата мовлення, але додатково до цього виражають різні емоції – "докір, жаль, картання, обурення" [2, с. 52].

Ми підтримуємо думку тих мовознавців (насамперед це позиція І. Р. Вихованця), які вважають, що вокативні синтаксеми являють собою специфічні субстанціальні синтаксеми, в яких нерідко морфологічна непохідність поєднується з семантико-синтаксичною ускладненістю. Ці синтаксеми сформувалися в результаті об'єднання двох елементарних із семантико-синтаксичного погляду простих речень в одну ускладнену конструкцію. При цьому вокативна субстанціальна синтаксема стає пунктом семантико-синтаксичного ускладнення (злиття в ній функцій двох вихідних іменникових компонентів) [3, с. 186].

Ураховуючи стан дослідження, маємо на **меті** описати семантико-синтаксичну структуру простого неелементарного речення діалогічного мовлення із вокативними синтаксемами; з'ясувати особливості функціонування, морфологічні засоби вираження, семантичні варіанти цих одиниць, їх частоту вживання у реченнях-репліках.

© Щербачук Н. П., 2012

Як зазначає М. С. Скаб, практично будь-який мікроконтекст (особливо усний) містить конструкції апеляції. Семантично та функціонально вони є досить однотипними і відповідно застосовуються мовцями автоматично, не потребують громіздкого і семантично надмірно перевантаженого маркування на поверхневому формально-синтаксичному рівні речення. Витворені в результаті семантико-синтаксичної конденсації спеціальні граматичні форми виразно й однозначно сигналізують про використання мовних одиниць для реалізації саме апеляційної функції мови [4, с. 138].

У реченнях-репліках засобом вираження вокативних синтаксем є кличний відмінок. Ядро функціонування цього відмінка становлять будови діалогу на зразок: – *Брате Местивой, одведи мене в монастир... – наказав Солунець* (Р. Іванченко); – *Дітоньки, не сваріться!* (В. Неборак); – *Дівчата, приберіть зі столу, – просить він байдужим голосом* (А. Тютюнник); – *Маланю, налий панові кави!* (Б. Лепкий); – *Катюго, а відчини-но ворота! – кричить до мене юнак* (В. Лозинський). На слушну думку І. Р. Вихованця, у таких конструкціях предикатом і суб’єктом виступають мовець і його вольова дія на співрозмовника, а суб’єктом і предикатом іншої конструкції – співрозмовник і його потенційна дія [3, с. 187]. Тобто кличний відмінок набуває адресатно-суб’єктного значення і перебуває в позиції підмета. Вона є первинною семантико-синтаксичною функцією кличного (адресат вольової дії – потенційний суб’єкт дії), з якою корелює первинна формально-синтаксична функція підмета, що в сукупності утворюють вокативну синтаксему.

Ознака вокативності зумовлює певну лексичну наповненість цієї одиниці. У реченнях-репліках вона представлена значною кількістю варіантів. Однак ця ознака в той же час накладає деякі обмеження на сполучуваність вокативної синтаксеми з іншими елементами. Вони номінують осіб (істот).

У реченнях-репліках вокативні синтаксеми в основному реалізуються на матеріалі власних імен, які тільки називають особу, але не характеризують її. Наприклад: – *Людо, одведи його на горище, – наказав Величар* (Р. Іванченко); – *Добрине, мчи до настоятеля собору. – наказав Дмитро*; (В. Малик); – *Нелю, поший спідницю людську, – не витримав* (А. Дімаров); – *Кунице, ти ж зрозумій мене! – вивів хрипко* (Є. Плужник); – *Остапе, дай мені цигарку* (В. Яворівський).

Частовживаними в побудовах діалогу є вокативні синтаксеми, які виражаються іменниками назвами осіб із узагальнювальним значенням. Найчастіше це слова на зразок *людоньки*, *брат*, *пані*, *товаришу*, *хлопче*, *тату*, *капітане*, *боярине*, *звірі* (у значенні нелюди), *лучники*, *чадо*, *загін*, *безумцю* та ін. Наприклад: – *Кияне, відчиніть ворота, – голосно загукав Добриня*; – *Звірі, не катуйте його! – закричав на весь степ Ілля* (В. Малик); – *Смерде, замовкни! – гаркнув молодий чужинець* (А. Іванова); – *Котику, не продавай свій весільний костюм!* (А. Дімаров); – *Брат, кинь брудне діло... – вставив своє Роман* (У. Самчук); – *Чадо, зберись хутко в дорогу. – служник низько нахилив голову* (Р. Іванченко).

Нерідко в реченнях-репліках ці узагальнювальні компоненти поєднуються із займенниковими прикметниками та власне-прикметниками. На нашу думку, такі вокативи підкреслюють позитивно-індивідуальне ставлення мовця до об’єкта розмови, вказують на близькість із ним, крім того дають додаткову характеристику цієї особи з різних боків. Наприклад: – *Люба моя, не плач. – почав утішати Ілля* (В. Малик); – *Товаришу воєнний, не виражайтесь! – спалахнула секретарка* (А. Дімаров); – *Чада мої, поклонімося Богоматері!* (Р. Іванченко); – *Пустіть, люди добрі, на нічліг* (А. Іванова).

Вибір певної форми вокативної синтаксеми майже завжди прямо або опосередковано відображає ставлення до співрозмовника, що зумовлене різними чинниками. Це і вікова або соціальна ієрархії, і особисте ставлення до мовця, емоційний стан та ін.; вони роблять такі одиниці важливими елементами повідомлення.

Специфічною є незначна група слів, що виражають звертання до неістот. Такі елементи ускладнення надають реченням-реплікам смислової виразності і вживаються в переносному значенні. Наприклад: – *Дубе, прихили свої віти, – тремтячими губами прошепотів воїн* (А. Дімаров).

Таким чином, за допомогою вокативної синтаксеми не тільки привертається увага співрозмовника, але й, ураховуючи наказову інтонацію решти побудови, вона спонукає одного з учасників діалогу до швидкої реалізації певної дії. За допомогою цих слів вносяться нові додаткові елементи повідомлення як про мовця, так і про інші складники ситуації. Тому, на нашу думку, вони є одними із найважливіших компонентів побудов діалогу.

Реалізація типології ускладнених конструкцій з вокативними синтаксемами у діалогічних єдностях має свою специфіку.

За нашими даними, вокативні синтаксеми з первинною семантико-синтаксичною функцією кличного відмінка та первинною формально-граматичною функцією підмета в побудовах діалогу хоча і відзначаються певною поширеністю, однак не є частовживаними.

Семантика кличного в імперативних конструкціях є вихідною базою для формування його вторинних функцій, за допомогою яких будуються інші типи ускладнених речень-реплік.

Одним із наших завдань було з’ясувати частотність вживання в реченнях-репліках варіантів кличного відмінка. За основу беремо класифікацію І. Р. Вихованця про три види вокативних синтаксем, які виконують вторинні функції: 1) семантично складний кличний акцентованого адресата і відповідно нейтралізованого суб’єкта, 2) кличний ідентифікуючий полісемантичний, що дублює відповідну семантико-

синтаксичну функцію граматично пов'язаного з ним займенникового іменника другої особи, 3) кличний однокомпонентного речення як конденсат суб'єктно-предикатної структури [3, с. 189].

В ускладнених конструкціях вокативні синтаксеми разом із базовим реченням, називаючи адресата, передають модально або емоційно забарвлену думку. Найчастіше це оклик, незадоволення, обурення, скарга, радість, прохання, докір, переляк, заборона та ін.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що найуживанішими в реченнях-репліках є вокативні синтаксеми із вторинною функцією, яким властива семантично знебарвлена супровідна функція потенційного суб'єкта дії. Наприклад: – *Сумні твої відходини, Анночко, – тихо промовив хрещений* (Ганна Черінь); – *Мене нелегко застати, пане вчителю*; – *Панове, прошу до обіду, – сказала Ганна* (Б. Лепкий); – *Господи, караєш нас за гріхи наші! – перехрестився він*; – *Каоне, вітаю тебе з перемогою* (В. Малик). Як бачимо, цим конструкціям не властива спонукальна інтонація, а характерна семантико-синтаксична ознака пасивності. У них спостерігаються елементи невимушеності, близькості відношення між мовцями.

Другою за частотою вживання групою речень-реплік, ускладнених вокативними синтаксемами, є структури, у яких форму кличного відмінка семантично дублює займенниковий іменник другої особи. Разом вони виконують тотожну семантико-синтаксичну функцію. Наприклад: – *Десь ти такий слух маєш, любко! – дивувався отець Білецький*; – *Вже краще ви, пане артист, малюйте святих з книжок, – обізвався Білецький* (Б. Лепкий); – *Вибий собі, доню, з голови ханів* (Р. Іваничук); – *Чому ви потураєте братові? – розлютовано запитав Денис. – Мовчи ти, блазню* (Б. Грінченко). Наведені приклади засвідчують, що в таких побудовах підкреслюється важливість особи одного з мовців, емоційний стан, ступінь особистих стосунків між ними.

Третій тип ускладнених побудов із вокативними синтаксемами, порівняно з двома іншими, є менш регулярним. Такі речення дорівнюють одному компоненту і конденсують у собі предикатно-суб'єктну структуру. Їх ще називають реченнями-звертаннями і кваліфікують як еквіваленти речення. Такому типу вокативної вторинної синтаксеми властива більша самостійність. Наприклад: – *Ждане! – піднімає чашу Стольник* (А. Іванов); – *Софроне! – звернувся Дмитро до одного з гриднів* (В. Малик); – *Трезор! – приказував голосно той до собаки* (А. Дімаров); – *Боже! – підняв руки до неба Петро* (Панас Мирний). Як бачимо, комунікативне завдання цих побудов полягає в тому, щоб привернути увагу співрозмовника, інформувати про те, що саме до нього звертаються. Тому їм властива спонукальна інтонація.

Варто зазначити, що межі між цими типами ускладнених конструкцій надзвичайно рухливі і динамічні.

Отже, за нашими даними, найчастіше вживаються вокативні синтаксеми із вторинною функцією. За допомогою таких різновидів кличного відмінка формуються висловлювання, в яких передусім зосереджується увага на одному зі співрозмовників, разом із тим передаються різні відношення до виконуваної ними або кимось іншим дії.

Таким чином, мовленнєвий акт є природним середовищем функціонування вокативних синтаксем у формі кличного відмінка, за допомогою яких привертається увага співрозмовника, стимулюється прискорення реалізації певної дії, поява додаткової конкретної реакції, певних відомостей про предмети та явища реальної дійсності.

На функціонування цих одиниць у діалогах має вплив принцип мовної економії. Він виявляється в тому, що мовець, уникаючи дублювання текстової інформації, словесно позначає додаткові повідомлення, виявляє свою індивідуальну позицію та ставлення до обговорюваної ситуації.

Розуміння змісту вокативних вторинних синтаксем у діалогах часто залежить від певних чинників, як-от: етапи знайомства співрозмовників, зацікавленість темою розмови, соціальний статус мовців, їх настрій та ін. Вони є одними із найважливіших компонентів будови діалогу.

Література:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Шарль Балли. – М. : Изд-во иностр. литры, 1955. – 416 с.

2. Ветрова О. Г. К вопросу о вокативных синтаксических единицах / О. Г. Ветрова // Лингвистические исследования 1980: Анализ синтаксических единиц. – М., 1980. – С. 52–59.

3. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1992. – 224 с.

4. Скаб М. С. Граматика апеляції в українській мові / М. С. Скаб. – Чернівці : Місто, 2002. – 272 с.

5. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : [підручник] / К. Ф. Шульжук. – К. : Академія, 2004. – 408 с.

УДК 372.416.2:372.811.161.2

Вашуленко М. С.

БУКВАР – ПЕРША НАВЧАЛЬНА КНИГА З РІДНОЇ МОВИ

У статті викладено авторську концепцію створення підручника з навчання грамоти нового покоління на компетентнісних засадах. Підкреслено ідею, що Буквар – це перша навчальна книга з рідної мови, яка вчить першокласників не тільки читати, а й формує в них культуру мовлення і спілкування.

***Ключові слова**: концепція, компетентність, модель підручника, техніка читання, культура мовлення, культура спілкування .*

В статье изложена авторская концепция создания учебника по обучению грамоте нового поколения на компетентностной основе. Подчеркнута идея, что Букварь – это первая учебная книга по родному языку, которая обучает первоклассников не только читать, но и формирует у них культуру речи и общения.

***Ключевые слова**: концепция, компетентность, модель учебника, техника чтения, культура речи, культура общения.*

The article presents the author's concept of new generation textbook of teaching literacy on the basis of competence. It was emphasized the idea that ABC book is the first academic book of native language that teaches first-graders not only to read, but also provides them with the culture of speech and communication.

***Key words**: conception, competence, model of textbook, reading technique, culture of speech, culture of communication.*

Особлива роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра належить навчальному предмету "Українська мова", оскільки він є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін.

Основна ***мета*** цього предмета полягає у формуванні передусім ключової ***комунікативної компетентності*** молодшого школяра, яка виявляється в здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань, і ***соціокультурної компетентності***, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання, та ***компетентності вміння вчитися***, яка на предметі *українська мова* забезпечується діяльнісною змістовою лінією.

Формування компетентностей розпочинається з **навчання грамоти** – складника освітньої галузі "Мови і літератури", що становить комплексний підготовчий розділ до вивчення української мови. Його **мета** – формувати й удосконалювати в учнів навички читання і письма; розвивати інтерес до читання і бажання читати; пропедевтично ознайомлювати з мовними явищами в галузі фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису і пунктуації; збагачувати словниковий запас.

Здійснюється процес навчання грамоти за такими **напрямами**, що реалізуються на доступному для шестирічних дітей рівні:

– вироблення в учнів мотивації навчання української мови;

– розвиток, формування й удосконалення вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності – слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо;

– загальнокультурний розвиток учнів, адаптація їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне й естетичне виховання;

– формування в школярів уміння вчитися.

Буквар – це перша навчальна книга, за допомогою якої дитина вчиться читати. Саме з уроків навчання грамоти розпочинається її шкільне життя, на них вона вчиться читати і писати, відкриває для себе шлях до освіти. Тому однією з основних умов успішного навчання 6-річних школярів у цей період є: зробити уроки навчання грамоти цікавими, виховати бажання вчитися, здобувати нові знання та вміння, сприяти становленню пізнавального інтересу. Навчання грамоти, за словами К. Д. Ушинського, має забезпечувати самодіяльність дитини (сучасною мовою – пізнавальну активність і самостійність), систематично вправляти її пам'ять і мислення, збуджувати інтерес до навчання. Настанова видатного педагога, як бачимо, залишається актуальною й для організації сучасного навчально-виховного процесу першоклас-

© Вашуленко М. С., 2012

ників, хоча, безумовно, добираючи навчальні прийоми, ми не можемо не враховувати того, що сьогодні грамотою доводиться оволодівати не дев'яти-десятирічним дітям, а шести-семирічним.

Сучасний педагог має пам'ятати, що період навчання грамоти – один із найважливіших і найвідповідальніших у житті дітей, у розвитку їхнього мислення і мовлення, зростанні свідомості, формуванні особистості загалом. У цей час відбувається поступовий перехід від ігрової діяльності, яка залишається провідною в дошкільному віці, до початкових форм навчальної діяльності, пов'язаної не тільки з психічним і розумовим навантаженням, а й фізичним. Адже з перших кроків навчання дітей у школі вчитель має формувати в них правильне ставлення до навчання як до праці. Думку про те, що навчання – це важлива, суспільно значуща праця, повинен усвідомити кожний учень. Не меншою мірою таку думку слід формувати і в батьків першокласників, які повинні поважати й цінувати шкільну працю своєї дитини, повсякчасно цікавитися нею.

З огляду на це у процесі підготовки рукопису підручника ми прагнули, щоб структура, зміст і методичний апарат книги: ***реалізували*** нормативні вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти, базової навчальної програми, особистісно орієнтований підхід до навчання грамоти, провідні функції підручника (інформаційну, розвивальну, виховну, мотиваційну); ***відповідали*** сучасній концепції розвивального навчання та інноваційним підходам у методиці навчання читати, запитам дітей цього віку (у пізнанні, спілкуванні, різноманітній продуктивній діяльності); ***відображали*** прогресивні педагогічні ідеї, принципи народності й цікавості.

Створюючи Буквар для шестирічних учнів, ми врахували вікові, фізіологічні й психологічні особливості дітей цього віку, рівень їхньої соціалізації, санітарно-гігієнічні вимоги до цього виду навчальної літератури для початкової школи та, крім вище зазначених принципів, дидактичні принципи: науковості, наочності, доступності й емоційності.

Таким чином, ***основними методологічними ідеями концепції підручника*** з навчання грамоти є: розвиток мовлення учнів, уміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

На відміну від підручників з мови для 2–4 класів, Буквар має свою, притаманну лише йому, структуру, що визначається передусім основним методом, за яким здійснюється навчання грамоти, – *звуковим аналітико-синтетичним.* Провідний принцип цього методу коротко можна сформулювати так: "від звука до букви". Його реалізація досягається двома шляхами:

1) наявністю в підручнику *добукварного періоду*, упродовж якого учні в межах усієї звукової системи мови опановують елементарний *звуковий аналіз* і *звуковий синтез* нескладних за будовою слів;

2) на уроці ознайомлення з новою літерою (букварний період) здійснюється попередня актуалізація навчальних аналітико-синтетичних дій зі звуком (звуками), що позначаються цією буквою.

Мета добукварного періоду – формування навичок слухання і говоріння, розвиток усного мовлення і фонематичного слуху дітей. У цей час активно збагачується словниковий запас учнів, вони знайомляться з поняттями *речення, слово, склад, наголос*, отримують загальне поняття про *наголошений* і *ненаголошений склад, звуки мовлення.*

Зазначимо, що добукварна частина також забезпечує реалізацію принципу наступності: допомагає першокласникові безболісно перейти від дошкільного дитинства (ігрової діяльності) до діяльності нового виду і форми – навчальної. У добукварний період закладено основний принцип навчання грамоти на комунікативно-пізнавальній основі, який, на нашу думку, з одного боку, вводить дітей у світ спілкування, дає їм уявлення про мовленнєву ситуацію та значення слова в спілкуванні, а з іншого, **ставить слово як основну одиницю мови в епіцентр розвитку мислення і мовлення дітей.** Такий підхід сприяє глибшому розумінню учнями понять про основні складники усного мовлення, передусім – звуки мовлення і слово, готує до писемного мовлення, сприяє розвитку фонетичного слуху.

До компонентів структури текстової частини навчальної книги належить основний, додатковий та пояснювальний тексти. Характерною ознакою підручника з навчання грамоти є наявність у ньому методичних орієнтирів щодо загального спрямування навчального тексту – підготовчого і основного. Специфіка Букваря полягає в тому, що окремі *методичні орієнтири* призначено для вчителя і подано у відповідному методичному посібнику, який входить до навчально-методичного комплекту з навчання грамоти.

Принцип народності реалізовано в національній спрямованості навчального матеріалу Букваря, характері творів, мови, ілюстративного оформлення. Матеріал – яскравий, емоційний, захопливий, який забезпечує не лише загальноосвітній, а й виховний, гуманізуючий вплив на дитину. Він дає можливість приділити належну увагу різноманітним видам читання на уроці: голосному і мовчазному (напівголосному), читанню ланцюжком, інтонаційному, в особах тощо. Щоб виробити більшу самостійність і кращу техніку, треба впродовж усього навчального року практикувати 7–10-хвилинне самостійне напівголосне читання букварних текстів, під час якого кожен учень входить в активний автономний процес, абстрагуючись при цьому від незначного суто робочого, ділового шуму в класі, який йому не заважає працювати. Це, до речі, повинні розуміти і керівники школи, методисти, які відвідують уроки навчання грамоти.

У новому Букварі додатковий матеріал до опрацювання основного навчального тексту щодо кожної нової літери являє собою підготовчі аналітико-синтетичні суто *звукові* вправи й завдання та вправи й завдання, *опосередковані буквами.* Зазначимо, що ці елементи, уведені безпосередньо до загальної структури Букваря, не повинні “затінювати” своїм обсягом основного тексту. Тому частина додаткових блоків, призначених для здійснення індивідуального підходу до навчання дітей грамоти, які в структурі підручника зможуть призвести до перевантаження окремих сторінок і розворотів, подано в “Супутнику букваря”, зошитах для читання та письма, які входять до комплекту з навчання грамоти.

На сторінках Букваря запропоновано достатньо матеріалу для удосконалення техніки читання: читання складів, колонок слів, речень, текстів. Прикладами вправ для підвищення техніки читання є: прочитати склади; додати до складу букву, щоб утворилося слово; утворити слова зі складів; робота зі складовими таблицями та ін.

Вправи аналітико-синтетичного типу, запропоновані в Букварі, різноманітні: складання та читання складів, перестановка і заміна букв, складання слів із букв і складів.

Характерною особливістю нового підручника є те, що постійно, цілеспрямовано, проводиться лексична робота над значенням слів, які потребують певного уточнення: над омонімами (*коса* – знаряддя праці і *коса* дівчини, *лисички* – тварини і *лисички* – гриби, *котики* верболозу і *котики* – тварини), омографами (замóк – зáмок), спільнокореневими словами (*ранок – ранкóві – ранком*), тематичними групами слів, доступними для шестирічних дітей фразеологізмами (*водити за носа, не показувати носа, не задирати носа, ловити ґав, мати гостре око)*. Спостереження засвідчують, що 6–7-річним дітям такі мовні явища вповні доступні. А під спонукою і безпосереднім прикладом принагідного вживання їх учителем вони самі починають використовувати їх у своєму мовленні.

Учитель має знати, що навичку читання, особливо первинну, не можна успішно і швидко сформувати без належної кількості повторень одних і тих самих навчальних дій. При цьому слід ураховувати, що одноманітність, повторення того самого без найменших варіацій у постановці завдань швидко викликають у першокласників не тільки нудьгу, а й справжню перевтому, ведуть до фізичного і психічного перевантаження, знижують загальний інтерес до навчальної діяльності. Тому щоразу, спонукаючи учнів ще і ще раз прочитати ту саму колонку слів, той самий текст, скоромовку чи прислів’я, доцільно ставити перед ними нову мікромету: виберіть і прочитайте тільки двоскладові (трискладові) слова; прочитайте вголос тільки слова з наголосом на першому (другому, третьому) складі; прочитайте тільки імена хлопчиків (дівчаток); прочитайте тільки слова, у яких (певна буква) стоїть на початку слова (у середині, у кінці); позмагайтеся один з одним у швидкому і чіткому читанні скоромовки; розподіліть ролі і прочитайте текст в особах тощо.

У поділі слів на склади в Букварі суворо дотримано наукового принципу українського складоподілу. Узято до уваги, що в українській мові переважно діє принцип **відкритого складу** (*во-ло-шка, ре-ди-ска, ли-сток*). Закритий склад з’являється у словах із сонорним приголосним усередині *(со**н**-це, га**р**-буз, віль**н**ий), ча**й**-ка)* та словах, у яких дзвінкий приголосний звук стоїть перед глухим *(сму**ж**-ка, бері**з**-ка, бі**г**-ти).* Щоб запобігти оглушенню дзвінкого приголосного перед глухим (його асиміляції) в українській орфоепії склади із дзвінким приголосним немовби відриваються від наступних глухих звуків і вимовляються підкреслено чітко. На цю орфоепічну рису української мови вчитель повинен звернути особливу увагу під час опрацювання звуків (відповідних букв) на уроках навчання грамоти. Буквар також орієнтує на це, наприклад: “Чітко вимовляй звук [ж] у словах: *ноги – ніжки; смуги – смужки…*” Це стосується букв, які позначають дзвінкі приголосні звуки в словах, тверді і м’які: ***б, г, ґ, д, ж, з,*** *буквосполучення* ***дз, дж***.

У словах, правильне наголошування яких може становити для учнів (а в окремих випадках і для вчителів) труднощі, проставлено наголоси.

Теоретична модель сучасного шкільного підручника передбачає наявність у ньому такого структурного елемента, як пояснювальний текст, до якого в Букварі належать: *алфавіт, лінійки вже вивчених літер*, поданих в ігровій формі, *схеми, зразки звукового і звуко-буквеного аналізу, складові таблиці різної форми, слова в колонках і таблицях, символічні позначення окремих навчальних дій, ребуси, словниково-логічні вправи* тощо, призначення яких у загальній методичній системі Букваря є не тільки предметно-змістовим, а й методично-процесуальним.

Зауважимо, що навчальні таблиці в Букварі – це особливий логізований інструмент, тому їх дидактична конструкція органічно поєднує в собі засоби логічного і наочно-образного дитячого мислення шляхом застосування символічних малюнків, кольору, спеціальних виділень і позначок, подачі на кольорових плашках тощо. Зазначимо, що окремі з цих елементів логічно поєднані з основним текстом та ілюстративним матеріалом.

Важливим дидактичним компонентом Букваря, як і інших підручників для молодших школярів, є зведений покажчик навчальних орієнтирів, який об’єднує всі умовні позначення з розшифруванням знаків-символів, що орієнтують ще “неграмотних” першокласників у виконанні тих чи тих навчальних дій. Такий покажчик подано на початку підручника окремою сторінкою. До неї час від часу вчитель за потреби відсилає учнів для усвідомлення ними навчальної дії на сторінці букваря, позначеної умовним значком.

Особливу дидактичну роль у підручнику виконує такий елемент апарата організації засвоєння знань й орієнтування, як *технічні виділення.* До основних засобів виділення в Букварі належать: *шрифт* (напівжирний, курсив, рукописний), *графічні засоби* (підкреслення, наприклад, одиниці читання в слові), *кольоровий друк* (у такий спосіб виділяються скоромовки, загадки, прислів'я), а також комбінування всіх цих засобів. Узято до уваги те, що виділення успішно слугують своєму призначенню лише за умови, якщо в їх формі й структурі є ключ до о д н о з н а ч н о г о розуміння їх функцій у загальному методичному апараті підручника.

Багатоаспектною є проблема ілюстрування першої навчальної книги. У доборі сюжетних ілюстрацій ми керувалися не лише конкретною методичною метою та загальною оцінкою їх предметного змісту й естетичних характеристик. Перед художником (а він у нашому букварі є одноосібний) ставилося завдання враховувати також просторову і композиційну структуру зображень, оскільки вербальний аналіз цих художніх деталей мусить мати активний характер. Школяр, який уголос робить словесний опис ілюстрації в підручнику, водночас здійснює перцептивні та імажинативні дії, які органічно поєднуються з комунікативними. За дотримання такої умови ілюстрації підручника є ефективним засобом, відповідною дидактичною опорою для формування мисленнєвої і мовленнєвої діяльності першокласників. Вони розширюють кругозір учнів, формують естетичні почуття, навчають бачити прекрасне.

Кольорові малюнки дають можливість навчати дітей аналізувати предмети за формою, розміром, кольором, добирати до них слова-ознаки, складати речення і коротенькі описи. За сюжетними малюнками учні складають окремі речення, які можна поєднувати в невеликі зв'язні розповіді. Більші можливості для розвитку в дітей зв'язного мовлення дають ілюстрації до казок та серії сюжетних малюнків.

На багатьох розворотах букваря подано матеріал для словниково-логічних вправ. Так, у добукварній частині вчитель має змогу дати учням уявлення про такі родові назви: *іграшки, навчальне приладдя, шкільні меблі, овочі, фрукти, одяг, музичні інструменти, свійські тварини, мешканці лісу, види транспорту* тощо. Перелічені родові назви дають учителеві можливість вийти за межі видових назв предметів, зображених на сторінках букваря, доповнити їх іншими предметними малюнками, тематичними таблицями, натуральними предметами.

Окремою і найголовнішою дидактичною підсистемою програмового змісту Букваря є його тексти. Зауважимо, що чергування на сторінках підручника *типів* тексту (розповідь, опис і міркування), їх *жанрових особливостей* (оповідання, вірші, казки, зразки народної творчості), а також *форми їх презентації* (монологічна і діалогічна) частково виконують функцію організації засвоєння. У побудові сторінок і тематичних розворотів підручника дотримано логіко-методичної, тематичної цілісності та виховної спрямованості навчального матеріалу. Навчання читання й письма відбувається в органічному взаємозв'язку з такими видами мовленнєвої діяльності, як бесіди, розповіді, спостереження за явищами живого мовлення, робота над загадками, прислів'ями, розучування віршів, скоромовок, потішок (у добукварний період зі слів учителя, а в букварний – у процесі самостійного читання), декламація самостійно прочитаних і вивчених віршів, слухання і відтворення звукозаписів, що забезпечує емоційно позитивне тло на уроці.

Тексти Букваря, зокрема авторські, містять сполучення іменників з прикметниками, які мають стати предметом уваги учнів на уроці з метою збагачення й увиразнення їхнього мовлення, наприклад: *казковий світ, зелені смерічки, барвиста веселка, дивнеє коромисло, гречаний лан, липовий гай, пекуче сонце, срібний іній, безкраї лани, широкий Дніпро, ярочки зелененькі, вишневі сади, вишеньки-черешеньки, червонії, спілі, материнська мова, хатина теплесенька, дитина малесенька, серпики золоті, женчики молоді, вода джерельна* та ін. Так само потребують відповідної уваги окремі сполучення дієслів з іменниками, які також доцільно активізувати в творчому мовленні дітей, наприклад: *тане сніжок, оживає лужок, дощ поливає, липа цвіте, жито поспіває, спустіли поля, віхола гуляє.*

Молодші школярі, особливо першокласники, уживають у своєму мовленні слова переважно в прямому значенні. Тому важливо принагідно звертати їхню увагу на слова в навчальних текстах, ужиті в переносному значенні, розкриваючи при цьому текстуальне, додаткове значення відповідного слова. Такі можливості Буквар надає на багатьох сторінках: *тепло* привітали маму (гарно, щиро); діти *кинулись* до звірків (підбігли); весняна вода *біжить, стрибає* (швидко, стрімко пливе з гір); *барвисте коромисло* (райдуга, веселка); *хмара бризкає водою* (іде дощ); мороз *посипає гілля срібним інеєм* – дерева вкриваються інеєм; усе під снігом *замре, заніміє* (затихне, засне); *прокинуться луки, ліси і поля* (пробудяться, зазеленіють навесні) та ін.

Тексти Букваря і "Супутник букваря" спонукають першокласників уживати у спілкуванні з рідними відповідні слова у формі звертання: *мамо, матінко, матусю, тату, татку, дідусю, бабусенько, братику, сестричко.* Характерні для української мови звертання у формі кличного відмінка є досить частотними в Букварі: *сину, внучку, куме, друже, Андрійку, Букварику, дятле, соловейку, пташко, бджілко* та ін., вони спонукають і вчителя, і учнів активно використовувати їх у своєму мовленні і спілкуванні.

У доборі і створенні текстів для Букваря ми керувалися цілями навчання, виховання й розвитку учнів, а також враховували, що тексти підручника мають бути доступними, правдивими, пізнавальними, задовольняти запити дітей. Текстовий матеріал Букваря визначається жанровою різноманітністю. У підручни-

ку запропоновано твори, зміст яких сприятиме мовленнєвому, естетичному, патріотичному, моральному, загальнокультурному вихованню учнів; збагачуватиме знаннями про культуру рідного краю, його традиції і звичаї.

Тематика творів Букваря всебічно представляє навколишній світ дитини. Автори ведуть учня-читача від найближчого оточення – сім’ї, хати, городу, села, міста, лісу до знарядь і продуктів праці, технічних засобів, знань про суспільство, державу тощо.

У нашому Букварі враховано гендерний аспект: в ілюстративному матеріалі рівномірну увагу приділено зображенню хлопчиків і дівчаток, а текстовий – нараховує приблизно однакову кількість чоловічих і жіночих імен. Більшу частину дитячих імен подано в зменшувально-пестливій формі, властивій українським дитячим іменам. Паралельно з дитячими іменами тексти містять дорослі імена – сучасні і давні: садівник Олена Данилівна, учителька Ганна Григорівна, космонавти Юрій Гагарін і Леонід Каденюк, капітан теплохода Яків Петрович. В окремих текстах фігурують бабусі Ганна, Явдоха, Одарка та дідусі Кирило, Василь, Матвій. В авторських текстах подано імена і прізвища авторів Павло Глазовий, Галина Демченко, Платон Воронько, Михайло Коцюбинський, Леся Українка, Іван Франко, Тарас Шевченко, Василь Сухомлинський, Василь Симоненко, Ліна Костенко, Ганна Чубач та ін. Згадано і видатних історичних діячів – Ярослав Мудрий, Богдан Хмельницький, Григорій Сковорода, Іван Мазепа.

Зазначимо, що навчальний комплект з української мови в 1 класі, до якого, крім Букваря, входить Супутник Букваря, Зошит з читання, Зошити з письма № 1 і № 2, Післябуквар, містить достатній навчальний матеріал для забезпечення диференційованого навчання, ефективної організації навчальної діяльності учнів з різними здібностями і навчальними можливостями. Методичні рекомендації для вчителя щодо особистісно орієнтованого використання цього матеріалу подано в посібнику для вчителя “Навчання грамоти в 1 класі”.

УДК 372.8:811.161.2

Голуб Н. Б.

СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ДО ГАРМОНІЙНОГО ДІАЛОГУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано важливість діалогу як форми спілкування, з'ясовано суть поняття "гармонійний діалог", запропоновано прийоми і засоби стимулювання учнів до гармонійного спілкування на уроках української мови.

***Ключові слова**: діалог, спілкування, учасники діалогу, мотивація, стимул, стимулювання, гармонія, гармонійний діалог, засоби досягнення гармонії.*

В статье обосновано важность диалога как формы общения, выяснено смысл понятия "гармоничный диалог", предложено приёмы и средства стимулирования учащихся к гармоничному общению на уроках украинского языка.

***Ключевые слова**: диалог, общение, участники диалога, мотивация, стимул, стимулирование, гармония, гармоничный диалог, средства достижения гармонии.*

The study is devoted to the importance of dialogue as a form of communication, defines the essence of the concept of "harmonious dialogue" and highlights methods and means of stimulating students to harmonious communication at Ukrainian language lessons.

***Key words**: dialogue, communication, dialogue participants, motivation, incentive, incitement, harmony, harmonious dialogue, means of achieving harmony.*

Проблема спілкування вже багато віків не втрачає головних позицій у переліку актуальних для особистого життя кожної людини, для її соціальної адаптації, професійного становлення і для суспільства загалом. Цим і зумовлена потреба актуалізації у навчальному процесі теми діалогу. Щоб зрозуміти її важливість, варто поглянути на діалог ширше, вийшовши за лінгвістичні межі і спробувавши спрогнозувати його перспективу у подальшому житті учнів.

У країнах, зорієнтованих на демократичний устрій, діалог перебуває у центрі уваги з давніх часів, адже підвалини продуктивного діалогу закладалися іще давньогрецькими філософами. Зокрема, Сократом, який усе своє життя присвятив пошуку й удосконаленню механізмів ефективного діалогу, його учнем Аристотелем та іншими вченими, що утверджували соціальну роль діалогу, продукували думку про активність і рівноправність учасників діалогу – як мовця, так і слухача [1].

З тих часів усталилася традиція розділяти етос діалогу на три категорії – *діалектику* (згідно з умовами цього діалогу, його учасники у процесі спілкування погоджуються спільно шукати істину і діяти заради спільних інтересів), *еристику* (учасники діалогу прагнуть задовольнити лише власні корисливі цілі) і *софістику* (учасники діалогу вдаються до діалектичних аргументів, але мають на меті лише власну вигоду). Отже, з одного боку, беремо до уваги дослідження суті й ролі діалогу в навчальному процесі й суспільстві (праці Аристотеля, Бахтіна М., Пассова Є., Вострикової Т., Кузьміної Н., Ладиженської Т., Михальської А., Сиротиніної О., Смєлкової З. та ін.), а з іншого – розвідки вчених щодо проблеми стимулювання навчальної діяльності учнів (Алексєєв М., Божович Л., Гін Р., Ковальов О., Костюк Г., Леонтьєв О., Маркова А., Маслоу А., Рубінштейн С., Синиця І., Сухомлинський В. та ін.).

Мета статті – обґрунтувати важливість діалогу як форми спілкування для учнів 5–7 класів, з'ясувати суть поняття "гармонійний діалог", запропонувати прийоми і засоби стимулювання учнів до гармонійного спілкування на уроках української мови.

Ідеї давньогрецьких мислителів щодо суті й ролі діалогу пройшли випробування віками, набули осмислення й розвитку і не втратили актуальності. Свідченням цього є, зокрема, численні наукові розвідки Ю. Рождественського, де учений розглядає діалог як елементарну одиницю управління суспільством, цим самим надаючи йому особливого значення [6], В. Панкратова, згідно з висновками якого, спілкування – це "необхідна умова життя людини і, як специфічний спосіб існування культури, – втілення принципів моралі, альтруїзму і терпимості" [5, с. 7].

Діалоги в суспільстві Ю. Рождественський класифікує за метою, сферою застосування їх (діалог сімейний, військовий, дипломатичний, судовий, фінансовий, адміністративний, освітній та ін. – всього 12). Усі дванадцять видів розділяють діалоги на жанри, які "утворюють повноту мовленнєвого життя суспільства" [6, с. 130] і знання яких сприяє забезпеченню повноцінного функціонування суспільства. За висновками вченого, брак будь-якого із діалогічних жанрів призводить до різних негативних наслідків, а саме: безді-

© Голуб Н. Б., 2012

яльності, безструктурності й безладу, безкультурності, низького рівня освіченості, бездуховності, стагнації життя та ін. З огляду на зазначене, сьогодні важливо вивести діалог за межі лінгвістичної теорії, одного розділу шкільного курсу мови, аби він не сприймався учнями лише як параграф підручника, елемент синтаксису, а передусім як засіб облаштування, організації свого життя. Учні мають розуміти, що діалог спрямовує їх на багато життєво важливих дій, умінь, а саме: запитувати, слухати, відповідати, інформувати, контактувати, пропонувати, погоджуватися, відмовляти, оцінювати, виправдовувати, переконувати, схвалювати, осуджувати, робити комплімент, обіцяти, пояснювати тощо.

Навчання діалогу й діалогічного мовлення відповідно до 4-х змістових ліній означає, що учням необхідно дати знання про теорію діалогу (мовна лінія), сформувати вміння і навички будувати діалог у різних ситуаціях спілкування й організовувати своє життя засобом діалогу (мовленнєва, діяльнісна), домогтися усвідомлення моральних принципів, правил культури діалогу, напрацьованих народом упродовж віків, стимулювати бажання і внутрішню потребу дотримуватися їх (соціокультурна).

Що являє собою гармонійний діалог? Слово “гармонія” давнє, своїм корінням сягає античних часів. Зокрема, у філософії Геракліта воно є одним із трьох ключових категорій (вогонь – логос – гармонія) і означає збіг протилежностей. У текстах “Іліади” й “Одіссеї” Гомера набуває двох значень: 1) згода, угода, мирне співіснування; 2) скрепи для дощок на зразок цвяхів. Ключовими словами тлумачення його лексичного значення за багатьма лексикографічними джерелами є “зв’язок”, “скріплення”, “угода”, “домовленість”, “душевний лад”, “правильне співвідношення”, “правильна міра”, “пропорція”, “розуміння”, “відповідність”, “правильність”, “істинність”, “стрункість”. Отже, вживання слова “гармонізація” у контексті спілкування означає передусім його якісний аспект. Гармонізація спілкування починається із налагодження контакту між партнерами по спілкуванню. З цією метою сьогодні розробляються методики, автори яких акцентують увагу на мовні й позамовні елементи. Однією з головних передумов гармонізації процесу спілкування дослідники вважають відповідальність співрозмовників за кожний свій мовний вчинок. Регулятором мовної поведінки є розроблений лінгвістами комунікативний кодекс, що “являє собою складну систему принципів, які регулюють мовленнєву поведінку обох сторін у ході комунікативного акту й базуються на ряді категорій і критеріїв” [2, с. 112]. Такий кодекс існував у кожного народу у вигляді неписаних правил, окремі з яких згодом були зафіксовані в усній народній творчості (прислів’ях, приказках), недотримання їх суперечило суспільній моралі й засуджувалося.

Важливими критеріями, що формують атмосферу й визначають ефективність спілкування, на думку вчених, є істинність і щирість, а головними принципами називають принцип кооперації, достатності, доцільності, ввічливості (такт, великодушність, схвалення, згода, симпатія, обережність, скромність), принцип рівної безпеки, адекватності тощо.

З огляду на сказане, вважаємо важливим для вчителя не лише правильно подати матеріал, який буде легко й ефективно засвоюватися учнями, навчити їх складати діалоги за зразком і довільно, але й заохочувати до діалогу на уроці й за його межами, скеровувати кожну частину теоретичного мовного матеріалу на розвиток і вдосконалення діалогічного мовлення школярів.

Відповідно до сучасних світових тенденцій, першочерговою проблемою, що потребує розв’язання у сфері освіти, є виховання нового покоління, спроможного не розгубитися у вирі економічних процесів, адекватно реагувати на будь-які виклики часу і навіть прогнозувати їх. Водночас кожна нація, що дбає про міцні підвалини своєї держави, прагне передати нащадкам культурний код, тобто домогтися усвідомлення своєї національної унікальності й внутрішньої потреби дорожити нею.

Важливість *стимулу* пояснюється тим, що він є рушійною силою для людини у будь-якому виді її діяльності. Стимулювання у процесі навчання розглядаємо передусім як заходи, спрямовані на формування внутрішньої потреби в учня щось вивчати і сфокусовувати вивчене на інші (що перебувають за межами школи) сфери життя. Близьким до стимулювання є поняття мотивації. На відміну від мотиву, що являє собою внутрішній потяг до діяльності, стимул має зовнішній характер й виявляється у зовнішньому спонуканні активності. Отже, актуалізуючи ззовні наявні мотиви, ми забезпечуємо свідомий інтерес, бажання і внутрішню потребу певного виду діяльності.

Процес переведення мотивів у стимул має бути зорієнтований на такий результат: під його впливом діяльність не просто викликає інтерес, бажання, а й стає насолодою, від чого зростає результативність, продуктивність праці.

Знання класифікації стимулів і психічних особливостей учня сприятиме правильному добору їх. Так, на одних учнів краще впливають позитивні стимули (похвала, оцінка, матеріальна винагорода, привілеї, можливість підвищення статусу), інших більше стимулюють негативні різновиди (засудження, зауваження, негативна оцінка, позбавлення привілеїв, зневага, ігнорування).

Для появи потреби будувати гармонійний діалог важливу роль відводимо різним факторам: зовнішнім (суспільство, школа, клас, сім’я) і внутрішнім (інтерес, бажання, наполегливість, прагнення).

Поділ на внутрішні і зовнішні фактори, звісно, умовний, оскільки наявність внутрішніх факторів значною мірою залежить від зовнішніх. Інтерес, схильність до вивчення того чи іншого предмета, ставлення

до матеріалу значною мірою залежить від того, чи потреба у вивченні цього матеріалу обмежується програмою, чи насправді ж існує запит суспільства на ці знання і вміння.

Школа має багато можливостей для стимулювання учнів до гармонійного діалогу: інтегровані навчальні стратегії, побудова відкритого навчально-виховного середовища, у якому високо цінувалася б думка й участь кожного учня, визначення місця кожного учня у виховному процесі шляхом неформального розподілу обов'язків, стимулювання активної роботи учня в навчанні й позакласній діяльності.

Що реально може зробити вчитель для стимулювання учнів до гармонійного діалогу? За висновками психологів і дидактиків, внутрішню мотивацію можна нарощувати *поясненням,* яким чином конкретний матеріал може бути застосований у житті, *визнанням права* кожного учня на власну думку, *сприянням співпраці*, використанням інших методичних прийомів. Зокрема, стимулюванню сприяє використання *ілюстративного матеріалу*, а саме: уривків із художніх творів, афоризмів, легенд, яскравих прикладів із життя різних людей та ін. Наприклад, типова ситуація, коли, не поділивши апельсин, дві сестри посварилися й не розмовляли кілька днів, аж потім з'ясувалося, що одній потрібна була цедра, а інша просто хотіла поласувати цитриною. Ця історія – свідчення того, як невміння будувати діалог у побуті спричиняє сварки, непорозуміння, а часом і розрив стосунків на багато років.

Формування навичок будувати діалог має супроводжувати вивчення інших розділів мови. Зокрема, багатий матеріал для налагодження продуктивного діалогу у будь-якій сфері дає українська фразеологія, варто лиш привернути увагу до того, що прислів'я і приказки являють собою комплекс правил комфортного співжиття у родині, із сусідами, з друзями, іншими людьми, загалом у суспільстві. Важливо зрозуміти, що людина, яка знає багато фразеологізмів, ніколи не відчуватиме труднощів у спілкуванні, бо ж засобами фразеології можна згадати людині про правила етикету (*Не смійся з людей – і люди з тебе не сміятимуться*), вказати на погану звичку, рису характеру чи поведінку людини *(Ласий на чужі ковбаси. Багато грому – мало дощу)*, охарактеризувати людину (*Маленька пташка, та гострий дзьобик*. *Верба товста, та всередині пуста.*), висловити своє ставлення до чогось (*З брудної води ще ніхто чистим не вийшов*), дати оцінку ситуації (*Та корова завжди молочна, яку продали. Де ті горобці подінуться, як корчма згорить? Не хотіла чапля рибок, то тепер їсть жаби*), дати пораду (*Тримайся того порога, перед яким зістарився. Не проси в Бога погоди, а проси врожаю. Хто з тобою роздружився, той з тобою й не дружив. Вибирай старого лікаря, а молодого адвоката. Візьми борону та розчеши бороду. Засвітить сонце і наше віконце. То ще не біда, що без риби середа*), зробити висновок, підсумувати (*Хіба треба у недужого питати, чи бажає він здоров'я мати? Молодець проти овець, а проти молодця і сам вівця. Ще жодне мило крука не змінило. Скільки сніг не лежатиме, та розтанути мусить*), зробити комплімент (*Нашій Горпині гарно і в хустині*).

Крім того, прислів'я регулюють мовну поведінку людини (*Менше говори – більше почуєш. Як овечка: не мовить ні словечка. Хто мовчить, той трьох навчить. Гостре словечко коле сердечко. Добре слово будує, а зле руйнує. Сказав, та не зав'язав*). Знання прислів'їв і приказок робить людину комунікабельною, сприяє формуванню блискавичної реакції на різні мовні вчинки, допомагає знайти вихід у складній ситуації (*Добре глухому – не скаже нікому. Що днина – то й новина. І мох, і трава, і Мелашка крива. Недавно осліп, а нічого не бачить*).

Вивчаючи лексику, водночас орієнтуємо учня на збагачення активного словника. Здійсненню правильного добору лексичного матеріалу, на думку З. Курцевої, сприяє знання таких етичних суджень, чи комунікативно-моральних максим:

1. Задуми, слова і вчинки спрямовуй на благо і добро.
2. Прагни взаєморозуміння, взаємодії.
3. Неси відповідальність за кожне мовлене чи написане слово.
4. Вчиняй по совісті. Прислухайся до свого внутрішнього голосу.
5. Адекватно оцінюй комунікативну ситуацію і вчиняй відповідно до неї.
6. Продумуй використання вербальних і невербальних засобів, що не будуть суперечити твоїм моральним настановам.
7. Будь лояльним і справедливим, оцінюючи мовні дії і вчинки інших, і суворим, оцінюючи власні [3, с. 235].

Орієнтиром для добору мовних засобів є норми спілкування, дотримання етикету і соціально зумовлена необхідність.

Однак багатство мовлення – це не лише кількісний показник, а й смислове насичення, мережа лексичних значень. З огляду на це, ефективним лексичним прийомом вважаємо різні види тлумачення лексичного значення слова як демонстрацію власного бачення явища, проблеми, спробу широкої ілюстрації, увиразнення пояснюваного об'єкта, збагачення його змісту (*1. Життя – це трохи радості, трохи надій, трохи любові, а решта – скрипуче ярмо буденщини. 2. А страх – це така тітка, від якої і в левів труситься жижки. 3. Яка страшна ця хвороба – байдужість! Вона вбиває апарат мислення, сердечний апарат, залишає тільки механічний. 4. Переджнив'я – це та пора, коли в серці селянина сходяться радощі й тривоги хліба, а між ними снуються древні, певне, ще з язичницького віку прихоплені хліборобські жалі.* – М. Стельмах).

Неправильний вибір лексичної одиниці, пов’язаний із лексичним значенням, сполучуваністю або стилістичними обмеженнями, призводить не лише до логічних помилок, а й до непорозуміння і навіть конфлікту.

Явищем, протилежним багатству, вважають словесні штампи, тобто “механічне повторення зітертих, шаблонних словосполучень чи цілих висловлювань”, що позбавляють мовлення індивідуальності й виразності; канцелярит, ознаками якого є витіснення живого дієслова віддієслівними іменниками, нагромадження іменників у родовому відмінку, велика кількість слів-паразитів, зловживання іншомовними словами [4, с. 32].

Використання штампів, з одного боку, характеризує мовця як людину з нерозвиненим мисленням й бідною почуттєвою сферою, а з іншого – віддаляє його від співрозмовника, сприяє появі бар’єрів у спілкуванні.

Ретельний добір слів має важливе значення, оскільки співрозмовник чує і сприймає окремі слова раніше, ніж усвідомить речення загалом. За свідченнями вчених, заперечні частки сприймаються пізніше, ніж самі слова, тому фрази “непогано впоралися”, “маєш непоганий вигляд”, “не остання людина в колективі”, “не найгірший варіант” викликають у слухача протилежний ефект, його увага фіксує передусім слова із негативним значенням “погано”, “поганий”, “остання”, “найгірший”. Тому доцільніше сказати, хай навіть авансом, “добре впоралися”, “маєте гарний вигляд”, “авторитетна (шанована) людина”, “гарний варіант”. Особливо це стосується привітань/побажань, коли замість добра, щастя, удачі та інших бажаних і позитивних складників, мовець, намагаючись бути оригінальним, бажає “ніколи не знати ГОРЯ”, “не знати ЛИХА”, “нехай БІДА обходить Ваш дім стороною”, “не знати СМУТКУ” і подібне.

Учителі риторики в давні часи говорили своїм учням: “Розкажи так, щоб я побачив!”. Ключові слова кожної фрази малюють в уяві картинку. Тому, якщо Ви хочете, щоб вона була оптимістичною, бадьорою, добирайте для цього відповідні слова.

Кожен мовець мріє стати гарним співрозмовником, бо це автоматично означає, що він цікава людина, бажана у будь-якому колективі чи товаристві, магнетична особистість, що притягує до себе й згуртовує. Поняття “гарний співрозмовник” має багато складників. Чи не найважливіший серед них – лексикон, у якому не повинно бути місце словам і виразам, на зразок: “мабуть”, “можливо”, “не знаю”, “постараюсь”, “мені здається”, “я не впевнений”, “якщо вдасться”, замість них мають бути “я знаю”, “гаразд, зроблю”, “так”, “вмію”, “переконаний”, “гарантую”, “я впевнений”, “обов’язково”, “неодмінно”, “знайдемо”.

Крім того, до факторів, що сприяють гармонізації спілкування, відносять визнання наявності різних точок зору й повагу до них; надання рівних можливостей висловити власну точку зору; уміння слухати співрозмовника; гнучкість у спілкуванні – все те, що сукупно іменується тактовністю. Варто пам’ятати, що *тактовність* – це своєрідний захисний крок, до якого людина вдається з надією, що її недоліки чи слабкі місця не стануть предметом публічного обговорення.

Отже, згідно із риторичним законом *гармонізації діалогу*, важливою передумовою його є наявність діалогічної взаємодії між основними учасниками мовленнєвої ситуації, адже гармонія починається з налагодження взаємодії, що базується на толерантних стосунках. Основними ж ознаками гармонійного діалогу вважаємо результативність і психологічний комфорт його учасників. Саме тут особливої гостроти набувають ціннісні основи навчального процесу, на що орієнтує чинна програма з української мови. Орієнтування учнів у процесі навчання на гармонійний діалог сприятиме результативності навчального процесу і підвищенню пізнавального інтересу учнів.

Розв’язання окреслених у статті завдань не вичерпує загалом проблеми діалогу в лінгводидактиці й риториці. Багато аспектів цієї проблеми потребують ретельної уваги з боку дослідників, а, можливо, і спеціальних досліджень. Такою, зокрема, видається проблема риторизації навчального процесу, діалог у професійному мовленні та інші.

Література:

1. Аристотель. Тропика. Кн. 1 // Сочинения : в 4-х т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1978. – Т. 2 – 687 с. (Философское наследие).

2. Клюев Е. В. Речевая коммуникация / Клюев Е. В. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.

3. Курцева З. И. Речевой поступок как риторическая категория / З. И. Курцева // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII международной науч. конф. по риторике (Москва, 29–31 января 2008 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy.

4. Михайличенко Н. А. Основы риторики : [учеб. пособие] / Михайличенко Н. А. – М. : ЮНТУС, 1994. – 54 с.

5. Панкратов В. Н. Эффективное общение: Правила игры : [практическое руководство] / Панкратов В. Н. – М. : Психотерапия, 2007. – 256 с.

6. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики / Рождественский Ю. В. ; под ред. В. И. Аннушкина. – [3-е изд., испр.]. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 176 с.

УДК 378.147

Дроздова І. П.

СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ПОРОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті проаналізовано специфіку процесу породження професійної мовленнєвої діяльності фахівця нефілологічного профілю. Досліджено моделі формування і функціонування усного (діалогічного і монологічного) та писемного мовлення у професійних ситуаціях, виділення навичок, актуальних для процесу навчання української мови як засобу професійного спілкування.

***Ключові слова**: професійна мовленнєва діяльність студентів-нефілологів, усне (діалогічне і монологічне) мовлення, писемне мовлення.*

В статье проанализирована специфика процесса порождения профессиональной речевой деятельности специалиста нефилологического профиля. Исследованы модели формирования и функционирования устной (диалогической и монологической) и письменной речи в профессиональных ситуациях, выделения навыков, актуальных для процесса обучения украинского языка как способа профессионального общения.

***Ключевые слова**: профессиональная речевая деятельность студентов-нефилологов, устная (диалогическая и монологическая) речь, письменная речь.*

Specifics of generating professional speech activity of specialists of non-philological profile are analyzed in the given article. The models of formation and functioning of oral speech (dialogic and monologic) and written speech in professional situations are investigated. Skills relevant to learning the Ukrainian language as a means of professional communication are specified.

***Key words**: professional speech activity of students of non-philological profile, oral (dialogic and monologic) speech, written speech.*

Процес навчання професійного мовлення студентів-нефілологів досліджено і психологічно обґрунтовано в працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, І. Зимньої, М. Жинкіна, П. М'ясоїда, С. Рубінштейна, І. Синиці, Л. Столяренко та ін. Розгляд моделей породження мовленнєвого висловлювання (усного і писемного) у професійних ситуаціях, виділення навичок, актуальних для процесу навчання української мови як засобу професійного спілкування, зазначення важливості зіставного аналізу психологічної структури мовленнєвої дії різними мовами (для попередження можливих явищ інтерференції) і вичленення в цій структурі універсальних компонентів – ось основний перелік проблем, що мають провідне значення для методики навчання професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ.

У наукових розвідках специфіки розвитку професійної мовленнєвої діяльності вважається раціональним застосовувати діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного: від загального поняття діяльності – до пізнавальної діяльності – від мовленнєвої діяльності – до структурних рівнів пізнавальної діяльності – і до аналізу співвідношення структурних рівнів і мовних засобів, що застосовуються в їх межах. На наш погляд, важливим є визначення мовленнєвої діяльності в таких формах, як діалог та монолог.

Значення діалогу і діалогічності в розв'язанні проблем розуміння і комунікації виявили ще герменевтики. М. Бахтін застосовував принцип діалогічності для дослідження словесної творчості, однак він уважав діалогічними за своєю суттю тільки гуманітарні науки. "Точні науки – це монологічні форми знання: інтелект споглядає речі і висловлюється про них. Тут тільки один суб'єкт – той, хто пізнає (споглядає) і говорить (висловлюється). Йому протистоїть безмовна річ... Суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, отже, пізнання його може бути тільки монологічним..." [1, с.363].

Але можна зауважити, що процес породження мовленнєвої діяльності незалежно від об'єкта або предмета може мати і діалогічний характер. Його сутність полягає в тому, що в рамках індивідуального пізнання суб'єкт веде постійний внутрішній діалог із суспільством як системою попередніх знань, засобів і методів, панівної наукової парадигми, стандартів і всього соціокультурного фону.

Щодо монологічне мовлення то воно, за свідченнями досліджень психологів та психолінгвістів, відрізняється від діалогу механізмом функціонування, а отже, й формування. Монолог – це особлива форма побудови мовлення, що є організованою системою висловлених у словесній формі думок [9, с. 155], яке має свої структурні особливості і психолінгвістичні закономірності. Відмінність монологу від діалогу підкреслював С. Кацнельсон, який зазначав, що породження мовленнєвого висловлювання, словесне відтворення знань постійно потребує словесної імпровізації, форма й обсяг якої змінюються в значних межах

© Дроздова І. П., 2012

залежно від ситуативних умов і стратегії мовця [3, с. 111]. В. Виноградов, указуючи на різницю в структурно-стилістичному побудуванні діалогу й монологу, зауважував: “Найбільш уживаною формою соціально-мовленнєвого спілкування є діалог. Монолог же більш складна форма…, продукт індивідуального побудування. Монолог – це особлива форма стилістичного побудування мовлення” [2, с. 18–19]. Якщо в діалозі стимулом до мовлення є питання одного зі співбесідників, який, ставлячи їх, бере на себе функцію формування думки того, хто відповідає, то в монологічному мовленні повідомлення виходить із внутрішнього задуму людини, що створює це повідомлення, з думок суб’єкта, з того змісту, який цей суб’єкт хоче передати в розгорненому висловленні [5, с. 33].

Монологічне мовлення реалізується в усній і писемній формах. Усне мовлення досліджене лінгвістами, психологами та лінгводидактами (О. Біляєв, Р. Будагов, Л. Булаховський, О. Гойхман, І. Зимня, О. Лурія, Г. Михайловська, І. Синиця, Л. Тропіна). Тексту як одиниці писемного мовлення приділяли увагу М. Бахтін, І. Гальперін, М. Пентилюк, І. Синиця, Г. Шелехова та ін. Вони дійшли висновку: оволодіння навичками писемного мовлення відбувається на основі засвоєння усного, що формується в дитини під час живого спілкування, а писемне є свідомим вільним актом, у якому засоби вираження думок виступають як основний предмет діяльності.

Опрацювання наукової літератури з психолінгвістики (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця, А. Шахнарович та ін.) дозволило стверджувати, що монолог співвідносний із продуктивними видами мовленнєвої діяльності (говорінням і письмом), і тому за основу створення монологічного тексту слід брати модель породження висловлювання, ураховуючи мовленнєву ситуацію фахового спілкування, що визначає мету, місце, адресата спілкування й конкретне комунікативне завдання.

Мета статті полягає у з’ясуванні специфіки процесу породження професійної мовленнєвої діяльності фахівця нефілологічного напряму підготовки вищої школи України.

Величезний дослідницький матеріал, присвячений діалогу, свідчить про складність і багатоаспектність цього явища, бо саме діалог є конкретним утіленням мови в його специфічних засобах: форма мовленнєвого спілкування, сфера виявлення мовленнєвої діяльності людини і – ширше – форма існування мови. У першому випадку аналізується мовленнєва структура, що виникає у процесі говоріння, здійснення діалогічного мовлення, у другому – дослідник має справу зі з’ясуванням умов породження і перебігу мовлення, у третьому випадку проблеми діалогу опиняються в колі питань, пов’язаних із вивченням мови як засобу професійного спілкування і суспільної функції мови взагалі.

Як уже зазначалося, зовнішнє мовлення включає усне (діалогічне і монологічне) і писемне. Діалог – це безпосереднє спілкування двох або кількох людей. Діалогічне мовлення – мовлення підтримувальне; співрозмовник ставить у процесі його уточнювальні питання, подає репліки, може допомогти закінчити думку (або переорієнтувати її) [8, с. 200]. Різновидом діалогічного спілкування є бесіда, під час якої діалог набуває тематичної спрямованості.

Діалогічність виражається не тільки в змісті знання, а передусім у самому пізнавальному механізмі, у розчленуванні пізнавальної діяльності на два взаємодіючих рівні, *один* із яких (керуючий) складає переформульовані методологічні знання, накопичені наукою; *другий* же (предметний) є більшою мірою індивідуальним пізнанням суб’єкта. Діалогічність мовленнєвої діяльності в рамках цих рівнів виявляється в її питально-відповідній формі. Е. Палихата зазначає, що усна форма мовленнєвої діяльності має такі характеристики: а) багатство інтонаційного оформлення; б) велику частину паралінгвістичної інформації (міміка, жести); в) певний темп, інакше втратиться тимчасовий зв’язок із ситуацією; г) високий ступінь автоматизованості, на чому базується темп; ґ) контактність зі співрозмовником; д) специфічний набір мовленнєвих засобів і своєрідну структуру; е) лінійність у часі, оскільки не можна повернутися до будь-якого відрізка мовлення [7, с. 71–77].

Дослідження діалогу неможливе без урахування цілої низки позамовленнєвих моментів важливих для процесу породження мовлення взагалі, професійного зокрема: мети і предмета висловлювання, ступеня підготовленості мовців, стосунків між співрозмовниками і їх ставлення до висловленого, конкретної ситуації спілкування.

Характер діалогічного мовлення визначається дією всіх цих чинників у сукупності, і в результаті конкретного виявлення кожного з них створюється діалог певної структури. Зрозуміло, що значення професійних умов і найближча професійна ситуація спілкування визначає структуру висловлювання, відбиваючи характер діалогічної поведінки співрозмовників. Існує також значна кількість чинників, що впливають на успішність аудіювання і говоріння в процесі повсякденної ділової комунікації. Впливає швидкість подання мовленнєвих повідомлень (сприятливою умовою є збігання темпу мовлення мовців), тривалість пред’явлення, його кратність, спрямованість уваги.

Значущим чинником висловлювання є відсутність або наявність візуальної опори, що полегшує прийом повідомлення чи звертання, оскільки зоровий канал має більшу пропускну здатність, ніж слуховий. Сфера професійного спілкування вельми широка, студенти залучені до достатньо активного й багатопланового спілкування з різних аспектів за фахом їхньої майбутньої професії. Позитивним у такому випадку є й те, що студенти звикають до професіоналізмів та термінології.

Перевага спілкування, здійсненого в діалогічній формі, полягає в тому, що студент має змогу перепитати, попрохати повторити або повернутися до сказаного раніше. Під час аудіювання об'єктом рецепції є мовленнєві сигнали. Щоб зрозуміти всю послідовність речень, з яких складається дискурс, що сприймається, необхідно їх повністю утримувати в пам'яті. І навпаки, чим довше, тим складніше і важче це зробити. При цьому пам'ятаємо, що обсяг оперативної пам'яті обмежений.

Усна мовленнєва діяльність більше, ніж інші види мовленнєвої діяльності (читання, письмо), пов'язана з психічним станом мовця, з його ставленням до цієї діяльності, готовністю, бажанням вступити в спілкування з професійною метою. Дослідники визнають особливу важливість суб'єктивного, особистісного чинників у навчанні мовлення, зокрема позитивної валентності.

Дослідження такої валентності залежить від багатьох умов, серед яких насамперед слід відзначити зняття психологічного бар'єра, створення сприятливих для спілкування обставин у професійному спілкуванні, наявність інтересу й мотивації, питання підкріплення, попередження мовних і девіаційних помилок у мовленні фахівців.

Монологічне мовлення – тривале, послідовне, зв'язане викладення системи думок, знань однією особою. Воно також розвивається у процесі спілкування, але характер спілкування тут інший.

По-перше, монологічне мовлення є розгорненим видом мовлення, оскільки діалогічне мовлення завжди пов'язано з ситуацією, у якій відбувається розмова і в силу цього, як правило, буває згорненим й еліптичним.

По-друге, воно більшою мірою довільно, тобто "мовець має деякий зміст і повинен вибрати для цього змісту адекватну мовну форму, побудувати на його основі висловлювання або послідовність висловлювань" [4, с. 9]. Звідси необхідність складання планів, тез, а в багатьох випадках і повного тексту.

По-третє, особливістю монологічного мовлення є чіткість його побудови, організованість. Мовець ніби-то програмує, планує кожний свій виступ і на рівні окремих моментів мовлення, і всього мовлення взагалі.

Ці особливості потребують спеціальних вправ, що прищеплюють уміння й навички українськомовного монологічного професійного мовлення студентам-нефілологам.

Зазначимо, що вміння, на думку психологів, – це "здатність здійснювати ту чи іншу дію за оптимальними параметрами, тобто найкращим способом, здійснення цієї дії відповідає меті й умовам її протікання", а навичка – "здатність здійснювати оптимальним чином ту чи іншу операцію" [4, с. 9].

Зрозуміло, що виробленню специфічних умінь і навичок монологічного мовлення передує набуття вміння обирати потрібні для цього виду висловлювання мовні засоби, що найбільш точно передають зміст, запланований мовцем, уміння поєднувати мовні одиниці відповідно до заданої тематики і користуватися обраними одиницями на рівні речення тощо. Тому викладач має навчати студентів оформлювати своє монологічне висловлювання з різних фахових питань як єдине ціле, тобто навчати логічній побудові мовлення, використанню інтонаційних, лексичних і синтаксичних засобів із метою досягнення композиційного упорядкування усного повідомлення [4].

Монологічні висловлювання студентів більшою мірою, ніж діалог, сприяють розвиткові логічного мислення, що важливе для грамотного фахівця, формують уміння самостійно складати логічну схему висловлювання, передбачити в ній усі необхідні причинно-наслідкові зв'язки й композиційну структуру.

У методичній літературі існує думка, що монолог є частиною діалогу, розширеною реплікою учасника бесіди. Із цим можна погодитися, але водночас слід мати на увазі, що навчання моделі монологічного й діалогічного мовлення різні. Зрозуміло, що розвиток навичок монологічного і діалогічного спілкування не може відбуватися ізольовано, оскільки ці мовленнєві форми не існують незалежно одна від одної.

Тому в практиці викладання як іноземних, так і української мови, ставляться завдання формування комплексних навичок і вмінь спілкування. Але вивчаючи різні форми спілкування, дослідники розглядають цю проблему відокремлено [2; 5; 7]. Такий підхід виправданий наявністю особливостей монологу порівняно з діалогом у лінгвістичному й екстралінгвальному планах. На синтаксичному рівні специфіка монологу полягає в граматично правильній побудові речень, а також у низці вимог до темпу і звучання мовлення [8, с. 200].

Зазначимо також, що змістовна сторона монологу має сполучуватися з виразною, створеною як мовними засобами, що винятково важливе під час навчання професійного мовлення (уміння вживати потрібні слова-терміни, термінологічні словосполучення, синтаксичні конструкції, які найбільш точно передають задум мовця під час професійного виступу), так і позамовними комунікативними засобами (інтонацією, системою пауз, розчленуванням вимови якогось слова або кількох слів, що виконують в усному мовленні функцію своєрідного підкреслення, мімікою або жестикуляцією тощо). Окрім того, наукова мова та професійне спілкування фахівців рясніє вставними словами і зворотами тощо.

Отже, для монологу потрібні вміння в установленні адекватних для розкриття теми аспектів, їх розгортання і деталізація; побудові послідовності висловлювання за логічною схемою, для діалогу – у декодуванні мовленнєвого стимулу і поданні відповідного, в обґрунтованій реакції тощо. З наведених лінгвістичних і психолінгвістичних характеристик монологу як особливої форми мовлення індивідуума випливає надзвичайно важливий щодо методики навчання професійного мовлення студентів-нефілологів висновок

про те, що проблеми навчання монологічного й діалогічного усного мовлення з професійною метою слід розглядати окремо, а побудові монологічного висловлювання треба вчити спеціально [6, с. 31].

Слід однак відмовитися від найбільш поширеного уявлення, згідно з яким, на відміну від діалогічного усного мовлення, писемне мовлення є мовленням виключно монологічним, бо здійснюється за відсутності наявного співрозмовника (Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.). Орієнтація психологів та педагогів на думку про монологічну сутність писемного мовлення обмежує прагнення студентів до створення віртуального співрозмовника, який, можливо, відіграє істотну роль у процесі самовизначення людини в культурі (М. Бахтін, Д. Ельконін, О. Лосєв).

Щодо писемного мовлення, то, як зазначають психологи Л. Столяренко [8, с. 201], П. М’ясоїд [6, с. 214], воно є різновидом монологічного мовлення, більш розгорнуте, ніж усне монологічне мовлення. Крім того, писемне мовлення не має жодних додаткових засобів впливу на того, хто його сприймає, крім самих слів, їх порядку і розділових знаків, що організують речення. Письмове спілкування не втрачає діалогічності й загалом відбиває особливості реального спілкування людей.

Однак професійне писемне спілкування буде мати специфічні риси (підвищену інформативність, професійну спрямованість, діловий етикет, мовні штампи та мовленнєві кліше тощо), зумовлені суто діловим характером стосунків фахівців. І письмове, й усне спілкування обслуговуються нейрофізіологічними процесами кодування і декодування висловлювань [6, с. 183–216].

На нашу думку, це має значення в професійному мовленні, бо саме процеси перекодування висловлювань під час спілкування з виробничих питань є принципово важливими для порозуміння і правильних дій у складній ситуації. У теоретичних моделях оформленого людиною писемного мовлення в онто- та філогенезі, розроблених Л. Виготським, Д. Ельконіним, О. Лурією, Р. Якобсоном, діалогічні моменти становлення такого мовлення “знімаються” у здійсненому людиною його накресленні.

За межі цих уявлень дозволяє вийти розуміння М. Бахтіним висловлювання як мовного акту, обмеженого зміною суб’єктів промовляння, та розуміння ним писемного тексту як розгортанням висловлювання у відносинах між автором тексту та створеними автором персонажами [1, с. 410]. Але подібні визначення не стосуються професійного мовлення, де розуміння писемного тексту чітко обмежено рамками фахової доцільності і суворо регламентовані (переважно монологічного характеру – листи, доповідні записки, накази, тексти за фахом студентів-нефілологів тощо).

Зазначимо, що вміння правильно спілкуватися у професійних ситуаціях виникає на базі системи умінь: моделювати спілкування, підтримати спілкування, почати або завершити спілкування, бути переконливим і говорити виразно, зрозуміло, логічно, зв’язано, передати прочитане, побачене й почуте. Сюди ж слід додати вміння професійного мовленнєвого етикету, невербального спілкування, спілкуватися в діаді, тріаді, групі з тих чи тих професійних ситуацій.

Природно, процес професійного спілкування не ізольований, не відірваний від навчального. Викладач моделює мовленнєві ситуації, створюючи на заняттях природні умови і стандартні ситуації спілкування, задає основні інтенції і тактики діалогу. Моделювання конкретної професійної ситуації може відбуватися безпосередньо на занятті, коли знімається скутість, що виникає у спілкуванні з професійних питань, утворюється певний (позитивний) емоційний настрій, коли всі учасники спілкування знаходяться в рівних умовах.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо в організації і формуванні моделей ведення діалогу і монологічних висловлювань, що в подальшому використовуються в реальній ситуації професійного спілкування. Крім цього, на заняттях йде відпрацювання і поповнення лексичного запасу. Отже, рівень й активність позааудиторного мовленнєвого спілкування студентів викладач української мови контролює, спрямовує, узагальнює та корегує. Ураховуючи вищесказане, доречно зробити висновок, що роль і значення монологу й діалогу важливі в активному оволодінні мовою, розвитку непідготовленого мовлення мовою майбутнього фаху студентів ВНЗ.

Література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.

2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.

3. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – Л. : Наука, 1972. – 224 с.

4. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (психолингвистические очерки) / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-т, 1970. – 286 с.

5. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.

6. М’ясоїд П. А. Загальна психологія : [навч. посібник] / П. А. М’ясоїд. – 4-е вид., стереотип. – К. : Вища школа, 2005. – С. 299–317.

7. Палихата Е. Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні / Е. Я. Палихата // Мандрівець. – 2000. – № 1. – С. 71–77.

8. Столяренко Л. Д. Основы психологии : [учебн. пособие] / Л. Д. Столяренко. – 9-е изд. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 672 с. – (Серия “Высшее образование”).

9. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 110 –190.

УДК 808.3.-07

Палихата Е. Я.

МЕТОДИКА НАПИСАННЯ ПЕРЕКАЗІВ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті викладено теоретичний матеріал про перекази та їх види, запропоновано типи і структуру уроків зв'язного мовлення (навчальний і контрольний перекази), спрямованих на формування вмінь і навичок відтворення почутого або прочитаного тексту, схарактеризовано компоненти означених видів переказів, обґрунтовано необхідність проведення уроків аналізу переказу з метою формування мовленнєвої компетенції школярів.

***Ключові слова**: розвиток мовлення, переказ, урок, навчальний переказ, контрольний переказ, аналіз переказу.*

В статье представленный теоретический материал об изложениях и их видах, предложены типы и структура уроков связной речи (учебное и контрольное изложения), направленные на формирование умений и навыков воспроизведения услышанного или прочитаного текста, дана характеристика компонентов определённых видов изложений, обоснована необходимость проведения уроков анализа изложения с целью формирования речевой компетенции учащихся.

***Ключевые слова**: развитие речи, изложение, урок, учебное изложение, контрольное изложение, анализ изложения.*

The article dwells on the theoretical material about exposition and its types. We have suggested the types and the structure of the lessons of fluent speech development (a training exposition and a testing exposition) facilitating the formation of abilities and skills in reproducing the text that was listened to or was read. The components of the determined types of exposition have been characterized. The necessity to give the lessons of the analysis of an exposition in order to form the speech competency of the pupils has been substantiated.

***Key words**: speech development, exposition, lesson, training exposition, testing exposition, the analysis of an exposition.*

Одним із актуальних розділів методики викладання української мови є розвиток зв'язного мовлення (РЗМ), який забезпечується роботою над готовим текстом, відтворенням почутого, складанням учнями власних висловлювань різних типів і стилів мовлення. Важливим компонентом РЗМ є написання переказів. Над розвитком зв'язного мовлення учнів працювало багато лінгводидактів, зокрема: М. Г. Стельмахович досліджував систему роботи розвитку зв'язного мовлення в основній школі, В. Л. Рінберг, Т. П. Усатенко студіювали текст і навчання зв'язного мовлення, Н. Я. Грипас опрацювала роботу над текстом на уроках української мови, В. Я. Мельничайко запропонував творчі роботи на уроках рідної мови, систему роботи над розвитком діалогічного мовлення подала Е. Я. Палихата, але методика написання переказів учнями основної школи з урахуванням типів уроків із РЗМ та видів переказів, їх структури не була предметом наукових досліджень українських лінгводидактів.

Малодосліджена проблема навчання написання переказів учнів основної школи, відсутність системи роботи над переказами, вічна актуальність питання розвитку зв'язного мовлення із відтворення почутого чи прочитаного тексту, потреба використання переказів як одного із засобів розвитку зв'язного мовлення і найбільш ретельного виду контролю знань, умінь і навичок учнів з української мови вказує на актуальність проблеми і потребу подальшого її опрацювання.

Мета дослідження – запропонувати методику роботи з написання переказів учнями основної школи.

Завдання дослідження: 1) описати вимоги програми з української мови щодо написання переказів у кожному класі; 2) подати теоретичні відомості про перекази і їх види; 3) запропонувати детальну структуру уроків навчального і контрольного переказів.

Програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів визначає обсяг і зміст знань, умінь і навичок із РЗМ для учнів основної школи з різними класифікаціями переказів за: 1) метою проведення, 2) наявністю творчих елементів, 3) обсягом, 4) докладністю відтворення змісту тексту й міри збереження його композиції, 5) способом передачі тексту, 6) характером текстового матеріалу (типом мовлення), які відповідають різним стилям (художньому, публіцистичному, науковому), 7) наявністю додаткових завдань. За простим планом перекази пишуть п'ятикласники, за простим і складним – шестикласники і семикласники, за складним планом – восьмикласники і дев'ятикласники [5].

Як засвідчує практика, учні основної школи не володіють інформацією про перекази, їх види і шляхи відтворення почутого чи прочитаного тексту, не вміють відрізнити стислий переказ від докладного, тексти різних типів мовлення, складати самостійно план тексту переказу тощо. Письмові та усні пере-

© Палихата Е. Я., 2012

кази даються учням досить важко, оскільки для відтворення тексту, почутого чи прочитаного, потрібно: 1) засвоїти теоретичний матеріал про види переказів і їх структуру, 2) пам’ятати послідовність розкриття змісту тексту, розуміти значення кожного слова, використаного автором, 3) володіти правописними уміннями і навичками для дотримання орфографічних і пунктуаційних норм, 4) послуговуватися українськими графічними нормами (каліграфічне написання букв і відповідне їх поєднання), 5) уміти розміщувати й оформляти відтворений текст на письмі (абзацні відступи, назва переказу, пункти плану тощо).

Переказ – це “вид роботи з розвитку зв’язного мовлення, який передбачає передачу в усній чи письмовій формі прочитаного або прослуханого тексту” [2, с. 328]. М. Р. Львов уважає, що переказ – “це вид письмового вправляння в розвитку мовлення учнів на основі зразка, письмове переказування почутого або прочитаного твору” [1, с. 68].

Переказ використовується для навчання логічного відтворення тексту і продукування його композиції; для збагачення лексико-фразеологічного запасу, дотримання норм усного і писемного мовлення; для навчання типів мовлення – розповіді, опису і роздуму, стилів текстів – художнього, наукового, публіцистичного; для використання граматичних засобів мови у відтвореному тексті; для виховання на матеріалі змісту текстів, які учні переказують. Ще з початкових класів діти на уроках читання переказують прочитане близько до тексту зразка, детально; вибірково; із творчими доповненнями і змінами. В основній школі із теорії розвитку зв’язного мовлення учні дізнаються, що є різні види переказів:

1) за метою проведення – контрольні й навчальні. Основна мета контрольних переказів – перевірити вміння й навички учнів передавати зміст прочитаного тексту з потрібною докладністю, правильно, логічно, послідовно і грамотно в найширшому розумінні цього слова. Проводяться вони здебільшого один раз на чверть. Навчальні перекази, у процесі проведення яких виробляється весь комплекс навичок, проводяться 3–5 разів на чверть у 5–7 класах і 1–2 рази – у 8–9 класах;

2) за наявністю творчих елементів – творчий переказ. Він характеризується змінами й доповненнями в тексті, які стосуються зміни особи оповідача, розвитку подій якогось епізоду, продовження долі героя, введення нових епізодів, пейзажних описів; перебудови сюжетного твору, який містить діалоги, драматичні події тощо;

3) за обсягом або залежно від докладності передачі змісту тексту і міри збереження його композиції виокремлюють докладні (близькі до тексту), стислі, вибіркові перекази. Докладні перекази проводяться за текстами з яскравими мовними засобами. Причому на початковому етапі роботи над переказами бажано брати тексти творів, які вивчали учні і мову яких аналізували на уроках літератури. Стислі перекази передбачають максимально коротку, лаконічну передачу змісту тексту, вимагають глибокого уникнення у зміст твору, його аналізу для виділення найголовнішого і збереження в переказі, випустивши деталі, подробиць. Це зовсім не означає, що потрібно опускати частини тексту, це значить, що потрібно відбирати найістотніше, залишаючи поза увагою другорядне, менш важливе. Вибірковий переказ передбачає логічно послідовний виклад матеріалу тільки з одного питання пункту плану чи переказування лише одного епізоду;

4) за способом передачі тексту, або інакше – за формою мовлення перекази поділяються на усні та письмові. Під час усного переказу учні мають дотримуватися плану, мовних норм (орфоепічних, акцентуаційних, лексико-фразеологічних, синтаксичних, стилістичних), комунікативних якостей мовлення, стежити за композицією тексту. Переказування письмового характеру вимагає використовувати замість орфоепічних та акцентуаційних норм орфографічні та пунктуаційні;

5) за характером текстового матеріалу, або інакше – за типом мовлення (розповіді, описи, роздуми). Текстовий матеріал може в собі поєднувати розповідь з елементами опису, опис з елементами роздуму і т. д. З часом тексти для переказів ускладнюють: розповідь поєднують з елементами опису природи, обстановки, зовнішності людини, процесів праці. Перехід до текстів описового характеру – це підняття на вищий щабель труднощів і більшої самостійності в роботі.

Вибір способу відтворення думки визначається комунікативною метою висловлювання. Якщо потрібно відтворити: а) що-небудь описане (явище, портрет, предмет тощо), вибирається переказ-опис; б) інформацію про якусь подію, епізод, факт суспільного життя або історії, використовується переказ-розповідь; в) доведення, обґрунтування думки, пояснення процесу чи явища, висловлення чийогось погляду про проблему, проводять з учнями переказ-роздум. Для проведення переказів-описів, переказів-роздумів і переказів-розповідей учні мають знати структуру кожного з них. Тому бажано, щоб учитель подав відомості про типи мовлення, а саме: опис – це зв’язний текст, який дає словесне зображення основних ознак предмета, явища, особи в усній чи письмовій формі. Найбільш характерною ознакою опису є те, що в ньому речення перебувають у відношеннях одночасності (перелічуються наявні на момент опису ознаки, дії, стан тощо). Темами для описів можуть бути істоти й неістоти, зокрема: люди, їхні переживання, тварини, предмети (портрет, інтер’єр тощо), пейзаж, події тощо. Опис здебільшого складається з трьох частин: у першій передається загальне уявлення від описуваного предмета, тварин тощо (назва предмета і його призначення); у другій – опис частин, деталей, говориться про окремі ознаки (матеріал, форму, розмір, колір тощо); у третій робляться висновки.

Розповідь – це зв'язний текст, усний чи письмовий, який передає повідомлення автора про якусь важливу подію. Речення в розповіді перебувають у відношенні послідовності. Зміст розповіді виражається у формі минулого або (з метою художнього осучаснення минулої події) теперішнього часу. Розповідь складається з трьох частин: зав'язки, кульмінації та розв'язки. Зав'язка – епізод, яким починається розвиток сюжету і від якого залежить перебіг наступних подій. Кульмінація – момент піднесення, напруження в розвитку дії. Розв'язка – завершальна дія, що є результатом розвитку подій. Опорою для побудови розповіді можуть бути зачин (початок тексту, що складається з двох-трьох речень), закінчення; самостійно обрана тема тощо.

Роздум – це зв'язний текст, який характеризує логічно послідовну (як доказ чи пояснення чогось) низку думок, міркувань, висновків на певну тему. Характерною ознакою роздуму є перебування речень у відношеннях причини і наслідку (чи обґрунтування, пояснення думки, висловленої в іншому реченні). Для правильної побудови роздуму пропонуються такі основні частини: 1. Теза (думка, яка доводиться). 2. Аргументи (доведення). 3. Висновок. Розрізняють роздуми-доведення, роздуми-пояснення, роздуми-ствердження, роздуми-спростування тощо. Роздуми-доведення – це монологічні висловлювання, які мають за мету довести правдивість чи неправдивість головного ствердження (тези) тексту. У роздумі-поясненні немає потреби доводити правдивість чи неправдивість тези, тому що наперед відомо, що основне підтвердження тексту правдиве. Завдання в роздумі-пояснення полягає в розкритті змісту тези. Схема роздуму-доведення і роздуму-пояснення на практиці часто реалізується у скороченому вигляді: іноді опускається питання, часто відсутні висновки, немає експозиції. В усіх цих випадках їхній пропуск пояснюється тим, що роздум є зрозумілим і без пропущених компонентів "ідеального" роздуму, тому що всі ці складники легко додумуються. Описані відомості про типи мовлення сприятимуть учням у відтворенні текстів перелічених типів мовлення [4];

6) за стилем мовлення перекази можуть бути художніми, науковими, публіцистичними. Описи, наприклад, можуть бути виконані в науковому, художньому і діловому стилях. В описах наукового і ділового стилю ознаки предмета розкриваються точно, логічно, послідовно. Науковий опис позбавлений емоційності та образності, як і діловий. Для ділового опису характерний виклад відповідно до перевірених фактів, об'єктивної дійсності. Художній опис теж правдиво відображає предмет, але в яскравій, образній формі, на основі особистих вражень автора.

7) за наявністю додаткових лексико-фразеологічних, граматичних, орфографічних, пунктуаційних завдань. Інколи окремим видом уважають переказ зі спеціальним граматичним, орфографічним, стилістичним чи іншим завданням. Однак усі названі перекази можуть бути ускладнені спеціальним завданням, тому, цілком очевидно, немає потреби виокремлювати такий вид переказу. Оскільки переказ – це насамперед робота з розвитку зв'язного мовлення, то граматико-орфографічні, стилістичні чи інші завдання не повинні бути перешкодою на шляху до успішного виконання основною завдання – правильно, логічно й точно передати зміст тексту. Не слід, отже, ні переобтяжувати перекази такими завданнями, ні часто їх практикувати.

Водночас проведення переказу як роботи з розвитку зв'язного мовлення необхідно якнайтісніше пов'язувати з виучуваним граматичним матеріалом. За наявності такого зв'язку переказ буде органічною частиною роботи над закріпленням знань із граматики, виробленням умінь і навичок використання граматико-стилістичних явищ у зв'язному мовленні. Переказ у цьому випадку стає підсумковою роботою, що демонструє засвоєння учнями матеріалу в чисто практичному плані.

Для навчання учнів написання переказів учитель має знати типи і структуру уроків РЗМ (навчальних і контрольних), аналізу переказів, розуміти суть компонентів, уміти заповнити кожний із них, щоб хід уроку активно сприяв пізнавальному процесові школярів.

Структура уроку усного навчального переказу: 1. Організаційний момент (або: Організація класу до уроку) (1 хв.). 2. Повідомлення теми та мети уроку; мотивація навчальної діяльності (1–2 хв.). 3. Робота над текстом переказу: 1) словникова робота (передбачена вчителем); 2) повідомлення вчителем завдань: запам'ятати зміст прочитаного; виявити незрозумілі слова (1 хв.). 4. Читання вчителем тексту переказу (3 хв.). 5. Бесіда за змістом прочитаного (5 хв.). 6. Складання плану тексту переказу під керівництвом учителя або самостійно (залежно від класу) (7–8 хв.). 7. Словникова й орфографічна робота (за потребою учнів) (3–4 хв.). 8. Повторне читання тексту (3 хв.). 9. Переказування учнів за пунктами плану (20–25 хв.). 10. Домашнє завдання, інструктаж до його виконання (1–2 хв.).

Структура уроку письмового навчального переказу: 1. Організаційний момент (або: Організація класу до уроку) (1 хв.). 2. Повідомлення теми та мети уроку; мотивація навчальної діяльності (1 хв.). 3. Оголошення вчителем завдань: 1) запам'ятати зміст тексту; 2) виявити незрозумілі слова тощо (2 хв.). 4. Читання вчителем тексту переказу (3 хв.). 5. Бесіда за змістом прочитаного тексту, тлумачення значення слів (3 хв.). 6. Складання плану тексту переказу під керівництвом учителя (5 хв.). 7. Словникова робота, мовний аналіз тексту (2–3 хв.). 8. Повторне читання тексту (3 хв.). 9. Підготовка чорнового варіанту переказу (10–12 хв.). 10. Редагування змісту переказу під керівництвом учителя (5–7 хв.). 11. Переписування відтвореного тексту переказу начисто (5 хв.). 12. Домашнє завдання (дописати переказ). 13. Підсумок уроку (1 хв.).

Структура уроку контрольного письмового переказу: 1. Організаційний момент (або: Організація класу до уроку) (1 хв.). 2. Повідомлення теми та мети уроку; мотивація навчальної діяльності (1 хв.). 3. Ознайомлення учнів зі змістом тексту переказу (4–5 хв.). 4. Бесіда за змістом почутого учнями (2 хв.). 5. Словникова та орфографічна робота (2 хв.). 6. Повторне читання вчителем тексту переказу (5 хв.). 7. Підготовка чорнового варіанту переказу (18–20 хв.). 8. Самостійне редагування тексту переказу, удосконалення його змісту (4–5 хв.). 9. Оформлення чистового варіанту (10–12 хв.). 10. Домашнє завдання, інструктаж до його виконання (1 хв.). 11. Підсумок уроку (1 хв.).

Структура уроку аналізу контрольного переказу: 1. Організаційний момент (або: Організація класу до уроку) (1 хв.). 2. Повідомлення теми та мети уроку; мотивація навчальної діяльності (2 хв.). 3. Ознайомлення учнів із результатами контрольного переказу, загальна оцінка вчителем якості виконання переказу, розгляд і короткий аналіз кращих робіт (4–5 хв.). 4. Робота з учнями класу над аналогічними помилками (повторення правил, виконання завдань для закріплення вивченого) (15–17 хв.). 5. Пояснення вчителем порядку проведення учнями індивідуального аналізу допущених ними помилок (2–3 хв.). 6. Самостійна робота учнів над індивідуальними помилками (учитель спостерігає за роботою учнів та індивідуально допомагає їм справитися із поставленим завданням) (15–17 хв.). 7. Домашнє завдання, інструктаж до його виконання (2 хв.). 8. Підсумок уроку (1 хв.) [3].

Теоретичні відомості про перекази, їх види й особливості, що засвоюють учні, знання вчителями типів і структури уроків усних і письмових, навчальних і контрольних переказів, аналізу контрольних переказів, методики проведення цих уроків сприятимуть засвоєнню знань із теорії тексту, формуванню вмінь і навичок відтворення почутих чи прочитаних текстів.

Перспектива дослідження розвитку зв’язного мовлення учнів полягає в розробці методики написання творів з урахуванням типів цих уроків під час вивчення української мови.

Література:

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

2. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. І. С. Олійника]. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

3. Палихата Е. Я. Типи і структура уроків з української мови : методичні рекомендації для студентів і викладачів педагогічних навчальних закладів / Е. Я. Палихата. – Тернопіль : В-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2012. – 30 с.

4. Палихата Е. Я. Українська мова за професійним спрямуванням : [підручник для студентів]. – Тернопіль : В-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2009. – 321 с.

5. Українська мова. 5–12 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ – Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.

УДК 371.3:811

Пентилюк М. І.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Статтю присвячено проблемі формування професійного спілкування у студентів нефілологічних спеціальностей, визначенню його наукової сутності. Автор розглядає професійне спілкування як основу фахової підготовки майбутніх спеціалістів, формування їхньої мовленнєвої культури.

***Ключові слова**: професійне спілкування, літературна мова і мовлення, мовленнєва комунікація, якості культури професійного спілкування, мовний етикет.*

Статья посвящена проблеме формирования профессионального общения у студентов нефилологических специальностей, определению его научной сути. Автор рассматривает профессиональное общение как основание подготовки будущих специалистов, формирование их речевой культуры.

***Ключевые слова**: профессиональное общение, литературный язык и речь, речевая коммуникация, качества культуры профессионального общения, речевой этикет.*

The article deals with the formation of professional communication students non-philological disciplines, defining its scientific nature. The author considers the professional communication as the basis of training future professionals, the formation of speech culture.

***Key words**: professional communication, literary language and speech, speech communication, the quality of the professional culture of communication, speech etiquette.*

Беручи до уваги курс України на інтеграцію в європейське політичне, економічне, освітнє, наукове, правове, культурне співтовариство, актуальним постає питання підвищення якості підготовки майбутніх фахівців різних профілів. Одним із головних завдань є формування високого рівня культури професійного спілкування. Це не лише філологічна та методична, а й соціальна проблема: вона так чи інакше пов'язана з різноманітними видами комунікації. Нині кожен третій член суспільства здобуває середню спеціальну або вищу освіту, проте досконалий рівень володіння культурою мовлення не став загальнонаціональним – ще надто багато людей користується українською мовою лише в побуті, без належної уваги до її правильності, чистоти, естетичності. Нагальною залишається проблема культуромовної підготовки спеціалістів різних профілів, особливо нині, коли в багатьох регіонах України насаджується так звана "регіональна" російська мова, що звужує межі функціювання української як державної й негативно впливає на якість українського мовлення пересічних громадян – продовжує поширюватися "суржик".

Наукові проблеми культури мовлення і спілкування висвітлено в працях мовознавців Н. Бабич, Б. Головіна, С. Єрмоленко, А. Коваль, С. Ширяєва та інших, методистів О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленка, І. Дроздової, С. Карамана, К. Климової, В. Мельничайка, Т. Окуневич, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін. Однак праць, у яких висвітлювалася б культура професійного спілкування з погляду на специфіку майбутньої професії, ще обмаль.

У пропонованій статті спробуємо узагальнити, теоретично обґрунтувати важливість проблеми культури професійного спілкування й визначити її роль у розвитку сучасної лінгводидактики.

Комплексне вирішення проблеми мовної та інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів нефілологічного профілю ще тільки набирає обертів. Попри всю актуальність порушеного питання про формування у студентів культури професійно зумовленого мовлення воно ще недостатньо вивчене й висвітлене.

Безумовно, мовлення фахівця з середньою спеціальною та вищою освітою повинне бути чистим, бездоганним, простим і зрозумілим. Зазвичай для опанування норм літературної мови студентам замало вивчених у школі граматичних і правописних правил – необхідна постійна робота з різноманітними за стилями текстами, живе спілкування в професійно зорієнтованих ситуаціях. Цьому сприяє зміст, мета, система способів і форм навчання: методів, прийомів, завдань і вправ, дидактичного матеріалу тощо. Розширення сфери функціювання української мови як державної потребує оновлення методики її викладання. Методи і засоби, що використовуються в навчальному процесі, мають ураховувати специфіку освітнього закладу.

Однією з особливостей духовно багатої та розвиненої особистості, необхідної для нормальної професійної діяльності, є культура спілкування. Актуальним для фахівців різних спеціальностей, які мають стати носіями й пропагандистами культури спілкування у своїй практичній діяльності, є професійне мовлення. Цілком зрозуміло, що впродовж навчання в центрі уваги мають бути якості професійного мовлення студентів, над удосконаленням яких необхідно працювати викладачам не лише соціально-гуманітарних, а й спеціальних дисциплін.

© Пентилюк М. І., 2012

В основі професійного спілкування лежать поняття *літературна мова* і *мовлення, спілкування, професійне спілкування, культура спілкування фахівця* тощо.

Літературна мова – це надбання українського народу, результат його історичного розвитку, а літературне мовлення є провідною формою її існування – такий засіб спілкування, що кодифікується як норми зразкового мовлення. Мовлення насамперед забезпечується мовою. Вже сама наявність звукової мови передбачає реалізацію її змісту в акті мовлення. Не менш важливим є рівень володіння мовою. Залежно від того, наскільки добре мовець знає мову, один і той же зміст він виражає більш або менш вдало, правильно, у більш чи менш узвичаєному режимі.

Звернемося до поняття мовлення: що воно означає, як його трактують дослідники. У словнику української мови подається таке визначення мовлення: “мовна діяльність або спілкування людей між собою за допомогою мови” [11, с. 356]. На нашу думку, мовлення – це форма реалізації мови як засобу спілкування, втілення під час комунікативної діяльності її системи в різні види мовної матерії (мовленнєві твори, тексти, котрі можуть сприйматися на слух або органами зору). Справді, мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях із наперед заданою метою, це діяльність, пов’язана з функціюванням мови, мовленнєвою діяльністю. Констатуємо, що професійне мовлення ґрунтується на розумінні мови і мовлення. Професійне мовлення – це процес обміну думками в певній галузі знань чи діяльності, у якому б вигляді воно не здійснювалося, це функційна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах. Реалізується воно в усній і писемній формах, у монолозі та діалозі (полілозі). Л. Мацько стверджує, що професійна мова “забезпечує різні комунікативні потреби в професійній сфері, виділяється відповідно до сфери трудової діяльності, у якій вона функціює, і відрізняється від інших професійних мов своєю лексико-семантичною системою” [7, с. 53].

Розглянемо детальніше поняття “професійне спілкування”, або “професійна комунікація”. Аналіз вітчизняного й зарубіжного наукових фондів свідчить, що інститут професії виник як комплексний метод пізнання, випробування й перевірки на практиці передумов професії. Професія, як відомо, це вид діяльності, занять особи, яка володіє комплексом спеціальних фахових знань та практичних умінь та навичок, набутих унаслідок поглибленої загальної та спеціальної фахової підготовки, а також досвіду роботи. На сучасному етапі посилюється важливість таких феноменів, як компетенція, компетентність, професіоналізм. Виникає потреба уточнення сутності поняття професійно-мовленнєва комунікація майбутніх фахівців.

Учені використовують різні термінологічні визначення, до складу яких уходить поняття професійний: професійна мова (Д. Лихачов, Л. Мацько), умовно-професійна мова (В. Бондалетов), соціально-професійний варіант мови та професійна підмова (Ю. Дешерієв), професійний стиль, професійна стилістична система (Л. Нікольський) тощо. Поняття *професійна мова* і *мовленнєва комунікація*, на наш погляд, можуть окреслити шлях визначення сутності поняття *професійно-мовленнєва комунікація*. Предметом вивчення мовленнєвої комунікації є процес взаємодії людей за допомогою мовних символів, що належать до будь-якого виду спілкування і розраховані на те, щоб зробити її більш ефективною. У нашому розумінні мовленнєва комунікація – це процес інформаційного обміну між суб’єктами спілкування за допомогою вербальних та невербальних знакових систем через такі види її комунікативної діяльності, як говоріння, слухання, читання і письмо.

Науковий пошук більшості авторів (В. Бондалетов, Ю. Дешерієв, Д. Лихачов, Л. Мацько, Л. Кравець та ін.) щодо поняття професійна мова зводиться до лексико-семантичних питань, що не висвітлює повної картини досліджуваного питання. Традиційно поняття професійна мова пов’язується з поняттям стиль наукового викладу. Вважаємо, що мова і професія – важливі суспільні категорії, які визначають рівень мовленнєвої культури майбутнього спеціаліста. Поняття професійної мови тісно пов’язане з поняттям спілкування взагалі та професійного спілкування зокрема.

Останнім часом з’явилася низка робіт, у яких досліджується ця проблема. У працях О. Ахманової, Л. Барановської, Ф. Бацевича, В. Галузяка, І. Дроздової, Л. Зотової, С. Іванова, К. Климової, В. Кан-Калика, С. Мусатова, Н. Кострици, Н. Чепелєвої та ін. розкриваються різні сторони професійного спілкування.

Семантично слово *спілкування* має якнайменше три групи значень – створення спільноти, цілісності, об’єднання або обмін інформацією. Нам імпонує визначення поняття спілкування О. Ахманової. Вона зазначає, що “спілкування – це багатоплановий процес установлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребами сумісної діяльності й уключає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини. Це один із неодмінних елементів спільної діяльності людей у всіх сферах, що полягає у взаємодії як мінімум двох суб’єктів (осіб, груп, соціумів) – комуніканта й реципієнта з метою передачі інформації, взаємовпливу, взаємозаміни” [1, с. 411]. Отже, вважатимемо, що спілкування – це процес контакту мовців, що включає обмін інформацією, сприйняття й розуміння співрозмовника.

У науково-методичній літературі немає чіткого визначення терміна професійне спілкування. Більшість авторів (С. Дорошенко, С. Іванова та ін.) з’ясовують його як форми спілкування у різних сферах діяльності. Л. Барановська відзначає, що професійне спілкування – важливий чинник поліпшення самого процесу оволодіння фахом. Такий вид спілкування студенти не обмежують стінами ВНЗ. Воно має місце

й за його межами, адже оволодіння певною професією продовжується. Дослідниця вважає, що професійне спілкування – це форма сучасної української літературної мови, специфіку якої зумовлюють особливості спілкування у виробничо-професійній сфері: мета, функції, ситуація, особистісні риси учасників спілкування [5, с. 25].

Спеціаліст за допомогою професійного спілкування набуває життєвого, фахового досвіду, прагне до опанування майстерності. А тому професійне спілкування допомагає вдосконалювати фах, підвищити свій професійний рівень, поліпшує процес взаєморозуміння колег, сприяє творчому розв'язанню виробничих, кадрових та інших проблем.

На думку О. Тищенко, володіння професійним спілкуванням – це, по-перше, знання власне мови професійного спілкування (крім норм сучасної української літературної мови, знання спеціальної термінології, особливостей побудови синтаксичних конструкцій, тексту тощо), тобто сформованість мовної компетенції; по-друге, уміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до ситуації, мети, тобто сформованість комунікативних навичок [15, с. 56]. Звідси висновок: знати мову професії – значить дотримуватися граматичних, лексичних, стилістичних норм культури професійного спілкування, ділового етикету тощо. Це означає виробити такі уміння й навички спілкування, щоб донести до співрозмовника необхідну інформацію чітко, ясно й зрозуміло.

Для професійного спілкування важливими є його функції. Таких функцій є три: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна та афективно-комунікативна.

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передавання та прийому інформації. Реалізація цієї функції має кілька рівнів. На першому здійснюється вирівнювання розбіжностей у вихідній інформованості комунікантів, що вступають у психологічний контакт. Другий рівень – передавання інформації та прийняття рішень. На цьому рівні спілкування реалізує цілі інформування, навчання та ін. Третій рівень пов'язаний із прагненням комуніканта (фахівця) зрозуміти інших. Спілкування тут спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів узгодження – неузгодження, порівняння поглядів тощо.

Регуляційно-комунікативна функція полягає в регуляції поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей (колег, клієнтів, партнерів по бізнесу тощо) і реагує на їхні дії. Відбувається процес налагодження дій. Тут виявляються феномени, властиві спільній діяльності, зокрема сумісність людей, їх спрацьованість, здійснюється взаємна стимуляція і корекція поведінки.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу спеціаліста. Спілкування впливає на емоційні стани людини. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, в тому числі й соціального.

Структура професійного спілкування характеризується трьома взаємопов'язаними сторонами:

– комунікативною, що передбачає обмін інформацією між людьми;

– інтерактивною, що полягає у взаємодії людей, які спілкуються, на основі виконання сумісної діяльності;

– перцептивною, що означає спілкування шляхом сприймання один одного партнерами і встановленням взаєморозуміння на цій основі [4, с. 46].

Професійні контакти мовців пов'язані з досягненням певних цілей, розв'язанням конкретних завдань, тобто реалізацією комунікативної настанови на спілкування, що передбачає прихильність співрозмовника до подальших ділових стосунків. Без спеціальних комунікативних умінь і навичок спілкування навіть хороший спеціаліст не зможе підтримати ділову розмову, провести ділову зустріч, відстояти свою точку зору, зрозуміти бажання співрозмовника. Це означає, що майбутній фахівець, крім професійної компетенції, повинен володіти комунікативною компетенцією, тобто знанням психологічних, змістових та мовних компонентів, необхідних для розуміння партнерів по справі, колег тощо.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної системи загальних і професійних знань, а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань, тобто опанування фахівцем наукового дискурсу професії, або ж, за матеріалами розвідок у цій галузі, спеціальної мови, мови для спеціальних цілей, мови для спеціальних потреб, мови за професійним спрямуванням, тобто професійного мовлення.

Зрозуміло, що від уміння професійно спілкуватися залежить імідж спеціаліста, налагодження контакту із співрозмовниками, успіх у кар'єрі тощо.

Поняття культура професійного спілкування розглядається нами як соціокультурна якість особистості, яка адекватно відображає загальнокультурну, професійну та особистісну позицію майбутнього спеціаліста, що є засобом адаптації до мінливих соціальних умов життя й професійної діяльності через комунікативний, етичний і нормативний аспекти в діловому спілкуванні.

Культура професійного спілкування – поняття багатозначне, і, на думку Н. Ботвіної, включає три складники, органічно пов'язані між собою:

1) правильність мовлення, тобто володіння нормами усної й писемної літературної мови (правила вимови, наголосу, слововживання, лексики, граматики, стилістики);

2) мовленнєва майстерність, що виражається в дотриманні норм літературної мови, й умінні вибирати з існуючих варіантів найбільш точний у смисловому відношенні, стилістично й ситуативно доречний, виразний;

3) уміння використовувати комунікативні засоби, володіти професійними знаннями [6, с. 74].

Визначені дослідницею складники культури професійного спілкування важливі для формування мовної особистості студентів різних спеціальностей. Адже щоб майбутні спеціалісти розуміли один одного, вони повинні володіти нормами усного літературного мовлення й дотримуватися цих норм; уміти вибирати з існуючих варіантів найбільш точний, доречний, виразний; знати фахову термінологію.

Оволодіння нормами мови – це значною мірою оволодіння культурою спілкування. Дослідженню поняття мовна норма присвячено праці мовознавців О. Ахманової, Б. Головіна, С. Ожегова, М. Пилинського, Л. Скворцова, В. Русанівського та ін. Мовна норма – це сукупність прийнятих у мовленнєвій практиці народу правил відбору і вживання мовних одиниць. Головними ознаками норми є відповідність системі мови, стабільність, обов’язковість. Засвоєння норм, що не порушують систему української мови, утруднюється сьогодні вживанням двох і більше мов у практиці спілкування: небезпеку появи інтерферентних явищ, “суржику” повинні враховувати всі викладачі середньої спеціальної і вищої школи. Додамо, що мовною нормою виступає будь-яке мовне явище – звук, сполучення звуків, морфема, значення слова чи фразеологізму, форма слова, словосполучення і речення, – що сприймається як зразок.

Поряд із нормами літературної мови для професійного спілкування майбутніх спеціалістів важливими є комунікативні якості мовлення – правильність, точність, логічність, доречність, свідомість, насиченість інформацією та науковими термінами, виразність дикції, милозвучність. Студенти повинні оволодіти уміннями добирати слова і будувати речення так, щоб найточніше передати зміст висловлювання; прагнути, щоб зміст сказаного або написаного був переданий точно, зрозуміло.

Точність має спільні риси з логічністю. На думку Н. Бабич, логічне мовлення формується на основі навичок логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань і на передачу цих знань співрозмовникові; знання мовних засобів, якими можна оформити думку; володіння технікою смислової зв’язності, тобто логікою викладу, при якій не виникає суперечностей у межах цілого тексту [3, с. 13].

Серед якостей культури професійного спілкування студентів особливе місце займає доречність мовлення. Це ознака мовлення, що організовує його точність, логічність, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування.

Кожний предмет професійного спілкування і кожен співрозмовник вимагають нетотожних мовних засобів для свого вираження. Тому професійне мовлення повинне бути гнучким, динамічним, кожне слово має бути стилістично виправданим, доречним.

У структурі культури професійного спілкування фахівців дослідники виокремлюють такі компоненти:

– мовна правильність передбачає знання й дотримання мовцем узвичаєних сучасною суспільно-мовленнєвою практикою мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних);

– мовна майстерність визначається багатством активного словника, умінням відібрати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, що відповідає комунікативним намірам мовця;

– мовна свідомість – стійке прагнення мовця до вдосконалення власного мовлення [10, с. 71].

Мовна правильність, мовна майстерність та мовна свідомість мають стати предметом формування культури спілкування студентів. На думку Л. Барановської, “мовна майстерність – це вироблення на основі знань нормативності мови практичних умінь та навичок висловлювання думки з використанням відібраних із співіснуючих варіантів найбільш точних, стилістично та ситуативно доцільних, виразних, котрі відповідають комунікативним намірам мовця” [5, с. 44].

Правильність мовлення завжди веде до дотримання норм літературної мови, неправильність – до відступу від них. Тому професійне спілкування повинно відзначатися правильністю, що відповідає його мовній структурі згідно з чинними мовними нормами. Мовна правильність, мовна майстерність й мовна свідомість – запорука формування культури українськомовного професійного спілкування майбутніх фахівців. Дотримання норм літературної мови забезпечить природну потребу додержуватися норм професійного спілкування, сукупності найбільш правильних, доречних для обслуговування професійних потреб засобів мови. Норми спілкування і мовленнєву поведінку регулює мовний етикет.

Відзначимо, що в спеціальній літературі зрідка зустрічається термін мовленнєвий етикет, який відповідає російському “речевой этикет”, уживаному з 60-х років XX ст. Багаторазова повторюваність етикетних ситуацій – привітання, звертання, рекомендування, знайомства, запрошення, подяки, компліменту, прощання – сприяла тому, що до кожної з них виробилися відповідні мовні стереотипи, які використовуються для маніфестації соціальних стосунків. Таким чином, усталився мовний етикет. Нині фахівці мовний етикет визначають “як систему стійких формул спілкування, рекомендованих суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримання спілкування у вибраній тональності відповідно до

їх соціальних ролей і рольових позицій відносно один одного в офіційних і неофіційних обставинах" [7, с. 83].

Мовний етикет становить функційно-семантичне поле ввічливо-доброзичливих одиниць мовного спілкування в різних етикетних ситуаціях. Щодо проблеми співвідношення етикету взагалі і мовного зокрема, то безсумнівним є те, що мовний етикет пов'язаний із семіотичним і соціальним поняттям етикету. Сам етикет відносимо до вторинних моделюючих систем, котрі надбудовуються над первинною моделюючою системою – мовою. Виходячи з факту, що такий універсальний засіб, як мова, є основою комунікаційних систем будь-якого виду, вважаємо етикет окремою цілісною системою, а всі вербальні засоби (мовний етикет) – підсистемою етикету.

Як зазначає О. Тищенко, мовний етикет, реалізований через мовну етикетну поведінку, допомагає подолати труднощі, які виникають під час донесення або сприймання інформації, що часто є наслідком вікових, статевих, соціальних та інших розбіжностей. Визначаючи мовний етикет як "сукупність стандартних словесних формул, уживаних у стандартних ситуаціях" [15, с. 59], дослідниця рекомендує комунікантам спрощувати й поліпшувати процес спілкування фахівців певної галузі в будь-якій мовній ситуації. Наприклад: не припускатися типових помилок у сприйнятті співрозмовника (неадекватна оцінка співрозмовника, вплив стереотипу тощо).

Мовні засоби етикету становлять його основу. До них відносять спеціальні (лексичні, морфологічні, синтаксичні, просодичні) засоби вираження ввічливості, спеціальні етичні мовні формули, що утворюють у кожній конкретній мові цілу систему. Це насамперед такі усталені мовні формули, що вживаються під час зав'язування, підтримання та припинення контакту між комунікантами. Мовний етикет включає, крім власне етикетних мовних формул, ще й соціальномовні символи етикетного рівня, форми питань, що використовуються у певних соціально-культурних групах.

В українському національному етикеті можна виділити такі тематичні групи: звертання, вітання, вибачення, подяка, прохання, прощання, а також тематичні групи, куди входять лексеми на позначення побажання та компліменти.

Дотримуючись етикету, людина реалізує важливий принцип спілкування – ввічливість: шанобливе ставлення один до одного, дотримання почуття такту, коректності, міри. Мовний етикет реалізується переважно в усному мовленні. На письмі закріплюються відповідні стереотипи ввічливості, що їх дослідники називають по-різному: стилістичні формули (М. Гудзій, С. Богуславський), стилістичні трафарети (Д. Лихачов, С. Богуславський), стійкі формули (І. Єрьомін), стереотипні формули (В. Мансика), стилістичні шаблони (Б. Ларін), традиційні формули (О. Творогов).

Як підсумок констатуємо: етикет – це стійкі формули, що забезпечують прийняте в певному середовищі, серед певних людей включення в мовленнєвий контакт. Правила мовного етикету залежать від мовних ситуацій, до яких належать знайомство, вітання, прощання, поздоровлення, вибачення, прохання, запрошення, пропозицію, пораду, згоду, відмову, співчуття, комплімент, схвалення. Отже, мовний етикет – це усталені часовою традицією правила поведінки людей у певній ситуації, що регулюється доцільним використанням мовних засобів.

Не слід забувати, що мовний етикет – це зовнішній вияв внутрішньої вихованості людей, їх прагнення до порядку й порядності. Оволодіння мовною етикою професійного спілкування – обов'язкова умова підготовки висококваліфікованих спеціалістів, людей всебічно розвинених, з високим культурним рівнем, із багатою духовністю.

Зазначимо, що, крім практичного значення, висококультурне професійне спілкування майбутніх фахівців має ще й естетичну цінність. Естетична функція спілкування полягає не лише в тому, що людина одержує насолоду від мовленого слова, а й у тому, що за допомогою мови вона пізнає світ, його закони, набуває знань. Яку б спеціальність не обрав студент, на якій посаді в майбутньому не працював би, він як особистість повинен дбати про культуру професійного спілкування, щоб не зійти на манівці спрощення, вихолощення індивідуального словника, не втратити сили, доступності й точності свого мовлення. Сукупність і система комунікативних якостей визначають рівень культури професійного мовлення студентів, забезпечують повне й ефективне здійснення намірів, урахування різноманітних чинників процесу спілкування.

Отже, професійне спілкування майбутніх фахівців має вирізнятися високим рівнем мовленнєвої культури. Справжнім спеціалістом, творчою особистістю студент стане тоді, коли він оволодіє високою кваліфікацією, професійним спілкуванням, мовним етикетом. Саме ці ознаки формують рівень культури професійного спілкування студентів середніх спеціальних та вищих навчальних закладів.

Література:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 607 с.

2. Бабич Н. Д. Ділова українська мова : [посібник для студентів вузів] / Н. Бабич, К. Герман, Л. Скаб та ін. – Чернівці : Рута, 1996. – 276 с.

3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1994. – 232 с.
4. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение : [учеб. пособие] / Баева О. А. – М. : Новое знание, 2003. – 229 с.
5. Барановська Л. В. Професійне спілкування: концепція навчання та результати її реалізації / Л. В. Барановська. – К., 1995. – 201 с.
6. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етикет ділового спілкування : [навч. посіб. / ред. Феткулова Н. О.]. – К. : АртЕк, 2000. – 192 с.
7. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 461 с.
8. Мацько Л. І. Культура української мови / Л. І.Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.
9. Мацько О. Формули ввічливості в дипломатичному листуванні / О. Мацько // Дивослово. – 2000. – № 2. – С. 14–17.
10. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011 – 256 с.
11. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення / М. І. Пентилюк, І. І. Марунич, І. В. Гайдаєнко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.
12. Пономарів О. Д. Офіційно-діловий стиль як показник повнокровного функціонування / О. Д. Пономарів // Укр. слово. – 1994. – 15 грудня. – С. 4–18.
13. Савченко Т. Психологічні аспекти засвоєння професійної термінології студентами-старшокурсниками / Т. Савченко. – К., 1998. – 187 с.
14. Словник української мови. – К. : Освіта, 2001. – Т. 7. – 501 с.
15. Тищенко О. Модель курсу “Мова професійного спілкування” (Психолінгвістичний аспект) / О. Тищенко // Дивослово. – 2003. – № 9. – С. 56–59.

УДК 371.3:811. 161.2’35

Хом’як І. М.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ ГРАМОТНОСТІ

У статті проаналізовано технологію формування орфографічної грамотності.
***Ключові слова**: орфографічні дії, правописні правила, писемне мовлення.*

В статье проанализирована технология формирования орфографической грамотности.
***Ключевые слова**: орфографические действия, правописные правила, письменная речь.*

The article is devoted to the technology of orthographical literacy formation.
***Key words**: orthographical operation, orthographical rules, written language.*

Навчання української мови в сучасному навчальному закладі спрямовано на оволодіння учнями всіма видами мовленнєвої діяльності, зокрема письмом, визначальною рисою якого є правописна грамотність.

Д. М. Богоявленський, С. Ф. Жуйков, М. С. Рождественський, С. Х. Чавдаров, О. М. Біляєв та ін. обґрунтували принципи диференційованого підходу до засвоєння орфограм із різною лінгвістичною характеристикою та з урахуванням створення адекватних умов для формування в учнів відповідних орфографічних навичок. Вирішального значення в цьому процесі набув правильний розподіл співвідношень в організації навчальної роботи з метою оволодіння уміннями й навичками. Ми задалися метою проаналізувати технологію формування у школярів орфографічних навичок.

Переконливою нам видається позиція П. Я. Гальперіна, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, які охарактеризували вміння й навички як дії, що формуються поетапно: під час виконання їх шляхом застосування теоретичних знань набуваються вміння, які, автоматизуючись, згодом стають навичками [9, с. 71].

Що ж являють собою вміння? Є різні тлумачення цього поняття. Уміння, – на думку Н. А. Рикова, – є набута без тренування готовність учня свідомо вирішувати ту чи іншу задачу. Б. Ф. Баєв визначає уміння як знання в дії. Є. І. Бойко умінням вважає готовність до тієї чи іншої дії в усіх можливих варіаціях, які забезпечують успіх. Є. В. Гур’янов уміннями називає способи виконання дій, що відповідають меті й умовам, в яких доводиться діяти, і, на відміну від навичок, не передбачають обов’язкової попередньої вправи, в результаті якої досягається стійкий і достатньо високий рівень виконання дії. У “Педагогічній енциклопедії” вміння розглянуто як “можливість ефективно виконати дію (діяльність) у відповідності з метою й умовами, в яких доводиться діяти” [20, с. 362], у “Педагогічному словнику” – як “готовність до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко і свідомо, на основі засвоєння знань і життєвого досвіду” [18, с. 511].

А. М. Алексюк, Л. Б. Ітельсон, А. В. Петровський, Д. Ф. Николенко, А. А. Степанов, В. О. Онищук та ін. характеризують уміння через навички. Наприклад, В. О. Онищук визначив уміння як підготовленість людини до участі в різних сферах суспільної діяльності. Воно включає в себе цілий комплекс знань, прийомів, дій і навичок. Є. М. Кабанова-Меллер “уміння” підпорядковує поняттю “прийом”. У результаті, як зауважує С. Ф. Жуйков, поняття “вміння” не набуло поки що достатньої визначеності. Щодо орфографії вміння розглядаються як “такий рівень оволодіння знаннями, за якого учень здатний використовувати знання на практиці” [21, с. 16]. Інакше кажучи, це здатність “переносити” правило на аналізовані слова з контрольною орфограмою.

Мовленнєві уміння (в широкому значенні слова) виробляються на базі кількох поетапних дій: 1) на основі орієнтирів (даного мовного матеріалу) та інструкцій із поданим мовним матеріалом; 2) на основі інструкцій (за наявності зовнішніх опор); 3) тренування в мовленні без зовнішніх опор; 4) перенесення дій у внутрішній план [14, с. 45].

В основі визначень уміння й етапів його становлення фігурує поняття – орфографічні дії, оволодіння ними є обов’язковою умовою формування умінь. Орфографічну дію С. Ф. Жуйков називає ще “правиловідповідною” і, посилаючись на П. А. Шигарєва, так характеризує її: “1) правиловідповідна дія є продуктом навчання; 2) це – зумисна дія, яка складається з усвідомлення конкретної ситуації, що відповідає першій частині правила, і виконання операції, вказаної в другій частині цього ж правила; 3) у правиловідповідній дії нерідко закладені умови, за яких усвідомлення такої конкретної ситуації майже завжди спричиняє певні операції” [12, с. 5–6]. Д. С. Горбатов під орфографічною дією розуміє “складний психічний процес – вибір графічного символу, який здійснюється у відповідності з вимогами зовнішніх стосовно суб’єкта нормативів правопису (активно засвоєних ним), має правиловідповідний характер і є необхідним

© Хом’як І. М., 2012

для вирішення орфографічної задачі” [10, с. 29]. Під час оволодіння вмінням вживати орфограми школяр вчиться виконувати різні розумові дії: аналізу, синтезу, абстрагування тощо.

Важливість такого навчання для засвоєння математики, географії, креслення обґрунтовано в роботах Н. А. Менчинської, Є. М. Кабанової-Меллер, А. М. Матюшкіна, І. С. Якиманської та ін. Д. М. Богоявленський описав еволюцію характеру дій, що являють собою уміння, на шляху до утворення орфографічної навички: по-перше, поступове зменшення ролі усвідомлення своїх дій; по-друге, згортання розумових операцій за рахунок оперативних суджень; по-третє, об’єднання й узагальнення окремих дій у масштабніші і в зв’язку з цим розширення меж переносу; по-четверте, удосконалення прийомів виконання дій, вибір найраціональніших способів розв’язання орфографічних завдань і, врешті-решт, автоматизування дій [7, с. 100].

Важливо зазначити, що, крім усвідомлення дій, існують ще й такі, які мають інше походження, інший генезис. За результатами досліджень О. О. Леонтьєва, це операції, які виникли шляхом практичного “припасовування” дії до предметних умов або шляхом простого наслідування. Саме так дитина опановує першою мовою – по відношенню як до інших мов, так і до літературної форми власне національної мови, “лише згодом, передусім під час навчання граматики рідної мови в школі, ці операції стають предметом актуального усвідомлення і – через цей рівень – предметом свідомого контролю” [13, с. 144].

Ознайомивши учнів із прийомами застосування правил на практиці, словесник може навчити їх учитися, самостійно працювати, що, на думку Д. М. Богоявленського, ознаменує собою кінець формалізму у викладанні мови, тобто стане можливим подолання розриву між теоретичними знаннями і практичними вміннями.

Успішне формування орфографічних умінь пов’язано з утворенням навичок, які в психолого-методичній літературі мають більш узгоджену характеристику порівняно з уміннями. Загальновизнаним є формулювання навички, дане, зокрема, в роботах Н. М. Алгазіної, О. В. Запорожця, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова: “Навички – це автоматизовані компоненти свідомої діяльності, що виробляються у процесі її виконання” [2, с. 3]. У “Педагогічній енциклопедії” так визначено навичку: це “дія, яка характеризується високим ступенем засвоєння; на цьому ступені дія стає автоматизованою – свідомий контроль настільки згорнутий, що виникає ілюзія його цілковитої відсутності” [19, с. 14].

Д. М. Богоявленський обґрунтував теорію свідомої орфографічної навички, збагативши її положеннями про те, що у формуванні навичок активну участь беруть складні процеси мислення [6]. Необхідними умовами для формування орфографічних навичок є: 1) знання вивчених правил з орфографії; 2) знання прийомів застосування правил і практичне володіння ними; 3) системне виконання вправ, що сприяють виробленню цих умінь [8, с. 108].

Названі положення було використано в методиці викладання мов, зокрема української. Наприклад, у навчальному посібнику за редакцією С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського знаходимо таке визначення правописної навички: “це кінцевий продукт мислення, свідомої роботи, свідомого й неодноразового повторення певних, взаємозумовлених психофізіологічних актів, які відбуваються під час письма щоразу за інших обставин, в інших умовах” [15, с. 228]. М. В. Бардаш, ніби уточнюючи наведене формулювання орфографічної навички, підкреслює, що “формування навичок визначається не частотою повторення, а включенням у процес тренування активної і свідомої діяльності людини”, у якій “основну роль відіграє мислення” [5, с. 8–9].

У “Методиці викладання української мови в середній школі” за редакцією І. С. Олійника читаємо: “Навички – це автоматизовані дії з мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним) як у процесі рецептивного мовлення (слухання, читання), так і продуктивного мовлення (говоріння, писання)” [14, с. 44]; у “Методиці навчання української мови в школі” О. М. Біляєва, В. Я. Мельничайка, М. І. Пентилюк та ін.: “Орфографічна навичка – це безпосередній наслідок засвоєння знань, які змінюються в процесі повторного застосування їх на практиці під час розв’язання орфографічних завдань при виконанні вправ” [16, с. 174]. З таких же позицій характеризують “механізм” формування навичок Л. П. Рожило, В. О. Ващук.

Термін “автоматизована” навичка слід відрізняти від терміна “автоматична”, що використовується в механістичних теоріях, де заперечується участь мислення у формуванні навичок. Д. М. Богоявленський сказав, що термін “автоматизований” означає спосіб утворення навички як дії, яка спочатку виконується на основі свідомого застосування певних правил і лише потім, у процесі вправ піддається автоматизації” [6, с. 29].

Важлива роль у формуванні автоматизованих орфографічних навичок належить творчим вправам. І. О. Синиця описав психологію українського писемного мовлення учнів, звернув увагу на значення граматики, орфографії “для свідомого користування мовою” [23, с. 4].

М. Т. Баранов виокремив три етапи в ході вироблення орфографічних навичок: знайомство з особливостями правила до спеціального його вивчення; спеціальне вивчення правила; продовження роботи над вивченим теоретичним матеріалом під час засвоєння нової теми [4, с. 33].

Невід’ємною умовою утворення орфографічних навичок Д. М. Богоявленський вважає “пробудження” активності учнів під час пояснення вчителем нового орфографічного матеріалу, увагу і зосередженість

школярів, що підтримується інтересом до матеріалу, який вивчається. Важливо при цьому враховувати особливості роботи мовних аналізаторів. Основу писемного мовлення становлять зв'язки моторнорухових, зорографічних і мовно-слухових образів. Для орфографії "слухові, зорові і рухові уявлення, – вважає М. І. Жинкін, – еквівалентні, але прийом слів відбувається ланцюжком – зоровий ряд кодується на звуковий, а звуковий на руховий. Без останнього ряду прийом слів взагалі неможливий" [11, с. 327]. Слухові і зорові образи слів визначають письмо через кінестетичні відчуття (термін запроваджений Г. Ч. Бастіаном на позначення всього комплексу рухових відчуттів). Створюється, таким чином, непроста взаємодія різних аналізаторів. Г. П. Фірсов звертає увагу на складність подолання протиріч між зоровим (буквеним) і слуховим (звуковим) образом (складом) слів, водночас зауважує, що слуховий образ слова можливий без зорового (якщо слово на письмі ще не зустрічалося), але зоровий образ слова не може існувати без слухового [24, с. 4–5]. На це слід особливо зважати в умовах забрудненого мовленнєвого середовища, бо засвоєння дітьми граматичної будови, фонетичної системи мови в ареалі якогось із говорів проходить дещо іншим шляхом, ніж в учнів, які з дитинства чують літературне мовлення і володіють ним.

Робота мовленнєворухового аналізатора ускладнюється в процесі переходу до писемного мовлення: звуковий образ слова треба подрібнити на звуки, що складають його і які в свою чергу повинні бути позначені буквами. Це означає, що відбувається перебудова слухового прийому. Той, хто пише, насправді не чує записуваних ним слів, як під час диктанту, але на цій стадії задіюється специфічний внутрішній слух, тобто озвучується (термін А. Н. Соколова) внутрішнє мовлення. Слуховий контроль, виявляється, неможливо вилучити з мовленнєвого механізму, бо це означало б "втрату самого чутого образу слова як кінцевого продукту мовлення, який у процесі спілкування, і особливо в писемному мовленні, є також початковим, вихідним пунктом запуску" [11, с. 328].

Окрім зорових і слухових образів, важливу роль у формуванні орфографічних навичок відіграють кінестетичні відчуття, які важко фіксуються нашою увагою. М. О. Пучковський пояснює це тим, що "вони одразу ж викликають тією або іншою мірою скорочення м'язів і потім частий рух. А цей рух, зв'язаний з тисненням і натягами, негайно посилає назад кінестетичним корковим клітинам досить сильне збудження, і уявлення, що було почалось, перетворюється в таких умовах периферійного впливу у відчуття" [22, с. 39].

На основі аналізу ролі мовних кінестезій у формуванні орфографічних навичок розвинувся методичний прийом орфографічного промовляння: достатньо було тривалий час і систематично вправлятися в артикулюванні слів відповідно до орфоепічних норм, щоб поліпшити рівень писемного мовлення. Був час, коли спостерігалася тенденція до перебільшення ролі промовляння як засобу навчання орфографії (Л. К. Назарова, Л. Н. Кадочкін, Н. Н. Китаєв). Зараз поскладове промовляння застосовується у вивченні російської мови, наприклад, для засвоєння неперевірних написань. Ширше використання його можливе в опануванні правописом української мови, де значна кількість написань реалізується за фонетичним принципом. Методика його нескладна, "з часом, – як зазначає Б. Ф. Баєв, – відкрите, голосне промовляння все більше замінюється прихованим, мовчазним, мовні кінестезії можуть помітно слабшати або зовсім не реєструватись, проте це вже наслідок глибокого зміцнення мовних навичок" [3, с. 152].

Необхідно враховувати і те, що особливості формування навичок залежать від типу орфограм. Наприклад, учневі, який оволодів звуковим аналізом і алфавітною графікою, не потрібно запам'ятовувати орфографію фонетичних написань. Він керується загальним правилом: "Пиши, як чуєш". Процеси написання слів за традиційним принципом Д. М. Богоявленський передає у вигляді схеми: слухове сприйняття слова – зорова уява, пов'язана зі значенням слова, – письмова реакція. Під час використання правил для написання слів за морфологічним принципом процес письма проходить у вигляді такої схеми: сприйняття нового слова – пригадування правила – письмова реакція [6, с. 31–32].

За умови свідомого навчання орфографії учень, який засвоїв одне правило, не задумується, як передати на письмі слова, правопис яких підпорядковується цьому правилу. У результаті школяреві не треба запам'ятовувати орфографію кожного слова. Природа навичок, як бачимо, "базується на здатності мислити узагальнено, а змістом узагальнень є граматичні знання" [6, с. 31].

Аби навчити школярів грамотно писати, С. А. Омельчук пропонує ширше практикувати завдання, спрямовані на осмислення й аналіз орфографічних явищ, порівняння й зіставлення мовних фактів, розвиток творчих здібностей учнів, уміння міркувати й узагальнювати. Серед них – орфографічні практикуми, вибірково-розподільна й кодова робота, мовознавча діагностика, лінгвістичний експеримент та ін. [17].

Однак пам'ять також відіграє немаловажливу роль у процесі формування в учнів орфографічних навичок, бо в кінцевому результаті школяр повинен опанувати словами з особливо важкими орфограмами, тобто запам'ятати їх. Зважаючи на те, що в становленні орфографічних навичок значне місце займають слухові сприймання (передача звуків за допомогою графічних знаків), зорові сприймання (виділення орфограм на письмі), кінестетичні відчуття (мускульні зусилля органів мовлення і рухи руки під час письма), М. Т. Баранов та Г. М. Іваницька визначили адекватні види орфографічної пам'яті: 1) слухова, що полягає в запам'ятовуванні на слух фонем у морфемах і реалізується під час передачі фонем за допомогою букв, для чого можуть бути використані різноманітні види диктантів; 2) зорова, що активно проявляє себе

під час письма на слух, при використанні різних видів списування і в зорових диктантах, необхідних у навчанні умов вибору орфограм і в роботі над орфографічними помилками, яких припускаються учні; 3) кінестетична, яка спирається на поскладове орфографічне промовляння слів, внаслідок чого закріплюється звуковий склад вивченого слова в мускульних рухах органів мовлення; 4) моторна пам’ять пов’язується з багаторазовим (але небезкінечним) записом одного і того ж слова [4, с. 30–32]. У чистому вигляді жоден вид пам’яті не використовується. У навчальному процесі застосовуються всі види орфографічної пам’яті одночасно, що проявляється у використанні на уроках диктантів, різного виду списувань, поскладових промовлянь, багаторазових записувань одного і того ж слова.

Отже, аби досягти правописної грамотності, слід відмовитися вивчати орфографію суто в теоретичному плані як один із розділів у системі української мови. Цей шлях не виправдовує себе: на уроках учням пояснюється матеріал, ілюструються приклади, школярі завчають теорію, виконують вправи з традиційними умовами – замість крапок вставити потрібні букви; розкрити дужки, вибрати правильне написання з кількох можливих, – тобто в такий спосіб учні лише засвоюють орфографічні знання і в основному виробляють вміння; на цьому етапі більшість із них втрачає інтерес до орфографії. Для вироблення ж орфографічних навичок потрібно широко застосовувати синтетичні вправи, виконувати різноманітні завдання з розвитку писемного мовлення, систематично вмотивовувати потребу застосування набутих навичок у різних сферах мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Активизация работы учащихся по орфографии (V–VIII классы) / [под ред. Н. С. Рождественского]. – М. : Учпедгиз, 1961. – 106 с.

2. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

3. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баєв. – К. : Рад. школа, 1967. – 192 с.

4. Баранов М. Т. Обучение орфографии в 4–8 классах / М. Т. Баранов, Г. М. Иваницкая. – К. : Рад. школа, 1987. – 224 с.

5. Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі / М. В. Бардаш. – К. : Рад. школа, 1966. – 134 с.

6. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1976. – № 3. – С. 29–35.

7. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.

8. Богоявленский Д. Н. Развивающее обучение и приемы умственной деятельности школьников / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1978. – № 5. – С. 59–64.

9. Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 61–72.

10. Горбатов Д. С. Новый вид орфографического контроля / Д. С. Горбатов // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 29–33.

11. Жинкин Н. И. Механизм речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

12. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий / С. Ф. Жуйков. – М. : Просвещение, 1965. – 355 с.

13. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

14. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. І. С. Олійника]. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

15. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського]. – К. : Рад. школа, 1962. – 372 с.

16. Методика викладання української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.

17. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ / С. А. Омельчук. – К. : Грамота, 2009. – 224 с.

18. Педагогический словарь. – М. : Изд-во АПН СССР, 1960. – Т. 2. – 766 с.

19. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. – Т. 3. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 879 с.

20. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. – Т. 4. –М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 911 с.

21. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе / Г. Н. Приступа. – Рязань, 1973. – 319 с.

22. Пучковський М. А. Про психологію правописних навичок / М. А. Пучковський. – К., 1941. – 68 с.

23. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1965. – 316 с.

24. Фирсов Г. П. Изучение фонетики в пятом классе / Г. П. Фирсов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 84 с.

УДК 371.321:801.9

Андрієць О. М.

ШКІЛЬНА ДИСКУСІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИСКУРСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної дидактики – використання дискусії в процесі навчання. На основі теоретичного дослідження визначено роль дискусії в розвитку мовленнєвої особистості старшокласника, подано рекомендації щодо ефективності її проведення.

***Ключові слова**: мовленнєва особистість, наукове мовлення, дискусія, дискурсне мовлення.*

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной дидактики – использование дискуссии в процессе обучения. На основании теоретического исследования определена роль дискуссии в развитии речевой личности старшеклассника, поданы рекомендации относительно эффективности ее проведения.

***Ключевые слова**: речевая личность, научная речь, дискуссия, дискурсная речь.*

The article is devoted to one of the actual problems of modern didactic – the usage of discussion in studying. On the basis of theoretical research the role of discussion in the development of student's speech personality has been defined, recommendations for the effectiveness of its leading have been given.

***Key words**: speech personality, science speech, discussion, discourse speech.*

На сучасному етапі культурного становлення й активного державотворення України особливої ваги набуває гуманітаризація середньої освіти, що передбачає вдосконалення прогресивних технологій виховання молоді, диференціацію та інтеграцію навчання, оновлення науково обґрунтованої методики, спрямованої на підвищення рівня освіченості учня й удосконалення його мовно-комунікативної особистості. Тому одним із пріоритетних питань сьогодення стає формування мовної, дискурсивної й комунікативної компетентностей школяра, що включає цілу систему мовленнєвих умінь (уміння сприймати чужі думки, будувати усні та писемні, діалогічні й монологічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів, аргументувати й відстоювати власні твердження, уміти вести полеміку, демонструвати знання й досвід під час дискусії). Відтак актуальними у навчанні української мови є інноваційні форми проведення уроків, серед яких чільне місце займають уроки-конференції, форуми, дебати, дискусії тощо. Зупинимося на дискусії як одному із засобів розвитку дискурсного мовлення старшокласників.

Актуальність дослідження безперечна й полягає у збагаченні словникового запасу учнів, лінгвістичному аналізі висловлювань, розвитку творчої активності старшокласників.

Визначена тема об'єднала в собі кілька напрямів, над якими в різні роки працювали й працюють науковці. Так, дискусію як один із жанрів ділової комунікації розглядали лінгвісти А. Загнітко, І. Данилюк, Л. Мацько, А. Коваль; розвитку навчально-пізнавальної активності школярів присвячено праці З. Абасова, О. Заболотного, В. Лозової; розробкою нестандартних методів викладання української мови в загальноосвітній школі займалися вчені-лінгводидакти О. Біляєв, Л. Введенська, О. Горошкіна, Л. Павлова, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.

Мета статті – з'ясувати роль дискусії у процесі вивчення української мови у профільних класах й визначити найголовніші особливості технології організації й проведення дискусій.

Означена проблема є предметом вивчення кількох наук. Спробуємо її розв'язати, ураховуючи лінгвістику тексту, лінгводидактику, психолінгвістику й психолінгводидактику.

Загальновідомо, що дискусія – невід'ємний засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. О. Пометун і Л. Пироженко розуміють під цим терміном "широке публічне обговорення якогось спірного питання" [5, с. 72]. Великий тлумачний словник сучасної української мови до цього визначення додає: "Дискусія – це спір, суперечка окремих осіб, співрозмовників" [1, с. 223].

Розгляд дискусійних проблем сприяє підвищенню в школярів інтересу до висловлювання, розвитку їхнього мовлення, розумових здібностей, пам'яті, уваги, критичного мислення та інших психічних якостей. Все це враховує наукове визначення, подане в словнику з української лінгводидактики: "Дискусія – усна (писемна) форма організації мовлення, у процесі якої розглядаються протилежні точки зору; комунікативна взаємодія групи учнів, що організовується для обміну думками, обговорення спірного питання" [4, с. 42]. На мету і завдання дискусії вказує Л. Павлова: "Дискусія (лат. discussio – дослідження, розгляд, розбір) – публічна суперечка, метою якої є пояснення і порівняння різних точок зору, пошук, виявлення правильної думки, знаходження правильного рішення спірного питання" [3, с. 6].

© Андрієць О. М., 2012

Таким чином, дискусія – це публічне обговорення будь-якого спірного питання, у процесі якого розглядаються різноманітні точки зору, що формує й розвиває науковий світогляд старшокласника.

Іноді для досягнення певної мети вчитель використовує елементи дискусії. Тому дискусія може тлумачитися не тільки як форма навчальної діяльності учнів, але і як метод:

Дискусія – 1) *метод* навчання, який передбачає організацію спільної мовної діяльності з метою пошуку ефективного розв’язання певної проблеми;

2) один із *методів* розв’язання спірних питань [5, с. 182].

Як правило, у школі практикують *навчальну* дискусію, під якою розуміємо розгляд суперечливого питання спрямований на аналіз, пояснення та зіставлення протилежних висловлювань учнів.

Програма профільного навчання (філологічний напрям) передбачає формування умінь і навичок переконливо викладати свої думки, дискутувати, використовуючи різні способи аргументації та ілюстрування прикладами, вести діалог зі співрозмовниками, дотримуючись правил етикету та ін. [6, с. 5]. Так, у 10 класі учні з’ясовують питання „Дискусійне мовлення” під час вивчення теми „Монологічне і діалогічне мовлення” [6, с. 52, 58]. Узагальнюючи знання про науковий стиль, увагу старшокласників акцентують на бесіді, дискусії, повідомленнях на наукову тему [6, с. 54].

У програмі з української мови для 11 класу термін *дискусія* зустрічаємо частіше (5 разів):

1.	Полеміка. Дискусія. Диспут. Дебати. Публічний полілог.	[6, с. 54]
2.	Культура ведення дебатів, дискусій, полеміки, диспутів професійного характеру.	[6, с. 86]
3.	Сприйняття чужого мовлення. Аудіювання (слухання-розуміння) текстів діалогічного й монологічного характеру різних стилів, типів і жанрів мовлення, записаних на різних носіях інформації з метою підготовки до виступу, дискусії, полеміки на професійну тему.	[6, с. 90]
4.	Дискусія з обстоюванням альтернативних точок зору.	[6, с. 92]
5.	Стаття дискусійного характеру.	[6, с. 94]

Основою будь-якої дискусії є невеликий життєвий досвід учнів та їхні знання, отримані в ході роботи з навчальним дискурсом, бо саме він є носієм наукової і навчальної інформації, має пізнавально-комунікативне спрямування і використовується на всіх уроках незалежно від предметних знань.

Отже, для старшокласників дискусія – це пошук істини, розвиток мислительно-мовленнєвої діяльності учня, засіб удосконалення цілої низки компетенцій: дискурсивної, мовленнєвої, предметної, соціокультурної й ін.

Мета дискусії, що визначається вчителем, може бути різною. З одного боку, кожен педагог намагається виявити рівень знань школярів із засвоєної теми, розділу, курсу, з іншого боку, метод дискусії використовується для того, щоб розвивати в учнів творчу активність: уміння висловлювати свою думку, уважно вислухати думку однокласника, усвідомити глибину й складність досліджуваного питання, вміння прийти до згоди, зробити правильні висновки. Відтак, виявляючи різні позиції з певної суперечливої проблеми, у старшокласників удосконалюється й мовленнєва культура.

Для підвищення ефективності ведення дискусії наведемо декілька основних рекомендацій:

– висловлення думок учнів повинне відбуватися за чергою, а не одночасно;

– не допустиме перебивання того, хто говорить;

– учні не повинні змінювати тему дискусії;

– учні повинні намагатися заохочувати до участі в дискусії інших;

– висловлені думки мають бути відвертими;

– сприймання ідей будується тільки на взаємоповазі.

Як свідчать спостереження та досвід використання дискусій у навчанні учнів профільних класів, її структуру складають інваріантні етапи – *підготовчий, основний, підсумковий*. Зазначеним етапам передують такі важливі організаційно-педагогічні завдання, як усвідомлення проблеми (спірного питання), формування гіпотези щодо розв’язання проблеми.

Перше завдання передбачає таку послідовність дій: постановка конкретного дискусійного питання (словесне відображення суперечності у формі запитання, задачі тощо), його сприймання й усвідомлення, тобто виявлення різноваріантних суджень, зокрема й протилежних, несумісних інформацій.

Важливим компонентом для розвитку мовної особистості старшокласника під час дискусії є формування гіпотези. Це завдання своєю чергою містить висування припущення (ядра гіпотези) щодо розв’язання поставленої проблеми та його обґрунтування.

На жаль, спостереження й аналіз уроків, на яких використовувалися елементи навчальної дискусії, дають право стверджувати, що досить обмежена кількість учнів володіє умінням бачити спірне питання, чіт-

ко визначати предмет і мету дослідження. Тому роботу над дискусією, що розпочинається ще в основній школі та є ефективною формою навчання у профільній школі, повинна супроводжувати значна кількість настановних навчальних бесід. У їх змісті важливими є історичний екскурс про роль і місце дискусій у науці й суспільстві, з'ясування суті поняття, його структури, етапів проведення. Не завадить дати учням рекомендації або пам'ятки про культуру ведення дискусії (деякі рекомендації наведені вище).

Технологія опрацювання дискусійних питань включає три етапи.

Підготовчий етап. Основою цього етапу є підготовка мікроклімату колективу. Вчитель наперед продумує побудову дискусії, враховуючи її мету і завдання. Підготовчий етап дискусії передбачає:

а) запитання вчителя стосовно дискусійної проблеми, що буде обговорюватись, але не конкретне їх розв'язання;

б) підготовку відповідей учнів (усно чи письмово) на запитання, заздалегідь розданих учителем;

в) тести, анкетування, опитування учнів.

Перед проведенням дискусії важливо чітко визначити предмет дискусії, з'ясувати її мету і завдання, побудувати план проведення, передбачити кінцевий результат (до яких висновків можуть дійти старшокласники, спираючись на знання, власний досвід), урахувати рівень інтелектуального розвитку учнів.

Основний етап. Запорукою успішності цього етапу є чітка організація дискусії відповідно до плану. Учитель передбачає, що кожен учасник повинен висловити свої пропозиції, думки щодо дискусійної проблеми. Важливим при цьому залишаються етикетні правила ведення дискусії всіма учасниками, дотримання регламенту (старшокласник повинен мати чітко продумані тези свого виступу, а не реферат), науковість, інформативність, новизна, конкретизація фактів. Також до невід'ємних вимог основного етапу дискусії віднесено такі:

мета дискусії – з'ясування дискусійного питання, а не "змагання" її учасників;

дискусійні зауваження повинні бути зрозумілі й обов'язково враховані;

у дискусії, що видалася жвавою керівникові, треба утриматися від власного виступу.

Прикінцевий (підсумковий) етап передбачає аналіз учителем висловлених старшокласниками ідей щодо дискусійного питання, підведення підсумків, завершення бесіди, усвідомлення отриманих знань.

Під час вивчення шкільних дисциплін у старшій школі навчальні дискусії найчастіше використовуються на уроках мови і літератури та інших гуманітарних дисциплін, рідше – на заняттях із предметів природно-математичного профілю.

Залежно від дидактичної мети уроку вчителі-словесники найчастіше використовують дискусію-роздум, дискусію-доведення, дискусію-узагальнення (таблиця 1).

Таблиця 1.

Типологія навчальної дискусії

№	Тип дискусії	Зміст
1	Дискусія-роздум	Спірне питання в ході розв'язання вчить учнів формулювати альтернативні висновки, давати суб'єктивну оцінку. Головна мета – удосконалення вміння висловлюватися, захищати свою позицію, слухати, аналізувати, робити висновки.
2	Дискусія-доведення	Учні обґрунтовують і доводять свої думки щодо спірного питання, практично перевіряють факти дискусійної проблеми.
3	Дискусія-узагальнення	Головне завдання навчальної дискусії – розв'язання проблеми, що сприяє розвиткові умінь узагальнювати й систематизувати знання з певної теми, розділу, курсу.

У наш час активного використання інтерактивних технологій навчання найпоширенішими формами дискусії є: *"Круглий стіл", "Що? Де? Коли?"* (обговорення питання, в котрому беруть участь до семи учнів, які обмінюються думками як між собою, так і з класом (залом); *"Засідання експертної групи"* (обговорення групою учнів (5-6 осіб) спірного питання з подальшим виголошенням його перед усім класом); *"Форум"* (експертна група, яка сидить напроти решти учнів, висловлює власні думки щодо спірних запитань); *"Судове засідання"* (розгляд спірної проблеми, що схоже на судовий процес); *"Дебати"* (обговорення спірної проблеми, котре побудоване на заздалегідь підготовлених виступах учасників, які у свою чергу представляють різні ідеї (команди-суперниці); по завершенню дебати передбачають відповіді на запитання протилежних команд і прийняття спільного рішення).

Отже, ураховуючи важливість дискусії в навчанні учнів старшої школи, розмаїту типологію та багатство форм проведення, доходимо висновку, що уміле використання зазначеного методу – багатоаспектна проблема, яка включає формування й розвиток у старшокласників умінь і навичок сприймати наукове мовлення однокласників, розуміти його, робити аналіз, будувати власні висловлювання різних жанрів і відстоювати їх, уміти вести полеміку, стежити за розвитком свого інтелекту та дискурсного мовлення.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Перун, 2004. – 1440 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2003. – С. 293–294.

3. Павлова Л. Г. Спор, дискуссия, полемика : [кн. для учащихся ст. классов сред. шк.] / Павлова Л. Г. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.

4. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентилюк]. – К., 2003. – 149 с.

5. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук. метод. посібник / за ред. О. І. Пометун]. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

6. Українська мова. 10–11 класи : програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль – українська філологія) / [укладачі: Л. І. Мацько, О. М. Семеног]. – К. : Грамота, 2011. – 135 с.

УДК 811.161.2'35(07)

Антончук О. М.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ОРФОГРАФІЇ

У статті проаналізовано мотиваційний компонент завдань і вправ під час навчання орфографії, методи мотивування навчально-пізнавальної діяльності школярів. Автор досліджує зміст навчальних технологій, спрямованих на формування в учнів внутрішньої потреби грамотно писати.

***Ключові слова**: мотив навчання, орфографічна вправа, орфографія.*

В статье проанализирован мотивационный компонент заданий и упражнений во время изучения орфографии, методы мотивирования учебно-познавательной деятельности школьников. Автор исследует содержание учебных технологий, формирующих в учениках внутреннюю потребность грамотно писать.

***Ключевые слова**: мотив обучения, орфографическое упражнение, орфография.*

In article the motivational component of tasks and exercises is analyzed during spelling studying, methods of motivation of educational and informative activity of school students. The author investigates content of the educational technologies forming in pupil's internal requirement competently to write.

***Key words**: motive of training, spelling exercise, spelling.*

Мотиви діяльності людини генетично пов'язані з її культурними потребами, які породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати і опанувати їх. Незалежно від ступеня усвідомлення мотиву діяльності він є вирішальним чинником у досягненні поставленої мети. З одного боку, мета та мотиви спонукають людину до діяльності, визначають її зміст і способи виконання, а з іншого – вони й формуються під час діяльності, під впливом умов, за яких вона відбувається.

З теорії мотивації учіння випливає, що мотив є пусковим механізмом діяльності й існує у двох різновидах – потребах та інтересах. Для методики інтерес становить передусім ідеальний рівень потреб, які опосередковано чи безпосередньо впливають на результативність навчання.

Опираючись на загальнопедагогічні і психологічні дослідження проблеми формування мотивації учіння (А. Маркова, Г. Щукіна, А. Маслоу, Е. Фромм, В. Франкл та інші), необхідно запропонувати методичну систему мотивації вивчення української мови, зокрема орфографії. Аналізуючи чимало методичних посібників, у яких пропонується структура уроків української мови для різних класів, де обов'язковим етапом є мотивація, варто наголосити, що практично ніде її не описано.

Метою статті є проаналізувати мотиваційний компонент завдань і вправ під час навчання орфографії.

Мотив – причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб [4, с. 212]. Деякі вчені (Л. Божович, О. Леонтьєв та ін.) мотивом називають усвідомлену причину, яка визначає спрямованість дій і вчинків людини. Сукупність різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки і діяльності, становлять мотиваційну сферу особистості.

Оскільки природа пізнавальної діяльності є такою, що учні можуть пізнати щось, лише використовуючи набуті знання, вчителям варто починати урок, з'ясовуючи, якими поняттями володіють школярі, і готувати їх до навчання, ставлячи питання й додаючи нове до тих уявлень, що вони вже мають. Крім того, таке звернення до вже засвоєного привертає увагу учнів до теми, проблеми, пробуджує зацікавлення, тобто виконує мотиваційну функцію. Тому кожен урок має починатися зі вступної частини, завданням якої є організація спеціальної діяльності учнів, спрямованої на актуалізацію й мотивацію навчання.

Вся багатогранність мотивів навчальної діяльності учнів об'єднується у три групи: безпосередньо-спонукальні мотиви (основані на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях); перспективно-спонукальні мотиви, що ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі; інтелектуально-спонукальні мотиви, які базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання [3, с. 219].

Для мотивування навчально-пізнавальної діяльності використовують такі методи: метод створення ситуації новизни навчального матеріалу; метод емоційно-морального стимулювання; метод зацікавлення; метод емоційного сплеску та заохочення; метод пізнавальних ігор; метод створення відчуття успіху в навчанні.

На думку Л. Скуратівського, для реалізації успішної мотивації вчителеві-словесникові необхідно, по-перше, постійно дбати про піднесення свого авторитету як професіонала і як людини; по-друге, забезпечити привабливість змісту навчального предмета для учнів, належний його виховний і розвивальний потенціал; по-третє, притягальним має бути і процесуальний компонент діяльності учіння [5, с. 86].

© Антончук О. М., 2012

Навчальні технології спрямовані на формування в учнів внутрішньої потреби грамотно писати. У зв’язку з цим шлях до розвитку правописної грамотності лежить через розуміння змісту й інтонаційно-граматичної будови тексту та передбачає активізацію всіх видів мовленнєвої діяльності [2, с. 2]. Широкі можливості для продуктивного опанування орфографією мають різні дидактичні методи і прийоми: використання проблемних ситуацій, орфографічний розбір, вправи з ключами, мовні ігри (“Знайди помилку і врятуй слово”, “Хто швидше”, “Ланцюжок”, “Лінгвістичний волейбол”, “Третє зайве”, “Орфографічний кошик”, “Павутинка”, “Боротьба з порушником”, “Разом чи окремо”, “Відшукай слово”, навчальне моделювання, добір асоціативних пар слів, групування слів за типами орфограм, самостійна робота зі словником.

Учні краще сприймають той матеріал, під час вивчення якого вони можуть дати волю своїй уяві, розглядати та створювати графіки, ілюстрації. Правопис вивчається набагато легше, швидше й цікавіше, якщо використовувати образно-асоціативний метод. Наприклад, завдання “Телефон” передбачає передавання одне одному слова, яке назвав ведучий. Останній у ланцюжку вгадує, що назвав ведучий спочатку. Слова беремо з орфограмами.

Різновидом словникового диктанту є диктант “Мільйонер”. Кожне правильно написане слово оцінюється у 5 грн. Після запису відбувається перевірка і підрахунок умовно зароблених грошей. Ми знаємо: у майбутньому кожен завдяки знанням зможе заробляти гроші.

Доцільно використовувати малюнки з адекватним відображенням словесного змісту. Дізнавшись, наприклад, що слово *кишеня* походить від лексеми *кишка* і те, що свого часу використовували “гаман із кишки”, тобто торбинку для грошей, учні легко доберуть перевірне слово для безпомилкової передачі на письмі контрольної орфограми.

Пожвавити урок може рекламна пауза. Учні не лише виправляють недоліки, а й з’ясовують причину їх появи. Ось приклади таких пауз: “Тірет” усуває навіть саме сильне засмічення. “Медіком” цілодобово на варті, не дивлячись на погоду. “Дося” – це економічний пральний порошок. Добираючи матеріал до такого типу завдань, школярі відчувають відповідальність за результат їх виконання як перед самим собою, так і перед учителем.

Головне в таких формах довіра до дитини, опора на її здатність відповідати за себе, стимулювання почуття гідності та самоповаги. Навчання вже не сприймається учнем як необхідність, обов’язок, а має пізнавальну мотивацію, воно приносить дитині радість. Так, наприклад, пропонуємо школярам ситуацію: до вас, редактора журналу, прийшов молодий недосвідчений кореспондент і приніс статтю. Робота цікава, ви готові її надрукувати, але ж помилки…

Якщо мову вважати пятою стіхією, що оболонкою обтягує світ, то матюки відіграють роль фріонів, унаслідок дії яких утворюються озонні отвори. І колонноподібна аура навколо індівідуума ніби проїдається гусінню слів-паразитів. Осквернені вуста відмикаються, впускаючи всередину, в серцевину, в душу чьорну енергію, піщану миртвизну. Душевне омиртвіня прискорюється чириз лексичну підміну, звукову. Виявилос, що матюком можна означити світ і схарактиризувати його.

Ми поділяємо думку І. Хом’яка про позитивну роль різноманітних заходів, у т. ч. і громадських, у формуванні навичок грамотного мовлення, а саме: практичного застосування в школі єдиного режиму усного і писемного мовлення; проведення лекцій, бесід, диспутів про культуру українського мовлення, шляхи подолання мовленнєвих помилок; обговорення мовних проблем на класних і загальношкільних учнівських зборах; індивідуальні і групові розмови про соціальну потребу володіння орфографічними нормами, роль читання, перегляду освітніх телепередач і слухання спеціальних радіопрограм; випуску стінних газет із аналізом рівня мовленнєвої вправності школярів; створення стендів, призначених пропагувати вимоги до орфоепічного й орфографічного режиму в школі; використання потенціалу позакласної роботи з метою прищеплення учням любові до рідної мови, уважного ставлення до діалектів як основоположних компонентів літературної мови і водночас нетерпимості мовленнєвих перекручень, що нерідко супроводжують комунікативну діяльність школярів [6, с. 19].

Ми дійшли висновку, що вчитель може опосередковано вплинути на мотивацію, створюючи передумови й формуючи підстави, на базі яких в учнів виникає особиста зацікавленість у виконанні певного виду роботи. Це досягається використанням різноманітних джерел здобуття знань, видом навчальної діяльності, урахуванням психології пізнавального процесу, який спирається на механізми творчої діяльності, що забезпечує перехід навчально-пізнавальної діяльності на продуктивно-творчий рівень.

Література:

1. Домбровська В. Виховуючи грамотну особистість (етапи навчальної діяльності учнів при формуванні орфографічних навичок) / В. Домбровська // Вивч. укр. мову та л-ру. – 2010. – № 12. – С. 6–9.

2. Кучерук О. Технології розвитку правописної грамотності школярів / О. Кучерук // Дивослово – 2009. – № 1. – С. 2–7.

3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. – К, 2007. – 656 с.

4. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

5. Скуратівський Л. Формування мотиваційного компонента пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання української мови / Л. Скуратівський // Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Житомир : Полісся, 2004. – С. 84–87.

6. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови : [навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології] / І. М. Хом'як. – Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2011. – 124 с.

7. Шаблій О. Чотири кроки до орфографічної майстерності / О. Шаблій // Вивч. укр. мову та л-ру. – 2011. – № 11. – С. 6–9.

УДК 811.161.2:371.32:81’38

Божко О. П.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ УЧНІВ: ОВОЛОДІННЯ СИНТАКСИЧНОЮ СИНОНІМІЄЮ

Досліджено проблему збагачення граматичного складу мовлення учнів шляхом оволодіння синтаксичною синонімією в комунікативно-функційному аспекті (на матеріалі речень із дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотами). Представлено критерії визначення функційно-граматичних синонімів. Проаналізовано й узагальнено семантико-стилістичні особливості зазначених синтаксичних синонімів, запропоновано види тренувальних вправ.

***Ключові слова**: культура мовлення, синтаксический синонім, комунікативно-функційний підхід, граматико-стилістична вправа.*

Исследована проблема обогащения грамматического состава речи учащихся посредством овладения синтаксической синонимией в коммуникативно-функциональном аспекте (на материале предложений с причастным и деепричастным оборотом). Представлены критерии определения функционально-грамматических синонимов. Проанализированы и обобщены семантико-стилистические особенности указанных синтаксических синонимов, предложены виды тренировочных упражнений.

***Ключевые слова**: культура речи, синтаксический синоним, коммуникативно-функциональный подход, грамматико-стилистическое упражнение.*

The enrichment problem of the students’ grammatical structure of the speech investigated by means of mastering the syntactical synonymy in the communicative-and-functional aspect (on the material of the proposals with involved and participial turnover). The criteria for determining the functional-and-grammatical synonyms are presented. The semantic-and-stylistic peculiarities of the specified syntax synonyms analyzed and summarized, offered kinds of training exercises.

***Key words**: culture of speech, the syntactical synonym, communicative-and-functional approach, grammar-stylistic exercise.*

Вивченню граматики в шкільному курсі української мови відведено чільне місце. Учні 5–9 класів ознайомлюються з граматичними категоріями й конструкціями, що виявляють багаті виражальні можливості, слугують матеріалом для збагачення мовлення, мовним підґрунтям підвищення його культурного рівня. Знання ж багатьох школярів лишаються суто теоретичними, не знаходячи свого застосування в мовленнєвій діяльності, що суперечить лінгводидактичним вимогам.

У вітчизняній лінгводидактиці проблема культури мовлення учнів не нова. Це питання розробляли такі відомі вчені, як Н. Бабич, Г. Волкотруб, М. Волощак, С. Головащук, С. Єрмоленко, С. Караванський, А Коваль, О. Пономарів та ін. Рекомендації щодо роботи з синонімічними засобами граматики знаходимо в наукових розвідках А. Медушевського, В. Мельничайка, В. Масальського, О. Пасхіної, О. Пєшковського, С. Чавдарова, І. Чередниченка, Л. Щерби та ін.

Тривалий час культуру мовлення ототожнювали з правильністю, що вимагає дотримання *мовних норм*, у т. ч. й граматичних (М. Жовтобрюх, А. Коваль, В. Русанівський, О. Сербенська, О. Синявський, Є. Чак та ін.). Нині, не відкидаючи ознаку нормативності, акцент переноситься на вищий рівень – *майстерність мовлення*. Домінантою вважається вміння вибрати не лише правильний з існуючих варіантів, а “найчіткіший за значенням, стилістично доцільний, виразний...” [6, с. 55], такий, що забезпечує ефективність досягнення мети спілкування. Комунікативно-прагматичний аспект культури мовлення розробляється в працях Н. Бабич, Л. Булаховського, В. Виноградова, Г. Винокура, М. Кожиної, В. Костомарова, Л. Мацько, С. Омельчука, М. Пентилюк та ін.

Закономірно, що і в основу шкільного навчання української мови покладено комунікативно-функційний підхід, тому вивчення лінгвістичної теорії має повністю підпорядковуватися завданням розвитку мовлення [8, с. 4], що і визначило **мету статті**: дослідити проблему збагачення граматичного ладу мовлення учнів 7 класу синтаксичними синонімами в комунікативно-функційному аспекті, для досягнення якої передбачаємо розв’язати низку **завдань**:

– представити основні критерії визначення функційно-граматичних, зокрема синтаксичних, синонімів;

– визначити місце роботи зі складнопідрядними реченнями (далі – СПР) як синтаксичними синонімами в межах оновленого програмового матеріалу 5–7 класів;

– проаналізувати й узагальнити семантико-стилістичні особливості співвідносних конструкцій: речень з дієприкметниковим/ дієприслівниковим зворотом та СПР;

© Божко О. П., 2012

– визначити основні чинники роботи з підвищення культури мовлення учнів у межах зазначеної теми;
– запропонувати види тренувальних граматико-стилістичних вправ.

Оскільки питання культури мовлення тісно пов'язане з проблемою вибору найбільш доцільного слова, словосполучення, речення в певній ситуації спілкування, то вочевидь постає проблема ***синонімії*** мовних засобів у різних стилях.

Лексична синонімія – найбільш розроблена й усталена тема в мовознавстві, на противагу граматичній, яка не має однозначного трактування та відрізняється різними підходами у вивченні. Співвідносні граматичні засоби дослідники називають по-різному: "синоніми", "варіанти", "паралелі", "дублети", "тотожності", вкладаючи в ці поняття неоднаковий зміст.

Вітчизняні та зарубіжні лінгвісти та лінгводидакти В. Адмоні, Н. Арутюнова, Ю. Апресян, І. Білодід, О. Бондарко, В. Гак, А. Загнітко, Г. Золотова, А. Капелюшний, А. Коваль, Б. Кулик, В. Мельничайко, О. Пєшковський, М. Пещак, Д. Розенталь, Ю. Степанов, І. Чередниченко, Е. Шендельс, В. Ярцева та ін. для визначення граматичних / функційно-граматичних, зокрема синтаксичних, синонімів пропонують різні об'єктивні *критерії*, серед яких основними ми, услід за О. Бондарком і Т. Сорокіною, уважаємо такі: 1) спільність семантичної функції граматичних одиниць [1]; 2) тотожність / близькість граматичної семантики [2]; 3) необов'язкова можливість взаємозаміни [10, с. 97].

Оскільки стилістиці властиве широке розуміння синонімії, ми підтримуємо погляд на синтаксичні синоніми Н. Іпполитової [3, с. 14–15], Л. Максимова [4, с. 3–10], В. Мельничайка [5, с. 5], Т. Сорокіної [10, с. 97] та ін. як на граматичні одиниці, близькі за значенням, але відмінні за будовою. Такий підхід в умовах шкільної практики носить мовленєво орієнтований характер, а тому є цілком виправданим.

Отже, погоджуючись із Т. Сорокіною, до *функційно-граматичних синонімів*, ми відносимо "однотипові чи різноструктурні граматичні одиниці як одного, так і різних рівнів, що виконують одну й ту саму семантичну функцію за необов'язкової лексичної тотожності" [10, с. 97].

Автори оновленої програми "Українська мова" для 5–9 класів у "Пояснювальній записці" [8] зазначають про важливість збагачувати мовлення школярів реченнями різної граматичної будови, посилювати в практиці навчання такий аспект, як мовленнєва культура (у нерозривному взаємозв'язку зі стилістикою), і наголошують: досягти цього можна лише за умови актуалізації всіх аспектів розвитку мовлення учнів на найвищому рівні – рівні тексту.

Розглянемо це на прикладі роботи в 7 класі над заміною СПР конструкціями з дієприкметниковим та дієприслівниковим зворотом.

Систематичне вивчення складного речення (далі – СР), згідно з чинною програмою для 7 класу [7] та з оновленою [8], розпочнеться значно пізніше – лише в 9 класі (тоді учні розширюватимуть знання про види СР, смислові зв'язки між їх частинами й виражальні можливості СР, крім цього, набуватимуть вправності у використанні СР та їх синонімічних конструкцій у текстах різних стилів і типів мовлення). Проте це не має стояти на заваді: 7-класники вже на практиці знайомі зі СПР, мають досвід роботи із синтаксичними синонімами в 5-му класі (теми "СР із безсполучниковим і сполучниковим зв'язком", "Пряма мова" – заміна непрямою мовою) та 6-му (тема "Відносні займенники". Надалі, після опрацювання дієприкметникового й дієприслівникового зворотів, ця робота відбуватиметься в ході вивчення сполучників сурядності та підрядності). Тому в практичній роботі над синонімічною заміною простих речень, ускладнених дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотом, і СПР особливого значення набуває принцип перспективності.

Для успішного опанування прийомами заміни конструкцій зазначеної структури на засадах функційно-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів уважаємо важливим, по-перше, дотримуватися таких ***аспектів*** роботи з учнями***:***

Спонукати 7-класників до активної мовленнєвої діяльності в усіх її видах шляхом: 1) опрацювання тем, актуальних для сучасного школяра; 2) узгодження змісту навчального матеріалу не лише з мовною, а й із соціокультурною змістовою лінією.

Здійснювати аналітико-оцінювальну роботу щодо відтінків значень на основі зіставлення синтаксичних конструкцій різної будови: простих речень, ускладнених дієприкметниковим/ дієприслівниковим зворотом, і СПР з різними смисловими відношеннями між частинами.

Переводити отримані знання в практичну площину: формувати вміння й навички виправданої заміни виучуваних речень співвідносними; виявляти причини неможливості паралельного вживання потенційно синонімічних граматичних конструкцій.

Актуалізувати використання синтаксичних синонімів на рівні тексту, що має виразну функційну маркованість, а тому передбачає і семантично, і стилістично зумовлений відбір мовних одиниць усіх рівнів, у т.ч. синтаксичного.

По-друге, використовувати ***спеціальні вправи*** та методично грамотно здійснювати їх організацію, що є обов'язковою умовою формування стійких мовленнєвих навичок учнів.

Оскільки зміст статті підпорядковано розв'язанню окреслених завдань, ми не спиняємося на аналізі існуючих типологій вправ. Для визначення типів граматико-стилістичних вправ критерійною ознакою

приймаємо текстовість, зважаючи на те, що найпереконливішим показником успішної мовленнєвої діяльності учня є самостійно створене усне чи писемне висловлювання (текст), адекватне ситуації спілкування. Наголосимо: йдеться про текстовість не як форму дидактичного матеріалу (пор.: вправи на основі тексту), а про наявність кінцевого продукту мовлення – тексту – у результаті виконання вправ. Тому всю систему вправ на збагачення мовлення учнів граматичними конструкціями в умовах активної мовленнєвої діяльності (рецептивної та продуктивної) представимо такими трьома групами, що узгоджуються з відповідними етапами текстотвірної діяльності: 1 – дотекстові (мовні й текстологічні), 2 – текстові, 3 – післятекстові.

Метою *дотекстових* вправ із граматико-стилістичним матеріалом є:

– засвоєння учнями мовних норм (граматичних, інтонаційних та пунктуаційних) і свідоме оперування поняттями “дієприкметниковий/ дієприслівниковий зворот”, “відокремлення”, “означуване слово”, “пре- і постпозиція”, “СР”, “залежна/ підрядна частина СР” (перспективне введення термінів “підрядна частина”, “СПР” доцільне з урахуванням пізнавальних можливостей класу), “синонімія”;

– осмислення мовленнєвознавчих понять “розмовний стиль”, “художній стиль”, “тип мовлення”, “виражальні можливості” та под.

Іншими словами, це вправи на знання лінгвістичної та мовленнєвознавчої теорії, на вміння її аналізувати й інтерпретувати, коли в учнів формуються граматичні мовні вміння та навички, що є “важливою передумовою становлення мовленнєвих навичок з їх подальшим переходом у комунікативні вміння” [11, с. 30].

Під час роботи над синтаксичними синонімами доцільно пропонувати такі дотекстові вправи: 1) *аналітичні* – передбачають аналіз структури й семантики зазначених мовних одиниць, їх граматичних категорій (вид, час дієслів і співвіднесених з ними особових форм), особливостей функціонування (стиль і тип мовлення); у т. ч. двомовні вправи на зіставлення, що мають на меті виявлення особливостей синонімічної заміни зазначених конструкцій у різних мовах (наприклад, не до кожного СПР означального можна дібрати семантично близький український відповідник з дієприкметниковим зворотом через певну словотворчу обмеженість цієї частини мови; 2) *конструктивно-трансформаційні* – на перебудову, редагування, зміну запропонованого матеріалу тощо.

Дотекстові мовні вправи мають допомогти учням дійти висновку, що вживання конструкцій з дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотом надають висловлюванню офіційності, книжності, урочистості, а через стислість структури такі речення є більш виразними, тому вони переважають у книжних стилях, зокрема художньому й науковому. СПР, навпаки, вносять у висловлювання відтінок розмовності, а завдяки можливості більш точного вираження семантики (особливо обставинної), слугують для передачі складних смислових відношень у текстах наукового стилю. Зазначене проілюструємо узагальненими таблицями 1 і 2.

Таблиця 1.
Семантико-стилістичні особливості синонімічних простих речень з дієприкметниковим зворотом та СПР

№	Ознака	Просте речення з дієприкметниковим зворотом	СПР означальне та обставинне (часу, умови, причини, допусту)
1.	Смислові відношення	Відокремлений зворот: більша семантична й структурна виразність; акцент робиться на ознаці предмета; наявність додаткових обставинних значень.	На перший план виступає значення дії. Сполучники що, який, котрий
2.	Характеристика	Стислість, лаконізм, виразність, більший ступінь злиття з означуваним словом, книжність	Розгорнутість, розмовність
3.	Мета вживання	1. Надання урочистого, виразного звучання, підкреслено книжного характеру. 2. Заміна СР з метою: 2.1. Уникнення надмірного вживання сполучних слів у неоднорідних підрядних частинах СПР. 2.2. Усунення двозначності, пов’язаної з подвійною віднесеністю сполучного слова який (що, котрий). 2.3. Створення синтаксичного паралелізму.	Конкретизація факту, аргументація та доказовість думки, вираженої в головній частині (означальне). Тлумачення складних фактів сприйманого світу (обставинні). Уникнення порушення евфонії.
4.	Стиль	Художній (опис), публіцистичний, науковий	Художній (означальне), розмовний

Таблиця 2.
Семантико-стилістичні особливості синонімічних простих речень з дієприслівниковим зворотом та СПР

№	Ознака	Просте речення з дієприслівниковим зворотом	СПР зі значеннями:			
			часу	причини	умови	допусту
1.	Смислові відношення	Дієприслівник виконує роль "другорядного присудка" з різними обставинними функціями [9, с. 367]. У препозиції більш виразно виявляє значення: 1) часу; 2) причини, умови (оскільки причина й умова завжди випереджає наслідки) чи допусту. У постпозиції: 1) часу – дію після основної, вираженої присудком; 2) способу дії. Лексичні засоби уточнюють додаткові обставинні значення: присл. щойно, негайно та под.; ім. з прийм., наприклад: після поразки, через поразку, попри поразку.	Послідовність: після того (перед тим, до того) як, перш ніж. Негайність, раптовість: ледь, (як) тільки, Обмежений час: доки, поки, допоки, заким, заки. Одночасність: коли, як (увага до співвідношення видочасових форм дієслів)	Сполучники тому що, через те що, від того що, тим що, затим що (нерозчленованої структури – повністю в залежній частині чи відокремлені)	Якщо, як, коли, раз, аби	Хоч/хоча, нехоч, незважаючи на те, що; дарма що
2.	Х-ка	Стисліть, динамічність, виразність	Розгорнутість, розмовність			
3.	Мета вживання	Надання урочистого, виразного звучання, книжності.	Увиразнення додаткових значень, що передають залежні (підрядні) частини. Відновлення однозначності в смислових відтінках обставинних значень Опис складних явищ дійсності.			
4.	Стиль	Художній, науковий	Розмовний (короткої структури); науковий, офіційно-діловий – умови, причини			

На етапі закріплення 7-класникам можна пропонувати більш складні вправи, що виразно демонструють хибність і неефективність формального підходу до синтаксичної заміни, спонукають до свідомого виконання завдання, як-от: *Виділені особові форми дієслова замініть, де це можливо й доцільно, дієприкметниками або дієприслівниками. Які значення передають утворені звороти? Який зворот поміняв місце в реченні? Нові речення запишіть.*

Богдан виглядав лелек уже цілий тиждень і **не здогадувався**, що й дідові теж не терпиться побачити птахів, чию вірність рідній землі **оспівав** наш народ. Обидва наївно вірили в прикмету, котра й досі **живе** поміж людьми: якщо ти **побачиш** першого лелеку в польоті, то весь рік будеш щасливий. І от одного дня, коли хлопець **глянув** на небо, він не повірив своїм очам – із півдня до їхнього обійстя летів лелека.

Птах важко здіймав й опускав крила, тому що був **виснажений** тривалим перельотом. Але як нестримно, по-лелечому зворушливо-радісно вітав він рідні простори. Недарма кажуть: "Якщо ти **не побував** на чужині, ніколи не оціниш рідної землі…" (За О. Лупієм)

До якого стилю мовлення належить текст? Чи змінилося його загальне звучання? Як саме?

У ході виконання такої вправи учнів слід підвести до розуміння:

1. Синтаксична синонімія, як правило, зумовлює й лексичні правки: так, перетворення СПР-означального на дієприкметниковий зворот у вищенаведеному тексті призводить до зміни суб'єкта дії на об'єкт та введення прийменника: *народ оспівав вірність – оспіваних народом за вірність*.

2. Місце співвідносних конструкцій у реченні теж може мінятися: запропонований учнями дієприкметниковий зворот із додатковим обставинним значенням причини *Виснажений тривалим перельотом* передбачає виключно препозиційне розташування.

3. Не завжди конструкції взаємозамінні, вирішальним є семантика і стилістична доцільність, тому серед мовного матеріалу передбачено речення, яке ставить 7-класника перед проблемою вибору найточнішої для пропонованого контексту варіанту. Із перебудовою СПР *якщо ти* ***побачиш*** *першого лелеку в*

польоті, то весь рік будеш щасливий на дієприслівниковий зворот *побачивши першого лелеку в польоті* виразне значення умови втрачається, тому його можна або не піддавати трансформуванню, або (що більш доцільно) замінити безсполучниковим із смисловим зв’язком умови: *побачиш першого лелеку в польоті – весь рік будеш щасливий.*

Утворюючи особові форми дієслова, не варто орієнтуватися лише на формальні граматичні показники: не будь-яке слово з *-уч-* є дієприкметником (як, наприклад, прикметник *живучий* котрий до того ж означає “стійкий, витривалий”), отже, це підрядне означальне краще лишити без змін.

Текстові вправи передбачають сприйняття, відтворення й самостійне моделювання висловлювання в усному (діалогічному та монологічному) і писемному мовленні з урахуванням особливостей ситуації, дотриманням норм літературної мови.

Так, на завершальному етапі роботи з синтаксичними синонімами зазначених типів учням можна запропонувати вправу на створення тексту схожої тематики, але різних стилів, з обов’язковою орієнтацією на адресата. Учитель може запропонувати завдання на вибір, зважаючи на інтереси дітей. Наприклад:

І. На продукування висловлювань книжних стилів: *1. Запропонуй текст пам’ятки “Як працювати над стислим переказом” для довідника з української мови. 2. Поділись секретом приготування сімейної “фірмової” страви з кулінарним журналом “Смак”. 3. Напиши інструкцію з користування комп’ютером для кабінету інформатики.*

Визнач стиль мовлення. Використовуй речення з дієприслівниковим зворотом. Якого звучання надають вони тексту? Чому?

ІІ. На продукування текстів розмовного стилю: *1. Твоя однокласниця пропустила заняття, на якому навчали писати стислий переказ. Допоможи їй і розкажи про особливості такого висловлювання. 2. Розкажи про родинні традиції на класному святі. 3. Поясни другові, як починати роботу за комп’ютером (складіть і розіграйте діалог).*

Використовуйте складні речення зі словами ***коли, після того як, перед тим як, перш ніж, до того як; незважаючи на те, що; хоч; тому що, від того що; якщо****. Якого звучання надають вони тексту? Чи доцільним було б уживання речень виключно з дієприслівниковим зворотом? Чому?*

Післятекстові вправи спрямовані на самоаналіз власних висловлювань та усунення в їх мовному оформленні граматико-стилістичних недоліків, пов’язаних з неточностями в уживанні зазначених конструкцій.

Звичайно, під час роботи в школі над синтаксичними синонімами варто застосовувати весь спектр зазначених вправ, усі їх види.

Підвищувати культуру мовлення учнів, збагачуючи граматичний лад синтаксичними синонімами на засадах комунікативно-функційного підходу, є виправданим й перспективним напрямом методичної роботи, оскільки мовні знання й уміння, позбавляючись схоластичності й формальності, набувають практичного значення.

Література:

1. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1983. – 307 с.

2. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка / А. В. Бондарко. – М. : Наука, 2002. – 407 с.

3. Ипполитова Н. А. Упражнения по грамматической стилистике при изучении частей речи : [пос. для учителей] / Н. А. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1980. – 142 с.

4. Максимов Л. Ю. О грамматической синонимии в русском языке / Л. Ю. Максимов // Рус. яз. в нац. школе. – 1966. – № 2. – С. 3–10.

5. Мельничайко В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в 4–8 класах / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1975. – 144 с.

6. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови : [навч.-метод. посібник] / М. М. Наумчук. – Тернопіль : “Астон”, 2008. – С. 55.

7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи / [Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова ; за ред. Л. В. Скуратівського]. – К. : Ірпінь ; Перун, 2005.

8. Програма “Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (5–9 класи)” [Електронний ресурс] / [укл.: Г. Т. Шелехова, М. І. Пентилюк, В. І. Новосьолова та ін.]. – К., 2012. – 65 с. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/183-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/navchalni-programi/10320.

9. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика / Д. Э. Розенталь. – 2-е изд., перераб. – М. : ООО “Издательство “Оникс”” ; ООО “Издательство “Мир и образование””, 2008. – С. 366–385.

10. Сорокина Т. С. Функциональные основы теории грамматической синонимии / Т. С. Сорокина // Вопросы языкознания. – 2003. – № 3. – С. 92–112.

11. Яновицька Н. Типи та види вправ під час вивчення граматичного матеріалу з української мови як другої / Наталія Яновицька. – УМЛШ. – 2009. – № 2. – С. 29–31.

УДК 372.8:811.161.2

Бондаренко Н. В.

КУЛЬТУРОМОВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто специфічні чинники, які зумовлюють відмінності між формуванням правописної грамотності учнів як стереотипних дій за правилами, і становленням правописної компетентності – здатності застосовувати здобуті знання, набуті вміння і навички, досвід у мовленнєвій діяльності.

***Ключові слова**: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, правописна компетентність, мовленнєва діяльність, культуромовний аспект, текст, текстоцентричний підхід.*

В статье рассмотрены специфические факторы, которые обуславливают различия между формированием орфографической и пунктуационной грамотности учащихся как стереотипных действий по правилам, и становлением правописной компетентности – способности применять усвоенные знания, сформированные умения и навыки, опыт в творческой деятельности.

***Ключевые слова**: компетенция, компетентность, компетентностный подход, правописная компетентность, речевая деятельность, культуроязыковой аспект, текст, текстоцентрический подход.*

The article deals with the specific factors that lead to differences between the formation of spelling and punctuation literacy students as stereotypical actions by the rules, and becoming orthographical competence – the ability to apply the acquired knowledge generated skills, experience in creative activities.

***Key words**: competence, competence approach, orthographical competence, speech activity, cultural and language aspect, text, textocentral approach.*

Збагачення педагогічної практики і розвиток методичної науки від початку 90-их років минулого століття й до сьогодні визначається багатьма чинниками, з-поміж яких виокремлюють **компетентнісний підхід** у навчанні всіх предметів і мови зокрема.

Поняттєвий апарат компетентнісного підходу пройшов тривалий етап становлення. Філософи й дидакти здавна розмежовували знання (компетенцію) та їх реалізацію (діяльність). Щоб навчитися добре малювати, розв'язувати задачі, говорити, читати, грамотно писати тощо, людина повинна здобути відповідні знання й набути вмінь їх застосовувати.

Мета статті – з'ясувати суть компетентнісного підходу в навчанні мови, визначити його специфіку щодо формування в учнів правописної грамотності, накреслити основні умови ефективної реалізації.

Слід розмежовувати поняття компетенція і компетентність. **Компетенція** – це **суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок** у певній сфері діяльності людини, а **компетентність – набута** в процесі навчання **інтегрована здатність особистості**, що включає знання, вміння і навички, досвід, цінності, емоції, ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Отже, компетентність не обмежується сферою знань, умінь і навичок, вона формується на ґрунті особистого досвіду їх засвоєння, набуття, використання й застосування. Компетентність передбачає постійне розширення і поглиблення знань, удосконалення вмінь відповідно до нових досягнень науки і практики.

Щоб успішно здійснювати мовленнєву діяльність для реалізації життєвих цілей, треба володіти **комунікативною компетентністю**, яка є об'єктом і метою навчання мови. Комунікативну компетентність визначають як здатність особистості оптимально використовувати вербальні й невербальні засоби під час створення висловлювань відповідно до мети й ситуації спілкування. Комунікативна компетентність є результатом опанування всіх видів мовленнєвої діяльності, основ культури усного і писемного мовлення, оволодіння базовими вміннями й навичками багатогранного використання мови й користування нею.

Комунікативна компетентність, як багатокомпонентна структура, включає **мовну**, **мовленнєву**, **соціокультурну** та **діяльнісну (стратегічну)**. Зміст роботи над їх формуванням у вигляді змістових ліній та вимоги до рівня володіння ними виписано в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, у програмах і частково реалізовано в підручниках для сучасної школи.

Мовна компетентність включає такі складові: **орфоепічну, лексичну, морфологічну, синтаксичну, правописну** та ін.

Формування правописної компетентності передбачає досягнення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів.

Здавалося б, компетентнісний підхід складно застосувати в навчанні правопису, оскільки опрацювання цього розділу зводиться до суворого додержання встановлених норм, вироблення стереотипних авто-

© Бондаренко Н. В., 2012

матизованих дій, тобто певних навичок. Урахування компетентнісних факторів видається проблематичним з огляду на їх суб’єктивність (рівень загального розвитку, досвід, начитаність та ін. індивідуальні характеристики особистості), розмитість критеріїв, опосередкованість зв’язків та нечітку співвіднесеність із додержанням правописних норм. Проте, на відміну від мовознавців, які, досліджуючи мову як цілісний феномен, препарують її з метою вивчення окремих складників, методисти не мають права обмежитися мовним аспектом комунікативної компетентності, яку належить сформувати в учнів. Навіть за граматичної орієнтації мовної освіти вони не тільки засвоювали слова і класичні правила, а й осягали закономірності функціонування мовної системи, а головне – багато читали, що до речі, позитивно впливало на рівень їх орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Правописна навичка вважається сформованою, лише якщо вона механічно спрацьовує в природних умовах продукування писемного мовлення, коли зусилля і свідомий контроль того, хто пише, спрямовані на сторони мовленнєвої діяльності, пріоритетні з погляду мети спілкування. Маються на увазі зміст і композиція висловлювання, доцільний добір мовних засобів та ін.

Оскільки правописна навичка є невід’ємним компонентом писемного мовлення, то її відносять до мовленнєвих. Науковці, зокрема Д. М. Богоявленський, Н. М. Алгазіна та ін. підкреслюють важливість етапу суміщення двох обопільно важливих завдань – висловлювати думки в письмовій формі та одночасно додержуватися правописних норм. Таке поєднання перетворює правописну дію на спосіб вираження іншої дії, у результаті чого виробляється стійка орфографічна або пунктуаційна навичка.

Компетентнісний підхід бере до уваги об’єктивну залежність рівня правописної грамотності учнів від їх особистісно значущих характеристик – культурного, загального, інтелектуального і мовленнєвого розвитку, начитаності, багатства словника та ін.

Врахування особистісних аспектів у процесі формування правописної компетентності учнів потребує актуалізації питань взаємодії мови й акумульованої в ній культури (матеріальної та духовної), що закодована в текстах; співвідношення спеціальних мовних та екстралінгвістичних знань; взаємозв’язаного опанування видів мовленнєвої діяльності та ін.

Реалізація компетентнісного підходу в становленні правописної грамотності учнів передбачає додержання ними мовленнєвої культури в цілому, спонукає до посилення взаємозв’язків у роботі над правильністю мовлення з іншими нормами й аспектами культури мови, зокрема її комунікативно-стилістичними ознаками – змістовністю, точністю, логічністю, чистотою, багатством, виразністю, доречністю.

Основні аспекти компетентнісного підходу у формуванні правописної грамотності учнів реалізуються в змісті освіти через соціокультурну змістову лінію. Вона ґрунтується на суспільній, пізнавальній та культуроносній функціях мови, відображує взаємозалежний зв’язок: людина – суспільство – мова – знання – культура і передбачає вивчення мови в контексті приватного й суспільного життя, акумульованих у ній знань і відображеної в ній культури, взаємозв’язків із культурними надбаннями народів світу.

Соціокультурна змістова лінія включає відомості, які розкривають феномен особистості суспільства, людської спільноти, України й українства в їх самобутності і всепланетарності водночас. Це основні світоглядні ідеї, ідеали, морально-етичні уявлення, естетичні вподобання, особливості менталітету, матеріали, пов’язані з історією, географією, екологією, матеріальною та духовною культурою тощо.

Соціокультурна лінія, що регламентує тематико-змістову основу розвитку і вдосконалення мовлення учнів (зміст), органічно пов’язана з мовною, яка визначає його формальний бік – мову (форму). Синтез цих змістових ліній здійснюється на основі тексту, який становить єдність змісту і форми. Під час роботи над текстом інтегровано реалізуються також освітні завдання мовленнєвої та діяльнісної (стратегічної) змістових ліній.

Оптимальною системою, яка згармонізувала б мовний і мовленнєвий розвиток учнів і забезпечила належний рівень комунікативної компетентності у єдності всіх її складників, нами було визнано **модель вивчення мови на основі текстів** широкого спектру проблематики, що належать до різних типів, стилів і жанрів. Практика **впровадження текстоцентричної системи опанування української мови** в загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням російської мовою засвідчила, що така модель дає реальну можливість особистісно зорієнтувати мовну освіту, значно посилити світоглядний, пізнавальний, розвивальний і виховний потенціал курсу, успішно здійснювати функціональний підхід до подання й засвоєння мовної теорії, комплексно розвивати вміння і навички в усіх видах мовленнєвої діяльності, зокрема й тих, які істотно впливають на формування правописної грамотності учнів.

Більшість текстів, що є стрижневими в системі уроків, реалізують інформаційно-пізнавальну функцію. Вони містять основний фактаж із порушеної автором проблеми і формують фонові знання учнів, необхідні для активізації та змістового наповнення їх мовленнєвої діяльності.

Текст, уміщений на початку кожного параграфа (окремого уроку), є основним структурним компонентом підручника. З методичного погляду текст виконує дві основні функції: по-перше, він є засобом розвитку мовленнєвих умінь і навичок, і, по-друге, – мовних. У першому випадку тексти слугують зразками висловлювань з погляду додержання норм сучасної української літературної мови (зокрема й правописних), матеріалом для збагачення й розвитку усного і писемного мовлення учнів, удосконалення навичок

аудіювання й читання, що ефективно впливає на формування правописної компетентності учнів (загальновідомим є факт: людина, яка багато читає, зазвичай більш розвинена і допускає значно менше орфографічних і пунктуаційних помилок, ніж та, в якої не виховали потребу читати). Реалізуючи другу функцію, текст використовується для уведення й наступного аналізу функціонування виучуваних одиниць, фактів і явищ мови, зокрема й правописних. У цьому разі він виступає як контекст, призначений для ілюстрації, спостереження, осмислення, аналізу закономірностей функціонування мовних одиниць різних рівнів.

Текст, за наявними в ньому одиницями, явищами чи закономірностями мови, співвідноситься з конкретною мовною темою. Система дотекстових, текстових і післятекстових завдань дає змогу ознайомити учнів з новим мовним явищем, простежити за його функціонуванням у мовленні (висловлюванні, яким є текст). На основі роботи з текстом в учнів формуються відповідні вміння і навички (орфоепічні, лексичні, орфографічні, пунктуаційні та ін.). Пов'язані з текстом і його проблематикою аспектно-мовні завдання та співвіднесені з ними усні й письмові вправи аналітичного, конструктивного і творчого характеру забезпечують формування, розвиток і вдосконалення відповідних (зокрема й правописних) умінь і навичок, набуття здатності застосовувати їх під час продукування мовлення, створення власних висловлювань.

Під час виконання комплексних завдань на основі тексту в учнів культивується увага до семантики, вимови, особливостей правопису і вживання слів, активізується і збагачується словник. Учень краще засвоїть слово з комунікативною метою, якщо він його почує, прочитає у відповідному контексті, вимовить, правильно напише, введе в словосполучення, речення і використає у зв'язному мовленні. Завдяки системі завдань і вправ на основі тексту учні мають можливість систематично повторювати вивчений матеріал, закріплювати засвоєну теорію, вчаться застосовувати здобуті знання в новій ситуації, вдосконалюють набуті на попередніх уроках вміння і навички. Такий підхід особливо ефективний при формуванні правописної компетентності учнів.

Знаходити й обґрунтовувати орфограми і пунктограми в тексті зазвичай складніше, ніж в окремих словах, словосполученнях або реченнях. Це пояснюється тим, що увага учнів переключається на зміст висловлювання. Водночас саме звернення до тексту дає можливість здійснювати компетентнісний підхід у формуванні правописної грамотності учнів, розвиваючи у них здатність застосовувати здобуті знання й набуті вміння і навички у мовленнєвій діяльності. І тут важливо розмежовувати основні й супутні цілі роботи. Якщо урок присвячено правописній темі, то завдання з розвитку мовлення не домінуватимуть, їх не може бути багато, і виконуватимуться вони побіжно, без тривалих бесід і детальних пояснень.

Таким чином, вивчення кожної теми, що становить органічну єдність мовної теорії та вираженого в тексті змісту, здійснюється в кілька етапів:

– мотивація;

– сприймання на слух (аудіювання), читання тексту, робота над його змістом, у процесі якої відбувається природне (а не привнесене ззовні) формування ціннісних орієнтацій та особистісних якостей учнів;

– виокремлення й дослідження мовної форми, за допомогою якої виражено соціокультурний зміст, в аспекті виучуваної мовної теорії;

– опрацювання мовної теорії, виведеної на основі спостережень над мовним матеріалом;

– формування мовних і мовленнєвих навичок;

– підбиття підсумків уроку.

Використання текстового матеріалу в навчанні орфографії та пунктуації потребує виваженого підходу до його добору й подання. Якщо текст призначений для розпізнавання й обґрунтування орфограм (пунктограм) певного виду, то він повинен бути в міру насичений ними, однак не на шкоду змісту й мовному оформленню висловлювання. Для інтенсивної роботи з орфографії доцільно залучати відносно нейтральні в емоційному плані тексти, що становлять пізнавальний інтерес, містять цікаву, об'єктивну інформацію і зміст яких припускає докладні правописні коментарі. Орфографічна робота з патетичним, сповненим пафосу текстом високого стилю негативно впливатиме на його сприймання, виглядатиме надуманою та неприродовідповідною. Емоційно забарвлені тексти публіцистичного або художнього стилю доцільні в разі, якщо планується робота, яка не потребує ретельного аналізу щодо додержання правописних норм. Це написання диктантів, переказів, що дають можливість, не акцентуючи увагу учнів на орфографії та пунктуації, перевірити ступінь автоматизму вже сформованих навичок правопису.

Література:

1. Бондаренко Н. В. Концепція вивчення української мови в 5–12 класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання / Неллі Бондаренко, Алла Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 5. – С. 43–50.

2. Бондаренко Н. В. Концепція вивчення української мови в 5–12 класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 66–71.

3. Бондаренко Н. В. Проблеми формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови та шляхи їх розв'язання / Неллі Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 4. – С. 7–9.

4. Бондаренко Н. В. Робота з текстом на уроках української мови / Н. В. Бондаренко // Бібліотечка “Дивослова”. – 2008. – № 5. – 56 с.

5. Бондаренко Н. В. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти / Н. В. Бондаренко // Реалізація державної мовної політики України щодо вивчення української мови як державної : матеріали міжнародного науково-методичного семінару (9–10 червня 2009 року, м. Ужгород). – Ужгород : Ліра, 2009. – С. 143–153.

6. Бондаренко Н. В. Читання як проблема методики навчання української мови / Н. В. Бондаренко // Дивослово. – 2004. – № 12. – С. 19–25.

7. Бондаренко Н. В.Українська мова : [підручник для 5 (6, 7, 8, 9) класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою] / Бондаренко Н. В., Ярмолюк А. В. – К. : Освіта, 2005 (2006, 2007, 2008, 2009).

8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

9. Іванишин В. Мова і нація / Іванишин В., Радевич-Винницький Я. – Дрогобич : Відродження, 1994. – 218 с.

10. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. – 2012. – №4. – С. 51–64.

УДК 83.145.13

Варзацька Л. О.

УЗАГАЛЬНЕНІ СПОСОБИ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ

У статті розкрито мотиваційні, змістові, операційні складники формування морфологічної компетентності учнів 5–7 класів, які ґрунтуються на послідовному використанні системних мовних і мовленнєвих зв'язків, завдяки чому створюються оптимальні умови для опанування учнями узагальнених способів пізнавальної і мовленнєвої діяльності як важливої передумови для утвердження їхньої активної життєвої позиції, для самопізнання і саморозвитку, осягнення ними ідеалів добра, краси, істини, любові до рідної землі, її культури.

***Ключові слова**: системні мовні і мовленнєві зв'язки, опорні уміння, комплексні вправи, метод проектів, методи і форми інтерактивного навчання, готовність до суспільно корисної праці, емоційно-образна і логіко-понятєва діяльність, когнітивна і афективна сфери особистості, взаємозв'язок когнітивних, креативних, оргдіяльнісних умінь, змістоутворювальні мотиви.*

В статье определены мотивационные, содержательные, операционные составные формирования морфологической компетентности учащихся 5–7 классов, которые основываются на последовательному использовании системных языковых и речевых связей, благодаря чему создаются оптимальные условия для овладения учащимися обобщенных способов познавательной и речевой деятельности как важнейшей предпосылки для утверждения их активной жизненной позиции, постижении ими идеалов добра, красоты, истины, любви к родной земли, ее культуры.

***Ключевые слова**: системные языковые связи, опорные умения, метод проектов, комплексные упражнения, методы и формы интерактивного обучения, готовность к общественно полезному труду, эмоционально-образная и логико-понятейная деятельность, взаимосвязь когнитивных, креативных, оргдеятельностных учений, смыслообразующие мотивы.*

In the article the motivation, content, operating morphological competence of pupils of 5–7 classes, which are based on the use of system language and voice communications, which creates optimal conditions for learning by students and speech important prerequisite for the approval of their active life position, attainment of the ideals of goodness, beauty, truth, love for his native land, its culture.

***Key words**: system language connections, supporting skills, project method, complex exercises, methods and forms of interactive learning, willingness to work social, emotional, imaginative and logical activities, cognitive, creative, teachings semantic reasons.*

Проблема компетентнісного підходу до навчання, виховання і розвитку учнів набуває особливої актуальності, що зумовлюється типовою для сучасної школи ситуацією: учні здатні опановувати теоретичні знання, але відчувають значні утруднення під час використання цих знань для розв'язання конкретних життєвих задач.

У новітніх працях дидактів (Краєвський В. В., Савченко О. Я., Хуторськой А. В.) розкрито відмінність між компетенцією і компетентністю, яка існує з освітньої точки зору; з'ясовано метапредметну (надпредметну або допредметну) сутність ключових компетенцій, які виходять за межі окремих предметів і лише конкретизуються в програмі і навчальному матеріалі як їх метапредметні елементи.

Комунікативні ключові компетенції є визначальним засобом формування мовної особистості – людини, яка 1) володіє скарбами рідної мови, мовленнєвими уміннями, навичками, дбає про красу і вдосконалення власного мовлення, сповідує ідеали національної культури; 2) уміє працювати в групі, колективі, володіє різними соціальними ролями, уміє представити себе, групу, поставити запитання, дискутувати.

Ключові комунікативні компетенції знаходяться в ієрархічних зв'язках з іншими ключовими компетенціями: ціннісно-смисловими, загальнокультурними, навчально-пізнавальними, компетенціями особистісного самоудосконалення, соціально-трудовими.

Компетентнісний підхід характеризується як результативно-діяльнісна освіта. Особливо перспективним є тип навчання, у якому інтегруються компетентнісний і особистісно зорієнтовані підходи, в результаті чого особистісно зорієнтоване навчання стає ефективним засобом компетентнісної результативної діяльнісної освіти.

Мета статті – обґрунтувати лінгводидактичні засади компетентнісного навчання української мови як результативно-діяльнісного типу мовної освіти.

Сконструйований нами тип особистісно зорієнтованого компетентнісного навчання програмує опанування мовних знань способом розв'язання мовленнєвих завдань. Ґрунтується він на сукупності наукових даних про:

© Варзацька Л. О., 2012

– рідне слово як засіб прилучення учнів до духовної культури народу (Огієнко І., Потебня О., Сухомлинський В., Ушинський К.);

– необхідність наочних образів, спілкування з природою, мистецтвом для повноцінного розвитку думки учня, пробудження в нього бажання вчитись (Амонашвілі Ш., Коменський А., Сухомлинський В., Ушинський К., Хуторської А.);

– дидактичні та розвивальні функції системних мовних і мовленнєвих зв’язків, опорних умінь, узагальнених мислительних дій, які є інструментом проникнення в сутність мовних і мовленнєвих знань та операційну структуру пізнавальної і мовленнєвої діяльності особистості (Виготський Л., Давидов В., Ердніев П., Ельконін Б., Занков В., Краєвський В., Рамзаєва Т., Хуторської А.);

– способи управління сприйманням, уявою, мисленням, пізнавальною і мовленнєвою діяльністю школярів як визначального параметру організації особистісно зорієнтованого компетентнісного типу навчання (Амонашвілі Ш., Бондаревська Є., Гриценко Л., Краєвський В., Маслоу А., Роджерс К., Савченко О., Сковорода Г., Сєриков В., Токмань Г., Фасоля А., Холодна М., Хуторської А, Якиманська І.).

Пропонований нами тип навчання програмує опанування мовних знань способом розв’язання мовленнєвих завдань. *Зміст дослідного учіння* в ньому реалізується: 1) *системою комплексних вправ* за мірою допомоги, рівнем творчості, способом інтегрування видів діяльності, зорієнтованою на досягнення єдності емоційно-образного і логіко-поняттєвих аспектів пізнання та оптимальне співвідношення когнітивної і афективної (емоційно-вольової) сфер особистості як двох взаємопов’язаних форм психічного відображення об’єктивного світу; 2) *проектною діяльністю* як визначальним засобом мотиваційного включення учнів у пізнання і словесну творчість, здобуття ними суб’єктного досвіду. *Визначальними способами розвивальної допомоги* слугують інтерактивні методи і форми навчання.

Системотвірним компонентом організованого пізнання на суб’єкт-суб’єктних стосунках є комплексні вправи. Сконструйовані вони з позиції теорії мовленнєвої діяльності. Їм притаманна сукупність таких ознак :

– будуються на основі системи текстів, об’єднаних певною темою соціокультурної змістової лінії, з чітко вираженими соціокультурними, дидактичними, розвивальними, виховними функціями (див. Таблицю), в яких виучувані мовні знання є типовими, найбільш вагомими для вираженої думки, та органічно поєднуються з емоційно-образною (ігровою, художньою), дослідницькою діяльністю;

– своїм змістом спонукають дітей до словесної творчості й водночас націлюють на розв’язання лексичних, граматичних, правописних завдань у їхніх системних зв’язках;

– ґрунтуються на засадах методу узагальнених предметних структур та узагальнених способів діяльності (методу укрупнених дидактичних одиниць);

– їхня послідовність визначається сутністю опорних умінь, завдяки чому створюються оптимальні умови для опанування програмового матеріалу через порівняння, зіставлення, переконструювання, встановлення внутрішньопоняттєвих, міжпоняттєвих зв’язків, міжпредметну інтеграцію з метою формування узагальнених умінь пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

Таблиця 1

Текст, його соціокультурні, розвивальні, дидактичні і виховні функції		
Як спосіб прилучення дітей до духовної культури народу; розширення їхнього кругозору, формування особистісного бачення краси, добра, істини.	Як засіб унаочнення мовних явищ із метою активізації пізнавальних процесів; як спосіб укрупнення навчальної інформації; активізації евристичної бесіди.	Як інструмент оволодіння узагальненими уміннями сприймати, відтворювати, будувати й поліпшувати текст; як спосіб збагачення словника і граматичної структури учнівського мовлення; як засіб формування авторського задуму.

Комплексні вправи та проектна діяльність як дві підсистеми змісту компетентнісної мовної освіти конкретизується метапредметними елементами ключових компетенцій – комунікативних, ціннісно-смислових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних, компетенцій особистісного удосконалення, соціально-трудових.

У системі компетентнісної мовної освіти як результативно-діяльнісної значно розширюються функції методу проектів, зростає їх розвивальна спрямованість, у результаті чого створюються повноцінні умови для включення учнів у виконання різних соціальних ролей: громадянина, виборця, представника, споживача, покупця, клієнта, виробника, еколога, історика, журналіста, літературознавця, лінгвіста, видавця, художника, композитора, письменника, члена сім’ї.

Найважливішими методичними умовами успішної організації проектної діяльності є обрання для уроку такої теми соціокультурної змістової лінії, яка б давала можливість: 1) включати учнів у виконання

різних соціальних ролей; 2) водночас розкривати роль виучуваних мовних знань у вираженні думки з метою формування узагальнених способів діяльності.

Організовуючи компетентнісне навчання на уроках української мови і мовлення, акцентуємо передусім на системному використанні таких характерних ознак методу проектів, як наявність актуальної творчої чи дослідницької діяльності, для розв'язання якої необхідні інтегровані знання, що виводять учня за межі навчального предмета, допомагають установити особистісно значущі зв'язки з іншими освітніми галузями, завдяки чому значно підвищуються оперативність, системність здобутих знань, умінь, навичок, способів діяльності. У такій ситуації учень сам може обирати опорні знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на власний досвід, здобутий як під впливом попереднього навчання, так і широкої взаємодії з довкіллям.

У структурі уроку української мови і мовлення метод проектів забезпечує передусім мотиваційну включеність учня у процес пізнання, завдяки чому створюються оптимальні умови для активності його як співтворця навчально-виховного процесу на всіх його етапах. На першому етапі учень до вивчення нового матеріалу у позаурочний час вивчає певний об'єкт дійсності, знаходить і створює знання про нього, конструює суб'єктивні образи, одержує *особистісний освітній продукт (суб'єктний досвід)*. На другому етапі учень має можливість зіставити власний освітній продукт з освітніми продуктами своїх однокласників та історико-культурними аналогами людства в певній галузі. Третій етап є узагальнювальний, він дає змогу кожному учневі на основі зіставлень, проведених на попередньому етапі, створити *сукупний освітній продукт* виучуваного.

Створюючи власний проект, учні включається в самостійне розв'язання творчої чи дослідницької проблеми. Кожен створює образ виучуваного засобами, які відповідають його природним нахилам, інтересам, смакам, уподобанням – здобувають суб'єктний досвід. На уроці під час актуалізації результатів проектної діяльності школярі обмінюються з однокласниками, учителем здобутими знаннями про довкілля, чуттєвим досвідом, способами дослідницької і творчої діяльності, прийомами розумових дій. Створюється атмосфера інтелектуальних, моральних, естетичних переживань, зіткнення поглядів до пошуку істини. Стає можливою постановка і розв'язання проблемних запитань і завдань на рівні міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції, у ході розв'язання яких учні включаються в цілевизначення, планування власної пізнавальної і мовленнєвої діяльності, організацію власного учіння, рефлексію.

Системне використання навчальних розвивальних, виховних функцій методу проектів на уроках української мови і мовлення сприяє:

– набуттю здатності переносити здобуті знання, уміння, навички, способи діяльності в нові ситуації, виконувати різні соціальні ролі;

– формуванню змістоутворювальних мотивів, особистісної структури пізнавальної і мовленнєвої діяльності як активних співтворців навчально-виховного процесу;

– опануванню когнітивних, креативних, оргдіяльнісних, етико-естетичних умінь у їхньому взаємозв'язку та взаємозумовленості.

Для формування узагальнених способів пізнавальної діяльності у процесі дослідного учіння пропонуємо завдання на порівняння, переконструювання здобутих знань, установлення внутріпоняттєвих зв'язків (як-от: дієслова доконаного і недоконаного видів, неозначена форма дієслова, часи дієслова), міжпоняттєвих (наприклад, змінені форми слова, спільнокореневі, синоніми), на встановлення міжпредметних зв'язків, послідовно використовується міжпредметна інтеграція з тим, аби досягти розуміння учнями будови предмета, осмислення ними своєрідності української мови. Завдяки цьому методичному підходу учні опановують узагальнені способами пізнання і стають здатними включатися в навчально-виховний процес як його активні співтворці.

Під час формування узагальнених способів зв'язного мовлення (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, лексико- та граматико-стилістичних умінь, редагування) акцентуємо на послідовному використанні соціокультурних, розвивальних, дидактичних, виховних можливостей тексту. Доцільними у цьому випадку є завдання конструктивно-творчого і творчого змісту, аналітико-синтетичні, синтетичні:

усунення логічних пропусків у тексті або зайвого – того, що не відповідає темі висловлювання;

спостереження за вираженням тієї ж думки у тематично близьких текстах певного типу і стилю, редагування відповідних зв'язних висловлювань;

виділення в тексті слів, словосполучень, речень, найважливіших для вираженої думки, побудова власних зв'язних висловлювань за опорними словами, словосполученнями, дібраними самостійно або в групі;

стилістичне спостереження, стилістичне дослідження, стилістичний аналіз, стилістичне редагування.

Отже, здобуті на уроках української мови і мовлення узагальнені способи діяльності стають для учнів засобом і умовою розвитку сприймання, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери, здібностей, оволодіння рефлексивною діяльністю, опанування компетентностей – ключової (комунікативної) і предметної (морфологічної).

Література:

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. Амонашвили. – Минск, 1990.

2. Бацевич Ф. С. Нариси лінгвістичної прагматики : [монографія] / Ф. С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.

3. Бондаревська Є. Гуманістична парадигма особистісно-зорієнтованого навчання / Є. Бондаревська // Педагогіка. – 1997. – № 4.

4. Варзацька Л. О. Українська мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах : [навчально-методичний посібник] / Л. О. Варзацька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 360 с.

5. Варзацька Л. О. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти / Л. О. Варзацька, Л. М. Кратасюк // Бібліотечка “Дивослово”. – № 4. –2006.

6. Гриценко Л. Основні ідеї інтерактивного особистісно зорієнтованого навчання / Л. Гриценко // Завуч. – 2003. – № 15.

7. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк ; за ред. Л. Н. Проколієнко. – К., 1989. – 460 с.

8. Краевский В. Дидактика и методика : [учебное пособие] / В. Краевский, А. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.

10. Савченко О. Я. Ключові компетентності – іноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9.

11. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В. // Вибрані твори : у 5 т. – Т. 3. – К., 1997.

12. Токмань Г. Методи викладання літератури в їхній особистісній спрямованості на учня / Г. Токмань // Дивослово. – 2004. – № 2.

13. Ушинський К. Питання навчання і виховання в початковій школі / К. Ушинський // Вибр. твори : у 2 т. – К., 1972.

14. Фасоля А. Особистісно-зорієнтований урок літератури – мета, зміст, технологія уроку / А. Фасоля // Дивослово. – 2004. – № 8.

15. Холодна М. Формирование персонального познавательного стиля ученика // Башмаков М. О. Теория и практика продуктивного обучения. – М., 2000.

16. Хуторской А. Современная дидактика / А. Хуторской. – СПб., 2001.

УДК 371.37.0.161.2

Галаєвська Л. В.

КУЛЬТУРА ДІАЛОГУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті порушено проблему культури діалогу, що має важливе значення у вихованні мовної особистості учнів середньої школи. Автор аналізує різні погляди на діалог, діалогічне мовлення, культуру діалогу, сутність понять "культура діалогу", "діалогічне мислення", розглядає зв'язок діалогу з культурою, а також функції культури діалогу.

Ключові слова: *діалог, діалогічне мовлення, діалогічне мислення, культура діалогу, децентрація, емпатія, діалогічна взаємодія.*

В статье поднята актуальная проблема формирования диалогической культуры. Автор анализирует различные взгляды на диалог, диалогическую речь, культуру диалога, сущность понятий "культура диалога", "диалогическое мышление", рассматривает связь диалога с культурой, а также функции культуры диалога.

Ключевые слова: *диалог, диалогическая речь, диалогическое мышление, культура диалога, децентрация, эмпатия, диалогическое взаимодействие.*

The article focuses on the problem of culture in communication, which is of great importance in bringing-up language personality among teen-aged pupils and students of the Universities. The author analyses different views on the dialogue, dialogical speech, culture of the dialogue; reveals the connection between dialogue and culture; tries to turn out the notion "dialogical thinking"; defines the functions of culture of the dialogue and their role in communication.

Key words: *dialogue, dialogical speech, dialogical thinking, culture of the dialogue, decentration, empatia, dialogical interaction.*

Ознакою високого рівня розвитку суспільства, а також одним із засобів вияву його членів є культура мовлення, оскільки щоденний обмін інформацією, що здійснюється в різних ситуаціях і в різних формах, становить життєву необхідність цього суспільства. Практикою доведено, що швидкого й результативного спілкування не може бути без дотримання загальноприйнятих у конкретному суспільстві мовних норм і правил поведінки всіма учасниками комунікації.

Тож суспільство, з одного боку, потребує високої культури спілкування своїх громадян, а з іншого – має створювати умови для її вияву. У цьому сенсі важливу роль відіграє діалог як соціопсихологічний, соціокультурний і соціолінгвістичний феномен, що активно вивчається багатьма науками – філософією, лінгвістикою, психологією, педагогікою, культурологією та ін.

Висока мовна і мовленнєва культура людини виявляється передусім у вмінні вести діалог, використовуючи різноманітні виражальні засоби рідної мови й дотримуючись загальноприйнятих норм спілкування.

Проблема діалогічного мовлення, культури діалогу знайшла своє висвітлення у працях вітчизняних і зарубіжних учених (М. Бахтіна, Т. Винокур, В. Сухомлинського, П. Дудика, Г. Сагач, Н. Шведової, Е. Палихати та ін.). Попри значний інтерес багатьох дослідників, діалог, діалогічне мовлення, культура діалогу досі залишаються актуальними в лінгвістиці й лінгводидактиці. Для вчителя-словесника важливо визначити сутність діалогу, його конструктивні варіанти й функції, а також розробити методику формування культури діалогу в учнів середньої школи, спроможних спілкуватися в різних життєвих ситуаціях.

Мета статті – проаналізувати сутність діалогу, умови формування культури спілкування, розглянути зміст ключових понять, передбачених для умов формування діалогічної культури, психологічних і лінгвістичних особливостей діалогової взаємодії та культури діалогу.

Діалог як основна і первинна форма спілкування супроводжував доісторичний (успорозмовний) та історичний (писемний) періоди розвитку людської мови.

Розглядаючи мовлення як індивідуальний акт говоріння або письма, що має усну й писемну (рукописну або друковану) форму вияву, і як повторюваний процес спілкування однією мовою, лінгвісти особливу увагу приділяють діалогічному мовленню, витоками якого є успорозмовна сфера із притаманним їй принципом економії засобів мовленнєвого коду [3, с 71; 331]. Діалог – найактивніша форма міжособистісного спілкування, що реалізується в говорінні як основному виді мовленнєвої діяльності.

З позиції лінгвістики діалог є первинною, природною формою мовленнєвого спілкування, що реалізується в повсякденних бесідах людей, ділових розмовах, дискусіях, полеміці, диспутах і т. ін. Період зародження діалогу як жанру пов'язують зі Стародавньою Грецією. Активний розвиток діалогу спостерігався в середні віки, як мовленнєвий ідеал став предметом осмислення багатьма філософами, психологами, лінгвістами XIX і XX ст.

© Галаєвська Л. В., 2012

Учені намагалися розкрити феномен діалогу в його зв’язках із різними галузями знань – філософією, літературознавством, культурологією, лінгвістикою, психологією тощо. Найбільш показовим у цьому плані є трактування діалогу М. Бахтіним. Учений виокремлює кілька його різновидів, намагаючись розкрити найсуттєвіші особливості й функції, а саме:

– діалог у міжособистісному спілкуванні – безпосередній діалог живих людей, “діалог особистостей”;

– діалог у мовленні – найпростіша форма діалогічних стосунків мовців;

– діалог у мисленні – діалектика, “чисто логічні відношення”;

– діалог у свідомості – “діалогізований внутрішній монолог”;

– діалог культур, традицій, діалог поглядів [2, с. 293–364].

Перші два різновиди діалогу мають безпосередній стосунок до мовлення людей і мовленнєвої діяльності.

Психологи (Б. Ананьєв, Б. Ломов, Г. Кучинський та ін.) розглядають діалог як основу сприйняття і пізнання людини, як специфічну форму взаємодії суб’єктів, у якій виявляються сприяння, згода, співпереживання; як взаємодію позицій, механізм роботи свідомості, особистісного зростання.

Лінгвісти (П. Дудик, Ф. Бацевич, Л. Мацько та ін.) трактують діалог як функціонально-комунікативний вид мовлення, форму мовлення (спілкування), розмову між двома особами, безпосередній словесний обмін думками між двома мовними особистостями-комунікантами.

За висновками М. Бахтіна, особистість не існує поза спілкуванням з іншою особистістю, вона “комунальна” за ґенезою і за способом існування. Отже, кожен із нас існує як мовна особистість, оскільки у спілкуванні з іншими в діалозі виявляються наші особисті риси, наш інтелект, емоційний стан тощо. Саме міжособистісний діалог дає змогу виявляти особливі стосунки між мовцями, їхню взаємодію, що виявляється на логічному, лінгвістичному і психологічному рівнях.

Працюючи над діалогічним мовленням, слід брати до уваги результати досліджень психологів та психолінгвістів. На наш погляд, потребують ретельного вивчення погляди Л. Виготського на структуру мовленнєвої діяльності, О.О. Леонтьєва щодо обставин спілкування, мовленнєвої ситуації тощо.

Психологічно діалог вирізняється ще й тим, що репліка кожного співрозмовника залежить від поведінки іншого. Ситуативність діалогічного мовлення зумовлює необхідність швидкої реакції, чому слід навчати і тренувати школярів. Не варто сперечатися, що важливіше: спонукання до незалежного висловлювання монологічного характеру чи відповісти швидко на репліку, спочатку зрозумівши її, спланувавши відповідь.

З огляду на такі уявлення про діалог, розвиток діалогічного спілкування школярів, необхідно зосередити увагу на розв’язанні таких завдань:

– опанування мови як засобу спілкування;

– налагодження між дітьми соціальних контактів мовними і невербальними засобами;

– володіння засобами і способами побудови розгорнутого тексту в умовах продуктивного творчого мовлення;

– формування навичок інтерактивної взаємодії.

Слід ураховувати, що ситуативні завдання створюють сприятливий психологічний та емоційний настрій, атмосферу вільного спілкування і співробітництва вчителя й учня. За допомогою таких завдань (стандартних і нестандартних мовленнєвих ситуацій) учитель спонукає учнів до роздумів, пошуку переконливих рішень для нових мовленнєвих завдань, формування навичок мовленнєвого етикету, розвиває в них необхідність у самовираженні, саморозкритті й самореалізації через різні види творчості.

З огляду на зазначене діалог розглядаємо як особливий соціокультурний феномен, що передбачає діалогічний підхід до встановлення стосунків між співрозмовниками.

Діалог як багатогранне й комунікативно універсальне явище тісно пов’язаний із поняттям культури. У своїх працях М. Бахтін, В. Біблер активно використовують такі поняття, як “діалогова культура”, “культура діалогу”, що відображають ефективність діяльності, спілкування й розвитку людини, взаємодії в соціумі.

Більшість дослідників послуговується терміном “культура діалогу”, суть якого досі повною мірою не з’ясована. Спроби розкрити зміст поняття знаходимо у працях Л. Малигон, О. Коновалова, Т. Коваль та ін. Так, О. Коновалова культурою діалогу вважає компонент професійної культури, у якій інтегровані інформаційна, методологічна, дослідницька культури, що виявляються в сукупності інтелектуальних і комунікативних умінь і навичок людини, і таким чином культура діалогу забезпечує професійну взаємодію мовців [6].

На професійній доцільності культури діалогу наголошує Т. Коваль, зазначаючи, що він є важливою якістю особистості і забезпечує її професійну діяльність, на основі якої будь-які форми його взаємодії з навколишнім середовищем, дійсністю набувають гуманістичного, смислопошукового, особистісно-креативного характеру [5].

Л. Малигон розглядає культуру діалогу з психолінгвістичних позицій, уважаючи, що це інтегративне утворення, яке складається з кількох компонентів: культури сприйняття і розуміння, культури мовлення і комунікативної поведінки, культури взаємовідношень [8]. А отже, культура діалогу забезпечує мовцеві комфортне існування в суспільстві й вияв особистісних якостей і культуромовних умінь і навичок.

Мовознавці й лінгводидакти (Ф. Бацевич, Б. Головін, П. Дудик, М. Львов, Л. Мацько та ін.) намагаються трактувати культуру діалогу через призму культури мовлення, що має бути притаманна кожній людині й виявляється під час спілкування.

Як бачимо, культура діалогу – важливий компонент загальної культури людини та її комунікативної компетентності, відіграє виняткову роль у самовдосконаленні й саморозвитку кожного мовця і забезпечує смисловий контакт між співрозмовниками, тому сприймається як основа формування культуромовної особистості.

Щоб осмислити сутність терміна *культура діалогу*, звернемося до поняття *культура*. Її розуміють як систему норм і цінностей, відтворену в людській пам'яті, ступінь досконалості в розвитку особистої сфери певної людини, спосіб її життя, один із компонентів людського буття, особистісний багаж людини, що забезпечує її саморозвиток і вдосконалення, засіб взаємодії особистості й соціуму.

Опираючись на таке трактування поняття *культура*, стає зрозуміло, що ці її ознаки виявляються насамперед у спілкуванні людей, що має діалогічний характер.

Культура діалогу сприяє оптимізації розвитку й саморозвитку особистості і є важливим показником високого рівня її особистісного і професійного зростання. Ураховуючи зв'язок мови і мислення, культуру діалогу слід розглядати через механізми породження мовлення, що забезпечують процес діалогізації спілкування. У цьому аспекті привертає увагу т. зв. діалогічне мислення, що (за М. Бахтіним) передбачає розуміння того, як людина сприймає не тільки саму себе, але й співрозмовників, що мають право на самовираження, самовизначення і саморозвиток [1].

Відомо, що мислення як процес нерозривно пов'язане з діяльністю особистості, з її мотивацією, здібностями, а головне – з мовленнєвою діяльністю. Звідси – *діалогічне мислення* – це здібність людини до спілкування, у процесі якої мовець розвиває свою самобутність і неповторність, здатність розуміти інших і демонструвати свої моральні й комунікативні характеристики.

Діалогічне мислення, на відміну від монологічного, передбачає пізнання істини через зіставлення і взаємозабезпечення різних поглядів, що для культури діалогу особливо важливе, бо забезпечує толерантне і ввічливе спілкування мовця з іншими людьми.

Механізмом діалогічного мислення є *децентрація*, під якою розуміють здатність людини відійти від власної егоцентричної позиції, готовність до сприйняття погляду іншої людини [10, с. 85]. Децентрація – це механізм подолання егоцентризму особистості, що полягає у зміні позиції суб'єкта в результаті зіставлення й інтеграції з позиціями співрозмовників, відмінними від власних.

Формування навичок децентрації лежить в основі готовності мовця до сприйняття ролі іншої людини і визначає ефективність комунікативної взаємодії. Здатність до децентрації формується в процесі діалогічного мислення й реалізується під час діалогічної взаємодії комунікантів.

Децентрацію розглядають як одну з важливих ознак культури діалогу. Виховання мовної особистості, особливо в шкільному віці, повинне передбачати формування навичок децентрації.

Для розвитку діалогічного мислення важливе значення мають такі чинники: 1) наявність не менше двох протилежних позицій, що постійно стикаються і взаємодоповнюють одна одну, і 2) відкритість, тобто здатність долати егоцентризм і виходити за межі самого себе.

Культура діалогу розвивається й удосконалюється тільки на основі постійної взаємодії з різними позиціями, можливості зрозуміти ці позиції й подивитися на себе з іншого погляду. З боку психології для культури діалогу важливою є діалогічна настанова, що сприяє міжособистісному взаєморозумінню і взаємовпливу.

Високий рівень культури діалогу забезпечує здатність мовця уявити себе на місці іншої людини, зрозуміти почуття, бажання співрозмовника, позитивно ставитися до нього, розуміти і сприймати його емоційний стан. У психології це називають емпатією – усвідомлення емоційного стану, проникнення переживаннями іншої людини [10, с. 120]. Як особливі форми емпатії виокремлюють співпереживання, співчуття, наявність яких у співрозмовників робить спілкування приємнішим, культурнішим і результативнішим. Високий рівень культури діалогу неможливий без вияву емпатії співрозмовників один до одного.

Дослідники визначають функції культури діалогу, до яких відносять інтегративну, ціннісно-смислову і регулятивну. Інтегративна функція забезпечує можливість погодження цінностей, позицій і рішень учасників діалогу. Ціннісно-смислова забезпечує формування потреби в діалогічному спілкуванні, усвідомлені цінності діалогу. Розвиток ціннісної орієнтації на діалог має мету і засіб різних видів діяльності. Регулятивна функція виявляється в здатності культури діалогу регулювати його комунікативну активність ситуації і контексту та ефективність розв'язання комунікативних завдань [4, с. 25].

Реалізацію цих функцій забезпечує зміст і структура культури діалогу, що базується на доцільному використанні мовних засобів, дотримання норм і правил спілкування.

Культура діалогу виявляється в певному стилі діалогічної взаємодії мовців, що становить їхню діалогічну компетентність. Зміст діалогічної компетентності включає такі складники: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, аналітико-прогностичний, операційний [10, с. 30–35]. Кожен із цих елементів виконує різні функції, але сукупно вони забезпечують цілісність змісту культури діалогу.

Так, когнітивний складник включає теоретичні знання про діалог, діалогічне спілкування й уявлення про сутність, функції і способи діалогічної взаємодії. Ціннісно-мотиваційний складник формує сукупність спонукань і настанов, що спрямовують і регулюють процес діалогічного спілкування. Визначати логіку розвитку діалогу, планувати його перебіг, забезпечувати практичний аналіз і відповідну оцінку ефективності діалогу, актуалізувати знання, уміння й навички і добирати мовний матеріал допомагає аналітико-прогностичний складник. І нарешті, операційний складник передбачає вироблення оптимальної стратегії й тактики діалогу на основі регулювання власної поведінки й емоційного стану, реалізацію плану й програми допоміжної взаємодії, дає змогу вести діалог у конкретних ситуаціях, підтримуючи позитивні емоційні стосунки зі співрозмовником, незалежно від його емоційного стану й можливих розбіжностей у думках, поглядах, позиціях.

Підсумовуючи, зазначимо, що культуру діалогу слід розглядати як інтегративне особистісно діяльнісне утворення, сформованість якого підвищує гуманістичний, творчий, смислопошуковий рівень будь-якої мовленнєвої ситуації. Високий рівень культури діалогу забезпечується сформованістю особистісних і діяльнісних характеристик мовців, опирається на особистий і професійний досвід. Водночас важливу роль у реалізації культури діалогу відіграють мовленнєві знання, уміння й навички і комунікативна компетентність мовців.

Як бачимо, такі феномени, як діалог, діалогічна компетентність, культура діалогу, залишаються актуальними в лінгводидактиці, психолінгвістиці і потребують подальшого вивчення й осмислення, особливо в сучасних умовах підвищених вимог до виховання й самовиховання підростаючого покоління.

Література:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Советский писатель, 1963. – 364 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.

3. Деркач А. А. Сущностная характеристика культуры диалога как акмеологического феномена / А. А. Деркач, Л. М. Акулин. – М. : МААН, 2007. – 34 с.

4. Дубовик С. Культура спілкування як складник загальної культури школярів / С. Дубовик // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 1 – С. 13–18.

5. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – К. : Знання, КОО, 2008. – 274 с.

6. Коваль Т. И. О ценности диалога в гуманитарном образовании военных инженеров в вузе / Т. И. Коваль // Интеграция науки и высшего образования в социальнокультурной сфере : сб. науч. трудов. – Краснодар ; Анапа, 2003. – С. 387–389.

7. Коновалова Е. В. Педагогические условия развития диалоговой культуры в учебно-познавательной деятельности студентов – будущих педагогов : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. В. Коновалова. – Казань, 2007. – 20 с.

8. Львов М. Р. Риторика. Культура речи / Львов М. Р. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

9. Малыгон Л. И. Культура диалога как объект философского осмысления / Л. И. Малыгон // Личность в меняющемся обществе : тезисы докл. и сообщений на Всерос. науч. конф. – Ч. 3. – Комсомольск-на-Амуре, 1998. – С. 82–86.

10. Мацько Л. І. Стилістика української мови / Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. – К. : Вища школа, 2003. – 472 с.

УДК 378.14-057.875

Златів Л. М.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

У статті науково обґрунтовано методичні рекомендації для викладачів-словесників із проблем змісту і технології організації самостійної роботи студентів-філологів на заняттях із мови в умовах кредитно-трансферної системи навчання (на матеріалі дисципліни "Лінгвістичний аналіз тексту").

***Ключові слова**: самостійна робота студентів-філологів, кредитно-трансферна система навчання, портфоліо дисципліни.*

В статье научно обоснованы методические рекомендации для преподавателей-филологов по вопросам содержания и технологии организации самостоятельной работы студентов-филологов на занятиях по языку в условиях кредитно-трансферной системы обучения (на материале дисциплины "Лингвистический анализ текста".

***Ключевые слова**: самостоятельная работа студентов-филологов, кредитно-трансферная система обучения, портфолио дисциплины.*

The article presents methodological reference for language teachers that highlight the issue of content and technology of philology students' individual work organization in language classes in terms of credit transfer system (applied to the course "Text linguistic analysis").

***Key words**: philology students' individual work, credit transfer system, a discipline portfolio.*

Виконання завдань, що постали перед вищою школою в умовах входження України до Болонського процесу, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховної діяльності, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Разом з тим самим життям доведено, що тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, завдяки власному досвіду, думкам та діям, стають справжнім його здобутком. Саме тому вища школа послідовно переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування у них досвіду самостійної навчальної роботи.

Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості у процесі роботи вчителем у школі. Саме тому вищі педагогічні заклади освіти покликані забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь студентів, оволодіння ними активними методами педагогічного впливу, але й сформувати творчу особистість спеціаліста, здатного до самовдосконалення і самоосвіти, а також розвитку цих якостей у своїх майбутніх учнів.

Проблема організації самостійної роботи студентів посіла провідне місце у дослідженнях багатьох педагогів (А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалька, В. А. Козакова, О. Г. Мороза, П. І. Підкасистого, М. М. Солдатенка, М. М. Фіцули), психологів (А. В. Петровського, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна), методистів (О. М. Біляєва, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк, К. М. Плиско). Ці автори розкривають сутність самостійної роботи, її види і форми, дидактичні й лінгводидактичні принципи, визначають роль, функції у загальній системі підготовки спеціалістів.

У сучасній вищій педагогічній школі дослідження цієї проблеми здійснюється у таких напрямках: педагогічні основи організації самостійної роботи студентів (Е. В. Гапон, Н. І. Гелашвілі, В. О. Кобзарьов, О. В. Рогова, Л. В. Клименко, Г. Є. Гнитецька); контроль за самостійною роботою студентів (Н. П. Краєвська, Р. К. Машанова, В. М. Єфімов, Л. М. Русакова, З. Н. Ямалдінова, Н. В. Черкезова); керівництво аудиторною і позааудиторною самостійною діяльністю студентів (Н. П. Грекова, Л. І. Заякіна, Л. В. Клименко, Т. В. Степура, Д. Д. Тетеріна); формування навичок самостійної навчальної діяльності (Н. О. Ликова, А. Г. Рамошкене, О. В. Рогова, Д. М. Ситдикова); організація самостійної роботи студентів педагогічних закладів різного рівня акредитації (І. П. Бабакова, С. О. Борисюк, Г. Л. Гаврилова, Н. І. Дідусь, С. І. Марченко, О. С. Маслов, М. І. Сичова, О. І. Яхно, Т. М. Лобода); організація самостійної діяльності учнів середніх шкіл і студентів на заняттях з української мови (Н. М. Гончаренко, О. М. Горошкіна, С. О. Караман, Г. Р. Передрій, К. М. Плиско, Л. В. Скуратівський, О. Д. Соколова); організація самостійної роботи студентів-філологів (М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, Т. Окуневич, І. Баріхашвілі, Л. Біденко та ін.) [2, с. 3].

У контексті основних положень Болонського процесу за останні роки з'явилися праці, у яких висвітлено методологічні проблеми організації самостійної та індивідуальної роботи студентів в умовах кре-

© Златів Л. М., 2012

дитно-модульної системи організації навчального процесу (І. Бабін, Я. Болюбаш, В. Грубінко, М. Степко, В. Шинкарук, О. Кривильова та інші).

Водночас нині в лінгводидактиці вищої школи майже відсутні науково обґрунтовані рекомендації для викладачів-словесників із проблем змісту і технології організації самостійної роботи студентів-філологів на заняттях з мовознавчих дисциплін в умовах кредитно-трансферної системи навчання, що унеможливлює ефективність її здійснення в навчальному процесі.

Унаслідок аналізу стану проблеми на практиці виявлено певні труднощі, з якими зіштовхуються студенти й викладачі під час планування, здійснення, контролю самостійної роботи. Вони обумовлені головним чином суб’єктивними причинами: недостатньою сформованістю у студентів навичок самостійної пізнавальної діяльності, низьким рівнем оволодіння викладачами методикою організації самостійної навчальної діяльності студентів у специфічних умовах конкретної мовознавчої дисципліни та відсутністю тісних міжкафедральних зв’язків у питаннях планування та координації самостійної роботи студентів-філологів.

Таким чином, недостатня теоретична та методична розробленість питання організації самостійної роботи студентів-філологів у процесі мовної освіти, а також перспективність розвитку проблеми обумовили актуальність цієї теми дослідження.

Мета статті – науково обґрунтувати методичні рекомендації для викладачів-словесників із проблем змісту і технології організації самостійної роботи студентів-філологів на заняттях із мови в умовах кредитно-трансферної системи навчання (на матеріалі дисципліни “Лінгвістичний аналіз тексту”, що читається на 5 курсі філологічних факультетів).

Нині в Україні відбувається масштабне упровадження системи академічних кредитів, аналогічних Європейській кредитно-трансферній системі. Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу, включно з програмами післядипломної освіти. ECTS стає багатоцільовим інструментом визнання й мобільності, засобом реформування навчальних програм. Важливим моментом запровадження акумулювальної кредитної системи є можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо [1].

Запровадження кредитної системи обумовлює кредитно-модульну організацію навчального процесу. “Кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів)” [4, с. 337]. Вона зменшує навантаження студентів за рахунок відсутності сесії, але потребує більшої орієнтації на самостійну діяльність студентів. В окремих країнах як умову нарахування кредитів ставлять вимогу: навчальне навантаження має містити в собі 50 і більше відсотків самостійної роботи студента.

“Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – це різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі” [там само, с. 148].

Час, відведений для самостійної роботи студента, повинен становити не менше 25 відсотків кредиту. Щоб самостійна робота давала хороші результати, її необхідно планувати в поєднанні з іншими формами навчання, ретельно відбирати зміст, обсяг матеріалу, методи і форми роботи, узгоджуючи їх на рівні кафедри і усього факультету. Відсутність внутрікафедральної та міжкафедральної координації у плануванні самостійної і зокрема індивідуальної роботи призводить до переобтяження студентів однотипною і нецікавою діяльністю, нівелювання наукових та пізнавальних інтересів окремих індивідів, що в свою чергу суттєво знижує ефективність цієї діяльності загалом.

Зміст самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни визначається робочою навчальною програмою та методичними рекомендаціями викладача. Самостійна робота студентів забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, навчально-лабораторним обладнанням, інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін, електронно-обчислювальною технікою тощо. Студентам також рекомендується для самостійного опрацювання відповідна наукова література та періодичні видання.

Методичне забезпечення самостійної роботи студентів: списки рекомендованих джерел, питання для самоконтролю, тести, пакети контрольних завдань, електронні версії лекцій тощо. Самостійна робота студента над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах і лабораторіях, комп’ютерних класах, а також у домашніх умовах. Викладач визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, здійснює діагностику якості самостійної роботи студента (як правило, на індивідуальних заняттях), аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента [3, с. 6].

Наведемо приклад методичного забезпечення самостійної роботи з дисципліни “Лінгвістичний аналіз тексту” (далі – “ЛАТ”):

1. Рекомендації щодо вивчення дисципліни “ЛАТ” із зазначенням критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок.

2. Методичні рекомендації щодо вивчення конкретних тем, відведених на самостійне опрацювання з посиланням на додатковий матеріал, підготовлений викладачем, який може міститися у друкованому або електронному варіанті (лекції, опорні конспекти, схеми, таблиці тощо).

3. Методичні рекомендації щодо формування практичних умінь і навичок лінгвістичного аналізу текстів різних стилів і жанрів (із зразками виконання такого аналізу).

4. Тематика індивідуальних навчально-дослідних завдань (далі – ІНДЗ).

5. Пакет контрольних завдань, запитань, тестів для самоперевірки.

6. Перелік літератури (основної та додаткової).

Зупинимося на стислій характеристиці зазначених розділів методичного забезпечення.

Рекомендації щодо вивчення “ЛАТ” складаються із переліку тем, відведених на самостійне опрацювання, вимог до виконання кожного виду самостійної роботи та системи їх оцінювання.

Методичні рекомендації щодо вивчення конкретних тем та формування практичних умінь і навичок лінгвоаналізу допомагають студентам здійснити різнопланову науково-навчальну діяльність (опрацювати рекомендовані джерела інформації, написати конспекти наукових статей і реферати, укласти словник термінів з лінгвоаналізу, здійснити комплексний лінгвістичний аналіз художнього і нехудожнього текстів, скласти таблиці тощо) і оформити її результати у вигляді портфоліо дисципліни – папки індивідуальних досягнень студента, що включає сукупність різноманітних творчих, дослідницьких робіт, є описом і документальним підтвердженням форм і напрямків його навчальної та творчої активності.

У комплексі методичного забезпечення самостійної роботи з дисципліни “ЛАТ” передбачено виконання студентами ІНДЗ. Викладач пропонує лише орієнтовні напрямки для дослідження і список допоміжної літератури, студенти самостійно формулюють тему, зміст і структуру роботи, узгоджуючи їх із викладачем.

Комплекс містить також список основної та додаткової літератури й пакет контрольних завдань, запитань і тестів для самоперевірки. Наведемо приклад тесту:

1. Яке із визначень тексту є найбільш повним і вичерпним?

а) “Текст – це писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об’єднаних у ближчій перспективі смисловим і формально-граматичним зв’язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематикою і сюжетною заданістю”;

б) “Текст – це повідомлення у письмовій формі, що характеризується смисловою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення”;

в) “Текст – це одноразова і закрита структура, що створює власні значення, і відкритий світ, що виявляє себе через ставлення до інших текстів у широкому розумінні цього слова, тобто до всіх знакових цінностей”.

2. Програму курсу “Лінгвістичний аналіз тексту” вперше в Україні уклали:

а) І. Кочан;

б) І. Ковалик, Л. Мацько та М. Плющ;

в) І. Ковалик, І. Ощипко.

3. Уперше лінгвістичний аналіз тексту як окрему наукову дисципліну в українському мовознавстві почали розглядати у:

а) 70–80-х роках ХХ ст.;

б) 60–70-х роках ХХ ст.;

в) 50–60-х роках ХХ ст.

4. Контекст – це:

а) оточення певної мовної одиниці умовами або особливостями вживання певного елемента в мовленні й узагалі словесно закінчений відтинок писемного мовлення, що дає змогу з’ясувати значення слів або фраз, які входять до нього;

б) словесне оточення, конституція мовлення, жанр висловлювання;

в) змістово закінчений відтинок усного та писемного мовлення, достатній для визначення смислу слова, виразу чи речення, що входять до його складу, для встановлення граматичних словоформ, характеристики синтаксичних структур і для з’ясування стилістичного або лінгвістичного функціонування слів (словоформ) виразу чи вислову.

5. Визначте, які мовні засоби в поданих уривках виконують яскраву виражальну функцію, поясніть, у чому вона полягає:

1) Сунуться, сунуться хмари. Думи сумні (М. Вороний);

2) *Місяць яснесенький промінь тихесенький Кинув на нас* (Леся Українка);

3) Найогидніші очі – порожні.

Найгрізніше мовчить гроза.

Найнікчемніші дурні вельможні.

Найпідліша брехлива сльоза.

Найпрекрасніша мати щаслива.

Найсолодші кохані вуста.

Найчистіша душа незрадлива.

Найскладніша людина проста… (В. Симоненко)

4) Возвеличу малих отих рабів німих (Т. Шевченко);

5) Де зараз ви, кати мого народу? Де велич ваша, сила ваша де? (В. Симоненко).

За умов кредитно-трансферної системи навчання самостійна робота студента входить у модуль, постійно контролюються викладачем, її результати враховуються під час виставлення підсумкової оцінки.

За ґрунтовно виконану самостійну роботу (ІНДЗ і портфоліо) студент може отримати до 25 балів.

За науково-дослідну роботу з проблем лінгвоаналізу студент може також отримати і додаткові бали:

за виступ на студентській науковій конференції у своєму ВНЗ – 15 балів,

за виступ на студентській науковій конференції в інших ВНЗ – 25 балів,

за публікацію у збірнику наукових праць – 20 балів,

за участь у всеукраїнському або регіональних конкурсах студентських наукових робіт – 40 балів.

Такий підхід, на наш погляд, стимулює студентів до наукового пошуку, формує їхню активну життєву позицію.

Педагогічно доцільно організована самостійна робота студентів спонукає їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел (від підручника – до Internet), формує в них навички самостійного планування і організації власного навчального процесу, що забезпечує перехід до неперервної освіти (самоосвіти) після завершення навчання у виші, дає змогу максимально використати кращі якості особистості завдяки самостійному виборові часу, способів роботи та джерел інформації.

Перспективу подальших досліджень із цієї проблематики ми вбачаємо у розробці інтерактивного навчально-методичного комплексу з “ЛАТ” на базі модульного об’єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle.

Література:

1. Болонський процес : документи / [уклад.: З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

2. Лобода Т. М. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу у процесі викладання української мови : автореф. дис. на здобуття наук ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання української мови” / Т. М. Лобода. – К., 2001. – 18 с.

3. Кривильова О. Організація самостійної діяльності студентів як крок до входження у Болонський процес / О. Кривильова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Вип. XXXIX / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 79–83.

4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / М. М. Фіцула. – К : Академвидав, 2006. – 352 с.

УДК 811.161.2'36

Ковальчук Н. П.

ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ПУНКТУАЦІЇ НА КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ ПІД ЧАС ПИСЬМА

У статті розглянуто три погляди на вивчення пунктуації: логічний (смисловий) інтонаційний і граматичний; виокремлено комунікативний підхід до вивчення пунктуації; зазначено проблеми впливу пунктуації на комунікативні процеси під час письма.

Ключові слова: *логічний (смисловий) інтонаційний, граматичний і комунікативний підхід; розділові знаки.*

В статье рассмотрены три взгляды на изучение пунктуации: логический (смысловой) интонационный и грамматический; выделен коммуникативный подход к изучению пунктуации; отмечены проблемы влияния пунктуации на коммуникативные процессы во время письма.

Ключевые слова: *логический (смысловой) интонационный, грамматический и коммуникативный подход; знаки препинаний.*

In the article it is considered three looks to the study of punctuation: logical (semantic) intonation and grammatical; the communicative going is selected near the study of punctuation; the problems of influence of punctuation are marked on communicative processes during a letter.

Key words: *logical (semantic) intonation, grammar and communicative approach; punctuation.*

У вітчизняній лінгвістиці склалося стійке уявлення, що пунктуація – це сукупність спеціальних знаків та правил. При цьому проблема функціонального розгляду пунктуації (з позиції того, хто читає) не піддавалася спеціальному системному дослідженню, в основі якого: 1) аналіз знаків пунктуації та їх функцій; 2) аналіз сфери застосування знаків у взаємозв'язку пунктуації і орфографії, за умови включення в сферу дії пунктуації таких протилежних категорій, як слово і текст; 3) аналіз реального вживання розділових (під час читання та інтерпретації тексту) знаків – при можливому обліку динамічних тенденцій у пунктуації (що простежуються за окремими джерелами історії письма впродовж останніх двох століть) [11].

Дослідження робіт, присвячених нормативній пунктуації, засвідчують, що в поглядах учених на основи пунктуації постійно існували три погляди: логічний (або смисловий) інтонаційний і граматичний, причому в чистому вигляді будь-який із них самостійно не існував.

Смисловий погляд переважає у працях С. Абакумова, Ф. Буслаєва, М. Поспєлова, В. Тредіаковського, А. Шапіро; граматичний – у С. Булича, М. Греча, Я. Грота; інтонаційний – в О. Востокова, І. Давидова, О. Пєшковського, Л. Щерби, значною мірою розділяли його Л. Булаховський і М. Петерсон.

Найвиразніші розбіжності з цих питань проявлялися між прихильниками смислового і граматичного напряму щодо пунктуації, з одного боку, та інтонаційного – з іншого. Особливо вони загострилися з середини 20-х років минулого століття, після появи робіт О. Пєшковського, у яких він відстоював інтонаційний принцип у пунктуації.

Мета статті полягає в необхідності дослідження пунктуації в комунікативно-прагматичному аспекті. Завдання дослідження: 1) розглянути історико-лінгвістичний комунікативний підхід вивчення пунктуації; 2) установити чинники, від яких залежить ступінь впливу оформлення пунктуації тексту.

У наш час вивчення пунктуації також ґрунтується на зазначених вище принципах. Так, А. Шапіро основну роль пунктуації вбачає у визначенні тих смислових відношень, які, хоч і є важливими для розуміння письмового тексту, однак можуть бути виражені лексичними та синтаксичними засобами [9]. Важливими, на наш погляд, є зауваження науковця про те, що пунктуація призначена виражати на письмі інтонацію чи синтаксичну структуру. Ні інтонація, ні синтаксична структура не існують у мові самостійно [9, с. 67]. В. Іванова також акцентує увагу на тому, що призначення пунктуації – відображати передусім смислове членування мови. Дослідниця розглядає розділові знаки як особливий графічний прийом [5, с. 4]. Водночас вона відзначає тісний взаємозв'язок смислового змісту мови з його граматичним членуванням. Вивчаючи питання про співвідношення пунктуації та інтонації, вона доходить висновку, що в окремих випадках інтонація і пунктуація служать для вираження певних граматико-смислових відношень, які знаходяться між собою в тісному та безпосередньому зв'язку [5, с. 60].

Актуальним для нашого дослідження є висловлювання вченого про взаємодію інтонації зі смисловими ознаками мови: "Слухаючи співрозмовника, ми справді враховуємо його інтонацію, від якої переходимо до смислу, але коли ми говоримо і пишемо самі, шлях інший – від смислу до інтонації" [5, с. 61].

© Ковальчук Н. П., 2012

В останні десятиліття ХХ століття О. Гвоздєв розвиває граматичний принцип [4, с. 286]. Важливим, на наш погляд, є висловлювання дослідника про зв’язок пунктуації з інтонацією. По суті, розділові знаки необхідні для передачі тих значень, які не виражаються в буквеному складі слова і словосполучення, але є елементами синтаксичної будови мови, в усному мовленні вони знаходять інтонаційне вираження в широкому розумінні, включаючи мелодику мови, паузи, фразові наголоси. При цьому дослідник зазначає, що пунктуація не пов’язана безпосередньо з інтонаційними ресурсами мови. Певний акцент О. Гвоздєв робить і на смисловому значенні пунктуації [4, с. 284].

Подальші концепції розвитку пунктуації ґрунтуються не на виявленні актуальності певного принципу, а на їхньому поєднанні, що є показником розвитку пунктуації, її гнучкості.

В аналізі принципів розвитку пунктуації можна виокремити два напрями. Один із них полягає у взаємодії трьох аспектів вивчення пунктуації: смислу, синтаксичної структури та інтонації. Це простежується в працях Н. Валгіної, П. Леканта, Г. Низяєвої, К. Шульжука.

“Сучасна пунктуація, – пише Н. Валгіна, – приховує в собі великі можливості: вона допомагає тому, хто пише, передати не лише думки, але й емоції. І все це завдяки складній взаємодії трьох однаково важливих, але різних за своїм значенням принципів” [3, с. 32]. Розглядаючи питання про взаємодію пунктуації та інтонації, Н. Валгіна вказує на необхідність урахування інтонації під час уживання розділових знаків і розглядає її, по-перше, як засіб передачі смислових значень, по-друге, як показник емоційного забарвлення мови. Дослідниця вважає, що стабільність пунктуації зумовлюється граматичним принципом, а можливість передавати багатство та розмаїття смислових відтінків і емоцій – смисловим та інтонаційним принципами [3].

У навчальному посібнику П. Леканта на конкретних прикладах розглянуто взаємодію принципів пунктуації. Відзначено, що правила пунктуації передбачають необхідність відображення на письмі за допомогою розділових знаків таких аспектів мовлення, як смислове членування, синтаксична структура й інтонація [6, с. 407]. Окреслено випадки, коли те чи те правило базується на двох принципах. А це означає, що за певних умов можна творчо використовувати деякі розділові знаки [6, с. 408–409], себто на власний розсуд.

Проте вказівки на спільні дії названих принципів пунктуації ще не розкривають характеру їх взаємозв’язку. Спробу встановити особливості взаємодії трьох важливих принципів робить Г. Низяєва в статті “Про принципи опису пунктуації як системи” [8]. Проблема принципів пунктуації, на її думку, полягає не у вирішенні питання ієрархії принципів, а в установленні чіткого співвідношення понять “структура”, “інтонація”, “смисл”, що застосовуються в теоричних положеннях пунктуації [8, с. 71–75].

Інший напрям, пов’язаний із прагненням доповнити чи видозмінити систему трьох принципів, обґрунтовано в роботах В. Бабайцевої, Н. Баруліної [1; 2]. В. Бабайцева пише про необхідність побудови системи правил сучасної пунктуації на основі двох принципів: структурного та семантичного. Основою пунктуації вважає синтаксичну будову мови, її структурні та семантичні закономірності. Стабільність системи правил, на думку В. Бабайцевої, визначає принцип пунктуації, зумовлений структурними властивостями синтаксичної будови мови. Семантичний принцип потребує уваги до синтаксичних одиниць, до “значення елементів” і “значення відношень” між ними. В. Бабайцева вказує на те, що інтонація є лише виразником семантики, одним зі способів синтаксичного членування усної мови. У зв’язку з цим із традиційно виокремлюваних трьох принципів, що лежать в основі пунктуації, інтонаційний принцип називається нею “уявним” [1, с. 260].

Н. Баруліна у своїх дослідженнях іде шляхом доповнення системи трьох принципів. Вона розглядає пунктуаційні явища в їх співвідношенні з комунікативним аспектом мови, робить спробу проаналізувати вживання розділових знаків не лише з позиції їх структурно-семантичного призначення, але й з позиції комунікативної зумовленості і доцільності. Відтак поряд із семантико-структурним та структурно-семантичними принципами, які розмежовує автор, виокремлюється комунікативний [2].

Комунікативним принципом названо такий підхід до використання розділових знаків, за якого той, хто пише, керується не лише граматичною семантикою структурних одиниць, їх компонентів, а й комунікативним значенням останніх, коли основою для передачі розділових знаків служить те чи те комунікативне завдання [2, с. 10]. Функціонування комунікативно зумовлених розділових знаків Н. Баруліна пов’язує з такими аспектами комунікативного синтаксису, як актуальне членування речення та інформативна значущість компонентів висловлювання.

Пропонований Н. Баруліною підхід до розгляду пунктуаційних явищ становить інтерес не лише для дослідників у галузі вивчення авторської пунктуації, але є необхідним для подальшого розвитку методики навчання пунктуації. Однак регламентований дослідницею підхід недостатньо обґрунтований, щоб самостійно існувати поряд зі структурно-семантичним і семантико-структурним принципами. Усе ж у сучасному мовознавстві підкреслюється важливість комунікативної функції розділових знаків як засобу оформлення писемної мови: пунктуація допомагає осмислити текст, доносить його до читача саме зі змістом, задуманим автором, завдяки чому той, хто пише та читає, досягають єдності у сприйнятті змістового аспекту тексту [1; 3; 7].

У своєму дослідженні Н. Баруліна виокремлює низку комунікативних завдань, які можуть бути вирішені в процесі використання комунікативно зумовлених розділових знаків: 1) виділення комунікативних центрів висловлювання, кожен із яких містить важливу інформацію; 2) актуалізація частин речення чи його членів, що є суттєвими з огляду на важливість їхньої інформації, і послаблення тих компонентів висловлювання, що містять не такі важливі, істотні, іноді додаткові відомості; 3) варіювання та інформативність окремих елементів висловлювання, що не є комунікативними центрами [2, с. 12–15].

У визначенні комунікативного принципу позиція Н. Баруліної збігається з поглядом Б. Осипова, який також визначає комунікативний принцип як основу пунктуації, однак не сучасної, а давньоруської.

Метою роботи Б. Шварцкопфа є злиття двох напрямів дослідження: функціонально-кодифікаційного і функціонально-системного [10, с. 4]. Поставлене завдання визначає ступінь новизни його роботи, що поєднує структурно-системний та функціонально-кодифікаційний аспекти. Авторська концепція ґрунтується на сучасному мовознавчому підході до пунктуації як графічного засобу членування писемного тексту. Принципово важливим і новим видається завдання виявити системні відношення пунктуаційних знаків не через їх значення, а функції.

Основна помилка прихильників різних напрямів у теорії пунктуації полягала в штучному відриві письмової мови від усної, у нерозумінні тієї ролі, яку відіграє внутрішня мова в процесі письма і ролі того, хто читає, як повноправного учасника процесу створення і сприйняття письмового тексту.

У сучасній лінгвістиці виокремлюють дві основні тенденції розвитку пунктуації: 1) текстової пунктуації та її засобів; 2) багатозначності і різноманіття в уживанні внутрішньофразових розділових знаків. Текстова пунктуація веде до розширення композиційно-просторових (друкарських) знаків. Друга тенденція – складний процес взаємодії розділових знаків, розвиток їх еквівалентності і варіювання в тотожних або близьких пунктуаційних ситуаціях, синонімічних та інших відношень між ними.

На сучасному етапі в теорії пунктуації систематично зазначається, що оформлення пунктуації тексту впливає на процеси його розуміння. Таке положення є одним із основних під час вивчення правил уживання розділових знаків. У той же час це питання ще не було вирішене в конкретно дослідницькому плані, необхідність якого очевидна, оскільки існують факти, що вказують на відсутність розділових знаків або їх ненормативне вживання, і це не завжди призводить до комунікативних невдач (помилкового розуміння тексту, перешкод). Отже, виникає питання: яка роль пунктуації в буденній мовленнєвій діяльності того, хто читає?

Коли йдеться про пунктуацію (так само як і орфографію), у свідомості носіїв мови (не фахівців у лінгвістиці) передусім виникають практичні та методичні аспекти дослідження, пунктуація як система правил уживання розділових знаків, методика викладання пунктуації.

Дослідження носить лінгвотеоретичний характер: воно має лише опосередковане відношення до проблем реформування і методики пунктуації, які можуть розглядатися як перспективи дослідження. Хоча ми не припускаємо безпосередньої реалізації теоретичних положень, проте матеріали дослідження можуть знайти практичне застосування в системі шкільного і вишівського навчання (у курсі теорії і методики викладання пунктуації, виробленні критеріїв оцінок).

Зазначимо, що пунктуація включається в парадигму комунікативної лінгвістики. Метою будь-якої комунікативної діяльності є адекватна передача змісту, здійснення взаєморозуміння суб'єктів спілкування. Успішній результат комунікативної діяльності полягає не в тому, що той, хто пише, правильно поставив розділовий знак (у дослідженні нормативний аспект не є актуальним), а в тому, що цей знак впливав на комунікативний процес саме так, як розраховував той, хто пише, поставивши його. Результат комунікативного процесу може бути неоднозначним із погляду його комунікативної ефективності (необхідності і достатності комунікативних зусиль для досягнення взаєморозуміння). Основні складові комунікативної ефективності – комунікативний успіх / комунікативна невдача, комунікативна перешкода. І тут важливо підкреслити, що за такого підходу пунктуація розглядається з позицій комунікативного успіху / комунікативної невдачі, а помилка пунктуації – у низці інших перешкод письмової діяльності. У цьому випадку нормативна помилка пунктуації може і не бути помилкою в комунікативному значенні (тобто може не перешкоджати розумінню письмового тексту) і навпаки, те, що не вважається грубим у шкільному розумінні (наприклад, пунктуаційна описка), може ускладнити читання і розуміння тексту.

Ми припускаємо, що в свідомості носія мови є певна суперечність: традиційна теорія пунктуації визначає поведінку пунктуації того, хто пише, яка детермінується певними правилами, сформованими метамовою. При цьому залишається недослідженим питання про те, що більшість носіїв мови, знаходячись у позиції того, хто сприймає, можуть не помічати знаків пунктуації під час читання тексту. Тому головне питання, що цікавить дослідника комунікативного аспекту пунктуації, – який ступінь її участі в комунікативному процесі, який ступінь впливу оформлення пунктуації на сприйняття тексту та його інтерпретацію. Для того, щоб спробувати відповісти на нього, необхідна серія направлених експериментів, що доводять ступінь впливу пунктуації на сприйняття і розуміння письмового тексту.

Тому перспективним, на нашу думку, можуть бути положення:

1. Пунктуація на письмі – система, що має комунікативне призначення і функціонує відповідно до своїх внутрішніх закономірностей.

2. Апріорне твердження про високий ступінь впливу пунктуації (усіх взагалі розділових знаків) на комунікативно-мовні характеристики діяльності того, хто пише і читає, у параметрах комунікативний успіх / комунікативна невдача / комунікативна перешкода, на наш погляд, не завжди відповідає реальній практиці пунктуації і потребує додаткового наукового обґрунтування.

3. Одна з причин неопрацьованості комунікативного аспекту пунктуації – у свідомості носіїв мови, сформованій теоретичними презумпціями і стратегіями навчання через правило, сформувалося уявлення про пунктуацію “для того, хто пише”, оскільки традиційні правила пунктуації, адресовані тому, хто передусім пише, і позбавлені орієнтації на того, хто читає. Тим часом концепція комунікативної пунктуації має низку передумов у загальній теорії вивчення пунктуації, зокрема, в історії становлення пунктуаційних норм.

4. У вітчизняній лінгвістиці існують передумови об’єктивного підходу до пунктуації і до ролі того, хто читає, у її комунікативному функціонуванні, але лише у формі окремих спостережень, апріорних тверджень, непрямих свідчень. Це дозволяє говорити про необхідність системного дослідження пунктуації з погляду того, хто читає.

5. Вивчення комунікативного функціонування пунктуації на конкретному мовному матеріалі дозволяє говорити про різний ступінь впливу розділових знаків на розуміння письмового тексту для того, хто читає, тобто про різний ступінь функціонального, комунікативного навантаження типів пунктограм.

Література:

1. Бабайцева В. В. Русский язык: синтаксис и пунктуация / В. В. Бабайцева. – М. : Просвещение, 1979. – 269 с.

2. Барулина Н. Н. Принципы современной русской пунктуации с учетом коммуникативного аспекта языка : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. филол. наук / Н. Н. Барулина. – Л., 1982. – 16 с.

3. Валгина Н. С. Русская пунктуация: принципы и назначение : [пособие для учителей] / Н. С. Валгина. – М. : Просвещение, 1979. – 125 с.

4. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык : в 2 ч. / А. Н. Гвоздев. – Ч. 2. – М. : Просвещение, 1973. – 302 с.

5. Иванова В. Ф. История и принципы русской пунктуации : [уч. пособие] / В. Ф Иванова. – Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1962. – 64 с.

6. Лекант П. А. Современный русский литературный язык / П. А. Лекант. – М. : Высшая школа, 1988. – 416 с.

7. Леонтьев А. А. Функциональная классификация русских знаков препинания для целей обучения иностранцев русскому языку / А. А. Леонтьев // Памяти Академика В. В. Виноградова : [сб. статей]. – М., 1971. – С. 99–106.

8. Низяева Г. Ф. О принципах описания пунктуации как системы / Г. Ф. Низяева // Русский язык в школе. – 1976. – № 4. – С. 71–75.

9. Шапиро А. Б. Современная русская пунктуация / А. Б. Шапиро. – М. : Просвещение, 1985.

10. Шварцкопф Б. С. Современная русская пунктуация: система и ее функционирование / Б. С. Шварцкопф. – М., 1988. – 255 с.

УДК 81:37.016

Ковтун І. М.

КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З УДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ КУЛЬТУРИ РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто питання, що пов'язані з особливостями удосконалення орфоепічної культури студентів-філологів у білінгвальному середовищі. Проаналізовано рівень культури усного мовлення студентів вищих педагогічних закладів Криму. Визначено критерії змісту самостійної роботи з удосконалення української літературної вимови.

***Ключові слова**: культура усного мовлення, орфоепічна культура, самостійна робота, критерії відбору змісту навчання.*

В статье рассмотрены вопросы, связанные с особенностями усовершенствования орфоэпической культуры студентов-филологов в билингвальной среде. Проанализирован уровень культуры устной речи студентов педагогических вузов Крыма. Определенны критерии отбора содержания самостоятельной работы по усовершенствованию украинского литературного произношения.

***Ключевые слова**: культура устной речи, орфоэпическая культура, самостоятельная работа, критерии отбора содержания обучения.*

The questions, related to the features of improvement of orthoepic culture of the students-philologists in the bilingual environment are considered. The level of culture of the oral speech of the students of pedagogical Institutes of higher education of Crimea is analyzed. The selection criteria of the content of independent work deals with improvement of the Ukrainian literary pronunciation are determined.

***Key words**: the culture of oral speech, orthoepic culture, independent work, selection criteria of content of education.*

Останні зміни в сфері мовної політики України зробили ще більш актуальними питання, що пов'язані з особливостями функціонування української мови в білінгвальному середовищі. З-поміж численних проблем, які потребують вирішення, насамперед вирізняються ті, що стосуються культури усного українського мовлення студентів-філологів, показником якого є насамперед орфоепічна вправність:

Наукові пошуки ефективних шляхів розвитку й удосконалення правильної літературної вимови на різних етапах освіти знайшли своє відображення в дослідженнях Л. В. Барановської, Л. М. Головатої, О. І. Кретової, Г. А. Олійник, І. І. Пахненко, Т. П. Рукас та інших.

Однак ще не достатньо висвітленими залишаються питання удосконалення орфоепічної культури студентів-філологів у процесі самостійної роботи, яка є невід'ємною частиною сучасної вищої освіти і перебуває в полі зору багатьох науковців. Її вивчали педагоги (А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, П. І. Підкасистий), психологи (А. В. Петровський, О. М. Леонтьєв), методисти (О. М. Біляєв, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк). Учені розкривають сутність поняття "самостійна робота", класифікують її за видами й формами, визначають роль і функції у загальній системі підготовки спеціалістів.

Мета нашої статті – розкрити критерії визначення змісту самостійної роботи з орфоепічної культури російськомовних студентів-філологів.

Підвищення рівня культури усного українського мовлення студентів-філологів вищих навчальних закладів Криму – одне з нагальних завдань викладачів.

Спостереження за усним українським мовленням студентів-першокурсників педагогічних закладів із російською мовою викладання засвідчує, що лише невеликий відсоток із них має високу мовленнєву культуру – не тільки знання орфоепічної, лексичної, граматичної підсистем мови, а й уміння їх реалізовувати в об'ємних за обсягом висловлюваннях, добираючи мовні засоби, що найефективніше сприяють меті комунікації.

Панівними є середній та низький рівні сформованості культури усного українського мовлення. У таких студентів мовлення має переважно рецептивно-репродуктивний характер. Вони недосконало знають особливості української мовної системи, а свої знання вміють застосовувати лише на рівні мовних вправ. Їхні усні висловлювання містять синтаксично незавершені речення, логічно невиправдані паузи, що виникають як результат пошуку власне українського лексичного та граматичного матеріалу, ще й до того ж позбавлені орфоепічної вправності.

Як зазначалося вище, орфоепічні вміння й навички є першою необхідною умовою досягнення високої культури саме усного мовлення.

Дослідники стверджують, що порушення орфоепічних норм відвертають увагу слухачів від змісту сказаного й спрямовують її на зовнішню, звукову сторону висловлювання, заважаючи тим самим зосередитися на суті спілкування [5].

© Ковтун І. М., 2012

Досить часто орфоепічні помилки гальмують взаєморозуміння, вимагають від мовців додаткових розумових зусиль, особливо в тих випадках, коли семантика слова змінюється внаслідок зміни лише одного звука: м[о]сти – м[а]сти, роби – р[а]би, гри[б] – гри[п], [г]рати – [ґ]рати.

Крім того, нерідко свої враження від мовленнєвого оформлення слухач може переносити на загальний культурний рівень мовця.

Отже, роботу над підвищенням культури усного мовлення студентів необхідно починати з удосконалення орфоепічних умінь і навичок.

Важливим етапом у цього процесі є самостійна робота, оскільки знання, здобуті самостійно, через власний досвід, думку, дії значно міцніші, ніж отримані репродуктивно, й характеризуються більшою оперативністю, гнучкістю та міцністю.

Результативність самостійної роботи з удосконалення орфоепічної культури багато в чому залежить від визначення її змісту.

Ураховуючи наукові тлумачення понять “зміст освіти”, “зміст навчання” [6], [8], під змістом самостійної роботи з орфоепічної культури розуміємо систему наукових знань, умінь і навичок, що сприяє прогресивним змінам в оволодінні фонетичними й орфоепічними нормами української мови й забезпечує підвищення рівня культури звуковимови.

Методологічні основи визначення змісту самостійної роботи з удосконалення правильної літературної вимови, як і будь-якого іншого, ґрунтуються на філософських положеннях про взаємозв’язок та взаємозумовленість явищ і процесів, законах формальної логіки, загальних положеннях теорії пізнання, учінні про єдність теорії та практики, положеннях про цілісність педагогічної діяльності, застосуванні положень системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісного, контекстного та інших підходів, теорії поетапного формування дій.

Із методологічних основ випливають критерії відбору змісту самостійної роботи. Критерій – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило [7, с. 361].

У дидактиці під критерієм розуміють таку відмінну ознаку, яка має визначальний характер і набуває пріоритетності в процесі конкретного наповнення визначених компонентів змісту освіти [3].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що вчені розрізняють дві групи критеріїв для відбору змісту навчального матеріалу: загально-методичні й конкретно-методичні [8]. У межах загально-методичних виокремлюють близько десяти критеріїв. Назвемо найосновніші з них: критерій цілісного відображення в змісті навчального матеріалу завдань формування творчої самостійно мислячої людини; критерій високої наукової й практичної значущості змісту навчального матеріалу; критерій відповідності складності змісту навчального матеріалу реальним навчальним можливостям студентів; критерій відповідності обсягу змісту матеріалу часу, що відводиться на його вивчення; критерій урахування міжнародного досвіду побудови змісту навчання; критерій відповідності змісту наявній навчально-методичній і матеріальній базі навчального закладу [2], [4].

З-поміж конкретно-методичних, що стосуються лінгвістичних наук, виокремлюють: світоглядний, системний, функціональний, естетичний, комунікативний, практичної спрямованості, навчально-методичної доцільності, логіко-пізнавальний, логіко-функціональний тощо [1].

Варто зауважити, що вдосконалення орфоепічних умінь і навичок у білінгвальному, зокрема російськомовному, середовищі має свою специфіку. Українська й російська мова, що перебувають у перманентному контактуванні, близькі за фонемним складом. Така спорідненість, з одного боку, створює сприятливі умови для засвоєння навчального матеріалу, з іншого, призводить до інтерференції. Причини інтерферентних помилок учені вбачають у несформованості в мовців навичок автономізації структурних елементів близькоспоріднених мов, негативному впливі мовленнєвого середовища, відсутності чи недостатній сформованості навичок самоконтролю мовлення. Саме на їх подолання необхідно спрямовувати студентів у процесі самостійної роботи. У зв’язку з цим основним критерієм відбору змісту самостійної роботи з удосконалення орфоепічних умінь і навичок російськомовних студентів є **критерій порівняльного аналізу двох мовних систем** [9],[10].

Відповідно до цього критерію навчальний матеріал повинен відображати такі особливості української літературної вимови: чітка вимова звука [о] в ненаголошеній позиції; щілинна фрикативна вимова [г]; тверда вимова [ч]; напівпалаталізована вимова [ж’], [ш’] в позиції перед [і]; палаталізована вимови [ц’]; тверда вимова губних приголосних; зімкнено-щілинна вимова африкатів [дж], [дз], [дз’], вимова звукосполучень [т’с’а] як [ц’:а], [шс’а] як [с’:а], [жс’а] як [з’с’а] тощо.

Крім порівняльного аналізу, під час добору змісту самостійної роботи з удосконалення орфоепічної культури російськомовних студентів доцільно застосовувати й інші конкретно-методичні критерії.

Світоглядний критерій передбачає добір матеріалу, який сприятиме поглибленню наукових знань з орфоепії, розумінню її місця й ролі в структурі української мови, взаємозв’язку з іншими суміжними дисциплінами, усвідомленню орфоепічної культури як життєво-важливої компетенції особистості.

Критерій навчально-методичної доцільності застосовується для визначення послідовності змісту навчального матеріалу для самостійної роботи.

Системний критерій визначає відбір навчального матеріалу, який дає поняття про орфоепію як систему певних правил, засвоєння яких здійснюється комплексно. Відповідно до цього критерію, навчальний матеріал, що відбирається для самостійної роботи, повинен бути структурований певним чином. Обов'язковими компонентами цієї структури є теоретичний, тренувальний і діагностичний блок, що містить завдання для самоконтролю й контролю.

Критерій міжпредметних зв'язків допомагає зрозуміти сутність орфоепічної норми. Відомо, що рівень сформованості певної навички залежить від ступеня усвідомлення природи мовного факту. Для вдосконалення орфоепічних навичок необхідно дібрати матеріал, який демонструє тісний зв'язок орфоепії з фонетикою, оскільки фонетика як наука про артикуляційно-акустичну, фонологічну природу звуків мови, зміни звуків у мовленнєвому потоці дає можливість усвідомити особливості творення голосних і приголосних української мови, зрозуміти причини виникнення модифікацій, а отже, потенційно здатна сприяти вдосконаленню орфоепічних умінь і навичок студентів.

Естетичний критерій передбачає відбір навчального матеріалу, який розкриває красу української мови, виховує прагнення до прекрасного й викликає потребу вдосконалювати своє мовлення.

Критерій практичної спрямованості передбачає добір навчального матеріалу, що пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю студентів-філологів.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури й практика навчання української мови в російськомовному середовищі дозволяє стверджувати, що під час визначення змісту самостійної роботи з удосконалення орфоепічних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів Криму необхідно керуватися критерієм порівняльного аналізу російської та української мов, який є основним, та паралельно використовувати інші критерії.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці дидактичного матеріалу для організації самостійної роботи російськомовних студентів.

Література:

1. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка в школе : [учебник для студентов высш. пед. учеб. завед.] / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 368 с.

2. Зайченко И. В. Педагогика : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / И. В. Зайченко. – 2-е изд. – М. : Образование Украины, КНТ, 2008. – 528 с.

3. Корсакова О. / Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект [Електронний ресурс] / О. Корсакова, С. Трубачова. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/theory/772/.

4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогіка, 1981. – 188 с.

5. Мамушин В. Е. О характере и причинах речевих ошибок и об "ошибках контроля" / В. Е. Мамушин // Русский язык в школе. – 1991. – № 1.

6. Мойсеюк Н. С. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. С. Мойсеюк. – 3-є видання, доповнене. – К., 2001. – 608 с.

7. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / [за заг. ред. д-ра філол. наук В. В. Дубічинського]. – Х. : ВД "ШКОЛА", 2006. – 832 с.

8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

9. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К., 1999. – 309 с.

10. Шелехова Г. Т. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення / Г. Т. Шелехова // Українська мова і література в школі. 2003. – № 1. – С. 7–11.

УДК 37.01.32

Кучеренко І. А.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто принципи навчання української мови в основній школі. Серед лінгвометодичних принципів автор виділяє провідні і розглядає шляхи їх реалізації на сучасному уроці української мови, конкретизуючи у вигляді правил.

***Ключові слова**: принципи навчання, лінгвометодичні принципи: взаємозв’язок у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови, взаємозв’язок у розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризм.*

В статье рассмотрены принципы обучения украинскому языку в основной школе. Среди лингвометодических принципов автор выделяет ведущие и рассматривает пути их реализации на современном уроке украинского языка, конкретизируя в виде правил.

***Ключевые слова**: принципы обучения, лингвометодические принципы: взаимосвязь в изучении всех разделов школьной программы, функционально-коммуникативная направленность в обучении языку, взаимосвязь в развитии устной и письменной речи, текстоцентризм.*

In this article the principles of teaching Ukrainian language in elementary school. Author identifies key principles and considers ways to implement them in the modern Ukrainian language lesson, specifying in the form of rules.

***Key words**: principles of learning, lingual methodic principles: relationship to study all sections of the school curriculum, a functional-communicative orientation to language learning, the relationship in the development of oral and written speech, tekstocentrizm.*

Реформа сучасної мовної освіти ставить перед науковцями, методистами і практиками низку завдань, пріоритетним серед яких постає формування сучасної мовної особистості учня – високоосвіченого мовця, що знає і володіє системою лінгвістичних знань, вміє вдало продукувати власні висловлювання, здатен осмислено сприймати мовлення інших людей, а також має досвід комунікативного спілкування. Вирішення означених завдань тісно пов’язано із розв’язанням проблеми удосконалення технології сучасного уроку української мови, підвищення його якості й ефективності, адже саме на уроці відбувається процес розвитку комунікативної компетентності школярів.

Дидактичною основою підготовки й організації навчального заняття є загальні теоретичні основи, представлені в дидактичних закономірностях, і більш практичні настанови, сформульовані у принципах навчання й реалізовані у розгалуженій системі правил. Принципи навчання розкривають способи втілення найважливіших висновків із дидактичних закономірностей у практиці уроку як основної організаційної форми навчання. Реалізація принципів навчання на уроці повинна бути обов’язковою, оскільки вони вимагають беззастережного і повного впровадження в навчальний процес, і комплексною, тому що потребують “втілення в практику уроку не в “ланцюжку”, послідовно один за одним, а фронтально, органічно нерозривно” [12, с. 90–91].

В умовах оновлення змісту мовної освіти в Україні і процесу його засвоєння виникає необхідність визначити пріоритетні лінгвометодичні принципи, переосмислити й інтерпретувати їх до сучасних реалій і вимог навчання української мови в основній школі.

Вагомий внесок у розроблення питання принципів навчання, обґрунтування сутності й характерних ознак, створення їх системи і втілення в практику навчання зробили вітчизняні й зарубіжні педагоги (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Данилов, Ф. Дистервег, Б. Єсипов, В. Загв’язинський, Я. Коменський, М. Корф, І. Лернер, В. Онищук, І. Песталоцці, О. Савченко, М. Скаткін та ін.) і методисти (О. Біляєв, Ф. Буслаєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Є. Дмитровський, С. Караман, В. Масальський, А. Медушевський, В. Мельничайко, І. Олійник, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Срезневський, В. Сухомлинський, О. Текучов, К. Ушинський, Л. Федоренко, С. Чавдаров та ін.). За результатами розвідок нині можна виділити систему лінгвометодичних принципів навчання, роль яких важко переоцінити: взаємозв’язок у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови, взаємозв’язок у розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризм.

Мета статті – обґрунтувати сутність провідних лінгвометодичних принципів навчання і довести їх взаємозв’язок на уроці, визначити шляхи їх реалізації на уроках української мови, сформулювавши у вигляді правил.

© Кучеренко І. А., 2012

Більшість дослідників (Ю. Бабанський, О. Біляєв, М. Данилов, С. Караман, В. Онищук, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Текучов, Л. Федоренко та ін.) розрізняють загальнодидактичні та методичні принципи навчання, що становлять дидактичну основу навчання на уроках української мови в основній школі. Загальнодидактичні принципи стосуються всіх шкільних предметів і діють на уроках української мови специфічно відповідно до змісту навчального матеріалу. Принципи навчання конкретного предмета, на думку М. Вашуленка, – це "ті вихідні теоретичні положення, керуючись якими, учитель вибирає відповідні засоби навчання: дидактичний (навчальний) матеріал, методи і прийоми його вивчення, організаційні форми опрацювання" [3, с. 26]. Методичні принципи, а точніше лінгвометодичні, властиві тільки для української мови як навчального предмета і враховують його специфіку, логіку й закономірності вивчення.

Лінгвометодичні принципи підтверджені змістом шкільної мовної освіти і лежать в основі організації уроку: їх реалізації підпорядковані такі його компоненти як зміст, методи, прийоми та засоби навчання, типологія і структура. Проекція і реалізація уроку української мови здійснюється в першу чергу на основі провідних лінгвометодичних принципів (взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови, взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризму), що допомагають учителеві визначити, обрати й доцільно поєднати методи, прийоми і засоби з метою забезпечення достатнього рівня засвоєння змісту шкільного курсу української мови і формування комунікативної компетентності учнів.

Принцип взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми дозволяє забезпечити комплексне вивчення української мови як цілісної системи. Цілком погоджуємося із висновками С. Чавдарова і В. Масальського про те, що "засвоєння всіх складових елементів курсу мови проводиться в нерозривному зв'язку один з одним, в системі єдиного раціонально побудованого педагогічного процесу" [9, с. 40]. Означений принцип вимагає осмислення й усвідомлення учнями взаємозв'язку між різними одиницями мови (фонема – морфема – лексема – речення – текст), їх зв'язаності в структурі мови і в функційних стилях мовлення. В. Масальський справедливо помічає, що "зв'язок між засвоєнням правильної вимови і правопису, навичками усного і писемного мовлення, навичками виконання граматико-стилістичних вправ і умінь висловити думку встановлюється у процесі навчання під час з'ясування співвідношень між різними видами мовного спілкування і їх практичним використанням, а також у процесі переходу від оволодіння елементами мови до засвоєння зв'язних форм різних мовленнєвих стилів" [7, с. 26]. Спираючись на це, переконані, що на сучасному уроці української мови вивчення окремого лінгвістичного поняття чи явища відбувається відповідно до чинної програми, календарного плану і повинно проходити не ізольовано від засвоєння інших засобів мови, а тільки у зв'язку з ними. Особливу увагу в умовах комунікативно спрямованого вивчення української мови варто приділяти зв'язку фонетики, лексики, граматики, стилістики з комунікативною лінгвістикою, що оперую такими основними поняттями як ситуація спілкування, комунікативний акт, мовленнєвий жанр, текст, дискурс тощо. Реалізовувати означений принцип варто у роботі з навчальним текстом, змістовно наповненим і наближеним до реального життєво-суспільного спілкування.

Принцип взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми можна конкретизувати такими правилами:

1. Здійснювати вивчення всіх розділів мови поступово і в нерозривній єдності.
2. Встановлювати зв'язок між мовними рівнями у процесі навчання.
3. Реалізовувати вивчення лінгвістичних одиниць на базі тексту.
4. Демонструвати тісний взаємозв'язок між одиницями мови у тексті.

Принцип функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови є одним із найефективніших у системі мовної освіти. Більшість учених (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Т. Ладиженська, В. Капінос, Т. Симоненко, Л. Паламар, К. Плиско та ін.) переконані, що без комунікативності немає сучасної методики, адже комунікативна спрямованість визначає всі складники навчально-виховного процесу: зміст і організацію навчального матеріалу, вміння й навички, що формуються, методи, прийоми, засоби та форми навчання. Нині наявна досить активна й ґрунтована розробка принципу функційно-комунікативної спрямованості в лінгводидактиці, що спирається на традиції зв'язку вивчення мови з розвитком зв'язного мовлення і досягнення методики вивчення мови в цьому напряму. Аналізований принцип вимагає, за висновками М. Пентилюк, "розкриття функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів під час спілкування" [10, с. 51] і враховує, що процес засвоєння мови потребує осмислення функцій мовних одиниць у роботі з текстом під час читання, аудіювання, говоріння і письма. Функційно-стилістичний принцип передбачає організувати навчальний процес і урок таким чином, щоб створювати сприятливі умови спілкування і якомога більше залучити учнів у практичну продуктивну чи репродуктивну комунікацію усної і писемної форми. Означений принцип має пронизувати весь навчальний процес, більшість уроків української мови як аспектних, так і уроків розвитку комунікативних умінь і навичок: "опора на нього повинна мати місце під час презентації мовного матеріалу, щоб учні бачили комунікативну функцію мови, тобто знали, що можна за допомогою цієї мовної одиниці повідомити, про що дізнатися, що висловити під час тренування в засвоєнні матеріалу і під час

застосування у вирішенні комунікативних завдань” [11, с. 43]. Безперечно, принцип функційно-комунікативної спрямованості зумовлює зміст уроку, вибір навчального й дидактичного матеріалу, активність методів, прийомів і засобів навчання, за допомогою яких можна оволодіти комунікативною функцією української мови.

Принцип функційно-комунікативної спрямованості конкретизується у таких правилах:

1. Висувати й утверджувати на практиці основну ціль навчання – формування комунікативної компетентності учня, розвиток умінь і навичок мовленнєвого спілкування, комунікації.

2. Розкривати комунікативну дію певного лінгвістичного поняття чи явища у мовленнєвій ситуації.

3. Пов’язувати вивчення мови із процесом творення реального мовлення.

4. Стимулювати процес навчального спілкування у класі в формі різної суб’єкт-суб’єктної взаємодії “учитель – учні”, “учитель – учень”, “учень – учень”, “учень – учні”.

5. Створювати сприятливі умови для спілкування, щоб учні були зацікавлені в навчальній діяльності й отримували задоволення від говоріння, слухання, письма, читання.

Принцип взаємозв’язку в розвитку усного й писемного мовлення вимагає усвідомленого вивчення звукової та графічної форми мови у зв’язаності і взаємозалежності. Відповідно до цього принципу на уроці української мови обов’язково має бути порівняння усного й писемного мовлення, вивчення специфічних особливостей цих форм, визначення схожих та відмінних рис, а також випереджувальне навчання первинного усного мовлення щодо вторинного писемного – усні види робіт мають передувати писемним.

Правила реалізації взаємозалежності усного і писемного мовлення:

1. Пов’язувати засвоєння звукової сторони мови із вивченням писемної знакової форми.

2 Засвоювати інтонаційні засоби у єдності з пунктуаційними знаками.

3. Використовувати послідовно і почергово усні й письмові вправи.

4. Застосовувати усні види мовленнєвої діяльності перед писемними.

Принцип текстоцентризму видіялють у своїх дослідженнях Т. Ладиженська, О. Бистрова, О. Горошкіна, Н. Голуб, З. Бакум, С. Караман, М. Пентилюк та ін. Принцип текстоцентризму започаткований у другій половині ХХ ст., коли Т. Ладиженська до складників зв’язного мовлення вводить мовленнєвий витвір, текст – результат акту комунікації, що натепер є одним із ключових у змісті сучасної мовної освіти й методиці навчанні мови. Цілком погоджуємося із думкою З. Бакум, що принцип текстоцентризму “передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови. Саме в контексті реалізується семантика мовних одиниць усіх рівнів” [1, с. 92]. Означений принцип визначає текст як найбільш важливу одиницю у навчанні мови, що презентує найвищий п’ятий рівень мови і включає всі інші лінгвістичні засоби. Згідно з цим принципом на уроці текст має бути контекстом функціонування мовних одиниць усіх рівнів, предметом вивчення й одиницею мовлення.

Для реалізації принципу текстоцентризму варто дотримуватися правил:

1. Здійснювати вивчення мови на основі тексту як основної комунікативної одиниці.

2. Використовувати текст як основний засіб оволодіння мовленнєвою діяльністю (читання, говоріння, аудіювання, письмо).

3. Добирати дидактичний текстовий матеріал, що сприяє формуванню мовної особистості, розвитку всіх складників її комунікативної компетентності (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної).

4. Спонукати учнів до творення результативного мовлення у вигляді усного чи писемного тексту.

5. Використовувати текст як засіб створення комунікативних ситуацій.

Отже, лінгвометодичні принципи у комплексній взаємодії мають вагоме значення у проекції і технології сучасного уроку української мови, адже диктують і формулюють основні правила навчальної роботи вчителя, дають відповідь на питання “Як організувати урок української мови?” і, за твердженням І. Олійника, “вказують учителеві на необхідність додержання таких настанов:

– застосовувати таку наочність, яка б привертала увагу учнів до форм, що вивчаються;

– постійно тренувати м’язи органів мовлення для вдосконалення навичок вимови;

– забезпечувати школярів інтелектуальною роботою, тобто навчити розуміти мовні значення, співвідносити з позамовною реальністю предметного або логічного ряду одиниці мови;

– створювати необхідні умови для роботи емоційно-вольової сфери і навчати співвідносити мовні засоби вираження з відповідним емоційним настроєм або вольовим зусиллям;

– активізувати роботу пам’яті для засвоєння літературних норм, традиції використання одиниць мови в мовленні;

– випереджено розвивати усне мовлення;

– постійно тренувати у визначенні співвідношень між написаним і тим, яке написання має вимовлятися, прискорюючи темп навчання” [8, с. 51].

У процесі проектування і технології проведення сучасного уроку української мови варто опиратися передусім на традиційні принципи навчання і розумно поєднувати їх із сучасними. На уроці реалізація кожного принципу тісно пов’язана з дією інших, що свідчить про їх взаємозв’язок, взаємозалежність та взаємодоповнення. Ефективність і результативність сучасного уроку української мови залежить від твор-

чої реалізації вчителем дидактичних вимог, сформованих у принципах. Учитель повинен знати й розуміти сутність і дію принципів навчання, щоб керуватися ними в процесі підготовки уроку, бути глибоко обізнаним у галузі їх практичної реалізації і набути досвід їх доречного використання на уроці.

Уважаємо, що для розроблення теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови необхідно створити ефективну систему принципів навчання, що діє в органічній єдності і представляє принципово важливі положення, що охоплюють усі сторони й етапи процесу навчання української мови в 5–9 класах. Основними складниками пропонованої системи є пріоритетні принципи навчання, необхідні і достатні, що забезпечують підготовку і проведення сучасного уроку української мови в основній школі, а саме: загальнодидактичні (науковості, систематичності й послідовності, наступності і перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації та диференціації) і лінгвометодичні (взаємозв'язку вивчення всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативної спрямованості у навчанні мови, взаємозв'язку розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризму). Означені принципи визначають вимоги до всіх компонентів уроку й одночасно діють в органічному взаємозв'язку, доповнюючи один одного. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці технології сучасного уроку української мови в основній школі на основі провідних лінгвометодичних принципів навчання.

Література:

1. Бакум З. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови / З. П. Бакум // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – Випуск 47. – С. 91–94.

2. Біляєв О. Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К. : Радянська школа, 1981. – 176 с.

3. Вашуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі : методичний посібник / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.

4. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [под ред. В. А. Онищука]. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.

5. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський, С. В. Омельяненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.

6. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : [монографія] / Л. І. Мамчур. – Умань, 2012. – 449 с.

7. Масальский В. Преподавание русского языка в средней школе / В. И. Масальский. – К. : Вища школа, 1977. – 212 с.

8. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик. – К. : Вища школа, 1979. – 309 с.

9. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. С. Чавдарова і В. Масальського]. – К. : Радянська школа, 1962. – 371 с.

10. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

11. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

12. Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок : книга для вчителя / І. П. Підласий. – К. : Радянська школа, 1989. – 204 с.

13. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [навчальний посібник] / К. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.

14. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

УДК 81.001

Мельник Т. В.

ПРОБЛЕМА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ КРИМУ І СЕВАСТОПОЛЯ

У статті висвітлено актуальну проблему функціонування мовної особистості в білінгвальному середовищі Криму і Севастополя. Наведено деякі історичні та культурні відомості щодо стану міжетнічної взаємодії.

Ключові слова: *мовна особистість, мовне середовище, умови білінгвізму, регіональна ідентичність, суспільна і культурна ситуація.*

В статье освещена актуальная проблема функционирования языковой личности в билингвальной среде Крыма и Севастополя. Приведены некоторые исторические и культурные сведения относительно состояния межэтнического взаимодействия.

Ключевые слова: *языковая личность, языковая среда, условия билингвизма, региональная идентичность, общественная и культурная ситуация.*

The actual problem of linguistic personality functioning in a bilingual environment of the Crimea and Sevastopol has been analyzed in the article. Some historical and cultural information about the state of interethnic cooperation has been given.

Key words: *linguistic personality, language environment, conditions of bilingualism, regional identity, social and cultural situation.*

Мова як феномен людської цивілізації, фізичне, фізіологічне, антропологічне, суспільне явище є найголовнішим і найміцнішим елементом, що об’єднує етнографічний народ і перетворює його в свідому націю. Нині мовне питання з-поміж багатьох чинників, що зумовлюють вектор сучасного соціально-політичного розвитку України, посідає особливе місце.

У сучасній європейській практиці мова є ключовою сферою й принциповою розпізнавальною прикметою, і це зрозуміло: 85% від загальної кількості країн використовує свою національну мову в державі, що стає необхідною умовою демократичного співжиття [6, с. 43–52]. Україна (за показником етнічної однорідності – 77,8% усього населення) належить до держав із поліетнічним складом населення.

Розуміння цього висуває проблему сучасної мовної особистості, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою. Огляд наукових публікацій дозволив виокремити низку підходів до її висвітлення: фактори регулювання мовної ситуації (М. Білоус, І. Дзюба, М. Жулинський, Л. Масенко, І. Іванишин та ін.); мовна політика в освітньо-інформаційному просторі (О. Антонюк, Ю. Куц, В. Луговий, Я. Перенський, М. Стріха та ін.); етнокультурологічний аспект (В. Єленський, М. Комаров, В. Німчук, В. Потаєнко, М. Рибачук та ін.); психологічні передумови (Б. Ананьєв, О. Бондаренко, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Фурман та ін.); лінгвістичний та педагогічний вимір (М. Вашуленко, Л. Мацько, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентилюк, І. Хом’як, О. Хорошковська та ін.).

Як бачимо, проблема мовної особистості не нова, вона розглядається як міждисциплінарна і набуває сучасної інтерпретації в зв’язку з переосмисленням пріоритетів у сучасному інформаційному суспільстві.

Поняття “мовна особистість” розглядаємо під радикалом взаємодії суб’єктів у неоднорідному мовному середовищі Криму і Севастополя. При цьому послуговуємося найбільш розповсюдженими визначеннями зазначеного феномена:

мовна особистість – особистість, виражена в мові і через мову, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів;

мовна особистість – це сукупність здатностей і характеристик людини, що зумовлюють створення й сприйняття нею мовних добутків, які різняться: ступенем складності, глибиною й точністю відбиття дійсності, цільовою спрямованістю.

Загалом мовну особистість слід розглядати як вид повноцінної репрезентації особистості, яка вміщує в себе психічні, етичні, соціальні та інші компоненти, що переломлюються через мову.

У питанні про структуру мовної особистості практично всі дослідники так чи інакше посилаються на модель, запропоновану Ю. Карауловим. Вона складається із трьох рівнів: лексикону, тезауруса, прагматикона [3].

Лексикон включає фонд лексичних і граматичних засобів, якими особистість послуговується в процесі творення текстів. Цей рівень пов’язаний, насамперед, з інтелектуальними здатностями людини. Рівень тезауруса є когнітивним, характеризує індивідуальну картину світу особистості, що втілюється в її теза-

© Мельник Т. В., 2012

урусі як скарбниці інтелекту й ерудиції. Цей рівень передбачає існування певної домінанти, зумовленої національною культурою, традиціями, суспільною ідеологією.

Мотиваційний рівень охоплює комунікативно-діяльнісні потреби особистості, що співвідносяться з рушійними мотивами, установками, метою особистості, з мовною поведінкою та її змістом, інваріантом чого є уявлення про сенс буття, смисл життя людини і людства.

Національний характер мовної особистості говорить про правомірність трактування її як глибоко національного феномена, що набуває специфічних рис у зв'язку зі взаємодією в неоднорідному мовно-культурному середовищі.

Процес взаємодії представників різного етнічного походження, які проживають у межах одного етнополітичного регіону, відбувається через безпосередні та опосередковані контакти на індивідуальному та груповому рівнях, міжетнічне спілкування, зв'язки, відносини в усіх сферах суспільного життя. Результатом таких контактів стають етнічні стереотипи, сформовані шляхом обміну етнічною інформацією.

На думку соціологів, сучасним етнічним процесам притаманні етноеволюційні та етнотрансформаційні ознаки. І якщо етноеволюційні зміни не тягнуть за собою перетворення етнічної самосвідомості, то етнотрансформаційні визначають зміни етнічних елементів, що ведуть до перетворення етнічної належності, яка своєю чергою веде до зміни етнічної самосвідомості, тобто тієї головної ознаки, що відображає реально існуючі зв'язки між представниками етносу.

У процесуальному сенсі перебування людини в білінгвальному середовищі пов'язується з формуванням специфічних культурних стандартів, вибором регістру існування, заданого відповідними умовами й стереотипами. Отже, уведена в континуум міжкультурної реальності людина є суб'єктом, який не лише об'єктивно засвоює реальність, але й вибудовує свою суб'єктивну реальність, зумовлену етнічними факторами.

Відповідь на питання щодо впливу і значення мовної ситуації на стан міжетнічної взаємодії в Криму і Севастополі спробуємо знайти в аналізі історично-культурних орієнтирів.

Крим – це простір, на якому триває початий у глибокій давнині полілог культур. Саме тісне зіткнення різних культур на такій маленькій ділянці землі визначає його унікальність і колорит. Адже він був місцем зустрічі майже всіх основних культур стародавності (еллінської, індо-іранської, іудаїстської); культур середньовіччя (візантійської, мусульманської, італійської, вірменської), свій культурний слід залишили тут народи Скіфії і Сарматії [1, с. 65].

Як свідчить автор "Книги мандрів" Евліє Челебі, за переписом 1666 р. в Кримському ханстві проживало майже 920 тисяч козаків – українців. У сучасній українській топоніміці Криму чітко вирізняються дві історичні групи: топоніми, що існували до 1954 року (*Глибокий Яр, Зелений Яр, Білоглинка, Левадки, Карпова Балка, Затишне, Вишняківка, Копані, Чоботарка, Червоне, Чумакове Село* та ін.), та топоніми, утворені після приєднання Криму до України (переселенські села *Дніпровка, Вінницьке, Українське, Полтавка, Шепетівка, Сумське, Ніжинське* та ін.) [8].

Нині на території Криму проживає понад 120 різних етносів, що мають свою культуру, мову. За даними перепису 2001 року серед національного складу населення Автономної Республіки Крим переважну більшість становлять росіяни, чисельність яких 1180,4 тис. осіб, або 58,5%. Друге місце займають українці – 24,4%, третє – кримські татари (12,1%). На півострові також проживають білоруси, азербайджанці, вірмени, болгари, турки, гагаузи, греки, грузини, узбеки, євреї, марійці, поляки тощо, серед яких є й так звані нечисленні народи (наприклад, караїми, кримчаки), кількість яких становить декілька сотень осіб. Крим, таким чином, є складним культурно-мовним простором, що продукує подвійну й потрійну ідентифікацію [2].

Відомо, що вирішальну роль у взаємодії в білінгвальному середовищі відіграють механізми впровадження правових основ етнополітики держави. Для дослідження мовної ситуації важливо визначити ступінь поширеності мов, що створюють мовне середовище, віднайти оцінювальні характеристики.

У результаті соціолінгвістичного опитування з'ясовано, що етнічні росіяни тяжіють до монолінгвізму, етнічні українці – до білінгвізму (російсько-українського), кримськотатарське населення характеризується трилінгвізмом. У домашніх умовах вони використовують російську мову так само часто, як і рідну (відповідно 35% і 40% респондентів), узбецькою мовою у сім'ї говорять лише 3% респондентів. Однак у громадських місцях, на роботі і в навчальних закладах російською мовою спілкуються майже 70%, кримськотатарською – 8% респондентів.

Регіональна ідентичність будується на основі російської мови. Це стосується не лише етнічних росіян, але й представників інших національностей. Навіть ті з них, хто має виражену етнічну ідентичність, використовують російську мову для щоденного спілкування, хоча співвідношення українськомовної та російськомовної частин населення не відповідає співвідношенню українців і росіян на зазначеній території.

Цей факт свідчить про те, що в середовищі субетнічних груп відбулася асиміляція до російськомовного поля, культурна інтерференція; сформувалося асиметрично-культурне пограниччя. Наприклад, у середовищі російськомовних гагаузів (у побутовому спілкуванні) на рівні фольклору з'явився хоровий спів, не притаманний їхньому етносу.

За останні два десятиліття відчутні результати національного відродження українців в АРК: від упровадження української етнічної символіки як державної до формування самосвідомості і належності до єдиної спільноти, а також формування мовного поля, яке стало визначальним чинником зміни мовного простору півострова.

Якщо взяти до уваги молоде покоління загалом, то значною мірою (на противагу представникам середнього і старшого віку) воно володіє різними мовами (українською, російською, іноземною, своєї етнічної групи). При цьому для ідентифікації мовний фактор не є для нього головним. Найбільше значення в етнічній консолідації для молоді має історична батьківщина і спільність походження

Своєю чергою в міні-моделі Севастополя своєрідно відбивається історія і праісторія народів. На севастопольській землі відбувалися неординарні події історичного й культурологічного значення, народжувалися й мешкали визначні постаті. Севастополь постійно викристалізовує власне майбутнє, контури того, що в ньому незабаром трапиться.

Особливість суспільної і культурної ситуації полягає в тому, що простір Севастополя членували постійно змішувані внутрішні кордони між мовними та етнічними групами, державами, релігіями, політичними і культурними системами, ареалами відмінних економічних укладів. Це зробило його яскраво вираженою константною зоною з вельми строкатим спектром соціокультурних феноменів.

Відповідно до Конституції України Севастополь є містом, що має особливий статус. Його постійне населення за результатами перепису 2001 року – 377200 чол. 71,6% севастопольців – етнічні росіяни, 22,4% – етнічні українці. Для 90,6% севастопольців рідною є російська мова, для 6,8% – українська. Історично корінними севастопольцями є лише 1–2% населення міста – ті, хто жили в ньому до Другої світової війни, або їхні прямі нащадки. Практично всі жителі Севастополя є переселенцями або дітьми переселенців з інших регіонів СРСР, переважно Росії. Для великої кількості мешканців Севастополь не є рідним містом; їхні діти, що народились у Севастополі, мають дві (а то і три) “малі батьківщини”: окрім Севастополя – місця походження їхніх батьків.

Таким чином, абсолютна більшість севастопольців не має стійкого історичного зв’язку з Севастополем, і для більшості з них історичною або “малою батьківщиною” є різні регіони Росії. Переважно з Україною, а не Росією, СРСР чи СНД, ідентифікують себе лише вихідці з Західної та Центральної України, а також наймолодше покоління, що не встигло захопити часи СРСР та російського сепаратизму 90-х років. Українська мова та література як предмети вивчаються в усіх загальноосвітніх навчальних закладах Севастополя. Українська мова як мова навчання використовується лише в двох гімназіях (з російською та українською мовою навчання).

Українство Севастополя де-факто є “меншиною в меншині”, що за своїм культурно-історичним змістом цілковито спроможне розкрити квінтесенцію цивілізаційного і духовно-культурного феномену його творця-українця, який освоює етнічний простір, створює культурну унікальність як вагому частку інфосфери. Адже історія впродовж століть учила українців створювати затишок для представників інших народів на обжитій території, розраховуючи на взаємність, злагодженість і пошанування національних цінностей [5].

Існує тривка тенденція уникнення постановки проблеми української книги, часопису, журналу, кола змістовного україномовного спілкування. Так, уповноваженими органами в Севастополі було видано 260 свідоцтв про державну реєстрацію друкованих засобів масової інформації з місцевою сферою розповсюдження. На сьогодні регулярно з цієї кількості виходить 63. Видання, які умовно можна назвати нейтральними, мають невеликі наклади, в основному вони передруковують інформацію з інших, а власної редакційної політики не мають. Україномовних газет і журналів у Севастополі реально не існує. Лише потужний сайт “Українське життя в Севастополі” (http://ukrlife.org) є суто українським ресурсом.

Телепростір між собою ділять Севастопольська регіональна державна ТРК, ТРК “Бриз” (засновник – Міноборони), фундований міськрадою “Народний канал”, комерційна ТРК “Независимое телевидение Севастополя”, “Первый севастопольский”, продакшн-студія оператора кабельного телебачення “Девком”. Водночас сайт “For Post” та “Независимое телевидение Севастополя” у своїй редакційній політиці надають споживачам адаптовану до вимог своїх фінансових спонсорів інформацію. Цілеспрямовано створюються симулякри, породжуються ілюзії, які становлять потужні для місцевої громади ідентифікаційні шаблони.

Домінанта “російської меншості”, постійна кволість українців сформували космополітичний російсько-радянський психоетнічний портрет сучасного севастопольця.

Загальновідомо, що оригінальні культурні явища можуть творитися лише на етнічній території, в автохтонному середовищі, адже їм важко конкурувати з нав’язуваними й адміністративно підтримуваними. Цей факт несе негативне відчуття в процес етнічної самоідентифікації українців через цінності (мову, традицію, релігію та ін.).

Хоча регіон характеризується багатокультурністю, однак вона є далеко не гармонійною. Потужною на сьогодні є суперечність між успадкованою традицією “радянського інтернаціоналізму” та непослідовністю регіональної політики.

Сучасна мовна ситуація в Севастополі позначена тим, що для забезпечення комунікативних потреб на всіх суспільних рівнях використовується дві літературні мови – українська та російська, що перебувають у постійному конфлікті. Деасиміляція значної частини українського населення, греків, вірмен, караїмів, кримських татар, німців та ін. упродовж багатьох десятиліть спричинила й ослаблення їхньої національної самосвідомості. Наявність носіїв змішаного українсько-російського мовлення, так званого суржику, у Севастополі незначна.

Білінгвістичний характер мовної ситуації відобразив останній перепис населення 2001 р., який не дав точного визначення співвідношення носіїв української і російської мов. Склалася неврівноважена двомовна ситуація, хоча сучасний соціум орієнтований на наявність у комунікантів цілісної системи універсальних знань та ключової компетентності в системі понятійно-сприйняттєвих структур.

Мовна компетенція мешканців Севастополя забезпечує засвоєння системи знань про мову як засіб вираження думок і почуттів та формування мовних умінь і навичок, а передача інформації засобами другої мови формує в них спроможність діяти в межах двох вербальних систем у запланованій та спонтанній ситуаціях.

Носій мови для комунікації певного рівня у своєму арсеналі має мову рідну (материнську), ту, якою користується в побуті, на письмі чи в розмові, за кордоном чи в державній установі. При цьому в процесі формування складних вербальних образів одну із мов людина реалізує порівняно краще. За умов контакту двох споріднених мов з'являється необхідність їх зіставлення з метою виокремлення семантичних відповідностей, лексикографічних відмінностей, відомостей у мовленнєвому спілкуванні. Утруднює процес незбалансована ситуація в освітній галузі.

Сучасні колізії між російськомовними севастопольцями і тими, хто себе ідентифікує етнічними українцями, не є випадковими. Вони мають глибоке коріння та пов'язуються, насамперед, з ментально-психологічними комплексами.

Наріжний камінь національної історичної міфології залишається в Севастополі незайманим: російська історія виходить із Києва, усі надбання Київської Русі сприймаються як суто російські, бо "руське" – це "російське". Російська національна еліта залюбки співає українські пісні і вважає їх своїми. Ще в XIX ст. Л. Кирпичников у своїх нотатках відзначив силу етнографічного україножильства: "…проживши певний час в Україні, відчуваєш залежність від неї ще більшу, ніж від своєї суворої і не менш поетичної батьківщини" [4, с. 98].

На сьогодні феноменологічна цілісність українства Севастополя посідає декілька рівнів національно-культурної належності – управлінський, культурно-просвітницький та фольклорно-етнографічний. Найбільш виразним є останній. Слушною з цього приводу є думка Т. Рудницької, що ігнорування української культури призводить росіян до несподіваного висновку про забуття коріння та витоків власної (російської) культури [9].

Отже, за умов взаємодоповнювальних процесів глобалізації та партикуляризації (на рівні відокремлення й індивідуалізації) в жорсткому інформаційному просторі Севастополя виникає ситуація високого рівня складності. На часі поставити вимогу здійснення відповідального вибору, т. б. вчинку в умовах розмаїтості Севастополя – самовизначення, визначення власної ідентичності.

Резюмуючи сказане, хочеться звернути увагу на те, що мовні проблеми, які виникли, по-новому акцентують про роль мовної ситуації для сучасної культури, формування нової особистості, яка спроможна на високому толерантному рівні вирішувати складні питання міжкультурної взаємодії в епоху глобалізації. Ідеться про вторинну мовну особистість.

Поняття "вторинна мовна особистість" базується на прилученні через українську мову не лише до вторинної мовної системи інофонної лінгвокультури, але й до концептуальної картини світу, у якій відбувається становлення національного характеру й національного менталітету носія української мови. Іншими словами, вторинна мовна особистість є сукупністю рис людини, що складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, тобто "мовною картиною світу", і концептуальною картиною світу, що дозволяє представникам різних етносів зрозуміти нову для них соціальну дійсність через осягнення української мови і культури.

Формування вторинної мовної особистості в Криму і Севастополі буде вважатися досягнутим, якщо в когнітивній свідомості людини будуть накопичені образи, аналогічні тим, якими володіє носій української мови. Завдання вторинної мовної особистості полягає у формуванні особистості, здатної не лише аналітично осмислити й усвідомити унікальну специфічність української культури, але й за допомогою оволодіння українською мовою інтегрувати в собі елементи культури. У такому процесі українська мова стає не чужою стосовно рідної, а ще однією мовою й елементом культури, які необхідно не лише вивчати, а "входити" у них, "пропускати" через себе, свою свідомість, світобачення, світовідчуття. У такий спосіб сформована вторинна мовна особистість здатна проникати в "дух" української мови, у "плоть" культури українського народу, здійснювати комунікацію на належному рівні. Таким чином, засвоєння мови стає не лише оволодінням знаковою системою, а й відповідною концептосферою. Отже, особистість, яка опанувала другу мову на такому рівні, можна вважати вторинною мовною особистістю.

З проблемою формування вторинної мовної особистості в АРК та Севастополі пов’язана ще й проблема формування державної ідентичності громадян.

Міжнаціональна стабільність є найважливішим компонентом національної безпеки України. У той же час у поліетнічному соціумі складно побудувати модель міжетнічної інтеграції, у якій всі етнічні групи мали б рівні можливості для реалізації своїх прав і не відчували б власної відчуженості від громадського життя. Разом із специфічними проблемами етноси визнають основними: питання мови, освіти, представництва в органах управління. За таких умов виникає необхідність впливати на міжетнічні відносини шляхом формування високої політичної культури населення, виховання в кожного громадянина поваги до української мови як державної, терпимості до представників інших народів, а також традицій, які орієнтують на подолання етноцентризму, засвоєння етнічних і загальнолюдських цінностей.

Українська мова як інструмент формування національної картини світу є основою національної концептосфери, певною моделлю групової самоідентифікації, атрибутом нації (зокрема, політичної), символом держави. Механізмом, який здатний пожвавити процес вирішення проблем, пов’язаних із мовною конкуренцією, може стати державна політика щодо Криму і Севастополя, насамперед у галузі культури, освіти та міжнаціональних відносин, спрямована на самоусвідомлення громадянами України державної ідентичності, посилення престижу української мови в суспільстві та підвищення її авторитету в межах планетарного цивілізаційного простору.

Література:

1. Балашова И. Г. Крым как место встречи народов и культур: опыт выделения и описания ключевых единиц / И. Г. Балашова, Т Ю. Новикова // Культура народов Причерноморья. – 2005. – № 70. – С. 65.

2. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник. – К. : Наук. думка, 2004.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987.

4. Кирпичников Л. Очерки по истории новой русской литературы / Л. Кирпичников. – СПб, 1896. – С. 98.

5. Лосєв І. Севастополь – Крим – Україна: хроніка інформаційної оборони / І. Лосєв. – Севастополь, 2008.

6. Плахута Є. Цілі мовної політики держави: українські проблеми на тлі досвіду Латвії та Білорусії / Є. Плахута // Державність української мови і мовний досвід світу : матеріали Міжнародної конференції. – К., 2000. – С. 43–52.

7. Закон України “Про основи національної безпеки України” // Відомості Верховної Ради. – 2003. – № 39. – С. 351.

8. Регушевський М. С. Українські топоніми в Криму [Електронний ресурс] / М. С. Регушевський. – Режим доступу : http://ukrlife.org/main/library.html.

9. Рудницька Т. Етнічні спільноти України: тенденції соціальних змін / Т. Рудницька. – К., 1998.

УДК 808.3.-07

Михайлишин У. І.

МЕТОДИКА ЗАСВОЄННЯ ЕКСПРЕСИВНО-СТИЛІСТИЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Здійснено спробу виробити методику засвоєння експресивно-стилістичних фразеологізмів студентами-філологами під час вивчення курсу сучасної української мови. Схарактеризовано міжстильові, книжні та розмовно-побутові фразеологічні одиниці, які пропонуються для засвоєння під час лекцій і семінарських занять. Розглянуто питання про фразеологічні архаїзми та фразеологічні історизми, що прикрашають мовлення людини. Розроблено вправи для збагачення експресивно-стилістичних фразеологізмів.

***Ключові слова**: фразеологічні одиниці, експресивність, фразеологічні історизми, фразеологічні архаїзми, вправи.*

Совершена попытка выработать методику усвоения экспрессивно-стилистических фразеологизмов студентами-филологами во время обучения курса современного украинского языка. Схарактеризированы межстилевые, книжные и разговорно-бытовые фразеологические единицы, предложенные для усвоения во время лекций и семинарских занятий. Рассмотрены вопросы о фразеологических архаизмах и фразеологических историзмах, которые украшают речь человека. Разработаны упражнения для обогащения экспрессивно-стилистических фразеологизмов.

***Ключевые слова:** фразеологические единицы, экспрессивность, фразеологические историзмы, фразеологические архаизмы, упражнения.*

The article suggests an attempt to develop the methodology of acquiring expressive and stylistic phraseological units by students majoring in philology while studying the contemporary Ukrainian language. We have characterized interstyle, bookish and colloquial phraseological units that are proposed for acquisition during lectures and practical classes. The article dwells on phraseological archaic words and phraseological historic words that enrich human speech. We have elaborated exercises for the enrichment of expressive and stylistic phraseological units.

***Key words:** phraseological units, expressiveness, phraseological historic words, phraseological archaic words, exercises.*

Актуальність дослідження проблеми навчання фразеології не тільки в школі, але й у вищому навчальному закладі зумовлена потребою збагачення й удосконалення рідної мови і мовлення, підвищення ефективності навчально-виховного процесу в умовах національного розвитку українського суспільства. Спостереження над особливостями усного і писемного мовлення, результати модульних контрольних робіт із сучасної української мови, інші зрізи знань, умінь і навичок студентів-філологів свідчать про обмежене вживання ними фразеологізмів української мови і мінімальний фразеологічний запас навіть після опрацювання означеної теми. Такий результат вивчення фразеології вимагає особливої уваги до шляхів її опрацювання, збагачення фразеологічного запасу студентів, вироблення системи тренувальних вправ, яка сприяла б ефективному засвоєнню розділу і спонукала до формування образного, виразного, різноманітного мовлення. Особливо мало уваги приділяється опрацюванню експресивно-стилістичних властивостей фразеологічних одиниць як на теоретичному, так і практичному рівнях. Методику навчання фразеології учнів загальноосвітньої школи докладно розглядали у своїх розвідках В. Д. Ужченко, Л. І. Скрипник, Г. М. Удовиченко, Л. П. Кожуховська та багато інших дослідників, але проблема вивчення фразеології студентами-філологами не була предметом докладних наукових розвідок українських лінгводидактів.

Недоліки методики викладання української фразеології студентів-філологів у вищих навчальних закладах спонукали нас дослідити фразеологічні одиниці з погляду експресивно-стилістичних властивостей та запропонувати завдання для закріплення вивченого матеріалу – це ***мета*** нашої ***статті***.

Для її досягнення ми намагалися розв'язати такі ***завдання***:

1) схарактеризувати міжстильові, книжні фразеологічні одиниці та розмовно-побутового стилю;

2) розглянути питання про фразеологічні архаїзми та історизми;

3) запропонувати вправи для засвоєння вивченого матеріалу з досліджуваної проблеми.

Основою збагачення та використання в усному мовленні фразеологічних одиниць є потреба врахування передусім лінгвістичних особливостей навчання фразеології. Теоретичну інформацію з перших двох питань студенти отримують на лекціях із курсу "Фразеологія", закріплюють в умовах виконання самостійної роботи, під час проведення практично-семінарських і лабораторних занять. Виходячи з експресивно-стилістичних особливостей і сфери вживання, фразеологізми розподіляються на три великі роз-

© Михайлишин У. І., 2012

ряди: міжстильові, розмовно-побутові і книжні. Загалом стилістична диференціація фразеологізмів, як і належність кожного з них до конкретних розрядів, є історичним явищем: у процесі розвитку мовлення збільшується розряд міжстильової групи фразеології, інтенсивно виникають нові групи і моделі з-поміж фразеологізмів розмовно-побутового і книжного характеру, постійно відбувається експресивно-стилістична переоцінка окремих фразеологічних одиниць.

Під міжстильовими фразеологічними зворотами розуміють стійкі сполучення слів, які вживаються в усіх стилях мови, володіючи “нульовою” стилістичною характеристикою, наприклад: *від усього серця, таємне голосування, свіжими слідами* та інші. Міжстильові фразеологізми, як і міжстильові слова, є простими найменуваннями явищ об’єктивної дійсності, без будь-якої оцінки. Із погляду відображення експресивно-стилістичних властивостей вони експресивно не забарвлені й загальновживані, тому в ряді синонімічних слів і зворотів завжди є стилістично нейтральними, наприклад: *зійшов з розуму* і *не всі вдома*, *підняти голову* і *задерти ніс*. Фразеологізмів міжстильового характеру багато, і їхня кількість постійно зростає. Однак їх усе ж таки менше, ніж фразеологізмів, обмежених у своєму вживанні певною сферою спілкування. Це пояснюється тим, що переважна більшість фразеологізмів, еквівалентних за семантикою зі словом, функціонують в українській мові як образні синоніми до слів і мають певне “знижене” або “підвищене” експресивно-оцінне забарвлення [5].

Фразеологічні одиниці розмовно-побутового характеру відрізняються від міжстильових фразеологізмів, з одного боку, більш вузькою сферою використання (вони переважно або виняткова використовуються в усному монологічному, діалогічному чи полілогічному мовленні), а з іншого, своїм специфічним “зниженим” експресивно-стилістичним забарвленням (ласка, іронія, лайка, презирство, жарти, фамільярність тощо). Ці властивості особливо яскраво спостерігаються під час порівняння їх із загальновживаними синонімічними словами. Пор.: *говорити – точити ляси, наскрізь – до останньої нитки, вилікувати – поставити на ноги, тривожитися – піднести на ноги, придумати – висмоктати з пальця, втручатися – сунути ніс, швидко – з усіх ніг, ворогувати – бути на ножах.* Майже всі розмовно-побутові фразеологізми мають образний характер і вносять у мовлення відтінок невимушеності, простоти і навіть деякої “вільності” чи фамільярності у висловлюванні: *приший кобилі хвіст, підкласти свиню, як оселедці в бочці, каші не звариш, мамин синочок, стріляти з пушок по горобцях, скільки вовка не годуй, він усе в ліс дивиться* та інші [3].

Фразеологічні одиниці книжного характеру відрізняються від розмовно-побутових фразеологічних зворотів, по-перше, зовсім іншою сферою вживання (вони переважно або виключно вживаються в письмовому мовленні), по-друге, своїм специфічним “підвищеним”, “піднесеним” експресивно-стилістичним забарвленням (книжності, святковості, патетичності, поетичності тощо): *болючі проблеми, зійти з орбіти*, *питома вага, перейти рубікон.* Подібно до книжної лексики, основною сферою вживання книжної фразеології є суворо нормоване літературне мовлення, стилі публіцистичних і наукових текстів, мова художніх творів тощо. Тому найбільш яскраві групи з-поміж книжної фразеології утворюють фразеологічні одиниці термінологічного, поетичного і публіцистичного характеру. Особливі якості книжних фразеологізмів (як і фразеологізмів розмовно-побутового характеру) найвиразніше проявляються тоді, коли вони порівнюються із загальновживаними лексичними синонімами, наприклад: *здатися – скласти зброю, випадок – гра долі, знищити – стерти з лиця землі, армія – збройні сили, гроші – золотий телець, повітря – повітряний океан.*

Відзначимо ще один момент, якому мало приділяється увага під час вивчення сучасної української мови, – це робота із застарілими фразеологізмами, які, як і слова, діляться на дві категорії: фразеологічні історизми і фразеологічні архаїзми. Фразеологічні історизми – це фразеологічні одиниці, що вийшли з активного вжитку у зв’язку зі зникненням відповідного явища дійсності (*мировий суддя, вроджений дворянин, ламати списи, іти на ви, мертві сраму не імуть* тощо). Під фразеологічними архаїзмами слід розуміти фразеологічні одиниці, які вийшли з активного вживання у зв’язку з витісненням їх іншими стійкими сполученнями слів або окремими словами, що виявилися такими, які більше підходять для вираження відповідних понять (*турецькі боби – квасоля, Новий Світ – Америка, блукаючі зірки – планети*). Застарілі фразеологізми, як і застарілі слова, можуть бути використані для створення мовного колориту епохи, святково-патетичного мовлення або комічного ефекту. Однак через їхній лексичний склад і структуру стилістичне використання фразеологічних архаїзмів та історизмів деколи може бути подібним до того, яке характерне для фразеологічних зворотів, що входять в активний словниковий запас мови. У такому випадку вони піддаються індивідуально-авторській обробці і функціонують у відповідному контексті як фразеологічні неологізми [1].

Для закріплення вивченого теоретичного матеріалу про експресивно-емоційну фразеологію української мови використовують відповідні тренувальні вправи. Загалом вправи українські лінгводидакти тлумачать як “види навчальної діяльності учнів, які ставлять їх перед необхідністю багаторазового і варіативного застосування одержаних знань у різних зв’язках і умовах” [2, с. 217]. Виконання вправ постійно ставить учнів в умови пошуку, розв’язання проблем, завдань – деколи високої складності. Є різні класифікації вправ, але ми зупинимося на такій: 1) спостереження над мовою із завданням виявити ті чи інші явища або властивості тощо; 2) проведення різних видів розбору; 3) різні види списування із завданнями:

дібрати, підкреслити, змінити, вставити; 4) конструювання слів, словосполучень, речень, реплік, утворення граматичних форм тощо; 5) творчі [2, с. 217]. Із цієї класифікації використаємо лише вправи під номером третім і п'ятим, спрямуємо їх на закріплення вивченого теоретичного матеріалу про використання експресивно-емоційної фразеології. Пропонуємо такі завдання:

1) дібрати фразеологізми, які вказують на: а) радість, б) смуток, в) глузування; г) розпуку тощо;

2) виписати із фразеологічного словника ті фразеологічні одиниці, значення яких відповідає слову *соромитися* (*ховати очі …*);

3) позначити фразеологізми, які мають значення "кого-небудь щось постійно турбує, мучить, завдає душевного болю":

1. Пробігла чорна кішка.
2. Черв'ячок точить.
3. Кішці смішки, а мишці слізки.
4. Кожна пташка своєї пісні співає.
5. Стявши голову, за волоссям не плачуть;

4) з'ясувати, який фразеологізм ужито в значенні "сердитися".

1. Роззявити рота.
2. Копилити губи.
3. Розв'язати язика.
4. Не сходити з уст.
5. Мовити до діла;

5) указати, у якому рядку наведений фразеологізм має значення "готовий заплакати".

1. Очі горять вогнем.
2. Очі на лоба лізуть.
3. Очі так і прядуть.
4. Очей не відведеш.
5. Очі на мокрому місці.

Творчі завдання вказують на креативність мислення студентів, розвивають мовлення, збагачують фразеологічний запас. Завдання для творчих вправ можна запропонувати такі:

1) Із поданих фразеологічних одиниць виписати експресивно-стилістичні, скласти з ними речення.

Дивитися, як теля на нові ворота, дати маху, скільки літ скільки зим, водити антимонії, товкти воду в ступі, покласти зуби на полицю, бути на сьомому небі.

2) Прочитати фразеологічні одиниці; назвати ті, що належать до фразеологічних історизмів; скласти з ними діалогічні репліки.

Наче татарська орда, у три погибелі, давати перцю, є ще порох у порохівницях, заливати сала за шкуру, ганебний стовп, у ногах правди немає, між Сциллою і Харибдою, вивести на орбіту, олімпійський спокій, китайські церемонії, міряти на один аршин, світ клином зійшовся, мати городів руських.

3) Прочитати запропоновані фразеологічні одиниці, виписати фразеологічні архаїзми, один із них використати у зв'язному тексті.

Сади Семираміди, тягнути лямку, прокрустове ложе, зітерти в порошок, спалити мости, дати драла, точити ляси, притча во язицех, темна вода в облацех, гордіїв вузол, піррова перемога, Діоген у бочці, авгієві стайні, содом і гоморра.

4) У зв'язному тексті (5–6 речень) розкрити значення фразеологізму *пускати бісики* (або: *допікати до живих печінок, пекти раків*).

5) Побудувати діалог (діалогічний текст), використовуючи самостійно дібрані зі словника емоційно-експресивні фразеологізми [4].

Ефективність роботи над фразеологічними одиницями української мови експресивно-стилістичного характеру має можливість здійснюватися за умови тісного поєднання теоретичного матеріалу із практичним, тобто проведенням добре продуманої системи вправ, що є перспективою подальших досліджень.

Література:

1. Горіна Ж. Д. Українська мова за професійним спрямуванням : [навчальний посібник для студентів історичного факу] / Ж. Д. Горіна, Л. І. Прокопенко. – Одеса : ПНЦ АПН України – М. П. Черкасов, 2005. – 123 с.

2. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

3. Сучасна українська мова : [підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та інші ; за ред. О. Д. Пономаріва]. – К. : Либідь, 1997. – 400 с.

4. Ужченко В. Д. Вивчення фразеології в середній школі : [посібник для вчителя] / В. Д. Ужченко. – К. : Радянська школа, 1990. – 175 с.

5. Українська мова : енциклопедія / [редколегія: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 2000. – 752 с.

УДК 371.32:811.161.2

Мунтян С. В.

ОСНОВНІ СКЛАДНИКИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто основні складники соціокультурного змісту навчання української мови, а також визначено шляхи реалізації соціокультурної змістової лінії.

***Ключові слова**: мова і культура, складники соціокультурного змісту навчання української мови, шляхи реалізації соціокультурної змістової лінії.*

В статье рассмотрены основные составляющие социокультурного содержания обучения украинскому языку, а также пути реализации социокультурной содержательной линии.

***Ключевые слова**: язык и культура, составляющие социокультурного содержания обучения, пути реализации социокультурной содержательной линии.*

The main components of the socio-cultural content of teaching Ukrainian language as well as the realization of socio-cultural content line are discussed in the article.

***Key words**: language and culture, components of the socio-cultural content of education, the ways of realization of socio-cultural content line.*

Виховання особистості відбувається під впливом національної культури. Кожне суспільство певним чином забезпечує соціалізацію та становлення своїх громадян через надання їм інформації про соціальний досвід і його розвиток, опанування всього багатства культури, засвоєння якого сприятиме “формуванню вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, орієнтуючись на кращі зразки загальнолюдської та національної культури” [6, с. 71].

Соціокультурні умови, у яких знаходиться особистість, позначаються на її пізнавальній діяльності (когніціях). Вирішення мисленнєвих завдань безпосередньо пов’язане з мовою, оскільки вона в семіотичному плані виявляється найбільш ефективною з усіх систем комунікації. Мова зберігає і передає від покоління до покоління культурні цінності, соціальний досвід як результат людського пізнання, з якого складається мовна картина світу, тобто внутрішній образ, що відбиває реальність у нашій свідомості. Опановуючи мову, символи, знаки, дитина стає носієм унікального культурного контексту. Тому, на думку вчених (В. Жайворонок, В. Русанівський), розуміння й вивчення культури неможливе без розвитку мовлення, засвоєння мовних засобів, і, навпаки, вивчення мови – це формування картини світу, що потребує знань як національної, так і світової культури для реалізації особистістю різних соціальних ролей [5, с. 9].

У сучасних працях методистів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, В. Статівка, М. Стельмахович, Г. Шелехова та ін.) визначено стратегію вивчення мови через призму національної культури: у процесі навчання рідної мови реалії соціуму і культури (як духовної, так і матеріальної) мають бути осмислені особистістю через мову як цінності буття, тобто те, що має позитивне значення і для людини, і для суспільства. Це знайшло відбиття в соціокультурній змістовій лінії навчання української мови, спрямованій на соціалізацію учнів і виховання їх як толерантних особистостей [3]. На уроках української мови учні осягають культуру через призму мови, засвоюють особливості мовленнєвої поведінки в різних комунікативних ситуаціях, зумовлених національними й соціальними особливостями.

Суспільна природа мови реалізується в низці функцій, які у своїй сукупності свідчать, що, з одного боку, мова – елемент культури, а з іншого – знаряддя, інструмент пояснення і вираження культури певної соціальної спільноти [1]. Отже, ми беремо до уваги, що культура й мова нерозривно пов’язані між собою. Слід виділити ще один аспект характеристики культури – це її неусуненість, тобто неможливість для члена колективу уникнути певного культурного впливу, що зумовлює необхідність соціалізуватися.

Мета статті: з’ясувати основні складники соціокультурного змісту навчання української мови, а також визначити шляхи реалізації соціокультурної змістової лінії як умови соціалізації особистості та виховання її толерантності.

Для з’ясування змістового наповнення соціокультурної складової навчання мови визначимо терміни “культура”, “соціокультура”, “соціокультурна компетентність”.

Поняття культури складне і багатогранне. Виділяють дві сфери культури – матеріальну і духовну, які є органічною інтеграцією єдиного типу культури, що історично змінюється, але на кожному новому етапі свого розвитку наслідує все найбільш цінне, утворюючи ядро культури, тобто загальнолюдські цілі й цінності. Але виступаючи як загальне явище, культура сприймається, засвоюється і відтворюється

© Мунтян С. В., 2012

кожною людиною індивідуально, зумовлюючи її становлення як особистості. Тому важливо виділити ті складники, засвоєння яких допоможе учням сформуватися як висококультурним національно свідомим мовним особистостям.

Серед компонентів духовної культури С. Гончаренко виокремлює: 1) віковічні досягнення народного життя (соціальні, національні, загальнолюдські традиції; генетично обраний і перетворюваний із часом спосіб життя; норми народної моралі); 2) нормативні типи особистості; 3) мову як основний код і пам'ять дописемних і писемних культур; 4) літературу; 5) мистецтво; 6) науку; 7) релігію; 8) суспільство й державу, народ – інститути соціального життя й діяльності людства, покликані захищати народ, націю, особистість [2].

П. Сорокін на основі логіко-смислової інтеграції різних культурних систем – пізнавальні (наука, релігія, філософія), етичні (мораль), естетичні (мистецтво), право, техніка – першим сформулював поняття "соціокультурна суперсистема". Загальний принцип у ній – це "картина світу", на основі якої формується історичне й соціальне життя суспільства. Це панівна система істин, що створює свою філософію, світогляд, релігію, літературу, естетику, мистецтво, свою економіку й політику. Виникнувши, ця система отримує певну логіку розвитку, еволюціонує за своїми внутрішніми законами. У нашому дослідженні таку систему будемо позначати терміном "соціокультура".

Засобом формування і збереження картини світу є мова, оскільки мова не тільки опосередковує передачу та прийом інформації, знань, повідомлень, але й обробляє отриману інформацію, тобто будує специфічні мовні фрейми (стереотипні ситуації, сценарії). Тим самим мова дозволяє впорядкувати й систематизувати в пам'яті численні знання, вибудовуючи характерну для певного етнокультурного колективу картину світу як соціокультурну суперсистему. Картина світу, яку можна назвати знанням про світ, є в основі індивідуальної та суспільної свідомості.

Науковці (В. Жайворонок, Ю. Караулов, В. Русанівський, І. Огієнко та ін.) розрізняють концептуальну й мовну картини світу. Концептуальні картини світу в різних людей однакові, адже людське мислення однакове. Вони багатші за мовні картини світу. Національна мовна картина світу відтворює національну картину світу і може бути відтворена мовними одиницями різних рівнів.

Створення окремих уявлень про світ є результатом взаємодії трьох рівнів психічного відображення: чуттєвого сприйняття, формування уявлень (елементарні узагальнення й абстракції), мовленнєво-мисленнєвих процесів. Уся ця сумарна інформація складає суть концептів як ментальних національно-специфічних утворень, планом змісту яких, за В. Масловою, є сукупність знань про об'єкт, а планом вираження – сукупність усіх мовних засобів (лексичних, фразеологічних тощо), вони утворюють той концептуальний світ (концептосферу), у якому формується національна мовна особистість.

Сучасний погляд на освіту як феномен культури може бути сформульований таким чином: освіта – спосіб входження людини в цілісне буття культури, її основна функція – бути посередником між індивідом і соціумом у передачі, закріпленні й збереженні значущих для культури смислів. Ці смисли можуть бути представлені через концепти національної культури. Одним із завдань освіти є визначення соціокультурного змісту навчання, його складників, що сприятиме соціалізації учнів, формуванню соціокультурної компетентності – тим знанням, умінням і навичкам, які допоможуть учням адаптуватися до навколишньої дійсності, перетворювати її відповідно до гуманістичних ідей та ідеалів, застосовуючи при цьому всі види мовленнєвої діяльності; використовувати мову й мовлення в усіх їх соціально значущих функціях; засвоїти норми суспільства й цінності культури за допомогою мови; застосовувати мову для співпраці, співіснування; виражати повагу до Батьківщини, її символіки; забезпечувати рефлексивні здатності як умову розвитку й саморозвитку, творчого підходу до діяльності.

Процес соціалізації здійснюється поетапно і має діалогічну природу, що може бути представлений у таких відношеннях: 1) "Я"–"Я" (формують внутрішній діалог, самосвідомість, духовний світ); 2) "Я"–"ТИ" (основні моральні почуття – любов, дружба тощо); 3) "Я"– "МИ" (групові, національні, класові, державницькі почуття, звичаї, традиції, переконання); 4) "Я"–"ВОНИ" (міжособистісні, міжгрупові, суспільні відносини та зумовлені ними почуття, настрої, ідеї, вчинки); 5) "Я"–"СУСПІЛЬСТВО" (ставлення до світу ідей, відносин, речей); 6) "Я"–"ЛЮДСТВО" (родова самосвідомість, діалог культур); 7) "Я"–"ПРИРОДА" (екологічна свідомість і ставлення до навколишнього середовища); 8) "Я"–"УНІВЕРСУМ" (світогляд, філософські ідеї, погляди на сенс життя тощо) [4, с. 80].

Робота над кожним із цих напрямів передбачає, з одного боку, урахування наукових даних таких дисциплін, як соціолінгвістика, етно- і культурологія тощо, а з іншого, – реалізацію міжпредметних зв'язків, оскільки відомості про соціокультурну систему подано як комплекс, що утворений усіма шкільними предметами.

Соціокультурна змістова лінія представлена в основному в текстах як трансляторах культури, тематика яких знаходиться в діалогічних сферах відношень: "Я – українська мова і література", "Я – національна культура", "Я – мистецтво", "Я – Батьківщина, людство, Всесвіт", "Я – рідна природа", "Я – ми", "Я – Я", що повторюються в кожному класі з поглибленням і розширенням змісту. При цьому, окрім фактичних відомостей, приділяється увага образним засобам мови, передусім метафорі, порівнянню, стереотипам

національної мови, фразеологізмам – усьому, що представляє століттями накопичений культурний код рідної мови, визначає національну картину світу. Саме на уроках мови учень набуває досвіду емоційного ставлення до рідної мови, до національних культурних цінностей. Наприклад, калину як дерево вивчають на уроках ботаніки, проте як символ України її можна усвідомити тільки в результаті діалогу на уроках мови, акцентувавши увагу на тому, що такі символи є і в інших країнах: береза в Росії, сакура в Японії.

Дослідженню компонентів соціокультурної компетенції в процесі розвитку мовлення приділяла увагу низка науковців (О. Горошкіна, М. Пентилюк, В. Сафонова, В. Скуратівський та ін.) [8; 10; 11]. Слід зауважити, що однозначної думки з цього питання не вироблено. Опрацювавши сучасні класифікації, компонентами соціокультурної компетентності виділяємо: 1) загальнокультурний; 2) етнокультурний; 3) соціолінгвістичний та 4) культурознавчий. Розглянемо їх докладніше.

Загальнокультурну компетентність вітчизняні й зарубіжні вчені (Н. Конасова, О. Пометун, С. Троянська та ін.) структурують по-різному. Так С. Троянська [12], визначаючи її як інтегративну здатність особистості учня, зумовлену досвідом осягнення культурного простору, виділяє три компоненти в її структурі: когнітивний, ціннісно-орієнтаційний і комунікативно-діяльнісний. Автор підкреслює, що ця компетентність характеризується емоційно-ціннісною спрямованістю, оскільки присвоєння продуктів культури передбачає їхнє чуттєве сприйняття, емоційно-ціннісне ставлення до них.

Ця компетентність розглядається як база для формування таких умінь і навичок: а) здатність до визначення шляхів розв’язання проблем на основі соціального досвіду; б) вироблення культурно-освітнього простору, який визначає ціннісні орієнтації, критерії оцінки людської думки, засвоєння результатів соціальної практики; в) використання пізнавальної бази, що відбиває досвід пізнання природних і соціальних явищ у законах, теоріях, закономірностях, для розв’язання проблем.

Загальнокультурна компетентність охоплює знання категорій буття (конкретні, абстрактні); відомості про визначні постаті; географічні, демографічні, політичні знання; уявлення про різні відношення (часові, асоціативні, причиново-наслідкові тощо), що передбачає використання відомостей із різних галузей науки, тобто реалізацію міжпредметних зв’язків. Вона може бути представлена концептами “добро”, “краса”, “дружба”, “Батьківщина” тощо. Тому цей базовий компонент соціокультурної компетентності має бути в полі зору вчителя. Його реалізація відбувається за допомогою текстів соціокультурного спрямування і дослідження концептів.

Етнокультурна компетентність представлена особливостями вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в різних комунікативних ситуаціях Структура цієї компетентності містить два компоненти – мовленнєву й немовленнєву поведінку.

Науковці (Б. Ажнюк, Л. Веденіна, Є. Верещагін, В. Костомаров, Н. Формановська, С. Шевцова та ін.) вважають, що мовленнєва поведінка складається зі знання лексичних одиниць із національно-культурним компонентом, а саме: 1) безеквівалентна лексика; 2) конотативна лексика; 3) фонова лексика; 4) фразеологізми; сталі етикетні вислови. М. Кочерган, розкриваючи питання впливу культури на мову, виділяє типологічні особливості (стилістичну диференціацію) мовних засобів.

Безеквівалентна лексика представлена лексичними одиницями, що позначають специфічні явища культури і не мають відповідника в іншій мові (Л. Введеніна, М. Кочерган, Ю. Кузьменко). Під час перекладу вони передаються описово або запозичуються. До них належать: а) топоніми (географічні назви, що відтворюють історію заселення території), наприклад, *Борисфен, Слобожанщина*, *Херсон, Майдан Незалежності*, *Софія Київська*; б) антропоніми (власні імена історичних постатей) (*Кий, Щек, Хорив і Либідь, Богдан Хмельницький, козак Голота* та ін.); в) етнографічні реалії (*плахта, борщ, бідарка, гопак, дідух, мальва*); г) суспільно-політичні реалії (*Верховна Рада*); д) реалії системи освіти й виховання (*Павлиська школа, Києво-Могилянська академія*); е) реалії культури: література (*Іван Франко* й ін.); кіно, театр (*Кіностудія ім. О. Довженка* й ін.); образотворче мистецтво (*Т. Яблонська*); музика (*В. Івасюк*); засоби масової інформації (*“Урядовий кур’єр”*).

Конотативну лексику складають слова з тотожними денотативними значеннями, але з відмінностями в лексичному фоні. Такі слова можуть мати різні конотації, а також різні асоціативні зв’язки (*личаки* – рос. *лапти*, *призьба* – рос. *завалинка*). Відмінність зумовлена й самими реаліями. Наприклад, укр. *хата* і рос. *изба* (різна форма, оздоблення тощо). Спостерігаються розбіжності в символічних значеннях. Зокрема, рос. *кукушка* – це вісниця, провидиця, а укр. *зозуля* – ще символ безпритульності, самітності, іноді дружини, сестри, матері.

Найбільше розбіжностей слова-відповідники в різних мовах (не тільки з національно-культурним компонентом, а й загальновживані) мають у семантичних асоціаціях. Особливо це виявляється в реакціях-порівняннях: укр. *очі* – як волошки, терен, озера, сонце, небо; рос. *глаза* – як бусини, іскри, зірки, як у сови; амер. *eyes* – монети, мармурові кулі, океан. Порівняльні звороти: укр. *стрункий як тополя*, рос. *стройный как береза* [7].

Фонову лексику складають слова, які відрізняються своїми лексичними фонами від еквівалентних іншомовних слів (*бігун – спринтер, варення – джем*).

Фразеологізми, крилаті слова, образні вирази, прислів'я і приказки характеризують цілісність й унікальність значення (*пекти раки* (червоніти); *чужому научайтесь і свого не цурайтесь; вискочив як Пилип із конопель; степ та воля – козацька доля*). Ці мовні одиниці ввібрали філософію та мудрість народу, вони сприяють громадянському вихованню через усвідомлення неповторності національної культури, точність мовлення, його багатство й виразність.

Сталі етикетні вислови, жести, міміка, увібравши найдавніші звичаї і традиції, утворюють цілісну систему мовленнєвого етикету українців, що слугує їм у найрізноманітніших ситуаціях спілкування і є одним із кодів, які відкривають своєрідність національно-мовної картини світу. Наприклад, здавна в Україні діти до батьків зверталися тільки на "Ви", а в третій особі, коли йшлося про батьків чи старших людей, уживалася форма множини (*батько пішли*).

Немовленнєва поведінка передбачає засвоєння учнями невербальних знань, умінь і навичок. Оскільки, за підрахунками психологів, комунікативна взаємодія здійснюється на 60–80% завдяки невербальним засобам.

Взаємодія вербальних і паралінгвістичних засобів характеризується такою комбінаторикою: повтором (паралінгвістичні засоби дублюють вербальні), контрадикцією (протиріччям даних двох типів), субституцією (заміною паравербальними засобами вербальних), доповненням (паравербальні модифікують вербальні), акцентуванням (підвищення уваги за допомогою паравербальних засобів), регулюванням (паравербальні використовуються для того, щоб регулювати комунікативний потік між індивідами).

Інтонаційні конструкції, що використовуються для оформлення висловлювань у схожих соціокультурних ситуаціях, жести, міміка, простір, у межах якого перебувають учасники спілкування, мають певні національно-культурні особливості, що впливає на адекватне розуміння висловлювання, тому вважаємо за правильне приділяти їм увагу в процесі формування соціокультурної компетентності, оскільки це може сприяти або перешкоджати міжособистісному спілкуванню чи навіть унеможливлювати його.

Соціолінгвістичний компонент ми будемо розглядати як розуміння учнями зв'язку між мовою і фактами соціального життя, адекватне вживання ними мовних одиниць відповідно до стилю й характеру спілкування. Ця компетенція складається з комплексу знань про семантичні особливості лексичних одиниць та виразів, про вплив, який вони можуть справити на співрозмовника, а також з умінь і навичок здійснювати коректний вибір засобів спілкування відповідно до умов спілкування, соціальної приналежності, віку, статі співрозмовників.

Цей компонент представлено: 1) соціолінгвістичними відомостями, викладеними вчителем на перших уроках української мови в кожному класі, за умови їх поглиблення й закріплення на всіх подальших уроках. Не тільки здобування програмних знань, а широка пізнавальна робота учнів, вироблення в них уміння аналізувати мовні явища, помічати в них суттєве, визначальне і таким чином самостійно доходити до істини допоможе їм орієнтуватися в сучасному складному світі, виховуватиме в них мовну особистість, громадянина; 2) маркерами соціальних стосунків, зумовленими статусом співрозмовників, близькістю стосунків, реєстром мови тощо. Вони передбачають вибір і вживання: а) привітань (зустріч, знайомство тощо); б) відповідного характеру / стилю спілкування (офіційний, формальний / неформальний, інтимний, авторитарний тощо); в) правилами вступу в розмову; 3) правила ввічливості: а) позитивна ввічливість (інтерес до стану здоров'я, співчуття, захват, вдячність та ін.); б) вимушена ввічливість (висловлення жалю, вибачитися за недоречність, коректно відмовитися тощо); в) доречне вживання "будь ласка", "прошу" тощо; г) неввічливість (навмисне вживання різких слів, вираз зневаги, докору тощо); 4) виразами народної мудрості: а) прислів'я і приказки; б) ідіоматичні звороти тощо (С. Богдан).

Навчання соціолінгвістичної компетентності має будуватися на зразках діалогічних текстів. Учні зможуть аналізувати соціологічні чинники, добирати відповідні мовні засоби й усвідомлювати наслідки цього вибору, трансформувати тексти, щоб уникнути мовної надлишковості або, навпаки, включати необхідні компоненти, наприклад, етикетні.

Культурознавчий компонент вбирає в себе знання історії свого народу, його філософії, традицій і звичаїв, сподівань і прагнень, культурної спадщини (матеріальної і духовної), ментальності тощо, а також уміння й навички оперувати цими знаннями (розуміти, аналізувати, інтерпретувати, коментувати, виражати своє ставлення до фактів і подій, зіставляти їх із фактами і подіями в культурі інших країн та ін.). Вони необхідні для розуміння того, що важливою проблемою на сучасному етапі є збереження національних культур, адже тільки в діалозі різних культур стають зрозумілими основи й особливості власної культури, відбувається становлення світоглядних уявлень, що є передумовою формування свідомого громадянина своєї держави. Специфіка навчання полягатиме в доборі й організації відповідних відомостей із національно-культурним компонентом.

Визначення складників соціокультурного змісту зумовлює шляхи реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови: 1) проведення вступних уроків, що надають соціолінгвістичні відомості, є умовою формування світоглядних уявлень учнів, забезпечують шанобливе ставлення до української мови; 2) використання текстів соціокультурної тематики, аналіз концептів, що відбивають національні та загальнолюдські духовні цінності, формують гуманістичний світогляд, розвивають естетичне сприйняття учнів, зумовлюють збагачення словникового запасу в процесі засвоєння мовних зразків; стають опорою

учням для створення власних усних і писемних висловлювань; 3) застосування міжпредметних зв’язків, що зумовлено тими функціями, які вони виконують у навчанні. Такі зв’язки сприятимуть формуванню в школярів сучасних уявлень про цілісність і розвиток навколишньої дійсності, системного підходу до пізнання, оскільки питання естетичного, морального, трудового навчання і виховання не можуть бути реалізовані в межах навчального матеріалу одного предмета.

Отже, засвоєння мови і культури – взаємообумовлений процес, що спрямований на соціалізацію учнів, тобто засвоєння і подальший розвиток їх соціального й культурного досвіду, трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій. Досягнення такого результату не здійснюється автоматично: потрібна організація системи виховання й освіти, заснована на врахуванні соціокультурного змісту навчання як української мови, так і кожного предмета, добір ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 342 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5. – С. 3–13; 25–32.

4. Діденко В. Ф. Людина і світ : [навч. посібник] / В. Ф. Діденко, Л. В. Діденко, В. І. Кондратова-Віденко – К. : Вища школа, 2001. – 229 с.

5. Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення / В. В. Жайворонок // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 32. – С. 51–53.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл,1997. – 287 с.

8. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.

9. Русанівський В. М. Мовна картина світу в етнокультурній парадигмі / В. М. Русанівський // Мовознавство. – 2004. – № 4. – С. 3–7.

10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

11. Скуратівський Л. В. Питання духовності як філософська та методична проблема / Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 5–7.

12. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования / С. Л. Троянская // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 19–23.

УДК 811.161.2:378.14 (07)

Мушировська Н. В.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розкрито суть ігрових технологій, розглянуто питання про доцільність їх використання у процесі підготовки спеціалістів нефілологічних спеціальностей до професійного спілкування.

***Ключові слова**: технології навчання, ігрові технології, ситуативні вправи, комунікативні вправи, рольові і ділові ігри, діалог, професійна підготовка, ігрове спілкування.*

В статье раскрыта сущность игровых технологий, рассматривается вопрос о целесообразности их использования в процессе подготовки специалистов нефилологических специальностей к профессиональному общению.

***Ключевые слова**: технологии обучения, игровые технологии, ситуативные упражнения, коммуникативные упражнения, ролевые и деловые игры, диалог, профессиональная подготовка, игровое общение.*

The article reveals the essence of game technologies and considers the question of their usage in the process of future not philological specialists training for the profession communication.

***Key words**: technologies of teaching, game technologies, situational exercises, communication exercises, role-playing and simulation games, dialogue, vocational training, game communication.*

Від системи вищої освіти сьогодні вимагається підготовка висококваліфікованих фахівців із глибокими знаннями методів пошуку, обробки, систематизації та практичного застосування інформації, що є однією зі складових частин гуманітарної підготовки. Це потребує переорієнтації цілей, принципів, змісту, методик викладання мови, розвитку діяльнісної комунікативної компетенції, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання української мови як у повсякденних, загальних ділових, так і у фахових ситуаціях, що передбачає залучення професійних навичок, умінь і знань.

Комунікативний підхід означає, що фаховий, методично-стратегічний і соціально орієнтований аспекти навчання є взаємозумовленими та взаємопов'язаними і мають практичне застосування [3]. Студент повинен навчитися залучати знання з різноманітних сфер та оволодівати навичками, вміннями, робочими стратегіями для своєї майбутньої професійної діяльності. Комунікативна компетенція реалізується, насамперед, на основі розвитку навичок і вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію і реалізуються як у письмовій, так і в усній формах [2]. Вони формуються, розвиваються й удосконалюються у межах повсякденних і професійно зорієнтованих ситуацій.

На сьогодні в навчанні українській мові за професійним спрямуванням нерідко використовується метод інтерактивного навчання, що розуміється як спільна діяльність [5]. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем, використання рольових та ділових ігор, яке дозволяє безпосередньо інтегрувати процес навчання української мови в модель майбутньої професійної діяльності студентів. Головні пріоритети навчання студентів немовного профілю полягають у галузі їхньої спеціальності, а рідна мова є засобом досягнення ділових і професійних умінь.

Метою статті є розкриття сутності ігрових технологій, визначення й обґрунтування їхньої ролі в підготовці майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей до професійного спілкування на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у ВНЗ.

Про актуальність досліджуваного питання свідчать чисельні публікації вітчизняних і зарубіжних науковців, якими обґрунтовується доцільність використання ігрових методів навчання, їх ефективність для активізації пізнавальної активності студентів, розвитку творчих здібностей у формуванні професійних умінь і навичок, зокрема, праці А. Вербицького, В. Платова, В. Щербань, Л. Волкової, Л. Якубовської та ін. Багато напрацювань у цьому напрямку стосуються застосування ігрових технологій у процесі викладання іноземної мови як мови професійного спілкування [2; 7].

Ділова гра – це форма відтворення предметного і соціального змісту, професійної діяльності спеціаліста, моделювання відносин, характерних для цієї діяльності як цілого [2]. Ігри в підготовці фахівців до професійного спілкування (ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові ігри, ділові навчальні ігри) є ефективним засобом вирішення завдань формування фахівця, який не лише готовий до професійної діяльності, але й

© Мушировська Н. В., 2012

сформований як творча і соціально активна особистість. Пріоритетними професійними якостями фахівців нефілологічних спеціальностей є вміння контактувати з людьми, вміння самостійно, у межах компетенції, приймати рішення і нести за нього відповідальність, комунікативні здібності, вміння встановлювати ділові контакти, навички міжособистісного спілкування. Ігрові технології сприяють оволодінню студентами ключовими вміннями, які становлять одну зі складових професійної комунікативної діяльності.

Науковці доводять, що гра дозволяє змоделювати більш адекватні, в порівнянні з традиційними, умови формування особистості фахівця. У грі відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності та професійного мислення на основі динамічно створюваних та вирішених сумісними діями учасників навчальних ситуацій [2]. Це є діяльнісна позиція, коли учасник гри повинен реально діяти в запропонованих умовах, робити вибір і реалізувати його у своїй поведінці.

Рольові ігри порівняно з традиційними формами проведення занять з української мови за професійним спрямуванням мають певні переваги: у рольовій грі досягається вищий рівень спілкування, оскільки гра передбачає реалізацію конкретної діяльності (обговорення проекту, участь у конференції, бесіда з колегами); рольова гра є видом колективної діяльності, який передбачає активну участь усієї групи та кожного її члена; виконання різноманітних завдань має конкретний результат, завдяки чому в студентів виникає відчуття задоволення від виконання спільних дій для його досягнення, бажання розв’язувати нові завдання; у рольовій грі формуються навички правильного сприйняття партнера, виробляються стратегії й тактики спілкування та вибору відповідних ситуації форм і засобів.

Гру розглядають як варіантно-ситуативну вправу, в ході якої студенти набувають досвіду мовленнєвого спілкування [5]. Важливим у виборі ігрової ситуації є дотримання вимог принципу функціональності, який, перш за все, визначає адекватний процесу комунікації відбір матеріалу, а саме: відбір матеріалу з тих сфер комунікації, до участі в яких готуються студенти (ідеться про професійну спрямованість ситуацій); вибір лексики не на основі частоти повторюваності, а конкретно для певного завдання в конкретній ситуації; відбір в основному тих проблем для обговорення, які пов’язані з професійною діяльністю.

Гра, зазвичай, відбувається за такою технологічною схемою: етап підготовки, який включає в себе розробку гри (сценарій, план, опис, зміст інструктажу, підготовка матеріального забезпечення гри) та введення до гри (постановка проблеми, умови, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації); етап проведення: групова робота над завданнями (робота з джерелами, тренінг, мозкова атака) та міжгрупова дискусія (виступ групи, захист результатів, правила дискусії, робота експертів); етап аналізу й узагальнення (вихід із гри, аналіз, рефлексія, оцінювання та самооцінювання роботи, висновки й узагальнення, рекомендації) [2].

За характером педагогічного процесу розрізняють ігри навчальні, тренінгові, пізнавальні, виховні, розвивальні [5]. Зазначимо, що до однієї з форм ігрового спілкування відносять, в першу чергу, *сюжетну рольову гру*. Для розробки сюжетів рольових ігор виділяються сфери мовленнєвого спілкування студентів: в університеті – на занятті, у їдальні; у громадських місцях – на вулиці, в автобусі, у магазині; у місцях відпочинку – у театрі, у кінотеатрі, на виставці тощо.

Ігрові дискусії – інший вид гри, для організації якої обираються твори мистецтва, що викликають протилежне ставлення. Участь в ігровій дискусії розглядається як важливий засіб підготовки студентів до творчого і самостійного обговорення проблеми, незалежно від сюжету і ролі обміну думками і судженнями, активному й ініціативному спілкуванню.

Імітаційні ділові ігри – особливий вид гри, де студентам пропонується виступити в ролі керівника творчого колективу, викладача гуртка образотворчого мистецтва, диктора телебачення, актора, режисера театру, учителя і т. п.

Однією з форм є *ігрове завдання з текстом*, що містить професійну інформацію (рецензії, тексти ділових документів і т. п.), з якими студенти знайомляться вдома, а на занятті організовують засідання з їх використанням.

Рольовими називаються й *ділові ігри.* Для проведення таких ігор необхідно: 1) продумати сценарій гри з урахуванням раніше вивченого тематичного матеріалу; 2) дати мовленнєві моделі, які студенти зможуть самостійно трансформувати і які повинні фіксувати зміст, форму і логіку висловлювання і дозволять формувати ознаки самостійного висловлювання; 3) запропонувати схему висловлювань за ролями. Такий план представляється у вигляді графічної схеми з необхідними для висловлювання проблемами; 4) розподілити ролі згідно з навичками, уміннями й інтересами кожного студента, що дозволить студентам будувати висловлювання за самостійно складеною мовленнєвою схемою згідно зі своїм мовленнєвим задумом, переносити мовленнєвий матеріал на новий предмет мовленнєвої діяльності, індивідуалізувати і розширювати зміст висловлювання, робити самостійні висновки [5]. Під час проведення такої гри у завдання входить досягнення автоматизму у використанні студентами мовленнєвих засобів і в той же час збереження творчої суті мовленнєвої діяльності. Ситуація подібної рольової гри часто буває прообразом майбутньої трудової діяльності.

У процесі рольових і ділових ігор виробляються навички писемного та усного професійного мовлення, зокрема, діалогічного і монологічного. Як рольові, так і ділові ігри сприяють активізації мовленнєвої ді-

яльності, вихованню засобами рідної мови. Загальноприйнятими формами (жанрами) діалогічної ділової комунікації у роботі працівників у галузі освіти і культури є наради, збори, перемовини, конференції, різноманітні ділові зустрічі. Важливими формами роботи є організація і проведення інноваційних форм ділової комунікації, таких, як презентація, "круглі столи", прес-конференції, брифінги, виставки тощо.

На початковому етапі навчання великого значення набуває організація *рольового діалогу* [5], оскільки саме діалогічне мовлення сприяє розумінню, обміну інформацією у процесі навчання. Якщо основною одиницею навчання на початковому етапі є мікродіалог (2–4 репліки), то з ускладненням комунікативного завдання поступово збільшується кількість реплік, діалог перетворюється у полілог, залучаючи у процес спілкування все більше студентів групи.

Рольовий діалог передбачає групову роботу, у ньому можуть бути задіяні всі чи декілька учасників навчального процесу. Кожен студент сам обирає, хто він – учитель чи учень, керівник чи підлеглий, голова зборів чи доповідач. Максимальна наближеність до реальних мовленнєвих ситуацій, особистісно-орієнтований характер діалогів – стимулюють творчу активність студентів, адже реальні ситуації формують суб'єктивну мотивацію. Рольові діалоги є одним з найбільш ефективних видів вправ з непідготовленого говоріння і широко застосовуються у практиці викладання української мови за професійним спрямуванням. На наступних заняттях студенти залучаються вже до професійного діалогу, що допомагає виробити навички професійного діалогічного спілкування при вирішенні загальної проблеми, уміння слухати і коректно реагувати на висловлювання співбесідника.

Діалогічне мовлення формується під впливом таких факторів, як мотив діяльності, мета і завдання. Мовна поведінка учасників діалогу складається з *програмованих* і *непрограмованих* компонентів. Перші відображають прийняті в певному соціумі норми мовної поведінки в стандартних ситуаціях; другі пов'язані з особливостями мовця, його креативністю, специфікою ситуації, ставленням до неї мовця.

Залежно від особистісного ставлення до комунікації або до взаємодії партнерів діалог може мати *модальний* або *диктальний* характер. *Модальні діалоги поділяються на одномодальні (наприклад, згода) і різномодальні (полеміка, суперечка, незгода).* Різномодальні діалоги складніші за структурою, більш розгорнуті і менш передбачувані, ніж одномодальні. *Диктальні діалоги* націлені на одержання і повідомлення інформації або уточнення її.

Специфіка діалогічного мовлення обумовлюється такими чинниками: 1) непідготовленість спілкування (неможливо заздалегідь повністю спланувати, спрогнозувати мовну поведінку як співрозмовника, так і власну); 2) безпосередність контакту учасників спілкування, а відтак – можливість емоційних виявів; 3) використання допоміжних, невербальних засобів (міміки, жестів тощо); 4) пряма зорієнтованість мовлення на конкретне висловлення співрозмовника, а отже, необхідність постійно стежити за його думкою, що потребує концентрації мисленнєвих зусиль і проведення деяких мовленнєво-мисленнєвих операцій; 5) можливість зміни теми висловлювання, що вимагає уваги і відповідної оперативної реакції співрозмовника; 6) налаштованість на діалог, що передбачає наявність бажання і вміння слухати і сприймати іншого.

Діалог будується на репліках – особливих мовних одиницях, які характеризуються відносною формально-граматичною завершеністю і відносною самостійністю. Залежно від теми спілкування, лексичної наповненості та синтаксичної побудови виділяються репліки*: репліка-запитання, репліка-відповідь, репліка-ствердження або заперечення, репліка-оцінка, репліка, що переводить діалог в іншу тематичну площину та інші.* Репліки можуть бути різними за протяжністю – лаконічні й самостійні; можуть являти собою ланцюг взаємопов'язаних речень.

Ділове спілкування обмежене часом, темою і метою. Це безпосередньо впливає на побудову діалогу, який має на меті досягнення певних результатів. Цьому сприяє культура діалогічної мови: уміння починати, підтримувати, завершувати розмову, ставити контрзапитання, застосовувати засоби емоційного впливу, уміння слухати співрозмовника, адекватно реагувати на його запитання або заперечення тощо. Висока культура діалогічної мови та високий ступінь фахової підготовки допомагають досягти поставленої мети.

Специфічними жанрами професійного діалогічного спілкування можна вважати *суперечку, дискусію, полеміку, дебати*, що найчастіше є складовими таких форм ділового спілкування, як наради, збори і конференції, але можуть мати і самостійне значення.

Особливості кожної форми ділової комунікації включають такі критерії: *мету проведення (навіщо?); контингент учасників (хто? з ким? для кого?); організацію просторового середовища (де?); регламент (як довго?); комунікативні засоби реалізації намірів (як?); очікуваний результат (який результат? що?).*

Слід окремо розглянути окремі ситуації, що можуть бути предметом ділової гри, та визначити правила їх проведення. Одним із різновидів діалогічного мовлення є ***ділова бесіда*** – розмова, у якій бере участь небагато учасників. Мета ділової бесіди – отримання інформації, розв'язання важливих виробничих проблем, вирішення певних завдань. До основних функцій будь-якої ділової бесіди можна віднести такі: 1) початок інноваційних заходів і процесів; 2) контроль і координування вже початих заходів, акцій; 3) обмін інформацією; 4) взаємне спілкування працівників однієї організації, міжособистісні і ділові контакти; 5) підтримка ділових контактів з партнерами у зовнішньому середовищі; 6) пошуки, висування й оперативна розробка нових ідей і задумів; 7) стимулювання руху думки у нових напрямках.

Як правило, ділові бесіди плануються заздалегідь. У процесі підготовки визначається предмет бесіди, коло питань, що доцільно обговорити, основні наміри, які необхідно здійснити. Якщо в процесі бесіди використовуються певні документи, їх також необхідно підготувати заздалегідь.

Структура ділової бесіди: 1) початок бесіди; 2) передача інформації; 3) аргументування; 4) спростування доказів співрозмовника; 5) прийняття рішень. Важливою і водночас найважчою частиною ділової бесіди є початок бесіди – це встановлення контакту між партнерами. Слід ставити запитання по суті, відповідати спокійно, виявляючи знання справи, аргументувати свою позицію, говорити докладно, але не багатослівно, створювати довірливу атмосферу, зацікавлювати співрозмовника, не втрачати у розмові ініціативи, уникати полеміки.

У діловій бесіді є конкретні правила дотримання комунікативної етики. Треба бути уважним і тактовним до співрозмовника, враховувати погляд і докази, висловлювати свої думки точно, логічно, переконливо, стежити за реакцією партнера і відповідно коригувати свої дії, стимулювати зацікавленість розмовою. Фактори, що сприяють успішному проходженню ділової бесіди: професійні знання; ясність; наочність; постійна спрямованість; ритм; повторення; елемент раптовості; “насиченість” міркувань; рамки передачі інформації; гумор і іронія.

Найшвидшим і водночас найпростішим і найефективнішим способом встановлення ділового контакту є ***телефонна розмова***. Позбавлена можливості вживати невербальні засоби, такі, як жести, міміка, обмежена у часі, телефонна розмова все ж має переваги над іншими способами: це оперативність передавання інформації, швидкість реагування на інформацію, можливість дистанційного керування діями, зручність.

Службова телефонна розмова має таку структуру: 1) момент встановлення зв’язку (вітання, взаємне представлення); 2) виклад суті справи (повідомлення мети дзвінка, ознайомлення з проблемою); 3) обговорення ситуації, проблеми; 4) закінчення розмови (резюме, прощання).

Варто зупинитися на важливих аспектах ведення ділової телефонної розмови:

1. Часові межі. Кожна телефонна розмова триває в середньому 3–5 хвилин. Із часом виробляється вміння розмовляти стисло, висловлюватися чітко і по суті. Цьому сприяє володіння інформацією, попередня підготовка до розмови. Час ділових регулярних розмов краще узгоджувати з партнером. 2. *Дотримання мовного етикету.* Обов’язково потрібно вживати словесні формули вітання, прощання, подяки, вибачення – відповідно до ситуації. Важливе значення має взаємне представлення на початку розмови: треба назвати прізвище, ім’я, по батькові, посаду й організацію, яку представляє мовець. Говорити необхідно розбірливо. 3. *Максимальна насиченість інформацією.* Продуманість і підготовка телефонної розмови передбачає складений її план (під рукою), порядок питань, документи, дати, цифри, потрібні номери телефонів. 4. *Конструктивність.* Залежить від компетентності ділових партнерів, уміння наголошувати на суттєвому, уникати непорозумінь, вести діалог, а не монолог. Якщо розмова довга, час від часу слід підсумовувати досягнуті угоди, підтримувати розмову принагідними репліками. Бажано записувати важливу інформацію – це допоможе дотримати слова і виконати обіцянки чи домовленості. 5. *Позитивне емоційне тло.* Потрібно бути доброзичливим, розмовляти рівним голосом, витримано, незалежно від суб’єктивного ставлення до співрозмовника або від власного емоційного стану. Готуючись до розмови, з’ясувати ім’я та по батькові того, з ким буде розмова, і називати його повністю. Не перебивати співрозмовника, не виказувати своєї невдоволеності, уникати категорично-наказового тону. 6. *Мова телефонної розмови* лише літературна, вона вимагає добору потрібних слів, переконливості аргументів, виваженості реплік. Стиль розмови залежить від ступеня знайомства співрозмовників, їхнього віку, статі, посади. 7. *Технічні моменти телефонної розмови.* Слід набирати номер телефону тільки тоді, коли переконані у його правильності. Слухавку намагатися підняти між другим і четвертим дзвінком. Якщо зателефонували під час термінової роботи, слід попросити зателефонувати пізніше або запропонувати самому зателефонувати. Якщо з технічних причин сталося роз’єднання, відновлює зв’язок той, хто телефонував. Закінчує розмову той, хто зателефонував. Якщо співрозмовник жінка, ініціативу варто віддати їй. Не ведуть двох розмов одночасно. Не кладуть несподівано слухавку. На помилковий дзвінок слід відповідати ввічливо, за власний помилковий – просити вибачення.

Складовою частиною керівництва установою, організацією тощо є *наради*, які зазвичай проводяться за затвердженим порядком. У підготовленому документі, що розсилається учасникам наради, повідомляється: тема наради; мета наради; перелік обговорюваних питань; час початку і закінчення наради; місце, де вона буде проходити; прізвища і посади доповідачів, усіх, хто відповідає за підготовку окремих питань і наради в цілому; час, відведений на кожне питання; місце, де можна ознайомитися з матеріалами щодо кожного з питань.

Для керівника ділової наради важливим є: почати її вчасно; чітко повідомити про регламент, узгодити правила роботи, уточнити порядок денний, призначити відповідального за регламент і протокол; попередити про зняття з порядку денного виступів, які торкатимуться неактуальних питань, не містять конструктивних пропозицій тощо; вимагати тільки конструктивної критики, називати факти та їхні причини, пропонувати шляхи вирішення проблеми, усунення недоліків роботи організації; суворо вести нараду відповідно до визначеного порядку денного і мети, надати конструктивного характеру обговоренню

в цілому; стежити за регламентом виступів, стимулюючи конкретність, наявність змістовного аналізу, реальних пропозицій, рішень, ідей; дотримуватися коректності у проведенні дискусій і активізації уваги учасників наради; підводячи підсумки наради, узагальнити все сказане, сформулювати висновки, визначити завдання на майбутнє; завершити точно о призначеній годині.

Прес-конференція – це зустріч офіційних осіб із представниками преси, телебачення, радіо з метою інформування громадськості щодо актуальних питань. Це загальноприйнятий і ефективний спосіб надання пресі такої інформації, яка працює на репутацію організації або конкретної особи, створює їх позитивний імідж. Для того, щоб впевненіше почуватися на прес-конференції, її голова повинен: проінформувати пресу про конференцію, вступити в контакт із журналістами; не нехтувати ніякими запитаннями; відповіді слід готувати різні, якомога відвертіші і повніші; не варто часто вдаватися до відповіді *без коментарів*; треба продумати всі терміни і їхню адекватну інтерпретацію, не використовувати у відповідях жаргонних, арготичних слів і висловів, просторічних елементів.

Структура прес-конференції: 1) вступна частина (тривалість 3–4 хв.); 2) вітання; 3) пояснення причин проведення; 4) програма; 5) відрекомендування доповідачів; 6) інформація про матеріали, що представляються пресі; 7) виступи доповідачів (не більше двох із максимальною тривалістю доповіді або повідомлення 10 хв.).

Суперечка – зіткнення різних поглядів чи позицій щодо певної проблеми, в процесі якого кожен учасник наводить аргументи на підтримку своїх переконань і критикує несумісні з ними твердження протилежної сторони. Дискутивно-полемічна мова, в основі якої лежить суперечка, як вид красномовства дуже давня і бере початок ще у публічному спілкуванні Давньої Греції. Класична модель суперечки передбачає участь пропонента і опонента, арбітра і слухачів. У суперечці виявляється тісний зв'язок між логікою і культурою мови. Важливо вміти логічно мислити, ясно і лаконічно висловлюватися, точно формулювати думки, володіти термінологією та з повагою ставитися до логічної критики опонента. У суперечці пропонент висловлює думку (тезу), опонент знаходить у ній вразливі місця (розбіжності), вказує на них і висуває положення, яке йому здається істинним (антитезу). Доведення складається з 3-х елементів: 1) теза – словесно оформлене основоположне твердження (чи сукупність тверджень), яке передбачає певне тлумачення фактів і додає дещо нове до існуючих знань; істинність тези необхідно доводити; 2) аргумент – словесно оформлене положення, за допомогою якого обґрунтовують тезу і яке має доказову силу для тих, кому адресоване; 3) демонстрація – логічні міркування, або сукупність умовиводів, які застосовуються при виведенні тези із аргументів.

Аргументи поділяються на сильні, слабкі і непереконливі. До *сильних аргументів* зараховують: точно встановлені факти і судження, що випливають із них; документи, що є чинними на момент спілкування; висновки експертів, експериментально перевірені дані, показання свідків тощо. До *слабких аргументів* належать: доведення, версії чи узагальнення, зроблені на основі здогадів, пропозицій, відчуттів; доведення, що ґрунтуються на власних враженнях, бажаннях тощо; висновки, що ґрунтуються на двох або кількох окремих фактах і тощо. Ці аргументи викликають сумніви опонентів і спростування. *Непереконливими аргументами* є: судження на основі підтасованих фактів, посилання на неперевірені джерела; вигадки, припущення; висновки, зроблені на основі фіктивних документів тощо. Такі аргументи дозволяють дискредитувати супротивника. Головне в суперечці – істинність, правильність, чіткість.

Різновидами суперечки є *дискусія, полеміка, диспут, дебати*.

Дискусія – публічне обговорення певної проблеми або групи питань на зборах, конференціях, у пресі, під час бесід, на уроках тощо з метою досягнення істини. Характерною ознакою дискусії є відсутність тези і наявність єдиної теми. Мета її – досягти згоди учасників щодо дискутованої теми.

Полеміка – зіткнення різних поглядів при обговоренні будь-яких наукових, політичних, літературних чи інших питань. На відміну від дискусії, найважливішим у якій є пошук істини шляхом вдалих постановки і зіставлення аргументів та контраргументів, у полеміці основне – досягнення перемоги шляхом зіткнення різних поглядів, утвердження власного погляду, хоч і на шкоду істині. У дискусії беруть участь опоненти, у полеміці – супротивники, конкуренти. Дискусія і полеміка розрізняються не тільки метою, але й засобами і прийомами: учасники дискусії почергово висловлюються, засоби і прийоми дискусії повинні бути коректними, прийнятними для всіх учасників. У полеміці не дотримуються цих правил (засоби і прийоми більш експресивні, перемагає ініціатива суперників).

Диспут – заздалегідь підготовлена публічна суперечка (наукова, політична, літературна та ін.). Проведення диспуту старанно планують, розцінюючи його як одну із активних форм навчання (ознайомлення з темою, опрацювання необхідної літератури).

Дебати – обговорення проблем, обмін думками, ідеями, поглядами щодо важливих державних, громадських проблем. Для перемоги в дебатах важлива очевидна ораторська і візуальна перевага над суперником. Дебати характеризуються яскраво вираженою наступальною тактикою, тому захоплення й утримання ініціативи є найважливішим правилом для їх учасників.

Щоб оволодіти полемічною майстерністю, необхідно розуміти сутність публічної суперечки, знати її різновиди, навчитися безпомилково визначати її предмет, дотримуватися основних вимог культури су-

перечки, виробити вміння доводити висунуті положення і спростовувати погляди опонента, застосовуючи полемічні прийоми. Суперечка є своєрідною боротьбою, тому в ній використовують прийоми, властиві боротьбі. Прийоми можуть бути *коректними і некоректними*.

Коректні прийоми: випередження суперника, ведення суперечки за власним сценарієм (краще наступати, ніж захищатися); відвернення уваги опонента від думки, яку необхідно провести без критики; відтягування заперечення; змушування суперника самому доводити правомірність своїх тверджень та інші.

Некоректні прийоми: зміна теми (переведення теми, наприклад, із юридичної площини в площину моральну); використання неправдивих і недоведених аргументів з надією на те, що протилежна сторона цього не помітить (всім відомо…, давно встановлено…, ніхто не буде заперечувати…); акцентування на достоїнствах з метою спростування якогось звинувачення; заплутування думки у різних деталях та дрібницях з метою спрямувати увагу учасників суперечки на те, що здається виграшним та інші.

Отже, метод ділової гри у навчанні професійному спілкуванню має ряд особливостей: ділова гра базується на конкретному матеріалі, який відображає конкретну ситуацію спілкування у професійній галузі; досягнення успіху в грі залежить, крім знання з фаху, від знання української мови, її норм; важливим у діловій грі є її проблемність, відповідно методично цінними є ігри, які стимулюють виникнення нових ситуацій спілкування; у діловій грі суттєвими є принципи спільної діяльності та діалогічного спілкування учасників, гра передбачає взаємодію її учасників. На підставі вище розглянутого зазначимо, що під час навчання фахівців професійному спілкуванню з використанням ігрових технологій забезпечується формування комунікативної компетенції студентів. Ігри в підготовці фахівців до професійного спілкування (ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові ігри, ділові навчальні ігри) є ефективним засобом вирішення завдань формування фахівців нефілологічних спеціальностей, які не лише готові до професійної діяльності, але й сформовані як творчі і соціально активні особистості.

Література:

1. Балашова С. Використання ігрових технологій у підготовці фахівців економічного профілю до іншомовного спілкування [Електронний ресурс] / С. Балашова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2012_2/Balash.htm.

2. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Волкова. – К., 2006. – 206 с.

3. Ганніченко Т. А. Психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри в процесі мовної освіти [Електронний ресурс] / Т. А. Ганніченко. – Режим доступу : http:// lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2008/97-84-18.pdf.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 237 с.

5. Козырева Н. Ю. Ролевая игра как один из методов интерактивного обучения / Н. Ю. Козырева // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия “Филология. Социальные коммуникации” – Том 25 (64). – № 1. – Часть 2. – С. 289–293.

6. Концепція мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71–73.

7. Третьякова Т. А. Рольове професійне спілкування у формуванні комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури [Електронний ресурс] / Т. А. Третьякова, А. В. Волкова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vznu/ped/2011_2/109-112.pdf.

УДК 378.147:371.1'8

Нагрибельна І. А.

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано засоби підвищення фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення курсу "Методика навчання української мови" шляхом самостійної навчальної діяльності. Проаналізовано ефективні шляхи її впровадження в навчальному процесі педагогічних факультетів.

Ключові слова: *лінгводидактична підготовка, самостійна робота, форми та види самостійної роботи, якість професійної підготовки.*

В статье проанализированы средства повышения профессиональной подготовки будущих учителей младшей школы в процессе изучения курса "Методика обучения украинскому языку" путем самостоятельной учебной деятельности. Проанализированы эффективные способы её внедрения в учебном процессе на педагогических факультетах.

Ключевые слова: *лингводидактическая подготовка, самостоятельная работа, формы и виды самостоятельной работы, качество профессиональной подготовки.*

The article represents an application of professional training of future primary school specialists.

Key words: *linguistic-didactic training, independent work, quality of professional training.*

Необхідність модернізації шкільної мовної освіти, і початкової в тому числі, пояснюється тим, що останнім часом відбувся помітний розрив між її змістом, рівнем мовленнєвого розвитку молодших школярів і методичною підготовкою вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах II–IV рівнів акредитації.

Якісна підготовка майбутнього вчителя в контексті його мовної і мовленнєво-методичної підготовки виходить на рівень базової професійної компетентності, оскільки вона безпосередньо корелює з мовленнєвими вміннями застосовувати інтерактивні методи навчання.

Актуальність репрезентованого матеріалу зумовлена тим, що вимоги освітнього європейського простору, до якого спрямована українська освіта, передбачають посилення ролі самостійної підготовки майбутнього фахівця. Тому предметом дослідження є самостійна лінгводидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи. Окремі аспекти означеної проблеми знайшли своє відображення в науково-методичній літературі.

Аналіз основних досліджень і публікацій свідчить, що проблему самостійної роботи досліджено вченими різнопланово:

– визначення наукових засад самостійної роботи (А. Алексюк, В. Бондар, В. Буряк, В. Мороз, та ін.);

– аналіз психологічної готовності індивіда до самостійної роботи як вищої форми навчальної діяльності (А. Вербицький, К. Дурай-Новакова, І. Зимня та ін.);

– з'ясування ролі самостійної роботи в процесі розвитку творчих здібностей студентів (І. Богданова, Н. Кривенко, Н. Лукінова, В. Мороз, С. Ягельська та ін.);

– лінгвістичні та лінгводидактичні засади самостійної роботи у професійній підготовці вчителів загалом та початкової школи зокрема (М. Вашуленко, Т. Донченко, І. Дроздова, М. Пентилюк, О. Попова та ін.)

– дослідження організації самостійної роботи, її структури та форм реалізації (В. Андреєв, Т. Донченко, П. Підкасистий та ін.);

– аргументація підвищення якості самостійного навчання в умовах інформаційного середовища (Н. Бойко, А. Елізаров, О. Жуков та ін.).

Безсумнівно, усі виділені науково-методичні джерела дають практичні рекомендації для ефективного впровадження самостійної роботи в навчальний процес вищих навчальних закладів, однак розглядають цю проблему в основному побіжно.

Виокремлення невирішених аспектів означеної проблеми вимагає аналізу ефективних засобів впровадження самостійної навчальної діяльності в систему лінгвістичної та лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті полягає у визначенні ролі самостійної навчальної діяльності у фаховій підготовці вчителя молодших класів до навчання української мови.

© Нагрибельна І. А., 2012

Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньо ї участі. Вона є завершальним етапом розв’язання навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних заняттях. Адже знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, що він приклав для їх здобуття свої розумові та практичні зусилля.

Самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності. Важливим завданням викладача вищого навчального закладу є правильна організування самостійної роботи, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну його підготовку, вміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі [4, с. 18].

Щоб самостійна робота давала хороші результати, її необхідно планувати і організовувати у поєднанні з іншими формами навчання. Вирішальним у цьому є ретельний добір викладачами і кафедрою змісту та обсягу навчального матеріалу для самостійного опрацювання студентами.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Така кількість годин дає змогу розвивати пізнавальну активність, формувати самостійність як рису особистості, здатність до творчого розв’язання сучасних виробничих завдань, уміння приймати рішення.

Система керівництва індивідуальною самостійною роботою студентів охоплює: чітке її планування, детальне продумування її організування, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапними і кінцевим результатами самостійної роботи студентів, оперативне доведення до відома студентів оцінки результатів їх самостійної роботи і внесення відповідних корективів у її організування.

Самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями.

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;

б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);

в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

2. За рівнем обов’язковості виокремлюють:

а) обов’язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових і дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практик;

б) бажану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

в) добровільну – робота в позааудиторний час, участь у внутрішньокафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах.

3. За видами діяльності виділяють:

а) навчально-пізнавальну (через мислення, аналіз, синтез тощо);

б) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві).

4. За рівнями мотивації виокремлюють:

а) самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання);

б) самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

в) високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам студент). Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності студента. З огляду на це виділяють три її рівні: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий) [2, с. 312].

Специфіка лінгвістичної та лінгводидактичної підготовки вчителя початкової школи до навчання української мови передбачає використання різноманітних видів та форм самостійної роботи. Проте досвід викладання курсу “Методика навчання української мови” свідчить, що більш ефективною є індивідуальна самостійна підготовка. З метою оптимального використання навчального часу було розроблено алгоритм опрацювання тем, винесених на самостійне опрацювання з курсу “Методика навчання української мови”. Пропонуємо тему “Букварний період навчання грамоти” (3 курс, 6 семестр).

Методичні рекомендації: студентам необхідно актуалізувати знання про навчальний матеріал, який опрацьовують молодші школярі в букварний період, основні джерела збагачення словника першокласників, форми роботи зі складовими таблицями.

Базова термінологія з теми: букварний період навчання грамоти, режим аудіювання, словниковий запас молодших школярів, диференційований підхід до навчання читання, рукописний шрифт.

Перелік питань до самостійного опрацювання

1. Мовний матеріал, режим аудіювання, послідовність роботи. Методи і прийоми навчання аудіювання.
2. Джерела збагачення словника першокласників. Прийоми пояснення значень слів. Значення словниково-логічних вправ, їх види, методика проведення.
3. Види та прийоми роботи зі складовими таблицями, словами, поданими в аналітико-синтетичній формі.
4. Диференційований підхід до навчання першокласників читати.
5. Характеристика сучасного рукописного шрифту.
6. Перевірка, оцінювання мовленнєвих умінь і навичок першокласників (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Завдання для самостійної роботи

1. Які труднощі трапляються на шляху шестирічних першокласників під час оволодіння письмом?
2. Які основні завдання ставляться на уроці письма в букварний період?
3. Назвіть основні прийоми формування в учнів графічних навичок?
4. Які види роботи застосовуються на уроці письма в букварний період?
5. Які прийоми застосовуються для вироблення в першокласників навичок грамотного письма?
6. Якими уміннями й навичками з читання й письма оволодівають учні в букварний період навчання грамоти?

Питання для самоконтролю

1. Уроки письма в букварний період навчання грамоти.
2. Наочність у період навчання грамоти.
3. Засвоєння елементів фонетики в період навчання грамоти.

Обов'язкові та додаткові завдання, приклади виконання завдань:

Види робіт із письма в букварний період

1. Підготовчі вправи, завданням яких є навчити дітей аналізувати графічну будову нової літери (з яких елементів вона складається), за допомогою зразка з додатковими орієнтирами (стрілочками) визначити послідовність накреслення всіх складових елементів.
2. Вправи, спрямовані на вироблення ритмічного письма в темпі, доступному для всіх учнів класу. Учитель уголос дає учням орієнтир часу, який вони мають затратити для написання літери по елементах. Наприклад, буква і (ра-а-з і-і, два), а (і ра-аз і, два і), м (ра-аз і-і, два і-і, три і). Такі вправи називаються письмом під такт.

Довідково-інформаційні дані для розв'язання завдань:

1. Фрагмент уроку з теми: "Вивчення малої букви з"

Звукові аналітичні й синтетичні вправи зі звуками [з], [з′].

Упізнавання цих звуків у заданих учителем словах із визначенням місця їх звучання (на початку, в середині, в кінці). Пропонуються, наприклад, слова *заєць, коза, віз, сажа, залізний, зяблик, узяв, калюжа, злазь, візерунки, друзі, жасмин, зелений*.

Доповнення складу зі звуками [з], [з′] для утворення слів: залі(зо), гро(за), моро(зи), ва(за, зон), ві(зок), бере(за), мага(зин).

Утворення складів типу злиття зі звуком [з] (за, зо, зу, зи, зе), зі звуком [з′] (зя, зьо, зю, зі, зє).

2. Показ зразка писаної літери **з** у сітці зошита (збільшеної у 20 разів).
3. Аналіз будови букви з переліком її елементів (верхня дужка, схожа на правий півовал і нижня дужка, яка переходить у нижню петлю).
4. Засвоєння конфігурації літери **з.**

4.1. Показ написання букви на дошці з поясненням послідовності, зображення її елементів.

4.2. Писання учнями букви в повітрі з орієнтацією на показ учителя.

4.3. Аналіз зразка букви в зошитах, усне пояснення порядку зображення елементів.

5. Вправи з письма:

5.1. Писання літери за пунктирними або легко наведеними зразками в зошиті (на друкованій основі).

5.2. Писання трьох літер (самостійно). Зіставлення написаних літер зі зразком. Аналіз помилок.

6. Фізкультхвилинка.

7. Дописування рядка літери **з**.

8. Звуко-буквений аналіз слова *візок* із побудовою схеми фішками і викладанням із букв розрізної азбуки.

9. Динамічна пауза.

10. Писання другого рядка букви (друга частина рядка – письмо під такт).

11. Звуковий аналіз слова **зима** з наступним записом за зразком.

12. Добір слів зі звуком [з], які відповідають на питання *що робити?* (казати, возити, різати, лазити, збирати, в’язати, зустрічати).

13. Складання з одними зі слів (на вибір) речення.

14. Підсумок уроку.

Яку букву навчилися писати? Які звуки можуть позначатися цією буквою? Доберіть і назвіть ряд слів, у написанні яких потрібно вжити букву **з** на початку (в середині, в кінці). Читаючи слова, не забувайте чітко вимовляти в кінці слів звуки [з] [з’] [5, с. 71].

Література:

Вашуленко М. С. Буквар / Вашуленко М. С., Скрипченко Н. Ф. – К. : Освіта, 2007. – 143 с.

Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : [метод. посібник] / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006.

Ґудзик І. П. Аудіювання українською мовою : [посібник] / Ґудзик І. П. – К. : Педагог. думка, 2003. – 144 с.

У результаті аналізу досліджуваної проблеми можемо зробити **висновки** й окреслити **перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі**. Процес самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи є важливим чинником їх фахової підготовки до навчання української мови. Його організація та змістове наповнення потребують інноваційних форм роботи та використання сучасних лінгводидактичних технологій навчання. Представлений матеріал не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і може бути реалізований в подальшому обґрунтуванні дидактичної моделі самостійної роботи з курсу “Методика навчання української мови”.

Література:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе его закономерные основы и методы : [учебно-метод. пособие] / Архангельский С. И. – М. : Высшая школа 1980. – 368 с.

2. Бондар В. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. Бондар. – К., 1996.

3. Методика навчання української мови в початковій школі : [навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

4. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів / Мороз В. Д. – Х. : ХМК, 2003. – 63 с.

5. Організація і зміст самостійної роботи студентів з філологічних дисциплін : [навчально-методичний посібник для студентів / за наук ред. І. А. Нагрибельної]. – Херсон : ХМД, 2012. – 184 с.

6. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [збірник статей] / Пентилюк М. І. – К. : Ленвіт, 2011, – 256 с.

УДК 372.8:811.161.2

Новосьолова В. І.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ЛЕКСИКИ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто виховні можливості емоційно забарвленої лексики на уроках української мови в системі компетентнісного навчання.

***Ключові слова**: емоційно забарвлена лексика, компетентнісний підхід, лексична компетентність, комунікативна компетентність.*

В статье рассматриваются воспитательные возможности эмоционально окрашенной лексики украинского языка в системе компетентностного обучения.

***Ключевые слова**: эмоционально окрашенная лексика, компетентностный подход, лексическая компетентность, коммунистическая компетентность.*

The article deals with the educational possibility of emotional colored vocabulary in Ukrainian lessons in the system competence training.

***Key words**: emotional colored vocabulary, competence approach, lexical competence, communicative competence.*

Зміни у змісті освіти, переорієнтація програм і педагогічних технологій, що зумовлені переосмисленням ролі знань та зосередженням уваги на уміннях їх здобувати й застосовувати, є нагальною потребою сьогодення. Основою цих змін стало впровадження компетентнісного підходу навчання в загальноосвітній школі.

Оскільки нинішньою формою виміру результативності навчання є його загальна компетентність, сучасний учень має чітко усвідомити, що, готуючись до професійного вибору, необхідно оволодіти певними мовнокомунікативними вміннями, що формуються на основі *комунікативної компетентності*, сутність якої полягає в сукупності знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також в умінні ефективно застосовувати здобуті знання в конкретному спілкуванні, в ролі адресанта й адресата. Складником комунікативної компетентності є *мовна компетентність*, яка означає знання учасниками комунікації норм і правил мови й уміле використання їх під час продукування висловлювань [2, с. 13].

Невід'ємною частиною мовної компетентності є *лексична компетентність*, яка полягає в оволодінні лексичними засобами мови і вмінні користуватися ними. Вона передбачає багатий словниковий запас, зокрема, володіння термінологією, необхідною для спілкування в певній професійній сфері. Вибір і використання лексичних елементів залежить від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес.

Лексичні засоби і категорії вивчаються, як правило, на прикладі відомої і зрозумілої учням лексики, що позначає конкретні назви. У той же час поза їх увагою залишається величезний пласт лексики, який володіє не тільки інформаційними ресурсами, але передусім виховними і розвивальними можливостями. Лексичне значення кожного слова одиничне, наприклад, чуйність, піклування, по-своєму відображає образ конкретний чи абстрактний. Цей образ певним чином впливає на свідомість і почуття дитини, формує його уявлення про дійсність. Лексика вчить уявляти, відчувати, формує емоційну сферу учня. Якщо лексика будь-якого лінгвістичного розділу наповнить уяву й почуття дитини образами морально досконалими, які спрямовують емоції на добро, розвивають її як особистість, то це і буде виховувальним впливом на учня засобами рідної мови в школі: виховується, розвивається мислення і емотивна сфера.

Вплив лексики рідної мови і всієї мови на становлення психіки дитини відомий давно. Ще Ф. І. Буслаєв писав: "Рідна мова так зрослася з особистістю кожного, що вчити одній означає разом і розвивати духовні здібності учнів" [1, с. 32]. Відповідно, виникає потреба змінити підходи до вивчення лексикології української мови в системі компетентнісного навчання.

Проблемі емоційно забарвленої, експресивно-оцінної лексики присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних лінгвістів: Ш. Баллі, В. В. Виноградова, Е. М. Галкіної-Федорук, О. О. Потебні, Л. А. Лисиченко, М. Я. Сердобинцева та ін. Найбільш цікавим і ґрунтовним на сьогоднішній день є дисертаційне дослідження ролі експресивної лексики у дослідженні Г. О. Ткачук "Збагачення мовлення студентів педагогічного училища експресивною лексикою як засіб його увиразнення" (2002 р.)., де розглянуто проблему збагачення й увиразнення мовлення студентів педучилищ експресивною лексикою, запропоновано методичну систему роботи над увиразненням мовлення майбутніх учителів експресивними мовними засобами у процесі викладання курсів української мови та методики викладання української мови у початкових класах; визначено принципи й критерії відбору лексики для навчального словника-мінімуму експресивної лексики.

© Новосьолова В. І., 2012

Метою нашого дослідження є визначення деяких аспектів роботи над збагаченням мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою, підвищення її виховного потенціалу.

Незважаючи на те, що методисти і вчителі розуміють доцільність поєднання груп слів, особливо таких, що мають виховні потенції, до цих пір ця думка важко входить у практику методики. Проблема недостатньо висвітлена вченими-педагогами і методистами. Схвально, що зміст програми з української мови побудовано на основі застосування соціокультурного принципу. З цією метою передбачено добір текстів з виразним виховним спрямуванням і відповідною тематикою творчих робіт, що передбачають формування патріотичних, морально-етичних, екологічних переконань та естетичних смаків [4, с. 13].

З’явилися підручники, у яких згруповано дидактичний матеріал за певними культурологічними темами й тим самим посилено виховний потенціал матеріалу [5, с. 13]. Акцентовано увагу на розвиток комунікативних умінь учнів, мовного чуття, який досягається багатьма ефективними методами і прийомами роботи, серед яких особливе значення надано роботі з текстом, зокрема аналізу мови тексту різних стилів мовлення та зіставлення текстів різних авторів на одну і ту ж культурологічну тему. Звертається увага на засоби увиразнення тексту, зокрема емоційно забарвленою лексикою, синонімами, антонімами. Отже, процес оволодіння українською мовою має реалізуватися шляхом добору і використання текстів з урахуванням їх культурологічних, розвивальних і дидактичних можливостей.

Особливе значення у досягненні виховних можливостей уроків української мови, розвитку мовлення учнів, формуванні учня як особистості, розвитку його мислення належить процесу збагачення мовлення емоційно забарвленою лексикою. Ще раз хочеться акцентувати увагу на тому, що засвоєння рідної мови розвиває інтелект і духовний світ особистості. Запам’ятовування семантики слів, тематично поєднаних, як відомо, набагато міцніше й ефективніше у зв’язку з виникненням у пам’яті асоціацій. Відповідно, групування слів стимулює якісне збагачення словника кожного учня.

На сучасному етапі розвитку національної школи залишається актуальною методична порада І. І. Срезневського, а саме: розвивати уважність дітей “до значення слів і до зв’язку уявлень і понять, що виражаються словами” [3, с. 43].

Особливо це стосується емоційно забарвлених слів морально-етичної тематики. Без знання слів цієї тематики, відповідних їм понять, а отже і вчинків, поведінки в суспільному житті людина не може бути достойним членом суспільства. Щоб людина була вихованою, необхідно навчити її в дитинстві поведінки, відповідної цим словам – поняттям моральної тематики, моральним вчинкам. Вивчення слів морально-етичної семантики – це початок розуміння моральних людських взаємостосунків. Оскільки такі слова передбачено засвоювати на уроках української мови, учням доведеться водночас із семантикою засвоїти й інші лінгвістичні поняття: синоніми, антоніми, багатозначність, словоформи і вживання цих слів у мовленні.

Оскільки кожна шкільна дисципліна зобов’язана знайомити учнів із відповідною термінологією, то у процесі вивчення української мови має бути визначено лексичний континіум, до якого належатиме термінологія мовознавча і літературознавча. Але мова вивчається також як операційний засіб, засіб опису людських почуттів, стосунків тощо.

Підлітковий вік надзвичайно сприятливий період для засвоєння морально-етичних понять, бо, на думку психологів, триває активний процес становлення особистості: формується внутрішній світ, духовність, усвідомлюються моральні цінності, закладаються основи для самовдосконалення, самовиховання. Важливо дібрати такі слова, які збагачували б життєвий досвід учнів і доступно пояснювали б їх семантику на життєвих (літературних) прикладах. Ми зробили спробу відібрати двадцять п’ять іменників, що називають певні морально-етичні поняття для актуалізації їх у процесі вивчення морфології, їх синоніми, антоніми, а також деякі значення багатозначних слів. Це такі слова: *благородство, правдивість, ввічливість, простота, вдячність, поблажливість (милостивість), вірність, самовідданість, гордість, совість, доброзичливість, співчуття, доброта, справедливість, інтелігентність, терпіння, лагідність, чесність, мудрість, честь, обов’язок, чуйність, піклування, щедрість, щирість.*

Відібрано слова, які належать до пласту емоційно забарвленої лексики, доступні підліткам 5–7 класів і мають слугувати дидактичним матеріалом не лише під час вивчення лексики, але й усього курсу української мови.

Збагачуючи мовлення емоційно забарвленою лексикою, можна використовувати два основних прийоми засвоєння лексичного значення названого пласту слів: семантичний (від слова до пояснення його семантики) і оносемантичний (від розкриття ситуації, що містить текст, до її назви).

Оносемантичний прийом, на нашу думку, більш ефективний, бо семантика слова розкривається через описану в художньому творі ситуацію, тобто через текст, який безпосередньо впливає на уяву, бо описана ситуація – це приклад вчинку літературного героя, який має бути зразком для наслідування. Осмислення ситуації, що описує поведінку героя, безумовно, забезпечуватиме формування у підлітків позитивних емоцій, якими є моральні якості особистості.

Ці два основні прийоми семантизації сприятимуть ефективному збагаченню індивідуального словника школярів новими словами, позитивно впливаючи на формування високої моральності підлітків. Крім

того, оносемантичний прийом дозволить здійснювати органічний зв'язок української (рідної) мови з уроками літератури, а також вчитиме бути більш уважними до змісту художніх творів, до смислу ситуацій, описаних у них. Оносемантичний прийом також цінніший у виховному відношенні, бо описувана ситуація є прикладом вчинку літературного героя, який є яскравим взірцем для наслідування. Осмислення ситуації, поведінки літературного героя, безумовно, сприятиме формуванню в учнів емоцій, якостей високоморальної особистості.

Отже, представлений матеріал ілюструє два основних прийоми (семантичний і оносемантичний), які допомагають учням засвоїти в системі компетентнісного навчання семантику емоційно забарвлених слів, вживати ці слова у власному мовленні. Відібрані слова, які належать до пласту емоційно забарвленої лексики й доступні учням 5–7 класів, мають слугувати навчальним дидактичним матеріалом не лише під час вивчення лексики, а й у процесі вивчення будь-якого розділу на уроках рідної мови.

Система роботи над засвоєнням лексичних і граматичних значень абстрактних слів морально-етичної тематики передбачає, що процес запам'ятовування семантики цих слів, які є одночасно дидактичним матеріалом уроку, сприятиме не лише підвищенню виховного потенціалу учнів, а й буде позитивним зразком у життєвих ситуаціях, вироблятиме в учнів психологічні установки на самовдосконалення, націлюватиме на вищі етичні й естетичні цінності.

Отже, мовленнєвий розвиток учнів на уроці рідної мови буде максимально ефективним, якщо здійснюватиметься за умови соціокультурної ідентифікації з власним народом, врахування ціннісних пріоритетів, цілісного світосприйняття, взаємозв'язку емотивної та формально-логічної сфер особистості, теорії і практики, систематичного збагачення словникового запасу. Ця тема відкриває нові обрії в досягненні кінцевої мети – збагаченні мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою і потребує подальшого розроблення й дослідження.

Література:

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Буслаев Ф. И. – Л. : Учпедгиз, 1941. – 248 с.

2. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посібник] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. –360 с.

3. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и в детском возрасте / И. И. Срезневский. – Спб. : Типография Академии наук, 1899. –185 с.

4. Українська мова. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [Скуратівський Л. В., Шелехова Г. Т., Тихоша В. І. та ін.]. – К. : Ірпінь ; Перун, 2005.– 176 с.

5. Шелехова Г. Т. Українська мова : підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навч. : [академічний, профільний рівень] / Шелехова Г. Т., Бондаренко Н. В., Новосьолова В. І. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 184 с.

УДК 81’42:378.147

Овсієнко Л. М.

ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ ЯК НОВА ГАЛУЗЬ МОВОЗНАВСТВА І ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У пропонованій статті розглянуто лінгвістику тексту як галузь мовознавчої науки і як підґрунтя мовнокомунікативної компетентності вчителя-словесника. Значну увагу звернуто на текст як засіб реалізації авторського комунікативного задуму, засіб навчання і виховання, зразок для побудови власного висловлювання. На основі аналізу наукових праць автор робить висновок про те, що саме в процесі роботи над текстом формуються мовна, комунікативна, соціокультурна, риторична компетенції студентів, розвивається їх емоційна сфера, професійна компетентність, відбувається духовне збагачення.

***Ключові слова**: текст, лінгвістика тексту, дискурс, лінгвістичні дисципліни, комунікативний процес, мовленнєвий розвиток, професійна діяльність, вчителі-словесники, студенти-філологи.*

В предлагаемой статье рассматривается лингвистика текста как область языкознания и как основа коммуникативной компетентности учителя-словесника. Особенное внимание обращается на текст как способ реализации авторского коммуникативного замысла, способ обучения и воспитания, пример для построения собственного высказывания. На основе анализа научных достижений автор констатирует, что именно в процессе работы над текстом формируется языковая, коммуникативная, социокультурная, риторическая компетенция студентов, развивается их эмоциональная сфера, профессиональная компетентность, происходит духовное обогащение.

***Ключевые слова**: текст, лингвистика текста, дискурс, лингвистические дисциплины, коммуникативный процесс, языковое развитие, профессиональная деятельность, учителя-словесники, студенты-филологи.*

The present article considers text linguistics as a branch of the study of language and the grounds of speech and communicative competence of a language teacher. Much attention is paid to the text as a means of realizing the author’s communicative intention, a means of teaching and education, and an example for construction one’s own utterance. Basing on the analysis of research works, the author concludes that it is the process of working on the text that helps to shape speech, communicative, socio-cultural, and rhetoric competencies of students, develops their emotions, professional competence, and enriches them spiritually.

***Key words**: text, text linguistics, discourse, linguistic subjects, process of communication, speech development, professional activity, language teachers, students-philologists.*

Лінгвістика тексту порівняно молода наукова дисципліна, головним предметом дослідження якої є текст. Вона побудована за універсальним принципом, який спирається на виявлення найбільш загальних механізмів текстотворення, пов’язаних на взаємодії внутрішньої та зовнішньої форм тексту, а також на закономірності його циклу – від створення до розуміння, незалежно від комунікативної сфери його функціонування. Саме ця наука є підґрунтям мовнокомунікативної компетентності вчителя-словесника, основою його власного мовленнєвого розвитку і використання набутих знань у професійній діяльності. Тому викладачі вищої школи мають постійно вдаватися до роботи з текстом, що є засобом удосконалення пізнавальних і креативних умінь і навичок студентів.

Проблема тексту – його створення, структури, розуміння – привертає увагу багатьох дослідників (Ф. Бацевич, Б. Бонечка, К. Брінкер, Л. Булаховський, Н. Валгіна, Х. Вайнріх, В. Виноградов, А. Ворожбитова, І. Гальперін, С. Гриньов, Т. ван Дейк, Т. Єщенко, М. Жинкін, І. Зимня, Е. Косеріу, І. Кочан, Ю. Левицький, О. Леонтьєв, О. Лосєв, А. Новиков, Б. Палек, О. Селіванова, Т. Радзієвська, К. Філіпов, Р. Харвег, Л. Якубинський та ін.).

Психологи зазначають, що текст є основним елементом комунікації, способом збереження і передавання інформації, формою існування культури, результатом певної історичної епохи, відображенням життя окремої особистості і суспільства в цілому (Л. Виготський, О. Леонтьєв).

До недавнього часу у практиці філологічних досліджень переважала тенденція смислового та семантико-структурного вивчення тексту, що знайшло відображення в багатьох роботах відомих учених та їх послідовників (М. Бахтін, В. Виноградов, Л. Щерба, І. Гальперін та ін.).

У психолінгвістиці (І. Зимня, І. Жинкін О. Леонтьєв та ін.) текст – це продукт говоріння (письма), що відображає мисленнєву діяльність людини; єдність внутрішньої та зовнішньої форм цілісного утворення, що складається з мовних, мовленнєвих та інтелектуальних факторів. На думку вчених, текст є основою мовленнєвої діяльності, яка не лише передбачає сприйняття й відтворення висловлювань, а і є основою професійної діяльності вчителя.

© Овсієнко Л. М., 2012

На сьогодні проблема дослідження тексту займає одне із центральних місць і в лінгводидактиці (І. Дроздова, С. Єрмоленко, Т. Єщенко, Л. Златів, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Федотова, Л. Цоуфал, Г. Шелехова та ін.). Учені відзначають, що в центрі викладання лінгвістичних дисциплін має бути текст із його стилістичними, жанровими і структурними особливостями.

Положення про те, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту сприяє ефективному формуванню умінь текстотворення і текстосприйняття неодноразово доведено в дослідженнях Т. Ладиженської, В. Мещерякова, Н. Іпполітової, М. Пентилюк, В. Статівки та ін. Основоположником цієї теорії можна вважати В. Мещерякова, який у своїх працях широко розглядав питання лінгвістики тексту, жанрології, теорії спілкування, мовленнєвого етикету, формування комунікативної, мовної і соціокультурної компетенцій особистості.

Представники гуманістичної педагогіки (Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дистервег, К. Ушинський, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) теж унесли неоціненний вклад у науку про текстотворчу діяльність особистості.

Отже, текст як продукт діяльності говоріння є складним, неоднорідним і багатоплановим явищем, яке вимагає подальшого дослідження.

Мета наукової розвідки – схарактеризувати лінгвістику тексту як галузь мовознавства і основу фахової підготовки вчителя-словесника.

Тривалий час найвищою одиницею мови й мовлення вважалося речення. Однак такий підхід не забезпечував ні теоретичного вивчення процесу мовного спілкування, ні виконання практичних завдань підвищення культури мовлення. Тому сьогодні дослідники все частіше аналізують зв'язне мовлення, визнаючи найвищим рівнем мовної системи текст [3, с. 9]. Він є унікальною і складною словесною цілісністю, у якій зосереджено процес і результати пізнання дійсності.

Якщо в 60-ті роки ХХ ст., коли було започатковано лінгвістичне вивчення текстів, досліджували структуру, граматику тексту та засоби зв'язності в ньому, то нині текст аналізують як складну комунікативну структуру, ураховуючи особистість автора з його психологічними, ментальними, соціальними, культурними, етнічними та іншими властивостями, адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуацію (хронотоп, тобто художній простір і час).

Текст як об'єкт вивчення цікавий для багатьох галузей науки: філософії, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, герменевтики, стилістики, загальної теорії мови, комп'ютерної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгводидактики та ін.

Спроба продемонструвати історичну динаміку тексту через його включення у широке поле пізнавального досвіду стала одним із головних досягнень філософії мови, металінгвістики, семіотики лише в ХХ ст. Цю проблему частково висвітлено у працях Е. Бенвеніста, Л. Єльмслєва, Ф. де Сосюра, П. Хартмана, Р. Якобсона та ін. Спочатку текст ототожнювали з мовою, пізніше з літературою, потім – зі штучною універсальністю знакової системи. Ця ситуація багато в чому склалася завдяки філософським напрямам (герменевтиці, структуралізму), які розуміли текст завжди досить однобічно – лише через якийсь певний його втілений варіант. Однак до середини 1970-х років текст був переосмислений як комунікативний процес, і слідом за цим лінгвістика тексту "переродилася" в дискурсивний аналіз.

Лінгвістика тексту, або текстовий аналіз, як частина семіотики тексту охоплює межі від простого міжфразового синтаксису до складного аналізу текстів і міжособистісного спілкування. Головною проблемою, що стоїть перед семіотикою тексту, є визначення і функціонування вимислу як людської семіотичної, зокрема інтерпретативної, діяльності.

Лінгвістикою тексту вивчаються різні проблеми. Результатом чого є виникнення в мовознавстві цілої низки напрямів дослідження тексту. Основними з них є структурно-семантичний і комунікативно-орієнтований. Перший досліджує текст як ізольований одиничний мовний об'єкт, вивчаючи його формально-граматичні категорії, способи його виділення, з'єднання і функціонування на гіперсинтаксичному рівні [2, с. 12]. Другий підхід розглядає комунікативну орієнтацію тексту, його прагматичну спрямованість, розглядає текст як продукт мовної діяльності, підлеглий реалізації комунікативної інтенції відправника, що виконує конкретні завдання спілкування [2, с. 121]. Відповідно до другого підходу до визначення тексту, будь-яке комунікативне утворення може виступати як засіб передачі та одержання інформації. Варто також зазначити, що ці підходи є взаємодоповнюючими.

З лінгвістикою тексту пов'язане вчення про дискурс – текст у сукупності прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших чинників; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як механізм, що бере участь у когнітивних процесах. Образно кажучи, дискурс – це текст, занурений у життя. До дискурсу належать не тільки власне мовні засоби, а й міміка, жести, за допомогою яких виражається референція, емоційно-оцінний вплив на співрозмовника. Усебічне вивчення дискурсу передбачає звернення до психологічних, етнографічних і соціокультурних стратегій породження й розуміння мовлення в певних умовах спілкування.

До початку 80-х років ХХ ст. термін дискурс уживався як синонімічний терміну текст. Нині ці терміни стали диференціювати: під текстом розуміють об'єднану смисловим зв'язком послідовність знакових

одиниць, основними властивостями якої є зв’язність і цілісність, а під дискурсом – різні види актуалізації тексту, розглянуті з погляду ментальних процесів і у зв’язку з екстралінгвальними чинниками.

Деякі дослідники вважають, що завдання лінгвістики тексту полягає в тому, щоб вивчити те, яким чином створюється текст як ціле, і не більше, а дискурсивний аналіз подає об’єктивніші й точніші дані про мову і її застосування в мовленні [1]. На нашу думку, при аналізі структури й розуміння мовлення ці підходи є взаємодоповнюючими. До того ж Т. ван Дейк зазначає, що “лінгвістика тексту” – це загальне позначення для будь-якого лінгвістичного дослідження тексту [7]. На сьогодні ці два найменування є науковими назвами для однієї й тієї ж галузі дослідження.

Отже, в останні десятиліття така галузь мовознавства як лінгвістика тексту набула особливого розвитку. Її об’єктом є правила побудови зв’язного тексту та його змістові категорії.

Окрім того, останнім часом у навчальних планах філологічних факультетів з’явився курс, який має на меті навчити студентів лінгвістичної роботи з текстом. У мовознавстві вже чітко виділилися такі дисципліни, як “Лінгвістика тексту”, “Лінгвістичний аналіз тексту”, “Мова художньої літератури”, “Стилістика”, “Лінгвостилістика”, “Сучасні аспекти лінгвістики”, “Сучасна лінгвістика”, “Теорія тексту” тощо. Відповідно у програмах з української мови для середніх шкіл вже введено окремі розділи і теми з “Лінгвістики тексту” та “Лінгвістичного аналізу тексту”. Як засвідчує практика, такий курс потрібний студентам, майбутнім учителям, котрі повинні навчити учнів працювати з текстом на уроках мови. Адже текст – це єдність форми і змісту, де елементом форми виступає слово, а змісту – його значення.

Текст виконує різноманітні функції. Він є засобом реалізації авторського комунікативного задуму, засобом навчання і виховання, зразком для побудови власного висловлювання, допомагає зберігати й передавати інформацію у просторі й часі, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій тощо [6].

У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об’єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логіко-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей [6, с. 373]. Тому граматично правильне мовлення студентів-філологів може розвиватися на підґрунті тексту, адже граматичні форми набувають своєрідних функціонально-стилістичних і комунікативних значень тільки в тексті.

Як зазначає Л. Паламар “викладання мовного курсу варто базувати на текстах із фаху студентів і різних типах завдань до них, адже саме текст є необхідним матеріалом, що сприяє інтенсифікації навчального процесу; надає великого значення розвитку усного мовлення студентів на побутовій і професійній основі” [4, с. 9].

Щоб повноцінно спілкуватися, студент (майбутній учитель) повинен оволодіти низкою ключових умінь: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати своє мовлення, визначати зміст і структуру акту спілкування; вміло добирати відповідні засоби для передачі змісту; забезпечувати зворотній зв’язок із співрозмовником (за О. Леонтьєвим).

Таким чином, процес породження тексту безпосередньо пов’язаний із тими обставинами, які впливають на здійснення мовленнєвого акту і творення зв’язного висловлювання.

М. Пентилюк підкреслює, що “студенти, аналізуючи тексти й творячи власні висловлювання, удосконалюють уміння й навички дотримуватися лексичних, граматичних, орфоепічних, правописних норм, акцентувати увагу на випадках варіантності мовних одиниць. Працюючи з текстами, вони засвоюють стилістичні норми, що є найскладнішими в системі норм української літературної мови. Студенти-філологи, опираючись на набуті в середній школі культуромовні знання і вміння, удосконалюють їх упродовж усього періоду навчання в університеті” [5, с. 180].

Окрім цього, лінгвістика тексту є загальнофілологічною наукою, що підсумовує знання з вивчених студентами раніше літературознавчих і мовознавчих дисциплін, формує у свідомості майбутніх філологів мовне чуття, виробляє навички тлумачення глибинних смислів у текстах різних жанрів і стилів.

Отже, лінгвістика тексту, хоч порівняно й нова галузь мовознавства, все ж є однією з основних лінгвістичних дисциплін вишівського циклу. Саме в процесі роботи над текстом формуються мовна, комунікативна, соціокультурна, риторична компетенції студентів, розвивається їх емоційна сфера, професійна компетентність, відбувається духовне збагачення. Тому для майбутнього вчителя-словесника особливо важливим є засвоєння лінгвістики тексту як основи власного мовленнєвого розвитку й використання набутих знань у професійній діяльності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні теоретико-методичних основ засвоєння лінгвістики тексту майбутніми вчителями-словесниками.

Література:

1. Бісімалієва М. К. Про поняття “текст” та “дискурс” / М. К. Бісімалієва // Филологические науки. – 1999. – № 2. – С. 78–85.

2. Колшанський Г. В. Контекстна семантика / Колшанський Г. В. – М. : Наука, 1980. – 209 с.

3. Котович В. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / Віра Котович. – Дрогобич : Просвіт, 2007. – 188 с.

4. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативні основи навчання української мови у вузі в період національного відродження / Л. М. Паламар // Українська мова у вищих навчальних закладах України : тематичний збірник наукових праць. – 1993. –С. 3–11.

5. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [збірник статей] / Пентилюк М. І. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

6. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів / Шиянюк Лариса // Вісник Львівського університету. – 2010. – Вип. 30. – С. 371–377.

7. Dijk T. A. van. Diskourse Analysis as a New Cross-Discipline / T. A. van Dijk // Handbook of Discourse Analysis. – London, 1985. – V. 1. – P. 1–10.

УДК 378.126

Окуневич Т. Г.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статтю присвячено розгляду теоретичних питань культури українського мовлення старшокласників на уроках української (рідної) мови в загальноосвітніх навчальних закладах, з’ясуванню ролі основних принципів навчання, спрямованих на формування та вдосконалення культуромовних умінь і навичок старшокласників.

***Ключові слова**: культура мовлення, мовленнєва культура старшокласників, загальнодидактичні і специфічні принципи навчання, комунікативно-мовленнєве спрямування, інтерактивні методи.*

Статья посвященна решению теоретических вопросов культуры украинской речи старшеклассников на уроках украинского (родного) языка в общеобразовательных учебных заведениях, раскрытию роли основных принципов обучения, направленных на формирование и усовершенствование кульурноречевых умений и навыков старшеклассников.

***Ключевые слова**: культура речи, речевая культура старшеклассников, общедидактические и специальные принципы обучения, коммуникативно-речевая направленность, интерактивные методы.*

The article focuses on considering theoretic issues of secondary school pupils’ culture of the Ukrainian spoken language at the lessons of the Ukrainian (native) language of secondary educational establishments, establishing the role of basic principles of teaching aimed at formation and improving cultural spoken secondary school pupils’ skills and habits.

***Key words**: speech culture, secondary school pupils’ speech culture, general didactic and special principles of teaching, communicative and speech direction, interactive methods.*

Сучасна школа має виховувати всебічно розвинену людину. Одним із важливих елементів цього є прищеплення учням любові до рідного слова, рідної мови. “Рідне слово – то невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село і місто, про весь свій край” [6, с. 23]. Перед кожним учителем-словесником стоїть важливе завдання – навчити учнів дбайливо ставитися до рідної мови, оберігати рідне слово, не знищувати його могутності.

Повага, з якою необхідно ставитися до мови, потрібна носіям мови не менше, ніж повага до людини, бо, як відомо, людина, байдужа до власної мови, – дикун. Висока культура мовлення людини є свідченням вихованості її: культура мовлення є вагомим елементом поняття “культура людини”. Це має розуміти кожен мовець, щоб постійно вивчати рідну мову.

Ще в середині XVIII ст. російський письменник М. Карамзін у відповідь на запитання: “Скільки часу потрібно для того, щоб досконало оволодіти духом своєї мови?” відповів: “Вольтер сказав, що за шість років можна оволодіти всіма головними мовами, але все своє життя треба вчитися своєї власної” [1, с. 87].

У нових соціально-економічних умовах розвитку державності зростає значення і вимоги до формування соціально-активної, культурної та духовно багатої особистості. Однією з основних умов цього процесу є набуття школярами умінь і навичок вільного і грамотного володіння рідною мовою. Не володіючи досконало багатством рідної мови, вони не будуть спроможними розвинути свою думку, грамотно і переконливо представити свої інтереси. Тому одним із найголовніших завдань школи, і вчителів зокрема, є навчити учнів змістовно, граматично, правильно і стилістично вправно висловлювати свої думки, дотримуючись вимог культури мовлення.

Державна національна програма „Освіта” одним із пріоритетних напрямів перебудови школи вважає формування мовленнєвої культури школярів у процесі оволодіння рідною (українською) мовою. Вчитель, щоденно спілкуючись з учнями, повинен дбати не лише про їхнє мовне виховання, а й про формування належного рівня мовленнєвої культури.

Визначенню сутності поняття „культура мовлення” присвятили праці науковці В. Артемов, Н. Арутюнова, О. Ахманова, Н. Бабич, Є. Бахмутова, А. Васильєва, В. Виноградова, Г. Винокур, Б. Головін, Г. Їжакевич, М. Ілляш, Є. Істрін, В. Капінос, В. Костомаров, І. Огієнко, Є. Тарасов, С. Хаджирадєва, О. Шахнарович та інші. Більшість із них під культурою мовлення розуміють “дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети, обставин спілкування” [7, с. 263].

Водночас культура мови – це і культура думки, точність її вираження, бо мова і мислення становлять діалектичну єдність. Культура мови – це і культура говоріння, читання, письма і найважливіша частина загальної культури людини. Саме слово *культура* (від лат. cultura) буквально означає *обробіток, обро-*

© Окуневич Т. Г., 2012

блення. Це те, що "оброблено" й передано нам у спадок нашими попередниками; те, що "обробляється" і шліфується нами, щоб передати наступним поколінням.

Значний внесок у розвиток науки про формування культури мовлення зробили дослідники Н. Бабич, А. Богуш, О. Бондаренко, І. Вихованець, О. Гладишева, А. Коваль, М. Кошанський, Т. Лепеха, Г. Онуфрієнко, М. Пентилюк, З. Сікорська, Л. Скуратівський, О. Сліпушко, З. Терлак, Л. Шевченко, Н. Шкуратяна та інші.

У пропонованій статті ставимо за мету з'ясувати шляхи формування культури мовлення учнів загальноосвітньої школи. Наше завдання полягає в тому, щоб виділити й описати особливості формування культури мовлення старшокласників.

Сьогодні, коли українська мова, одержавши статус державної, розширює сферу свого функціонування, зростає увага до культури усного та писемного мовлення, оскільки знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей.

Уроки рідної мови посідають найважливіше місце в навчальному процесі, бо йдеться не лише про навчальний предмет, а й засіб опановування знань з інших предметів.

Основи вмілого користування мовою закладаються ще з дитинства, тому так важливо прищепити дітям у школі почуття відповідального ставлення до мови як найважливішого засобу людського спілкування, навчити їх розуміти мову як "енергію", "діяльність", "духовну силу", виробити в них навички не лише правильного, а й майстерного вживання мовних засобів відповідно до конкретної комунікативної ситуації, навчити виявляти помилки у своєму й чужому мовленні та виправляти їх.

На шляху успішного виконання цього завдання перед учителями-словесниками постають великі труднощі як теоретичного, так і практичного характеру. Серед них виділяємо такі:

відсутність цілісної, єдиної програми, спрямованої на формування культури мовлення учнів загальноосвітньої школи, що пов'язує всі шкільні предмети;

самостійна пізнавальна діяльність учнів не розвивається належним чином засобами мови. Адже, як відомо, критеріями успішності роботи загальноосвітньої школи є здатність випускника до самовдосконалення, прийняття самостійних рішень, що забезпечить його успішне функціонування в суспільстві;

у підручниках з української мови текстові та інформаційні матеріали з культури мови охоплюють незначну частину.

Звідси можна зробити висновок, що культура мовлення старшокласників знаходиться не на досить високому рівні, у той час як їй призначено бути мистецтвом удосконалення особистості засобами мови.

Досягти високого рівня володіння мовою можна лише за умови вдосконалення змісту, форм, методів і прийомів навчання, що ґрунтуються на здобутках лінгводидактики (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, Г. Іваницька, О. Купалова, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Пентилюк, О. Хорошковська та ін.).

Найбільш продуктивним у формуванні культури мовлення старшокласників вважаємо комунікативно-діяльнісний підхід, що поєднує в єдине ціле мовний і мовленнєвий зміст навчання української мови. Цей підхід знаходить відбиття в теорії породження мовлення, що переконливо доведено дослідженнями з лінгвістики (Г. Зотова, М. Кожина, О. Нечаєва, С. Сенкевич, Г. Солганик та ін.) та лінгводидактики (О. Біляєв, В. Величко, Г. Іваницька, Н. Іполітова, В. Капінос, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін.)

Вважаємо, що проблема формування та вдосконалення культури мовлення учнів старших класів може успішно розв'язуватися за умови дотримання загальнодидактичних та специфічних принципів навчання, спрямованих на формування мовленнєвих умінь і навичок будувати висловлювання різних типів, видів і жанрів. До них варто віднести: принцип комунікативно-мовленнєвого спрямування; принцип урахування психофізіологічних особливостей індивіда; принцип міцності знань, умінь і навичок; принцип дотримання ієрархічності завдань у поданні як мовних засобів, так і видів мовленнєвої діяльності; принцип комунікативно-педагогічної ситуативності; принцип оптимального поєднання групових та індивідуальних форм роботи з урахуванням рівня підготовки та індивідуальних особливостей старшокласників; принцип урахування фронтальних методів інтерактивного навчання; принцип урахування середовища спілкування.

Розглядаючи принципи формування й удосконалення культури мовлення школярів, будемо спиратися на п'ять основних компонентів: мета, об'єкт, інформація, методи, суб'єкт.

Мета – це соціальне замовлення держави, зорієнтоване на формування мовної особистості. Об'єкт навчання – це старшокласник, якого навчають спеціальним предметам, формують необхідні уміння й навички, що забезпечать йому самостійність у подальшій діяльності.

Інформація – це зміст навчання, знання, якими повинен оволодіти учень, що закладені в плани, програми, підручники, і які передбачають досконале володіння учнями нормами української літературної мови. Усе це реалізується через конкретні методи, прийоми, форми навчання, що забезпечуватимуть формування у школярів мовленнєвих умінь і навичок, спрямованих на дотримання норм літературної мови, попередження й подолання помилок у мовленні.

Така діяльність здійснюється суб'єктом навчання – учителем, який озброєний найновішими досягненнями наук (психології, сучасної української літературної мови, стилістики, культури мови тощо) з метою

формування високоосвіченої мовної особистості. Кінцева мета учителя – перетворити об’єкт навчання (учня) в суб’єкт, тобто сформувати у старшокласника навички самоосвіти, самовдосконалення, що будуть йому необхідні у подальшій трудовій діяльності.

Повертаючись до питання принципів удосконалення мовленнєвої культури учнів, беручи до уваги практичну мету – формування культури мовлення, провідним методичним принципом треба назвати принцип комунікативно-мовленнєвого спрямування. Він передбачає оволодіння дидактико-комунікативними діями й уміннями володіння рідною (українською) мовою, коли моделюється діяльнісна структура комунікації, спрямована на удосконалення культуромовних умінь і навичок учнів старшої школи.

Принцип комунікативно-мовленнєвого спрямування повинен пронизувати весь навчальний процес. На нього необхідно спиратися під час викладу нового матеріалу, щоб учні бачили його комунікативну функцію, знали, що можна за допомогою мовної одиниці про щось повідомити, дізнатися, щось висловити. Найяскравішою реалізацією цього принципу стануть завдання і вправи комунікативного характеру.

Багаторазове розв’язання комунікативних завдань забезпечує формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Тому на кожному етапі навчання у школі навчально-виховний процес повинен бути насичений мовленнєвими вправами, що є важливим чинником практичного оволодіння мовою.

Принцип урахування основних психофізіологічних особливостей індивіда включає параметри пам’яті, уваги, сприйняття, мислення, типи вищої нервової діяльності і враховує їх основні закономірності для досягнення максимального результату у формуванні культури мовлення учнів і розвитку мовної особистості зокрема.

Принцип навчання на мовленнєвих зразках спрямовує навчально-виховний процес по найбільш розумному, раціональному. В його основу покладено старанно дібраний і змодельований учителем навчальний матеріал, що сприяє формуванню міцних мовленнєвих умінь та навичок і забезпечує учням вільне спілкування рідною мовою в різних ситуаціях.

Розширення та поглиблення знань із питань культури мовлення забезпечується: постійним зверненням до довідників, словників, енциклопедій; систематичним аналізом усного і писемного мовлення; цілеспрямованим читанням художньої літератури; уважним сприйняттям й аналізом мови дикторів радіо і телебачення, досвідчених майстрів сцени. Це вчить говорити правильно, точно і виразно.

Принцип ієрархічності й послідовності у подані як мовних засобів, так і видів мовленнєвої діяльності передбачає певну ієрархію і послідовність уведення мовних засобів (орфоепії, фонетики, лексики, граматики) і видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо). Дотримуючись цього принципу, необхідно розглядати новий матеріал 1) від “простого – до складного”, враховуючи елементи складності і новизни; 2) формуючи мовленнєву культуру школярів, необхідно звертати особливу увагу на помилки, що найчастіше трапляються у їхньому мовленні. Цим помилкам треба приділяти найбільше уваги під час виконання завдань, спрямованих на формування автоматизованих навичок (наприклад, тверда вимова шиплячих приголосних; правильна вимова дзвінких приголосних в абсолютному кінці слова, сполучень приголосних /дж/, /дз/; особливості відмінювання складних числівників тощо); 3) як у мовному матеріалі, так і у виборі видів мовленнєвої діяльності перевагу необхідно віддавати такому, який потребує найбільше уваги під час вивчення конкретної теми (наприклад, під час розгляду тем із фонетики, орфоепії необхідно віддавати перевагу усним видам мовленнєвої діяльності – говорінню і слуханню; під час розгляду тем із граматики – читанню, письму).

В основі принципу комунікативно-педагогічної ситуативності лежить сукупність мовленнєвих і лінгвометодичних умов, що визначають динаміку навчального процесу, його особистісний і функційний характер, евристичність. Цей принцип спирається на моделі мовленнєвих ситуацій.

Основними критеріями відбору мовленнєвих ситуацій є той факт, що вони повинні відбивати у своїх моделях ті мовні питання, що заплановані для розгляду на уроках української мови.

Принцип домінуючої ролі вправ у всіх видах мовленнєвої діяльності націлює учнів на практичне оволодіння мовою. Удосконалення мовленнєвих умінь полягає у створенні мовленнєвих стереотипів, в основі яких лежать вправи. Правильно дібрані вправи зроблять процес навчання цілеспрямованим, результативним, спрямованим на вдосконалення комунікативних умінь і навичок.

Принцип колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей тісно пов’язаний із принципом комунікативно-мовленнєвого спрямування і реалізується в організації колективної роботи учнів, зацікавленні кожного з них у вирішенні певних мовних питань, умінні включатися у мовленнєву діяльність у різних її проявах. Особливо чітко принцип виявляється під час виконання вправ, пов’язаних із творами образотворчого мистецтва (наприклад, написати (скласти усно) твір-опис за поданою ілюстрацією; висловити свої думки щодо того, які враження викликають у вас події, змальовані на полотні художника), створення ситуативних діалогів (наприклад, “У бібліотеці”, “На спортмайданчику”, “На уроці”, “У кіно”) тощо. Урахування індивідуальних особливостей кожного з учнів полягає у доборі партнерів діалогу, у тому, що сміливішим, ініціативним учням доручається роль ведучого (вони пропонують репліки-стимули), а несміливі учні, безініціативні подають репліки-відповіді, однак із часом вони навчаються перехоплювати ініціативу.

Цілеспрямованість – це основа педагогічного спілкування на уроці. Взаємодія завдань, що ставляться перед учнями, визначає динаміку педагогічного спілкування. Звідси випливає, що управління процесом педагогічного спілкування здійснюється за допомогою принципу дидактико-комунікативної спрямованості дій учителя. В основі цього принципу лежать 1) дії, що спонукають учнів до мовленнєвої діяльності; 2) дії, спрямовані на забезпечення мовленнєвої діяльності; 3) дії, що забезпечують оцінку висловлювання. Формуючи мовленнєву культуру старшокласників, реалізація цього принципу виявлятиметься в оволодінні ними усіма важливими діями, що характеризують дидактико-комунікативне спрямування навчання української мови.

Результати проведеного дослідження засвідчили ефективність принципу використання фронтальних методів інтерактивного навчання при формуванні культури мовлення у школярів. На етапі ознайомлення з мовними поняттями, активізації виучуваних форм доцільно застосовувати фронтальну форму організації навчальної діяльності учнів, яка передбачає інтерактивні методи (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, мозковий штурм, навчаючи-вчуся, кейс-метод, незакінчене речення тощо), що вчать спостерігати, порівнювати, зіставляти певні мовні явища, сприяють взаєморозумінню, надихають на співпрацю.

На етапі закріплення, корекції, контролю, узагальнення за допомогою таких методів, як: робота в парах, два чотири всі разом, змінні трійки, карусель, акваріум – розширюється уявлення учнів про лексичне значення слова, його сполучуваність, функціональну роль, розвивається вміння добирати мовні засоби з огляду на ситуацію. Парна та групова робота допомагає розв'язати певну проблему, дійти спільного висновку, обґрунтувати рішення, надає можливість учням не тільки вчитися самостійно, а й навчати інших. Використання зазначених інтерактивних методів навчання сприяє також формуванню в учнів культури мовлення.

Удосконалення культури українського мовлення є закономірним процесом у формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів, що об'єктивно залежить від засвоєння норм літературної мови та розвивального потенціалу мовленнєвого середовища. Тому важливе місце на уроках української мови відіграє принцип урахування середовища спілкування, зокрема двомовного середовища. Друга мова повинна враховуватися 1) у доборі навчального матеріалу та його організації під час навчального процесу; 2) для прогнозування труднощів під час розгляду орфоепічних, лексичних, граматичних норм української літературної мови, 3) для визначення структури мовленнєвих дій: які дії і скільки треба здійснити, щоб виробити необхідні мовленнєві навички; де можливе перенесення мовних явищ, де корекція, а де необхідне формування умінь і навичок заново. Усе це безперечно відбивається на кількості і характері вправ.

Формування й удосконалення мовленнєвої культури старшокласників залишається актуальною проблемою і потребує пильної уваги викладачів загальноосвітньої школи.

Розглянуті принципи, спрямовані на формування культури українського мовлення старшокласників, не можна вважати остаточно визначеними, оскільки 1) розробка дидактичних принципів навчання і досі залишається актуальною і незавершеною; 2) деякі, запропоновані нами принципи у подальшому, можливо, будуть потребувати уточнення й конкретизації.

Література:

1. Культура мови і культура в мові. – К. : НВК ВО, 1991.

2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2010.

3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 3. – С. 4–6.

4. Пентилюк М. І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання / М. І. Пентилюк. – К. : Рута, 2000.

5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід, практика : [метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : А.П.Н., 2002.

6. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення / М. Г. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1981.

7. Українська мова : енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000.

УДК 371.3:811.162.2:81’366

Омельчук С. А.

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД ДО ОПРАЦЮВАННЯ В ШКОЛІ СИНТАКСИЧНОЇ ОСОБЛИВОСТІ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА ІМЕННИКА

У статті визначено синтаксичну особливість морфологічної категорії числа іменника й запропоновано типи дослідницьких вправ, спрямованих на формування в учнів основної школи граматичної компетентності щодо виправданого використання категорії числа, узгоджуючи однорідні означення з іменником, якого вони стосуються.

***Ключові слова**: категорія числа, синтаксична особливість категорії числа, типи дослідницьких вправ.*

В статье определено синтаксическую особенность морфологической категории числа имени существительного и предложено типы исследовательских упражнений, направленных на формирование у учащихся основной школы грамматической компетентности относительно целесообразного использования категории числа при согласовании однородных определений с именем существительным, к которому они относятся.

***Ключевые слова**: категория числа, синтаксическая особенность категории числа, типы исследовательских упражнений.*

The article defines the syntactic peculiarity of the noun number morphological category and offers the types of the research exercises sent to forming the grammatical competence of secondary school students as to the reasonable usage of number category, making agree homogeneous attributes with a noun they are related to.

***Key words**: category of number, syntactic peculiarity of number category, types of research exercises.*

Слово не може функціювати в мові ізольовано, його як основну одиницю мови використовують у висловлюванні лише за умов зв’язку з іншими словами. Тому вивчення багатьох розділів морфології, як і синтаксису, орфографії, пунктуації, а також лексики, ґрунтується на знанні зв’язку слів і практичних уміннях визначати й аналізувати їх. Це означає, що морфологія в деяких своїх особливостях прилягає до синтаксису, “до тієї його частини, об’єктом якої є формальна структура синтаксичних одиниць-конструкцій – речення і словосполучення” [1, с. 7].

Автори чинних підручників з української мови для 6 класу [2], [4], [6] у параграфі, присвяченому морфологічній граматичній категорії числа іменника, звертають увагу на такі аспекти, як:

– визначення числа іменників, ужитих у словосполученні (реченні, тексті тощо);

– уживання іменників у висловлюванні в потрібній числовій формі;

– утворення форми множини від іменників, поданих у формі однини, і навпаки;

– обґрунтування доцільності вживання форми множини іменників замість форми однини, і навпаки;

– знаходження в контексті іменників, що мають тільки одну з форм числа (тільки однину чи тільки множину).

Тим часом вивчення теми “Число іменників” у 6 класі неможливе без урахування специфічних особливостей зв’язку слів і тісно пов’язане з функціюванням слова в тексті. Саме тому в практиці навчання української мови в основній школі на сучасному етапі контекстуальність (вивчення мовної одиниці на текстовій основі) є провідним прийомом засвоєння основних морфологічних граматичних категорій іменника, зокрема й категорії числа. Актуальною в цьому сенсі є когнітивна методика навчання української мови, метою якої є “опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, задля формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови...” [5, с. 5].

Мета статті – з’ясувати синтаксичну особливість морфологічної категорії числа іменника й запропонувати деякі типи дослідницьких вправ, спрямованих на формування в учнів основної школи компетентності граматично виправдано користуватися категорією числа, узгоджуючи однорідні означення з іменником, якого вони стосуються.

Категорія числа іменника є граматично незалежною, бо пов’язана з позамовною дійсністю й має номінативний характер. Проте вона має синтаксичну особливість – “її форма за правилами узгодження вимагає відповідної форми від залежних прикметників і прикметникових займенників і дієслів минулого часу” [3, с. 63]. Особливої уваги потребує робота над узгодженням однорідних членів (означень) з означуваним

© Омельчук С. А., 2012

іменником у відповідній числовій формі. Це пов'язано передусім із тим, що можливі різні варіанти такого узгодження, а використання іменника у формі однини чи множини впливає на смислові й стилістичні відтінки. Порівняймо: *підготовчий та експериментальний **етапи** дослідження; перший і другий **етап** роботи.*

Число іменників (однина чи множина) при однорідних означеннях залежить від кількох умов:

1) місця означень відповідно до означуваного слова (іменника);

2) наявності розділових чи протиставних сполучників між однорідними означеннями;

3) способу морфологічного вираження означень;

4) ступеня внутрішнього зв'язку між різновидами означених предметів.

При однорідних означеннях тільки форму однини мають іменники, що не можуть утворювати форми множини:

– абстрактні іменники (як правило, віддієслівного й відприкметникового походження), що позначають дію, процес, стан тощо. Наприклад: *Дмитро Бортнянський є автором понад ста творів церковної і світської **музики** (І. Новиченко). Розрізняють тимчасову й постійну **твердість** води (З підр.). Спільна свідомість українського народу формується силою обставин його територіальної, економічної, мовної і культурної **зібраності** (Д. Павличко). Мова – одне з головних джерел, що оживляють патріотичні почуття, як рецептор духовного й емоційного **життя** людини (В. Русанівський). На Поділлі використовують рослинний, рідше геометричний орнамент на чорному, фіолетовому, коричневому **тлі** (Т. Глущенко);*

– збірні іменники зі значенням нерозчленованості однорідних предметів. Наприклад: *Національний природний парк "Подільські Товтри" є центром оздоровчого й пізнавально-спортивного **туризму** (С. Ковальчук). Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої **освіти** (Конституція України). Зберегти й зміцнити почуттям батьківщини свою державу – це завдання нашої інтелектуальної і політичної **еліти** (Д. Павличко);*

– матеріально-речовинні іменники (назви речовин, металів, мінералів, хімікатів). Наприклад: *Солі вуглекислого та фосфорнокислого **кальцію** надають кісткам твердості (З енц.). Основним компонентами свинцевої і цинкової **руди** є галеніт (З підр.).*

Також при однорідних означеннях тільки в однині потрібно вживати ті іменники, які, утворюючи форму множини, змінюють своє лексичне значення. Наприклад: *Вода відіграє космічну, геологічну, кліматичну, енергетичну, санітарно-гігієнічну, лікувальну, естетичну **роль** (С. Костенко). Я сидів за хатою на траві й прислухався до жайворонкового й солов'їного **співу** (Є. Гуцало).*

У формі однини вживають означений іменник за наявності розділових чи протиставних сполучників між однорідними означеннями. Наприклад: *На випадок небезпеки коштовності перекладали в мідний чи бронзовий **казанок**, заливали воском для кращого зберігання речей і ховали поряд із будинком у землі (М. Русяєва). У писанках Наддніпрянщини переважає рослинний орнамент – дубовий чи горіховий **лист**, троянди, гвоздики (Т. Глущенко).*

Однина іменника підкреслює внутрішній зв'язок означених предметів (наукових понять, процесів, явищ тощо). Наприклад: *Всеєвропейська стратегія біологічного й ландшафтного різноманіття передбачає забезпечити у всіх регіонах Європи охорону видів рослинного і тваринного **світу**, створення всеєвропейської екологічної мережі (С. Ковальчук). Образ вітру допомагає викарбувати в поетичних рядках Павла Тичини трагічний і тривожний **час** в історії народу Вірменії (М. Ткаченко). Здавна велося, що для літературної пам'ятки важливо з'ясувати літературний і культурний **контекст** (Л. Герасимчук).*

Означений іменник у формі однини потрібно вживати, якщо означення виражені порядковим числівником або займенником. Наприклад: ***між** восьмим і дев'ятим **поверхом**; спілкуватися **з** моїм і твоїм **другом**; **у** тому й іншому **випадку**; говорити **по** твоєму й моєму **телефону**. Історія однозначно свідчить, що найнепохитніші для сучасників тієї чи іншої **епохи** реалії життя можуть зникати зовсім або переживати неймовірні метаморфози (К. Гудзик).*

При однорідних означеннях іменник у формі множини вказує на наявність кількох предметів. Наприклад: *Після Полтавської битви тисячами гнали козаків на будівельні роботи Ладозького й Волго-Донського **каналів** (М. Слабошпицький). У Стокгольмському університеті Софія Ковалевська з великим успіхом читала лекції німецькою і шведською **мовами**, видавала науковий журнал (М. Кучинський). Державний Прапор України – стяг із двох рівновеликих горизонтальних смуг синього і жовтого **кольорів** (Конституція України). Київ – це вузол, яким тисячолітня історія зв'язала Європейський і Азійський **континенти** (У. Самчук). У західному і східному **кутках** неба раптом починали схоплюватися часті грона білих димків (Ю. Яновський).*

Усвідомити синтаксичну особливість морфологічної категорії числа іменника, пов'язану з узгодженням однорідних означень з означуваним словом, допоможуть такі типи дослідницьких вправ.

Дослідження-відновлення. Відновити й записати словосполучення, уживаючи іменники, що в дужках, у відповідній числовій формі – однині чи множині. Пояснити свій вибір.

Наприклад: Правий і лівий (берег) Дніпра. Згідно з твоєю й моєю (думка). Зробити перший і другий (крок). Математичний, хіміко-біологічний і філологічний (клас). Соціально-економічний і розважальний

(телепроект). У той чи інший (час). Український і польський (прапор). Переклади з англійської, італійської та німецької (мова).

Вибірково-розподільна робота. Прочитати речення. Дослідити, у яких із них виділений іменник при однорідних означеннях потрібно вжити: а) у формі однини; б) у формі множини. Обґрунтувати свій вибір.

Наприклад: Маріїнський палац є одним із найкращих прикладів поєднання палацової та паркової (**архітектура**) (*О. Ламонова*). Найвизначнішим у “будинку з химерами” є скульптурне оформлення з істот тваринного наземного й підводного (**світ**) (*О. Седак*). Розрізняють чорну і кольорову (**металургія**) (*З підр.*). Іван Франко досконало оволодів німецькою та польською (**мова**) (*З підр.*). Давня людина не розрізняла живої та неживої (**природа**) (*В. Завадська*).

Ігрове дослідження “Третє зайве”. Записати речення, вибираючи потрібний варіант іменника з дужок. Визначити, яка синтаксична конструкція в кожній групі речень є “зайвою”. Обґрунтувати свій вибір.

Наприклад: А. У Північній півкулі найбільш відомі сузір’я Великої і Малої (*Ведмедиці / Ведмедиць*). Б. Північна і Південна (*півкуля / півкулі*) освітлюються нерівномірно. В. Меридіан можна провести через будь-яку точку земної поверхні, з’єднавши її з Північним і Південним (*полюсом / полюсами*).

Навчальне редагування на основі пошуку. Дослідити, у яких словосполученнях недоречно вжито іменник у формі множини. Пояснити характер граматичної помилки. Записати зредагований варіант словосполучень.

Наприклад: Комунікативна і пізнавальна функції мови. Музично-драматичний і оперний театри Києва. Життєвий і творчий шляхи письменника. Людська й мистецька долі митця. Перебувати в Одеській, Херсонській, Запорізький областях.

Дослідження-моделювання. З іменниками *слово*, *поле*, *колір*, *зошит*, *хліб*, *море*, *стіл* за зразком утворити й записати словосполучення з однорідними означеннями. Обґрунтувати вибір категорії числа іменника.

З р а з о к. Роман – *історичний і фантастичний* ***романи***. Лірика – *пейзажна й інтимна* ***лірика***.

Отже, робота над моделюванням, побудовою, аналізом конструкцій з однорідними означеннями при означуваному іменникові у відповідній числовій формі – це робота, по-перше, з граматики, по-друге, з лексики і стилістики, тобто охоплює різні аспекти мовленнєвого розвитку учнів. Запропоновані типи вправ дослідницького характеру доцільно застосовувати не лише в 6 класі під час вивчення теми “Число іменників”, а й у процесі опрацювання інших розділів, зокрема синтаксису простого речення у 8 класі (тема “Однорідні означення”), стилістичних засобів морфології в 11 класі (тема “Поняття роду, числа”).

У подальших наукових розвідках з’ясуємо лінгвостилістичні особливості засвоєння морфологічної варіантності й синонімії в процесі вивчення самостійних частин мови в основній школі.

Література:

1. Вихованець І. Р. Теоретична граматика української мови : академ. граматика укр. мови / І. Вихованець, К. Городенська ; за ред. І. Вихованця. – К. : Унів. вид-во “Пульсари”, 2004. – 400 с.

2. Глазова О. П. Рідна мова : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов. – К. : Зодіак-Еко, 2006. – 288 с.

3. Горпинич В. О. Морфологія української мови : [підруч. для студентів вищих навч. закл.] / В. О. Горпинич. – К. : ВЦ “Академія”, 2004. – 336 с.

4. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : [підруч. для 6 кл.] / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2006. – 296 с.

5. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.

6. Рідна мова : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук. – К. : Освіта, 2006. – 272 с.

УДК 81:37.016

Попова О. А.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПРАВИЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДВОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто теоретичні передумови роботи з розвитку правильності українського мовлення майбутніх педагогів у двомовному середовищ. Окреслена мовленнєва ситуація півдня України та визначено принципи та методи, що дозволяють підвищити рівень правильності мовлення студентів. Обґрунтовано високі вимоги, що висуваються до рівня мовно-мовленнєвої підготовки вчителя-предметника.

***Ключові слова**: культура мовлення, правильність українського мовлення, двомовне середовище, інтерференція, майбутні учителі.*

Статья посвящена теоретическим основам работы по развитию правильности украинской речи будущих учителей в условиях двуязычия. Охарактеризована речевая ситуация юга Украины и определены принципы и методы, позволяющие повысить уровень правильности речи студентов. Обоснованы высокие требования к уровню профессионально-речевой подготовке учителя-предметника.

***Ключевые слова**: культура речи, правильность украинской речи, двуязычная среда, интерференция, будущие учителя.*

The article is dedicated to the theoretical basis of the work that deals with the speech accuracy of future Ukrainian language teachers under the conditions of bilingualism. The speech situation of the South of Ukraine has been characterized. Principles and methods which allow improving the student's level of speech have been defined. High demands towards the level of subject-teacher's competence have been grounded.

***Key words**: speech culture, accuracy of Ukrainian speech, bilingual surrounding, interference.*

Посилення уваги науковців і практиків до проблеми українськомовної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах зумовлене насамперед новітніми тенденціями в системі середньої й вищої школи: орієнтація на гуманізацію, гуманітаризацію освітнього простору, розвиток мовної особистості студента, його професійно-мовленнєвої компетенції. Високі вимоги суспільства до рівня й якості професійно-педагогічної освіти бакалавра у вищих закладах освіти, значення культури українського мовлення у формуванні загальної культури особистості спричинює необхідність пошуку найефективніших форм і засобів мовно-професійної підготовки майбутніх учителів.

Особливого значення проблема українськомовної освіти майбутнього вчителя набирає у двомовному середовищі, де процес досягнення високого рівня культури українського мовлення ускладнюється інтерферентним впливом російського мовлення. Як відомо, розвиток культури мовлення неможливий без ґрунтовного знання граматичної системи мови, дотримання норм в усному й писемному мовленні, а тому в мовній освіті вчителя в умовах українсько-російської двомовності особлива увага надається роботі над правильністю українського мовлення майбутніх педагогів.

У науково-методичних дослідженнях останніх років неодноразово порушено проблему формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів (учителів початкової школи, учителів української мови та літератури) та психологів сфери освіти (Н. Голуб, О. Любашенко, В. Пасинок, О. Семеног, Т. Симоненко, В. Статівка), окремі роботи присвячено проблемам мовної та мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя-словесника в неоднорідному мовному середовищі.

Але проблема підвищення рівня мовленнєвої культури, правильності мовлення майбутніх учителів залишається на часі з огляду на недостатній рівень опанування державною мовою російськомовними студентами.

Метою статті є висвітлення теоретичних засад роботи з підвищення рівня правильності українського мовлення майбутніх учителів в умовах українсько-російського білінгвізму.

Логіка розвитку лінгводидактики вищої школи й теорії навчання української мови у двомовному середовищі висуває нові проблеми та потребує уточнення питань, що й раніше перебували в полі зору дослідників. Такою є проблема правильності українського мовлення педагогів в умовах білінгвізму. Під правильним розуміємо мовлення, у якому дотримано норми української літературної мови, відсутні насамперед фонетичні, акцентологічні, граматичні помилки.

Ситуація утвердження статусу державності української мови, її активізація в усіх сферах нашого життя вимагає від освітян ґрунтовних мовних знань і досконалого володіння українською мовою. На думку Ю. Рождественського, педагог завжди перебуває в зоні "підвищеної мовленнєвої відповідальності" [9,

© Попова О. А., 2012

с. 5]: його мовлення – найвагоміший засіб педагогічної діяльності. Сфера мовленнєвої діяльності вчителя-предметника досить широка й стосується процесу навчання та виховання учнів, класного керівництва, проведення позакласної роботи, встановлення зв’язків із батьками, передбачає пропаганду педагогічних і предметних знань, участь учителя в методичній роботі загальноосвітнього закладу, міста, регіону, обмін досвідом, підвищення рівня загальнодидактичної, методичної підготовки й наукової компетенції в певній галузі.

Зрозуміло, що вчитель має демонструвати високий рівень правильності українського мовлення, мовленнєву майстерність в усіх видах і формах професійного спілкування. Високі вимоги до рівня грамотності українського мовлення вчителів усіх шкільних дисциплін – це головна умова реалізації мовної політики держави. У той час, коли шкільний курс української мови спрямований на забезпечення мовної та мовленнєвої компетенції учня, педагоги-гуманітарії не можуть залишатися осторонь від розв’язання культуромовних проблем. Учитель незалежно від спеціалізації не повинен допускати порушень мовних норм української мови у власному мовленні, здійснювати перевірку контрольних і робочих зошитів, дотримуватися вимог правильності мовлення в оформленні шкільної документації, інформаційних стендів, слідкувати за грамотністю записів на дошці, висувати високі вимоги до усного й писемного мовлення учнів, запобігати помилкам у мовленні учнів і вчасно реагувати на порушення норм неправильні вживання граматичних одиниць та їх форм, дбати про збагачення словникового запасу учнів на кожному уроці (відпрацьовувати нові поняття, терміни, уводячи їх у контекст, дотримуватись норм словозміни та словосполучуваності), загалом сприяти розвиткові грамотного українського мовлення учнів.

Мовлення вчителя як засіб упливу, навчання й виховання набуває особливого значення на уроках мовно-літературної, суспільствознавчої та естетичної галузі. У навчальних планах для основної й старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів у структурі 12-річної школи визначено такі предмети гуманітарного профілю: “Історія України”, “Всесвітня історія”, “Етика”, “Правознавство”, “Економіка”, “Людина і світ”, “Філософія”, “Естетика”, “Художня культура”, “Образотворче мистецтво”, “Музичне мистецтво”, “Іноземна мова”, “Друга іноземна мова” [5, с. 31–65]. Підготовка вчителя відповідної спеціалізації повинна неодмінно враховувати потребу формування високої мовленнєвої культури фахівця, оволодіння ним правильним українським мовленням як умовою розвитку комунікативної педагогічної компетентності.

В умовах українсько-російської та російсько-української двомовності південно-східного регіону України й Криму правильне українське мовлення вчителя є зразком для учнів та одним із вагомих засобів впливу на формування української мовленнєвої культури школярів у всіх типах навчальних закладів, у тому числі з національними мовами навчання.

У царині лінгвістичних та психологічних досліджень неодноразово розглядалося питання мовної поведінки білінгвів та інтерферентних явищ у мові й мовленні. Так, у докторській дисертації Л. Масенко (2005) зроблено аналіз сучасної мовної ситуації України, виявлено явища змішування української та російської мов, розглянуто креолізований тип усного мовлення, що сформований унаслідок домінування російської мови в міському середовищі, визначено ареал його поширення й місце в системі форм побутування української мови [6].

Проблема розвитку правильного мовлення не нова й для лінгводидактики, а в останні десятиліття вона набула особливого значення, знайшла своє відображення в роботах багатьох учених, що досліджують питання культури мовлення (Н. Бабич, М. Волощак, С. Головащук, С. Караванський, А. Коваль, Н. Непийвода, Л. Паламар, О. Пономарів, О. Сербенська). Традиційно правильність визначають як одну з комунікативних ознак мовлення поряд із такими, як точність, чистота, багатство, логічність, виразність, змістовність, образність тощо (Л. Булаховський, П. Дудик, М. Жовтобрюх, Л. Мацько, М. Пентилюк та інші).

Для ґрунтовнішого осмислення психологічних передумов розвитку правильності українського мовлення студентів в умовах двомовного середовища спираємося на психолінгвістичні та лінгвістичні дослідження, де розв’язано питання розвитку мовної особистості у двомовному мовному середовищі. Двомовність, або білінгвізм – явище складне й багатогранне, як правило пов’язується питаннями взаємодії мов, мовними контактами. Двомовність у прямому сенсі цього слова означає знання двох мов, проте термін “двомовність” відображає особливе поняття та має ряд наукових визначень. У. Вайнрах двомовність визначає як “практику поперемінного вживання двох мов” [2, с. 22], Л. Блумфілд – “однакове володіння двома мовами” [1, с. 506], В. Аврорін – “коли рівень знань другої мови впритул наближається до рівня знань першої” [8, с. 52]. Проте дослідження різноманітних типів двомовності засвідчують, що неможливо досконало знати дві мови (В. Абаєв, О. Єсперсен, Є. Хауген), це дає підстави говорити про існування різних типів двомовності [7; 8].

У науковій літературі явище двомовності досліджується як на рівні індивідуально-психологічному, так і на рівні суспільно-функціональному, а тому є предметом досліджень психолінгвістики. У сучасній психолінгвістиці існує низка класифікацій типів двомовності, при цьому беруться до уваги різні критерії: психологічний, соціолінгвістичний, лінгвістичний. У роботах Є. Верещагіна, Ю. Жлуктенка визначені такі типи двомовності: рецептивна, репродуктивна, продуктивна; чиста та змішана; безпосередня (ко-

ординативна) та опосередкована (субординативна): з порушенням системи мови, мовної норми, узусу; домінантна; індивідуальна, групова, масова; природна та штучна [3; 4]. Сучасна мовленнєва практика південних регіонів України та Криму характеризується як контактна, опосередкована (субординативна), масова українсько-російська двомовність.

Проблема розвитку правильності українського мовлення за таких умов пов'язана з подоланням явищ міжмовного контактування та впливу контактних мов і неодмінно потребує звернення до наукових висновків як психолінгвістів, так і лінгвістів. Учені, які досліджували мовні контакти (У. Вайнрах, Ю. Жлуктенко, М. Кочерган, Л. Масенко, С. Семчинський, Є. Хауген, Н. Шумарова), стверджують, що не може бути двомовності без інтерференції, яка є наслідком сприйняття однієї мови через посередництво іншої. Особливо відчутні прояви інтерференції за контактування близькоспоріднених мов. Мовну інтерференцію розглядають як випадки відхилення від норм, що проявилися в мовленні індивіда за умови володіння більш, ніж однією мовою (У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко) [2; 4]. Більшість мовознавців (У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко Л. Щерба) міжмовну інтерференцію розуміють як процес ототожнення індивідомбілінгвом елементів однієї мови з елементами іншої, що призводить до змішування диференційних ознак першої (рідної) і другої (нерідної) мов, унаслідок взаємодії у свідомості білінгва двох протилежних систем мовних опозицій. Лінгводидакти (О. Біляєв, Є. Голобородько, В. Мельничайко, Н. Мєсяц, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, О. Хорошковська) стверджують, що причини інтерферентних помилок учені вбачають у несформованості навичок нормативного мовлення, негативному впливі мовленнєвого середовища, відсутності чи недостатній сформованості навичок самоконтролю.

Таким чином, у побудові методики роботи над розвитком правильності українського мовлення слід ураховувати особливості білінгвальної ситуації, що історично склалася в Криму та південно-східних регіонах України, а тому робота над розвитком мовлення потребує підвищення мотивації студентів до оволодіння українським мовленням, а також складовими експериментальної роботи мають стати зіставлення мовних систем, організація оволодіння специфічними для української мови граматичними нормами, попередження та подолання граматичних помилок в українському мовленні студентів.

Урахування загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів є обов'язковим для побудови методики роботи над розвитком правильності українського мовлення майбутніх педагогів, проте не можуть механічно переноситися на процес навчання й потребують урахування особливостей умов навчання (українсько-російської та російсько-української двомовності). Визначаючи принципи навчання української мови у двомовному середовищі, ми спираємося на роботи з методики вивчення іноземних мови (Г. Баранова, Б. Бєляєв, Ю. Пассов), російської мови в умовах білінгвізму (Н. Мєсяц, Г. Михайловська, Н. Пашковська, А. Супрун) та методики навчання української мови у двомовному середовищі (О. Біляєв, М. Пентилюк, О. Хорошковська). Звичайно, у поглядах учених досить велика різниця як у підходах, так і в кількості принципів, проте спільною є позиція щодо необхідності врахування двох лінгвістичних систем у свідомості мовця та закономірного формування в його свідомості системи мови в процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю. Аналіз методичної літератури дозволяє визначити провідні принципи вивчення української мови в умовах українсько-російського білінгвізму:

– принцип урахування інтерферентного впливу російськомовного середовища на формування українських мовленнєвих навичок;

– принцип комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь;

– принцип оптимального співвідношення між засвоєнням лінгвістичної теорії та мовленнєвою практикою.

У виборі методів викладання та учіння для розвитку правильності українського мовлення майбутніх педагогів в умовах російсько-українського мовного середовища обов'язковим є врахування специфіки процесу вироблення мовленнєвих умінь – результатом є складна мовленнєва дія, мовленнєва діяльність. У роботах лінгводидактів О. Біляєва, Є. Голобородько, Г. Михайловської, Н. Пашковської, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Хорошковської досліджено методи навчання в умовах неоднорідного мовного середовища і, попри певні розбіжності в термінології, особливої уваги надано методам набуття мовних знань (пізнавальні) та методам формування мовних і мовленнєвих умінь (практичні, тренувальні). Аналіз лінгводидактичних праць дав підстави стверджувати, що у роботі над розвитком правильності російськомовних студентів особливого значення слід надавати таким видам роботи, що формують у них навички диференціації мовних систем та навичок самоконтролю усного й писемного мовлення. До таких видів роботи відносимо зіставлення мовних систем, аналітичні завдання на усвідомлення відмінностей граматики української та російської мов, завдання на переклад, на редагування й удосконалення написаного, виправлення граматичних помилок, складання карт самоконтролю та інші.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити наступні висновки: розвиток правильності українського мовлення майбутніх учителів є важливим завданням мовної освіти в системі вищої школи; в умовах масового, контактного, субординативного українського-російського білінгвізму Криму дотримання мовних норм ускладнюється міжмовною інтерференцією. За таких умов провідними принципами навчання мають стати врахування інтерферентного впливу російськомовного середовища на формування українських

мовленнєвих навичок та комплексності формування мовленнєво-професійних умінь, а обов’язковими видами роботи – завдання на зіставлення, редагування та такі, що розвивають навички самоконтролю. Перспективною вважаємо розробку системи роботи з огляду на окреслені засади, а також з урахуванням особливостей мовленнєво-професійної діяльності учителів різних спеціальностей.

Література:

1. Блумфилд Л. Язык / Л. Блумфилд ; [пер. с англ. Е. С. Кубряковой и В. П. Мурат ; коммент. Е. С. Кубряковой ; под ред. и с предисл. М. М. Гухман]. – 2. изд., стер. – М. : УРСС, 2002 (Калуга : ГУП Облиздат). – 606 [1] с. – (Лингвистическое наследие XX века).

2. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / [Ю. А. Жлуктенко (пер. с англ. и коммент.), В. Н. Ярцева (вступ. ст.)]. – К. : Вища школа, 1979. – 263 с.

3. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : МГУ, 1969. – 160 с.

4. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища шк., 1974. – 176 с.

5. Книга вчителя української мови та літератури : довідково-методичне видання / [упоряд. Н. І. Шинкарук]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 352 с.

6. Масенко Л. Т. Українська мова в соціолінгвістичному аспекті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / Масенко Лариса Терентіївна. – К., 2005. – 39 с.

7. Новое в лингвистике. Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – Вип. VI. – 176 с.

8. Проблемы двуязычия и многоязычия : [сб. статей / под ред. П. А. Азимова]. – М. : Наука, 1972. – 359 с.

9. Рождественский Ю. В. Теория риторики : [учеб. пособ. для студентов филол. специальностей ун-тов] / Ю. В. Рождественский. – 4-е изд., испр. – М. : Флинта ; Наука, 2006 – 510 с.

УДК 372.881.161.2:81-11

Столяр З. В.

ДИХОТОМІЯ *МОВА – МОВЛЕННЯ, МОВА – МИСЛЕННЯ* В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У статті проаналізовано взаємозалежність мови, мовлення й мислення як необхідних складників комунікативної діяльності, наголошено на важливості її врахування у процесі професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури.

Ключові слова: *професійна підготовка, мова, мислення, мовлення, комунікативна діяльність.*

В статье проанализированы взаимозависимость языка, мышления и речи как необходимых составляющих коммуникативной деятельности, отмечена важность ее учета в процессе профессионального становления будущих учителей украинского языка и литературы.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, язык, мышление, речь, речевая деятельность.*

The paper explores the interdependence of language, thought and speech as essential components of generation of speech, stressed the importance of its incorporation in the professional development of future teachers of Ukrainian language and literature.

Key words*: training, speech, thought, speech activity.*

Соціальне замовлення сьогодення вимагає від ВНЗ виховувати творчу особистість, здатну займатися самоосвітою, саморозвитком і постійно самовдосконалюватися, брати активну участь у побудові дидактичного дискурсу, бути модератором власної освіти й розвитку, що забезпечує стійку внутрішню мотивацію до опанування фаховими дисциплінами. Забезпечити формування таких якостей особистості може ефективно організована професійна підготовка вчителів, зокрема словесників.

Законом України "Про вищу освіту" визначено, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [2], головною метою якої є професійно-особистісний розвиток майбутнього педагога, що полягає в здатності до постійного розвитку й збагачення духовної, фахової та мовленнєвої культури. Як стверджує О. М. Пєхота, професійна (педагогічна) підготовка повинна більшою мірою бути розвивальною, саморозвивальною і персоналізованою. А її завданнями, на думку науковця, "повинна стати підготовка студента до здійснення різних видів професійної діяльності, формування концепції життя і професійної долі" [7, с. 50], а також вдосконалення його педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність, як зауважує В. Г. Пасинок, – це комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності і включає гуманістичну спрямованість, педагогічні здібності (комунікативність, креативність), педагогічну техніку (вміння взаємодіяти, керувати собою), особистісну культуру [6, с. 221].

Професійна підготовка є необхідною умовою становлення особистості компетентного фахівця в певній галузі. Сам термін "професія" походить із латинської мови й означає "рід трудової діяльності, що вимагає спеціальних теоретичних знань і практичних навичок та є джерелом існування" [12, с. 158]. Відповідно, професіоналом є той, хто успішно адаптується до професії та вільно володіє необхідними технічними й "словесними" засобами праці. Тому виникла потреба ввести до лінгводидактичної термінології поняття професійної компетентності, до складу якої варто зарахувати не лише знання та навички, яких особистість набуває у процесі навчання чи практики, але й здібності та моральні якості фахівця, що формуються шляхом виховання та цілеспрямованого, керованого розвитку. Науковці вважають, що людині з професійною компетентністю повинні бути притаманними зацікавленість обраним фахом, здатність до засвоєння нового, уміння працювати в колективі, а також соціально-психологічна та полікультурна компетентності.

Я-концепція професіонала складається з певних реальних (наявні якості особистості та її можливості) й ідеальних компонентів (спогадів, побажань, ідеалів), які можуть збігатися або викликати внутрішні суперечності. Такий конфлікт психологи вважають рушійною силою самовдосконалення та професійного розвитку особистості [12].

А. К. Маркова визначила рівні професіоналізму, кожен із яких містить певний ступінь адаптації особистості до обраного фаху та набуття необхідного рівня володіння професією: допрофесіоналізм (попереднє ознайомлення), професіоналізм (адаптація до професії у формі майстерності), суперпрофесіоналізм (вільне володіння професією у формі творчості), непрофесіоналізм (професійно деформована праця), післяпрофесіоналізм (обумовлює завдання професійної діяльності) [там же, с. 163].

© Столяр З. В., 2012

Процес становлення особистості фахівця-філолога передбачає підвищення рівня психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності, зумовлює певні внутрішні зміни (мотивації, кола інтересів, потреби в самореалізації, саморозвиткові й самовдосконаленні) та стимули до оволодіння новими алгоритмами професійних завдань, за допомогою яких прискорюється набуття нових знань, оволодіння новими практичними вміннями, розвивається логічне мислення та ін.

Відповідно, постає питання про формування професійної компетентності, якій, на думку Н. І. Пов'якель, властиві "поява зацікавленості особистості в результатах діяльності; пошук конкурентних рішень, нових засобів, альтернатив мислення; прояв винахідливості та пошукової діяльності, умінь заручитися підтримкою інших людей у випадку необхідності їхньої допомоги у вирішенні завдання" та ін. [12, с. 165].

Основними якостями особистості педагога, зокрема словесника, є рівень розвитку його мовленнєвих умінь і навичок, що безпосередньо пов'язані з мовною обізнаністю. Історія дослідження дихотомії *мова – мовлення* сягає давнини і вимагає звернення до ще одного компонента тріади породження висловлювання – мислення. Ґрунтовно особливості структури мова – мовлення – мислення та співвідношення її компонентів вивчав В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, М. М. Бахтін; значний внесок у дослідження психологічних основ формування комунікативних умінь і навичок зробили М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, І. О. Синиця, О. О. Потебня, Л. С. Виготський, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, психологічні засади комунікативної діяльності були об'єктом дослідження П. Я. Гальперіна, Л. В. Щерби та ін.

Початок XX століття характеризується різноманітністю думок щодо розрізнення чи ототожнення понять "мова" – "мовлення" (ідентичними ці поняття розумів Г. В. Колшанський; як два боки одного явища їх трактувала В. М. Ярцева, та після виходу праці "Мислення та мовлення" Л. С. Виготського їх було остаточно розрізнено: мова – предмет лінгвістики, мовлення – предмет психології). Згодом І. О. Зимня писатиме: "…мова розглядається нами як засіб, а мовлення – як спосіб формування та формулювання думки через мову під час мовленнєвої діяльності індивіда" [11, с. 35].

Психологи (М. І. Жинкін, О. Р. Лурія, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв) визначили, що мовлення, основною функцією якого є комунікація, може становити самостійну діяльність або бути супровідною діяльністю щодо іншої, зокрема професійної [3, с. 187]. Саме цю гіпотезу, підтриману сучасними лінгводидактами М. С. Вашуленком, В. Я. Мельничайком, М. І. Пентилюк, Л. О. Варзацькою варто брати в основу методики формування комунікативної компетентності студентів-філологів як невід'ємної складової моделі успішного вчителя української мови та літератури.

Важливу роль у формуванні мовлення відіграє мислення. Незаперечним фактом сьогодні є діалектичність єдності мовлення й і мислення, оскільки думка оформляється за допомогою мови. С. Ф. Русова визначила мислення як "акцію, де факти, що є у свідомості, викликають інші факти або інші істини з метою ввести певність у розуміння останніх фактів" [14]. Класична психологія розуміє цей процес як діяльність мозку, а навчання – як скеровування цієї діяльності в певному руслі, необхідному для досягнення ефективності такого типу діяльності.

Л. С. Виготський, досліджуючи специфіку мислення, зазначав, що воно є сукупністю рухових реакцій організму, а отже, будь-яка думка, пов'язана з рухом, викликає напруження відповідних м'язів. Це свідчить про "бажання" думки реалізуватися в рухові. Дослідження засвідчили, що вмілий аналіз мімічних і рухових реакцій дає можливість визначити, про що думає реципієнт. У той же час було зроблено відкриття: якою мірою думка призводить до рухових реакцій, такою ж мірою вона і затримує рух. Саме тому в навчальній діяльності слід пам'ятати, що дуже важко одночасно поєднати фізичну і розумову діяльність, бо ми не зможемо досягти ефективності ні першої, ні другої (одночасне виконання практичного завдання й сприймання теоретичного мовного матеріалу знівелює мету заняття і створить своєрідну перешкоду для формування відповідних теоретичних знань і практичних умінь) [1].

Значний внесок у дослідження зв'язку мови і мислення зробив В. фон Гумбольдт, який підкреслив значимість індивіда в розвиткові мови, стверджуючи, що мова – не витвір однієї людини, а здобуток нації; вона не належить конкретній особистості, оскільки в процесі комунікації однаковою мірою є надбанням того, хто говорить (продукує інформацію, вербалізує думку), і того, хто слухає, а також сприймає цю інформацію, вербалізований матеріал переводить у думку. Важливою є концепція В. фон Гумбольдта про те, що мова – не продукт мисленнєвої діяльності, а сама діяльність, а також "інтелектуальний інстинкт розуму"; мовлення ж потрактовано як процес актуального творення.

Ці думки пізніше розвинув Ф. де Соссюр, який стверджував, що "мовлення людини – це акт індивідуального користування мовою"; мова і мовлення нерозривно пов'язані між собою, бо "мова необхідна, щоб мовлення було зрозумілим; мовлення, своєю чергою, необхідне для того, щоб установити мову" [11, с. 33]; саме через мовлення відбувається об'єктивне існування мови.

Л. С. Виготський зазначав, що ми завжди мислимо мовою, а отже, під час мислення відбувається розмова із самим собою [1, с. 205]. О. О. Потебня вважав, що мова змінюється на всіх етапах розвитку суспільства і її розвиток зумовлений удосконаленням індивідуального людського мислення. Йому належить вислів про те, що мова – це безперервний процес діяльності, покликаний перетворити набір звуків у реалізацію думки; це своєрідний орган, що створює думку.

К. М. Плиско слушно зауважує, що мова виконує надзвичайно важливі соціально-психологічні функції оформлення думки та комунікації, тому “основними закономірностями процесу навчання мови є: 1) опора на лінгвістичну специфіку мови; 2) опора на єдність мови і мислення; 3) опора на єдність мови і мовлення; 4) опора на єдність мовлення і мислення” [8, с. 31].

Оскільки мову розуміємо як “соціально значущий код і правила його функціонування, що закріплені у свідомості людей” [10, с. 10], а мовлення – як практичну реалізацію мовної системи в певному комунікативному акті, то можемо з упевненістю говорити, що ці категорії доповнюють одна одну, утворюючи єдине ціле. Об’єктом вивчення загальної психології, а отже, психолінгвістики, є процес породження мовлення, що трактується як вербалізація думки, її опредметнення за допомогою виражальних засобів мови. Цей психічний процес послуговується мовою – засобом “збагачення, розвитку і реалізації мовлення кожної особистості”; системою “словесних знаків, які використовуються як форма існування, засіб засвоєння і передавання суспільно-історичного досвіду людства” [9, с. 18], соціальним явищем, яким можна оволодіти лише в процесі соціальної взаємодії з іншими людьми. Мова є найважливішим чинником соціалізації особистості (процесу адаптації до особливостей соціального середовища, що полягає в набутті здатності до співробітництва з іншими членами суспільства); за її допомогою люди не лише обмінюються інформацією, передають багатолітній досвід, а й через процес комунікації налагоджують будь-які стосунки. У спілкуванні формуються й реалізуються пізнавальні можливості особистості, її самоусвідомлення й самооцінка, а також ставлення до інших членів суспільства. Результативним, на думку О. О. Леонтьєва, акт спілкування може бути за умов наявності в комуніканта певної системи вмінь, до яких науковець зарахував: а) уміння швидко орієнтуватися в змінних умовах цього процесу; б) правильно планувати своє мовлення й добирати відповідний зміст висловлювання; в) використовувати адекватні меті й ситуації мовлення засоби мови; г) забезпечувати зворотній зв’язок [3]. Несформованість будь-якого із названих умінь науковець уважав запорукою неуспіху мовленнєвої діяльності адресата й адресанта.

О. А. Кучерук визначила, що структуру повного циклу мовленнєвого акту складають такі елементи:

1) мисленна підготовка висловлювання з урахуванням ситуаційних і мотиваційних чинників;

2) породження висловлювання, адресування його мовцем;

3) сприймання й розуміння мовлення слухачем;

4) зворотний зв’язок, невербальна чи вербальна дія (вчинок, словесна відповідь) і її результат. Саме тому науковець психічні процеси породження й сприймання мовлення визначає основою комунікації [4, с. 78].

Рис. 1. Модель ефективної взаємодії учасників комунікативного акту

Беручи за основу запропоновану М. Й. Криськів схему процесу породження висловлювань, створюємо власну модель ефективної взаємодії між учасниками комунікації (див.: рис. 1). В основі запропонованої моделі – взаємодія адресанта й адресата, породження мовленнєвої діяльності яких проходить певні етапи. З-поміж них виокремлюємо виникнення комунікативної потреби, що переростає в ціль спілкування; на основі мотиваційного компонента формується зміст висловлювання, ефективність якого забезпечує орієнтація на мовну, мовленнєву та комунікативну компетентність одержувача інформації, тобто відбувається вибір стилю і типу мовлення, а також добір адекватних мовних засобів. Виконані операції створюють безпосереднє висловлювання. У цей момент вмикаються механізми мовленнєвої діяльності адресата, що передбачають сприйняття й розуміння повідомлюваного. Після свідомого засвоєння переданої інформації відбувається зворотна взаємодія, під час якої адресат стає адресантом, а адресант – адресатом. Коло міжособистісної взаємодії під час комунікативного акту повторюється знову.

Оскільки мовлення реалізується в різних формах (зовнішній, внутрішній, монологічній, діалогічній, усній і письмовій), то воно постає як спосіб мислення і спілкування, як носій свідомості й пам’яті, бо “поза словом немає жодної думки, а звідси – пошуки слова – це пошуки думки” [5, с. 3].

Т. В. Симоненко ґрунтовно дослідила питання залежності мовної підготовки студентів-філологів від “здібності до мови”, на чому наполягали М. М. Гохлернер та Г. В. Ейгер. Науковці наголошували на тому, що професійна підготовка компетентної мовної особистості можлива за умов яскраво розвиненої вербальної пам’яті, імітаційних мовленнєвих здібностей на фонетичному, лексичному, граматичному і стилістичному рівнях та ін. Услід за О. О. Леонтьєвим, Т. В. Симоненко заперечує цю думку, стверджуючи, що психологічного підґрунтя наявності “здібності до мови” немає, а професійна підготовка вчителів-словесників “не передбачає врахування такої характеристики індивідуальних рис студента”, саме тому не тільки можливо, а й потрібно розвивати під час начально-виховного процесу здібності внутрішнього та зовнішнього нормативного мовлення кожної особистості [11, с. 32–33].

Слід усвідомити, що навчання мови супроводжується розвитком мовленнєвої діяльності, засобом якої і є сама мова. Тому професійна підготовка лінгвістів визначається навчанням “діяти мовленнєво”, кінцевим результатом чого буде вміння породжувати і сприймати тексти різних стилів і жанрів, а також сам дидактичний дискурс [там же, с. 35].

Теорія мовленнєвої діяльності Л. С. Виготського ґрунтується на твердженні, що мовлення є одним із видів психічної діяльності людини, а тому її слід навчати з урахуванням специфіки психічних процесів. Оскільки мовлення типологізовано на внутрішнє та зовнішнє, то слід сказати, що перше є своєрідним етапом планування мовленнєвої діяльності на рівні створення мовленнєвих (комунікативних) моделей, друге – їх матеріальним наповненням граматичним змістом (конкретними вербальними одиницями – словами, синтаксичними конструкціями тощо). Зовнішнє мовлення реалізується у двох формах – усній та писемній, кожна з яких має свою специфіку; у сукупності з певними умовами вони можуть становити дискурс. Зв’язок між цими формами є надзвичайно тісним, оскільки в їхній основі лежать однотипні психічні процеси породження мовлення, але усне є первинним щодо писемного і характеризується наявністю паралінгвістичних засобів (міміки, жестів тощо), які часто є факультативними, та певних фізичних особливостей – темпу мовлення, тембру голосу, тональності та ін.; а головне – усне мовлення педагога-словесника, що є взірцем мовленнєвої діяльності для школярів, повинне відповідати літературним нормам. Що ж стосується писемного мовлення, то йому притаманні підготовленість, статичність, а тому, як стверджує В. А. Федчик, “навичка викладу своїх думок письмово – складніша мовленнєва навичка, що потребує спеціального навчання”; його перевагою є “фіксованість, що дає можливість повторно звертатися до нього для аналізу, перетворення, запам’ятовування з метою відтворення” [13].

І. О. Синиця, ґрунтовно дослідивши питання породження мовлення, стверджує, що причинами виникнення помилок у процесі мовленнєвої діяльності є недостатньо сформована навичка контролювати його, а звідси – неусвідомлення помилок як порушення норми. Тому правильне, доречне й досконале мовлення потребує не лише наявності відповідних знань, умінь і навичок, але й певних вольових зусиль особистості застосовувати їх на практиці та фіксувати відхилення від мовних норм.

Мовленнєва діяльність супроводжується мисленнєвими діями (основним видом розумових дій) і відбувається через такі психічні процеси, як сприйняття, увага, породження мовлення, що відіграють важливу роль у процесі навчальної діяльності, зокрема – формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів-словесників. А тому вбачаємо перспективу в дослідженні особливостей формування мовленнєвих здібностей студентів-філологів під час вивчення фахових дисциплін, зокрема курсу “Сучасна українська літературна мова”.

Література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

2. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/print1157311622966330.

3. Криськів М. Й. Культура мовлення як умова успішного спілкування [Електронний ресурс] / Криськів М. Й. // Педагогічний дискурс. – 2011. – Випуск 9. – С. 186–191. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2011_9/kryskiv.pdf.

4. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу [Електронний ресурс] / Кучерук О. А. // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2010. – Випуск 53. Педагогічні науки. – С. 77–81. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/4578/1/vip_53_15.pdf.

5. Онуфрієнко Г. Навчальний тлумачний словник лінгвістичних термінів (90 терміноодиниць) / Онуфрієнко Г., Таранова Н. ; за ред. Г. С. Онуфрієнко. – Запоріжжя : ЗЮІ МВС України, 1998. – 53 с.

6. Пасинок В. Г. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті / В. Г. Пасинок. – Х. : Основа, 1998. – 308 с.

7. Пєхота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку [Електронний ресурс] / Пєхота О. М. // Наукові праці. – С. 47–52. – Режим доступу : http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf.

8. Плиско К. М. Викладання синтаксису української мови / Катерина Плиско. – К. : “Рад. школа”, 1978. – 184 с.

9. Подлевська Н. Формування культури спілкування в учнів 5–6 класів методами інтерактивного навчання / Н. В. Подлевська // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 10–13.

10. Селіверстова Л. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Лариса Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 8–13. – Режим доступу до журн. : www.franko.lviv.ua/faculty/Filol.

11. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Тетяна Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

12. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання : [навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ] / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К. : Український центр духовної культури, 2005. – 712 с.

13. Федчик В. А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення [Електронний ресурс] / В. А. Федчик. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/25160.doc.htm.

14. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко]. – К. : Грамота, 2008. – 768 с.

УДК 372.8:811.161.2

Шелехова Г. Т.

КУЛЬТУРА СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЯ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено питання культури сприймання усного й писемного мовлення, що базуються на теорії комунікації і знанні процесів мовленнєво-мислительної діяльності людини, наголошено на необхідності формування в учнів основної школи культури сприймання почутого й прочитаного, запропоновано основні вимоги до її дотримання школярами в різних життєвих ситуаціях.

***Ключові слова**: сприймання мовлення, аудіювання, читання, культура сприймання мовлення, культура мовлення, культура спілкування.*

В статье освещаются вопросы культуры восприятия устной и письменной речи, которые основываются на теории коммуникации и знании процессов речево-мыслительной деяльности человека. Акцентируется внимание на необходимости формирования в учащихся основной школы культуры восприятия услышанного и прочитанного, предлагаются основные требования к ее соблюдению школьниками в разных жизненных ситуациях.

***Ключевые слова**: восприятие речи, аудирование, чтение, культура восприятия речи, культура речи, культура общения.*

The paper highlights the cultural issues of perception of speech and writing, based on the theory of communication and knowledge of the process of speech-thinking human activity. Attention is focused on the need to create a culture of basic school students perception heard and read, offers the basic requirements for.

***Key words**: speech perception, listening, reading, speech, culture of speech perception, communication culture.*

Пріоритетність завдань навчання школярів успішної комунікації, необхідної для сучасного життя, випливає з мети, закладеної в новій редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти України (2011 р.) і програмі з української мови, якою передбачено формування вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності на рівні сприймання, відтворення й продукування усного й писемного мовлення.

Так, програмою з української мови передбачено роботу з формування у школярів навичок культури спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, у потрібний час призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитися співрозмовнику, оскільки слухання – це активна діяльність, їй передує бажання почути, інтерес до співрозмовника тощо, а це залежить від рівня моральності, культури людини.

Проблема культури мовлення знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, підвищенню рівня мовної й мовленнєвої культури присвятили праці українські вчені-лінгвісти І. Білодід, Д. Ганич, М. Жовтобрюх, І. Ковалик, В. Русанівський; російські вчені Л. Щерба, В. Костомаров, Л. Скворцов, Б. Головін, Н. Шведова, О. Лаптєва, Т. Ладиженська, А. Домбровська, Н. Формановська, Г. Колшанський та ін.

Питання культури мови й мовлення, українського мовленнєвого етикету були об’єктом дослідження Н. Бабич, М. Білоус, С. Богдан, Л. Бондаренко, А. Коваль, Л. Мацько, С. Єрмоленко, М. Пентилюк, Л. Полюги, М. Стельмаховича, Я. Радевича-Винницького, Ф. Бацевича, Н. Подлевської, С. Дубовик та ін. Попри великий інтерес багатьох дослідників до питання культури спілкування, передусім культури продукування мовлення, *проблема культури сприймання почутого й прочитаного* потребує належної уваги, зокрема розроблення методики формування в школярів культури сприймання, підготовки таких комунікантів, які зможуть успішно спілкуватися в різних життєвих ситуаціях.

Мета статті – з’ясувати сутність культури сприймання мовлення, психологічні й лінгвістичні особливості процесу спілкування, взаєморозуміння людей, звернути увагу на важливість формування культури сприймання усного і писемного мовлення в учнів основної школи, запропонувати деякі шляхи розв’язання проблеми.

Культура спілкування – це сукупність якостей культури мови, культури мовлення й культури поведінки, які найкраще впливають на адресата, ураховуючи конкретну ситуацію відповідно до поставленої мети й завдань. Культура спілкування поєднує в собі культуру слухання, культуру говоріння, культуру читання й культуру письма.

Основою міжособистісного спілкування, вербальної комунікації загалом є процеси сприймання й породження мовлення. Обидва процеси є когнітивно зумовленими, інтенціональними й передбачають один

© Шелехова Г. Т., 2012

одного. Смислове сприйняття, що є внутрішнім психологічним механізмом слухання, являє собою складний процес, обумовлений низкою особливостей і факторів, урахування яких може сприяти оптимізації цього виду мовленнєвої діяльності й навчальної діяльності загалом. Навчання аудіювання, читання (тобто сприймання усного й писемного мовлення) базуються на теорії комунікації і знанні процесів мовно-мислительної діяльності.

Так, компетентнісний комунікативно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до навчання української мови, які цілеспрямовано використовуються в сучасній шкільній практиці, розглядають спілкування як активність людей, у процесі якої вони, взаємодіючи і впливаючи один на одного за допомогою знаків (зокрема мовних), організовують свою спільну діяльність [2, с. 14].

На основі цього трактування можна визначити основні характеристики спілкування:

1. Будь-яке спілкування (безпосереднє й опосередковане) розпочинається з мотиву й певної мети, тобто з того, заради чого щось повідомляється, сприймається на слух, читається й пишеться. Таку діяльність можна розглядати як певну сукупність або систему умотивованих і цілеспрямованих процесів [3, с. 46]. Це зумовлює необхідність умотивовувати кожну мовленнєву й немовленнєву дії учнів як під час навчання їх мовних засобів спілкування, так і самого спілкування як процесу. А отже, учень повинен уявляти мету своєї мовленнєвої й немовленнєвої поведінки та її кінцевий результат, успішність якого не можлива без дотримання культури сприймання й продукування.

2. Спілкування – це не просто обмін інформацією, спрямований на досягнення певної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого здебільшого має "немовний" характер. При цьому мова відіграє роль засобу здійснення цієї взаємодії.

3. Ефективність процесу активної взаємодії значною мірою залежить від взаємовпливу і взаєморозуміння його учасників, хоча процес мовленнєвого спілкування не завжди характеризується повнотою розуміння й необхідним рівнем контактності. Взаєморозумінню можуть перешкоджати соціальні і психологічні бар'єри у свідомості співрозмовників. Перші – зумовлені соціальними обмеженнями, рівнем володіння співрозмовниками культурою поведінки й спілкування, а також соціальною диференціацією співрозмовників. До психологічних чинників, які впливають на процес взаморозуміння, можна віднести психологічну несумісність партнерів у спілкуванні, сором'язливість, недовіру до людей, некомунікабельність тощо.

Отже, виникає потреба будувати такий навчальний процес, у якому відбувається розвиток здатності учнів до спілкування, формування в них умінь не тільки коректно в мовному відношенні визначати свою мовленнєву поведінку зі співрозмовником, а й досягти при цьому взаєморозуміння з ним. Варто зазначити, що взаєморозуміння передбачає не лише позитивне сприймання співрозмовника, його думки, дії, а й формування власної позиції (навіть протилежної), проте мовленнєва взаємодія має залишатися толерантною й спонукати до подальших контактів. Саме в такий спосіб потрібно навчати школярів культури сприймання усного й писемного мовлення як важливого засобу взаємодії один з одним й необхідного механізму здійснення успішного діалогу (полілогу).

Для розуміння мовленнєвої поведінки людини необхідно розрізняти поняття внутрішнього й зовнішнього мовлення. Внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього не лише відсутністю "озвучення", це "мовлення для себе". Завдяки своїм властивостям воно потребує менше часу, ніж зовнішнє, тому ми думаємо швидше, ніж говоримо. Саме внутрішнє мовлення виконує функцію обдумування, планування, внутрішньої підготовки процесу спілкування й обміну думками, реакції на почуте і є обов'язковою умовою зовнішнього мовлення. Водночас воно бере участь у сприйманні чужого мовлення, перекладаючи його зміст у власні поняттєві структури, ущільнюючи текст, щоб слідкувати за думкою співрозмовника, розкривати його задум, мовленнєву стратегію й тактику тощо.

Зовнішнє мовлення і сприймання чужого мовлення залежить від того, наскільки людина володіє мовою – її фонетикою, лексикою, фразеологією, граматикою, стилістикою. Отже, мовець повинен розширювати й поглиблювати своє знання з мови й мовлення, удосконалювати, відшліфовувати своє мовлення, підносити його культуру, бо в цьому людина виявляє себе як особистість [7].

Етикетне спілкування як один із складників комунікативної діяльності теж залежить від рівня володіння мовою. Щоб мовлення мало етикетний характер, мовець повинен знати відповідні засоби вираження й уміти їх використовувати у спілкуванні, перетворюючи внутрішнє мовлення у зовнішнє.

За матеріальним вираженням спілкування має два види, які реалізуються здебільшого одночасно: вербальне, тобто словесне, і невербальне – поглядами, мімікою, жестами тощо.

Науковими дослідженнями доведено, що невербальними засобами відбувається від 40 до 80% комунікації [5, с. 2], причому 55% повідомлень сприймається через вирази обличчя, позу, жести, а 38% – через інтонацію й модуляцію голосу. З'ясовано, що словесне спілкування під час бесіди займає близько 35%, а понад 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів спілкування.

Невербальний етикет спілкування не менш важливий, ніж вербальний. Усне мовлення сприймається слухачами разом із жестами, мімікою, ходою, рухами тіла, що супроводжують мовлення і становлять у сукупності "мову зовнішнього вигляду". Невербальні засоби спілкування, які супроводжують вербальне

мовлення, створюють підтекст, який полегшує, збагачує й поглиблює сприймання інформації, що передається. Відповідність невербальних засобів спілкування меті і завданням, змісту словесної комунікації – важливий елемент культури спілкування [5, с. 26].

З огляду на сказане і врахування незадовільного сучасного стану роботи в школі над виробленням в учнів культури сприймання мовлення, слід на уроках української мови систематично й цілеспрямовано навчати учнів використовувати формули мовленнєвого етикету, невербальні засоби відповідно до ситуації спілкування й видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Отже, якщо проблемі формування й розвитку в школярів культури спілкування в процесі продукування мовлення і програмою з української мови, і окремими методиками приділяється увага, то питання культури сприймання мовлення потребує значної уваги.

Дослідження вчених свідчать, що високою культурою слухання відзначаються лише деякі з тих, що спілкуються. Водночас невміння слухати нерідко є основною причиною неефективного спілкування, непорозумінь і конфліктів у житті сучасного суспільства. Зокрема неправильність спілкування, його недостатність чи повна відмова від нього часто є причиною непорозумінь між людьми, які полягають насамперед у порушенні стандартів культурної поведінки, етичних та естетичних норм у використанні вербальних чи невербальних засобів комунікації. *Рівень дотримання культури спілкування часто впливає на поведінку співрозмовників більшою мірою, ніж сам зміст мовлення.* Етикетність спілкування полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовного етикету в стандартних етикетних ситуаціях, а й охоплює комунікативну поведінку людини загалом.

Успішність сприймання *усного* висловлювання залежить: 1) від самого слухача (від рівня розвитку в нього мовленнєвого слуху, пам’яті, наявності уваги, інтересу тощо), його індивідуально-психологічних особливостей; 2) від мовних особливостей сприйнятого мовлення і його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів; 3) від умов сприймання висловлювання [4, с. 123].

Отже, на сприймання тексту впливають різноманітні фактори – соціально-психологічні, лінгвістичні, емоційні і т. п. Наприклад, для сприймання навчального *письмового* тексту першочергове значення має вік учня, рівень його культури тощо. Так, на розуміння тексту наукового стилю мовлення впливають ступінь близькості системи понять, що розкриваються в тексті, знання читачем великого контексту і підтексту; спрямованість уваги читача; особливості його пам’яті, мислення та уяви; ступінь володіння технікою читання. На успішність сприймання також впливають і властивості самого тексту, його логіко-композиційна структура, мовна доступність тексту. За читанням вголос можна судити про глибину розуміння сприйнятого тексту [8, с. 149].

Слухання і читання належать до пасивних видів мовленнєвої діяльності, проте вони мають безпосереднє відношення до набуття вмінь розуміння повідомлень, текстів, дискурсів, розпізнавання й виділення інформації та способу її оцінки. Шлях, який проходить реципієнт, сприймаючи усне й письмове висловлювання, має таку послідовність: фізичне сприйняття повідомлення (тексту), розуміння прямого, поверхового значення, співвіднесення із мовленнєвою ситуацією, контекстом (у широкому сенсі), розуміння глибинного значення, співвіднесення з фондом знань, припущеннями, інтелектуально-емоційне сприйняття повідомлення, усвідомлення його смислу, концепту, а також мети, намірів адресанта [1, с. 98].

Варто наголосити, що дуже важливо школярів знайомити з правилами культури поведінки, вимогами щодо культури сприймання усного й писемного мовлення: записувати їх у зошити, вивішувати на стенді в шкільному кабінеті чи класній кімнаті, за допомогою так званої “крапельної методики” і створення відповідних мовленнєвих ситуацій (природних й уявних) поступово формувати в учнів необхідні вміння й навички. Можна скористатися ефективною методикою формування культури спілкування в учнів 5–6 класів на уроках української мови, створеною та експериментально перевіреною Н. В. Подлевською [6].

Пропонуємо перелік *основних вимог щодо культури сприймання усного мовлення (для слухача)*, *культури сприймання писемного мовлення (для читача*), з якими варто ознайомити учнів основної школи і відпрацьовувати на уроках української мови, учити переносити набуті ними вміння й навички у різні життєві ситуації.

Для слухача:

– зайняти зручну для слухання позу;

– використовувати елементи невербального спілкування (повернутися обличчям до мовця, встановити з ним візуальний контакт), а також виявляти розуміння й певну симпатію;

– слухати потрібно уважно, не перебивати мовця, (якщо потрібно дуже сказати, то лише після паузи, яку робить мовець, або після закінчення речення);

– пам’ятати про мету слухання;

– зосередити свою увагу на змісті почутого;

– не робити зауваження тому, хто говорить;

– не відволікатися на сторонні справи;

– у разі потреби перепитати чи уточнити незрозумілі місця слід це робити після прослуховування висловлювання, попередньо занотувавши те, що вимагає, на ваш погляд, уточнення чи глибшого розкриття;

– не висловлювати свого незадоволення або небажання слухати ;

– у разі незгоди зі змістом сприйнятого, не висловлювати занадто емоційно свою позицію;

– задавати уточнювальні запитання типу: *“будь ласка, уточніть це”, “чи можливо повторити ще раз?”, “я хочу перевірити, чи правильно зрозумів (ла), будь ласка, повторіть ще раз...”* тощо;

– зробити висновки із почутого;

– якщо ж трапляються люди-балакуни, яких “важко переслухати”, то треба знайти привід для швидкого припинення розмови (*перепрошую, але мені потрібно…; вибачте, але за 5 хвилин я маю…; я згадав(ла), що…);*

– подякувати мовцеві за сприйняту (*потрібну, цікаву, переконливу*) інформацію.

Для читача (який сприймає текст, читаючи його вголос і мовчки):

– книжку слід тримати на відстані не ближчій, ніж 30 см від очей; промені світла повинні падати на книжку зліва або зверху;

– читати виразно, чітко, достатньо голосно, правильно вимовляти слова;

– дотримуватися під час читання відповідної до змісту інтонації;

– за потреби наголошувати на якійсь частині тексту, виділяти її інтонаційно;

– правильно поводитися з книжкою: не переламувати її, не загинати, не виривати сторінок, не слинити пальці, перегортаючи сторінки, під час читання не їсти, не робити поміток у книжці;

– для кращого запам’ятовування сприйнятого варто користуватися способами запису прочитаного (складати план, тези, робити виписки, конспектувати);

– не відволікатися на сторонні справи під час читання тексту;

– вдумливо читати, осмислювати, розуміти прочитане;

– уміти розпізнавати логічний зв’язок між окремими частинами тексту, прогнозувати подальший зміст тексту, аналізувати його, висловлювати свій погляд щодо прочитаного тощо.

Отже, культура сприймання почутого й прочитаного є складником загальної культури людини, проте передусім школа покликана сформувати в учнів уміння й навички гуманного взаємовпливу, дотримання вимог до культури сприймання й продукування мовлення, що є запорукою успішного спілкування, уникнення конфліктів у житті суспільства.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр “Академія”, 2004. – 342 с.

2. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностр.яз. в шк. – 1985. – № 1. – С. 12–16.

3. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность /А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

5. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам / А. Пиз. –Новгород : ЭКСМО, 2003.

6. Подлевська Н. В. Формування культури спілкування в учнів 5–6 класів на уроках української мови : дис. … канд. пед.наук : 13.00.02 / Н. В. Подлевська. – К., 2010. – 308 с.

7. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Львів, 2001. – 223 с.

8. Шанский Н. М. Что такое язык и что такое владеть им? / Н. М. Шанский, И. Л. Резниченко, Т. С. Кудрявцева [и др.] ; под.ред. Н. М. Шанского. – Л. : Просвещение, Ленинградское отделение, 1989. – 148 с.

УДК 811.161.2:378.147

Шиянюк Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ

Статтю присвячено проблемі формування українськомовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних закладів освіти І–ІІ рівнів акредитації шляхом упровадження компетентнісного підходу в систему освіти.

***Ключові слова**: українськомовна комунікативна компетентність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, комунікативно компетентна особистість фахівця, компетентнісний підхід.*

Статья посвящена проблеме формирования украинскоязычной коммуникативной компетентности студентов высших технических учебных заведений І–ІІ уровней аккредитации путем внедрения компетентностного подхода в систему образования.

***Ключевые слова**: украинскоязычная коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативно компетентная личность специалиста, компетентностный подход.*

The article deals with the formation of the Ukrainian-communicative competency of students of higher technical educational institutions of I–II levels of accreditation, devoted to the concept of competence approach in education.

***Key words**: Ukrainian communicative competency, professional competency, communicative competency, communicative competent identity of specialist, competence approach.*

Уміння спілкуватися українською (державною) мовою студентів вищих технічних навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації на сучасному етапі соціального й економічного розвитку держави є одним із засобів удосконалення професійної та українськомовної комунікативної компетентності фахівців виробничої сфери в майбутній професійній діяльності. Професійна компетентність молодого спеціаліста є основною вимогою роботодавців та суспільства у вигляді деяких специфічних очікувань, пов’язаних із професійною діяльністю випускника технічного вишу. Це виявлені “на практиці прагнення й готовність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення” [7, с. 9]. Українськомовна комунікативна компетентність студента нефілологічної спеціальності – це його здатність у майбутній професійній діяльності мобілізувати знання, комунікативні вміння й навички, отримані в процесі вивчення української мови для пошуку, обробки й використання інформації в умовах зміни ситуації спілкування для вирішення конкретних професійних завдань у процесі міжособистісного професійного спілкування. Вона передбачає реалізацію набутих комунікативних умінь ефективно впливати на співрозмовника, усвідомлення комунікативного сенсу спілкування, творче володіння лексичним запасом і необхідними граматико-синтаксичними схемами, інтелектуальну готовність до прийняття мотивованого рішення про закінчення висловлювання, також набутих комунікативних навичок застосування мовних і немовних засобів у конкретному контексті й ситуації спілкування.

Проблема формування комунікативної компетентності знайшла своє відображення в роботах багатьох учених, зокрема З. Бакум, Н. Бутенко, А. Богуш, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, Л. Кравець, Л. Мацько, Г. Михайловської, О. Павленко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко та ін.

Науковці всебічно висвітлюють питання професійного мовлення учнів і студентів, особливості змісту, форм, методів і засобів навчання української мови з урахуванням сучасних освітніх тенденцій. У своїх дослідженнях автори розкривають лінгвістичні, психологічні та методичні чинники розвитку професійного мовлення фахівців різних галузей, пропонують авторські методики, спрямовані на вдосконалення комунікативної компетентності студентів. Усі лінгводидакти беззаперечно стверджують, що універсальною компетентністю фахівця є здатність до комунікативної діяльності, оскільки в будь-якому процесі використовуються засоби та способи, характерні для спілкування, і сама діяльність будується за законами спілкування. Тому на сучасному етапі модернізації освіти основною метою навчання української мови у вищій технічній школі є формування українськомовної комунікативної компетентності, що є важливою умовою підготовки фахівців до професійної діяльності.

© Шиянюк Л. В., 2012

Мета статті: дослідити особливості формування українськомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців із вищою технічною освітою шляхом реалізації та впровадження компетентнісного підходу.

Потреба у спілкуванні українською (державною) мовою поряд із потребою діяльності праці є визначальною у становленні майбутньої комунікативної компетентної особистості фахівця, який повинен упродовж навчання у вищому технічному навчальному закладі на заняттях із української мови бездоганно оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності (в усній і письмовій формах), сформувати й удосконалити особисті мовні й мовленнєві вміння й навички. Нам імпонують думки Ф. Бацевича, Л. Мацько, Г. Сагач, які акцентують увагу на тісному взаємозв'язку комунікативної й професійної діяльності. А це є свідченням того, що формування професійної компетентності фахівця неможливе без формування українськомовної комунікативної компетентності студента вищого технічного навчального закладу. Так Ф. Бацевич стверджує, що "життя і діяльність суспільства неможливі без спілкування людей, оскільки воно є необхідною умовою будь-якої діяльності" [2, с. 27]. Л. Мацько зауважує, що "будь-яка професійна діяльність потребує певних мовно-комунікативних умінь" [12, с. 13]. Г. Сагач наголошує, що, досконало володіючи мовою як засобом комунікації, ділова людина зможе легше соціалізуватися, краще спілкуватися з колегами, посилить своє творче начало, зуміє уникнути стресів, знайде оптимальні шляхи розв'язання проблеми, досягне поставленої мети, отримає задоволення від професійної діяльності, зуміє гармонізувати свої стосунки із суспільством [15]. Отже, можна зробити висновок, що вміння спілкуватися українською (державною) мовою студентів-нефілологів є одним із засобів формування професійної й українськомовної комунікативної компетентності в процесі самореалізації особистості в майбутній професійній діяльності. Особливо на сучасному етапі соціально-економічного розвитку українського суспільства, коли під впливом прагматично налаштованих економістів відбувається, на думку В. Болотова, "зсув кінцевої мети освіти від знань до компетентностей" [4, с. 11], цей процес вимагає переорієнтації змісту, методів, оцінки результатів освіти шляхом упровадження в систему освіти компетентнісного підходу, що є однією з особливостей формування українськомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця з вищою технічною освітою.

Ґрунтовні напрацювання в галузі дослідження компетентнісного підходу зроблено науковцями України, зокрема: Н. Бібік, О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубачова, Л. Ващенко, О. Локшина, Л. Паращенко, О. Пометун, Г. Шевченко та ін. У роботі "Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи" (2004) на основі аналізу досвіду міжнародної спільноти науковцями було покладено початок дискусії навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українській освіті та розроблено перелік ключових компетентностей для України (уміння вчитися, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, громадянська, підприємницька компетентності, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій) [10, с. 85–89].

Проблема компетентнісного підходу до формування мовної особистості цікавить багатьох сучасних дидактів і лінгводидактів: З. Бакум, А. Богуш, О. Божович, О. Горошкіна, О. Дрогайцев, І. Дроздова, С. Караман, М. Пентилюк,Т. Симоненко, О. Семеног та ін.

Компетентнісний підхід у системі освіти розробляють іноземні науковці: А. Андрєєв, В. Болотов, М. Бершацький, Ю. Громико, Б. Ельконін, І. Зимня, Д. Іванов, Г. Селевко, Ю. Татур та ін. Незважаючи на різнопланове бачення впровадження компетентнісного підходу в систему освіти, більшість дослідників уважають, що він найглибше відображає модернізаційні процеси, що мають місце в усіх країнах Європи, і пропонують розглядати компетентнісний підхід не лише як засіб оновлення змісту освіти, а й механізм приведення його відповідно до вимог сучасності, і розкривають своє розуміння цієї проблеми. А. Андрєєв, посилаючись на інноваційні процеси, досліджує джерела, що сприяли виникненню компетентнісного підходу, пов'язаного із сучасністю і співвіднесеного з мобільним, "відкритим" суспільством" [1, с. 20]. Г. Селевко, наголошує, що "компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок, створенням умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору" [16, с. 138]. Науковець уважає, що впровадження компетентнісного підходу гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста.

Наші дослідження у сфері визначення ролі компетентнісного підходу у формуванні українськомовної комунікативно компетентної особистості майбутнього фахівця засвідчили, що сьогодні існують різні бачення науковців щодо становлення, реалізації й впровадження компетентнісного підходу.

І. Зимня виокремлює три основні *етапи становлення* компетентнісного підходу в освіті:

– перший етап – 1960–1970 рр. – уведення в науковий обіг поняття "компетенція", а також розмежування понять "компетенція" та "компетентність"; початок досліджень різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики; уведення поняття "комунікативна компетентність";

– другий етап – 1970–1990 рр. – використання понять "компетенція" та "компетентність" у теорії та практиці вивчення мови; розробка змісту поняття "соціальна компетенція"/"компетентність";

– третій етап – з 1990 рр. – характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті; професійна компетентність особистості стає предметом спеціального та всебічного вивчення [7].

Велика робота з *реалізації* та *впровадження* компетентнісного підходу проведена в межах проекту Tuning Educational Structures in Europe, мета якого – запропонувати всебічний підхід до реалізації завдань Болонського процесу, у межах якого університети європейських держав освоюють компетентнісний підхід. Президент АПН України В. Кремень наголошує на тому, що “особливо це стосується тих країн, які з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти реформують вищу школу, зокрема з використанням компетентнісного підходу” [11, с. 6]. У зв’язку з тим, що Україна є учасницею Болонського процесу, а компетентнісний підхід відповідає досвіду розвинених країн Європи, необхідність його освоєння українською освітньою системою очевидна. Тому компетентнісно-орієнтований підхід проголошено одним із напрямів стратегії розвитку професійної освіти України. На це вказує Державний стандарт професійної освіти, що визначає “особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; ураховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)” [6, с. 98–99].

Обґрунтовано підходить до *впровадження* компетентнісного підходу Н. Бібік, яка застерігає, що впровадження того чи того підходу в освіту потребує глибокого вивчення й дослідження: “Необхідно глибоко вивчити всі рівні презентації змісту освіти, що потребують взаємоузгодженого подання від цілісного до конкретного.

Перехід до компетентнісного підходу потребує також опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б слугували їх об’єктивною оцінкою і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу” [10, с. 48].

Одним з аргументів на користь запровадження компетентнісного підходу науковець уважає необхідність узгоджувати освітні системи в глобалізованому світі з метою надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті. У такому разі не лише формалізовані процедури структурування освітніх результатів, але й зміст і процес освіти мають бути взаємоузгодженими.

На особливу увагу заслуговують дослідження науковців, які розкривають місце знань у парадигмі компетентнісного підходу та їх зв’язок із поінформованістю комунікативно компетентної особистості фахівця. Такі дослідження підводять до висновку, що компетентнісний підхід вимагає навчити студентів не стільки володіти знаннями, скільки певними особистісними характеристиками і вміти в будь-який час, за висловом М. Бершацького, “знайти і відібрати потрібні знання в створених людством величезних сховищах інформації” [3, с. 141].

Ю. Громико головну роль компетентнісного підходу в системі вищої освіти вбачає в підсиленні практичної орієнтації освіти, коли застосовуються не “готові знання”, що передає викладач, а “простежуються умови походження цих знань” [5]. Б. Ельконін погоджується з думкою попередника й наголошує на тому, що конкретних знань із певної спеціальності сьогодні недостатньо, і вони виконують підпорядковану роль [8]. В. Болотов у своїй науковій роботі стверджує, що “компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми” [4, с. 10].

Позиції Ю. Громико, Б. Ельконіна, В. Болотова підтверджують думку, що впровадження компетентнісного підходу в освітній простір обумовлене переходом до гуманістично-прогресивної освітньої парадигми, зміною акцентів зі “знаннєвого” на “компетентнісний” підхід. Треба зазначити, що компетентнісний підхід аж ніяк не протистоїть знаннєво-орієнтованій освіті, яка здебільшого ґрунтується на отримання знань інформаційного рівня у той час, як компетентнісний підхід базується на формуванні цілісного особистісного досвіду та ціннісно-смислової оцінки в студентів у процесі навчання у виші. На думку Д. Іванова, “компетентнісний підхід – це один із тих підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл в освітній процес” [9, с. 8]. Науковець зазначає, що сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що він акцентує увагу на результаті освіти, причому за результат береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти в різних проблемних і комунікативних ситуаціях. Саме в цьому полягає основна ідея компетентнісного підходу та причина його популярності.

Констатуємо, що широке впровадження компетентнісного підходу свідчить про те, що справжні знання – це індивідуальні знання, що з’являються та формуються в результаті досвіду своєї особистісної діяльності. Саме цією рисою компетентнісний підхід до навчання мови тісно пов’язаний із діяльнісно-орієнтованим, оскільки мовець, на думку М. Пентилюк, “володіючи сумою компетенцій (знань, умінь і навичок), може виявляти їх тільки в мовленнєвій діяльності в тому сенсі, що користувачі мови (як і ті, що її вивчають, так і ті, що її продукують у конкретних дискурсах) можуть взаємодіяти лише в соціальному середовищі як члени суспільства” [13, с. 51]. Тому стає зрозумілим, що завдання вищої технічної освіти полягає не в тому, щоб студенти засвоїли певний обсяг знань, а в тому, щоб зробити їх успішними з погляду як професійної, так і комунікативної діяльності. Викладач за таких умов повинен виконувати не тільки

знаннєві функції, але й всіляко сприяти розвиткові професійних, духовно-моральних, комунікативних, естетичних, творчих якостей майбутнього фахівця з високим рівнем українськомовної комунікативної компетентності.

Таким чином, можна зробити висновок, що компетентнісний підхід відповідає досвіду розвинених країн Європи, тому необхідність його освоєння українською освітньою системою очевидна. У сучасному суспільстві рівень освіченості людини вже не визначається лише енциклопедичністю знань, а комплексом ставлень, цінностей, умінь і навичок. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах значно швидше відбувається застаріння інформації, ніж завершується період навчання у вищому технічному навчальному закладі. Тому сьогодні суспільство потребує від освіченої людини вміння ефективно вирішувати різноманітні проблеми на основі існуючих знань, а також безперервно навчатися впродовж усього життя.

Упровадження компетентнісного підходу як однієї з особливостей у процесі формування українськомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця дозволяє цілісно формувати ту чи ту компетентність у студента, спрямовувати освітній процес на розвиток (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом цього буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика, за визначенням О. Пометун, "має сформуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості" [14, с. 66].

Література:

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ "Академія", 2004. – С. 344.

3. Бершадский М. Е. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / М. Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–143.

4. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

5. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю. В. Громыко // Известия РАО. – 2000. – № 2.

6. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [монографія / за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький : ТУП, 2002.– 334 с.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа : http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/keycomp.doc.

8. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

9. Иванов Д. О. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : [учеб.-метод. Пособие] / Д. О. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов ; под ред. Е. Н. Обухова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

10. Компетентнісний підхід у сучасній освіти: світовий досвід та українські перспективи / [під ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

11. Кремень В. К. Вступне слово президента АПН України / В. К. Кремень // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 3–4.

12. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посібник] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ "Академія", 2007. – С. 360.

13. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [збірник статей]. – К. : Ленвіт, 2011.–С. 49–57.

14. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / [за ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – 112 с.

15. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації / Г. М. Сагач. – К. : ІСДО, Київський ін-т банкірів банку "Україна", 1995. – 179 с.

16. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

17. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю. Г. Татур. – М., 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адах Наталія Арсенівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Андрієць Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Антончук Олександр Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Безпаленко Анатолій Мілетійович, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української, англійської і латинської мов імені М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Божко Олена Петрівна, аспірант кафедри мовознавства Херсонського державного університету, старший викладач кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Бондаренко Неллі Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Варзацька Лариса Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Вашуленко Микола Самійлович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка.

Гаврилюк Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Галаєвська Людмила Вікторівна, молодший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Гапонова Людмила Євгеніївна, викладач кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України.

Голуб Ніна Борисівна, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Дзюба Майя Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри українознавства, педагогіки і психології Національного університету водного господарства та природокористування.

Дроздова Ірина Петрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Житар Ірина Василівна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри українського ділового мовлення Національної академії Служби безпеки України.

Занько Галина Петрівна, аспірант кафедри сучасної української мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Златів Леся Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Кірілкова Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Ковальчук Наталія Петрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Ковтун Ірина Миколаївна, старший викладач кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

Краєвська Ганна Павлівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Кузьмич Оксана Олексіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Кулик Олена Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Кучеренко Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, академік УААН, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Леонова Наталія Валеріївна, старший викладач кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України.

Макарець Юлія Сергіївна, кандидат філологічних наук, асистент кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Максимчук Віталій Васильович, аспірант, викладач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Малевич Леся Дмитрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства, педагогіки і психології Національного університету водного господарства та природокористування.

Мандрик Неля Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Маслова Юлія Петрівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Національного університету "Острозька академія".

Матвійчук Тетяна Павлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземної мов Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного.

Мацько Любов Іванівна, доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, завідувач кафедри стилістики української мови Інституту української філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Мединська Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та методик викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Мельник Наталія Миколаївна, аспірант кафедри сучасної української мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мельник Тамара Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Михайлишин Уляна Іванівна, кандидат філологічних наук, асистент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Мініч Лариса Степанівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Мунтян Світлана Віталіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

Мушировська Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Нагрибельна Інна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Херсонського державного університету.

Новосьолова Валентина Іванівна, науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Овсієнко Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Окуневич Тетяна Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Олексієвець Людмила Степанівна, старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Омельчук Сергій Аркадійович, кандидат педагогічних наук, доцент, академік УААН, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Орлова Оксана Петрівна, викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Дубенської філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна".

Палихата Елеонора Ярославівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Пентилюк Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства Інституту філології та журналістики Херсонського державного університету.

Попова Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

Пухонська Оксана Ярославівна, здобувач, викладач кафедри журналістики Національного університету "Острозька академія".

Сизонов Дмитро Юрійович, аспірант кафедри історії та стилістики української мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сиротенко Тетяна Вікторівна, аспірант кафедри сучасної української мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Степанова Ольга Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Столяр Зоя Володимирівна, аспірант, викладач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Тепла Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української, англійської і латинської мов імені М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Тішечкіна Катерина Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського державного аграрного університету.

Торчинський Михайло Миколайович, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології Хмельницького національного університету.

Хом’як Іван Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АН ВШ України, завідувач кафедри української мови і літератури Національного університету “Острозька академія”.

Шелехова Галина Тарасівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Шиянюк Лариса Василівна, аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету, викладач Морського коледжу Херсонської державної морської академії.

Шкарбан Тамара Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Шульжук Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Щербачук Наталія Петрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Безпаленко А. М.
УВЕДЕННЯ НОВОГО СЛОВА В ТЕКСТ У СВІТЛІ ГЕШТАЛЬТ-ТЕОРІЇ 3

Мацько Л. І.
КУЛЬТУРА МОВИ І МОВЛЕННЯ В ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ СТИЛЮ ЯК ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ 6

Торчинський М. М.
ОСОБЛИВОСТІ ВІДМІНЮВАННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ 10

Адах Н. А.
СИМВОЛІКА АВТОРСЬКИХ НОМІНАЦІЙ ЯВИЩ ПРИРОДИ В ПОЕЗІЇ ВАСИЛЯ БАРКИ 14

Гаврилюк Н. В.
ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІ НОМІНАЦІЇ СТАТИЧНИХ ОЗНАК У ПОЕЗІЇ НЕОКЛАСИКІВ 17

Гапонова Л. Є.
СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КРИМІНАЛІСТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ 21

Дзюба М. М.
ВАРІАНТНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ЕПОНІМІЧНИХ ТЕРМІНІВ ІЗ ПОГЛЯДУ НОРМАТИВНОСТІ 25

Житар І. В.
ВСТАВЛЕНІ ПОШИРЮВАЧІ РЕЧЕННЯ ЯК КОРЕЛЯТИ СИНТАКСЕМ БАЗОВОГО РЕЧЕННЯ (на матеріалі наукового і публіцистичного стилів сучасної української мови) 28

Занько Г. П.
МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ДИТЯЧИХ ЛЕКСЕМ 32

Кірілкова Н. В.
ФОНЕТИЧНІ КОНОТАЦІЇ ДІАЛЕКТНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ 35

Краєвська Г. П.
НАЗВИ ОСІБ ЗА ВИДОМ ДІЯЛЬНОСТІ В ЦЕНТРАЛЬНОПОДІЛЬСЬКИХ ГОВІРКАХ (на матеріалі деревообробної лексики) 38

Кузьмич О. О.
ПРОБЛЕМА ДОВЖИНИ РЕЧЕННЯ В МОВОЗНАВСТВІ 42

Кулик О. Д.
ЕВОЛЮЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОЛІПРЕДИКАТИВНИХ РЕЧЕНЬ У ЛІНГВІСТИЦІ 45

Леонова Н. В.
ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИСУ ТА ІДЕНТИФІКАЦІЇ ВОКАТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ МАЛИХ ЖАНРОВИХ ФОРМ ІНФОРМАЦІЇ 48

Макарець Ю. С.
ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНЕ СПІВВІДНОШЕННЯ ПЕРИФРАЗОВИХ НАЙМЕНУВАНЬ ІЗ МЕТОНІМІЄЮ ТА ДЕФІНІЦІЄЮ (на матеріалі текстів публіцистичного стилю) 51

Максимчук В. В.
ЛЕКСИКОГРАФІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІЇВ ІДЕНТИФІКАЦІЇ АВТОРСЬКИХ НОВОТВОРІВ 55

Малевич Л. Д.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ВАРІАНТНОСТІ 61

Мандрик Н. В.
СЕРЕДНЬОВІЧНА ЄВРОПА ПРО УКРАЇНСЬКУ МОВУ 64

Маслова Ю. П.
ПРОБЛЕМА ТРАКТУВАННЯ ДИСКУРСУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ 67

Матвійчук Т. П.
ТАКСОНОМІЯ ТЕКСТОВИХ КАТЕГОРІЙ 71

Мединська Н. М.
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАКОВИХ СЛІВ 75

Мельник Н. М.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АВТОМОБІЛЬНОГО СЛЕНГУ 80

Мініч Л. С.
КОНЦЕПТИ СЕРЦЕ, МРІЯ, СНІГ, ЖІНКА В ПОЕЗІЇ М. ВІНГРАНОВСЬКОГО 83
Олексієвець Л. С.
МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ В ДІЛОВІЙ СФЕРІ: КУЛЬТУРОМОВНИЙ АСПЕКТ 86
Орлова О. П.
ПАУЗА ЯК ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ 89
Пухонська О. Я.
АЛЮЗІЯ ЯК ФЕНОМЕН “ЧУЖОГО” МОВЛЕННЯ В СЕМАНТИЧНОМУ ПОЛІ СУЧАСНИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ 92
Сизонов Д. Ю.
ВТОРИННА НОМІНАЦІЯ ТЕРМІНІВ ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ РЕСУРС ЗМІ 95
Сиротенко Т. В.
ОФІЦІЙНО-ДІЛОВИЙ СТИЛЬ ТА ХУДОЖНЄ БАЧЕННЯ ДІЙСНОСТІ 98
Степанова О. І.
СТИЛІСТИЧНА ОЦІНКА ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНОМУ МОВЛЕННІ 102
Тепла О. М.
ОСНОВНІ ЗМІСТОВНІ ПРИЙОМИ ТВОРЕННЯ КОМЕРЦІЙНИХ ЕРГОНІМІВ 106
Тішечкіна К. В.
НАЗВИ ТВАРИН В УКРАЇНОМОВНИХ ТА АНГЛОМОВНИХ СЛОВНИКАХ 108
Шкарбан Т. М.
СКЛАДНІ КОНСТРУКЦІЇ З ЧОТИРМА ОДНОРІДНИМИ СУПІДРЯДНИМИ 111
Шульжук Н. В.
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕПОВНИХ РЕЧЕНЬ У СТРУКТУРІ ДІАЛОГІЧНОЇ ЄДНОСТІ 114
Щербачук Н. П.
ФУНКЦІОНУВАННЯ ВОКАТИВНИХ СИНТАКСЕМ У СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ СТРУКТУРІ РЕЧЕНЬ-РЕПЛІК 117

РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Вашуленко М. С.
БУКВАР – ПЕРША НАВЧАЛЬНА КНИГА З РІДНОЇ МОВИ 120
Голуб Н. Б.
СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ДО ГАРМОНІЙНОГО ДІАЛОГУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 125
Дроздова І. П.
СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ПОРОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ 129
Палихата Е. Я.
МЕТОДИКА НАПИСАННЯ ПЕРЕКАЗІВ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 133
Пентилюк М. І.
КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЛІНГВОДИДАКТИКИ 137
Хом’як І. М.
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ ГРАМОТНОСТІ 143
Андрієць О. М.
ШКІЛЬНА ДИСКУСІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИСКУРСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ 147
Антончук О. М.
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ОРФОГРАФІЇ 151
Божко О. П.
КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ УЧНІВ: ОВОЛОДІННЯ СИНТАКСИЧНОЮ СИНОНІМІЄЮ 154
Бондаренко Н. В.
КУЛЬТУРОМОВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 159

Варзацька Л. О.
УЗАГАЛЬНЕНІ СПОСОБИ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ 163

Галаєвська Л. В.
КУЛЬТУРА ДІАЛОГУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ 167

Златів Л. М.
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ 171

Ковальчук Н. П.
ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ПУНКТУАЦІЇ НА КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ ПІД ЧАС ПИСЬМА 175

Ковтун І. М.
КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З УДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ КУЛЬТУРИ РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ 179

Кучеренко І. А.
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 182

Мельник Т. В.
ПРОБЛЕМА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ КРИМУ І СЕВАСТОПОЛЯ 186

Михайлишин У. І.
МЕТОДИКА ЗАСВОЄННЯ ЕКСПРЕСИВНО-СТИЛІСТИЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ 191

Мунтян С. В.
ОСНОВНІ СКЛАДНИКИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 194

Мушировська Н. В.
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 199

Нагрибельна І. А.
САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 205

Новосьолова В. І.
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ЛЕКСИКИ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ 209

Овсієнко Л. М.
ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ ЯК НОВА ГАЛУЗЬ МОВОЗНАВСТВА І ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА 212

Окуневич Т. Г.
ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 216

Омельчук С. А.
ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД ДО ОПРАЦЮВАННЯ В ШКОЛІ СИНТАКСИЧНОЇ ОСОБЛИВОСТІ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА ІМЕННИКА 220

Попова О. А.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПРАВИЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДВОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 223

Столяр З. В.
ДИХОТОМІЯ *МОВА – МОВЛЕННЯ, МОВА – МИСЛЕННЯ* В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-СЛОВЕСНИКІВ 227

Шелехова Г. Т.
КУЛЬТУРА СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЯ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 232

Шиянюк Л. В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ 236

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 240

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія “Філологічна”

Випуск 31

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Заступник головного редактора *Новоселецька С. В.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп’ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Формат 42х30/4. Папір офсетний. Друк – ризографія.
Ум. друк. арк. 19. Гарнітура “TimesNewRoman”
Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”
вул. Семінарська, 2, м. Острог,
Рівненська обл., Україна, 35800
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.