



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Філологічна"

Випуск 40

Острог – 2013

УДК 811.161.2
ББК 81.2 Укр.
Н 34

*Збірник затвердила президія ВАК України
від 22 квітня 2011 року № 1-05/4*

*Рекомендувала вчена рада
Національного університету “Острозька академія”
(протокол № 2 від 26 вересня 2013 року).*

Рецензенти:

Мірченко М. В., доктор філологічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки);

Торчинський М. М., доктор філологічних наук, професор (Хмельницький національний університет).

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”, 2013. – Вип. 40. – 298 с.

До збірника ввійшли статті вітчизняних науковців, присвячені проблемам сучасної української мови, ідіостилістики, неології, термінознавства, діалектології, культури мови і мовлення, шкільної і вишівської лінгводидактики.

Для науковців, викладачів, аспірантів, учителів-практиків, 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”, 2013



Безпаленко А. М.

КРОК СУМІЖНОСТІ ЯК КЛЮЧОВИЙ АЛГОРИТМ РОЗВИТКУ СЕМАНТИКИ СЛОВА

Автор стверджує, що в основі розвитку семантики слова лежить психічний механізм, який відкрив Л. Ейлер як відношення перетину (суміжності). Етимологічний аналіз, на думку автора, є ретроспективним дешифруванням минулої полісемії.

Ключові слова: слово, полісемія, етимологія, психолінгвістика, суміжність.

Автор утверждает, что в основе развития семантики слова лежит психический механизм, который был открыт Л. Эйлером как отношение пересечения (смежности). Этимологический анализ, по мнению автора, является ретроспективным дешифрованием прошедшей полисемии.

Ключевые слова: слово, полисемия, этимология, психолингвистика, смежность.

It is postulated that psychic mechanism discovered by L. Euler as relation of intersection (contiguity) is the foundation of word semantics development. In author opinion, etymological analysis is retrospective decoding of former polysemy

Key words: word, polysemy, etymology, psycholinguistics, contiguity.

Л. Виготський зазначає, що “найсуттєвішим у вченні про мислення і мовлення є розкриття того, що значення слів **розвиваються**. Відкриття зміни значень слів, їх розвитку є **головним відкриттям**, воно дає можливість остаточно подолати постулат про константність і незмінність значення слова, який лежить в основі всіх попередніх учень про мислення і мовлення” [1, с. 98]. Феномен полісемії, номінації, загалом варіативності закономірно дивує як пересічну мислячу людину, так і науковця-лінгвіста, психолога. Учням середніх і старших класів слід пояснити, який же психо-когнітивний механізм забезпечує цей розвиток нових значень слова? Який психічний рушій лежить в основі того, що ми одним словом називаємо різне, і навпаки – різними словами одне і те ж?

Якщо формування нових значень мовного знака в певному соціумі є процесом, вектор якого направлено “із сьогодні в майбутнє” (тобто створюється, накопичується депо значень), то тлумачення знака, слова або ж його етимологічний аналіз являє собою процес, вектор якого має діаметрально протилежну направленість “із сьогодні в минуле” (себто має місце спроба максимально відшукати усі, можливо втрачені чи не зафіксовані складники цього вже сформованого депо). Тому етимологічний аналіз, тобто розкриття значень слова через його походження, у знятому вигляді діахронічно (ретроспективно) повторює історію набування словом його значень у синхронії. Етимолог, пропонуючи етимологічні версії, виконує місію дешифрувальника, тобто він один дублює (повторює) чи відшукує минулу семантичну творчість цілого соціуму стосовно певного знака. При цьому етимолог повинен упіймати напрям “семантичного вітру”, що розніс зміст концепту в діахронії. І тут знову ж таки постає те саме сакральне питання, що і при формуванні полісемії: який психічний механізм спонукає етимолога споріднювати аналізоване слово з тими чи іншими словами і приписувати йому ті чи інші значення? Можна стверджувати, що в основі творення нових значень певного знака лежить один і той самий психічний механізм, що і в основі його етимологічного дешифрування. Якщо виходити із твердження Л. Виготського, що “значення слова є не більше, ніж потенція, що реалізується у живому мовленні, у якому це значення є лише каменем у споруді смислу” [1, с. 503], то тоді постає те саме питання: який психічний механізм лежить в основі реалізації тих чи інших потенцій? Етимолог є певною мірою “творцем” нових значень уже відомого знака, дотримуючись найбільш узагальненого правила етимологізації – зближення звукового (писемного) експонента аналізованого слова зі звуковим (писемним) експонентом іншого слова, на основі певної спільності. Окрім того, при такому зближенні етимолог повинен дотримуватися також і певної семантичної спільності між двома і більше словами. Але коли йдеться про семантичну спільність, то тут якраз і постає головна складність: у “мішок однієї форми”, як правило, “напхано” стільки компонентів змісту, що, здається, їх неможливо зблизити, і через це психічний механізм їх зближення стає ще більш цікавим для дослідника. Ці компоненти змісту можуть бути настільки віддаленими один від одного в когнітивно-перцептивному розумінні, що одночасно із захопленням, викликаним хвацько закрученим “детективним” сюжетом із життя слова, виникає і безпорадність: на основі чого ж таки відбулося їх “напхання” в один “мішок”?

І тут головним завданням етимолога є пошук ключового семантичного елемента, який би тією чи тією мірою поєднував усі семантичні рефлексі аналізованого слова, кореня. Хіба можна уявити, що, наприклад, такі семантими, як *корабель*, *кінський скелет*, *горобина*, *коровай*, *горобець*, *воронай*, *коробка*, *напад*, *караван*, *крадій* можуть мати щось спільне між собою і можуть бути співвіднесеними з одним словом, у результаті чого вони сприймаються як споріднені? Але як тільки етимолог уводить сюди концепт *араб* (*aran*), показуючи, як усі ці компоненти співвідносяться із цим концептом, то все стає на своє місце [4, с. 11–16]. Концепт *араб* стає **ключем** для об'єднання, а відтак і розуміння семантичних рефлексів усього етимологічного гнізда, він є стержнем, що їх утримує в єдності. І ось чому:

1) остов корабля араби будували за подобою *кінського скелета*, який у багатьох мовах називають словом **КОРАБ** (*арабський човен*), яке і сьогодні в чеській, словацькій та сербській мовах одночасно зі значенням *човен* має значення і *хребет разом із ребрами, скелет* [4, с. 12 із покликанням на 3, III, с. 10] і яке згодом дало **КОРОБ**-цьк (**КОРОБОК**, рос. **КОРОБКА**), звідки виникло **КОРАБ**ель; 2) араби познайомили слов'ян зі звичаєм уводити ("умикати") наречену, звідси того, хто увів ("умикнув") дівчину, у народі називали – **АРАП**ом, тобто *крадієм*, причому слово *арап*, окрім значення *виходець з Аравії*, мало також більш широке значення *чужий, не свій*; 3) "умикання" дівчини здійснювалося в ніч, коли відбувалася найсильніша гроза, грім, злива, "коли менша ймовірність погоні і більше шансів утекти", звідки блр. та рос. діал. "**АРАБ**иновая ночь" (**ГОРОБ**ина ніч) – звичай такої ночі, – указує К. Тищенко, – пов'язаний не з горобцями, а з арабами" [4, с. 13]; 4) у час, коли відбувається найсильніша гроза, грім, злива, цвіте **ГОРОБ**ина [4, с. 13 із покликанням на В. Даля]; 5) умикання дівчини в народі почали називати словом **ОРОП**, що означало *напад*, звідки **ОРОП**ай – *нападник* у широкому значенні, а також *той, хто веде легковажне, розпусне життя*, через що відбулося зближення із рос. **ОРОБ**ей (укр. діал. **ГОРОБ**ей) [там само, с. 13]; 6) на весіллі зазвичай дарували весільний подарунок – калачі (укр. **КОРАБ** – *вид їжі*, рос. **КОРАБ**ль – не лише вітрильник, а й весільна страва – **КОРОВА**й) [4, с. 14]; 7) *кілька річкових суден, що плывуть разом* – це **КАРАВА**н [4, с. 15]¹.

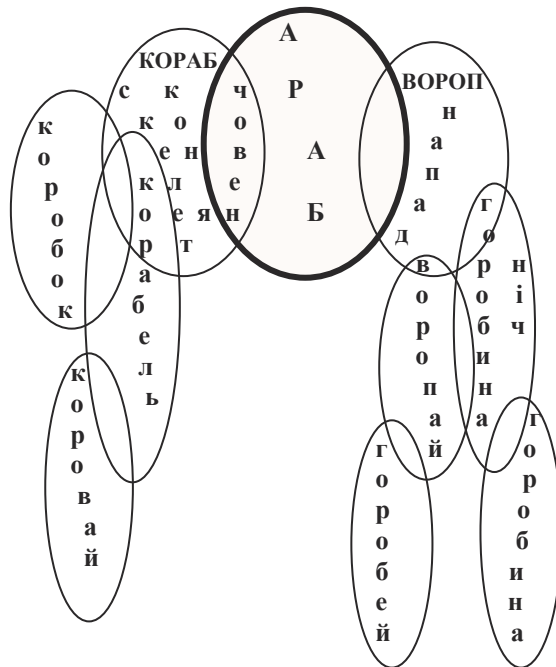
Mutatis mutandis, замислімося над кардинальним питанням, яке неухильно постає: **як відбулося об'єднання цих семантичних рефлексів, що послужило історичною основою для співвіднесення їх із одним і тим самим словом, і чи є щось спільне між ними, і, якщо є, то що саме; який "крок" (алгоритм) у нашій свідомості (чи у свідомості етимолога) зближує ці далекі один від одного рефлексі?** Або ж, з іншого боку: на основі чого відбувалося зближення значень ученим-етимологом: на основі зовнішньої (візуальної) **схожості** чи на основі **суміжності**, себто суміщення двох або більше образів на основі наявної у їхній структурі спільної ознаки? А якщо іще ширше генералізувати питання, то – який психічний механізм лежить в основі метафори, метонімії? Відповісти на ці питання було б честю для семіотики і психолінгвістики, а обійти його мовчанням означало б певною мірою її гносеологічну капітуляцію. Як не прикро, але сьогодні доводиться констатувати, що така капітуляція, здається, таки має місце. Відповідь на поставлене питання допомогла б розкрити не лише психічну природу номінації, а й алгоритм людського мислення, так би мовити, **рух, траскторію, зигзаги соціальної думки**, розвиток суспільної свідомості, а також допомогла б визначити межу, за якою індивідуальне "**психо**" переходить у "**соціо**".

Можливо, в основі цього механізму лежить зовнішня (візуальна) схожість, себто **просторово-часова присутність однієї риси у двох або більше предметах, а можливо, так би мовити, перцептивно-когнітивне виділення якоїсь спільної риси у структурі образів цих предметів, навіть якщо вони зовсім не схожі зовнішньо (візуально)?** Очевидно, можна стверджувати, що на якомусь проміжку часу тільки рефлексі *кінський скелет* → *короб* → *корабель* → *коровай* утворилися за зовнішньою схожістю, причому саме у такій послідовності, бо *коровай* не міг утворитися від *кінського скелета*. Хоча будь-яка схожість у кінцевому результаті є прихованою суміжністю. Але що може бути схожого між *кінським скелетом* і *крадієм*? Як міг установитися між цими елементами семантичний зв'язок? Очевидно, що безпосереднього зв'язку не могло бути: потрібно, щоб були якісь **проміжні ланки** (семантичні кроки), через які цей зв'язок міг би прокластися (чи прокрастися?), наприклад: *кінський скелет* має спільну рису із *кораблем*; *корабель* будувався *арабами* так, щоб його остов мав подобу *кінського скелета*; *араби* познайомили слов'ян із традицією *умикання дівчини*; той, хто умикає дівчину – *крадій*. Кожна із цих стадій характеризується тим, що два сусідні елементи (образи) мають спільну ознаку, яка притаманна одночасно їм обом. Себто два образи суміщаються в одній ознаці, яка спільна для них. Якраз на основі виділення спільної ознаки у структурі двох образів при зовнішній несхожості самих предметів і зреалізовується новий когнітивний крок у розвитку будь-якого концепту: образ *воронай* має спільну рису

¹ Ми тут свідомо не торкаємося питання про достовірність подібного етимологічного вирішення. Така версія (версії) К. Тищенка має право на існування, бо видається досить переконливою і збігається із тлумаченнями, що наведені в етимологічних словниках, за тим лише винятком, що слово *араб* не пов'язується із *кораблем* та *коробом* [див.: 3, I, с. 81; 3, II, с. 9–10; 5, I, с. 72–83; 5, II, с. 321]. Виключення слова *араб* із наведеного етимологічного гнізда змінило б структурні відношення між його елементами, відтак конфігурація цих відношень була б дещо іншою порівняно з тією, що наводиться нижче у вигляді діаграми. За будь-яких обставин, слід визнати, що етимологія – то поезія з безліччю несподіваних поворотів.

з образом *горобця* (веде легковажний спосіб життя); *горобина ніч* не схожа на *ворона*, але спільною рисою, що об'єднує ці образи, стала фігура часу (*ворона*й діяв під час *горобиної ночі*); *горобина ніч* своєю чергою теж не схожа ні на *корабель*, ні на *кінський скелет*, але з ними вона має зв'язок через низку суміжних когнітивних елементів. І зовсім зайво нагадувати, що всі названі предмети ніяк не схожі на *араба* – назва, яка, за версією К. Тищенка, у народній пам'яті була лише семантично-звуковим донором, надавши кожному із рефлексів частину своєї звукової та змістової “ДНК”, пов'язавши їх усі воедино.

Відношення між наведеними рефlekсами можна зобразити за допомогою такої діаграми.



Із діаграми добре видно, що семантичний розвиток відбувався через дві “гілки”: несучим концептом лівого “трона” є *кораб* (короб), правого – *вороп*. Схема допомагає зрозуміти, що між укр. *горобиною*, *горобцем*, рос. *коробкою* та *скелетом коня* не може бути безпосереднього семантично-деривативного зв'язку. Він можливий через суміжні елементи. Отже, найменшим і незмінним алгоритмом розвитку семантики є **крок суміжності**, тобто суміщення однієї ознаки у двох або більше предметах і виділення її мовцем як фігури на тлі інших, а, висловлюючись термінами логіки, це – другий тип відношень між іменами, який було відкрито свого часу Леонардом Ейлером. У його діаграмах цей тип відношень кваліфікується як **перехрещеність** (перетин, взаємне доповнення,) [2, с. 62–68]. Саме він лежить в основі розвитку семантики слова зокрема і формування структури логічно-семантичного “поля” загалом. Відтак в історії науки Л. Ейлер постає не лише як учений, що здійснив видатний внесок у математику, а й учений, що здійснив не менш видатний внесок у лінгвістику і семіотику, що зайвий раз підтверджує спорідненість лінгвістики і математики.

Шкільна програма мовної підготовки, окрім іншого, повинна стимулювати учня до розуміння природи речей загалом і природи мови та мовного аналізу зокрема. Полісемія й етимологія є двома сторонами однієї і тієї самої медалі, а їх аналіз являє собою справжню інтелектуальну гімнастику для учня – таку само, як і рішення математичних задач. Власне, етимологія є “дешифруванням” полісемії. Приклади побудови етимологічних версій є безцінними для мовної дидактики, бо демонструють траєкторію (повороти), зигзаги соціальної думки, і є дуже повчальними, оскільки з одного боку показують природу речей, де все пов'язано з усім, а з іншого – демонструють, як далеко може завести етимологічний пошук.

Література:

1. 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. : Астрель, 2008. – С. 490–508.
2. Івін О. А. Логіка : експериментальний навчальний посібник для факультативних курсів за вибором учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій / Олександр Івін. – К. : АртЕк, 1996. – 232 с.
3. 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.
4. Тищенко К. М. Арабський пласт топонімії України VII–XIII ст. / Костянтин Тищенко. – К. : Видавництво “Четверта хвиля”, 2008. – 65 с.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в четырех томах / Макс Фасмер. – Т. 1. – М. : Прогресс, 1964. – 562 с.; Т. 2. – 1967. – 671 с.; Т. 3. – 1971. – 827 с.; Т. 4 – 1973 – 852 с.

УДК 811.161.2'271.12

Єрмоленко С. Я.

КРИТЕРІЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ НОРМИ І ПРАКТИКА ЇЇ КОДИФІКАЦІЇ

У статті порушено проблему функціонування літературної норми в сучасних умовах демократизації мовного спілкування. Збільшення кількості варіантів мовного вираження потребує обґрунтування критеріїв вибору літературної норми та її кодифікації в лексикографічних джерелах, граматики, культуромовних рекомендаціях.

Ключові слова: літературна норма, критерії вибору літературної норми, сильна і слабка літературна норма, принципи кодифікації.

В статье затронута проблема функционирования литературной нормы украинского языка в современных условиях демократизации общества. Множество вариантов словообразования, формообразования, написания и т. п. требует обоснования критериев выбора литературной нормы и ее кодификации в словарях, грамматиках, пособиях по культуре речи.

Ключевые слова: литературная норма, критерии выбора литературной нормы, сильная и слабая литературная норма, принципы кодификации.

The functioning of literary language in the modern conditions of communicative democratization has been analyzed in the article. The expansion of communicative variants needs the substantiated criteria of literary norm choice and its codification in the lexicographic sources, grammars, and language culture recommends.

Key words: literary norm, criteria of literary norm choice, potent and ineffectual literary norm, principles of codification.

Проблема утвердження літературного стандарту в сучасних умовах демократизації мовної практики пов'язана з уточненням критеріїв літературної норми і виробленням принципів її кодифікації. Поряд із практичними рекомендаціями з культури української мови автори численних публікацій обґрунтовують теоретичні засади формування і динаміки літературної норми (Пилинський М. М., Струганець Л. В., Бабич Н. Д. та ін.), зосереджують увагу не лише на правописних нормах як неодмінній ознаці функціонування літературної мови, а й на процесах динамічної стабільності лексичної, граматичної системи, яка забезпечує рівень стандартизації літературної мови. Ставлення до літературного стандарту, або кодифікованої літературної мови як соціально престижної форми національної мови, змінюється залежно від освіти, територіального походження мовців, їх професійного, культурного рівня, соціального статусу.

Мета дослідження – виявити явища нестабільності, варіантності сучасної літературної норми, які свідчать про існування сильних і слабких мовних норм.

У добу демократизації сучасного життя дослідники слов'янських літературних мов фіксують зміну нормативно-стилістичної свідомості носіїв мови. Так, польський лінгвіст Станіслав Гайда пов'язує таку зміну з гібридизацією стилів та діалектів, комерціалізацією культури і технологізацією спілкування [9]. Ці процеси впливають на критерії формування реєстрів загальномовних словників, на використання стилістичних ремарок у нормативних лексикографічних працях. За традиційними ремарками на зразок *книжне, розмовне, просторічне, діалектне, жаргонне, спеціальне* тощо постає виразна соціальна характеристика слова, указівка на його побутування в певному соціальному середовищі. Урахування соціального критерію функціонування літературної мови та її норми передбачає диференційний підхід до створення описових праць про сучасні літературні мови й вибір загальноприйнятого стандарту для кожної мови.

Мовна норма – ознака розвиненої літературної мови, вияв колективної мовної свідомості, сформованої на певному історичному зрізі функціонування національної мови. З одного боку, норма спирається на рівневу систему (структурні ознаки) національної мови й детермінована цією системою, а з іншого, – регулюється узусом, колективною мовною практикою, тобто природу літературної мовної норми визначають інтралінгвальні та екстралінгвальні чинники.

Обґрунтовуючи неперервність давніх традицій в історії української літературної мови, М. Жовтобрюх наголошував на тому, що норма в історії мови – це інструмент формування літературної мови на тлі процесів взаємодії, впливу, розходження споріднених мов, вироблення диференційних ознак, які відмежовують одну мову від іншої [2].

Важливість кодифікованої норми для поліфункціональної, стилістично розгалуженої літературної мови важко переоцінити. Така норма забезпечує реальне функціонування мовного стандарту, яким є

літературна мова. Першою комунікативною ознакою нормованої мови є її загальнозрозумілість, загальноприйнятність, аксіологічна сутність для мовців незалежно від їх територіальної належності і від сфер, у яких здійснюється мовне спілкування. Крім критерію територіального поширення, літературній мові властивий критерій високого ступеня естетизації через освячення її в мові художньої літератури.

Слововживання відомих письменників, майстрів слова, становить основу формування літературної мови з її кодифікованою літературною нормою. Тому найповніші національні лексикони як джерела кодифікації літературної норми орієнтуються на мовну практику письменників. Саме в мові художньої літератури відбуваються активні процеси взаємодії літературної мови і мови діалектів. Загальномовний словник через стилістичні ремарки засвідчує входження діалектної лексики в мовний узус. Ремарки мають досить гнучкий, динамічний характер у зв'язку з розширенням сфер функціонування літературної мови.

В уяві освіченого носія національної мови формується ідеал літературного зразка, який уособлює зв'язок із писемно-літературними традиціями. Деякі з наших сучасників оцінюють правописні норми, зафіксовані в т. зв. скрипниківському правописі, а також лексикографічну діяльність відповідного періоду як золоту добу розвитку соборної української літературної мови. Тим часом це був процес бурхливого мовотворення, у якому не було фактично усталених норм [3]. Кожна газета писала за своїми правилами, школа не мала тривалих традицій українськомовної освіти та виховання. По-різному бачили й мовознавці шлях розвитку літературної мови. У тогочасних словниках зафіксовано такі фонетичні варіанти: *окромий, окремиий; єдиниця, одиниця; пімста, помста; гинджал, кинжал; стирта, скирта; блинець, млинець; цвітень, квітень; шкура, шкіра; ведмедь, ведмідь; метець, митець* тощо; словотвірні варіанти: *видавець, видавник; плавець, плавач* тощо.

Практичну неусталеність, невиробленість тогочасної літературної норми спостерігаємо, зокрема, у праці О. Синявського "Норми української мови" і в "Правописному словнику" Г. Голоскевича, виданому того самого року, що й "Норми". Наприклад, у підручнику О. Синявського подано род. в. мн. іменника середнього роду *обличчя* – *облич / обличчів*; наведено паралельні форми іменників чол. р. у знах. відмінку: *урізав палець і урізав пальця, поламав віз і поламав воза, скінчив університет і скінчив університета*. У "Правописному словнику" Г. Голоскевича знаходимо дві форми наз. в. мн. від іменника *звірі* і *звіри*. До речі, О. Синявський послуговувався словом *звичайніше* як критерієм вибору форм на зразок *двоє відер, три селá* порівняно з формами *дві яблуці, три відрі, обидві слові* [6, с. 58]. Цілком слушно автор наголошував: "Тільки там, де сходяться мовна природа й мовна культура, в школі, остаточно сформується єдина всеукраїнська літературна мова – чиста та красна" [6, с. 3].

На початку ХХІ ст. спостерігаємо різнобій, хитання в графічному оформленні не лише сучасних численних англomовних запозичень, а й кодифікованої в лексикографічних джерелах іншомовної лексики. Так, в одному із виданих останнім часом словників [8] подано запозичені слова, у яких дотримано норму вживання літери *г*, що позначає фрикативний, характерний для української мови звук, на зразок *абориген, абстрагувати, авангард, агент, агрегат, агресивний, агонія, алергія, акваланг, багет, вегетаріанець, деміург, демагогія, діагноз, гастролі, газета, газифікація, газосховище, фагот, фаланга, флюгер, фрагмент*, але водночас неправомірно розширено вживання літери *г*, причому подано значну кількість варіантних написань як через кому, так і через сполучник *і*: *деградація, деградація; газ, газ; талера, галера; гараж, гараж; гардина, гардина; генерал, генерал; граніт і граніт; грип і грип; гума і гума; геноцид, геноцид; градація, градація; гроно, гроно; дегустація, диригувати, диригент, диригентський, газон, галантерея, талета, тарнітур, генератор, генофонд, гіпюр, гірлянда, гувернер* тощо.

За наведеними прикладами можна спостерігати розхитування правописної і відповідно орфоепічної норми (збільшення кількості варіантів), недотримання лексикографічних правил оформлення словникових статей. Оформлення словникової статті, у якій подано варіантні написання на зразок *грип і грип* або *грунт*, рідше *грунт*, не обґрунтоване ні чинним правописом, ні прагматичною узусною нормою. Неоднозначне трактування літературної норми авторами лексикографічних праць призводить до небажаної варіантності, яка відлякує мовців, що прилучаються до такої "невпорядкованої", "ненормованої", на їхню думку, української мови.

Загалом критерії нормування іншомовної лексики в сучасній писемній та усній практиці надто суперечливі, оскільки базуються на різних принципах: відтворення написання чи звучання запозиченої назви, відтворення на письмі звучання окремих звуків, яким відповідає певна літера в українській мові. Останній принцип застосовано в чинному українському правописі, і він становить традиційний підхід до правопису іншомовних назв. Проте в сучасній мовній практиці спостерігаємо порушення цієї традиції: динаміка входження іншомовної назви змінюється. Превалюють англійські запозичення в цілісному звуковому відтворенні слів, а не окремих звуків. Крім того, визначаючи джерело іншомовного походження слова, не можемо нехтувати й конкретним шляхом, яким це слово приходить у сучасну українську мову. Йдеться про значну кількісну перевагу в Україні російськомовних джерел засобів масової комунікації, які впливають на характер англomовних і взагалі іншомовних запозичень. Тому запровадження варіантних написань на зразок *хакер – гакер* навряд чи закінчиться усталенням, кодифікацією

написання *гакер*, як це передбачає формально-логічний критерій установлення мовної орфоепічної й орфографічної норми.

Не можна не звернути увагу на лексикографічне подання слів, вимова яких пов'язана із чергуванням звуків *у-в*. Це правило стосується символічної мовної норми, оскільки потребує врахування багатьох синтагматичних параметрів будови тексту. Відомо, що зазначене чергування, як і чергування сполучників *і-й-та*, прийменників *з-із-зі* має допомагати збереженню й підкресленню милозвучності української мови. Правила чергування виписані в шкільних підручниках. Однак формальне дотримання цих правил, надто у словниках, пов'язане з дезорієнтацією тих, хто звертається по допомогу до лексикографічних джерел. Так, у згаданому вище харківському виданні Словника не знаходимо слова *вступ*, а є тільки *ўступ* із тлумаченням: "книжн. Частина тексту, уривок, абзац". До речі, слово *ўступ* (з іншим наголосом) у Словнику за редакцією Б. Грінченка перекладено: *Вступление, вход*. Тобто орієнтація укладців згаданого тлумачного Словника на символічну норму чергування *у-в* без урахування тенденцій і закономірностей мовного узусу вносить плутанину в кодифікацію сучасної лексичної норми.

Формальний підхід до застосування правила про чергування *у-в*, а також *і-й-та* призводить до зміни графічного вигляду українськомовного тексту: на початку речення в такому "відредагованому" на формальних засадах тексті натрапляємо тільки на слова *уранці, удячний, увічливість, учитися*, а не *вранці, вдячний, ввічливість, вчитися*, хоча і в першому, і в другому написанні вимова має бути однакою – з нескладовим *у*, тобто подібна до вимови кінцевих звуків у словах *казав, читав, ходив*. Пор. первинний (1) і відредагований (2) уривки з художнього тексту Ю. Ярмиша: Лисенята ..ще й голос *вчаться* подавати (1) – Лисенята ще й голос *учаться* подавати (2); Сорока ..аж заскрекотіла в захваті: – Лише мені одній *вдалося* промовчати(1) – Сорока ..аж заскрекотіла в захваті: – Лише мені одній *удалось* промовчати(2). Формальний підхід до правила про чергування звуків *у-в* призводить до графічної невпізнаності українських лексем, як у такому прикладі словникового тлумачення іменника *доступ*: "Можливість *уходити* куди-небудь, відвідувати кого-, що-небудь".

Викладачі-практики, особливо ті, які дбають про орфоепію в співі, звертають увагу на збільшення кількості слів з початковим *у* в останніх виданнях орфографічного і орфоепічного словників. Про невірність такої зміни, яка відбиває формальне правило чергування *у-в*, слушно пише О. Сербенська: "Однак чимало таких слів мають цілком інше значення і звучать неприродно в українській мові: *встати* – *устати*, *ввести* – *увести*, *вступ* – *уступ*, *вступати* – *уступати* та інше. З'явився такий покруч, як *удягання* (хоч є *одяг*, *одягати*), науковці пишуть: *унесок вченого в розроблення...*" [5, с. 594].

Руйнується авторська ритмомелодика висловлювань і через формальне застосування правил чергування *і-й-та*. Названі чергування підпорядковані значно складнішим законам милозвучності української мови, ніж залежність від попередньої чи наступної літери в сусідніх словах. Замість того, щоб приділяти більше уваги літературній вимові, орфоепічній нормі, шліфувати, вдосконалювати практичну літературну вимову, автори й редактори видань часто вдаються до реформування графіки класичних українськомовних текстів, тим самим порушуючи природне співвідношення усної й писемної форм літературної мови.

В останні роки активізувалися культуромовні дискусії, які стосуються, як правило, норм, що їх можна назвати слабкими, наприклад, до слабкої норми наголошування належить наголошування форм займенників у непрямих відмінках. Загальна закономірність – зміна наголосу в займенникових формах, поєднаних із прийменниками, на зразок *менé* – до *мéне*, *тебé* – до *тéбе*, *себé* – до *сéбе*. Однак по-іншому поведуть себе займенники із прийменниками в місцевому відмінку, пор.: у *мені*, на *тобі*, *при собі*. Нерозрізнення наголошування займенників у місцевому відмінку й наголошування їх у поєднанні з прийменниками в інших відмінках призводить часом до хибних висновків і "несподіваних" культуромовних рекомендацій. Пор. такі міркування про вибір нормативного наголосу: "Займенники в непрямих відмінках наголошують останній склад (*себé, тебé, менé, цьогó, собі, тобі, мені, цьому*), а коли опиняються в реченні поруч з прийменниками, переносять наголос на перший склад: *із сéбе, до тéбе, коло мéне, без цьогó, при собі, на тобі, по мéні, у цьóму*" [4, с. 29]. Показово, що в наведених прикладах пропонується як норма діалектне наголошування замість літературної норми *при собі, на тобі, по мені*. Такий літературний наголос в українській мові – це не вплив російської мови, а закономірне наголошування в займенниковій системі, на яку впливає і відмінкова форма, і прийменникова сполучуваність. Займенники в місцевому відмінку з відповідними прийменниками наголошуються по-іншому, ніж у родовому чи давальному.

За реалізацією певної слабкої норми треба бачити дію внутрішніх законів розвитку мови, які нерідко детерміновані зовнішніми умовами, зокрема, мовною культурою суспільства. У свідомості сучасних мовців відбувається активне дистанціювання від російської мови в тих випадках, які уможливають вибір варіантного мовного засобу. Так, явищем гіперизму пояснюємо поширені помилки – випадки заміни кодифікованого закінчення іменників чоловічого роду другої відміни, що мають у родовому відмінку однини закінчення *-а(-я)*, – *предмета, відмінка, варіанта, атома, об'єкта, документа, паспорта, графіка* – відмінковими формами із закінченням *-у(-ю)*. Не тільки чуємо, а й бачимо графічно оформлені

слова в родовому відмінку однини *предмету, відмінку, варіанту, атому, об'єкту, документу, паспорту, графіку*. Таке закінчення свідчить про недостатню семантичну мотивацію розрізнення відмінкових закінчень іменників чоловічого роду другої відміни в родовому відмінку однини. Відомо, що за чинним українським правописом частина іменників чоловічого роду другої відміни має в родовому відмінку однини закінчення *-а(-я)*, а частина – *-у(-ю)*. Між лексико-семантичними групами цих іменників немає чітких меж, причому в сучасній мовній практиці спостерігаємо тенденцію – віддавати перевагу закінченню *-у(-ю)*, за винятком тих випадків, коли на закінчення *-а(-я)* падає наголос. Очевидно, за аналогією до названого явища закінчення *-у* поширюється і в офіційно-діловому штампі *до відому* (нормативне: *до відомо*).

Під впливом названої тенденції порушується правило чинного правопису про закінчення *-а(-я)* в родовому відмінку іменників – назв міст. Це правило відбиває норму, що складалася історично, але, йдучи за усною мовною практикою, дослідники граматичної системи української мови ще в 60-х роках минулого століття констатували: назви населених пунктів із закінченням *-у(-ю)* в родовому відмінку не сприймаються як позанормативні в усному мовленні [7, с. 97]. Тепер часто чуємо словоформи з *Парижу, з Мадриду, з Лондону, з Брюсселю, зі Страсбургу*, хоч за кодифікованою нормою має бути – з *Парижа, з Мадрида, з Лондона, з Брюсселя, зі Страсбурга*. Так через мовну практику, образно кажучи, пробиває собі дорогу закінчення *-у(-ю)* в родовому відмінку однини іменників чоловічого роду – назв населених пунктів. Про те, що ця тенденція є наслідком явища гіперизму – відштовхування від подібної форми відмінкових закінчень іменників російської мови, свідчать відповідні коментарі мовознавців: “Протягом останнього часу не лише в розмовному, а й усному літературному мовленні (на радіо, телебаченні) назви населених пунктів цього типу в родовому відмінку однини досить часто функціонують із закінченням *-у*, бо тільки так вони звучать по-українському, а закінчення *-а* збігається (і сприймається) з відповідною російською формою” [1, с. 71].

Сучасні словники й писемна практика засвідчують численні розходження в написанні власних іноземних назв, причому не лише тих, що з'являються останнім часом, а й тих, які мають тривалу орфографічну традицію. Незважаючи на те, що правопис кодифікував написання власних іноземних назв із графемою *и* (замість *і*) на зразок *Скандинавія, Триполі, Шри-Ланка, Сингапур*, вони часто трапляються в написанні з графемою *і*. Такі “різнописання” є свідченням слабкості правописної (відповідно і орфоепічної) норми. Очевидно, зміна орфотрадиції спричиняє небажану варіантність й сигналізує про слабку мовну норму.

У зв'язку зі збільшенням кількості варіантів – лексичних, фонетичних, граматичних зростає роль кодифікаційної практики лінгвістів, застосування диференційного підходу до культуромовних порад, до стилістичного ремаркування у нормативних лексикографічних джерелах.

За якими критеріями має відбуватися кодифікація літературної норми? Чи можливо в умовах демократизації суспільства і збільшення кількості різноманітних варіантів, зумовлених практикою соціолектів, встановити постійну, незмінну літературну норму? Очевидно, для утвердження соціально престижної літературної мови потрібна спільна діяльність наукових установ, освітніх закладів, засобів масової інформації. В умовах демократизації суспільства важливе обґрунтування й вироблення різних рівнів мовного стандарту. За критерії кодифікації норми мають правити: 1) мовна практика освічених носіїв української літературної мови; 2) відповідність структурі української мови; 3) збереження писемно-літературних традицій, які забезпечують розвиток літературної мови.

Література:

1. Винницький В. М. Про неточності у трактуванні деяких мовознавчих понять у сучасних правописах української мови / В. М. Винницький // Мовознавство. – 2012. – № 2. – С. 65–82.
2. Жовтобрюх М. А. Давні традиції в новій українській літературній мові / М. А. Жовтобрюх // Мовознавство. – 1970. – № 5. – С. 15–24.
3. Мельник Т. П. Процеси унормування лексики української мови у 20–30 рр. ХХ століття : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Мельник Тетяна Петрівна. – К., 2010. – 20 с.
4. Островський В. І. А українською кажуть так... / В. І. Островський, Г. Ф. Островська. – Одеса : Астропринт, 2008. – 400 с.
5. Сербенська О. Замітки до теми, як ми пишемо і говоримо / Олександра Сербенська // Незгасимий СЛОВОСВІТ : [зб. наук. пр. на пошану проф. В. С. Калашника]. – Х. : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 592–597.
6. Синявський О. Норми української мови / Олекса Синявський. – Харків ; К., 1931. – 286 с.
7. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – К., 1969. – 583 с.
8. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей (близько 40000 слів) / [за ред. д-ра філол. наук, проф. В. С. Калашника]. – 2-е вид., випр. і допов. – Х. : Прапор, 2004. – 992 с.
9. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków. – Wrocław, 1999. – 540 s.

УДК 81'271=161.2

Загнітко А. П.

КУЛЬТУРА МОВИ В СУЧАСНОМУ ЛІНГВОСОЦІУМНОМУ ПРОСТОРІ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ ВИМІРИ

Розглянуто основні структурні компоненти культури мови як розділу мовознавчої науки, простежено її зв'язок з іншими суміжними науками, схарактеризовано визначальні компоненти культури мови як науки та виявлено значущість етичного, комунікативного та інших компонентів у культурі мови як науки, з'ясовано значущість ситуативно-прагматичних чинників у комунікативно мотивованому навантаженні функційно диференційованих різновидів норм та їхніх функційно-стильових варіантів.

Ключові слова: культура мови, етичний компонент, комунікативний компонент, функційний стиль, функційний різновид мови.

Рассмотрены основные структурные компоненты культуры речи как раздела языковедческой науки, исследована ее связь с другими смежными науками, охарактеризованы определяющие компоненты культуры речи как науки и определена значимость этического, коммуникативного и других компонентов в культуре речи как науке, определена значимость ситуативно-прагматических факторов в коммуникативно мотивированной нагрузке функционально дифференцированных разновидностей норм и их функционально-стилистических вариантов.

Ключевые слова: культура речи, этический компонент, коммуникативный компонент, функциональный стиль, функциональная разновидность языка.

The main structural components of speech culture of a section in linguistic science are exposed, its relationship with other related sciences is studied, determine the components of speech culture as the science are characterized and the importance of ethical, communicative, and other components of speech culture as the science are defined, the importance of situational-pragmatic factors in the communicative motivated capacity of the functionally differentiated varieties of norms and their functional-stylistic variations are defined.

Key words: speech culture, ethical component, communicative component, functional style, functional variation of the language.

Сучасна лінгвістична наука з її зосередженням на антропологічних чинниках, крізь призму яких постають виявлюваними всі мовні компоненти та їхнє функційне навантаження, все більшою мірою концентрує увагу на особливостях використання тих чи тих форм або конструкцій. Останнє найбільшою мірою співвіднесене із суто прикладними лінгвістичними пошуками, з-поміж яких особливий статус належить культурі мови. В українському мовознавстві питань культури мови торкались по суті всі відомі граматисти (І. Вихованець, Я. Головацький, С. Єрмоленко, В. Сімович, С. Смаль-Стоцький, Є. Тимченко та ін.), лексикографи (Б. Грінченко, Є. Желехівський та ін.), майстри слова (Леся Українка, І. Франко, М. Рильський, О. Гончар, М. Стельмах, Л. Костенко та ін.). Особливо актуальним постає розкриття статусу культури мови в системі мовознавчих наук (або розділів мовознавчої науки), вияв її зв'язків з іншими суміжними науками та розкриття значущості окремих її внутрішніх складників.

Метою пропонованого аналізу є розгляд основних витоків культури мови з простеженням внутрішнього культурно-мовного навантаження її складників як мовознавчої науки. Усе це вмотивовує необхідність вирішення відповідних завдань: 1) з'ясування основних джерел формування культури мови як лінгвістичної науки; 2) встановлення структурних компонентів культури мови як науки; 3) визначення значущості ситуативно-прагматичних чинників у реалізації комунікативно орієнтованих норм з виявом статусу етичних мотивацій (соціальних, вікових та інших); 4) простеження диференційно-стильових та функційно вмотивованих різновидів норм у їхній комунікативній виявлюваності; 5) характеристика актуалізованості міжстильової взаємодії норм у їхній реалізації.

Новизна заявленого аналізу мотивована виявленням зв'язків культури мови з іншими науками, визначенням статусної ролі функційно-стильових норм та визначуваністю вжитку мовних норм ситуативно-прагматичними чинниками. Теоретичне ж значення пропонованого розгляду визначає опрацювання проблеми зв'язку культури мови з іншими суміжними науками та простеження рівнів мотивації використання функційно-стильових норм системою ситуативних та прагматичних чинників. Практичне значення простежувань у можливості застосування його результатів у вишівській та загальношкільній практиці вивчення культури мови та напрацювання навичок правильного використання функційно-стильових норм.

В усі часи питання культури мови з належним осмисленням їхньої значущості та навантаження в суспільстві перебували в полі зору не тільки теоретиків-дослідників, але й практиків – тих, хто працював над формуванням відповідних умінь та навичок. Зауваги про культуру мови можна знайти і у філософсько-естетичних трактатах Платона, і в есеїстсько-риторичних пошуках Аристотеля, не кажучи вже про Цицерона та багатьох інших. Не менш важливим у давні часи (не зняте це питання і сьогодні) поставало опрацювання проблем належного володіння рідним словом – словом-трибуном у риторів, для яких слово поставало найважливішим та найдієвішим способом досягнення авторитету в суспільно-політичному житті (у сучасній практиці інколи укладають словники мовленнєвих огріхів відомих політиків, державних діячів, урядовців). Підтвердженням цього поставало те, що політик завжди виступав на народних зборах, на засіданнях ради, полководець тримав слово перед військом, приватна ж особа повинна була мати належний вигляд перед судом, на різних урочистостях.

Перші підручники з риторики, очевидно, були створені досить рано – орієнтовно в 5 ст. до н. е. на Сицилії (автори – сицилійські греки із Сіракуз: Корак і Тисей). Звідти традиції красномовства перенесені в Афіни, початківцем яких був Горгій з Леонтини (Сицилія). Дослідник опрацював прийоми риторської художньої прози, поетичної виразності, застосовуючи стилістичні засоби (“горгійські фігури”): аналогійні за формою та змістом фрази, паралельні члени речення (ізоколію), антитезу, риму. Фундаментальне осмислення значущості вміння висловлюватися в особистому житті людини запропонував Аристотель (“Риторика”), де належним чином було упорядковано принципи структурування виступу та наявність і доцільність у ньому відповідних мовних фігур, тропів тощо. Особливої ваги стилістична форма висловлення набула у 2 ст. до н. е. У цей період культура мови прямо корелює з риторикою, особливостями структурування мовлення та стильовою диференціацією. Культура мови співвідносилась із функційною стилістикою, прагматикою і теорією мовленнєвих актів, що поставали на той час цілісно. Не треба забувати, що культура мовлення в цьому ракурсі може бути витримана цілком послідовно, хоча саме мовлення інколи постає позбавленим власної змістової мотивованості. Підтвердженням останнього виступає красномовство на зразок азіанізму або атицизму. Грецька традиція красномовства через кілька століть поступово знайшла розвиток у період римської республіканської епохи. І в азіанізмі, і в атицизмі, і в римський період риторика внутрішньо включала питання культури мови. І стоїки, і їхні послідовники (Аполоній Дискол, Геродіан та інші) багато уваги приділяли питанням культури мови, формування навичок вільного володіння трибунним словом зі знанням диференційованості стильових норм.

Не менш значущими поставали окремі питання культури мови та мовлення в ученні модистів з їхнім концептуальним розмежуванням трьох модусів: *modi essendi* (модус існування), *modi intelligendi* (модуси поняття), *modi significandi* (модуси позначення), що відповідно зорієнтували не тільки особливості вивчення мови, але й закономірності використання мовних норм у відповідних мовленнєвих практиках.

Знаковими питання культури мови виступають у функціонуванні мови як державної, її повноцінному навантаженні в адміністративно-управлінському, юридично-законодавчому, кримінально-судовому та інших провадженнях, тому що від дотримання мовних норм залежить розуміння законів, тлумачення їхніх статей, опрацювання різноманітних положень, інструкцій тощо.

Культура мовлення безпосередньо замкнута на мовну свідомість. Останню здебільшого витлумачують як: 1) механізм управління мовною діяльністю, що формує, зберігає та перетворює мовні знаки, правила їхнього поєднання та використання; 2) мовну картину світу з відповідною їй структурацією; 3) ставлення людини до мови та її елементів. Для культури мови та дефінування її статусу в сучасному просторі суттєвим є ставлення людини до мови та її елементів, свідоме вдосконалення власних навичок та умінь використання тих чи тих конструкцій, певних форм. Для культури мови особливо важливим постає дотримання всіх компонентів структурації мовлення: і логічності, і послідовності, і причинно-наслідковості, й аргументованості тощо.

У концептуальних підходах до розуміння статусу культури мови як окремого розділу мовознавчої науки та визначення її внутрішньонаукових просторових реалій треба розуміти, що її поняттєво-термінологічний апарат має опертям морфологічні, синтаксичні, словотвірні (інколи сукупно їх називають граматичними) та лексичні категорії й відповідні значення – морфологічні, синтаксичні, словотвірні й лексичні та ін. Водночас для культури мови суттєвим постає врахування внутрішньотекстової структурації (коли вибір нормативної конструкції часто вмотивований власне-авторськими інтенціями, пор., наприклад, особливості реалізації індивідуально-авторського (функційно-стильового) принципу української пунктуації: *І – раптом вдарив грім у душу розпанахану мою* (А. Яна); *До мене – радість летіла прийшла* (В. Скісь); *Скрапували осені – сльози непомітно рясні* (Т. Коленко)) з наголошенням навантаження власне-структурних і семантичних (сміслових) чинників, реалізації ситуативно-прагматичних умов і завдань тощо. Так, наприклад, висловлення на зразок *Батько повернувся додому* може поставати в інформативному (констатація факту), питальному (отримання інформації), директивно-настановному (виконання команд та відповідних розпоряджень) і под. Культура мовлення передбачає вільне володіння мовцем усіма нормами інтонування й адекватного прагматичного та мовленнєво-актового оформлення висловлення. Усе це засвідчує ємність концептуальних засад культури мови.

У практичному спрямуванні культура мови ґрунтується на закономірностях сполучуваності, співвідношення форми і значення тощо. Так, наприклад, "між прийменником і відмінком, яким він керує, іноді існує солідарність у тому сенсі, що ні прийменникове керування не може існувати без прийменника, ні прийменник (на зразок *sine*) – без відмінка, яким він керує" [3, с. 226], пор.: *наступити на камінь / вилізти на дах / зустрітися на світанку; перестрибнути через тин / не прийти через хворобу / передати через колегу; зустрітися зі знайомим / мати із сином підійшли*, де прийменник реалізує свій граматичний потенціал тільки сукупно з іменниково-відмінковою формою.

У лексикографічних виданнях поширеним виступає розгляд культури мови 1) як рівня (ступеня) відповідності нормам орфоєпії, слововжитку та ін., що встановлені для певної мови; 2) як здатності дотримуватися найкращих зразків у своєму індивідуальному мовленні [1, с. 385], наголошуючи також на культурі мови як розділі мовознавства, що досліджує проблеми нормалізації для вдосконалення мови як знаряддя культури [7, с. 247]. Узагальнюючи словникові дефініції, культуру (лат. *cultura* – освіта, розвиток від *colo, colui, culum, colere* – обробляти землю → схилитися) мови слід розглядати в різних поняттєво-термінологічних площинах, з-поміж яких концептуально значущими постають: 1) культура мови як розділ мовознавства, лінгвістична наука, що вивчає мовленнєве життя суспільства в конкретний історичний час і регламентує користування мовою в суспільстві, стан і статус норм сучасної літературної мови в певну епоху, а також рівень лінгвістичної компетенції мовних особистостей; 2) культура мови як ступінь досконалості, досягнута в оволодінні усним і писемним мовленням; досконале володіння літературною мовою, її нормами, а також уміння користуватися різними формами вираження залежно від ситуації мовлення, удосконалення й культивування літературної мови та індивідуального мовлення, вияв тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовленнєвій практиці норм літературної мови, мовна політика в державі; нормативність мовлення, її відповідність вимогам, що адресовані мові в певному мовному колективі у певний історичний період, дотримання норм вимови, наголошення, слововжитку, побудови словосполучень і речень; 3) як система ознак і вимог досконалої літературної мови, сукупність комунікативних якостей літературної мови, що простежують за різних умов спілкування відповідно до мети та змісту висловлення; 4) як мовна культура особистості, колективу, певної соціально-корпоративної групи населення [5, с. 116–117].

Культура мови утверджує такі норми: *лексичні* (розрізнення значень і семантичних відтінків слів, закономірності лексичної сполучуваності); *граматичні* (вибір правильного закінчення, синтаксичної форми); *стилістичні* (доцільність використання мовно-виражальних засобів у конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації спілкування); *орфоєпічні* (вимова); *орфографічні* (написання). Із часу виникнення науки про мову її повноправним складником виступає культура мови. Навантаження основних компонентів культури мови як науки легко простежити в процесі створення словників, граматик, тлумачень текстів, коли завжди доводиться вибирати, оцінювати, класифікувати мовні факти, а узагальнені в лінгвістичних працях, вони сприяють усталенню, поширенню тих чи тих норм, їх кодифікації. Ця галузь сформувалася в системі лінгвістичних дисциплін як власне-практичний розділ у 50–60-х роках ХХ ст. Вона невіддільна від стилістики, спирається на факти лексикології, граматики, історії мови, зокрема, літературної, мови художньої літератури, теорії перекладу тощо. Власне, усебічну гуманітарну (та й не лише гуманітарну) освіту важко уявити без культури мови. Культура мови – це ще й загальноприйнятий мовний етикет: типово-усталені форми вітання, прощання, побажання, запрошення тощо. Вони змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується. Соціолінгвістичні, етнопсихологічні моменти донедавна не залучали до сфери культури мови, яку розглядали як рекомендації щодо правильності / неправильності, нормативності / ненормативності висловів. Культура мови починається із самоусвідомлення мовної особистості. Вона зароджується й розвивається там, де носіям національної літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймають їхню мову в різних суспільних середовищах, а також у контексті інших мов. Отже, культура мови безпосередньо пов'язана із соціологією і психологією не тільки щодо напрацювання моделей, зразків мовної поведінки, а й щодо формування мовної свідомості. Лінгвістичну і культуру мови називають вершиною науки про мову.

Інколи культуру мови витлумачують як: а) ознаки та властивості, сукупність і система яких засвідчують її комунікативну досконалість; б) сукупність навичок і знань людини, що забезпечують неускладнене і комунікативно настановне застосування мови для спілкування; в) сферу лінгвістичних знань про культуру мови як сукупність і систему її комунікативних якостей [5, с. 116].

Поряд із цим у словниках розглядають культуру мовленнєву як складник загальної культури народу, що охоплює мову, форми втілення мовлення, сукупність загальновизнаних мовленнєвих творів певною національною мовою, звичаї та правила спілкування, співвідношення вербальних і невербальних компонентів комунікації, усталених та узвичаєних у мовній картині світу, способи передавання, зберігання й оновлення мовних традицій, вияви мовної свідомості народу в побутових і професійних, соціальних формах [5, с. 117].

У спеціалізованих довідкових виданнях зазвичай уточнюють мовні рівні, яким властиві відповідні норми, окремо наголошуючи на особливостях *етики спілкування* (або мовленнєвому етикеті) [9, с. 287–288], що вимагає дотримання у відповідних ситуаціях тих чи тих правил мовної поведінки. Етичний компонент культури мови, на думку Є. М. Ширяєва [9, с. 287–288], найбільш навантажений у мовленнєвих актах як цілеспрямованих мовленнєвих діях на кшталт вияву прохання, питання, подяки, увічливості, привітання тощо. У цьому разі особливо знаковим є врахування усіх параметрів позалінгвального статусу: а) специфіка відповідної мовної спільноти з виявом рольових навантажень адресанта й адресата (вік, соціальний статус, відношення між комунікантами й т. ін.); б) просторово-часові виміри (період доби, місце реалізації – офіційна / напівофіційна / неофіційна й под.); в) соціально-значущі величини (статус у фаховій сфері – керівник та ін.); г) регулярність / нерегулярність внутрішньосупільного табування (наприклад, заборона використання тих чи тих мовних засобів – обценної лексики; часто до негативно оцінюваних належить відповідний зразок інтонування: розмова на “підвищених” тонах, інтонаційний зрив з переходом на крик) тощо. З аналізованими чинниками корелюють внутрішньолінгвальні параметри культури мовлення – норми різних мовних ярусів (морфологічного, синтаксичного та ін.).

Для культури мови істотним постає комунікативний компонент, значущість якого Г. О. Винокур окреслив з наголосом на вагомості кожного мовного засобу у відповідній мовленнєвій ситуації. Так, наприклад, якщо учитель пояснює головні члени речення і використовує незрозумілу термінологію з низьким рівнем мотивації, то в нього мало шансів донести пояснюваний матеріал.

Комунікативний компонент охоплює також функційну диференціацію мови та прагматичні умови спілкування. Функційна диференціація ємна. Її складниками постають функційні різновиди (розмовне мовлення й под.) та функційні стилі (пор.: офіційно-діловий, публіцистичний, науковий тощо). У цьому ракурсі особливо значущим виступає врахування стильової специфіки. Так, наприклад, офіційно-діловий стиль вимагає вільного орієнтування в усталених мовленнєвих формулах, штампах та ін. Водночас заштампованість розмовного та публіцистичного мовлення сигналізує про незнання функційних різновидів мовлення. Для культури мовлення особливо важливим є вільне орієнтування в стильових параметрах. Так, наприклад, у тексті на зразок (“Бородаті індієць”): *У непрохідних лісах Амазонської низовини австрійські вчені знайшли плем’я індієців асурина, ще не відомих науці. Щоб ознайомитись із звичаями і життям загадкового плем’я, вони прямували з провозжати у нижню течію Амазонки, на правий берег ріки Шингу для належного ознайомлення з їхнім життям.*

Раптом ми вийшли на галявину і побачили приблизно десять будинків. Відповідно до усталених принципів біля входу в один із них стояв високий старий мужик з луком у руках. Поруч з ним лежав пучок стріл. Побачивши нас, він погрозово закричав і зробив знак іти геть та припинити будь-які невивірені кроки. Провідник продовжував наближатися до нього. Раптом цей чоловік зник за будинком. І через відведений певний час все поселення було в криках і розпочався належним чином організований рух. З’явилося ще кілька струнких асурин на чолі з підлітком, який, як нам потім пояснили й умотивували, був вождем цього плем’я.

Піднявши над головою подарунки, вигукуючи індієцькі слова, ми підійшли до асуринина майже вприду. Один чоловік насмілювався вихватити з рук провідника ножі, які ми використали для подарунків, і по-дитячому щасливо усміхнувся. Від ворожості та недовіри не лишилося і сліду...

На більшості індієців, які обступили нас, не було жодної одежі, крім шнурка на поясі. Вони з цікавістю роздивлялися подарунки, принесені нами, і раділи, як діти. Руки і ноги багатьох молодих жінок були розмальовані цікавими візерунками. Деякі чоловіки мали довгі бороди, що було для нас справжнім відкриттям. Адже всі інші індієці Південної Америки безбороді.

Асурина виявились гостинними господарями: посадивши нас на саморобні лавки, вони пригостили нас печенням з черепахи, тушеним м’ясом якоїсь птички, солодким і ніжним на смак, яке подавали в глиняних розмальованих горнятках.

Повечерявши і викуривши перед сном довгу цигарку, яку індієць передавали із рук в руки як “трубку світу”, ми затишно прилаштувалися в сітках, схожих на гамаки, натягнутих між деревами. У великих домах живуть по декілька сімей. Основним матеріалом для будівництва домів є стовбури і гілки пальм. Асурина – справді майстри будівництва: жодна злива не шкодить їхнім домам. У цьому ми пересвідчилися, коли посеред ночі раптом пішов сильний дощ, що не припинявся декілька годин.

Індієць дуже працелюбні. Чоловіки прокидаються на світанку і працюють до пізньої ночі – обробляють поля, на яких вирощують тютюн, бавовну, кукурудзу, солодку картоплю, доглядають тварин.

Серед індієців цього миролюбного плем’я нараховують декілька сотень чоловік, ми прожили шість днів. Коли наступив день прощання, все поселення прийшло проводити нас. Чоловіки довго пускали дим у нашому напрямку, бажаючи щасливої дороги – наявні істотні відхилення від норм публіцистичного мовлення, що охоплюють: 1) використання клішованих форм (Відповідно до усталених принципів – нульове кліше; для належного ознайомлення – нульове кліше; через відведений певний час – замість через хвилину; належним чином організований – нульове кліше); 2) уживання росіянізмів (одежі замість одягу; мужик – замість чоловік; У великих домах – замість У великих будинках; будівництва домів – замість

зведення житла; не шкодить їхнім домам – замість не шкодить їхньому житлу); 3) наявність лексично неумотивованих слів (з провозжати – замість з провідником; печенням з черепахи – замість печеною з черепахи; як "трубку світу" – замість як "трубку миру"); 4) порушення граматичного узгодження (ми затишно прилаштувалися в сітках, схожих на гамаки, натягнутих між деревами – замість ми затишно прилаштувалися в сітках, схожих на гамаки, натягнуті між деревами); 5) нагромадження напівпредикативних конструкцій ми затишно прилаштувалися в сітках, схожих на гамаки, натягнутих між деревами – замість ми затишно прилаштувалися в сітках, що схожі на гамаки, натягнуті між деревами); 6) побудову лінійно неупорядкованих конструкцій (Серед індійців цього миролюбного плем'я нараховують декілька сотень чоловік, ми прожили шість днів – замість Ми прожили шість днів серед індійців цього миролюбного племені, в якому нараховується декілька сотень осіб); 7) використання стилістично надлишкових лексем (пояснили й умотивували – замість пояснили) та ін.

Вивчення культури мови охоплює функційно-стильовий аспект (сучасна стилістика в розрізі стилістичних норм, їхнього функційного навантаження та функційно-стильового диференціювання), прагматичний вимір (прагматика з її прагматичним аналізом, що уможливило розмежування норм відповідно до соціально-вікових, статусно-рольових, локативно-темпоральних та інших умов), мовленнєво-актових площин (закономірності реалізації перформативів, констативів, менасивів тощо). Усе це засвідчує полівимірність культури мови та її зв'язок із функційною стилістикою, прагматикою і теорією мовленнєвих актів.

Культура мови в системі сучасних лінгвістичних наук посідає особливе місце, тому що об'єднує в собі теоретичні напрацювання всіх розділів мовознавчої науки й водночас напрацьовує механізми застосування їхніх результатів у повсякденній практиці. Знаковим є напрацювання системи проскрипцій, що визначають напрями й тенденції вживання тих чи тих нормативних конструкцій. Перспективним є аналіз взаємопроникнення категорійного апарату культури мови в інші науки, з одного боку, і водночас виявлення закономірностей використання категорійних дефініцій інших мовознавчих наук у культурі мови.

Література:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Дмитро Іванович Ганич, Іван Степанович Олійник. – К. : Вища школа, Головне видавництво, 1985. – 360 с.
3. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка / Луи Ельмслев // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. – С. 215–262.
4. Єрмоленко С. Я. Українська мова : короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / Світлана Яківна Єрмоленко, Світлана Павлівна Бирик, Олена Григорівна Тодор ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
5. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни : у 4 т. – Т. 2 / Анатолій Панасович Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2012. – 350 с.
6. Кротевич Є. Словник лінгвістичних термінів / Євген Володимирович Кротевич, Ніна Сергіївна Родзевич ; за заг. ред. Є. В. Кротевича. – К. : Вид-во АН УРСР, 1957. – 235 с.
7. Скворцов Л. И. Культура речи / Лев Иванович Скворцов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 247–248.
8. Словник лінгвістичних термінів / [укл. : Левицький В. В., Іваницька М. Л., Іваницький Р. В.]. – Чернівці : Чернівецький державний університет імені Юрія Федьковича, 1996. – 29 с.
9. Ширяев Е. Н. Культура речи / Евгений Николаевич Ширяев // Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник / [под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др.]. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – С. 287–290.

УДК 378.147.811.161.2

Мацько Л. І.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ МОВ І РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання становлення української літературної мови в поетичній творчості Тараса Шевченка у контексті постання інших слов'янських літературних мов та педагогічні погляди і практична освітня діяльність поета, зумовлені роллю літературної мови в освіті.

Ключові слова: українська літературна мова, педагогічні погляди, освітня діяльність.

В статье рассматриваются вопросы становления украинского литературного языка в поэтическом творчестве Тараса Шевченко в контексте становления других славянских литературных языков и педагогические взгляды, практическая образовательная деятельность поэта, связанная с ролью литературного языка в образовании.

Ключевые слова: украинский литературный язык, педагогические взгляды, образовательная деятельность.

This article deals with the formation of the Ukrainian literary language in the poetic works of Taras Shevchenko in the context of the other Slavic languages foundation. Shevchenko's pedagogical views, his activity connected with the role of the literary language in education are observed as well.

Key words: Ukrainian literary language, pedagogical views, educational activity.

Перед сучасною освітою України стоїть поряд із багатьма іншими питання: як зберегти національний дух у контексті глобально-раціональної реальності, як використовувати і розвивати етноментальний досвід, духовні цінності в життєвому просторі сучасного громадянського суспільства. Бо тільки добра освіта, софійне мислення, людиновимірні знання, віра в перспективу формують сучасну інноваційну духовну особистість – “мудрого і відповідального творця власного життя і громадянина країни” [3, с. 13].

Педагогічні погляди й освітня діяльність Тараса Шевченка сформувалися в середовищі прогресивної ліберально-демократичної інтелігенції Росії та Центральної і Західної Європи XIX століття. У політиці Європи – це період визвольних змагань народів з імперськими режимами, революційні грози й передгрози та формування національних держав. У літературі, мистецтві й культурі цих народів, а відповідно й в освіті відбулося проникнення й утвердження просвітницьких, народницьких ідей, романтичних надій і візій служіння народу. У Російській імперії революційно-демократична різночинна інтелігенція мала таку ж романтичну візію служіння просвіті власного народу, але становище ускладнювалося тим, що неосвіченість народу посилювалася його безправністю, повним закріпаченням. Створювалася взаємообернена ситуація: народ темний, бо безправний, а безправний, бо темний. Тому педагогічні ідеї (і ширше – просвітницькі) міцно ув'язувалися з політичними, класово-соціальними, загальносуспільними, культурологічними, виражалися через літературно-мистецьку діяльність провідників нації, громадсько-культурну роботу освічених верств.

Тривалий час майже всі слов'янські народи були поневолені трьома державними націями (турками, німцями й онімеченими росіянами) та ще тяжіла над ними попередня традиція культу класичних мов, запозичених старих літературних, якими користувалася державна й культурна верхівка імперських суспільств. Національне відродження слов'янських народів одне за одним упродовж XVII–XVIII ст. пробуджувало опір гніту і внутрішні сили для самобутнього розвитку духовності, культури, народної освіти, рідної мови й ушляхетнення її як літературної для нації. Це був дуже зручний час і ситуація для розвитку порівняльно-історичних досліджень у славістиці – зокрема у мовознавстві, фольклорі, літературознавстві, освіті, культурі.

Як представники київської романтичної школи в літературі й культурі Тарас Шевченко, Пантелеймон Куліш, Микола Костомаров, пізніше – Михайло Драгоманов поділяли погляди європейських просвітників і романтиків на простий люд як основу народності, його історію і щоденне буття, відчували гостру потребу просвіти й розвитку власного народу, потребу будити історичну пам'ять українського народу, а з цією метою виробляти з народної мови літературну, плекати її як оберіг нації і запоруку її майбутнього удержавлення.

Важливо відзначити, що позиції Шевченка і його сподвижників у питанні про рідну мову і народність, про народну українську мову були суголосними з позиціями європейських романтиків: угорського поета Шандора Петефі, французького поета Віктора Гюго, теоретиків німецького романтизму Людвіга Ахім фон Арніма та Ф. Шлегеля, італійського романтика ді Бреме, англійських романтиків Вільяма

Вордсворта, С.-Т. Колріджа та ін. Проте в кожного з них були свої історичні національні підстави для нюансів, та й революційна ситуація в Європі породжувала нові суспільні й оригінальні для кожного народу виклики. Можна сказати, що народну мову естетизували просвітителі і романтики майже всіх європейських народів.

На слов'янську педагогіку XIX століття помітний вплив мало слов'янське відродження, за Колларом – "слов'янська взаємність" та російське слов'янофілство і панславізм західних і південних слов'ян. Слов'янська ідея не зводилася до об'єднання слов'ян (хоч і такі заклики були). Вона пронизувала всі суспільно-політичні і культурно-естетичні сфери життя слов'янських народів, будила їх до відродження національної пам'яті, звичаїв, історії, старожитностей, витлумачення національного духу і характеру, пошуку перспектив самостійного державницького життя. Це була "доба націй". Політичне й культурне відродження слов'янських народів актуалізували їхні визначні діячі – науковці, поети, прозаїки, митці – представники всіх слов'янських народів: серб Вук Караджич; чехи Ян Коллар, В. Ганка, Людовіт Штур, Й. Юнгман; словаки Й. Добровський, П. Шафарик; словенці Ф. Міклошич і В. Копітар; хорвати В. Ягич, Петар Прерадович, Людевіт Гай; поляки Й. Лелевель, А. Міцкевич, Ю. Словацький; українські й російські вчені, київські й харківські романтики І. Срезневський, О. Бородянський, М. Максимович, М. Костомаров, І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко в Україні. У Росії: самостійний розвиток відстоювали М. Г. Чернишевський, О. Герцен, М. Бакунін, М. Погодін, М. Огарьов, видавці "Москвитянина".

У західних і південних слов'янських народів також поставали проблеми літературної емансипації народних мов, а з ними й питання народної освіти. Заклик великого педагога Яна Амоса Коменського в оніменній Чехії XVII століття: "Хай всякому народові все передається на його власній мові... І хай разом з науками і мистецтвами дістають гарну обробку і самі ці мови" пізніше став принципом культуротворчої діяльності прогресивних педагогів, літераторів, учених усіх слов'янських народів.

Основний принцип його "Великої дидактики" (1631 р.), "Відкритих дверей до мов", "Найновішого методу мов" – природовідповідність – пізніше став основним і для філософії та дидактики Григорія Сковороди, і для педагогіки аж до сьогодні.

У Росії на захист народної мови виступав Олександр Сергійович Пушкін. Він уважав, що засилля французької мови і зневага до російської затримували розвиток російської літератури і освіти та культури загалом: "...У нас нет еще ни словесности, ни книг; все наши знания, все наши понятия с младенчества почерпнули мы в книгах иностранных; мы привыкли мыслить на чужом языке; метафизического языка у нас вовсе не существует. Просвещение века требует важных предметов для пищи умов, которые уже не могут довольствоваться блестящими игрушками, но ученость, политика, философия по-русски еще не изъяснялись. Проза наша еще так мало обработана, что даже в простой переписке мы принуждены создавать обороты для понятий самых обыкновенных, и леность наша охотнее выражается на языке чужом, механические формы которого давно уже известны" [6, с. 125]. Чи не нагадують ці слова великого російського поета наші сучасні ситуації з рідними мовами, коли лінощі наші охоче користуються чужими вже механічними формами висловлення рідної думки.

Очевидно, що національні мови й літератури всіх народів Європи проходили своє становлення не швидко і не просто. Але українська ситуація була ще складнішою через втрату українським етносом своєї державності і покріпачення людності, зведення її до істот, яких можна купувати, продавати, обмінювати і просто знищувати. У такій ситуації геніальному Шевченкові треба було відчутти і зрозуміти себе самого, відчувати больові точки нації, піднятися до царства духу, знайти в народі сили для нього ж самого, воскресити його історичну пам'ять: хто ми є? яких батьків діти? ким, за що закуті?

Якщо видатні діячі інших європейських націй поетапно захищали чи визволяли свій народ, окультурювали народну мову, то в українській ситуації потреби накладалися одна на одну одразу і всі разом. Треба було будити історичну пам'ять, розвивати національне усвідомлення людей себе як українців, відчувати себе представниками самобутньої нації, для цього згадувати їх славне минуле, показувати їх освіту і науку, мову і культуру як оригінальні самоцінності, розширювати функціональне поле для української мови, літератури й культури, естетизуючи їх, і в той же час виробляючи високий стиль і культурні форми мови. Останнє доводилося долати "через терни до зірок", бо все українське на українських теренах уже було привласнене іншими, українська мова заборонена ще з 1690 р., в офіційному обігу немає навіть слів *Україна*, *український*. При цьому треба було поборювати національне зрадянство, подолати насаджений зумисне стиль малоросійської простакуватості. Треба було побачити в уже почасті асимільованому народі носія моральності і української звичаєвості, правди, сили і слави та апелювати до нього цими поняттями. Треба було "енергетично жити бездержавну націю" [2, с. 158].

Для Шевченка не було вільного вибору бути українцем чи росіянином. Російська імперія його зобов'язувала русифікуватися, але доля українського народу сформувала йому етичну програму захисника й пророка рідного слова й своєї культури. На думку Миколи Жулинського: Самовизначення Шевченка – це безальтернативний вибір титана духу, у якому викристалізувався, знайшов своє ідеальне втілення генотип української нації.

Своєю творчістю і всім життям Тарас Шевченко доводить, що українська мова гідна достойного місця серед інших слов'янських і неслов'янських мов. Він осудливо ставився до тих, хто відрікався від рідної мови, і схвалював мовну стійкість патріотів: „Чому В. С. Карадж[ич], Шафар[ик] і інші не постриглись у німці (ім би зручніше було), а остались слов'янами, щирими синами матерів своїх, і славу добру стяжали? [5, с. 176]. Нагадаємо, що на той час серб Караджич і словак Шафарик були підданими Австро-Угорської імперії.

Шевченко, як і шановані ним серб Вук Караджич та словак П.-Й. Шафарик, усвідомлював, що порятунок нації від загрози винародовлення в умовах колонізації полягає передусім в утвердженні “народної мови шляхом надання їй статусу літературної” [8, с. 1–2].

Літературні і мовнокультурні інтереси Тараса Шевченка, першого за роллю і значенням національного поета і пророка України, знакової мовної особистості, формувалися не тільки на романтично-народницьких, історико-героїчних, пісенноліричних та народнопоетичних українських джерелах. Вийшовши з кріпацтва, він самотужки став високоосвіченою людиною свого часу. Пантелеймон Куліш писав про Шевченка, що “Не було книжки живої і животворящої, щоб йому в руки попала та й лежала в нього непрочитана. Пушкіна він знав напам'ять, дарма що писав не його мовою, не його складом, а Шекспіра вжив із собою, куди б не їхав” [9, с. 537]. О. Кониський зазначав, що Шевченко в розмовах часто посилувався цитатами з Шекспіра, Байрона [9, с. 25]. Шевченко знав “Фауста” Гете, цитував із пам'яті.

Прискорила формування педагогічних поглядів Тараса Шевченка, Пантелеймона Куліша, Миколи Костомарова їхня причетність і участь у таємній політичній організації “Кирило-Мефодіївське братство”, яке своєю метою бачило визволення народу з кріпацтва та створення слов'янської співдружності народів. У програмних засадах товариства (“Статуті Слов'янського товариства св. Кирила і Мефодія” та установчій записці, складеній Василем Білозерським, у “Книзі буття українського народу” Миколи Івановича Костомарова) значне місце відводилося освіті рідною мовою народу, організації шкіл для селянських дітей, написанню й виданню підручників і літератури для навчання дітей рідною мовою, для вивчення історії, географії, арифметики, сільського господарства рідного краю.

У Тараса Шевченка це мало таку поетичну формулу в поемі “Єретик”: “Щоб усі слов'яни стали добрими братами, і синами сонця правди і єретиками Отаками, як констанцький Єретик великий!” (як великий чеський учений, ректор Празького університету Ян Гус, що проповідував чеською мовою, виступав проти зловживань католицької церкви, відстоював самобутність чехів).

Педагогічні ідеї Тараса Шевченка мають творчу генезу. Він не був за фахом педагогом, не працював учителем, не озглавлював свою працю педагогічними термінами, окрім “Букваря Южнорусского”. Але його Боже призначення бути Апостолом, пророком Правди і Свободи робило його Учителем народу, нації. І ця його педагогічна наука не стільки виявлялася в усьому, як була постійно присутня: у поетичній, драматичній, малярській творчості, щоденнику, епістолярії, поглядах на світ, у стосунках між людьми, у щоденному побуті. Основою педагогічної науки Т. Шевченка була безмежна любов до дітей (передусім, до жінки-матері, до скривджених дівчат).

Тарас Шевченко, як і його соратник Пантелеймон Куліш і послідовник Михайло Драгоманов, критикував чинну тоді школу за те, що вона була для дітей чужою, не рідномовною: “В школе нас учат всему, кроме понимания своего милого родного слова. О школа, школа! Как бы тебя скорее перешколить. Я знаю, как это сделать”.

Українці – Т. Шевченко, П. Куліш, М. Костомаров, їх послідовник М. Драгоманов та інші соратники шукали у братанні зі слов'янами спільників для шляхів національного відродження свого народу. І це спільне було значною мірою саме в освітньо-культурній сфері. Вони стояли, як і їхні названі побратими інших слов'янських народів, на ліберально-демократичних позиціях: просвіта народу, освіта рідною мовою, мовою державного життя повинна бути народна мова, для цього вона має стати літературною і духовною основою національної культури.

Сповідуючи поширену тоді ідеалістично-романтичну філософію, одним із джерел якої була теорія Жан-Жака Руссо (русоїзм) про первісну чистоту людської природи, що зіпсувалася цивілізацією, члени Кирило-Мефодіївського товариства вірили в те, що кожний народ від природи і Бога має своє історичне призначення (місію). Це закладено у протонародному світогляді і виявляється в народній творчості, мові, звичаях, традиціях. Цьому сприяло зацікавлення західноєвропейської наукової еліти дослідженнями слов'янських культур після закликів філософа німецького романтизму Й.-Г. Гердера у праці “Ідеї до філософії історії людства” вивчати слов'янські культури як найменш уражені цивілізацією. Досліджуючи світову народну поезію і видавши “Народні пісні”, “Голоси народів у піснях” (1807 р.), він дійшов висновку, що слов'янська народна поезія є морально чистою і духовно обдарованою, найбагатшою і найартистичнішою. Особливе позитивне ставлення виявив Й.-Г. Гердер до України. У “Щоденнику своїх подорожей” він писав: “Україна колись стане новою Грецією. Колись прокинеться її веселий, музикальний народ і оживе його родюча земля під чудовим південним небом” [8, с. 140].

Розуміючи, яке значення має рідне слово для народу, його майбутнього, гостро відчуючи нагальну потребу освіти рідною мовою, Тарас Шевченко стає ідейним натхненником і почасти безпосереднім

організатором безплатних недільних шкіл, особливо на Полтавщині і Чернігівщині, і видає українською мовою (російськими літерами) "Букварь Южнорусский" та планує створення підручників з інших дисциплін для недільних шкіл (арифметики, космографії, географії, історії українців). На цю ініціативу дуже швидко негативно зреагувало Головне управління цензури Петербурга: "скомпонований для простоліду Малоросії малоросійською мовою, хоч і друкований російськими літерами, [Буквар] має за мету знову спонукати до окремішнього життя малоросійську народність, поступове й надійне злиття якої в одне нерозривне ціле з народністю великоруською повинно ... бути предметом ненасильницьких, але ж ніяк не менш постійних прагнень уряду" [7, с. 55].

Зі щоденникових записів і листування видно, що Тарас Григорович в останній період життя практично опікувався справами українського шкільництва. У щоденнику є запис від 21 квітня 1858 р. про те, що після оперного спектаклю поет зайшов до Білозерського і за розмовами про минуле й майбутню долю слов'ян перейшли до психології і філософії. Так просиділи до трьох годин ранку: "Школьниковство. Но очаровательное школьниковство!" [9, с. 176].

Збереглися листи, з яких видно, як Тарас Григорович благає М. К. Чалого з Чернігова: "Во ім'я Божіе напишіть мені, що робиться у ваших воскресних школах [9, с. 212]; запитує А. С. Болдіна з Харкова: "Що роблять ваші воскресні школи?"; як виданий ним буквар розсилає у недільні школи.

До Ф. Л. Ткаченка (4 січня 1861. С.-Петербург)

Посилаю тобі 10 моїх "Букварів" на показ, а с конторы транспортов ты получиш їх 1000 і, не розв'язавши тюка, передай його, хто там у вас старший над воскресними школами? то йому й передай. А він нехай як знає спродасть, а грошики положить в касу воскресної школи. От що!

Дай один "Буквар" редактору "Губернских ведомостей" і попроси його, щоб він напечатав, що такий-то і такий "Буквар" продається по три копійки в пользу воскресных школ.

Бувай здоровий, цілую твоїх діточок. Аж шкура болить – ніколи.

Щирий твій Т. Шевченко [Шевч. 216].

До М. К. Чалого (4 січня 1861. С.-Петербург)

Вельми шануємий Михайло Корнієвич!

Посилаю вам на показ 10 екз[емплярів] мого „Букваря”, а из конторы транспортов вы получите 1000 экз[емплярів]. Добре було б, якби можна розпустить його по уездных та по сельских школах. Та вже що хочете, те і робіть з ним, а як Бог поможе, зберете за його гроші, то положіть їх в касу ваших воскресных школ.

Я і чув, і читав, що високо преосвященний Арсеній дуже возревновав о сельских школах и жалуется, що не печатають дешевих букварів. Покажіть йому мій "Буквар", і якщо вподобается, то я і йому пришлю хоч 5000 экз[емплярів], звичайно, за гроші, бо це не моє добро, а добро наших убогих воскресных школ. Так і скажіть йому.

Думка єсть за "Букварем напечатать лічбу (арифметику) – і ціни, і величини такої ж, як і "Букварь". За лічбою – етнографію і географію в 5 копійок. А історію, тільки нашу, може, вбгаю в 10 копійок. Якби Бог поміг оце мале діло зробить, то велике б само зробилося.

Искренний ваш Т. Шевченко [Шевч. 216–217].

До П. Ф. Симиренка (Перша половина січня 1861. С.-Петербург).

Составил я и издал букварь для наших сельских школ в количестве 10 000 экземпляров и продаю его в пользу тих же сельских школ по три копійки за книжечку. Через вашего киевского комиссионера г.Предаткина послал на ваше имя одну тысячу букваря...

Когда собираю за букварь всі деньги, то думаю издать в том же объеме, но не дороже 5 коп. Потом краткую историю нашего сердешного народа. И когда все сие сотворю, тогда назову себя почти счастливым. О многом и многом нужно бы писать вам, но я нездоров и так гнусно ослабел, что едва пером двигаю.

Ещё раз до свидания [Шевч. 217].

До Ф. Л. Ткаченка (12 січня 1861. С.-Петербург).

Сьогодні посилаю тобі, Федоте, 1000 "Букварів" і оцю квитанцію. Коло 15 февралю получиш ти посылку і зроби з нею так, як я тобі вже писав, або найди десять чоловік добрих людей, та роздай їм по сотні книжечок по 3 карб. сотня. Та зобравши оті сердешні 30 карб., оддай на воскресну школу. А тим часом роби, як сам здоров знаєш. Цілую твоїх діточок. Прощай.

Т. Шевченко [Шевч. 217].

Література:

1. Дзюба І. Тарас Шевченко. Життя і творчість / Іван Дзюба. – К. : Видавн. дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 716 с.

2. Клочек Г. Енергія художнього слова / Г. Клочек. – Кіровоград, 2007. – С. 158.
3. Кремень В. Г. Інноваційність в освіті як вимога часу / В. Г. Кремень // Международный Крымский педагогический конгресс “Инновации в образовании” : сб. науч. ст. / [под редакцией А. Н. Рудякова]. – Симферополь : Антиква, 2010. – С. 13.
4. Літературознавчий словник-довідник. Озерна школа. – Вид. 2-е. – К. : Академія, 2007. – 750 с.
5. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” / Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 176.
6. Пушкін А. С. Сочиненія А. С. Пушкина. – Изд. осьмое. – М., 1882. – С. 15–16 // Цит. за: Дзюба І. Тарас Шевченко. Життя і творчість / Іван Дзюба. – К. : Вид. дім. “Києво-Могилянська академія”, 2008. – С. 125.
7. Т. Г. Шевченко в документах і матеріалах. – К. : Держ. вид-во політ. літ. УРСР, 1950. – с. 300 // Цит. за: Брижицька С. А. “Я не одинокий...”: Національне самоствердження Тараса Шевченка та його вплив на становлення національної ідентичності українців (друга чверть ХІХ – середина 20-х р. ХХ ст.) : монографія / С. А. Брижицька. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – С. 55.
8. Цит. за: Дзюба І. Тарас Шевченко. Життя і творчість / Іван Дзюба. – К., 2007. – С. 140.
9. Шевченко Т. Видання творів у 6-и томах / Тарас Шевченко. – Т. 6. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 70; 216–217.

УДК 811.161.2'373.7

Поповський А. М.

БИТИ ЧИ НЕ БИТИ?

У статті розглянуто фразеологічні одиниці, складовим компонентом яких є "прочухан" та синонімічні відповідники до нього в фольклорних, художніх та публіцистичних творах зі значенням "побити" і "посварити". Звернено увагу на розмежування семантичних та стилістичних значень у процесі їх трансформації.

Ключові слова: фразеологізм, "прочухан", "пам'ятковий прочухан", синонімічний ряд, семантичні та стилістичні функції фразеологічних одиниць.

В статье рассматриваются фразеологические единицы, составным компонентом которых является слово "прочухан" и его синонимические соответствия в фольклорных, художественных и публицистических произведениях со значением "бить" и "проучить, отчитать". Особое внимание уделяется дифференциации семантических и стилистических функций в процессе их трансформации.

Ключевые слова: фразеологизм, "прочухан", "памятный прочухан", синонимический ряд, семантические и стилистические функции в процессе их трансформации.

Phraseological units with its particular components are examined in this article. These components are the words with meaning "to beat", "to give somebody a dressing down", and "to give a good lesson to somebody", "memorable event of giving somebody a dressing down dressing down". Especial attention is paid to differentiation of semantic and stylistic functions in the process of their transformation.

Key words: phraseological expression, "to give somebody a dressing down", "memorable event of giving somebody a dressing down", synonymic line, semantic and stylistic in the process of transformation.

Розмовна лексика становить, як уважають науковці, третій стилістичний шар словникового складу української мови. Це слова, що мають знижене (порівняно з нейтральною лексикою) стилістичне забарвлення й використовуються в усіх різновидах мови – невимушеній бесіді, побутовій розмові тощо, як-от: *гармидер, лахудря, прочухан* та ін. Вони надають мові неофіційного звучання, через це вважаються нехарактерними для офіційно-ділового та наукового стилів, але досить широко використовуються у фольклорі, публіцистиці та художній літературі.

У фразеологічних одиницях як народної, так і літературної казки досить поширеними є сполуки з дієсловом *дати* (*давати*), що формують групу фразеологічних синонімів, які позначають той самий предмет дійсності, виражають те саме поняття, відтіняючи різні його значення, і при різній внутрішній формі і неоднаковому лексичному складі мають однотипне категоріальне значення, однакову семантичну сполучуваність зі словами оточення [Скрипник 1973, с. 212]. Такі фразеологічні сполуки з цим компонентом формують своєрідний семантичний ряд "побити когось за щось" і засвідчені у фольклорних, художніх творах та лексикографічних джерелах: *дати доброго дерпана*: *Я ж тим часом покину дитину та як дам доброго дерпана собакам, так вони всі геть позабігають, а я знову ухвачу дитя і побіжу далі* (Карп. ВІСС, с. 88), **дати гостинця*: *А ти тут зажди, небоже, хай-но їхатиму з гаю, я ще дам тобі гостинця, а тепер часу не маю* (Укр. ДК, с. 304), **дати доброго шквару*: *То ти, як уже старий собака і добре знаєш своє діло, зараз згвалтуєш собак по всім селі та й одури їх так: веди на другий кінець села, неначе ми там, і нахваляйся нам дати доброго шквару* (Карп. ВІСС, с. 88), **дати маку* – у [ФСУМ I, с. 158] маємо "втерти маку": *...А якби на землі се було, то й тобі, ледащиці, Дав би я маку; а то, як жидюга мене одуривши, Пхнув ти, як з мосту* (Думитр., с. 449), **дати доброї лозини* – у [СУМ IV, с. 541] "надавати лозанів": *Даймо йому, хлопці, доброї лозини, хай не забуває Лихої Години!* (Манж. ЛГ, с. 335), **дати од лукавого з перцем* – у словниках "дати перцю" [Загоруйко, с. 246]; "всипати перцю" [ФСУМ I, с. 153]: *Лучше ж давайте і ми їм дамо од лукавого з перцем* (Думитр., с. 451), **дати феферу*: *Тому дам такого феферу, що і до нових віників пам'ятиме!* (Карп. ВІСС, с. 90).

Слово *п р о ч у х а н* трапляється в українських писемних пам'ятках XVIII століття. Воно здебільшого фіксується в таких фразеологічних одиницях як "пам'ятковий прочухан", "дати прочухана", "всипати прочухана", рідше є самостійною лексемою "прочухан", "прочуханка", "тіпаніна" тощо. Але кожна із них має свою історію й віддзеркалює реальні суспільно-історичні умови та обставини життя різних епох, як-от: *Олекса не міг примиритися з думкою, що стільки трудів, стільки боротьби, голоду, страху, ризику та ще впереді батькова тіпаніна – і все те за пусто-дурно* (Хотк., с. 75). *Раз школяр сунув засмученим, бо Олена Яківна прочухана всипала, що чергував у класі кепсько...* (Басанець, с. 45).

Словосполучення **пам'ятковий прочухан** означає: побити так, щоб у пам'яті потерпілого надовго збереглося те, з якою метою робилося тілесне покарання. Появу та функціонування цього фразеологізму пов'язують із захватом чужих земель часів гетьманщини та суперечками й судовими тяжбами, для справедливого рішення яких необхідні були свідки, які б добре знали суперечливі межі земельних володінь. З цією метою землевласник брав із собою майбутнього спадкоємця, сина-підлітка, і, обходячи межі своєї території, бив його міцною лозиною, привертаючи увагу до рельєфу місцевості чи до інших її прикметних ознак, щоб він добре запам'ятав межі власного землеволодіння. Зі скасуванням кріпосного права цей вираз втратив своє ритуальне значення і в сучасних лексикографічних працях маємо такі його синонімічні відповідники, що значно розширюють і збагачують скарбницю української фразеології, як-от: **дати пам'ятного (пам'яткового, в пам'ять, пам'ятку)** кому і без додатка. Побити кого-небудь, щоб довго пам'ятав. – *Йй-богу, кажу до Левадихи, – нарву кропиви, та простягнімо Палажску коло криниці та даймо їй доброї прочуханки та пам'ятного, щоб не забувала відер (Н.-Лев.); Дали в пам'ять, що й до нових віників не забуду (Укр. присл.); – Не завадило б йому [зłodієві] дати пам'ятку, – каже один соляр (Фр.) [ФСУМ 1, с. 223]. Проте не міліє благодатна криниця й живого народного мовлення, збагачуючи цей семантичний ряд: **Дати пам'ятник**. Побити, покарати (щоб пам'ятав). Лисич (Ужченко, 375); *бук. намили'ти шию* (Бабич: 88), *бойк. да'ти бо'бу* (Онишкевич 1: 54), *карп. да'ти бо'бу* (Лавер: 14), *с.-наддніпр. джесу дате* комусь (Чабаненко 1: 269), *лемк. бити як гамана* [ФСЛГСС, с. 37], *півд.-волин. як Гаман (гамана) [в мішку]*, *зі сл. б и т и, зневажл.* Дуже сильно. *Ох, будеш ти битий сьогодні як Гаман в мішку* (Радивилів); Миколаївка Млин. **Дати (заробити) паска (пасків)**, кому, *фам.* Набити (про дитину). *Не роби так, бо паска заробиш* (Михалківці Остр.); Млинів, Квітневе Дуб., Вілія Остр. **Дати пьори (пьорки, тьорки)**, *зневажл.* 1. Висварити. *А ж ми йому пьорки дали – швидко втік* (Острог); Повча Дуб., Бугрин Гош. 2. Втікати. *А я як дав – пьори і вони не догнали* (Вільгир Гош). **Розкрасити як писанку**, *ірон.* Побити (із синцями). Млинів. **Поставити фонаря (фінгала)**, *жарг.* Набити синець під оком. Княгинин Дуб. Квітневе Дуб., Радивилів, Вілія Остр., Хорів Остр. **Руки прикладати**, *несхв.* Бити. *Таке нещастя, а ще й буде руки прикладати* (Радивилів); Вілія Остр., Бугрин Гош., Гоша. **Розквасити носа**, *несхв.* Побити до крові із носа. *Доки носа не розквасили, то ще сміливий* (Розваж Остр.); Почапки Остр., Вілія Остр., Бугрин Гош [Кірілкова, с. 27, 33, 75, 82, 83, 90] та ін.*

Дати прочухана – побити кого-небудь за провину. Таке покарання практикувалося в школах минулих часів у суботні дні не як покарання за якісь пустощі чи невивчений урок, а для навіювання страху учням. Із таким же значенням цей фразеологізм уперше реєструється в словнику П. Білецького-Носенка (1843 р.). Свідченням такої ексекції є спогади В. Г. Шевченка про Тараса Григоровича Шевченка: *Одного разу вчитель був вельми злим і перепоров більшу частину учнів. Положили старшого з учнів (давно вже нині покійного) Василя Крицького. Вставши з-під різок і поправляючи штани, Крицький сказав: “Ех, нема на тебе Тараса!”. Почувши ці слова, учитель ще більше розійшовся: знову положив Крицького і знову заходився стьобати його* (ШевчВ, 29).

У процесі історичного розвитку української літературної мови значно розширилися семантичні та стилістичні можливості цього фразеологічного ряду **дати прочуханки (прочухана), прочухан**. У дожовтневій українській художній літературі він уживався здебільшого зі значенням *бити*, “лупцювати, суворо карати”, наприклад: *Пам'ятавав ляхок ту прочуханку до нових віників! Було, як наїдуть гості до старого пана, то він і звелить ляхкові розказувать, як його Дорош оддубасив. Хоч воно і давно минулось, а було, як почне сердешний розказувать, то й дрижить і озирається, неначе Дорош стоїть за плечима з лозиною* (Сторож., 192). *Микола подумав, встав, покликав Кавуна і вербівських бурлак надвір і нишком промовив: “Знаєте що, хлопці? Давайте провчимо пана, щоб не квапився ганятися за бурлаками!”*

– *Як же ми його провчимо?* – спитали бурлаки.

– *Нападемо вночі на станцію, видеремо вікно, вліземо в кімнату та дамо йому стільки стусанів і різок, скільки він колись надавав нам на економії.*

– *Добре, йй-богу, добре! Даймо йому доброї прочуханки, щоб пам'ятав до нових віників, – загули бурлаки* (Н.-Лев., 73). А ось і сам процес відтворення прочуханки: *Як той звір кидається на товаряку, так кинувся Микола на Бжозовського ліжко і налапав панові ноги... Микола однією рукою вхопив пана за ногу, а другою почав давати стусани в груди* (Н.-Лев., 74). Квітка-Основ'яненко у “Конотопській відьмі” яскраво змальовує реалії громадської прочуханки:

– *Так возклоніть же її паки!* – *закричав Ригорович, – і сотворіть їй школярську сікуцію, яко же і нам во оноє урем'я субітки твориши...* – *Ще добре і не вимовив, а хлопці вже монтувались: розперезали, положили, січуть... і вже нашії Явдосі не до казки; вже і в неї у самої на спині ...латок з сімдесять, як у чоловіка Сажки... Мовчала-мовчала, хотіла відтерпітись...так ще не родився той чоловік, щоб утерпіть під різками! Далі як заскавучить, як заскиглить...а далі як стане кричати:*

– *Не буду до суду, до віку!... Батечки, голубчики!... Пустіть, пустіть... І ось результати такої ексекції: Сумна і невесела ходила по своїй хаті, проводивши когось від себе і зачинивши двері, конотопська відьма Явдоха Зубиха після прочуханки, що їй дали край ставка при усій громаді за чаклування* (Кв.-Осн., 43).

Тільки витяг Нечай з піхов шаблю, – знову став веселий, гукає: "Та й до біса їх, вражгих ляхів, – буде на чому шаблі погуляти! Ану, хлопці, **дамо** ляхам **чосу!**" (Каш., 114). "А тоді люде, що живуть по зимівниках, тікають з хат і ховаються по скелях та терниках, а з Січі виступає військо та такого **дає** татарам **чосу**, що вони часом і додому не потрапляють" (Каш., 414).

Зрідка цей фразеологізм письменники використовують для назви своїх творів, наприклад: Іван Ваненко. *Дадимо прочухана* // Московские вѣдомости, 1854, № 24.

У творах радянського періоду ця фразеологічна одиниця вживалася активніше зі значенням "посварити", "покартати", "висловити громадську догану", "зробити попередження", ніж "бити", "побити". У пострадянський період цей вислів набув суспільно-політичного спрямування, як-от: "Микита Хрущов, зважаючи на те, що замість депортованих татар з Криму і термінове заселення його 10 млн. українців, їде до Москви з тим, щоб Крим приєднати до України, і отримує там страшну **прочуханку**" (Ю. Шаповал "Мить історії". – Укр., радіо, 27.02.2009). Скульптор Макогон розповідає про ще **одну нагінку**, яку мав Довженко одразу після визволення Києва. В ті дні Ол[ександр] П[етрович] ходив у полковницькій формі (вона йому дуже пасувала, і він любив її носити), оглядав Київ і зайшов до Володимирського собору. Саме йшла відправа. Настав момент, коли люди впали на коліна. Як тут повестись полковникові? Вийти? Незручно. Стовбичити серед колінопреклоненого люду – незручно теж (це так пояснює Макогон). І Довженко також опускається [...]. Наступного чи й того ж дня вже було донесено нагору, начальству... Тоді й **було дано** ще одну (яку-то вже за ліком) **нагінку**... (Гончар, 34). Вона (Ольга Якимівна. – А. П.) розставила руки так, ніби примірялась комусь **упекти ляща**, а недавні футбольисти тупцювали в кутку, наступаючи один одному на ноги (Басанець: 54) та ін.

Значно розширився синонімічний ряд ФО **дати прочуханки (прочухана)** у сучасних лексикографічних працях: давати дрозда, давати жару, давати зуботичину, давати прикурити, вирівнювати ребра, [ФСУМ, с. 210] давати стусанів, давати буханів, давати штовханів, годувати штурханцями, дати субітки [ФСУМ, с. 211], дати ціпка, давати (завдавати) / дати (завдати, всипати і т.ін.) бобу, давати каб'яки, давати чосу, давати перцю, виправити щелепи, давати духопелів, давати чортів [ФСУМ, с. 212], давати (задавати і т. ін.) / дати (всипати, задати) хльосту (хлосту, хльору), дати березової каші, почастиувати березовою кашею, витерти ворсу всипати перцю, дати прасу [ФСУМ, с. 213], дати гарту, давати по шиї (по потилиці, по гамалику), дати наминачки, дати drankи, дати табаки понюхати, пом'яти боки [ФСУМ, с. 222], дати перегону, дати пинхви, дати під [сьоме] ребро, дати по зубах, дати по кумполу (по тикві), дати тирси, дати чиньби, дати швабу (шкварки) [ФСУМ I, с. 223]. Семантичний ряд ФО зі значенням 'побити когось' широко представлений також і в регіональних словниках: зах.вол. *каркувого дате* [Корзонюк, с. 136], с. наддніпр. *гену дати* [Чабаненко, I, с. 225], півд. волін. *хрестити різками* [Кірілкова, с. 113] та ін. Лише у "Фразеологічному словнику східнослов'янських і степових говірок Донбасу" Віктора Ужченка, Дмитра Ужченка (2013) таких одиниць зафіксовано понад 120. Серед них найбільшу групу становлять на тему "бити, лупцювати": *бебелів надавати* кому – побити кого; *бебехи справляти* – бити кого; *давати боженят* – сварити, бити; *набити бриндзали* кому, *грубо* – побити кого-н.; *дати в бубон (у бубен) жарг.* – ударити, побити; ударити по голові; *дати в роговий відсік, жарг.* – ударити, побити; *виписати вітамін Ре, жарг.* – дати ременя, побити; *вуха намити* кому – побити кого-н.; *попереламувать граблі* на кому – побити; побитися; *мурцонутти по гризлу, грубо* – ударити по голові, побити; *дати лупки* кому – кого-н. побити; *зрівняти з дорогою* – знищити, сильно побити; *схватити дрозда* – бути битим; *годувати зуботичками* кого – бити кого-н. в лице; *дати по кабачку* – ударити, побити; *давати ремінних капелів* – бити, карати; *кийок плаче* по кому – кого-н. треба побити за якусь провину; *надавати книшів* кому – побити кого; *на кулаках носити* кого – часто бити, знущатися з кого; *приміряти кулак до вуха* – бити кого-н.; *кунделів навішати* кому – побити кого-н.; *лисканців надавати* кому – побити кого, дати ляпасів; *дати (причепити) лички* кому – побити кого; *одпустити (надавати) личків* кому – кого-н. побити; *люльки дати* кому – побити кого; *дати маку* – побити, покарати; *виписати (дати, надавати) мемелів (мемелю)* кому – побити, відлупцювати кого; *дати мзди* кому – кого-н. побити; *дати по місцю, де крила зростаються, евф.* – ударити нижче спини; *дати по місцю (по місту), де руки зростаються* – ударити, побити; *морду начистити (почистити)* кому – побити кого; *розім'яти м'язи* – побити; *носити на носках (на передках)* кого, *ірон.* – бити; *у нюх дати* – ударити, побити; *дати в нюшку* – ударити; *дати пам'ятник* – побити, покарати (щоб пам'ятав); *надавати пеньків* кому – побити кого-н.; *відбити печінку (пічінку, пічінки)* – побити, вдарити; *заїдити в пику* – ударити, побити; *давати під задники* кому – бити кого-н.; *полагословити по потилиці* кого – ударити; *у потилицю заглядати* – карати, бити; *дате по почкам* – ударити, побити; *синців наставити* – побити; *зробити профілактику* – побити; *давати прочухана* кому – бити, лупцювати, сварити, гостро критикувати кого; *дати прочухаників* – побити, покарати; *дати на пряники* – відлупцювати дитину, насварити за якусь шкоду; *дати лівою п'яткою в правий ніс* – побити; *по саму п'ятницю* – сильно, дуже (сварити, бити); *поцятать ребра* – побити; *дати редиски* кому – побити кого, вдарити; *ремінцем погладити* – побити, покарати; *драти ремінь* – битися; *вставити роги* кому – покарати, побити кого; *почесати роги* кому, *жарг.* –

побити кого; *давати поміж (між) ріг (роги)*, жарг. – бити, сварити, кого-н.; *ріпу начистити / чистити* – побити (перев. голову); *дати розача* – побити; *дати рубля* – побити; *прикласти руку* – побити кого-н., ударити; *дати сала; дати в сало* кому – побити, вдарити кого; *салом по мусалам* – ударити по обличчю; *знаходити селезінку* – бити; *дати в сливу* – ударити, побити; *дати по сосці* – ударити, побити; *в соплі дати* – ударити по обличчю; *вибити як соях* кого – дуже сильно побити; *відміряти з стелі до підлоги* – побити, покарати, відшмагати; *стовбуханців дати* кому – побити кого; *дати тирси (тирсів)* – побити; *навішати товкачків* кому – кого-н. побити; *тріпака задати* кому – побити кого; *погладити утюгом (отюгом)*, жарг. – ударити чимось важким; *начистити фізіономію* кому, жарг. – побити кого; *заглядати під хвіст (під хвоста)* – сварити, бити, карати; *заглядати в холку* кому – бити кого, сварити; *намилили холку* – побити; *розбити хрюшку* кому – утихомирити кого, розбивши лице; *надавати по чалдону*, жарг. – побити по голові; *надрати шию* кому – побити; *дві шкури отягти* кому – побити кого.

Меншу за обсягом групи фразеологізмів зі значенням: а) “с в а р и т и, л а я т и, в и ч и т у в а т и”: *роздавати горіхи (оріхи)* кому – вичитувати кому; сварити когось; *губу (губи) розкатати*, жарг. – сварити, лаяти; *установити диню* кому, жарг. – полати кого; *давати на пиріжки (на пирожки)* – сварити, лаяти; *піти на рентген* до кого – хто-н. буде сварити; *усіх родичів почухати* – грубо насварити, налаяти; *намилили чуба* кому – виляти, покарати; *узяти в штоси* – насварити, полати та ін.;

б) “п р о в ч и т и, п р и с т р у н и т и”: *вкрутити гайки* – провчити; *повкручувати гайки* кому – заспокоїти, приструнити кого тощо.

Проте чітке розмежування між тематичними рядами залежне від конкретної ситуації, висловленої в усній формі чи писемному контексті.

Фразеологізм “дати прочухана” та його синонімічні ряди введено до реєстру фразеологічних, тлумачних, діалектологічних і перекладних словників. Проте ще поза увагою мовознавців лишаються його багатющі художні ресурси як у живому народному мовленні, так і в численних фіксаціях сучасної різножанрової літератури й фольклору.

Література та її умовні скорочення:

1. **Бабич** – Бабич Н. Д. Лексичні варіанти ФО буковинських говірок (особливості компонентного складу і функціонування) / Н. Д. Бабич // Проблеми дослідження лексики і фразеології : тези доповідей. – Ужгород, 1978. – С. 87–88.
2. **Басанець** – Басанець О. У затишному кубельці : новели й оповідання для домашнього читання / Олександр Басанець. – Кременчук : ПП Щербатих, 2007. – 56 с.
3. **Гончар** – Гончар О. “Берегти світло в душі...” : про віру та сім’ю: із щоденникових записів / Олесь Гончар ; упорядкув. підготов. текстів, ілюстр. матеріалу Гончар Л. О. – К. : Веселка, 2011. – 223 с.
4. **Думитр**. – Думитрашко К. Жабомишодралівка / К. Думитрашко // Український сатирик : зб. сатир. та гуморист. творів укр. письменників / [упоряд., перем. та приміт. Ю. І. Цекова ; худож. І. А. Вишинський. – К. : Веселка, 2000. – 519 с.
5. **Карп. ВІСС** – Карпенко Г. Вовк і старий собака / Григорій Карпенко // Срібна книга казок. Українські літературні казки. – К., 1992. – 126 с.
6. **Каш.** – Кашенко А. Ф. Зруйноване гніздо : іст. повісті та оповідання / А. Ф. Кашенко ; упоряд., авт. післямови та приміт. В. Г. Беляєв. – К. : Дніпро, 1991. – 647 с.
7. **Кв.-Осн.** – Квітка-Основ’яненко Г. Конотопська відьма : [для серед. та ст. шк. віку] Григорій Квітка-Основ’яненко ; упорядкув. текстів, передм., підготов. комент., прим. та навч. матеріалів К. Г. Борисенко. – К. : Школа, 2006. – 272 с. – (Шкіл. хрестоматія).
8. **Кірілкова** – Кірілкова Н. В. Матеріали до фразеологічного словника південноволинських говірок / Н. В. Кірілкова. – Острого ; Рівне : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2011. – 128 с.
9. **Корзонюк** – Корзонюк М. М. Матеріали до словника західноволинських говірок / М. М. Корзонюк // Українська діалектна лексика : зб. наук. праць.. – К.: Наук. думка, 1987. – С. 62–267.
10. **Лавер** – Лавер В. І. Фраземика українських діалектів карпатського регіона : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.01 “Украинский язык” / В. І. Лавер. – К., 1992. – 50 с.
11. **Манж. ЛГ** – Манжура І. Вибрані твори / І. І. Манжура. – К., 1961. – 224 с.
12. **Н.-Лев.** – Нечуй-Левицький І. С. Зібрання творів у десяти томах / І. С. Нечуй-Левицький. – К. : Наукова думка, 1965. – Т. 3.
13. **Онишкевич** – Онишкевич М. Я. Словник бойківських говірок / М. Я. Онишкевич. – К., 1984. – Ч. 1–2.
14. **Скрипник** – Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник. – К. : Наукова думка, 1973. – 280 с.
15. **Сторож.** – Стороженко О. П. Марко Проклятий : повість, оповідання / О. П. Стороженко ; упоряд., передм. та приміт. П. Хропка. – К. : Дніпро, 1989. – 623 с.
16. **Укр. ДК** – Українка Леся. Твори в 2-х томах / Леся Українка. – К. : Наукова думка. 1986. – Т. 1. – С. 301–322.

17. **Ужченко** – Ужченко В. Фразеологічний словник східнослов'янських і степових говірок Донбасу / Віктор Ужченко, Дмитро Ужченко. – Вид. 6-е, доповн. й переробл. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 552 с.
18. **ФСУМ** – Фразеологічний словник української мови / [уклад.: В. М. Білоноженко та ін.]. – Друге видання. – Кн. 1, 2. – К. : Наукова думка, 1999.
19. **ФСЛГСС** – Вархол Н. Фразеологічний словник лемківських говірок Східної Словаччини / Н. Вархол, А. Івченко. – Пряшів, 1990. – 160 с.
20. **Хотк.** – Хоткевич Г. М. Довбуш / Г. М. Хоткевич. – К. : Дніпро, 1965.
21. **Чабаненко** – Чабаненко В. А. Словник говірок Нижньої Наддніпрянщини / В. А. Чабаненко. – Запоріжжя, 1992. – Т. 1–4.
22. **ШевчВ** – Шевченко В. Г. Воспоминания о Тарасе Шевченко / В. Г. Шевченко ; составл. и примеч. В. С. Бородин и Н. Н. Павлюка ; предисл. В. Е. Шубравского. – К. : Дніпро, 1988. – 606 с.

УДК 811.161.2'373.4

Гапонова Л. Є.

ТВОРЕННЯ КРИМІНАЛІСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ СИНТАКСИЧНИМ СПОСОБОМ

У статті досліджено творення термінів-словосполучень як продуктивного в українській криміналістичній термінології способу творення. Проаналізовано терміни, що утворилися шляхом сполучення іменника та власної назви, що мають відповідні аббревіатури, які вживаються паралельно з повними назвами.

Ключові слова: термін, терміносистема, словосполучення, криміналістика, спосіб творення, аббревіатура, власна назва.

В статье исследованы создания терминов-словосочетаний как продуктивного в украинской криминалистической терминологии способа создания. Проанализированы термины, образованные путем сочетания существительного и имени собственного, имеющих соответствующие аббревиатуры, употребляемых параллельно с полными названиями.

Ключевые слова: термин, терминсистема, словосочетание, криминалистика, способ создания, аббревиатура, имя собственное.

In the article studies creation of terms, word combinations in Ukrainian as productive ways to create a criminalistics terminology. Analyzed terms are formed as by the combination of a noun and a proper name with the appropriate abbreviation, is used in parallel with the full names.

Key words: term, terminosystem, phrase, criminalistics, mode of creation, abbreviation, proper name.

Термінологічне словосполучення є складним найменуванням наукового поняття, що виконує номінативну і комунікативну функції і є невід'ємною частиною термінологічної системи. Дослідженням словосполучення, термінологічність якого певний час була предметом дискусій мовознавців, фахівців із інших галузей знань, присвятили свої праці такі вчені: А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько [2], Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк [15], В. М. Овчаренко [14], Д. С. Лотте [11; 12], В. П. Даниленко [4], Т. Л. Канделаки [9], М. В. Верещака [2], Б. М. Головін, Р. Ю. Кобрін [3] та ін.

Досить продуктивним в українській криміналістичній термінології (далі – УКТ) є спосіб номінації шляхом утворення термінів-словосполучень. Тут доцільно виходити з уявлень про номінативну значущість різних частин мови і різних типів словосполучень. Для їх оцінювання немає ідентичних критеріїв серед норм загальнолітературного словотвору, тому нормативність встановлюється практичною апробацією власне термінологічних способів словотвору і загальної відповідності їх структурі наукової мови, її лексичному складу і способам термінотворення.

Незвичне для загальноновживаної лексики може бути актуальним і доцільним у термінології. У загальнолітературній мові словосполучення типу *куля куляста* (тобто куля, що має круглу форму) [19, с. 123] та подібні до нього повинні бути оцінені як тавтологічні, а отже, стилістично вразливі. Проте в термінології – це єдино можливий спосіб передачі необхідного значення відповідних спеціальних понять. Дослідження термінологічного словотвору, слововжитку, акцентології тощо свідчить, що в способах творення термінів багато відмінностей, порівняно із способами загальноновживаної лексики, які не можна оцінювати тільки з позицій загальнолітературних норм, проте всі зазначені особливості утворення і вживання термінів перебувають у межах можливого в мові. Через тісний зв'язок з об'єктивною дійсністю та більшу безпосередність порівняно із загальнолітературною лексикою словниковий запас криміналістичної науки розвивається не тільки за загальнолітературними нормами. Його уніфікація та впорядкування, лінгвістичне забезпечення є складним і відповідальним завданням не тільки термінологів, а й фахівців правової галузі науки, оскільки тільки шляхом об'єднання теоретичних (лінгвістичних) і практичних (правових) знань можна уніфікувати тезаурус УКТ. На сьогоднішньому етапі досить істотними є теоретичні узагальнення та практичні висновки й рекомендації, оскільки діяльність щодо уніфікації і нормалізації термінології за умов постійного розвитку криміналістики набуває самостійної значущості.

Прості терміни-словосполучення й способи їх утворення є базовими структурами для побудови багатокomпонентних термінів, якими поповнила терміносистему криміналістики власненаукова термінологія. Останнім часом у теорії науки криміналістики та слідчої практики виникли нові види судових експертиз та терміни на їх позначення за словотвірним зразком – складний або складений прикметник, утворений поєднанням кількох основ у цілісну лексичну одиницю + іменник (наприклад, у поєднанні зі словом *експертиза* в УКТ утворено низку термінів на позначення видів експертиз): *експертиза судово-акустична, фоноскопична, електроакустична, почеркознавча, авторознавча, фототехнічна, судо-*

во-трасологічна, планово-економічна, товарознавча, пожежно-технічна, автотехнічна, технологічна, судово-біологічна, будівельна, судово-бухгалтерська [10, с. 67–69] та ін. Аналогічно утворені за назвою моделлю можуть бути терміни-словосполучення безприйменникові (*криміналістична ситуація, слідча версія, латентні сліди, ідентифікаційна інформація, дактилоскопічна інформація, слідознавча інформація, балістична інформація* тощо) та прийменникові (*розишук (або розслідування) по "гарячих" слідах, ставити у вину, зізнання у вбивстві* та ін.). Наприклад: "...особливості визначаються передусім специфікою скоєння злочинів, не можна погодитись з віднесенням до позавидових методик особливостей розслідування злочинів по "гарячих слідах", бо в цьому випадку йдеться не про особливості скоєння злочинів..." [1, с. 250].

У системі сучасної УКТ як компонента загальнолітературної мови на лексичному рівні виявляються морфологічні, словотвірні та синтаксичні особливості, причому останні – у межах синтаксису словосполучень, характеристика яких у терміносистемі криміналістики й подаватиметься далі.

Аналіз структури термінів-словосполучень терміносистеми криміналістики засвідчив, що найчисленнішу групу утворюють складні багатокомпонентні терміни. Цей факт закономірно відтворює тісний зв'язок між структурою та природою терміна-словосполучення. Двочленність, тобто наявність у терміна одного поширювача (семантичного конкретизатора), що перебуває з мотиваційною основою у відповідних синтаксичних зв'язках, відбиває в українському термінотворенні процес найменування предмета чи поняття, з одного боку, з точністю та повнотою, а з іншого – граничною стислістю. У групі термінів-словосполучень переважають іменникові атрибутивні з узгоджувальним типом підрядного синтаксичного зв'язку. Наприклад, у мікротерміногрупі "види судових експертиз" поширеними є терміни на зразок таких, як *одорологічна експертиза, фонетична експертиза, балістична експертиза, технічна експертиза, будівельна експертиза* [10, с. 67]; у мікротерміногрупі "види криміналістичних досліджень" – *роздільне дослідження, експериментальне дослідження, порівняльне дослідження, ідентифікаційне дослідження*; у мікротерміногрупі "тактичні засоби криміналістики" – *тактична операція, тактична комбінація, тактичне рішення, слідча ситуація* [10] тощо.

Терміни, утворені сполученням іменника (назви виду зброї) та власної назви (як правило, прізвища слов'янського походження), мають відповідні аббревіатури, що поширені в сучасній криміналістиці. Наприклад: ВЗ (вид зброї) + ВН (власна назва) → (аббревіатура / аббревіатура відсутня): *гвинтівка Токарева* – радянська гвинтівка системи Токарева, дослідний зразок (1930 або 1938 р.), калібру 7,62 мм [19, с. 56]; *гвинтівка Манліхера* [10, с. 288]; *гвинтівка Мосіна* – терміни на позначення моделей цієї зброї можуть мати у своєму складі цифровий компонент, який вказує на рік винайдення моделі. Існували варіанти піхотної, козачої і друганської гвинтівки [19, с. 131–132]. Наявний ще такий варіант цього терміна: *обріз гвинтівки Мосіна, зразка 1891 р.* [19, с. 144]. *Гвинтівка Симонова* – радянська автоматична гвинтівка системи Симонова, дослідний зразок (1931 або 1938 р.), калібру 7,62 мм [19, с. 56].

Карабін Симонова (СКС) – радянський самозарядний карабін системи Симонова, дослідний зразок 1944 року, калібру 7,62 мм [19, с. 108]; *карабін Калашникова* – радянський самозарядний карабін системи Калашникова, дослідний зразок 1944 року, калібру 7,62 мм [19, с. 108]; *карабін Маузер 1889 р.* – бельгійський карабін калібру 7,65 мм [19, с. 108].

Пістолет Марголіна – радянський спортивний автоматичний пістолет калібру 5,6 мм [19, с. 164]. *Пістолет Макарова (ПМ)* [10, с. 288], а також номенклатурна назва і аббревіатура: *ПМ-1* або *ПМП* – пістолет Макарова гумовий (тут з рос. – резиновый). "У протоколі також не можуть мати місця такі чіткі найменування тих предметів чи слідів, характеристика яких у період огляду не виявлена. Наприклад, не можна писати "плями крові", "гільза від патрона *пістолета Макарова*", "шматочки мозкової речовини" [18, с. 39]. "3 міліціонерів, що несли службу в патрулі, один був озброєний табельним "*Макаровим*", другий пістолета не мав, оскільки недавно прийшов до ОВС" [7, с. 3]. Або: "В особистому заліку лідували: <...> стрільба, *АК-1*, жінки: Гонтар Віра <...> стрільба, *ПМ-1*, чоловіки: Демедюк Володимир <...>" [13, с. 2]. У статті "Найкращих стрільців визначено" також вказуються види зброї: "Влучні майстри змагалися у вправності володіння *пістолетом Макарова* та *автоматом Калашникова*" [13, с. 8].

Автомат Калашникова (АК), окрім зазначеної аббревіатури, також уживаються буквено-цифрові номенклатурні назви, наприклад: *АК-1* – радянський дослідний зразок автомата системи Калашникова калібру 7,62 мм; *АК-47* – радянський тридцятизарядний автомат калібру 7,62 мм, довжина 870 мм, вага 3800 г; *АК-47 зі складним прикладом* – модифікація АК-47. *АК-53* – швейцарська тридцятизарядна автоматична гвинтівка калібру 7,5 мм; *АК-74* – радянський тридцятизарядний автомат калібру 5,45 мм; *АКМ* – радянський тридцятизарядний автомат калібру 7,62 мм. *АКМС* – радянський тридцятизарядний автомат калібру 7,62 мм. *АКС-74У* – радянський укорочений автомат системи Калашникова калібру 5,45 мм [19, с. 12–13]. У сучасній фаховій періодиці читаємо: "Біля кожної іномарки – у камуфляжній формі суворий браток із *автоматом Калашникова* в руках <...> для нього вистачило б і одного з них, навіть і без *АК*" [88, с. 8]. "За даними прокуратури співвідношення видів вогнепальної зброї, що використовувалася, наступне: *автомат АКМ* та його модифікації – 22%, автомати закордонного виробництва – 6%, *пістолет ТТ* – 20%, *пістолет ПМ* – 18%, <...>" [1, с. 274]. В останньому прикладі спостерігається тавто-

логія в позначенні видів зброї *автомат АКМ* та *пістолет ПМ*, оскільки перше слово (назва виду зброї) дублює першу літеру аббревіатури.

На основі термінів-словосполучень *пістолет Токарева (ТТ)* [10, с. 285, 288] і *пістолет Коровіна (ТК)* утворені аббревіатури *ТТ*, *ТК*, які не відповідають повній назві зброї. Повна назва цього виду зброї має визначатися так: *тульський пістолет Токарева (ТПТ)* і *тульський пістолет Коровіна (ТПК)*. Як відомо, терміносполучення може складатися з обов'язкових і необов'язкових компонентів [17, с. 31–32]. У цих же терміносполученнях для утворення скорочень необов'язковим компонентом виявилось головне слово-іменник – *пістолет*, а варто б використовувати повні аббревіатури – *ТПТ*, *ТПК*. “Часто кілери очікували на своїх жертв не тільки з *пістолетом ТТ*, а й навіть з гранатометом” [6, с. 7]. “Працівниками УБОЗ викрито групу з двох раніше судимих жителів Кіровська та раніше судимого громадянина Росії, які, погрожуючи *пістолетом “ТТ”* приватному підприємцю, накинули йому на шию удавку та відібрали 22 тисячі гривень” [16, с. 1]. “У зв'язку з цим професійні кілери найчастіше використовують серійні *ТТ* і подібні до них знеособлені “пушки” або вживають заходи щодо знищення ознак, що індивідуалізують зброю” [1, с. 288].

Серед двокомпонентних словосполучень у терміносистемі криміналістики виділяють: іменникові складні терміни із сурядним типом зв'язку, утворені за моделлю “іменник у називному відмінку + іменник у називному відмінку однини чи множини”: *криміналістика і кримінологія, права і свободи, теорія і практика, відображення й інформація, інформація і докази* [10]; утворені за моделлю “іменник у називному відмінку + іменник у родовому відмінку однини чи множини з прийменником або без нього” на позначення технічних прийомів і способів криміналістичного дослідження, видів злочинів, а також понять, якими оперують фахівці цієї галузі: *техніка суду, вчинення злочину, спосіб злочину, отримання інформації, екстрагування гілзи, місце злочину, малювання зі слів, особи без громадянства, викрадення часу* (вид комп'ютерного злочину) [10] тощо.

В УКТ простежуємо терміни-словосполучення, утворені за зразком “іменник у називному відмінку + іменник в орудному відмінку з прийменником або без нього”, де часто перший, рідше – другий елемент є за походженням віддієслівним іменником: *явка з повинною, ідентифікація за описом, ідентифікація за образом, зіткнення з перешкодою, боротьба зі злочинністю, маніпуляції програмами* [10] та ін.

Криміналістика користується термінами-словосполученнями з дієслівною основою та об'єктивними синтаксичними відношеннями і зв'язком керування (непрямим відмінком керованого іменника за участю прийменника або без нього): *дешифрувати зміст, встановлювати джерело, виявити слід, надавати інформацію, вчинити злочин, увійти в контакт, розпізнавати зразки, проводити експертизу, здійснити наїзд, викрити злочинця, ідентифікувати людину* [10].

Отже, наявність у терміносистемі сучасної криміналістики термінів-словосполучень і продуктивність саме синтаксичного способу творення пояснюється використанням для називання складної реальності кількох простіших термінів або терміносполучень – компонентів, що фіксують суттєві ознаки понять, тому така назва реальності включається до системи понять зазначеної галузі знань. Це виявляється в лінгвістичній стабільності словесних компонентів терміносполучень, у їх порядку і нормативності.

Література:

1. Бахін В. П. Криміналістика : курс лекцій / В. П. Бахін, І. В. Гора, П. В. Цимбал. – Ч. 1 – Ірпінь : Академія ДПС України, 2002. – 356 с.
2. Верещака М. В. Терминообразовательное гнездо составных терминов / М.В. Верещака // АН СССР. Ин-т языкознания. Лингвист. исслед. – М. : Изд-во АН СССР, 1984. – С. 74–81.
3. Головин Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах : учеб. пособ. / Б.Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М. : Высш. шк., 1987. – 105 с.
4. Даниленко В. П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов / В. П. Даниленко // Исследование по русской терминологии. – М. : Наука, 1971. – С. 7–67.
5. Д'яков А. С. Основы терминотворения: семантические та соціолінгвістичні аспекти / А.С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К. : Видавничий дім “КМ Akademia”, 2000. – 218 с.
6. Іменем Закону : тижневик МВС України / Київ, Володимирська 15. – 2003. – № 6. – С. 7.
7. Іменем Закону : тижневик МВС України / Моменти. – 2003. – № 12. – С. 3.
8. Іменем Закону : тижневик МВС України / Юридична консультація. – 2003. – № 6. – С. 8.
9. Канделаки Т. Л. Основные группировки терминологических единиц упорядоченных терминологий / Т. Л. Канделаки // Вopr. языкознания. – 1987. – № 6. – С. 84–89.
10. Криміналістика : підруч. для слухачів, ад'юнктів, викладачів вузів системи МВС України / П. Д. Біленчук, О. П. Дубовий, М. В. Салтєвський, П. Ю. Тимошенко ; за ред. акад. П. Д. Біленчука. – К. : Атіка, 1998. – 416 с.
11. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М. : Наука, 1982. – 146 с.
12. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.

13. Найкращих стрільців визначено // Іменем Закону : тижневик МВС України. – 2003. – № 25. – С. 2–8.
14. Овчаренко В. Н. Термин, аналитическое наименование и номинативное определение / В. Н. Овчаренко // Современные проблемы терминологии в науке и технике : сб. ст. / [отв. ред. акад. В. С. Кулебакин]. – М. : Наука, 1969. – С. 91–121.
15. 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.
16. Прес-служба УБОЗ повідомляє // Іменем Закону : тижневик МВС України. – 2003. – № 26. – С. 1.
17. Склад і структура термінологічної лексики української мови / А. В. Крижанівська, Л. О. Симоненко, Т. І. Панько та ін. ; відп. ред. А. В. Крижанівська. – К. : Наук. думка, 1984. – 194 с.
18. Шепітько В. Ю. Довідник слідчого / В. Ю. Шепітько. – К. : Видавничий дім "Ін Юре", 2003. – 208 с.
19. Шепітько В. Ю. Криміналістика : енцикл. словник (українсько-російський і російсько-український) : 1 500 термінів / В. Ю. Шепітько ; за ред. акад. НАН України В. Я. Тація. – Х. : Право, 2001. – 560 с.

УДК 81'373.612.2:82-2

Давиденко Т. А.

МЕТАФОРА ЯК ПРИКМЕТНА ОЗНАКА МОВОТВОРЧОСТІ ПРЕДСТАВНИЦЬ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ

У статті розглянуто особливості використання метафор у прозовій мові М. Матіос, Є. Кононенко, С. Майданської, Т. Зарівної, визначено стилістичні та структурні ознаки метафор.

Ключові слова: жіноча проза, метафора, метафоризація, стилістична функція, стилістична ознака, уподібнення, граматичне вираження.

В статье рассмотрено особенности использования метафор в прозаическом языке М. Матиос, Е. Кононенко, С. Майданской, Т. Заривной, определены стилистические и структурные признаки метафор.

Ключевые слова: женская проза, метафора, метафоризация, стилистическая функция, стилистический признак, уподобление, грамматическое выражение.

In this paper the peculiarities of using metaphors in the prose language of M. Matios, Y. Kononenko, S. Majdanska and T. Zarivna are observed. Stylistic and structural characteristics of metaphors are determined.

Key words: women's prose, metaphor, metaphorization, stylistic function, stylistic characteristic, assimilation, grammatical expression.

Серед оригінальної тропіки, яку використовують у своїх творах представниці жіночої прози к. XX – п. XXI ст., чільне місце належить метафорі, яка є одним із основних словесних ресурсів їхнього ідіостилу та засобом виразності й посилення образності мовлення.

Новочасні наукові студії репрезентують багатоаспектне дослідження метафори. Це об'єкт вивчення не лише власне поетики, стилістики, риторики, а й лінгвістики, семасіології, психолінгвістики, ономасіології, лінгвокогнітивістики, прагматики, фразеології [2, с. 13]. Сучасні лінгвістичні розвідки представляють відмінне від традиційного бачення метафори, переносячи акценти із суто стилістичної тропіки на вивчення метафори з погляду антропоцентризму [1; 2; 6]. Однак, незважаючи на значні напрацювання, спостерігається відсутність лінгвістичних досліджень, присвячених вивченню метафори у художніх текстах жіночої прози. Тому сьогодні це питання є *актуальним*.

Мета нашого дослідження – охарактеризувати метафори, які представлені у прозовій мові сучасних українських письменниць, визначити структурні особливості та стилістичний потенціал аналізованих метафор.

В українській лінгвістиці послуговуються такими визначеннями метафори: 1) метафора як семантичний процес, “при якому форма мовної одиниці або оформлення мовної категорії переноситься з одного об'єкта позначення на інший на основі певної подібності між цими об'єктами при відображенні в свідомості мовця”; 2) метафора – це похідне значення мовної одиниці, утворене таким чином [3, с. 334].

Л. Андрієнко вказує на тяжіння кожної культурно-історичної епохи, мистецького стилю до викристалізування з уже існуючих мовних засобів власного способу художньо-образного осмислення світу, своєї метафорики, “яка в межах універсальності має свої особливості й неповторні риси” [2, с. 8]. Для мовотворчості представниць жіночої прози к. XX – п. XXI ст. характерним є створення власних дефініцій із включенням складних асоціативних конструкцій. Метафора при цьому є основою формування оригінального образу, своєрідним естетичним центром. Вона репрезентує художній світ письменника і сприяє потлумаченню ідей, філософських поглядів митця художнього слова [6, с. 13]. Метафора “реалізує найбільшу продуктивність формування вторинних номінацій у процесі моделювання мовної картини світу, яка, в свою чергу, зумовлює специфічний погляд на світ та метафоричне позначення ідіостилістичних особливостей вербалізації світу” [6, с. 13]. Саме тому метафора займає вагоме місце серед тропів, традиційно вважаючись найяскравішим, найвиразнішим.

Прозовий доробок авторок репрезентує численні метафори, які можемо диференціювати за **стилістичними ознаками (ступенем образності й новизни)** на:

а) **стерті**, які закріплені мовною практикою, є “загальновідомими, звичними, вже втратили свою первісну образність та асоціативні зв'язки з тими предметами, ознаками, явищами, з яких перенесено на них назви” [4, с. 212], напр.: *Я відповідала, що його національне коріння, вочевидь, дуже розгалужене, але її, здається, цікавила частка саме тої крові в жилах нашого роботодавця* (Є. Кононенко); *Він трохи поопирався... і ми пішли до ресторану “Підземне місто”, де мали залишати свої гроші забезпечені іноземці, яких доля закидала на київський “жеде”* (Є. Кононенко);

б) загальновідомі, загальномовні метафори, образність яких ще досить відчутна, напр.: *Дивитися, як **язики стриноженого вогню** вириваються між кілець плити* (М. Матіос); *Ми підійшли до них ближче... **атмосфера свята захопила нас*** (Є. Кононенко); *Погода й надалі **тішила нас**, хоч сьогодні було прохолодніше, ніж учора у Львові* (Є. Кононенко);

в) індивідуально-авторські. Письменниці наповнюють їх непередбачуваними асоціативними зв'язками, напр.: *Ось і тепер стоїть Даруся у **холодній купелі осені** – і бореться із цвяхами, забитими в голову чийось важким, **безсердечним молотом**. Та минає якийсь час – **чорне залізо болю остаточно осідає на дно ріки**...* (М. Матіос); *І не осінь, і не зима. Темно-сіра **імла наповнює місто по віncia*** (Є. Кононенко); *За вікном літо переходило в осінь, і пізня синя **блискавка розпорювала ніч**, висвітлюючи, ніби нутрощі, білі плями будинків* (Т. Зарівна), цим самим створюючи надзвичайно влучні, полісемантичні образи, ілюструють мовно-когнітивне чуття окремого митця, яке і складає основу індивідуально-авторської метафори. Вона як "мовно-естетична категорія визначається як безсистемна, суб'єктивна, не відтворювана, ненормативна, дифузна, нерегулярна категорія, яка характеризується невичерпністю значення... Завдяки своїй внутрішній формі оказіональна метафора здатна набувати в контексті різних відтінків значення" [2, с. 26], які не вичерпують одне одного, а навпаки, нашаровуються, інтегруючись у єдиний понятійний комплекс.

У процесі метафоризації відбувається певне зміщення мовних акцентів, зокрема увиразнюється тиловість і непримітність предметів. Цим самим авторки відкривають певний прихований зміст, що містять у собі буденні речі. Під час метафоризації можливе уподібнення за:

а) кольором, напр.: *Позлітка блищить на сонці, вітер колише **кольорові нитки на рудому листі** – і Даруся хоче співати* (М. Матіос); *Голопуні циганчата разом з **рудюю пилуюгою** кружляли довкола перекинутих картонних коробок з-під сигарет...* (С. Майданська); *Дякувати Богові, вересневі холоди минулися, розпочалася **золота осінь**, яку любиш більше, ніж весну* (Є. Кононенко);

б) формою і зовнішнім виглядом, напр.: *Зараз темно, і власник граблів запалив світло. Але їхній **зубатий силует** вимальовується на імлистому тлі* (Є. Кононенко); *"Ото ще підстригли..." – подумала, звичним рухом накручуючи бігуді, які від тривалого кип'ятіння **взялися туманцем** камінного осаду* (С. Майданська);

в) глибиною, напр.: *О, тепер Василя також має **бездонні й безсонні ночі*** (М. Матіос); *Але Павло з Доцькою були якісь потайні, що мамі залишалася лише **глибока лють** та безсловесний подив...* (М. Матіос);

г) ознакою, напр.: *Потім, ті, хто побачив справжню Західну Європу, могли порівняти справжні європейські **містечка з пошарпаним підгнилим Львовом** і вічним запахом старого дерева у львівських під'їздах і арках, які львів'яни іменують вкрай незвичним для киян словом "брама"* (Є. Кононенко); *Кілька років прожила в **кричущих злиднях**, у безнадії й розгубленості* (Є. Кононенко);

г) місцем розташування, напр.: *...Прийми, Боже, грішну душу раба Божого Дмитра в царство твоє небесне, а нас заступи – заборони від злого умислу й дурного діла... – незвичними словами закінчив молитву старший Чев'юк і сів на своє місце. **В голові стола*** (М. Матіос); *– Я не знаю, на сході чи на заході Львова ми стоїмо. – Ми з тобою – **в серці Львова*** (Є. Кононенко);

д) особливостями дії (руху, пересування), напр.: *Від маленької центральної площі з ратушею **дерлися вгору вузьенькі вулички*** (Є. Кононенко); *Він вимикає світло, дивиться з темряви на вікна будинку навпроти, слухає одноманітні **трамваї** – зараз вони **сунуть один за одним** у напрямку депо...* (Є. Кононенко);

е) функцією, напр.: *Як **падуть холоди**, заходить у воду лиш до колін* (М. Матіос); *Пам'ятаю, що тоді їй **жест** [заплатити за каву самостійно. – Т. Д.] **трохи дряпонує мене*** (Є. Кононенко);

є) способом, типом поведінки, напр.: *Увечері **Славко бушував на подвір'ї і рикав, як бугай**, через паркан до Дарусі, шкірячи зогнили зуби...* (М. Матіос); *А найбільше **матеріали**, пов'язані з іменем Пінзеля, **кричали про варварське ставлення до його безцінної спадщини*** (Є. Кононенко); *Чому так паскудно **гарчать ці потяги**? І навіть не гуркотять, а **гарчать!*** (Є. Кононенко);

ж) відчуттями, напр.: *– А потім, як твоя ласка, я поїду додому. В мене буде **важка ніч** туди, **важкий день і важка ніч** назад* (Є. Кононенко); *Потім стає легше. Але ті **кам'яниці біля Катедрі** якісь **особливо похмурі, й депресивні*** (Є. Кононенко); *Після зустрічі з працівником львівського архіву в мене виникло переконання, що **стихія минулих часів – це безмежний і бездонний океан**, де орієнтується тільки дуже досвічений навігатор, якому до того ж сприяє доля* (Є. Кононенко);

з) різними якісними характеристиками, напр.: *– Ви, Марійо, у кого **георгіни** брали, що такі **дуже веселі та пишні**? – питає Васюта через паркан сусідку* (М. Матіос); *Так, котра зараз година? Тільки за чверть дев'ята. А **темрява така каламутна й давня**, ніби бозна-як пізно* (Є. Кононенко) чи внутрішніми властивостями, якостями, напр.: *Одокія ... **четверту дитину** носила так тяжко, що сам свекор Кирило, **м'який серцем**, але **скупий язиком**, був змушений втрутитися в справу, яка в Тисовій Рівні ніколи не вважалася делікатною* ... (М. Матіос).

Авторки використовують метафору задля відтворення певних абстрактних значень лексичних одиниць, що сприяє кращому пізнанню **абстрактних відношень**, недоступних для безпосереднього чуттєвого сприйняття.

Метафори можуть уживатися для вираження **оцінних значень** під час сприйняття певних явищ, предметів, напр.: *Богданові ... остобісіло вже кочове життя: від села до села, від школи до школи, з двома возами, де на одному – величезний куфер, а на іншому – ... шафа..., там, у шухлядках лежали облігації та альбоми з фотокартками, про які йому казали пошепки, що то єдина пам'ять, збережена від старих, добрих часів* (С. Майданська); *Її полум'яно-революційний дух занепав лише в день похорону "Батька народів"* (С. Майданська).

Використання метафор зумовлене необхідністю авторок передати складну палітру вражень, почуттів, переживань і багатогранну систему образів. Цьому найбільшою мірою сприяє **розгорнута метафора**, напр.: *Але він так і не збагнув, чому думки про Мар'яну принесли йому холодну тривогу. Подібну до тієї, яку відчуваєш, коли дивишся з пташиного польоту на далекий асфальт* (Є. Кононенко); *Спробував зупинити таксі, та кожне з них, роззявивши наладовану пащу багажника, наче сміялося з нього* (С. Майданська). Синтезуючи певні ознаки, розгорнута метафора надає кількісної й якісної інформативності та влучності висловленому. З цією метою письменниці використовують ті метафори, які можуть вживатися у **фразеології**, напр.: *То його очі впали* [5, с. 476] на ручний годинник, що лежить поряд (Є. Кононенко); *Потім, уночі, думав: мабуть, розхитав нерви* [5, с. 582], *треба їх трохи прикоротити* (Т. Зарівна); – *Так, – сказала вона, ще не вірячи своїм вухам* [5, с. 111]. *Але Ліза, наче богиня Афіна, стояла поруч неспростовним доказом реальності* (Т. Зарівна).

Аналіз прозових творів представниць жіночої прози засвідчив **структурно відмінні види метафор**:

а) метафори-словосполучення, напр.: *Йому стало легше, як буває, коли щастить розплутати клубок* лише йому одному зрозумілих асоціацій (Є. Кононенко); *Так самісінько поверталася увечері, теж з десятої до одинадцятої, але за всілякої пори року до трамвайних шиб уже прилипала темінь* (Т. Зарівна); *Гуцулка сяде собі в залиту сонцем траву на горбі чи десь під смерекою...* (М. Матіос);

б) метафори-речення. Характерною ознакою мовотворчості авторок є використання полікомпонентних метафор, тобто "кожен компонент метафоричний відносно до попереднього), що робить метафору найскладнішим елементом тексту, дає змогу формувати об'ємні метафористичні картинки" [6, с. 13], напр.: *Легенький вітер голівки трав колише* (М. Матіос); *Слова можуть робити шкоду* (М. Матіос);

в) метафори-тексти. Такі тропи є прикметною ознакою мовотворчості С. Майданської, виступаючи певним семантичним центром, напр.: *І звалось містечко Садгора... Зранку воно садовило Еву, коли та ще була малим дівчатком, на своє рамено, обсажене горіхами, білими черешнями, золотими ранетами і носило до самого вечора, доки Ева, побачивши молоденький місяць, що заснув, поклавши голову під крило, сама не починала позіхати. Тоді наше містечко вкладало дівчинку спати під мерехтливе, м'яке відлуння далекого дзвону... Снав місяць, спала дівчинка, лише містечку було не до сну; притулившись до теплового боку гори, воно ніколи не змикало очей: варто було заснути одному, як одразу засвічувалося інше, тому що містечко навіть не уявляло, як можна хоча б хвилинку прожити, не дивлячись на Еву* (С. Майданська); *Повертаючись думкою в минуле, найбільше цінуєш у ньому безповоротно втрачене. Нікому, крім нас самих, не дано володіти дорожочинними реліквіями наших втрат. Ми старанно ховаємо їх від стороннього ока у потайну шухлядку пам'яті, і навіть те, втрачене, те, чого недоказав, недослухав, не доблагав, недолюбив, недо... дедалі виразніше постає перед нами у викінченій, бездоганній недосяжності ідеалу* (С. Майданська).

У прозовому доробку письменниць функціонують різні типи метафор за граматичним вираженням, як-от:

а) іменникові, напр.: *Цього "чарівного прутика" було досить, щоб розворушити жар їхніх спогадів – єдине, біля чого могли іще зігрітися* (С. Майданська); *Уже перегодом не міг зрозуміти Дашиного збен-теження і коли-не-коли викликав і викликав його з пам'яті, аж час без неї став каторгою, постійним рахуванням днів, німим лежанням у замкнутому зсередини номері на не розстеленому ліжку і тягучим теплюванням очей у стелю* (Т. Зарівна); – *Ти одружений?* – спитала я Мішеля. – *Хіба ти не відчуваєш мого вітру свободи? Я твій відчуваю* (Є. Кононенко);

б) прикметникові, напр.: *Річард має дійти до кінця війни..., й прочитати бляклі літери рідною мовою на шляхетних пожовклих сторінках* (Є. Кононенко); – *Мамо, а я можу вбрати білі шкарпетки з вишеньками?* – ... *блакитною невинністю* зазирає її у вічі Ярина (С. Майданська); *Але при першій зустрічі йому здалася, що ця дівчина має міцні народні здорові корені і лише у ній може бути його порятунок* (Т. Зарівна);

в) дієслівні, напр.: *Терпець його рідних урвався тоді, коли вони почули, як їхній солодкий "поюшор", бавлячись у піску, рвав горло на всю потугу своїх дитячих легенів, репетуючи: "Рассия, Рассия, Рассия – родина моя!"* (С. Майданська); *Коли Дарусю болить голова, вона мусить іти до ріки і лізти до пояса у воду. Інакше біль розшматує її на дрібні кавалки* (М. Матіос);

г) комбіновані, які є найпродуктивнішим типом, представленим у прозових творах, напр.: *Старосвітська споруда на горбку зеленіла крізь майже роздязнуті листопадним вітром дерева, манила своєю загадковістю...* (С. Майданська); – *Ви мешкаєте в Парижі?* – запитала я, щоб наразі перевести плин розмови в нейтральне річище (Є. Кононенко). Особистісні переживання, почуття чи бачення

письменниць на низку речей, які виходять за межі традиційного, загальновідомого, вони зосереджують саме в комбінованих метафорах. Ми погоджуємося з думкою Т. Єщенко, що "метафорика зорієнтована в прагматичний простір, і характеризується неповторністю, передбачає свободу від норм, вільне оперування значеннями, зчеплення яких подекуди є синтезом несумісного, контрадикторного" [2, с. 22].

Отже, система понять, які за авторським баченням тяжіють до переосмислення, є досить розгалуженою. У її центрі зазвичай постає сама людина, яка і репрезентує все те, що її оточує, чи те, що вона відчуває.

У літературній спадщині представниць жіночої прози цю стилістичну фігуру використано як засіб характеристики певного явища чи предмета або ж із метою увиразнення висловленого. Метафора насамперед виконує вокативну функцію, викликаючи в реципієнта повну гаму почуттів (спогади, зацікавлення, захоплення, несподіваність тощо) та апелює до його уяви і фантазії. Завдяки метафоризації контекстуальна канва прозових творів пронизана образністю, насичена своєрідним авторським баченням осмислення зображуваної дійсності.

Література:

1. Андрієнко Л. О. Генеза та особливості структури поетичної метафори бароко : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Лілія Олегівна Андрієнко. – К., 1997. – 24 с.
2. Єщенко Т. А. Метафора в українській поезії 90-х років XX століття : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Тетяна Анатоліївна Єщенко. – Донецьк, 2001. – 337 с.
3. Тараненко О. О. Метафора // Українська мова : енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін.]. – К., 2004. – С. 334–337.
4. Українська мова. Енциклопедія / [за ред. І. В. Муромцева] – К., 2011. – 400 с.
5. Фразеологічний словник української мови / [за ред. В. М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наук. думка, 2008. – 1104 с.
6. Хом'як О. І. Лінгвостилістика української прози 60–90-х років XX ст. (на матеріалі творчості В. Дрозда, Р. Іваничука, Вал. Шевчука) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Оксана Іванівна Хом'як. – К., 2004. – 18 с.

УДК 81'373.232.1:001.4

Дзюба М. М.

ПОЛІСЕМІЯ Й ОМОНІМІЯ ЕПОНІМІЧНИХ ТЕРМІНІВ У ТЕРМІНОСИСТЕМАХ

Статтю присвячено аналізу полісемічних й омонімічних відношень у галузі української наукової термінології. Виявлено причини полісемії й омонімії термінів, утворених від власних назв. З'ясовано, що епонімічний термін однієї лексичної форми може демонструвати й полісемічні, й омонімічні відношення одночасно.

Ключові слова: епонімічні терміни, полісемія, омонімія.

Статья посвящена анализу полисемических и омонимических отношений в отрасли украинской научной терминологии. Обнаружены причины полисемии и омонимии терминов, образованных от имен собственных. Выяснено, что эпонимический термин одной лексической формы может демонстрировать и полисемические, и омонимические отношения одновременно.

Ключевые слова: эпонимические термины, полисемия, омонимия.

The article is devoted to the analysis of polysemic and homonymous relationship in the field of Ukrainian scientific terminology. The reasons of polysemy and homonymy of the terms formed from the proper names were revealed. It was clarified that eponymous terms of one lexical form can demonstrate both polysemic and homonymous relationship simultaneously.

Key words: eponymous terms, polysemy, homonymy.

Усупереч усталеній думці, що явища, які супроводжують іманентний процес семантичного розвитку знака, у спеціальній лексиці відсутні й термінологія як особлива семіотична система робить знак принципово однозначним, “ця система використовує мовний знак і функціонує за законами загально-вживаної мови, тому всі тенденції мовного знака [...] в термін потенційно зберігаються й реалізуються в тих випадках, де для цього виникають умови” [9, с. 59]. Мовознавчі дослідження (праці Г. Куцак, Л. Малевич, О. Микитюк, Т. Михайлової, С. Руденко, М. Сташко та ін.) свідчать, що факти називання однією лексичною формою кількох понять трапляються у сфері фіксації (термінологічних словниках) і у сфері функціонування (наукових та навчально-наукових текстах) термінів.

Випадки, коли однією лексемою названо кілька різних понять, традиційно кваліфікують як полісемію або омонімію. Упродовж багатьох років у науковій літературі спостережено коливання в атрибуції цього явища, але на сучасному етапі можна вважати установленою в термінології наявність і полісемії, й омонімії [2, с. 96–98], хоча залишається проблемою розмежування полісемії, для якої характерні асоціативна, а іноді й денотативна пов’язаність значень, і омонімії як виду формальних відношень у мові, які “заперечують класичний “закон знака” і базуються на семантичній відмінності тотожних форм” [4, с. 43]. Погоджуємося з думкою Л. Боярової, що відсутність семантичних зв’язків між значеннями термінів, тотожних за формою, є релевантною ознакою омонімії в термінології й різнить її від полісемії, тому може бути критерієм розмежування цих двох мовних явищ [1, с. 17].

Попри твердження, що терміни з власними назвами однозначні [7, с. 92], дослідження дібраних епонімічних термінів української наукової термінології уможливило зробити висновок, що з-поміж них наявні найменування, які використовувані для позначення більше ніж одного поняття й мають різний набір релевантних компонентів сем, об’єднаних спільною ядерною семою, тобто є багатозначними.

Окрім того, аналіз матеріалу свідчить про випадки називання кількох понять однією лексемою внаслідок випадкового звукового збігу різних власних назв (лінгвістичний знак слугує для ідентифікації двох індивідів з однаковими прізвищами ще до входження в підмову науки) або власного імені й співзвучного апелятива, що дає підстави стверджувати про існування термінологічних омонімів із-поміж відономастичних найменувань.

Полісемію епонімічних термінів розуміємо як “наявність у семантичній структурі мовної одиниці двох і більше значень” [10, с. 465]; омонімію за участю епонімічних термінів – як випадковий збіг мовних знаків із тим самим планом вираження, значення яких не пов’язане одне з одним.

У процесі аналізу епонімічних термінів українських природничих термінологій було виявлено найменування, які мають кілька значень у межах окремих терміносистем (внутрішньосистемна полісемія) і в різних терміносистемах (міжсистемна полісемія).

При внутрішньосистемній полісемії кожен лексико-семантичний варіант належить одній терміносистемі, як-от: *доломіт* (від прізвища французького геолога Д. Долом’є (1750–1801)) 1. Пороdotвірний мінерал, карбонат кальцію і магнею; колір білий, жовтуватий або сірий, блиск скляний; використову-

ють як будівельний (вогнетривкий) матеріал, а також для добування магнієвих солей і вуглекислоти. 2. Осадова гірська порода, яка складається з цього мінералу з домішкою кальциту [6, с. 234]. Наведений приклад свідчить, що обидва значення терміна реалізуються в межах геологічної терміносистеми, спільність компонентів значення виражено в дефініціях, багатозначність з'являється внаслідок метонімічних перенесень значення за ознакою 'загальне' – 'конкретне, спеціальне', тобто через звуження значення першого терміна. Зумовленість внутрішньосистемної полісемії функціональними перенесеннями значень свідчить про те, що "неоднозначність терміна пов'язана з різними аспектами досліджуваного об'єкта, співвідносного з цим терміном" [8, с. 203].

Оскільки зміст деяких понять складається з ознак, які одночасно належать до кількох поняттєвих категорій (це, за В. П. Даниленко, – категорійна багатозначність [3, с. 68]), цілком правомірно епонімічні терміни, які утворено внаслідок використання того самого прізвища для утворення номінації на позначення різних категорій (наприклад, предмета і дії), об'єднаних спільною семою, трактувати як багатозначні: *бозони* (від прізвища індійського фізика Ш. Бозе (Bose)) 1. Мікрочастинки, які описує квантова статистика Бозе–Ейнштейна. 2. Елементарні збудження в слабозбудженій макроскопічній системі, описувані статистикою Бозе–Ейнштейна [6, с. 85].

Міжсистемна полісемія виникає в тих випадках, коли той самий термін функціонує в різних галузевих терміносистемах із різним набором релевантних сем, зберігаючи при цьому спільну ядерну сему. Наприклад, у медицині *гальванокаустика* – "припікання тканин тіла гальванокаутерами, що нагріваються під час проведення через них електричного струму; застосовують для видалення невеликих доброякісних пухлин, зупинення кровотечі з найменших кровоносних судин – капілярів та ін.", у хімії, образотворчому мистецтві, ювелірному виробництві тощо – "травлення малюнка на металі постійним електричним струмом" [6, с. 156]. Незважаючи на різну денотативну співвіднесеність терміна *гальванокаустика* в медицині та інших спеціальних сферах, сема 'використання постійного електричного струму' зберігає тотожність знака-терміна й уможливорює розгляд значень у різних підмовах як окремі випадки його реалізації.

Не завжди абсолютно співзвучні мовні знаки, утворені від того самого епоніма, можна трактувати як багатозначні. Наприклад, відношення між термінами *симптом Боаса [I]* зі значенням "імовірна ознака пухлини шлунка: наявність молочної кислоти у шлунковому соці", *симптом Боаса [II]* зі значенням "ознака холециститу: ділянка гіперестензії в поперековому відділі" і *симптом Боаса [III]* зі значенням "ознака виразки шлунку: больова точка в ділянці спини зліва" [5, с. 42] визначаємо як омонімічні на підставі дефінітивного аналізу: вони мають формально ту саму знакову форму, проте зовсім різне семантичне наповнення.

Незважаючи на те, що за формальним вираженням і способом фіксації у спеціальних довідкових виданнях розмежувати полісемію й омонімію досить складно, результати дефінітивного аналізу підтверджують обґрунтованість висновків про те, що епонімічний термін однієї лексичної форми може демонструвати і полісемічні, й омонімічні відношення. Термін *симптом Волковича*, названий за прізвищем українського хірурга М. Волковича, який створив свою школу хірургів і хірургічне товариство в м. Києві, має такі значення: *симптом Волковича [I]* – "гіпотрофія або атрофія м'язів передньої черевної стінки в ілеоцекальній ділянці, що є ймовірною ознакою хронічного апендициту"; *симптом Волковича [II]* – "вимушене положення хворого на спині з розведеними й зігнутими в колінах і тазостегнових суглобах ногами при переломі переднього відділу тазу"; *симптом Волковича [III]* – "підсилення болю в момент відведення сліпої кишки назовні, що є ознакою хронічного апендициту" [5, с. 43].

Наведений вище приклад уможливорює твердження про багатозначність цього найменування (перше й третє значення мають спільну ядерну сему 'ознака хронічного апендициту') і його омонімію (термін у другому значенні щодо першого і третього).

Окремі епонімічні терміни можуть позначати розгалужені омонімічні відношення, що виникають унаслідок збігу лінгвальних і екстралінгвальних чинників: мовний знак-компонент терміна був омонімом в ономастичній підмові (позначав різних індивідів з однаковим прізвищем), особи-носії омонімічного прізвища зробили значний внесок у розвиток науки й на їх честь утворено кілька однозвучних термінів.

Приклади епонімічної омонімії спостерігаємо і в межах однієї терміносистеми (наприклад, в історії анатомії відомі лікарі Франсуа Пті (1664–1741) і Жан Луї Пті (1674–1750), чий прізвище ввійшло до складу термінів *канал Пті* (Франсуа Пті) і *трикутник Пті* (Жан Луї Пті)), і в різних галузях знань (наприклад, *ознака Гаусса* в медицині – від прізвища німецького гінеколога Карла Гаусса (1875–1956); *ознака Гаусса* в математиці – від прізвища німецького математика, геодезиста, фізика, астронома Карла Фрідріха Гаусса (1777–1855)).

Як підтверджують результати дослідження, причиною і полісемії (внутрішньосистемної та міжсистемної), і внутрішньосистемної омонімії епонімічних термінів є ономастична лексика: незважаючи на те, що власна назва моносемічна в загальноновживаній мові, здатність пропріативів до метонімічного перенесення – суттєвий чинник в утворенні полісемічних і омонімічних відношень у термінології. Ви-

явлені приклади міжсистемної омонімії дають підстави для висновку про те, що цей вид формальних парадигматичних відношень зумовлює не лише ономастична лексика, а й абсолютно випадковий збіг мовних знаків, що відрізняються джерелом походження, наприклад: у фізиці *вольт* (від прізвища італійського фізика А. Вольти) – “основна одиниця різниці електричних потенціалів, напруги та електро-рушійної сили”; у спортивній термінології *вольт* (*фр.* *volte* – поворот): 1) крутий поворот коня (уліво або вправо) під час манежної їзди; 2) поворот гімнаста на 180°; 3) ухиляння від удару супротивника під час фехтування [6, с. 148].

Отже, терміни з компонентами-епонімами мають здатність вступати в полісемічні й омонімічні відношення, відмінність між якими встановлюємо на основі наявності чи відсутності семантичних зв'язків між значеннями термінів. І полісемію, й омонімію епонімічних термінів спричиняє переважно ономастична лексика.

Внутрішньосистемна полісемія й омонімія за участю епонімічних термінів ускладнює професійне спілкування, призводить до непорозумінь і потреби в додаткових поясненнях у наукових текстах, тому підтримуємо думку більшості дослідників, що взаємнооднозначна відповідність знака й позначуваного – найкращий варіант для термінологічних систем. Міжсистемні та зовнішньосистемні епонімічні терміни-полісеманти й омоніми не становлять небезпеки для термінологічних підсистем у зв'язку з існуванням поля в термінології.

Література:

1. Боярова Л. Г. Терміни-омоніми як об'єкт лексикографії / Л. Г. Боярова // Вісник Харківського національного ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія “Філологія”. – Харків, 2006. – № 727. – Вип. 47. – С. 15–19.
2. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение : учебное пособие / С. В. Гринев-Гриневич. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 304 с.
3. Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 248 с.
4. Демська-Кульчицька О. М. Омонімія типу власна назва – загальна назва – термін / О. М. Демська-Кульчицька // Ономастика і апелятиви : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : Видавництво ДНУ, 2001. – Вип. 14. – С. 43–48.
5. Епоніми симптомів, синдромів і хвороб внутрішніх органів / [за заг. ред. О. О. Абрагамовича]. – Львів : ПП “Кварт”, 2005. – 126 с.
6. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 848 с.
7. Лобач Е. А. Имя собственное в немецкой математической терминологии / Е. А. Лобач // Подготовка и использование научно-технических словарей в системе информационного обеспечения : тезисы докладов Всесоюзной конф. 14–16 октября 1986 г. – М. : Русский язык, 1986. – С. 90–92.
8. Плотников Б. А. О форме и содержании в языке / Б. А. Плотников. – Минск : Вышэйшая школа, 1989. – 252 с.
9. Толикина Е. Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина / Е. Н. Толикина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М. : Наука, 1970. – С. 53–67.
10. Українська мова : енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін.]. – [2-ге вид. випр. і доп.]. – К. : Вид-во “Українська енциклопедія”, 2004. – 824 с.

УДК 81'342.8

Зинякова А. А.

ОСОБЛИВОСТІ АКЦЕНТУВАННЯ ІМЕННИКІВ У ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКІВ КІНЦЯ XVIII–XIX СТОЛІТЬ

У статті проаналізовано особливості наголошування іменників жіночого, чоловічого та середнього родів у поемі "Енеїда" І. Котляревського (зачинателя нової української літератури та основоположника нової української літературної мови) у зіставленні з їх акцентуванням у сучасній українській мові.

Ключові слова: наголос, наголошення, акцентуація, акцентний тип.

В статье проанализированы особенности ударения имен существительных женского, мужского и среднего родов в поэме "Энеида" И. Котляревского (зачинателя новой украинской литературы и основоположника нового украинского литературного языка) в сопоставлении с их ударением в современном украинском литературном языке.

Ключевые слова: ударение, акцентуация, акцентный тип.

In this thesis the stress of nouns in the poem "Eneyida" by I. Kotliarevsky in the comparison to the stress in the modern Ukrainian literary language is considered.

Key words: intonation stress, syllable stress, logical stress, types of accent.

На сьогодні історична акцентологія української мови включає два аспекти дослідження: історію українського наголосу від пізньопраслов'янського періоду до нашого часу й історію українського літературного наголосу. Якщо в першому аспекті історична акцентологія української мови досягла значних успіхів завдяки працям Л. Булаховського, З. Веселовської, В. Складенка, то здобутки в другому аспекті є скромними: увагу дослідників привертало наголошення в поетичних творах Т. Шевченка, Лесі Українки та І. Франка. Отже, для вивчення проблеми становлення українського літературного наголосу актуальним є дослідження його в поетичних творах основоположника нової української літературної мови І. Котляревського, яке має не тільки теоретичне, але й значне практичне значення, оскільки дозволяє уточнити норми наголошення лексем у сучасній українській літературній мові.

Метою нашої статті є з'ясувати особливості акцентування іменників жіночого, чоловічого та середнього родів в "Енеїді" І. Котляревського, зіставивши його з наголошенням у сучасній українській літературній мові.

В українську літературу І. Котляревський прийшов на зламі двох епох – феодалізму і капіталізму, у контексті дуже суперечливих суспільно-політичних, культурних та літературних подій. Його славетна "Енеїда" – травестійна, бурлескна поема – була плодами двадцятишестилітнього терпіння й посильних трудів. У ній подано близько 7 тисяч слів найрізноманітніших семантичних груп. Змальовуючи побут різних верств українського суспільства, Іван Петрович якнайширше використав побутову лексику, наприклад: назви одягу, головних уборів, хатніх речей, різних будівель і споруд, засобів пересування по воді й суші тощо. Широко подані в "Енеїді" і назви людей за різними ознаками, а саме: віком або сімейним станом, родинними стосунками, різними якостями й ознаками, родом діяльності, територіальною належністю. Відповідно до сюжету твору автор використовує найрізноманітнішу військову лексику – назви різних видів зброї, амуніції і воєнних матеріалів, назви людей за військовим станом або за родом військ. Як бачимо, лексика в поемі переважно конкретна, але І. Котляревський використав і різноманітну абстрактну лексику – назви почуттів та відчуттів, назви різних якостей, стану, суспільних явищ.

Кінець XVIII століття – час, коли І. Котляревський працював над своїм геніальним твором. У цей період панувала стара книжна мова, діяли її закони, у тому числі і в акцентуванні слів. Однак в основу своєї творчості Іван Петрович поклав не староукраїнську мову, а народно-розмовну (полтавські говори), хоча вплив акцентної системи староукраїнської на "Енеїду", безперечно, мав місце. У поемі застосована силабо-тонічна система віршування – використано чотиристопний ямб, що дає можливість визначити місце наголосу в кожній лексемі.

У ході аналізу фактичного матеріалу виявлено 2238 іменників, наголошення яких у поемі було зіставлено з їхнім акцентуванням у сучасній українській літературній мові (принагідно зазначимо, що для зіставлення було використано акцентологічні лексикографічні джерела, свідчення давніх українських пам'яток, матеріал зі старих словників української мови (старими називаємо всі словники української мови аж до "Словаря української мови" за ред. Б. Грінченка включно), залучено також діалектний матеріал, але досить рідко через відсутність ґрунтовних досліджень наголошення в полтавських говірках).

Для більшості зафіксованих нами лексем, ужитих в “Енеїді” І. Котляревського, було визначено акцентні типи.

Для віднесення іменника жіночого роду на *-а, -я* до того чи іншого акцентного типу необхідне його вживання в певних відмінкових формах (не беручи до уваги, зрозуміло, односкладової форми родового відмінка множини). При кореневому наголошенні іменника (у називному відмінкові однини) достатньо хоча б одного його вживання в однині (виняток становить форма знахідного відмінка однини, оскільки кореневу акцентуацію в знахідному відмінкові однини можуть мати й іменники з флексивним наголосом, але якщо коренева акцентуація іменника не викликає сумніву, зокрема цей іменник в українській мові не трапляється з флексивним наголосом, то береться до уваги і форма знахідного відмінка однини) і одного – у множині; при флексивній акцентуації іменника (у називному відмінкові однини) необхідне його вживання в таких відмінкових формах: в однині у називному, родовому, давальному, орудному або місцевому (в одній із форм) і в знахідному відмінках; у множині – у називному або знахідному, у давальному або місцевому і в орудному відмінках. Виходячи з цього, для іменників жіночого роду на *-а, -я*, ужитих в “Енеїді” І. Котляревського, можна встановити чотири основні акцентні типи:

I – з нерухомим наголосом на основі в однині і множині;

II – з наголосом на основі в однині та флексивним (або подвійним – наосновним і флексивним) – у множині;

III – з нерухомим флексивним наголосом в однині й множині;

IV – з рухомим наголосом (флексивним і початковим) у формах однини і множини.

Для віднесення іменника жіночого роду з *нульовою флексією* до того чи іншого акцентного типу необхідне його вживання в низці відмінкових форм (не беручи до уваги, зрозуміло, односкладових): в однині – у родовому або давальному і в місцевому, у множині – у називному або знахідному, у родовому, давальному або місцевому і в орудному. Оскільки жодного з іменників жіночого роду з нульовою флексією не вжито в “Енеїді” в усіх наведених формах, то для згаданих лексем не можна надійно встановити жодного акцентного типу.

Для іменників чоловічого роду встановлюємо чотири основні акцентні типи:

I – з нерухомим наголосом на основі в однині і множині;

II – з наголосом на основі в однині (у іменниках – крім форми місцевого однини на *-у*, яка має флексивну акцентуацію) і флексивним – у множині;

III – з флексивним наголосом в однині (крім форми кличного відмінка) і множині;

IV – з флексивним наголосом в однині (крім форми кличного відмінка) і наголосом на основі – у множині.

Для іменників середнього роду на *-о, -е* також можна встановити чотири основні акцентні типи:

I – з нерухомим наголосом на основі в однині і множині;

II – з наголосом на основі в однині і флексивним – у множині;

III – з нерухомим флексивним наголосом в однині і множині;

IV – з флексивним наголосом в однині і наголосом на основі – у множині.

Слід зазначити, що для віднесення іменника до того чи іншого акцентного типу достатньо хоча б одного вживання його в однині й одного – у множині (не беручи до уваги, зрозуміло, односкладової форми родового множини).

Певна кількість іменників середнього роду на *-а, -я* трапляється в поемі лише у формах однини, а тому згадані лексеми не можна віднести до жодного акцентного типу.

Проведене нами дослідження засвідчило, що:

1. Наголошення в “Енеїді” переважної більшості іменників збігається з сучасним літературним, а якщо слово не вживається в сучасній літературній мові, – з наголошенням, відбитим у “Словарі української мови” за ред. Б. Грінченка. З 2238 вжитих в “Енеїді” іменників лише в 202 акцентуація не збігається, а 2036 іменників мають однакову акцентуацію в поемі і в сучасній українській літературній мові або в “Словарі української мови” за ред. Б. Грінченка.

2. Ті іменники, наголошення яких в “Енеїді” відрізняється від сучасного літературного, характеризуються в поемі здебільшого давнішою акцентуацією, ніж у сучасній літературній мові.

3. Іменники жіночого роду – *бочка, будка, головка, лопатка, молитва, печінка, пісня, тиква, хата, шабелька*; чоловічого роду – *бурт, вік, вітер, дар, знахур, кожух, конюх, півень, пруд, пуд, хазяїн, чоловік*; середнього роду – *болото, диво* (з наголосом на основі), які у відмінкових формах множини зберігають в “Енеїді” наголос на основі, а в сучасній літературній мові характеризуються флексивною акцентуацією (або подвійною – флексивною і наосновною), отримали в українській літературній мові флексивне наголошення форм множини внаслідок дії тенденції до акцентного протиставлення форм однини і множини в іменниках із наголосом на основі.

4. В іменниках жіночого роду – *галушка, діжка, пляшка*; чоловічого – *бік, бог, ніс, раз, ріг* “музична або сигнальна труба” (з наголосом на основі), яким у відмінкових формах множини властиве в “Енеїді” подвійне наголошення (наосновне і флексивне), а в сучасній літературній мові – виключно флексивне,

процес витіснення наосновної акцентуації форм множини флективною (унаслідок дії тенденції до акцентного протиставлення форм однини і множини в іменниках із наголосом на основі) на час написання поеми ще не завершився.

5. Іменники жіночого роду – *баклажка, блискавка, вірьовочка, ворожка, гребля, гривня, губка* (зменшене від *губа*), *загадка, кішка, колядка, лапка, липка, мавка, осичка, пустка, слізка, фіглярка, шалівка*; чоловічого роду – *диявол, друг, келеп, молот, неборак, тесть, ирам; весельце* (з наголосом на основі), які у відмінкових формах множини характеризуються в "Енеїді" флективною акцентуацією (або подвійною – наосновною і флективною), а в сучасній літературній мові зберігають наголос на основі, отримали в поемі флективне наголошення форм множини внаслідок дії тенденції до акцентного протиставлення форм однини і множини в іменниках із наголосом на основі, яка в сучасній літературній мові на ці іменники не поширилася.

6. Іменники жіночого роду *-а, -я* з флективним наголосом, які у відмінкових формах давального, орудного та місцевого відмінків множини (або в деяких із них) вживаються в "Енеїді" з флективною акцентуацією (*вівця́ми; к вода́м, по вода́м, в вода́х; голова́м, голова́ми, в голова́х, на голова́х, по голова́х; душа́м, душа́ми; в земля́х; зви́здам; на межáх; пелена́ми; п'ята́ми; в сковорода́х; стіна́м*), а в сучасній літературній мові – з кореневою, набули кореневої акцентуації згаданих форм у літературній мові під впливом форми називного-знахідного відмінків множини.

7. Двоскладові іменники чоловічого роду з наголосом на другому складі (*ба́ран, бунчу́к, жу́пан, калга́н, капта́н, малаха́й, нага́й, чупру́н, язю́к*), які в "Енеїді" зберігають наголос на основі в усіх відмінкових формах, а в сучасній літературній мові мають флективне наголошення, набули в українській літературній мові флективної акцентуації під впливом іменників типу *живи́т*, род. *животá*; *кома́р*, род. *кома́ра* (з первісним флективним наголосом).

8. Наголошення в "Енеїді" іменникових форм *ворота́, дрова́, на о́чах (у о́чах), щі́та* – род. одн. *щі́том, на щі́ті, щі́тів* відмінне від сучасного літературного, пояснюється впливом староукраїнської літературної мови.

9. Наголошення в "Енеїді" іменникових форм *звіре́й, когте́й, плути́, ремня́ми* "поясами", *соболе́й, уса́м, уса́ми*, відмінне від сучасного літературного, зумовлено впливом російської мови, з якої іноді переймався не тільки наголос, але й сама форма (*звіре́й, когте́й, соболе́й, ремня́ми*).

10. Наголошення в "Енеїді" іменникових форм на *баи́тах, збру́ями, очерето́м, в сила́х*, скоріше всього, не відбиває народно-розмовної мови, а зумовлено потребою збереження віршованого розміру поеми.

11. В "Енеїді" в низці випадків зберігається давнє (праслов'янське) переміщення наголосу з іменника на попередній прийменник (*за́ душу, на́ землю, о́б землю, за́ поли, за́ руки, по́ лісу, за́ ніс, на́ світі, о́ світі; по́ морю, на́ море*), утрачене сучасною літературною мовою.

Отже, зважаючи на поданий вище матеріал можемо зробити висновок про те, що І. П. Котляревського можна вважати не тільки основоположником нової української літературної мови, а й зачинателем нового українського літературного наголосу. Принагідно зазначимо, що, окрім іменників, в українському мовознавстві вже опрацьовано й інші класи слів, а саме: прикметники, займенники, числівники та прислівники. На сьогодні для створення повної картини особливостей акцентуації лексем поеми "Енеїда" потребують доопрацювання дієслова та дієслівні форми, що й будуть матеріалом для подальших наукових розвідок.

Література:

1. Головащук С. І. Словник наголосів / С. І. Головащук. – К. : Наукова думка, 2003. – 319 с.
2. Котляревський І. П. Повне зібрання творів / І. П. Котляревський. – К. : Вид-во АН УРСР, 1952. – Т. 1. – 535 с.
3. Погрібний М. І. Словник наголосів української літературної мови / М. І. Погрібний. – К. : Радянська школа, 1964. – 639 с.
4. Складенко В. Г. Нариси з історичної акцентології української мови / В. Г. Складенко. – К. : Наукова думка, 1983. – 239 с.
5. Складенко В. Г. Праслов'янська акцентологія / В. Г. Складенко. – К. : Українська книга, 1998. – 343 с.
6. Складенко В. Г. Історія українського наголосу. Іменник / В. Г. Складенко. – К. : Наук. думка, 2006. – 709 с.
7. Словарь української мови : у 4-х т. / [уклад. Б. Грінченко]. – К. : Наукова думка, 1996–1997.
8. Українська літературна вимова і наголос : словник-довідник. – К. : Наукова думка, 1973. – 724 с.

УДК 811.161.2'271

Карікова Н. М.

РОДОВА ВАРІАНТНІСТЬ ЗАПОЗИЧЕНИХ ІМЕННИКІВ: ДЕ І ЯК ШУКАТИ НОРМИ?

Статтю присвячено актуальному й дотепер почасти нерозв'язаному питанню родової належності деяких запозичених іменників (на кшталт *візит* – *візита*, *зал* – *зала*, *оазис* – *оаза*, *тезис* – *теза*). Проаналізовано різні погляди науковців на це питання. Здійснено спробу з'ясувати причини виникнення й подальшого функціонування варіантних родових форм таких іменників в українській мові.

Ключові слова: українська мова, родова належність, запозичені іменники, варіантність, норма, хитання.

Статья посвящена актуальному и до сих пор не до конца решенному вопросу родовой принадлежности некоторых заимствованных существительных. Проанализированы различные взгляды ученых на обозначенный вопрос. Исследованы причины возникновения и дальнейшего функционирования вариантных родовых форм таких существительных в украинском языке.

Ключевые слова: украинский язык, родовая принадлежность, заимствованные существительные, вариантность, норма, нестабильность.

The article is devoted to the topical and still not fully resolved question concerning the gender assignment of some borrowed nouns. Apart from offering a survey of different scholars' views on this question, it investigates the causes of the appearance and maintenance of variant gender forms of the nouns in question in the Ukrainian language.

Key words: Ukrainian language, gender assignment, borrowed nouns, variation, standard, instability.

Проблема запозичення й відповідного “пристосування” до системи української мови слів іншомовного походження, або запозичених слів¹, завжди викликає науковий інтерес серед широкого кола вітчизняних мовознавців (Л. Булаховський, Ю. Шевельов, А. Коваль, О. Муромцева, М. Кочерган, О. Тараненко, Л. Масенко, О. Ткаченко, Л. Струганець, П. Селігей та ін. [див.: 1; 34; 11; 13; 14; 12; 28; 31; 30; 25; 20; 21]). На особливу увагу заслуговує питання визначення морфологічної категорії роду деяких запозичених іменників. Грунтовних розвідок, де це питання розглядалося б усебічно й повно (маємо на увазі не тільки дослідження в діахронічному аспекті, а й залучення для вивчення широкого масиву фактичного матеріалу, зібраного з усієї території України, який відбивав би основні функціональні стилі сьогочасної української мови), у сучасному мовознавстві, на жаль, бракує.

За мету ми визначили – звернути увагу мовознавців на не розв'язане ще й дотепер питання родової належності запозичених іменників та спробувати встановити причини виникнення й подальшого функціонування в українській мові варіантних родових форм таких іменників.

Категорію роду іменників сучасні мовні теоретики визначають як несловозмінну самостійну морфологічну категорію, “яка в типових виявах має диференційовану сукупність афіксів (флексій і суфіксів) для свого вираження, поєднує семантико-граматичний зміст назв істот на ґрунті їхнього стосунку до біологічної статі або недорослості та формально-граматичний зміст назв неістот і складається з грамем чоловічого, жіночого і середнього роду” [3, с. 85]. Як зазначають лінгвісти, “сучасні нормативні правописні посібники суперечать одне одному, знов-таки переважно щодо правопису запозичень”, що своєю чергою “негативно позначається на культурі мови” [див.: 36, с. 192]. І справді, питання про родову форму деяких запозичених іменників, на кшталт *зал* / *зала*, *візит* / *візита*, *генезис* / *генеза* та ін., сучасні мовознавці розв'язують по-різному. Навіть побіжний аналіз нових прескриптивних джерел переконує в тому, що якщо одні мовознавці лише констатують наявність у сучасній українській мові варіантів родових форм (називаючи це “ваганням”, “хитанням”, “несталістю” та ін.), то інші дослідники (переважно з діаспори) демонструють у цьому питанні цілком визначену позицію.

Так, О. Пономарів зазначає, що в сучасній українській мові “спостерігається хитання в граматичному роді іменників *сусід* – *сусіда*, *зал* – *зала*, *змій* – *змія*, *птах* – *птаха*, *парасоль* – *парасоля*, *плацкарт* – *плацкарта*...” [18, с. 120]. І. Юшук указує на деякі випадки “вагання між родами: *цей зал* і *ця зала*, *цей*

¹ Згідно з енциклопедичною статтею, “провести чітку межу” між словами іншомовними та запозиченими буває “дуже важко” [див. 30, с. 230]. На думку сучасних мовознавців, їх відрізняє ступінь засвоєння мовою-реципієнтом. Іншомовні слова не повністю засвоюються мовцями, а “сприймаються як чужорідні”, зберігаючи “ознаки свого походження” [30, с. 230]. Проте з часом, “набувши популярності” й відповідно будучи засвоєними “усіма носіями запозичаючої мови”, вони перетворюються на запозичені [30, с. 230].

птаха і ця птаха, цей дрозд і ця дрозд..." [35, с. 307]. Уживання запозичених іменників у жіночому роді, як-от: *зала, генеза, оаза, візита, бензина, папіроса, оркестра* "поряд із нормативними в радянські часи і зараз *зал, генезис, оазис, візит, бензин, папірос, оркестр...*" І. Фаріон називає "тенденцією", що стала помітною з кінця 80-х років ХХ ст. [33, с. 195]. У розвідці О. Тараненка з промовистою назвою "Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму" знаходимо: "Активізувалося вживання варіантів жін. р. ряду іншомовних іменників (у конкуренції з більш рекомєнтованими перед цим формами переважно чол. р.): *зала, тенеца, оаза*, рідше *Євангелія, катехиза, парада* та деякі ін." [28, с. 177]. Визнають наявність варіантних форм запозичених іменників за ознакою роду й О. Муромцева та В. Жовтобрюх, указуючи при тому, що "ці варіанти чітко розмежовуються за стилями мовлення: в науковому, офіційно-діловому, публіцистичному стилях слова *санаторій, житет, плацкарт, жакет* та ін. – чоловічого роду, у розмовному стилі можна зустріти вживання цих слів як у чоловічому, так і в жіночому роді" [13, с. 88]. Про "несталість родового значення" іменників та "їх стилістичне розмежування" читаємо і в енциклопедичній статті "Рід" за підписом Н. Озерової [17, с. 553]. Авторка констатує, що в сучасній українській мові є "ряд іменників", які вживаються і в чоловічому, і в жіночому роді, на зразок: *зал – зала* і т. ін. [17, с. 553].

Проте слова дослідників про чітке стилістичне розмежування таких іменників видаються нам дещо сумнівними, адже навіть побіжний аналіз "Великого тлумачного словника сучасної української мови" (2005 р.) В. Бусела (що позиціонується як "універсальний довідник із сучасної української мови") дозволив виявити такі, наприклад, варіантні родові пари запозичених іменників: *генеза – генезис, візит – візита* (з прим. "рідко"), *зал – зала, оаза – оазис, теза – тезис* (з прим. "рідко"), що даються без будь-яких приміток щодо їх уживання в тому чи тому стилі [див.: 2]. Натомість форми іменників жіночого роду *метода, оркестра, санаторія, парада* названий словник узагалі маркує як застарілі [див.: 2].

Цілком чітку позицію щодо дискусійного питання висловив свого часу І. Огієнко. У праці "Наша літературна мова" (друга частина), що її написано на еміграції 1969 р., мовознавець зазначив: "Справа роду іншомовних слів – це важлива справа в нашій літературній мові, яка, як і кожна літературна мова світу, не повинна б знати хитання" [16, с. 186]. І далі: "Коли ми хочемо мати усталену літературну мову, цебто вироблену, культурну, мусимо звернути пильну увагу і на рід іншомовних слів у нашій мові" [16, с. 186]. Головне правило, за І. Огієнком, звучить так: "...рід слів неживих окреслюємо тільки з їх закінчення. А саме: 1. Слова чоловічого роду закінчуються головню на тверду приголосну, рідко на **-ь**. 2. Слова жіночого роду закінчуються на **-а, -я**, або на **-ь**. 3. Слова ніякого роду закінчуються на **-о, -е**" [16, с. 184]. Науковець акцентує увагу на тому, що "українська мова, приймаючи іншомовні слова, завжди українізує їхній рід, цебто надає свій рід чужому слову, не оглядаючись на його рід у чужій мові надає згідно зі своїми мовними правилами, цебто згідно з їх закінченням. Це мовний закон у нашій мові" [16, с. 184]. І хоча І. Огієнко визнає, що в українській мові "є ще чимало слів подвійної форми, цебто подвійного роду", між якими "помічається вперта боротьба"², проте він упевнено визначає рід іншомовних іменників, серед яких знаходимо й багато дискусійних лексичних запозичень, як-от: 1) до іменників чоловічого роду належать такі: *клавіш, конверт, курсив*, а також імен. на **-ль**: *автомобіль, антресоль, бал, вуаль, деталь, дуель, емаль, контроль, ліноль, рояль, тюль* та ін.; 2) до іменників жіночого роду такі: *адреса, алюра, атака, афіша, багета, візита, етикета, комода, лімона, мармелада, оркестра, папіроса, парада, променада, пудра, резерва, туалета, фасада, флота*, а також імен. грецького походження на **-іс**: *анабіоза, аналіза, аскеза, еліпса, криза, наркоза, оаза, прогноза, теза, фаза, фраза* та ін. [див.: 16, с. 187–194].

У праці зnanого діаспорного мовознавця С. Караванського "Секрети української мови" (2009 р.) подано список запозичених іменників (під рубрикою "Потенційна українська форма": *генеза, колегія, криза, метода і метод, санаторія, синтакса, теза*), які, за словами автора, "зазнали калічення, перевертання, шельмування у словниках або вилучення з ужитку в наслідок погрому українства 30-х років" [8, с. 113]. Наведена цитата красномовно засвідчує позицію дослідника щодо невнормованого й досі питання сучасного українського мовознавства.

Прикметно, що в 20-ті – на поч. 30-х рр. ХХ ст. – період установлення літературних норм, питання про родову належність запозичених іменників було одним із контроверсійних питань тогочасної української літературної мови. Цю суперечність дається легко простежити, зіставляючи тодішні авторитетні лексикографічні праці³. Так, якщо РУС ак. (як і РУС Із., СУР Нік., ПС Гол.) зараховував слова *абрикоса*,

¹ Зауважмо, що ці слова, які складають варіантну родову пару (напр. оазис – оаза), ніяк семантично між собою не різняться [див.: 2].

² Цікаво, що на переконання І. Огієнка, у цій боротьбі візьме гору жіночий рід. Свою думку він обґрунтовує тим, що в українській мові відбувається процес фемінізації або "ожіночення" роду іншомовних слів. Він вважає, що це "нормальний історичний процес в українській мові, який сильно й глибоко захопив українську народну мову" [16, с. 196].

³ До таких насамперед зараховуємо "Російсько-український словник" (1924–1933 рр.) за редакцією А. Кримського та С. Єфремова, "Українсько-російський словник" (1926 р.) А. Ніковського; "Практичний російсько-український словник" (1926 р.) М. Йогансена, М. Наконечного, К. Німчинова, Б. Ткаченка, "Правописний словник" (1929 р.) Г. Голоскевича; "Російсько-український словник" (1930 р.) О. Ізюмова.

аналіза до іменників жіночого роду, то “Практичний російсько-український словник” М. Йогансена подавав їх як іменники з подвійними варіантними родовими формами: *абрикос*[а], *аналіза* / *аналіз* [див.: 7]. Або такий приклад: академічний словник (а разом із ним і РУС Із., СУР Нік., ПС Гол.) визначали мовну одиницю *анекдота* як іменник жіночого роду, тоді як ПРУС Йог. подавав його тільки в чоловічому роді: *анекдот* [див.: 7]. Те саме можна сказати й про іменник жіночого роду *фл[ь]ота* [див.: 19; 5; 6], який ПРУС Йог. зафіксував як іменник чоловічого роду: *флот*, а СУР Нік. дозволяв варіантність [див.: 7; 15]. Аналогічну невизначеність можна було спостерігати й щодо родової належності таких запозичених слів, як *визит*, *класс*, *метод*, *оазис* (рос.) та ін.

І навіть “Український правопис” 1928 р. до кінця не розв’язував цього суперечливого питання. У згаданій праці йому присвячено параграф “Рід у чужих іменниках і відмінювання їх”, де сформульовано тільки загальне правило: “§ 75. Рід у чужих іменниках (загальних) звичайно визначається закінченням їх в українській мові, оскільки ті закінчення асоціюються з закінченнями українських іменників. Так, напр., всі іменники латинського походження на **-ум (-юм)** будуть чоловічого роду (в лат. мові ніякого): *всенародний референдум*, *університетський колекціум*..., бо в українській мові всі іменники з подібними закінченнями чоловічого роду” [32, с. 71–72]. Якщо ж говорити про запозичені іменники латинського й грецького походження з іншими флексіями, то тут “Український правопис” нічого певного не визначав, констатує лише “деяку неусталеність щодо роду” та пропонуючи зазирати в “добрий словник”, який “дасть надійну вказівку щодо роду й закінчення такого чужомовного слова”¹ [32, с. 71–72].

На особливу увагу заслуговує праця О. Синявського “Норми української літературної мови” (1931 р.), де у відповідному розділі знаходимо: “... вони [іменники] в несталій частині кінець-кінцем визначаються й усталюються в процесі самого життя літературної мови, де борються ті конкуренти, іноді і довго змагаючись між собою і навіть залишаючись як рівнобіжні, іноді ж більш-менш швидко перемагаючи одна другу” [22, с. 47]. У “Нормах...” науковець зарахував до іменників жіночого роду такі лексеми: *адреса*, *відпустка*, *завіса*, *класа*, *картопля*, *криза*, *недуга*, *пара*, *перерва*, *путь*, *салата*, *тополя*, *фаза*, *флота*, *харч* та ін., зауваживши перед цим, що він наводить приклади “з того, що на сей час життя нашої літературної мови визначилося в цій галузі” [22, с. 47].

Невизначеність та хитання щодо виокремленої морфологічної норми відбилося на всіх стилях тогочасного мовлення. Так, М. Гладкий, аналізуючи мову української преси двадцятих років, писав: “Велике розходження з родом декотрих речівників, однак гору бере авторитет академічного словника й через те в “Ком”, “Р. Г. П.”, “П. П.”² маємо вже тільки п р о г р а м а (жін. роду), так само починає переважати й аналіза ..., з метою ще неясно (“К”18 – “цей метод” і “К”18 – “метода”). За акад. словником поволі набувають прав громадянства й “парада” (ж. р.) і “оркестра” (ж. р.). Шкода також, що “Комуніст” (№ ...) скрізь пише клас (чол. роду), а не клас а (ж. р.) як усі інші” [4, с. 22]. М. Сулима також писав про факти вживання “непоправної” форми іменника *клас* (чол. рід), що “уперто держиться в нас (напр., у газеті “Комуніст”), замість нормативної форми *класа* (жін. рід)” [27, с. 23]. Критикував він і мову наукових та науково-популярних видань, зокрема педагогічні журнали, де теж спостерігалися “вагання” щодо вживання запозичених іменників [див.: 27, с. 23]. Позначилися ці хитання й на авторській мові представників тогочасного красного письменства [див.: 9; 10].

Чим же можна пояснити такі хитання щодо категорії роду деяких запозичених іменників? На думку сучасних мовознавців (Ю. Шевельов, Г. Яворська, І. Фаріон, О. Муромцева та ін.), “європейські запозичення приходили на “підросійську” Україну і в Галичину різними шляхами: у першому випадку переважно через посередництво російської мови, у другому – польської (звичайно, за винятком безпосередніх запозичень, напр., з німецької)” [див.: 36, с. 187]. І далі: “Відповідно створювалися різні варіанти вимови та написання тих самих слів, при цьому чи не найбільш відрізнялися принципи передачі на письмі та у вимові слів грецького та латинського походження” [36, с. 187]. Як зазначає О. Муромцева, “варіанти родових форм іменників типу *актив* – *актива* (фр. *actif*, ч. р., нім. *Aktiva* множ.), *девіз* – *девіз(а)* (фр. *devise*, ж. р.), *контроль* – *контроля* (фр. *controle*, ч. р.), *клас* – *кляса* (фр. *classe*, ж. р.), *анархіст* – *анархіста* (фр. *anarchiste*, ч. р.)” якраз і з’явилися “внаслідок впливів цих обох мов [російської і польської] в українській мові” [14, с. 91].

Проте, на нашу думку, не можна беззастережно погоджуватися з цим твердженням, адже, як відомо, В. Сімович – репрезентант західно-українського мовознавства, у своїй праці “На теми мови” (1924 р.) писав саме про “м о с к в о ф і л ь с т в о наших авторів”, а не про їхню “п о л ь щ и з н у” (відступці наші.

¹ До речі, “Практичний російсько-український словник” М. Йогансена та ін. авторів, у якому спостерігаються випадки розходження щодо родової належності запозичених іменників із академічним словником А. Кримського та С. Єфремова, 1926 року проф. М. Сулима схарактеризував прикметником “добренський” [див.: 26, с. 33–34], а значно пізніше, уже на поч. ХХІ ст., його названо в числі найважливіших словників того часу [див.: 29, с. 300–301].

² Назви центральних під ту пору газет: “Комуніст” № 2218 і № 2232 (скорочено – “К”18 і “К”32), “Робітнича Газета Пролетар” № 180 (скорочено – “Р. Г. П.”180), “Пролетарська Правда” № 1761 і № 1766 (скорочено – “П. П.” 61 і “П. П.” 66).

– Н. К.), що було б цілком логічно для авторів-“західняків”. “Москвофільством” науковець називав процес запозичення слів та мовних конструкцій із інших мов не безпосереднім шляхом, а опосередковано через російську мову, за його словами, “просіяним крізь московське сито ... не додивляючись до того, чи вони відповідають духові нашої мови, чи ні” [24, с. 3]. Цей шлях, як уважав дослідник, не завжди є придатним, тому що неправильно запозичені спочатку російською мовою слова, потім потрапляють до української мови у “скаліченому” вигляді [24, с. 12–13]. Так, російська мова запозичила з французької низку іменників чоловічого роду із закінченням *Æ*, наприклад: *класс, прогноз, диагноз, синтез, анализ, метод, анекдот* і т. ін. Натомість українська мова “здавна, під безпосереднім впливом заходу, приймала ці слова в жіночому роді, замінюючи грецькі й латинські закінчення (-is, -is, -us) – українським закінченням жіночих іменників – *-а*. Таким робом, – зазначає дослідник, – повстали наші форми цих чужих іменників: *кляса, прогноза, діагноза, синтеза, аналіза, метода, анекдота* ... й т. д.” [24, с. 12]. Як констатував В. Сімович, українські працівники пера порушували “закон переробу таких чужих слів”, уживаючи під впливом “московської мови” лексеми на кшталт *клас, прогноз, диагноз, синтез* і т. ін. [24, с. 12]. Отже, ці іменники “повинні теж мати закінчення м'яких іменників жіночого роду ... *кляса, прогноза, діагноза, синтеза, аналіза, метода, анекдота, база, теза, оаза, криза, синтакса, генеза, еліпса* й т. д.” [24, с. 12].

Якщо говорити про тогочасних представників східноукраїнського мовознавства, то варто згадати знаного науковця О. Синявського, який у своїй студії “Порадник української мови” (1922 р.) такі запозичені слова, як: *адрес, занавес, класс, кризис, салат, флот* (рос.) та деякі ін. без будь-яких приміток чи то вагань зарахував до іменників жіночого роду: *адреса, завіса, класа, криза, салата, флота* [див.: 23, с. 37]. Доречно пильно поглянути й на ті критерії, що їх цілком чітко сформулював мовознавець у вступних увагах до названої праці: “1) щоб ця норма була природна для н а й б і л ь ш о ї частини народньої мови; 2) щоб вона була звичайна в творах найкращих українських п и с ь м е н н и к і в, і 3) щоб вона була к р а щ а, в и г і д н і ш а з погляду поступу, удосконалення мови. Звісно, що як коли не можна було погодити всі вимоги, то перевага віддавалася традиції” [23, с. IX].

Із цього випливає, що в питанні про родову належність запозичених іменників визначати як провідну роль мов-посередниць (у нашому випадку, російської і польської), мабуть, не можна. Очевидно, на шляху “пристосування” запозиченого слова до системи української мови впливали й інші чинники.

Варта уваги й думка Г. Яворської про те, що “у періоди активізації мовної свідомості [а ці періоди якраз і припадають на 20-ті роки ХХ ст. та на кінець ХХ – початок ХХІ ст. – Н. К.], коли починають дискутуватися питання мовної норми, ті або інші варіанти, що пропонуються як нормативні, часто безпосередньо пов’язані з **ідеологічними та політичними позиціями** учасників мовної полеміки і, зрештою, з певними національно-культурними орієнтаціями” (виділення наше. – Н. К.) [36, с. 161].

Отже, з дослідженого матеріалу робимо такий висновок: серед причин, що призвели до виникнення й подальшого функціонування в українській мові варіантних родових форм запозичених іменників, можна назвати, по-перше, неусталеність і невнормованість української літературної мови на початку 20-х рр. минулого століття загалом, і морфологічної ділянки зокрема; по-друге, інтерферентні явища вкупі з ідеологічними та політичними міркуваннями мовознавців (як тогочасних, так і нинішніх); по-третє, відсутність єдиної позиції сучасних науковців у розгляданому питанні, а через це й брак чітко визначеної і науково обґрунтованої норми (або правила) родової належності запозичених іменників. Зрозуміло, що все це не може позитивно впливати на мовну культуру сучасної української літературної мови, а навпаки, сприяє подальшому розхитуванню її морфологічних норм.

Умовні скорочення:

ПРУС Йог. – “Практичний російсько-український словник” М. Йогансена, М. Наконечного, К. Німчинова, Б. Ткаченка (1929 р.);

ПС Гол. – “Правописний словник (за нормами Українського правопису Всеукраїнської Академії Наук)” Г. Голоскевича (1929 р.);

РУС ак. – “Російсько-український словник” за ред. А. Кримського та С. Єфремова (1924–1933 рр.);

РУС Із. – “Російсько-український словник” О. Ізюмова (1930 р.);

СУР Нік. – “Словник українсько-російський” А. Ніковського (1927 р.).

Література:

1. Булаховський Л. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – К. : Радянська школа, 1955. – 248 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови / Іван Вихованець, Катерина Городенська. – К. : Університетське видавництво “Пульсари”, 2004. – 398 с.
4. Гладкий М. Лексика наших газет / М. Гладкий // Червона преса. – 1927. – № 6. – С. 20–24.

5. Голоскевич Г. Правописний словник (за нормами Українського правопису Всеукраїнської Академії Наук) / Г. Голоскевич. – Х., 1929.
6. Ізюмов О. Російсько-український словник / О. Ізюмов. – [4-е вид., доп. й випр. за новим правописом]. – Х.; К. : ДВУ, 1930. – 903 с.
7. Йогансен М. Практичний російсько-український словник / М. Йогансен, М. Наконечний, К. Німчинов, Б. Ткаченко. – Дніпропетровськ : ДВУ, 1926. – 238 с.
8. Караванський С. Секрети української мови / С. Караванський. – 2-ге розширене вид. – Львів : БаК, 2009 р. – 344 с.
9. Карікова Н. М. “Мова сучасного українського письменства” крізь призму пуристичного погляду Миколи Гладкого / Н. М. Карікова // Лінгвістичні дослідження : [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф. Л. А. Лисиценка]. – Х. : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2009. – Вип. 28. – С. 83–92.
10. Карікова Н. М. Відбиття лінгвістичних дискусій 20-х – поч. 30-х рр. ХХ ст. в мові красного письменства (на матеріалі прози С. Пилипенка) / Н. М. Карікова // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 96 (1). – С. 183–189. – (Серія : Філологічні науки (мовознавство) : [у 2 ч.]).
11. Коваль А. П. Культура української мови / А. П. Коваль. – К. : Наукова думка, 1964. – 195 с.
12. Кочерган М. Німецькі лексичні запозичення в південно-західних говорах української мови / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 1997. – № 1. – С. 19–23.
13. Муромцева О. Г. Культура мови вчителя. Курс лекцій : [навч. посіб. для вузів] / О. Г. Муромцева, В. Ф. Жовтобрюх ; [за ред. О. Г. Муромцевої]. – Х. : Гриф, 1998. – 206 с.
14. Муромцева О. Розвиток лексики української літературної мови в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. / О. Г. Муромцева. – Х. : Вища школа, 1985. – 152 с.
15. Ніковський А. Українсько-російський словник / А. Ніковський. – К. : Горно, 1926. – 864 с.
16. Огієнко І. Наша літературна мова / Іван Огієнко (митрополит Іларіон) ; [упоряд., авт. передмови та коментарів М. С. Тимошик]. – К. : Наша культура і наука, 2011. – 356 с.
17. Озерова Н. Рід / Н. Г. Озерова // Українська мова : [енцикл.] / [ред. кол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін.]. – К. : Вид. “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана. – 2004. – С. 553.
18. Пономарів О. Сучасна українська мова : [підручник] / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; [за ред. О. Д. Пономарева]. – 2-е вид. – К. : Либідь, 2001.
19. Російсько-український словник [Українська Академія Наук] / [гол. ред. А. Е. Кримський]. – Том 1–3. – К. : Червоний Шлях, 1924–1933.
20. Селігей П. Що нам робити із запозиченнями? / П. О. Селігей // Українська мова. – 2007. – № 3. – С. 3–16.
21. Селігей П. Що нам робити із запозиченнями? / П. О. Селігей // Українська мова. – 2007. – № 4. – С. 16–32.
22. Синявський О. Норми української літературної мови / О. Синявський. – Х.; К. : Література й мистецтво, 1931. – 368 с.
23. Синявський О. Порадник української мови / О. Синявський. – Харків ; Берлін ; Нью-Йорк : Космос, 1922. – 150 с.
24. Сімович В. На теми мови / В. Сімович. – Прага ; Берлін : Нова Україна, 1924. – 45 с.
25. Струганець Л. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ ст. / Л. Струганець. – Тернопіль : Астон, 2002. – 352 с.
26. Сулима М. Про “позаяк” “(п)оскілки” й “(п)остілки” / М. Сулима // Збірник Центральних Державних Курсів Українознавства. – Х. : ЦДКУ при УПО НКО, 1928. – № 1. – С. 32–41.
27. Сулима М. Стилiстичні дрібнички-недоломки (Лексика, семантика, синтаксис) / М. Сулима // Радянська освіта. – 1928. – № 7–8. – С. 18–25.
28. Тараненко О. О. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму (на загальнослов’янському тлі) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2008. – № 2–3. – С. 159–189.
29. Тараненко О. О. Українська лексикографія 1917 – поч. 21 ст. / О. О. Тараненко // Українська мова : [енцикл.] / [ред. кол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін.]. – К. : Вид. “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана. – 2004. – С. 300–304.
30. Ткаченко О. Іншомовні слова / О. Ткаченко // Українська мова : [енцикл.] / [ред. кол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін.]. – К. : Вид. “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана. – 2004. – С. 230.
31. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду : [док. і матеріали] / [упоряд.: Л. Масенко та ін.]. – К. : Видавн. дім “Києво-Могилянська акад.”, 2005. – 399 с.
32. Український правопис. – Х. : ДВУ, 1928. – 99 с.
33. Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова : [монографія] / Ірина Фаріон. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 328 с.
34. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941): Стан і статус / Ю. Шевельов. – Чернівці : Рута, 1998. – 208 с.
35. Юшук І. Українська мова : [підручник] / І. П. Юшук. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2006. – 640 с.
36. Яворська Г. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада / Г. Яворська. – К., 2000. – 288 с.

УДК 811.161.2'373'1

Кирилюк О. В.

ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛІНГВАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ПАВЛА ТИЧИНИ

У статті проаналізовано етапи словотворчості П. Тичини, простежено еволюцію індивідуально-авторської номінації в творчості поета, частково виявлено залежність сплесків і спадів психолінгвальної креативної діяльності від екстралінгвістичних чинників.

Ключові слова: авторський лексичний новотвір, індивідуально-авторська номінація, еволюція, Павло Тичина.

В статье проанализированы этапы словотворчества Павла Тычины, прослежена эволюция индивидуально-авторских номинаций в творчестве поэта, частично определена зависимость всплесков и спадов психолингвальной креативной деятельности от экстралингвистических факторов.

Ключевые слова: авторское лексическое новообразование, индивидуально-авторская номинация, эволюция, Павло Тычина.

The article is devoted to analysis of P. Tychnyna's periods of word-creation, the evolution of individual author's nomination in the poetic works of author is traced, and partial dependence of bursts and abatements of psycholinguual creation work of extralinguistic factors creation is revealed.

Key words: author's word formation, individual author's nomination, evolution, Pavlo Tychnyna.

Посилений інтерес до індивідуально-авторської мовотворчості (зокрема словотворчості) спричинив потребу аналізу та вивчення психолінгвальної креативної діяльності творця, яка спрямована "на об'єктивне або / і суб'єктивне відбиття фрагментів пізнаваної дійсності в естетизованих мовних знаках, що є складниками індивідуальної мовно-поетичної картини світу, зазвичай національно детермінованої" [5, с. 1]. Мовна картина світу – це не лише формування "особливостей раціонального пізнання світу і концептуалізації, але насамперед особливе ставлення до цього світу", також у мовній картині світу відбувається специфіка сприймання мовцем навколишньої дійсності [11]. Найважливішими елементами мовної картини світу, на думку Л. А. Лисиченко, є людина, світ, мова. Таким чином, незважаючи на те, що "кожен твір геніального майстра – це не тільки його дітище, це – явище культури народу" [7, с. 395], відбувається розрізнення й індивідуальної мовно-поетичної картини світу, межі якої залежать від психолінгвальної креативності письменника. У цій системі знаходить своє місце авторське словотворення.

Індивідуально-авторська номінація є джерелом збагачення лексичного складу мови, а також засобом вираження поетичного мовлення. Наукові студії, присвячені дослідженням інновацій, активізувалися впродовж останніх десятиліть, зокрема над з'ясуванням ролі та місця авторських лексичних новотворів у поетичних текстах ХХ століття працюють Г. М. Вокальчук, Н. А. Адах, Н. В. Гаврилюк, О. Б. Тимочко, В. В. Максимчук та інші.

Одним із найактивніших словотворців ХХ століття став Павло Тичина, поет, публіцист та перекладач, автор більше 20 збірок, блискучий філолог.

Мета статті – простежити зміни у способі сприйняття дійсності Павлом Тичиною на основі кількісних обрахунків авторських лексичних новотворів, зафіксованих у поетичних текстах.

Схвально, із величезним захопленням говорив про П. Тичину Олесь Гончар, який, аналізуючи творчість поета, писав: "Шукати нових, ще не виявлених можливостей українського слова, шукати й знаходити їх після Шевченкових шедеврів / ... / для цього мав з'явитись митець особливий, поет здібностей унікальних" [8, с. 5]. Тичина використав величезну базу мовних ресурсів та засобів для вираження емоцій; вибравши специфічний спосіб передачі думки – поезію, зумів створити власну систему індивідуально-авторських новотворів, але не суху й одноманітну, а свіжу та соковиту, що одразу "наочно видно, як багато зробив поет для розвитку рідної мови і як у творенні нового залишався близьким її духові" [15, с. 20].

Про творчість поета писали й відомі українські лінгвісти. Зокрема академік А. Кримський зазначав: "Я люблю Тичину не лише як поета, але і як філолога. Вже давно мене приваблює до себе свіжий аромат його мови, повної чарівної краси. Поет завжди збагачував мову своїми творами" [цит. за : 15, с. 20]. І. Вихованець називає П. Тичину "володарем музики слова, невтомним гранословом, геніальним поетом у своїй творчій потужності" [3, с. 22], а пізніше зазначає: "Поет-новатор частіше, ніж інші, був новатором у слові" [3, с. 22]. Саме творення нових слів чи не найяскравіше презентує незвичайність стилю письма, його новизну й індивідуальність. Розумів свою роль і П. Тичина й сам зауважував: "...Мова – це живий організм! А як живий організм, він весь час мусить оновлятися" [16, с. 30].

Використовуючи статистичні методи для аналізу новотворів, ми зробили висновки, що частотність творення АЛН П. Тичини впродовж усього періоду його творчості була неоднаковою. Якщо в період кларнетизму (за Л. Новиченком) їх зафіксовано більше, то в 60-х роках, коли поет переважно перекладав, – менше. На нашу думку, це пов'язано зі зміною життєвої позиції (уже починаючи із кінця 30-х – початку 40-х років, поет активізує політичну діяльність: зміни в світогляді та на творчій ниві, що, своєю чергою, спричинило перехід від віршів до поем, а потім – до перекладів).

Біограф Л. Новиченко, аналізуючи поетичну творчість П. Тичини, окреслює кілька етапів [13]:

1) період кларнетизму (1911–1924), або класичний період, – час учнівства (1914–1915), період, коли “відчутні вагання між школами” [1, с. 317]. Порівнюючи ранню творчість П. Тичини з літературною діяльністю М. Коцюбинського, В. Винниченка та Д. Джойса, С. В. Тельнюк зазначає, що поет “наближається / ... / до потоку свідомості, до потоку думки, необмеженої умовностями граматики” [16, с. 89]. Однак чи не найяскравішою ознакою творчості впродовж учнівського періоду було наближення до фольклорних зразків, що є визначальним чинником для поетів ХХ століття. Завдяки продовженню й розвитку фольклорної традиції в галузі оказіональної номінації “лексикон української лірики поповнився високохудожніми АЛН, яким притаманна семантична прозорість, народнопоетична символіка” [6, с. 114–117].

У період кларнетизму поет створив 280 індивідуально-авторських одиниць. Найпродуктивнішими були такі роки: 1921 – 68 АЛН, 1920 – 56, 1923 – 37, 1917 – 32, 1918 – 21 інновація. Першим новотвором П. Тичини, зафіксованим “Словником авторських лексичних новотворів П. Тичини”, є використане 1909 р. дієслово **гуля́ти-пурха́ти**: *Так мрія за мрією шугає / в розкішному світі, в пустині. / Й гуляє-пурхає, як пташка, / і плаче одна в самотині* (ПТ1:269 # 1909) [12, с. 199].

Г. М. Колесник писав, що у 20-х роках П. Тичині притаманне бажання якнайповніше відбивати мовну дійсність із її бурхливим словотворенням і знаходити засоби для розширення стилістичних і структурних меж писемної мови, використовуючи як літературні, так і розмовні та фольклорні джерела.

2) період 30-х років (1926–1939). За цей час було створено 187 АЛН, що складають майже 17% від усієї кількості. Найбільше новотворів сконструйовано в такі роки: 1930 – 35 АЛН, 1937 – 33, 1933 – 25, 1938 – 19 одиниць. Таку кількісну і якісну зміну помічає і сам поет, тому й намагається пояснити це: тепер він не ніжний лірик, а той, хто прагне створити “величну пісню, яка б переливалася всіма фарбами епохи” [16, с. 17].

Приблизно в цей період у щоденнику поета з'являється запис: “...що є органічним зараз для моєї творчості, це – перехід від витончених звуків до широкого звучання, перехід до масової пісні, пісні революційної, політичної” [16, с. 98]

3) період Великої Вітчизняної війни – 1940–1946, впродовж якого було створено 107 АЛН. Найбільш активно над творенням нових слів поет працював у 1942 (39 одиниць), 1943 (19 АЛН) та 1941 (12 одиниць) роках. Впродовж цього часового проміжку значно активізується політичне життя П. Тичини – у нього майже не залишається часу для “кларнетної гри”, бо сурми ідеологічної машини кличуть оспівувати зовсім інший світ, який не потребував “незрозумілих ...писань” [1, с. 317].

4) післявоєнний період – час, коли Тичининська кларнетна ніжність замінюється “мідяними і залізними тонами”. Радянське літературознавство називає цей період творчості найуспішнішим у житті поета, у той час, як Павло Тичина запитує себе: “Останніми часами я все більше і більше задумуюсь над дилемою: партійний чи безпартійний” [1, с. 332]. У поезії цього періоду (1947–1969) зафіксовано 269 АЛН – це вже набагато менше, ніж у попередні роки.

Найбільш плідними в словотворчій практиці П. Тичини були 1922, 1923, 1926, 1932 і 1944 роки. Отже, Павло Тичина творив АЛН неоднаково впродовж усієї поетичної діяльності.

У процесі аналізу екстралінгвальних чинників впливу на АЛН П. Тичини було застосовано такі компоненти: ідеологічний, культурний, соціологічний.

Ідеологічний компонент у семантиці АЛН автора. До інновацій, які проаналізовано за цим критерієм, відносимо групу радянзмів. Наприклад, *радянець, соціал-”цергібель”, всепролетарський* та ін.

Новотвір *гітлероманія* утворено від прізвища Гітлер та складової частини -манія на зразок слів *графоманія, клептоманія* та вжито зі значенням “надмірне захоплення Гітлером, його політикою, режимом”.

Безперечно, на сьогодні така тематична група АЛН є застарілою і може розглядатися в історичному контексті, проте для неологів вона сигналізує реакцію поета на тогочасну дійсність. Основною метою поета, на думку З. Т. Франко, було “намагання якнайповніше відбивати мовну дійсність з її бурхливим словотворенням і знаходити засоби для розширення стилістичних і структурних меж писемної мови...” [16, с. 24].

Вплив соціальних чинників на мовну особистість Павла Тичини. На початку 30-х років проводиться кампанія колективізації, яка пізніше стала причиною голоду. У цей період у реєстрі АЛН П. Тичини фіксуємо інновації, які описують тогочасну суспільну ситуацію. Наприклад, *бідняк-безхлібник, дрипапан, дрібновласництво*. Реакція поета на тогочасне бажання влади “зрівняти” усіх людей яскраво представлена у такій словниковій статті: **Покорщина**, ім., ж. р., *Та й що ждуть од буржуазії крім покорицини...* (ПТ1:231 # 1930).

Таким чином, поет на рівні словотворчості виражав своє ставлення до зміни суспільних та соціальних орієнтацій, які не рідко було примусово насаджено.

Культурний аспект дослідження інновацій автора. Про зв'язок поета з культурою, національною, етномовною картиною світу писало багато дослідників. Зокрема Г. М. Вокальчук відзначила, що "авторські неологізми нерідко містять національно-культурний компонент мовної семантики і репрезентують не лише індивідуальне світосприйняття письменника, але й характерні ознаки національного менталітету" [4, с. 30].

З-поміж АЛН 20-х років фіксуємо інновацію, утворену від власної назви – гідроніма *Дніпро*: **Дніпр(о)-інвалід**, ім., ч. р., *І ти, мій Дніпре-інваліде, чи ти коли прокинешся, упертий?* (ПТ1: 204 # 1920).

Також виявлено групу АЛН, значення яких пов'язано з творчою та поетичною діяльністю. Наприклад, *"геній"-нездара, неомузений, поет-голода* та ін. Цікаво, що всі номінації утворено упродовж 1919 р., коли П. Тичина був завідувачем відділу поезії журналу "Літературно-науковий вісник" і головою української секції Всеукраїнського видавництва, тобто мав безпосередній стосунок до української поезії 10–20-х років ХХ століття, і таким способом виражав свою оцінку літературних процесів.

Проаналізувавши частотність творення АЛН упродовж чотирьох періодів, можна зробити висновок, що через складні життєві обставини, прес ідеологічної машини (постійні редакторські втручання), П. Тичина змінював свій стиль та поетичні засоби.

Проте, незважаючи на це, індивідуально-авторські номінації П. Тичини – складний та багатий, подекуди неоднозначний шар лексики, і тому мовотворчість поета потребує детальнішого різнобічного аналізу.

Література:

1. 20-і роки: літературні дискусії, полеміки. Літературно-критичні статті / [упоряд. В. Г. Дончик]. – К. : Дніпро, 1991. – 366 с.
2. Барка В. К. Відхід Тичини / В. К. Барка // Українське слово : хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ століття : [у 4 кн.]. – К., 1994. – Кн. 1. – С. 542–550.
3. Вихованець І. Р. Занотуймо новотвори / І. Р. Вихованець // Урок української. – 2000. – № 8. – С. 22.
4. Вокальчук Г. М. Неологічні експерименти Ліни Костенко / Г. М. Вокальчук // Культура слова. – 2010. – № 73. – С. 30–35.
5. Вокальчук Г. М. Оказіональні лексичні новотвори в українській поезії ХХ століття : автореф. дис. на здобуття ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Г. М. Вокальчук. – К., 2009. – 41 с.
6. Вокальчук Г. М. Українська індивідуально-авторська неологія та неографія: стан та перспективи / Г. М. Вокальчук // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : [зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту]. – Рівне : РДГУ, 2010. – Вип. 18. – С. 114–117.
7. Гальченко С. А. Текстологія поетичних творів П. Г. Тичини / С. А. Гальченко // К. : Наукова думка, 1990. – 127 с.
8. Гончар О. Т. Яблуновоцвітний геній України / О. Т. Гончар // Тичина П. Г. Подорож з капелою К. Г. Стеценка / П. Г. Тичина. – К. : Рад. письменник, 1982. – С. 5–11.
9. Кирилюк О. В. Словник авторських лексичних новотворів Павла Тичини / О. В. Кирилюк ; за ред. С. Я. Єрмоленко, Г. М. Вокальчук // Мовотворчість Павла Тичини у дзеркалі третього тисячоліття : [збірник наукових праць / відп. ред. Г. М. Вокальчук]. – Острого : Національний університет "Острозька академія", 2011. – С. 181–263. – (Лексикографічна серія "Українська індивідуально-авторська неографія" ; вип. 5).
10. Лисиченко Л. А. Структура мовної картини світу / Л. А. Лисиченко // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 36–41.
11. Новиченко Л. М. "В поколіннях я озвуся" (Творчість Павла Тичини) / Л. М. Новиченко // Тичина П. Г. Зібрання творів : у 12 т. / Павло Тичина. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1983. – 735 с.
12. Пилинський М. М. Любив і збагачував / М. М. Пилинський, Г. М. Колесник // Урок української. – 2000. – № 8. – С. 20.
13. Тельнюк С. В. Молодий я, молодий... (Поетичний світ П. Тичини) (1906–1925) / С. В. Тельнюк. – К. : Дніпро, 1990. – 418 с.
14. Тичина П. Г. Слово – зброя / П. Г. Тичина // Квітні, мово наша рідна! – К., 1971. – С. 28–33.
15. Тичина П. Г. Із щоденникових записів / Павло Тичина. – К., 1981. – 430 с.
16. Франко З. Т. Мова поезії / З. Т. Франко // Курс історії української літературної мови (Радянський період) : у 2 т. / [за ред. акад. І. К. Білодіда]. – К. : АНУРСР, 1961. – С. 23–47.

УДК 81.373.2:811.161.2

Корнієнко І. А., Самар О. В.

ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОНОМАСТИКИ

У статті досліджено значення поняття літературної ономастики, історію розвитку і становлення власних імен; проаналізовано використання власних назв у художньому тексті на матеріалі драматичного твору Лесі Українки “Блакитна троянда”; з’ясовано основні функції оніма та специфіку його зв’язку з позначеннями особи в драматичному творі письменниці.

Ключові слова: літературна ономастика, поетонім, літературний антропонім, топонімія, власна назва, ім’я.

В статье исследовано значение понятия литературной ономастики, историю развития и становления имен; проанализировано использование имен собственных в художественном тексте на материале драматического произведения Леси Украинки “Голубая роза”; определены основные функции онимов и специфика их взаимосвязи с обозначениями лица в драматическом произведении писательницы.

Ключевые слова: литературная ономастика, поэтоним, литературный антропоним, топонимика, имя собственное, имя.

The article examines the meaning of literary onomastics, story development and establishment of proper names, analyzed the use of proper names in fiction based on Lesia Ukrainka drama “Blue Rose”, clarified the basic functions onym and specificity of its relationship with the signification of people in drama essay writer.

Key words: literary onomastics, poetonym, literary anthroponym, toponymy, proper name, first name.

У другій половині ХХ століття літературна ономастика виокремилася як окрема галузь науки. Сьогодні особливо активно досліджують ономастикон багатьох українських письменників, зокрема П. Куліша, І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, Ю. Яновського, М. Хвильового, В. Дрозда, Яра Славутича, Л. Костенко та ін. Як нова галузь мовознавства, літературна ономастика й досі залишається на периферії лінгвістичних дисциплін, репрезентована переважно в дисертаційних роботах, окремих монографіях, статтях та розвідках. Дослідження ономастичного простору творів українських письменників, незважаючи на численні праці, й досі залишається актуальним [13, с. 48].

У руслі літературної ономастики плідно працювали Л. О. Белей, Ю. О. Карпенко, Е. Б. Магазаник, В. М. Михайлов, О. І. Фоякова та інші вчені.

Оними художнього тексту – це особлива філологічна проблема, оскільки в літературному творі власне ім’я функціонує як важливий та органічний елемент його стилістичної системи, виконуючи активну роль у створенні загальної образності твору [10, с. 58].

Мета статті – доповнити й узагальнити теоретичні відомості про літературну ономастику, з’ясувати характерні особливості функціонування українських художніх поетонімів на основі першого драматичного твору Лесі Українки “Блакитна троянда”.

Для досягнення цієї мети поставлені такі завдання:

- уточнити основні поняття і терміни літературної ономастики (ЛО);
- описати склад та структуру ЛО;
- з’ясувати функціональне навантаження ЛО, ужитих у драматичному творі Лесі Українки “Блакитна троянда”;
- визначити особливості функціонування літературних онімів у першому драматичному творі Лесі Українки.

Теоретичний і практичний інтерес представляє вивчення функцій власних імен у художній літературі. Розділ ономастики, що досліджує специфіку онімів у художніх текстах, виділився в самостійну наукову дисципліну, яку називають літературною, або поетичною ономастикою. Якщо до 1960 року бібліографія з поетичною ономастики обчислювалася десятком наукових досліджень і численними фрагментарними нотатками про поетику власних імен, в основному на сторінках літературознавчих робіт, то на сучасному етапі тільки українською мовою опубліковано понад 1700 спеціальних книг, збірників, журнальних статей, захищено десятки кандидатських і докторських дисертацій.

Підсилення інтересу до вивчення власних імен у художніх текстах пояснюється розширенням досліджень у сфері загальної і приватної поетики, стилістики, мови художньої літератури, лінгвістики тексту. Тривалий час поетична ономастика цікавила дослідників як прикладна дисципліна, затребувана,

як правило, при публікації різних коментарів до художніх текстів, під час укладання словників власних імен до художніх творів [3, с. 83]. Між тим, проблема вивчення власних імен у художніх текстах актуалізувалася і стала розумітися ширше і глибше зазначених вище прикладних завдань. Академік В. В. Виноградов у свій час відзначав, що "...питання про добір імен, прізвищ, прізвиськ у художній літературі, про їх структури в різних жанрах і стилях, про їх зразки, характерні функції і тому подібне може бути ілюстрований небагатьма прикладами. Це дуже велика і складна тема стилістики художньої літератури" [2, с. 38].

Поетична ономастика сформувалася як самостійна наукова дисципліна зі своїм об'єктом дослідження і власними методами аналізу, перебуваючи в тісному зв'язку із загальною лексикологією, семіотикою, стилістикою, поетикою та лінгвістикою тексту в широкому аспекті [15, с. 83].

Виділення "поетичної ономастики" в самостійну наукову дисципліну передбачає закріплення за нею необхідної системи термінів, співвіднесених з її специфікою.

Традиційно під час аналізу власних імен у художній літературі і персоніфікації художнього образу використовували терміни ім'я або власна назва. Стосовно художніх текстів вони конкретизувалися: ім'я дійової особи, ім'я літературного персонажа, ім'я персонажа.

Зокрема, В. А. Ніконов дає таке визначення: "Ім'я персонажа – один із засобів, що створюють художній образ, воно може характеризувати соціальну належність персонажа, передавати національний і місцевий колорит, а якщо дія відбувається у минулому, то відтворювати історичну правду (або руйнувати її, якщо ім'я вибране всупереч правді)" [9, с. 234]. У цьому визначенні існує тісний зв'язок власного імені художнього твору з суспільством і суспільними умовами, але не уточнюється його специфіка в структурі художнього тексту як самостійної одиниці.

Тривалий час основним терміном для позначення власних імен у художньому тексті був термін літературний антропонім, який указував на "всі без виключення особисті власні імена, що іменують персонажів" [12, с. 152]. Свого часу М. В. Карпенко під літературними антропонімами розуміла лише власні імена, створені автором. Виключалися власні імена реальних історичних осіб, використовуваних у художніх творах як особисті імена персонажів [5, с. 24]. Це обмеження пізніше було зняте. Літературними антропонімами стали називати всі імена власні при номінації персоніфікованих художніх образів. Під час аналізу в художньому тексті топонімів, зоонімів відповідно стали використовувати терміни "літературний топонім", "літературний зоонім".

Необхідний був універсальний термін, який би співвідносився з усіма розрядами власних імен у художньому тексті. У літературній ономастиці таким терміном став поетонім. Цей термін літературознавці вже використали для позначення умовних екзотичних, міфологічних, тобто наділених певним поетичним сенсом власних імен.

Для поетичної ономастики було потрібно розширення смислового вмісту терміну поетонім. У "Словнику ономастичної термінології" подано таке його тлумачення: "Поетичне ім'я (поетонім) – ім'я в художній літературі, що має в мові твору, окрім номінативної, характеризуючу, стилістичну й ідеологічну функції. Як правило, належить до категорії вигаданих імен, але часто письменник використовує реальні імена або комбінацію тих і тих" [10, с. 109].

Поетоніми набувають свого розвитку у другій половині ХХ ст. Їх досліджували такі вчені як Б. М. Ажнюк [1], О. Ю. Карпенко [6] та ін. В. М. Калінкін [4] запропонував термін "поетонім" для позначення онімів художнього тексту.

Зовнішня звукова характеристика поетонімів, як і інших власних імен, безперечно, співвідносить їх із номінальною лексикою. Не настільки значні відмінності між поетонімами й апелятивами на словотворчому і граматичному рівнях. Проблема виникає у визначенні понятійності або смислового змісту власних назв узагалі й поетонімів зокрема.

Існують різні наукові обґрунтування щодо наявності або відсутності у власних імен смислового змісту, значення. Історію питання розкрито в монографії О. В. Суперанської "Загальна теорія власного імені" [13]. Зокрема, під час визначення смислового змісту власних імен виокремлено такі підходи:

1) власні імена не володіють лексичним значенням, що принципово відрізняє їх від лексично значущих імен (В. Рассел, А. Гардінер, О. Ахманова та ін.). Основною функцією власних імен потрібно вважати називну, номінативну. Власні імена тільки називають денотат, але не приписують йому ніяких властивостей, оскільки наявність значення робило б оніми менш прозорими;

2) власні імена володіють значенням, але тільки в мові, тоді як на рівні мови їх розглядають як семантично порожні знаки (О. Есперсен, А. Петерсон, Є. Курилович, А. А. Уфимцева, Н. Д. Арутюнова та ін.);

3) власні імена наділені значенням як у мові, так і на рівні мови, але це значення відрізняється від значення прозивних імен (Л. В. Щерба, О. В. Суперанська та ін.). У художніх текстах поетоніми зберігають ті ж ознаки, які властиві всім власним іменам на рівні мови і мовлення. У той же час є і принципова відмінність. Поетоніми функціонують в умовах специфіки художнього тексту, виконуючи авторський задум у реалізації ідейно-естетичних та інших завдань, що дає підставу говорити про їх актуалізацію стилістичних можливостей на змістовному рівні [13, с. 85].

Зміст або значення поетонімів представляє складний комплекс лінгвістичних і екстралінгвістичних характеристик. Увесь зміст поетонімів повинен розумітися через художній опис денотата (образу) в поетичному тексті.

Здебільшого дослідники поетичної ономастики обмежувалися описом поетонімів одного або декількох художніх творів, що не вимагало обґрунтувань принципів класифікації власних назв художніх творів. Об'єктивна класифікація поетонімів повинна спиратися на розробленість теорії поетичної ономастики. Класифікуючи поетоніми, слід ураховувати, щоб "...семантичне угруповання літературних антропонімів відображало специфіку саме цих останніх, а не тих слів, від яких вони утворені" [7, с. 54].

Можливі різні підходи до загальних принципів класифікації поетонімів. Наприклад, з позицій образної характеристики і сюжетного функціонування поетоніми можуть бути розбиті на великі розряди. Можна в одну групу включити поетоніми, які безпосередньо задіяні в художньому тексті як засіб виділення та подальшої характеристики в розкритті змісту твору: імена головних і другорядних дійових осіб, назви місць дії та ін. У другу групу ввійдуть поетоніми, які опосередковано беруть участь у розкритті змісту художнього твору, побічно вживаються для загальної образної характеристики: історичні власні імена при порівнянні, описі, імена літературні, а також інші власні імена, які в контексті художнього твору створюють своєрідний "культурний" фон твору, який необхідно враховувати під час загальної оцінки художнього тексту.

Безсумнівно, що для поетичної ономастики найбільший інтерес викликає перша група поетонімів, але не враховувати специфіку другої групи також неможливо, оскільки без цих поетонімів буде втрачена та частина ономастичного простору, яка необхідна як додаткове джерело для повноти інформації.

Можлива класифікація поетонімів з урахуванням їх ролі в образній характеристиці, найчастіше у процесі аналізу поетичних антропонімів. На думку М. В. Карпенко, усі поетоніми поділяються на дві групи: 1) ті, що прямо характеризують; 2) ті, що опосередковано характеризують. Дослідниця доходить висновку, що третьої групи, до якої належали б нехарактеризуючі імена, у художньому творі не повинно бути [5, с. 24]. За межами запропонованої нею класифікації поетонімів залишаються імена історичних осіб.

Аналізуючи бінарні опозиції власних імен в ономастичних полях художнього твору, О. І. Фоякова групує поетоніми за такими основними позиціями:

а) за специфікою денотативного значення власних назв у загальних іменниках національної мови і в ономастичному просторі художнього тексту (тобто опозиція типу антропоніми – топоніми, топоніми – урбаноніми, особисті імена – прізвища, власні імена – прізвиська і т. д.);

б) за способом художньої номінації в художніх текстах (опозиція: лексичні засоби з урахуванням контекстуальних і індивідуально-авторських підходів і т. д.);

в) за співвідношенням власних назв у поетичній ономастиці з національними іменниками мови народу (опозиція: реальні – вигадані, часте – рідкісне і т. д. при характеристиці поетонімів) [15, с. 104].

Під час класифікації поетонімів необхідно враховувати єдність процесу "реальна ономастика – автор – поетична ономастика", який має важливе значення під час створенні художнього тексту. Це дозволяє виокремити в поетичному ономастичному просторі такі розряди поетонімів:

- історичні власні імена для історичних персонажів, місць, подій у художньому тексті;
- історичні власні імена для вигаданих автором художніх образів;
- загальноновживані імена і назви національної ономастики для вигаданих автором художніх образів;
- поетоніми вигаданих образів, створених за моделями національної ономастики (напівреальні імена);
- авторські поетоніми, створені для посилення експресії імені під час характеристики художнього образу без урахування специфіки національної ономастики;
- вигадані поетоніми для нереальних художніх образів, що не мають прямої співвіднесеності з об'єктивною дійсністю.

Основними об'єктами поетичної ономастики потрібно вважати опубліковані тексти художніх творів, на базі яких проводиться аналіз поетонімів з урахуванням ідейного змісту твору і специфіки авторської майстерності.

Художній текст є функціонально замкненою системою естетично організованих мовленнєвих засобів, тому власне ім'я в ньому набуває багатьох смислових зв'язків, складних асоціацій і конотацій, які й утворюють його індивідуально-художню семантику, що значно відрізняється від власне мовної.

Дослідженню творчості Лесі Українки присвячено чимало праць. Спадщина письменниці інтерпретували по-різному, а все ж поезика її творчості вивчена недостатньо, тим більше в контексті розвитку українського літературного модернізму.

Літературна ономастика Лесі Українки має подвійний код. Перший – гумористичний, адже тільки в гуморі й сатирі читач порівняно легко засвоює те, що хотів сказати письменник ужитими онімами. А другий, притаманний тільки Лесі Українці й нашарований на перший, зумовлюється формою, сюжетами її драматичних творів – її узвичаєнням говорити про національне на фоні загальнолюдського, про злободенне – на фоні вічного [11, с. 80].

Власні назви в системі поетики драматургії Лесі Українки є вельми специфічною категорією, яка має важливе значення на всіх рівнях художнього твору. Для індивідуального стилю письменниці не властиві розгорнуті описи часу, простору, інтер'єру тощо. Ім'я стає вагомим компонентом у моделюванні художньої дійсності.

Леся Українка як драматург розпочинала з прозових творів: "Блакитна троянда" та "Прощання" (обидва датовано 1896 роком). З виходом у світ першої драми письменниці критики по-різному відгукнулися на цю п'єсу, але більшість їх доволі несхвально сприйняли твір, як і взагалі драматургічний доробок авторки.

У першому драматичному творі "Блакитна троянда" оніми називають 13 дійових та згадуваних осіб: *Любов Олександрівна Гоцинська* – панна, сирота, 25 літ; *Олімпіада Іванівна Колчевська* – її тітка, стара вдова, живе при ній; *Орест Михайлович Груїч* – молодий письменник, недавно скінчив університет; *Марія Захарівна Груїчева* – його мати, не дуже стара, енергійна на вид жінка; *Сергій Петрович Милевський* – *bon vivant* середнього віку, в часі "других молодощів"; *Олександра Вікторівна (Саня) Крашева* – молода панна, учениця музичної школи, товаришка Любові; *Острожин* – літератор, журналіст, старший по виду, ніж по літах; *Андрій Борисович Крицький* – студент, товариш Любові; *Яків Григорович Проценко* – старий лікар, приятель Любові і її тітки; *Надежда Петрівна* – знайома пані на водах; *Психіатр* – молодий лікар на водах; *1-ша панночка*; *2-га панночка*; *Хлопчик*, *Дівчинка* – вуличні діти.

Усупереч панівній традиції сільської драми Леся Українка обрала тему з життя інтелігентів. Відповідно дібрано й "інтелігентське" антропонімічне оснащення драми. З-поміж дев'яти персонажів, названих за прізвищем, четверо мають у ньому нетиповий для села суфікс -ськ, -цьк: *Гоцинська*, *Колчевська*, *Милевський*, *Крицький*. І лише прізвище старого лікаря має "сільський" формант -енко: *Проценко*.

Ономастичний простір "Блакитної троянди", починаючи від заголовка-символа і до найдрібніших епізодичних персонажів, вибудований в єдиному ключі – виявити в цьому лексичному шарі незвичність обставин кохання Люби й Ореста.

У творі Леся Українка вживає формулу "ім'я та по батькові" і формулу "ім'я та прізвище", віддаючи незначну перевагу останній.

Антропоформулу "ім'я та по батькові" поетеса використовує для: 1) традиційного звертання до літньої або поважної людини; 2) сатиричного зображення персонажа; 3) називання осіб, що стоять на вищому соціальному щаблі; 4) зосередження уваги читача на типових рисах певної національності; 5) підкреслення зневажливого ставлення до персонажа з боку інших персонажів: *Любов Олександрівна Гоцинська*, *Орест Михайлович Груїч*, *Сергій Петрович Милевський*, *Надежда Петрівна*.

Формула "ім'я та прізвище" в текстах творів Лесі Українки функціонує в таких варіантах: 1) повне особове ім'я та прізвище; 2) ВІ в розмовній формі та прізвище; 3) прізвище та особове ім'я; 4) іншомовні форми "ім'я та прізвище"; 5) псевдоніми, утворені за формулою "ім'я та прізвище"; 6) ВІ жінки та прізвище за чоловіком (андроніми); 7) ВІ та прізвище: *Андрій Крицький*.

Власне зав'язка та розвиток дії починається з появою у творі Люби та її товариства. Важко не помітити, що в розмовах на мистецькі теми доволі часто згадуються імена митців світового масштабу: *Ібсен*, *Золя*, *Рубенс* тощо. Ці оніми, крім указівок на певну ерудицію персонажів, набувають глобального звучання.

У діалозі Люби й Крицького часто вживається ім'я *Жанни д'Арк*, наділене додатковими смислами: через загальну відомість народної французької героїні це ім'я асоціюється з героїзмом і, перебуваючи в поєднанні з іменем Робесп'єр, спонукає до думки, що стосунки з Крицьким носять громадський характер.

Якщо характери Ореста, Люби й Милевського більш-менш розкрито в першій дії, то образ Сані детальніше висвітлено в другій. Авторська ремарка в експозиції твору вказує з одного боку на молодість панни (не випадково письменниця виносить і варіант її імені – *Саня* – який натякає на її "дитячість", несерйозність), а з іншого – на її красу, про що свідчить промовисте прізвище – *Крашева*. Подібна портретна характеристика наявна і в прізвищі *Милевський* (первісний варіант прізвища – *Миленко*).

Власна назва в п'єсах формує образ. Внутрішня форма імен дає можливість поглибити символічність денотата. Низка імен у творах Лесі Українки в своїй етимології вже містить певну інформацію про образ, яка в ході розгортання сюжету збагачує його новими значеннями, несподіваними підтекстами, що істотно розширює асоціативне поле образу, а як результат – він набуває ознак символу. Досить промовистими в цьому плані є драми вітчизняного етнокультурного шару [4, с. 30].

Взаємозв'язок імені та образу в творах письменниці є таким тісним, що ім'я здатне концентрувати ідею образу й бути його представником поза текстом. Ім'я – це квінтесенція ідеї, а ономастичний шар п'єси – комплекс образів та ідей.

Поетонім для письменниці часто слугує засобом увиразнення теми твору (*Любов – любов*) чи характеру персонажа (ця особливість досить яскраво відтворена в сцені божевілля Любові). "Гра" іменем – один із найхарактерніших прийомів Лесі Українки. Неоромантичні принципи вельми яскраво демонструє ця особливість: сильна особистість, пророк найчастіше маркується шляхом іменування, яке

є контрастом до безіменної, сірої юрби.

У системі поезики Лесі Українки чільне місце посідає кольорова та музична символіка, яку часто увиразнено барвами та музикою імен. Таке ономастичне мереживо проходить через систему взаємозв'язків *ім'я / словесна партія, ім'я / портрет, ім'я / контекст* [11, с. 82]. Окрім музичного оформлення зовнішньої форми, власні назви в Лесі Українки звучать і на рівні внутрішньої форми, що уможливорюється завдяки фоновим знанням суспільства, відтак власні назви завдають тональність твору. Наприклад, іменування *Олімпіада Іванівна* досить яскраво вирізняється у творі. Крім виокремлення з-поміж інших, такий гостроконтрастний прийом іменування (поєднання античної форми з національною) робить образ об'ємнішим, до того ж це ім'я, поставлене поряд зі звичайним, буденним – *Груїчева*, наповнюється витонченістю та поважністю.

Ставлення Лесі Українки до поетонімів істотно змінювалося. Після “Блакитної троянди” поетеса була розчарована всією тогочасною українською драматургією, й це відбилося на її ставленні до поезики власних назв.

Отже, у системі поезики драматургії Лесі Українки власні назви посідають особливу позицію, функції яких мають важливе значення в художньому світі авторки, в увиразненні його вишуканої неповторності. Ім'я для Лесі Українки – це завжди щось більше, ніж звичайне найменування, це своєрідна субстанція, що концентрує ідею позначуваного ним предмета.

Література:

1. Ажнюк Б. М. Українські власні назви (антропоніми і топоніми) в англійському написанні // Мовознавство / Б. М. Ажнюк. – 1993. – № 1. – С. 3–15.
2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1963. – 256 с.
3. Зинин С. И. Из истории лексикографирования собственных имен художественной литературы / С. И. Зинин // Научн. тр. ТашГУ. – Ташкент, 1980. – 629 с.
4. Калинин В. М. Литературная ономастика или поэтика онама : метод. указ. к спецкурсу / В. М. Калинин. – Д., 2002. – 39 с.
5. Карпенко М. В. Русская антропонимика : конспект лекций спецкурса / М. В. Карпенко. – Одесса, 1970. – 42 с.
6. Карпенко О. Ю. Ментальна організація власних назв / О. Ю. Карпенко // Мовознавство. – 2004. – № 4. – С. 25–34.
7. Компан О. Ономастика як допоміжна історична дисципліна / О. Компан // Історичні джерела та їх використання. – К., 1966. – Вип. 2. Ономастика : збірник статей. – К., 1966. – С. 54–64.
8. Малютіна Н. Художнє втілення екзистенційного типу мислення в драматургії Лесі Українки / Н. Малютіна. – Одеса, 2001. – С. 149–159.
9. Никонов В. А. Имя и общество / В. А. Никонов. – М., 1974. – 278 с.
10. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М., 1988. – 199 с.
11. Рачок А. А. Ономастика драматичних творів Лесі Українки / А. А. Рачок // Науково-методична конференція викладачів, співробітників і студентів : тези доповідей : у 2-х ч. / [відп. за вип. В. В. Бібик]. – 2011. – Ч. 1. – С. 80–82.
12. Силаева Г. А. О содержании понятия “литературный антропоним” / Г. А. Силаева // Русская ономастика. – Рязань, 1977. – С. 152–156.
13. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М., 1973. – 367 с.
14. Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. / Леся Українка. – К., 1975–1979.
15. Фонакова О. И. Имя собственное в художественном тексте / О. И. Фонакова. – Л., 1990. – 104 с.

УДК 811.161.679.8(477.43/44)

Краєвська Г. П.

НОМІНАЦІЯ КАМЕНЮ В ГОВІРКАХ ЦЕНТРАЛЬНОГО ПОДІЛЛЯ

У статті розглянуто назви каменю, які поширені в говірках Центрального Поділля. Репрезентанти поняття “камінь” згруповано за ДО – розмір, міцність, вид, цілісність породи, якість. Простежено функціонування лексеми ‘кам’ін’ у подільській фразеології. Установлено, що більшість із цих фразеологізмів мають негативну семантику.

Ключові слова: лексика каменярства, центральноподільські говірки, фразеологія.

В статье рассматриваются названия камня, которые распространены в центральноподольских говорах. Репрезентанты понятия “камень” классифицированы на основе ДО – размер, вид, целостность породы, качество. Описано особенности функционирования лексемы ‘кам’ін’ в подольской фразеологии. Большая часть таких фразеологизмов имеет негативную семантику.

Ключевые слова: лексика каменотесного ремесла, центральноподольские говоры, фразеология.

This article is devoted to studying the name of the stone in Central Padilla dialect. The representatives of the concept of “stone” are classified by DO – size, strength, appearance, integrity rock quality. Functioning of the lexeme “кам’ін” has been investigated in Central Padilla phraseology. It has been found that most of them have negative semantics.

Key words: Central Padilla dialect, vocabulary of quarry work, phraseology.

Етнографічні дослідження свідчать, що на Поділлі каменярство як вид традиційного ремесла відоме з кінця XVIII – середини XIX століття. Найбільш знаними осередками були села Русава, Дзигів Брід, Бандишівка, Букатинка, Тербовля, Мервинці [6].

Окремі з цих осередків були доволі потужними. Так, за матеріалами досліджень початку XX століття на Поділлі каменярством займалися мешканці 124 населених пунктів, а кількість каменярів становила 911 чоловік. Тільки в селі Русаві Ямпільського повіту каменярством займалося 96 осіб, у селі Букатинці – 46, Бандишівці – 106; Дзиговому Броді – 110, Мервинцях – 27 чоловік [6].

Нині каменяр – професія в селі рідкісна. Технічний прогрес зумовив перехід на автоматизоване добування каменю, хоча з давніх-давен розробку родовищ здійснювали вручну.

Нашу розвідку присвячено вивченню номінації основного об’єкта каменярства – каменю – особливостей номінації предмета та функціонування лексем на його позначення у складі одиниць народної творчості.

Вибір об’єкта дослідження зумовлено тим, що з-поміж різних видів ремесел мову каменярства вивчено найменше. Чимало праць присвячено аналізу гончарської лексики [1], [4], [9]; термінології ковальства [11]; мові деревообробних ремесел [3], [7], ткацтва та прядіння [2], [10], [4], [8]. Лексика каменярства досі не має ґрунтовних досліджень. Існують лише поодинокі студії, що відображають динаміку термінології каменярства в подільських говірках [5].

Джерельною базою слугує лексика каменярства, зібрана автором упродовж 2006–2009 років у говірках Центрального Поділля.

Отже, камінь. Матеріальний об’єкт, що оповитий загадковістю та навіть магічною силою. Він згадується в міфології як те, що існувало задовго до появи людей, у язичницьких релігіях камінь – це місце, на якому приносять жертву (*вівтар*, *алтар*), у ворожінні його також застосовують як певну енергетичну субстанцію. Камінь був першою зброєю людини, ним орали землю, мололи зерно на муку, на ньому випікали хліб, він дарував вогонь.

Невипадково, що в номінації цього предмета багато варіативності, зокрема в говірках Центрального Поділля.

Лексема ‘кам’ін’ (1–28, 31–66) та її варіант ‘камен’ (29, 30) охоплює весь досліджуваний ареал. Репрезентантам поняття ‘камінь’ характерна реалізація ДО – розмір, міцність, вид, придатність, цілісність породи, якість.

За розміром представлені номени на позначення ‘великого каменя’ : ‘середнього каменя’ : ‘дрібного каменя’.

Маніфестанти семеми ‘великий камінь’ диференціюються за формою: ‘велике каміння округлої форми’ : ‘велике каміння неокруглої форми’. Сема ‘велике каміння круглої форми’ представлена лексемами *валун* (8, 26, 30, 31, 34, 40, 56, 64, 65), *кругл’ак* (41). Поняття ‘велике каміння неокруглої форми’ представлено номенами *б’лига* (36), *бу’лига* (11, 13, 17, 28, 38, 58), *бу’лиж* (46), *бу’лижник* (19, 39, 54), *бу’лижн’ік*

(7, 42), *брила* (55), *брила* (66), *бу'чак* (29, 40), *га'лиш* (25), *з'либа* (23, 30), *кам'ін'уга* (47), *кам'ін'ука* (63), *монол'ім* (41), *ска'ла* (21, 45, 50), *пли'та* (18). Засвідчено дублетність термінів: *брила* / *булига* (26), *брила* / *ска'ла* (51), *булига* / *бу'чак* (56), *булига* / *кам'ін'уга* (49), *бу'чак* / *здо'рове кам'ін'а* (33), *булига* / *ска'ла* (52), *з'либа* / *монол'ім* (27). Засвідчено аналітичні назви, де слова-конкретизатори вказують на розмір предмета *ве'лике кам'ін'а* (44, 15), *здо'рове кам'ін'а* (6), *здо'ровий кам'ін'* (20, 43, 53).

Назви 'середнього каменя' репрезентовано номенами *бур'коўка* (50), *буд* (8), *бут* (11, 45, 55), *'шашка* (20, 25, 30, 43, 63). Побутують аналітичні терміни, перший компонент яких указує на призначення чи розмір денотата: *до'рожн'е кам'ін'а* (34), *се'редне кам'ін'а* (38), *се'редн'е кам'ін'а* (17, 33), *се'редній кам'ін'* (49), *се'редн'ий кам'ін'* (7, 16, 21, 36, 42, 61), *се'редн'ий кам'ен'* (29).

Сема 'дрібний камінь' представлена назвами *г'рав'ій* (54), *го'кол* (56), *кам'ін'чики* (32, 66), *кам'ін'ц'і* (47, 55), *о'кол* (11), *руш'н'ак* (52), *т'русок* (49), *ш'чебен'* (36, 39, 43), *ш'чеб'ін'* (8, 17, 18, 19, 21, 34, 38, 58, 64), *шче'б'онка* (25), *шч'іб'йонка* (7, 16, 20, 50, 57, 62, 63). Засвідчено аналітичні назви: *др'ібний кам'ен'* (29, 30), *др'ібний кам'ін'* (42, 61), *ма'ле кам'ін'а* (15, 44), *ма'лий кам'ін'* (12, 46, 61), *м'і'л'ке кам'ін'а* (23, 40), *м'і'л'кий кам'ін'* (45, 51).

За ДО "міцність" виокремлюємо назви 'міцного каменя', що перебувають у семантичній опозиції до репрезентантів семи 'камінь, який легко б'ється'.

Міцність каменя безпосередньо пов'язана з його видом, цей зв'язок у більшості говірок відображений і на номінації. Сема 'міцний камінь' представлена лексемами *гра'н'ім* (17, 18, 25, 30, 41, 45, 50, 54, 55, 63, 64, 66), *ди'кар* (52), *ди'чак* (49), *д'і'кар* (51). Відзначено аналітичні назви *ди'кий кам'ін'* (21), *'дикий синій кам'ін'* (20), *'сивий кам'ін'* (34, 39, 61), *'син'ий кам'ін'* (40), *'с'іра по'рода* (56), *ска'ла / за'калена на 'сонц'і* (46).

На позначення семи 'камінь, який легко б'ється' фрагментарно репрезентовані терміни виділені за ДО – порода. Номени мотивовані назвами відповідної породи каменя. Так, сема 'камінь, який легко б'ється, значну частину якого складає пісок' маніфестується дериватами *п'іско'вик* (46, 52), *п'іш'чаник* (45). 'Камінь, що легко б'ється, значну частину якого складають мушлі' представлено номеном з основою *ракуш'*: *ракуш'н'ак* (20, 52, 66). На позначення 'кам'еня, що легко б'ється, значну частину якого складає вапно' засвідчено деривати *вап'н'ак* (20, 51), *ізв'іс'н'ак* (26) та аналітичні назви *вапн'а'ковий кам'ін'* (52), *ізв'іст'ковий м'рамур* (61). Сема 'камінь, що легко б'ється, значну частину якого складає крейда' номінується лексемою *о'пока* (44). Засвідчено назви 'кам'еня, що легко б'ється', недиференційовані щодо виду породи, *груз'н'ак* (34), *м'йа'га по'рода* (3, 56).

Представлені репрезентанти маніфестують різновиди якісного каменя. Для номінації 'неякісного каменя' поодиноким представлено аналітичний термін *траф'не кам'ін'а* (56).

Широко представлені в говірках назви 'верхнього непридатного для добування шару каменя', що перебувають в опозиції до семи 'очищений від верхнього шару камінь, що придатний для добування'. Сема 'верхній непридатний для добування шар каменя' маніфестується максимально лексично здиференційовано: *ўск'риша* (3, 8, 13, 44), *жерст'ва* (7, 16, 17, 31, 33, 36, 39, 40, 63, 66), *жерст'в'ак* (64), *жорст'ва* (42), *куму'шина* (50), *'мусор* (21), *рих'л'ак* (41), *'р'іна* (26), *'р'ін'* (25, 45, 49, 52), *'р'інта* (47), *ск'рижа* (23), *ск'риша* (27, 38, 54, 58). Відзначено дублетність термінів *верх'н'ак / ўск'риша* (11), *ўск'риша / шлак* (12), *груз / жерст'ва* (30), *жерст'ва / порош'н'а* (29). Інший елемент семантичної опозиції репрезентується аналітичними номенами, де слова-конкретизатори вказують на якісну ознаку реалії *матер'іал'на ска'ла* (27), *ха'роший кам'ін'* (7), *хо'роший кам'ін'* (58), *'чистий кам'ін'* (11).

'Невеликі частини каміння, що залишилися після виготовлення виробу' представлені термінами *в'ідходи* (23), *го'кол* (56), *о'кол* (58), *с'калки* (27), *т'русок* (49). Поодиноким маніфестанти диференціюються залежно від виду породи – 'залишки ватняка': 'залишки граніту', відповідно *груз : от'с'ев* (30).

За цілісністю породи диференціюються репрезентанти сем: 'камінь, що залягає цілісно': 'камінь, що залягає пластами'. Маніфестанти семантичної опозиції представлені складними назвами: *одно'т'іл'ний кам'ін'*: 'кам'ін' пластами' (6).

Чимало представленої лексики закарбувалось у прислів'ях, приказках, оповідках, переказах, народних піснях. Так, лексема *камінь* та деякі її варіанти ввійшли до складу багатьох фразеологізмів, об'єднаних фразеотематичною групою "Людина".

Фразеотематична група "Людина" представлена фразеосемантичними полями: "Розумові властивості людини", "Фізичний стан людини", "Моральні якості людини".

Фразеосемантичне поле "Розумові властивості людини" маніфестовано фразеомою, що репрезентує наявність *розу'му* або його відсутність: *до т'вої' голо'ви не до'ходить йак до 'кам'ен'а* (52).

Фразеосемантичне поле "Фізичний стан людини" виокремлено за ознаками: *поба'жання хвороби* (фізичних вад); *мовчазний*. Значення *поба'жання хвороби* (фізичних вад) маніфестують фраземи: *шоб с'і'ї' камнем* (6); *'каменем с'істи* (6); *шоб ста'ї' камнем* (6); *'каменем л'а'г'ти* (6). Семантику *мовчазний* спостерігаємо на прикладі фразеологізму *кам'ін'ц'і'ї' в рот наб'ра'ї* (8).

Фразеосемантичне поле "Моральні якості людини" охоплює фраземи на позначення *байдужості, суму*. *Байдужість*: *кам'і'а'не 'серце* (12, 27, 33, 43, 44, 49); *кам'і'а'на ду'ша* (43, 51, 66). *Сум*: *кам'ін' на ду'ш'і* (44).

Фразеотематична група "Процеси, стани" тісно пов'язана з фразеотематичною групою "Людина", оскільки в діях чи станах, що влучно відображають фрази, представлені моральні якості людей: **злитися, ображатися, намовляти, адаптуватися, бути наполегливим, ледачкуватим. Злитися, ображатися** – 'держи 'кам'ін' за 'пазухо'їу (6); *три'має 'кам'ін' за 'пазухо'їу* (44); *за 'пазухо'їу 'кам'ін' 'носе* (26, 46); *'носе 'кам'ін' за 'пазухо'їу* (49); *з 'каменем за 'пазухо'їу* (51). **Адаптуватися**: *'кам'ін' на 'м'ісц'і оброс'тайе* (35). **Намовляти**: *ки'дає 'кам'ін' у м'ій го'род* (30). **Наполегливість**: *во'да 'кам'ін' 'точе* (44). **Ледачкуватість**: *ле'дачії йак тої 'кам'ін'* (26); *п'ід ле'жачий 'кам'ін' во'да не те'че* (8, 13).

У легендах, казках лексема *закам'яніти* асоціюється зі смертю. У деяких народних казках *камінь* є місцем переходу до підземелля, потойбічного світу, тому не випадково, що більшість із представлених фразеологізмів мають негативну семантику.

Отже, номени на позначення видів каменя здиференційовано за різними ознаками: величина, міцність, форма, структура тощо. Чимало лексики широко представлено в говірках Центрального Поділля, що не залежить від місця локалізації ремесел, пов'язаних із добуванням й обробкою каменя, – це загальновідомі номени: *'кам'ін', бу'лига, гра'н'іт* тощо. Однак окремі лексеми, що притаманні словнику майстрів, зокрема на позначення особливостей залягання каменю, шарів каменю, відомі лише в місцях його добування. Тому є очевидним, що поширення спеціальної лексики каменярства, зокрема назв матеріалу, тісно пов'язане з позалінгвістичними чинниками, як-от: осередки ремесла, сировинна база. Несистемне представлення термінології каменярства зумовлено архаїзацією цього виду виробництва як народного, хоча в минулому на Поділлі ремесло було поширеним. На сьогодні маємо справу з фрагментарним відображенням номенів, а деякі семи лексично реалізовані лише в одній говірці.

Література:

1. Бережний В. М. Гончарська лексика східнополіського діалекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / В. М. Бережний ; Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1996. – 23 с.
2. Бескишкіна М. Т. Лексика и фразеология коноплеводства, прядения и ткачества украинских говоров северо-восточных районов Сумской области : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 "Украинский язык" / М. Т. Бескишкіна ; Харьковский ордена Трудового Красного Знамени гос. ун-т им. А. М. Горького. – Полтава, 1965. – 20 с.
3. Герман К. Ф. Семантичні типи та способи утворення лексики різьбярства в східнокарпатських говірках української мови / К. Ф. Герман // Культура та побут населення Українських Карпат : матеріали Респ. наукової конференції, присв. 50-річчю утворення СРСР : [тези доповідей]. – Ужгород, 1972. – С. 121–123.
4. Дзензелівський Й. О. Термінологія, пов'язана з ткацьким станком у говірках Закарпатської області / Й. О. Дзензелівський // Доповіді та повідомлення. – 1957. – Вип. 1. – С. 77–80.
5. Краєвська Г. П. Із студій над виробничою лексикою подільського діалекту: минуле і сучасне каменоломного промислу. / Г. П. Краєвська // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 3, кн. 2. – С. 115–120.
6. Кустарные промыслы Подольской губернии. – К., 1916. – С. 468–469.
7. Никончук М. В. Транспортна лексика правобережного Полісся в системі східнослов'янських мов / В. М. Никончук, О. М. Никончук. – К. : Наукова думка, 1990. – 291 с.
8. Ніколаєнко І. О. Структура і ареальна характеристика лексики традиційного ткацтва в українських східнословобожанських говірках : дис. на здобуття наук ступеня д. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Ірина Олександрівна Ніколаєнко ; НАН України, Інститут української мови. – К, 2000. – 545 с.
9. Спанатій Л. С. З діалектної лексики українських гончарів / Л. С. Спанатій // Українське мовознавство. – 1988. – Вип. 15. – С. 86–90.
10. Терешко Л. С. Термінологія прядіння в українських говірках Одещини / Л. С. Терешко // Українська діалектологія і ономастика. – К. : Наукова думка, 1964. – С. 95–107.
11. Терновська Т. П. Назви ковальського інструмента в говорах української мови / Т. П. Терновська // Мовознавство. – 1980. – № 6. – С. 66–73.

Перелік обстежених населених пунктів:

1. Громадське Літинського 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. Кле-

бань Тульчинський р-н. 35. Воловодівка Немирівський р-н. 36. Василівка Ілінецький р-н. 37. Красеньке 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 Бершачький 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 Бершачький р-н. 66. Димівка Чечільницький р-н.

УДК 811.161.2'367

Леонова Н. В.

ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, СТРУКТУРА Й ФУНКЦІЇ ЗАГОЛОВКІВ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ – ОДНОГО З НАЙПОШИРЕНІШИХ ВИДІВ МАЛИХ ЖАНРОВИХ ФОРМ ІНФОРМАЦІЇ (МЖФІ)

Статтю присвячено дослідженню граматичних особливостей, структури й функцій заголовків періодичних видань – одного з найпоширеніших видів МЖФІ.

Ключові слова: мова мас-медіа, заголовки періодичних видань, перетворення номінативних структур, види МЖФІ, функції заголовків.

Статья посвящена исследованию грамматических особенностей, структуры и функций заголовков периодических изданий – одного из самых распространенных видов МЖФИ.

Ключевые слова: язык масс-медиа, заголовки периодических изданий, преобразование номинативных структур, виды МЖФИ, функции заголовков.

The article investigates the grammatical peculiarities of the structure and function headers periodicals – one of the most common types of little genre form of information (LGFI).

Key words: language media, titles of periodicals, conversion of nominative structures, types of LGFI, function headers.

Досліджуючи мовні особливості жанрів публіцистичного стилю, В. Костомаров у роботі "Мовний смак епохи. З спостережень над мовною практикою мас-медіа" запропонував визнати концепцію, виходячи з якої, мова газетної статті сприймається як продукт діалектично суперечливої дії двох тенденцій: одномоментної та рівноправної орієнтації елементів мови періодики на експресію та стандарт. "Модель газетної мови, – на думку науковця, – розкривається як обов'язкове і прямолінійно-постійне співвіднесення стандартизованих і експресивних сегментів мовного ланцюга, їх чергування та контрастування...". Відомий мовознавець стверджує, що у цьому питанні стандарт співвідноситься з нейтральними, немаркованими компонентами тексту, а експресія, навпаки – з маркованими, стилістично визначеними. Одним з елементів різних жанрів публіцистичного та інформаційного стилів сучасної української мови є заголовок (газетної чи журнальної, наукової, конституційної статей тощо).

Мовознавці, які досліджують зазначені стилі мови, їх особливості, звертали увагу також на граматичні особливості, структуру та функції заголовків періодичних видань, але системного аналізу цих явищ у сучасному синтаксисі до цього часу немає. Заголовок як малу жанрову форму інформації не було детально розглянуто в сучасній лінгвістиці. Заголовки статей, рубрик, передовиць у мовній практиці мас-медіа за багатьма ознаками (і ситуативна позатекстовість, і логічна завершеність, і стисла інформативність тощо) є однією з найпоширеніших малих жанрових форм інформації, адже цільова аудиторія в періодичних видань – майже необмежена, отже, кількість суб'єктів, які сприймають заголовок і текст теж дуже велика. Учені виокремлювали такі основні напрями вивчення зазначених синтаксичних побудов як засобів вираження та посилення змістового навантаження (Н. Конопленко), функційні ознаки заголовка в широкому розумінні (В. Кухаренко), зв'язок заголовка з іншими структурними одиницями тексту (Л. Лосева).

Оскільки заголовок періодичного видання (газет, журналів тощо) як лінгвістичне явище й вид МЖФІ вже тривалий час привертає увагу дослідників, розмаїття підходів можна бачити під час аналізу наявних визначень заголовка. Проте досі деякі запитання залишається дискусійними. Незважаючи на велику кількість визначень, у нашій статті більше схиляємося до позиції відомого мовознавця Д. Качаєва, який у своїй роботі "Социокультурные и интертекстуальные компоненты в газетных заголовках (на материале российской прессы 2000–2006 гг.)" дає дуже ґрунтовне визначення заголовка: "Заголовок – це виділений графічно потенційно згорнений знак тексту, виражений вербальними і невербальними засобами мови, у якого автосемантичність є відносною; є абсолютно початковим, єдиним для тексту елементом, що іменує або характеризує текст, прогнозує зміст, інтерпретує текст, інформуючи про його додаткові сенси" [3, с. 75].

Отже, можна говорити про різний підхід та певні невизначеності поняття газетного заголовка як структурного елемента періодичного видання. Лінгвісти розглядають заголовок із погляду виконуваних ним функцій, структури та співвіднесеності з текстом. У жодному з цих аспектів немає єдиної думки.

Деякі мовознавці звертаються насамперед до його функцій. Наприклад, М. Разінкіна вказує на те, що заголовок – власне назва публікації, тобто "гранично стисле і влучне висловлення головної ідеї твору"

[8, с. 24]. На відміну від неї інші дослідники стверджують, що заголовок – цілісна одиниця мовлення, що стоїть перед текстом, що є назвою тексту, яка вказує зміст цього тексту і відокремлює цей відрізок мовлення від інших. Інші вчені насамперед звертають уваги на структуру заголовка. З цього питання спостерігається велика різноманітність думок:

- заголовок – це номінативне речення;
- заголовок – це речення;
- заголовки – це і речення, і не речення.

Визначення різних науковців мають значні відмінності насамперед тому, що заголовок, як МЖФІ, має двоїсту природу. З одного боку, це мовна структура, яка випереджає текст, що стоїть “над” ним і проти нього. Отже, можна сказати, що заголовок може сприйматися як мовний елемент, що перебуває поза текстом і має певну самостійність. Але з іншого боку, заголовок – повноправний компонент тексту, що є здебільшого нерозривним поєднанням із текстом.

Але незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цій проблемі, як зазначено вище, питання залишається недостатньо висвітленим. Деякою мірою ця тенденція зумовлена складністю взаємозв’язків між заголовком і текстом у періодичних виданнях узагалі й у газетах зокрема. Особливо актуальною зазначена проблема стає у випадку, коли маємо справу з газетним текстом, адже заголовки є одним із найважливіших елементів періодики й мають досить вагоме функціональне навантаження. Відомий дослідник мови періодики Є. Лазарева зазначає: “Передуючи тексту, заголовок експлікує певну інформацію про зміст публіцистичного / інформаційного твору / тексту. Водночас заголовки газетної шпальти, газетного номера мають емоційне забарвлення, збуджують читачський інтерес, привертають увагу”.

Оскільки в нашій статті розглядаємо деякі граматичні особливості, проблеми визначення структури й функцій заголовків періодичних видань – одного з найпоширеніших видів МЖФІ, слід пам’ятати, що суттєвим питанням процесу дослідження заголовка є визначення його функцій. У своїх роботах лінгвісти не дають чіткого визначення функцій заголовка, інколи поєднуючи їх із засобами висловлювання.

В. Костомаров наголошує на вказівній і називній функції заголовків. Г. Винокур у своїй роботі “Дієслово чи ім’я?” пише, що визначає вказівну й рекламну функції заголовка, призначення якої в тому, щоб указати на подію та її позначити” [1, с. 132]. Докладніше мовознавець характеризує рекламну функцію, завдання якої, на його думку, зводяться до того, щоб “...захопити читача, заінтригувати привабливою сюжетністю” [1, с. 132]. На відміну від нього, В. Вомперський виокремлює в заголовку такі чотири функції: комунікативну, функцію впливу, експресивну, графічно-виокремлювальну:

Учений указує, що:

- заголовку властива комунікативна функція, оскільки заголовок служить висловлення повідомлення про об’єкт промови;
- заголовку притаманна функція впливу, що є прямим зверненням до читача, оскільки заголовок інформує читача про справжній зміст предмета обговорення й впливає належним чином на читача;
- заголовку властива експресивна функція, що характеризує конкретну особистість;
- заголовок має графічно-виокремлювальну функцію, що полягає у відокремленні різних матеріалів на газетній сторінці [2, с. 4].

Досліджуючи заголовки газетно-публіцистичного тексту, Е. Турчинська акцентує, що в цього стилю (основними функціями якого є повідомлення й вплив) характер заголовка залежить від жанру публікації: “Однак у газетному тексті взаємини, чи домінуюча роль однієї з цих функцій, залежить від газетного жанру. У статтях інформаційного жанру функція повідомлення буде домінуючою” [10, с. 47], але будь-який заголовок незалежно від жанру й стилю тексту, на думку автора, має три функції: 1) повідомити читачеві про характер і жанр тексту; 2) інформувати про реальний зміст тексту; 3) спонукати читача ознайомитися з текстом [10, с. 52].

Отже, як бачимо, висновки дослідників щодо функцій газетних заголовків дуже різноманітні. Можна, проте, сказати, що більшість лінгвістів виокремлюють такі функції заголовків:

- номінативна;
- інформативна;
- функцію впливу;
- рекламна;
- розмежувальна.

У кожному конкретному заголовку, залежно від типу тексту, до якого він належить, на перший план висувається інформативна функція, функція впливу, чи функція реклами і це є безперечним доказом, що названі побудови належать до МЖФІ. Виходячи з цього, можна зробити висновок про інформативність чи неінформативність тексту газетної статті. З-поміж основних функцій газетного заголовка виокремлюємо імперативну функцію, що є спонукальною в питанні ознайомлення зі змістом наступних компонентів газетного тексту (підзаголовком, лід-абзацом, основним текстом).

Слід зауважити, що перспективним напрямом досліджень із цієї теми є те, що на реалізацію функцій заголовка безперечно впливає взаємозв’язок мовних засобів вираження оцінки в тексті з його пара-

лінгвістичними компонентами (ілюстрацією, розміром, типом, кольором шрифту, графічними заміниками слів) [5, с. 118–120]. Цей взаємозв'язок називають у сучасній лінгвістиці синсемантичністю (тобто семантичний дефіцит без наявності іншого компонента). Такі об'єктивні мовні явища, як синсемантичність оцінки та паралінгвістичні компоненти будь-якого тексту періодичних видань: заголовків, рекламних оголошень, назв рубрик тощо, виявляються в тому, уважає М. Крамаренко, що 1) вербальні оцінки інтенсифікуються розміром і кольором шрифту; 2) експлікуються ілюстрацією; 3) інтенсифікуються ілюстрацією; 4) інтенсифікуються типом шрифту; 5) виражаються графічним заміником слів [5].

Граматичними засобами акцентування синсемантичності газетних заголовків є морфологічні (меншою мірою представлені в газетному тексті) й синтаксичні засоби. Уживання в семантико-синтаксичній структурі заголовка займенника замість позначення об'єкта представлені поодинокими випадками.

Синтаксичні засоби широко вживаються в тексті періодичних видань і заголовках, як наголошує С. Лазаренко в таких варіантах: 1. Вираження заголовка питальним реченням. Репрезентація заголовка питальним реченням є одним із найпоширеніших засобів синсемантичності. Причину цього вбачаємо в тому, що запитання – це звернення до когось-небудь, яке передбачає відповідь, пояснення, коментарі. Заголовок, виражений питальним реченням, є для реципієнта своєрідним імпульсом для звернення до інших компонентів тексту для з'ясування інформації, потрібної для відповіді на питання [7, с. 91–94].

Переважно інформація, що роз'яснює представлене заголовком запитання, викладена в основному тексті, але вона може бути викладена також у підзаголовку або лід-абзаці. Напр.: – *Курс гривні має реальний рівень?* Лід-абзац: *Курс української гривні щодо долара насправді становить 7,5 гривні, а отже, гривня дорожча за долар?* У такій ситуації вказані компоненти утворюють із заголовком діалогічну єдність, їхнє функціональне навантаження заголовок – підзаголовок – лід-абзац – основний текст збільшується, і в такому випадку зміст основного тексту стає уточненням, пояснювальною інформацією [7, с. 91–94].

Синтаксичний аналіз заголовків періодичних видань дозволяє зробити висновок, що заголовки газетних статей дуже часто виражаються номінативним реченням. У більшості випадків призначення номінативних заголовків – розгортання, роз'яснення теми статті. Але інколи за відсутності реми як компоненту членування речення, у якому стверджується або запитується про вихідний пункт повідомлення, номінативні заголовки періодичних видань характеризуються змістовою неповнотою [6].

Аналізуючи це питання з позицій синтаксичної теорії, слід зазначити, що двоскладні заголовки повно передають основну ідею статті. Зміст цього виду МЖФІ аудиторія розуміє одразу після первинного сприйняття, безвідносно до інших компонентів тексту, що виражають додаткову інформацію, уточнюють, пояснюють інформацію, подану в заголовку. Зважаючи на вищевикладене, двоскладні заголовки мають найменшу залежність від інших текстових компонентів. Також таке твердження підходить для заголовків, виражених дієслівними односкладними реченнями. Незважаючи на велику інформативність двоскладних заголовків, вони є малоефективними для газетного тексту, оскільки позбавляють суб'єктів цільової аудиторії потреби детальніше вивчати зміст інших текстових компонентів. Проте вважається, що односкладні номінативні заголовки періодичних видань є більш ефективними, тому що активізують процес ознайомлення з компонентами тексту.

У випадку, коли заголовок як МЖФІ виражений номінативним реченням, як зазначає С. Лазаренко, він поєднується з іншими текстовими компонентами в темо-ремний комплекс, у якому перший експлікує тему, а зміст останніх – рему. Поряд із номінативними конструкціями МЖФІ, що розгортають у цьому випадку в заголовках зміст подальшого тексту, у газетному тексті широко використовують заголовки, що виражають антитему.

Випереджаючи текст, заголовок несе певну інформацію про зміст публіцистичного добутку. Інші елементи заголовного комплексу мають допоміжний характер і "обслуговують" заголовок, підсилюючи його інформативність, виразність, указуючи на жанровий і тематичний вид публікації, на ставлення автора й редакції до її змісту [9, с. 18]. Заголовний комплекс крім заголовка включає шапки, анонси, рубрики, назви тематичних смуг, підзаголовки, ліди.

Заголовок, що тематично поєднує невелику кількість зверстаних в одному блоці публікацій, кожна з яких має власний заголовок, називається *шапкою* [9, с. 66]. Слово або словосполучення, розташоване над заголовком, є *рубрикою*, тобто одночасно стає орієнтиром для читачької аудиторії. Інколи рубрика розкриває жанр тексту, тематику [9, с. 66]. *Підзаголовок* – це доповнення до заголовка, що активізує читачку увагу до матеріалу [9, с. 66]. Перший абзац тексту, найчастіше виділений жирним шрифтом, у якому розкривається найважливіша інформація називається *лід* [9, с. 66]. Узагалі, можна говорити про те, що заголовний комплекс – обличчя матеріалу, яке є визначальним в актуалізації публікації для цільової аудиторії. О. Сафонов виокремлює такі прийоми актуалізації заголовків: синтаксичні, лексико-фразеологічні тощо [9, с. 67].

З-поміж синтаксичних прийомів потрібно вирізнити синтаксичне перетворення номінативних структур, що є однією з синтаксичних особливостей МЖФІ, розбивкою номінативних структур і акцентує обставину, за якої відбуваються події ("Україна – навколо", "Любов – поруч"), еліптичні конструкції

– виключення дієслова (“Фінансова допомога – лікарні”, “На півночі й на півдні”) й інверсію – зміну порядку слів (“Материнське згадане слово”).

О. Сафонов відносить до лексико-семантичних прийомів уведення до заголовку okazіonalіzmів (“Перекотиполе душі”, “Країни-зозулі”), діалектизмів, слів просторічної лексики, жаргонізмів, слів-антонімів, використання омонімів, метафори тощо [9, с. 64].

Отже, виходячи з викладеного, можемо стверджувати, що граматичні особливості, структура й функції заголовків періодичних видань є активно досліджуваними напрямками лінгвістичного аналізу мови засобів мас-медіа. Погляди вчених мають спільні й відмінні моменти і цей аспект аналізу текстів газет, журналів є особливо перспективним із погляду синтаксичної теорії.

Література:

1. Винокур Г. Обрані роботи з російської мови / Г. Винокур. – М. : Просвітництво, 1959. – 221 с.
2. Вомперский В. До вивчення синтаксичних структур газетного заголовка / В. Вомперский. – М. : Искусство публикации, 1966. – 15 с.
3. Качаев Д. А. Социокультурный и интертекстуальные компоненты в газетных заголовках (на материале российской прессы 2000–2006 гг.) : автореф. дисс. канд. филол. наук [Электронный ресурс] / Денис Александрович Качаев. – Ростов-на-Дону, 2007. – 75 с. – Режим доступа : dissercat.com/content/sovremennyyi-gazetnyi-zagolovok-struktura-semantika-pragmatika.
4. Крамаренко М. Коннотативно-оценочный аспект семантики языковых средств в тексте англоязычной рекламы / М. Крамаренко // Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах : [зб. наукових праць]. – Донецьк : ДонДУ, 1999. – Вип. 2. – С. 118–120.
5. Кухаренко У. Інтерпретація тексту / У. Кухаренко. – Л. : Просвітництво, 1979. – 328 с.
6. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Рема>.
7. Лазаренко С. Граматичні засоби актуалізації синсемантичності газетних заголовків / С. Лазаренко // Лінгвістичні студії. – К., 2008. – Вип. 19. – С. 91–94.
8. Разинкина М. Функціональна стилістика англійської / С. Разинкина. – М. : Вища школа, 1989. – 182 с.
9. Сафонов А. Стилистика газетных заголовков / А. Сафонов // Стилистика газетных жанров / [под ред. Д. Розенталя]. – М., 1981.
10. Турчинская Э. Соотношение заголовка и текста в газетно-публицистическом стиле / Э. Турчинская. – М. : УТР, 1984. – 234 с.

УДК 811.161.2:340.113

Лисенко О. А.

ДЖЕРЕЛА ТА СПОСОБИ ТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті досліджено шляхи творення української юридичної термінології. Особливу увагу приділено джерелам і способам творення юридичних термінів. Визначено особливості функціонування сучасних термінів права.

Ключові слова: юридична термінологія, термінологічна система, похідний термін, запозичення, термінологічне словосполучення.

В статье исследуются пути создания украинской юридической терминологии. Особое внимание уделяется источникам и способам образования юридических терминов. Определяются особенности функционирования современных терминов права.

Ключевые слова: юридическая терминология, терминологическая система, производный термин, заимствования, терминологическое словосочетание.

This article investigates ways of creating Ukrainian legal terminology. Particular attention is paid to the sources and methods of creation of legal terms. Identify features of the functioning of modern terming right.

Key words: legal terminology, terminology system derivative term borrowings terminological phrases.

Формування й становлення української юридичної термінології цікавить науковців уже тривалий час. Для теоретичного осмислення термінології мають значення праці В. Гака, Б. Головіна, С. Гриньова, В. Виноградова, Г. Винокура, В. Даниленко, В. Звегінцева, Т. Кияка, І. Ковалика, А. Крижанівської, В. Лейчика, Д. Лотте, Т. Панько, О. Реформатського, Л. Симоненко, О. Суперанської та ін. Юридична терміносистема була предметом системного лінгвістичного опису в працях М. Брицина, Я. Головацького, В. Горобця, М. Вербенец, Я. Падохи, А. Пашука, О. Сербенської, Ф. Ткача та ін.

Слід відзначити, що різні аспекти функціонування юридичної термінології завжди привертають увагу як мовознавців, так і юристів: О. Сербенська (історія становлення і функції субмови права), Г. Онупрієнко і Н. Руколяньська (словотвір), С. Головатий, Ю. Зайцев та І. Усенко (загальна характеристика мови законодавства), Н. Артикуца, Ю. Прадід (теорія юрислінгвістики), Б. Стецюк (карно-процесуальна лексика), І. Гумовська (словотвір і семантико-функціональні аспекти юридичної терміносистеми), С. Кравченко (стиль законодавства), В. Демченко та М. Леоненко (функціонування юридичної термінології), І. Кочан і А. Токарська (культура юридичної мови), а також Л. Боярова, В. Сімонок, З. Тростюк (різні лінгвістичні характеристики юридичних термінів) та ін.

Незважаючи на велику кількість праць, що стосуються формування й становлення юридичної термінології української мови, залишаються різні питання, які потребують глибокого вивчення. Тому предметом нашого дослідження стали джерела та способи творення української юридичної термінології.

Досліджуючи розвиток лексики будь-якого історичного періоду, звертають увагу на такі чинники: 1) позамовні (конкретні соціальні явища); 2) внутрішні чинники її саморозвитку. Надаючи великого значення в розвитку української літературної мови позамовним чинниками, тобто впливу на неї конкретних соціальних явищ, не можна, проте, не зважати і на умови її внутрішнього розвитку, оскільки стимули саморозвитку не асоціальні: вони всі зумовлені сутністю мови як найважливішого засобу спілкування.

Слід також зазначити, що, вивчаючи термінологію з власне термінологічних позицій, не слід забувати, наскільки самостійна вона у своєму розвитку. Звичайно, термінологія виникає й еволюціонує на ґрунті конкретної національної мови, а її автори є носіями цієї ж мови. Але умови народження термінів інші, ніж умови появи загальновживаних слів. Терміни зумовлені концептуальним апаратом наук, які вони обслуговують, закономірностями і процесами розвитку саме цих наук. Юридичні терміни є ніби представниками юридичної науки й практики, оскільки утворюються з урахуванням їх досягнень. За допомогою термінів відбувається передача правової інформації, диференціація юридичних понять і категорій.

Як відомо, у мові не відразу створюються термінологічні системи, виникають нові значення слів для передачі нових наукових понять. На процес і результат створення термінів впливають багато чинників. Ось декілька з них:

1. Мова, через яку науковець познайомився з новою галуззю науки.

2. Термінологічна традиція, що усталилася в певній мові, у споріднених із нею мовах, і у відповідній галузі науки чи споріднених науках.

3. Мовне чуття науковця, ступінь його мовної підготовки.

У термінотворенні характерний відбір засобів за принципами актуальності, доцільності й аналогічності. Те, що незвичне в загальноживаній лексиці, може бути актуальним і доцільним у термінології (наприклад: відшкодування шкоди, слідчий слідчого відділу та ін.).

Слід зазначити, що термінологічний склад української мови в процесі свого історичного розвитку безперервно змінюється й удосконалюється. Одні поняття, предмети, реалії побуту, якості, явища існують давно, а слова, що їх називають, активно вживаються носіями мови. Інші предмети й поняття відмирають, а з ними зникають чи змінюють своє значення слова, що їх називають. Треті предмети, явища, поняття, якості з'являються знову. З їхньою появою утворюються нові поняття, а водночас – слова для найменування цих понять.

Українська юридична термінологія поповнювалася протягом історичного розвитку української літературної мови, починаючи ще з часів Київської Русі й до сьогодні. Основними джерелами творення юридичних термінів є такі:

1. Питомі слова української літературної мови.
2. Утворення похідних термінів на базі слів рідної мови або запозичень.
3. Запозичення термінів з інших мов.

4. Розвиток нових термінологічних значень у загальноживаних словах (термінологізація) або в усталених термінах.

Зауважимо, що питомі слова української мови становлять значний прошарок української термінології, наприклад: *позов, держава, вина, доказ, відповідач, упізнання, рішення, суд* тощо. Вони вважаються більш зручним джерелом поповнення юридичної термінології через свою зрозумілість для всіх громадян суспільства.

Похідні терміни від власне українських і запозичених слів утворюються за допомогою способів словотворення, що усталилися в сучасній українській літературній мові: префіксального (*передоручення, зареєструвати*), суфіксального (*хабарник, позивач, шлюбний*), префіксально-суфіксального (*безземелля, безпартійний*), безафіксного (*розиук, доказ*), основоскладання (*волевиявлення, лісоохоронний*), складання скорочених основ (*профком, виконком*), переходом з однієї частини мови в іншу (*вартівий, підозрюваний, обвинувачений*).

Активне поповнення української лексики відбувається також шляхом аббревіації. Аббревіатура як своєрідний елемент мови – це скорочення, утворене з перших літер слова, що входить до словосполучення, наприклад: *ДАІ, КПК, ГУВС, МВФ, ЛТП* тощо. Аббревіатури стали незмінними супутниками юридичних текстів, головна мета яких – скорочення слова чи словосполучення для економії та зручності вимови.

Утворення й уживання правових аббревіатур вимагає від укладачів правових актів знання відповідних прийомів юридичної техніки. Адже аббревіатури, ужиті в документі без урахування відповідних правил, можуть негативно вплинути на якість його форми, ускладнити розуміння юридичних норм. Під час застосування аббревіатур, що мають кілька значень, наприклад, *ВАК* (Вища атестаційна комісія, Вищі атестаційні курси), *ОРД* (оперативно-розшукова діяльність, організаційно-розпорядчі документи) виникає двозначність і тим самим порушуються такі вимоги юридичної техніки як однозначність і точність вираження правових норм.

За будовою юридичні терміни поділяються на *прості* (амністія, доказ, захисник, засуджений), *складні* (кримінально-процесуальний, законодорадчий, мати-героїня, працездатний) та *складені* (порушити справу, усиновлена дитина, відсутність умислу, відбиток пальців).

Слід зауважити, що складені терміни становлять значну кількість сучасної юридичної термінології. Перевага термінологічних словосполучень над однослівними термінами є характерною особливістю більшості термінологічних систем. Це пояснюється тим, що в складених найменуваннях, які мають номінативне спрямування і зберігають значення слів – їх компонентів, фіксуються суттєві ознаки зображуваного, завдяки чому така назва реалій включається в систему понять певної галузі терміносистеми.

Під термінологічним словосполученням розуміють багатокompонентну роздільно оформлену семантичну конструкцію, співвідносну з науковим поняттям. Семантична злитість термінів-словосполучень залежить від характеру семантики і особливостей функціонування слів-компонентів, що входять до складу словосполучень.

Серед юридичних термінів-словосполучень розрізняють такі основні структурні моделі:

– прикметник + іменник (наприклад: попереднє ув'язнення, тілесні ушкодження, кримінальна відповідальність);

– іменник + іменник (наприклад: виникнення злочину, позбавлення волі, закриття справи);

– дієслово + іменник (наприклад: порушити справу, відбувати покарання, повідомити суд).

Терміни-словосполучення повинні відповідати вимогам до терміна як одиниці термінологічної системи. Професійне освоєння явищ і процесів дійсності вимагає суворої однотипності та стандартності понятійного відображення.

Під час процесу творення нових термінів постійно постає питання, як поєднати вимоги наукової точності, з одного боку, і вимоги практичної стислості – з іншого. У таких випадках частіше вдаються до запозичення терміна з іншої мови, і рідше – до зміни значення наявного в іншій системі терміна або звичайного слова. На думку багатьох науковців, запозичення в готовому вигляді з іншої мови є найлегшим способом порівняно з іншими способами побудови термінології.

Характерною рисою сучасної юридичної термінології є її творення не тільки на ґрунті структур і моделей загальнонародної мови, а й легкість проникнення в терміносистему іншомовних запозичень, наприклад: юнкер, гауптвахта, штурм, батальйон, лафет – військова термінологія, запозичення з німецької і французької мов; адвокат, арешт, юрист, рецидив, амністія, дактилограма – юридична термінологія, латинські та грецькі запозичення; пресинг, імпічмент, офіс, лобізм – юридична термінологія, запозичення з англійської мови.

Жодна з природних мов під час творення термінології не може обійтися власними ресурсами, тому для позначення нових понять, явищ, предметів вона запозичує лексичні засоби з інших мов, поєднуючи в собі органічно національні та іншомовні елементи. Якщо в загальновживаній мові ще можна обійтися без запозичень, то в термінології це неможливо. Іншомовний термін може навіть витіснити свій український відповідник з ужитку, проте може відбуватися і зворотний процес, що цілком природно. Як доводить весь перебіг світового лінгвістичного процесу, зміцнення в мовах інтернаціональної сутності сприяє їхньому прогресивному розвитку.

Аналіз лінгвістичних праць, присвячених запозиченням у юридичній термінології, засвідчує, що більшість із них спочатку були запозичені з латинської та грецької мов, пізніше – переважно з німецької та французької, безпосередньо або опосередковано (часто за посередництва польської). У наш час юридичні терміни здебільшого запозичуються з англійської мови [1].

Це свідчить про інтернаціоналізацію юридичної термінології на шляху до створення світової юридичної системи, що пов'язано з явищем кореляції юридичних понять у правових системах європейського ареалу.

Оскільки за останні роки змінився суспільно-політичний устрій нашої держави, зрозуміло, що відбулися зміни в мові, правничій термінології. Із політико-правового лексикону зникли такі універсальні в минулому поняття і терміни, як: *радянський, соціалістична власність, соціалістична держава* тощо. Змінилася назва країни, чинні в ній органи та багато іншого (*Україна, Автономна Республіка Крим*). У нормотворчє й наукове використання введені поняття "глава держави", "законодавча, виконавча й судова влада", "приватна власність", яких у минулому позбавлялися.

Поряд із цим у мові права з'явилася значна кількість нових термінологічних позначень. Одні з них уживалися й раніше, проте зараз наповнилися іншим соціально-філософським і правовим змістом: *суверенітет, конституційно-правовий інститут, громадянство, незалежність народу України, безробіття, унітарна держава, підприємницька діяльність, депутатська недоторканість*. Певні терміни запозичені з інших мов (*президент, комерсант, регламент, референдум, нелегальні мігранти, парламент, біпатриди*) або із застарілої української лексики (*місцеве самоврядування, муніципальний, приватна власність*). Водночас багато понять і позначень утворено на ґрунті української лексики: *державотворення, волевиявлення, територіальні громади* тощо. Ця термінологія зокрема, характеризує Україну як демократичну й правову державу.

Удосконалення законодавства сприяє виробленню нових термінів, більш сучасних і простих словесних конструкцій. Поряд із новим поняттям, явищем, предметом виникають нові слова на позначення цих понять (неологізми). Неологізмами називаються слова й мовні звороти, які нещодавно увійшли в мову та залишаються ними до того часу, поки мовці відчуватимуть у них новизну й свіжість. Як тільки нове явище стає звичним фактом життя, його назва перестає бути неологізмом.

Зрозуміло, що всі слова мови колись з'явилися, тобто колись були неологізмами. Кожна епоха має свої неологізми. Так, у XIX ст. як неологізми сприймалися слова *гуманізм, ідея, соціалізм, громадянство, рівноправний, інтелігенція* тощо. Перші роки Жовтневої революції були особливо багаті для української мови щодо виникнення нових слів, наприклад: *гуртожиток, п'ятирічка, радгосп, суботник, трудовень* і т.д. У цей час з'являються нові юридичні терміни: *громадський обвинувач, передача на поруки, колективний трудовий спір* тощо. У кодекси 1922 і 1927 рр. було внесено нові поняття й терміни: *небезпечна особа, заходи соціального захисту, інститут аналогії*.

Слова, що безпосередньо стосуються загальносуспільних, державних, економічних і культурних змін у нашій країні, продовжують з'являтися і сьогодні. Необхідність неологізмів у правотворчості спричинено запитамі й потребами суспільного життя. Їх утворює й уводить в обіг законодавець, використовуючи рекомендації юридичної літератури, публіцистики. Більшість із них називає явища політичного, економічного й суспільного життя, і тому вони швидко входять до активного складу лексики, наприклад: *приватизаційний чек, електорат, екологія, біржа, рейтинг, імпічмент, психотропні засоби* тощо. Уважається, що 50 % новоутворень – це термінологічна лексика, що об'єктивно відбиває дійсність, свідчить про розвиток науки, техніки [4].

Навіть побіжний огляд літератури з питань формування юридичної термінологічної системи дає підстави для висновку, що всі зазначені вище проблеми потребують подальшого глибокого дослідження. Необхідно унормувати процеси поповнення юридичної термінології та систематизувати нові слова, що з'являються на сучасному етапі. Слід зважати на те, що терміни повинні бути однозначними та зрозумілими. Іншомовні терміни слід використовувати з огляду на доцільність їх уживання та потреби адаптації чинного законодавства до законодавства Європейського Союзу. Значну увагу належить звернути на створення тлумачних галузевих юридичних словників.

Література:

1. Вербенец М. Юридична термінологія української мови: історія становлення й функціонування : автореф. дис. ... канд. філол. наук / М. Вербенец ; Київський нац. університет імені Тараса Шевченка. – К., 2004. – 30 с.
2. Кравченко С. П. Мова як фактор правоутворення та законотворення : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / С. П. Кравченко ; Одеська нац. юрид. акад. МОН України. – Одеса, 2000. – 21 с.
3. Красницька А. В. Використання запозиченої лексики в юридичних текстах / А. В. Красницька // Науковий вісник НАВСУ. – 1999. – № 1. – С. 250–255.
4. Красницька А. В. Особливості активної та пасивної лексики як засобу юридичної техніки / А. В. Красницька // Науковий вісник НАВСУ. – 2001. – № 3. – С. 301–307.
5. Прадід Ю. Ф. Юридична лінгвістика як наука і навчальна дисципліна / Ю. Ф. Прадід // Право України. – 2002. – № 7. – С. 102–106.

УДК 811.161.2'37

Луценко О. І.

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглянуто закономірності виникнення інтернет-лінгвістики як нової дисципліни, окреслено специфіку функціонування лінгвістичних особливостей мережевої комунікації.

Ключові слова: інтернет-лінгвістика, мережева мова, віртуальна мовна особистість.

В статье рассмотрены закономерности возникновения интернет-лингвистики как новой дисциплины, описана специфика функционирования лингвистических особенностей сетевой коммуникации.

Ключевые слова: интернет-лингвистика, сетевой язык, виртуальная языковая личность.

In this paper we consider regularities of occurrence of Internet linguistics as a new discipline. Also we identify patterns of functioning of linguistic features of network communication.

Key words: Internet linguistics, network language, a virtual linguistic personality.

Інтернет – це інформаційно-комунікаційне середовище, інтенсивний розвиток якого за останні два десятиліття характеризується активним проникненням у повсякденне життя кожної людини. Сучасна соціальна веб-реальність представлена особливими віртуальними світами, мережевими спільнотами, інтернаціональною, дистанційною інтернет-культурою, а також специфічною мовою, що ігнорує одні правила і створює інші.

Теоретичні питання лінгвістичного вивчення інтернету розроблялися у працях таких учених, як: Ф. С. Бацевич, В. Б. Бурбело, Є. Н. Галичкіна, О. І. Горошко, С. С. Данилюк, Л. Ф. Компанцева, М. Л. Макаров, С. О. Недобух, А. І. Пічкур, П. І. Сергієнко та ін.

Метою цієї статті є виявлення особливостей різних форм існування мови в інтернет-комунікації.

Зважаючи на масштабність, швидкість, різноспрямованість розвитку, інтернет впливає на світові цивілізаційні процеси та науково-технічний прогрес. Не оминув він і наукового життя суспільства – електронні версії наукових праць, електронні бібліотеки, конференції, наради, що проводяться у мережі, онлайн-курси, програми дистанційного навчання та ін. Виникають наукові напрямки, як наприклад, інтернетика – наука про теорії інформаційного пошуку (information retrieval) та теорії складних мереж (complex networks) [10].

Інтернет-простір став об'єктом вивчення у працях із психології, соціології, лінгвістики та ін. Цікаво, що інтерес різних гуманітарних дисциплін характеризується зацікавленістю одними й тими ж проблемами: особистість в інтернеті, мовна особистість – віртуальна мовна особистість [8, с. 64–75], гендерна самопрезентація особистості в мережі [2, с. 437–458], лінгвокультурна складова інтернет-комунікації [8, с. 12]. Очевидно, це можна пояснити специфікою розвитку науки в ХХ–ХХІ столітті та її тенденціями до посилення міжпредметності, антропоцентричності й функціоналізму. Крім того на розвиток гуманітарних наук впливає виникнення й поширення новітніх інформаційних та комп'ютерних технологій. Що стосується лінгвістики, то за останні роки з'явилося багато публікацій, у яких досліджуються проблеми функціонування мережевої мови, формування веб-ідентичності, а також реалізації мовних процесів в інтернеті. Різноманітність цих лінгвістичних досліджень, їх проблемність, новизна, якісно-кількісна представленість зумовлюють виникнення нових лінгвістичних напрямків, одним з яких є інтернет-лінгвістика.

На думку Л. Ф. Компанцевої, причина появи інтернет-лінгвістики унікальна, оскільки зумовлена виникненням нового комунікативного середовища, нової реальності (чи віртуальності), що ніколи раніше не існувала [9, с. 25]. Дослідниця розуміє інтернет-лінгвістику як поліпарадигмальну дисципліну, що вивчає типологічні особливості всіх рівнів інтернет-комунікації (функціонально-системного, дискурсивного, когнітивного, соціолінгвістичного і лінгвогендерологічного) [9, с. 26].

О. І. Горошко називає основною ціллю інтернет-лінгвістики опис та пояснення особливостей функціонування мови в інтернеті із врахуванням складної взаємодії деякої відкритої множини факторів при початковій включеності людини в соціально-культурний контекст взаємодії в мережі. Об'єктом дослідження інтернет-лінгвістики, за словами науковця, є електронна комунікація, а саме комунікативна взаємодія в глобальній комп'ютерній мережі інтернет, а предметом досліджень – лінгвістичні релевантні особливості електронної комунікації на різних мовних рівнях: морфологічному, лексичному, синтаксичному, текстовому, комунікативному та ін. [3].

Зауважимо, що в науковій літературі представлені різні підходи до типології інтернет-ресурсів – за функціональним призначенням, характеристиками користувачів, способів організації з користувачами

та ін. Зважаючи на неоднорідну природу мережевої комунікації, її лінгвістичні особливості характеризуються різними параметрами, проте у сучасній українській лінгвістиці намічено шість основних напрямків її дослідження:

- 1) комунікативний – основним предметом вивчення є особливості комунікативного акту, опосередкованого комп'ютерними засобами, аналізуються ролі комунікантів, їх мета і способи самопрезентації;
- 2) жанрознавчий – виділяються жанри, робляться спроби класифікації жанрів інтернет-дискурсу, детально описуються найважливіші характеристики деяких жанрів;
- 3) дискурсивний – мова інтернету аналізується виходячи зі сфери його реалізації і конкретної комунікативної ситуації, функціонального стилю;
- 4) власне лінгвістичний – описуються елементи мовних систем мережі, особливості співвідношення усної й писемної форм чи їх гібридність, розглядаються компоненти лексичного, синтаксичного, рідше морфологічного і фонетичного рівнів мови комп'ютерно-опосередкованої інформації;
- 5) технологічний – вивчаються принципи і методи комп'ютерного аналізу інтернет-дискурсу, розробляється лінгвістична база відповідного програмного забезпечення;
- 6) міждисциплінарний – мова інтернету розглядається крізь призму різних пов'язаних із лінгвістикою наук, у межах цього напрямку вивчаються когнітивний, соціолінгвістичний, психолінгвістичний, лінгвокультурний, етнокультурний, гендерний та інші аспекти мови мережі [1, с. 57].

Вважається, що першою спробою створення нового лінгвістичного напрямку, який автор і пропонує називати інтернет-лінгвістикою (Internet Linguistics) [12, р. 20–23], є монографія професора Девіза Крісталла “Language and the Internet”. Об'єктом дослідження вченого стали особливості мови інтернету, детальну увагу вчений приділив проблемам розмовного мовлення, зокрема функціонуванню розмовної мови у писемній формі.

Загалом у комунікативному середовищі інтернету використовуються всі функціональні стилі мови – науковий, художній, офіційно-діловий, публіцистичний, а також розмовний, під яким розуміється письмова мова спілкування його користувачів: “в інтернеті як засобі комунікації спілкування здійснюється здебільшого за допомогою писемних текстів. Усна розмовна мова має тут тільки писемну фіксацію, тобто усність, як одна з характерних ознак розмовного стилю в інтернеті, “переплавляється” в писемну форму. При цьому заміщенні одиниці писемного тексту перебирають на себе функції компонентів усної мови. Відтак писемна форма розмовного стилю в її комп'ютерному різновиді виконує такі функції: при створенні писемного тексту – функцію відтворення вимови, при сприйманні (читанні) – функцію аудіювання” [11, с. 23].

Сучасна інтернет-комунікація є базою, де активно й системно реалізуються, можна сказати, вербалізуються ознаки усного мовлення. Такий процес зумовлює зміни у звичному існуванні мови – відбувається змішування ознак усної й писемної форм існування мови та їх гібридизація. Специфіка змішування полягає в тому, що в усній і писемній формах актуалізуються лише необхідні для спілкування ознаки, інші – нейтралізуються. Як наслідок – утворення поряд з усною та письмовою особливою третьою форми – електронної мережевої мови, а також певного комунікативного середовища, яке вона обслуговує. Звернімо увагу й на те, що “інтерактивна комунікація в інтернет-мережі можлива за посередництва писемного тексту, який може мати додаткові кваліфікуючі ознаки і форми візуального чи аудіального характеру” [7, с. 194].

У сучасній лінгвістиці такі тексти, які поєднують вербальний та візуальний коди, називають креолізованими. Багато хто з дослідників мережевої мови також підкреслює, що комп'ютерний текст стає вкрай креолізованим, бо для ефективності його сприйняття з екрана поряд з текстовою інформацією використовуються засоби дизайну й аудіовізуальні додатки, доступні практично тільки у вебі, й цей процес торкається практично всіх мовних секторів мережі Інтернет [5, с. 49].

Загалом дослідниками відмічено, що в мережі існує два види текстів: електронні версії друкованих текстів, що нічим не відрізняються від друкованого тексту, та тексти, призначені для електронного середовища і характеризуються особливими формами та специфічними функціями, наприклад, чат, блог, форум, електронний лист та ін. Крім того дослідники поділяють веб-тексти на тексти для офіційної сфери спілкування, де зберігаються норми літературної мови, та неофіційної, де дотримання норм не є обов'язковим. Щодо жанрів, то в інтернеті функціонують традиційні та власне мережеві, які ще називають форматами електронної комунікації (Горошко О. І.).

Зважаючи на сказане, деякі лінгвісти вважають, що на сьогодні виник особливий “якісно новий функціональний підстиль з різноманітною жанрово-стилістичною спрямованістю” (Г. Н. Трофимова), функціональний різновид мови (Л. Ю. Иванов), який обслуговує електронні засоби комунікації, до яких належить мова Інтернету й інших глобальних електронних мереж і називають такі підстави:

- сфера функціонування чітко обмежена від інших сфер комунікації, оскільки здійснюється за допомогою технічних електронних засобів;
- специфічна комунікативна мета (зокрема, фатична – спілкування заради спілкування та ін.);
- виникнення нової системи мультимедійних жанрів і жанрових форматів;

– мовні засоби характеризуються набором унікальних лексичних і граматичних засобів, що легко виокремлюються і утворюють єдиний прагматичний комплекс [6, с. 792].

Ще одним лінгвістичним аспектом інтернет-комунікації є виокремлення вченими поняття віртуальної мовної особистості. Цей термін вживається, зокрема, зі значеннями: ідентифікатор для входу в мережу / комп'ютерну систему, псевдонім для спілкування в електронних середовищах, вигадана особистість та ін. Цікавими для дослідження з мовного погляду є нівелювання віртуальними мовними особистостями одних параметрів, наприклад, зовнішності, статі, національності, і активування інших, насамперед мовних. На думку вчених, така мовна особистість є більш розкутою і демократичною у спілкуванні завдяки можливостям анонімності і свободі самовираження. У порівнянні з реальним спілкуванням, віртуальне має спрощений характер, що виявляється, наприклад, у спілкуванні на "ти" між незнайомими людьми, добір лексичних засобів, що є переважно розмовними та ін.

Мовні особливості електронної комунікації дослідник В. Єфремов пропонує поділити на два рівні:

– екстралінгвальний: нетикет (мовний етикет поведінки у мережі), емотикони (графічні маркери емоцій та настрою), креолізовані тексти (які поєднують вербальний і візуальний коди), гіпертексти та ін.;

– інтралінгвальний, представлений комп'ютерними жаргонізмами, особливим ставленням до орфографії і пунктуації, специфічними комунікативними тактиками і стратегіями спілкування та ін. [4].

Таким чином, дослідження мовних особливостей інтернет-комунікації є **актуальною та перспективною** лінгвістичною проблемою сучасного українського мовознавства, зумовленою такими факторами: мережева комунікація є новою й недостатньо вивченою формою спілкування, постійне збільшення кількості користувачів, мова яких впливає на мову інтернет-комунікації, а отже потребує детального й уважного аналізу, необхідність лінгвістичного осмислення писемно-усної форми існування мережевої мови з увагою до екстра-й інтралінгвальних чинників.

Література:

1. Акимов Н. В. История исследование языка интернета в Украине / Н. В. Акимов // Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. – Харьков, 2012. – №1–2 (46). – С. 55–59.
2. Горошко Е. И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении : монография / Е. И. Горошко. – Х. : ФЛП Либуркина Л. М., 2009. – 816 с.
3. Горошко Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы [Электронный ресурс] / Е. И. Горошко // Текстология.RU : [сайт]. – Режим доступа : <http://www.textology.ru/article.aspx?aid=76>.
4. Ефремов В. Русский язык в Интернете [Электронный ресурс] / Ефремов Валерий // Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/october/2013/5/e15.html>.
5. Зайцева С. В. Интернет-спілкування як нова форма міжособистісної комунікації / С. В. Зайцева // Дослідження з лексикології і граматики української мови : зб. наук. пр. / за ред. А. М. Поповського. – Дніпропетровськ : ДНУ. – Вип. 11. – 2012. – С. 45–53.
6. Иванов Л. Ю. Язык в электронных средствах коммуникации / Л. Ю. Иванов // Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – С. 791–793.
7. Карпа І. Б. Мова та Інтернет: функціональні характеристики та ефективність інтерактивної комунікації / І. Б. Карпа // Мова і культура. – К., 2009. – Вип. 11. – Т. VII (119). – С. 192–200.
8. Компанцева Л. Ф. Интернет-лингвистика когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы : монография / Л. Ф. Компанцева. – Луганск : Знание, 2008. – 528 с.
9. Компанцева Л. Ф. От классического языкознания – к Интернет-лингвистике / Л. Ф. Компанцева // Studia Linguistica : зб. наук. пр. – К. : ВПЦ "Київський університет". – Вип. 4. – 2010. – С. 24–30.
10. Ландэ Д. В. Интернетика: Навигация в сложных сетях: модели и алгоритмы / Ландэ Д. В., Снарский А. А., Безсуднов И. В. – М. : Либрикон, 2009. – 264 с.
11. Чемеркін С. Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси : монографія / С. Г. Чемеркін. – К. : НАН України ; Інститут української мови, 2009. – 240 с.
12. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge University Press, 2004. – 272 с.

УДК 811.161.2'373

Мазур Н. В.

АКТИВІЗАЦІЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В “МОЇХ СПОМИНАХ ПРО ДАВНЄ МИНУЛЕ (1901–1914 РР.)” ДМИТРА ДОРОШЕНКА

*У статті проаналізовано абстрактну лексику на матеріалі “Моїх споминів про давнє минуле (1901–1914 роки)” Дмитра Дорошенка, виділено ядро слова-поняття **українство**, виокремлено ідеологічний компонент у структурі лексичних значень, виявлено частотність суспільно-політичних номінацій, характерних для періоду початку XX століття.*

Ключові слова: абстрактна лексика, суспільно-політичний рух, українство, свідомість, ідея, нація, відродження, рух, справа.

*В статье проанализировано абстрактную лексику на материале “Моих воспоминаний о давнем прошлом (1901–1914 годы)” Дмитрия Дорошенко, выделены ядро слова-понятия **украинство**, идеологический компонент в структуре лексических значений, обнаружено частотность общественно-политических номинаций, характерных для периода начала XX века.*

Ключевые слова: абстрактная лексика, общественно-политическое движение, украинство, сознание, идея, нация, возрождение, движение, дело.

In the paper an abstract lexicon on the material of Dmytro Doroshenko's “My memories about the ancient past (1901–1914)” is analyzed, a core of the word-concept of the Ukrainians is allocated, an ideological component in the lexical meanings structure is determined, a frequency of the socially-political nominations characterized for the period of the beginning of XX century is revealed.

Key words: abstract lexicon, socially-political movement, the Ukrainians, consciousness, idea, nation, revival, movement, dealing.

Мемуарна література має велике значення для дослідження історії літературної мови. Тексти “Моїх споминів про давнє минуле” дають матеріал для характеристики суспільно-політичної думки початку XX століття.

У зв'язку з вивченням щоденників як різновиду автокомунікації виникає потреба лінгвістичного дослідження такого різновиду мемуарної літератури, як авторські спомини. Українська мемуаристика привертає увагу таких науковців, як Ф. Бацевич, Н. Видашенко, О. Галич, Ж. Колоїз, Т. Космеда, Ю. Маркітантов, Л. Масенко, О. Пискач, Л. П'яста, Т. Радзієвська, М. Федунь та ін.

Мета статті – вивчити особливості автокомунікації, проєктованої на певні часові зрізи української літературної мови, проаналізувати роль абстрактної лексики в авторській оповіді Дмитра Дорошенка, виявити частотність суспільно-політичних номінацій, характерних для періоду початку XX століття.

Історик, політичний і громадський діяч, публіцист, літературознавець, бібліограф Дмитро Іванович Дорошенко зафіксував характерні ознаки української історії початку XX століття у книзі “Мої спомини про давнє минуле (1901–1914 рр.)”. Події, охоплені авторською оповіддю, мали важливе значення у формуванні української мовно-національної свідомості, у реалізації української національної ідеї.

Активізація національних рухів початку XX ст. зумовила інтенсивне використання відповідних тематичних груп суспільно-політичної лексики. Характерно, що ця лексика функціонує в мовотворчості письменників початку XX ст., зокрема, в їхніх листах, публіцистичних творах [5] актуалізуються номінації *свідомість, ідея, рух* тощо. Названі лексеми функціонують як ключові в сучасних історичних текстах, що висвітлюють суспільно-політичний рух в Україні на початку XX ст. [2].

У досліджуваних текстах звертаємо увагу на широкий шар суспільно-політичної лексики, якою послуговується автор. Вона характерна для часового зрізу історії української літературної мови, зокрема кінця XIX – початку XX століття. Ядром цієї лексики є слово-поняття *українство*. Це поняття зафіксоване в досліджуваних текстах як окрема лексема, напр.: “Андріївська школа й була тереном, де члени цієї [української студентської] Громади сходились, знайомились з новоприбулими студентами, придивлялись до них і тих, хто по своєму успосібленню і своєю зацікавленістю *українством* надавався до організованого життя, приєднували до Громади” [1, с. 52]; “Російська інтелігенція *неприхильно ставилася до українства*. Вона не розуміла його і не хотіла розуміти. Сама не знаючи національних обмежень і утисків над російською мовою, літературою, наукою й мистецтвом, вона не могла зрозуміти, чому українці так хвилюються з приводу утисків над їх національним життям” [1, с. 54]; “Кієвская Старина” присвятила одне число Котляревському, і в тім числі були надруковані дуже цінні розвідки Івана Стешенка і проф. Миколи Дашкевича про творчість Котляревського. Оце і все. Недурно петербурзька

газета "Новости", що *прихильно ставилася до українства*, писала про "Замовчаний ювілей" – маючи на увазі ювілей Котляревського" [1, с. 68]; "Правительство провадило систематичний наступ *проти українства*, помалу ліквідуючи уступки, зроблені в перші роки революції. Київ зробився осередком російського націоналізму, який звернув усю свою агресію *проти українства*" [1, с. 127]. Контексти, у яких ужито слово *українство*, засвідчують, що ця назва означає: 1) українців (українська студентська громада); 2) український національний рух, який викликав спротив російського націоналізму.

З лексемою *українство* пов'язана семантика таких зафіксованих у "Споминах" лексем, як *свідомість, ідея, нація, відродження, рух, маніфестація, напрямок, справа, поступ, маси, життя, суспільство, студентство, громада, ідеологія, периферія, публіка, українофільство*. Неодмінним атрибутом названих слів є означення *український*. Найчастіше автор уживає словосполучення *національний рух*, напр.: "Літом 1903 р. я, як звичайно, поїхав до себе на Чернігівщину. Я умовився з товаришами, що приїду до них до Ніжина. Тоді Ніжин був осередком доволі *розвиненого українського руху*, і з Ніжина було чимало студентів і студенток в Петербурзі" [1, с. 68]; "В кінці літа 1903 року сталася подія, яка відіграла до певної міри переломну роль в діях *українського руху* в Росії: це було урочисте відкриття у Полтаві пам'ятника батькові нової української літератури Івану Котляревському. Це відслонення обернулося несподівано для нас усіх у *величаву національну маніфестацію*, зробилося справжнім "святом української інтелігенції..." [1, с. 67]; "Ця столиця [Петербург], побудована на кістках українських козаків, була тісно зв'язана з долею *українського національного руху*..." [1, с. 48]; "В Петербурзі, на далекій чужині, в чужій обстанові життя, українці якось інстинктивно горнулися до своїх земляків, зближались між собою, і навіть ті, що вдома були *байдужі до українського руху*, входили до українських гуртків і *освідомлювались національно*..." [1, с. 51]; "Ми з батьком з глибоким інтересом слухали його [Олесьницького] оповідань про відносини в Галичині, де з кожним роком тоді *зростав український національний рух*" [1, с. 98]; "Коли ж в кінці 19-го віку *рух український виріс* уже настільки, що ігнорувати його далі було не можна, тоді почалися ворожі напади на його в пресі" [1, с. 54]; "Приїзд Грушевського мав велике значіння. На той час проф. Грушевський уважався всіма нами за *провідника українського національного руху* в Росії" [1, с. 113–114]; "Взагалі діяльність "Просвіти" помітно *оживила український рух* у Катеринославщині" [1, с. 176]; "Населення Катеринослава було мішане, інтернаціональне, але основа його була українська. В самому місті було багато української свідомої інтелігенції й був *дуже розвинутий український рух*" [1, с. 146]; "*Український національний рух* на Катеринославщині робив справді великі успіхи..." [1, с. 167]; "В складі Громади знайшлася невелика група, так би мовити, *національного напрямку*, яка вважала, що Українська соціал-демократична партія... зрікається первісного гасла... – гасло самостійної України..." [1, с. 66].

Контекстуальними синонімами до поняття *український рух* є вислови *українська стихія, течія*, пор.: "Літом 1902 року я поїхав на Полтавщину. Вперше відвідав я тоді цей край, який справедливо вважався за "серце України", бо тут найбільше збереглася *народна українська стихія*, народний побут, мова, убрання" [1, с. 59]; "Та й самі Прилуки з околицею зробили на мене дуже приємне враження своєю *українською національною стихією*, яку було помітно на кожному кроці" [1, с. 98]; "*Виявилася певна українська течія* і серед синів Якова Дорошенка. Старший його син Василь, що скінчив університет у Москві, написав і видав українською мовою роман "На Україні" (1863)" [1, с. 38–39].

Замість узвичаєного сучасного *народні маси* Д. Дорошенко вживає словосполучення *народна маса*, напр.: "Українську національну ідеологію визнавала й плекала дуже нечисленна частина інтелігенції, ціле суспільство стояло осторонь від неї, *народна ж маса була темна і національно несвідомою*" [1, с. 53].

Характерне для тогочасної мовної практики слововживання *круги* замість сучасного нормативного *кола*, пор.: "Серед *українських кругів* був він [Данило Мордовець] дуже люблений за свою м'яку, лагідну вдачу й готовність допомогти землякові у кожній справі" [1, с. 56]; "Протягом 1906–1909 років я умістив в "Ukrainische Rundschau" більше десятка статей. Журнал піддержували згодом *українські парламентські круги*, і він виходив аж до вибуху Першої світової війни" [1, с. 100]; "Мій кузен назвав мені свого товариша з гімназії Сергія Веселовського, сина полтавською адвоката, з яким я незабаром і познайомився. Веселовський помалу ввів мене в *українські студентські круги* в Петербурзі" [1, с. 50]; "Однак *українські політичні круги* ясно відчували потребу в тіснішому об'єднанні своїх сил, щоб спільно відбивати натиск реакції" [1, с. 128].

Д. Дорошенко у своїй книзі послуговується лексемами *справа, робота, праця* як синонімами з обов'язковим означенням *національна*. Доказом синонімічного вживання є контекстуальне пояснення змісту відповідної діяльності, пор.: "Цікавий був Татарин: молодий ще хлопець, інтелігентний, завжди мовчазний, мав хист до писання і до фанатизму був *відданий українській справі*... Мав якийсь особливий талант агітувати й приєднувати людей до *національної роботи*" [1, с. 148]; "Ініціатором тої думки [видавати часопис] був старий Микола Богуславський, що був, між іншим, незрівнянним агітатором серед молоді, вмюючи притягати її до *національної праці*, ширення української книжки, закладання гуртків аматорів гри на бандурі. Пізніше він переїхав на Кубань і там продовжував свою скромну, але *корисну для національної справи працю*" [1, с. 151].

Для автора “Споминів” ознакою українськості було вживання української мови. У досліджуваних текстах фіксуємо вживання таких варіантних словосполучень, як *говорили по-українськи, говорив українською мовою*, пор.: “Родина Комличенків була чисто українська: син Павло був студентом Одеського університету, дочка вчилася в Петербурзі на курсах; двоє менших хлопчиків, що вчилися в гімназії, *говорили між собою по-українськи*, що мене дуже приємно здивувало...” [1, с. 70]; “Взагалі ціла родина Міхновських була *щиро українська*... я чув там раз у раз *українську мову* не тільки серед міщан та селян, але й серед міської інтелігенції” [1, с. 98]; “Полтава, в якій українська стихія була помітніша, ніж в якомусь іншому більшому місті, відразу вся *заговорила українською мовою*, іншої на вулицях не було чути” [1, с. 70].

У досліджуваних текстах зафіксовано чимало фактів зі студентського українського життя, життя київської української громади. Автор “Споминів” відтворив деталі конкретної соціальної діяльності, побуту людей, їхніх настроїв та уподобань, напр.: “[Маркович] оселився в маєтку своєї жінки на Волині й брав живу участь, не вважаючи на свої вже старші літа, в *українському громадському житті*” [1, с. 161]; “В університеті студентів-українців було порівнюючи і небагато. Перед у *студентському українському житті* вели, як, я скоро спостеріг, гірняки і технологи” [1, с. 50].

Як відомо, специфікою мемуарних текстів є їх наповнення інформацією про конкретних людей, які цікавили автора як особи, прихильні до національної ідеї, як національно свідомі українці. Тексти Д. Дорошенка можна назвати асоціативними реакціями, пор. визначення Т. Космеда: “Один із напрямів дослідження мовної особистості – вивчення асоціативних реакцій на мовні феномени різного рівня: слова, словоформи, словосполучення і под.” [3, с. 25].

Слова-поняття *свідомість, самосвідомість* у сполученні з прикметником *національна* характеризують сучасний науковий дискурс, присвячений історії XIX ст.: “У XIX ст. розвиток національного “Ми” відбувається шляхом активізації духовних цінностей українського народу, ідеологічного спрямування етнічної самосвідомості, її трансформації від етнографічного романтизму до акцентування демократичних і визвольних аспектів” [4, с. 41]. Показове вживання абстрактної лексики *свідомість* у різних контекстах, напр.: “Село [Перещепина] велике, багатолюдне й заможне. Положене далеко від залізниці, воно зберігало багато старосвітчини в побуті, одязі і – натурально – в мові. Але разом з тим в ньому *прокинулася вже національна свідомість*...” [1, с. 171]; “Українська молодь... приходила до думки, що українці мають свої власні цілі й завдання... Але ще не у всіх *викристалізувалася свідомість* потреби не оглядатись на росіян, а робити своє діло” [1, с. 54]; “А у Києві українське життя вже кипіло як у котлі... Десять коло половини жовтня було оповіщено, що в університеті відбудеться українське віче. Це мало бути перше українське віче в Києві... Зійшовся весь *український Київ*. Кого там тільки не було!” [1, с. 101]; “Я скоро зорієнтувався в полтавських урочистостях. З’їзд був справді небувалий, можна сказати, з’їхалася вся *свідома національно Україна* з усіх частин нашої землі...” [1, с. 70]. Як свідчать наведені приклади, Дмитро Дорошенко застосовує поняття *національна свідомість* не лише до окремих представників громади, а й до цілих територій.

Вивчення текстів “Моїх споминів про давнє минуле” Дмитра Дорошенка засвідчує актуалізацію абстрактної лексики, характерної для суспільно-політичного руху в Україні кінця XIX – початку XX століття. На прикладі вживання таких слів, як *маса (народна), круги (національні)* можна спостерігати зміну лексичної і граматичної норми української літературної мови.

Література:

1. Дорошенко Д. Мої спомини про давнє минуле (1901–1914 роки) : науково-популярне видання / Дмитро Дорошенко. – К. : Темпора, 2007. – 272 с.
2. Іванова Л. Г. Суспільно-політичний рух 60-х рр. XIX ст. в Україні: до проблеми становлення ідеології / Л. Г. Іванова, Р. П. Іванченко. – К. : МІЛП, 2000. – 352 с.
3. Космеда Т. А. Ego і Alter Ego Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу : монографія / Т. А. Космеда. – Дрогобич : Коло, 2012. – 372 с.
4. Піскун В. М. Українство у світі: традиційність культури та спільнотні взаємини : монографія / В. М. Піскун, А. В. Ціпка, О. В. Щербатюк та ін. – К. : ЗАТ “Нічлава”, 2004. – 240 с.
5. Хоменко Б. Ідея відродження України в творчості М. Коцюбинського / Б. Хоменко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту ім. М. Коцюбинського : зб. наук. праць. Серія: Філологія / [відп. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : Вид-во ВДПУ, 2005. – Вип. 7. – С. 30–33.

УДК 811.161.2'22

Макарець Ю. С.

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИЯВУ ПРИНЦИПУ ЕКОНОМІЇ В МОВІ ТА МОВЛЕННІ

У статті розглянуто зв'язок дії принципу економії в мовній системі зі стилістичною диференціацією мови. Проаналізовано стилістичні засоби, що ґрунтуються на принципі економії, описано стилі та жанри, у яких він виявляє себе найповніше, з'ясовано екстралінгвальні чинники, якими це зумовлено.

Ключові слова: принцип економії, імпліцитність, розмовний стиль, діалогічне мовлення.

В статье рассмотрена связь действия принципа экономии в языковой системе со стилистической дифференциацией языка. Проанализированы стилистические средства, построенные на принципе экономии, описаны стили и жанры, в которых он проявляется наиболее полно, и выяснены экстралингвальные факторы, которыми это обусловлено.

Ключевые слова: принцип экономии, имплицитность, разговорный стиль, диалогическая речь.

The article is dedicated to the connection of the economy principle in the language system and stylistic differentiation of language. The stylistic means that are built on the economy principle are analyzed, the styles and genres in which it manifests itself most are described, the extralinguistic factors that caused it are found out.

Key words: the economy principle, implicitness, conversational style, dialogue speech.

Принцип економії зусиль є одним із визначальних у діяльності людини. У мовленні він виявляється в прагненні зменшити зусилля й витрати часу на продукування висловлення. Дія цього принципу в мовленнєвій практиці позначається на особливостях використання мовцями лінгвальних одиниць та конструкцій і внаслідок повторних уживань компресованих або скорочених компонентів може зумовлювати певні зміни в мовній системі [3], а отже, є одним із чинників розвитку останньої. Однак тенденція до спрощення не стає всеохопною для мовної системи: важливий механізм її саморуху – співіснування принципів економії та експресивності висловлення (яка часто досягається надлишковістю у використанні мовних засобів), що є виявом діалектичного закону єдності й боротьби протилежностей. Цей взаємозв'язок є однією із заповуток динамічної рівноваги мовної системи, у якій певною мірою збалансовані компоненти, марковані як "економні" або "надмірні". Порушення ж загального балансу в напрямі економії чи надлишку в мовленні окремих індивідів або певної групи часто стає засобом створення стилістичного ефекту.

Метою статті є з'ясування особливостей дії принципу економії як стилістичного чинника та окреслення його стилетвірних потенцій. Частково ця проблема була досліджена в працях вітчизняних та зарубіжних учених (І. О. Бодуена де Куртене, В. О. Богородицького, Г. Пауля, О. Єсперсена, В. Г. Адмоні, Л. Блумфілда, А. Мартіне, Є. Д. Поливанова, Р. О. Будагова, Б. О. Серебреннікова, В. В. Слькіна, О. В. Стрельнікової, Ю. І. Камінського, М. Е. Сергєєвої, Ю. М. Шемчук та ін.), присвячених конкретним виявам економії мовних засобів на різних рівнях мовної системи, стилістичним фігурам уникнення та компресії і декомпресії в перекладацькій діяльності. Однак стилістичний аспект дії принципу економії мовних засобів залишається малодослідженим.

Принцип економії в мовній системі виявляється на всіх її рівнях: фонетичному (випадки спрощення звуків і звукосполук (гаплогія, дієреза, елізія), скорочення звучання, асиміляція та дисиміляція, приєднання за наголосом (прокліза, енкліза)), словотвірному (дифузія, аббревіація, словоскладання, конверсія, словотвірна компресія), лексичному (семантична конденсація, метонімія, метафоризація, лексикалізація й фразеологізація), морфологічному (анафора, дейксис, транспозиція), синтаксичному (неповні та односкладні речення, еліпсис, напівпредикативність), текстовому (імплікатури, підтекст, прецедентні феномени). Окремі його аспекти привертати до себе увагу ще в античні часи в контексті теорії стилів та ораторського мистецтва.

Античні теоретики стилю розглядали прояви принципу економії мовних засобів у контексті способів досягнення стислості висловлення. У зв'язку з розрізненням стилів за організацією й викладом мовного матеріалу розрізняли періодичний та лаконічний стилі. Їхні мовні особливості зумовлені виразним виявом у першому тенденції до надмірності, у другому – до мовної економії, обмеження на вияв яких накладало прагнення бути зрозумілим аудиторії, щоб вплинути на неї потрібним чином. Так, наприклад, Аристотель, описуючи мову поетичних творів, наголосив на функціонуванні в ній "розтягнутих"

і “скорочених” слів, речень “з пропущеним дієсловом” та ін. [2, с. 1096–1098]. Теоретиків риторики вияви мовної економії як чинника стислості висловлення цікавили в контексті опису двох основних типів красномовства, перший із яких розрахований на емоційний вплив на реципієнта й тому характеризується мовною надмірністю, другий – “чіткий, сухий” і “стислий” що “значною мірою утруднює його сприйняття” [16, с. 29]. З цього приводу Марк Тулій Цицерон зазначав: “Якщо стислістю називати те, у чому немає жодного зайвого слова, то стисла мова Луція Красса; якщо ж стислість полягає в тому, щоб усі слова були лише найнеобхіднішими, то така стислість необхідна тільки зрідка” [16, с. 304]. Про те, що визначальним чинником стислості вважали реалізацію принципу економії в мові (хоча до введення цього поняття було ще далеко) свідчить наведений ним приклад: “Виносять, вийшли, всі йдемо на кладовище, Кладуть її на вогнище”. Синтаксична непоширеність, односкладовість, уникнення сполучних засобів між предикативними частинами – прояви дії досліджуваного принципу в синтаксисі. Як засіб досягнення стислості Цицерон потрактовує також різні види переносів (метафоричний та метонімічний) [16, с. 352–353].

В античні часи не було єдиного погляду на роль стислості як засобу впливу на аудиторію. Якщо Цицерон не схильний уважати її потужним стилетвірним чинником і інструментом впливу, зазначаючи навіть, що “зазвичай ... вона заважає викладу” [16, с. 304], то Деметрій Фалерський підкреслював, що стислість і замовчування іноді сприяють величавості мовлення. Тож “не варто скрупульозно договорювати до кінця все, але дещо лишати слухачеві, щоб він подумав і сам зробив висновок. Адже той, хто зрозумів недосказане вами, уже не просто слухач, але ваш свідок, і до того ж доброзичливий. Адже він сам собі здається тямущим, бо ви дали йому нагоду виявити свій розум. А якщо все втовкмачувати слухачеві, як дурню, то буде схоже, що [ви] погані про нього думки” [1, с. 273]. Стислість він вважає основою “потужного” стилю, який найяскравіше виявився в лаконічному мовленні спартанців: “Спартанцям було дано від природи стисло говорити з іншими, адже стислість має більшу потужність ще і тому, що вона наказова, тоді як розлогість більш придатна для благання й прохання” [1, с. 243]. Крім того, стислість визначає і витонченість мови: “Перше, що робить мову витонченою – це стислість. Та сама думка, висловлена розлогіше, здалася б позбавленою витонченості” [1, с. 261]. Подібного значення надавав стислості Плутарх, який називав її важливим чинником досягнення виразності, сили висловлення. Філософ зазначав, що найцінніші монети – ті, що мають найбільшу цінність при найменшому об’ємі. Так і сила мовлення полягає в умінні висловити багато в небагатьох словах. У контексті реалізації тенденції до стислості він назвав зокрема безсполучниковість: “...Безсполучникова фігура мовлення високо оцінена авторами підручників [риторики]; тих же, хто суворо дотримується правил і не викидає сполучників зі звичайного мовлення, ... засуджують за мертвість та втомливість мови, позбавленої різноманіття” [11, с. 42]. Однак ще в античні часи висловлювали застереження від надмірної стислості, яка робить мовлення незрозумілим і, отже, не дає змоги риторіві досягти комунікативної мети. Так, Квінт Гораций Флакк, вважаючи, що “стислість потрібна, щоб мовлення линуло легко й вільно”, усе ж зазначав: “Я намагаюся бути стислим – Роблюся одразу незрозумілим” [5, с. 275].

З античних поетик бере початок поділ стилістичних фігур на фігури накопичення та фігури уникання, який знайшов своє продовження в працях вітчизняних риторів. Так, наприклад, М. Довгалецький зазначав, що існує “три види фігур слів: фігури, що полягають у додаванні слів, у пропущенні слів і в подібності слів” [6, с. 323]. У контексті принципу економії інтерес становить друга група. “Фігурами, які полягають у пропущенні слів, називаються такі, коли в реченнях пропускаємо якесь слово. Таких фігур є п’ять: синекдоха, або екліпсис, пропуск єднальних слів, словесний зв’язок, асиндетон і синекіосис” [Там само]. Під синекдохой (екліпсисом) автор розуміє еліпс. Словесний зв’язок (“зевгму”) “маємо тоді, коли декілька синтагм або членів періоду з’єднані між собою одним дієсловом. Як наприклад: “Коли мовчить все повітря, всі птахи, всі звірі, то в цей час слід закінчити шкільні заняття” [6, с.328]. Асиндетон – фігура, сутність якої полягає у тому, що “який-небудь член періоду закінчується своїм власним словом. Як наприклад: “Заняття дають силу юності, забавляють дитинство, приносять насолоду старості” [Там само]. Синекіосис – “це така фігура, коли поєднуються між собою протилежні речі. Як наприклад: “Жаднюзі мало як того, що є в нього, так і того, чого він не має” [Там само].

У сучасній стилістиці серед фігур уникнення традиційно виокремлюють замовчування, асиндетон, силепс та еліпс [15, с. 278–279]. Замовчування як стилістична фігура виявляється в обірваних реченнях, що лишать читачеві можливість доміслити пропущене й водночас створюють враження психологічного напруження: *Долоню на чоло поклав; / Крізь пальці майбутньому в вічі... / Хвилина текла, не текла... / Наган дав осічку аж двічі... / А третє... І сонячний сміх / На драни упав черевики... / І правда, і радість, і гріх, / І біль не навіки!* (Є. Плужник). Незакінченість, уривання речення з метою створення враження хвилювання називають *апосіопезою*: *До товару... По воду... А день за днем... / Знов подвір’я взялось травою... / Серце, серце! З твоїм вознем / – У бур’ян головою!* (Є. Плужник). Асиндетон – стилістична фігура, що полягає в пропусканні сполучників: *Упали роси на зелені вруна, / З діброви обізвася соловей, / Подобою душі ряхтять лагуни, / Безмежно виростаючи з ночей* (В. Стус). Силепс – стилістична фігура, в основу якої покладено поєднання неоднорідних членів у спільному синтаксичному та семантичному

підпорядкуванні: *На початку серпня панянка з наївними дитячими спогадами десятирічної давнини і чотирма охоронцями прибула в Україну і віч-на-віч стикнулася із мрією* (Л. Дашвар). Еліпс полягає в спрощенні певного члена речення, який може бути відновлений із контексту або комунікативної ситуації: *Війна клята. Шкіру – зморишками, руки – мозолями, тільки очі світяться та серце тривожиться* (Л. Дашвар). Названі стилістичні фігури широко використовують у художніх текстах із метою передачі психологічного стану персонажів, в окремих жанрах публіцистики, оскільки вони надають мові твору стислості, динамічності та стрімкості. Їх використання є основою так званого телеграфного (або рубаного) стилю, сутність якого полягає в максимальному скороченні фраз.

З принципом економії пов'язане також утворення тропів, що ґрунтуються на метафоризації. Як стверджує Б. О. Серебренніков, метафоризація покликана оберігати мову від непомірного розростання словникового складу, сприяючи загальній тенденції до економії мовних засобів. Він зауважує: "Можна припустити, що здатність утворювати переносні значення має самостійний вияв, який за своїми результатами збігається з дією тенденції до економії" [14, с. 25]. Тож метафоризація є одним із виявів імплікативної тенденції, оскільки дає змогу ввести додаткову інформацію без витрати додаткових мовних засобів. Так, наприклад, метафоричні перифрази як описові позначення певних реалій, з одного боку, є виявом тенденції до мовної експресивності і, як розчленовані вторинні найменування, у яких порушені загальні закономірності семантичної сполучуваності слів, суперечать економії мовних засобів [9, с. 22–27]. Крім того, повторне називання передбачає зумисну витрату мисленнєвих і мовленнєвих зусиль на подолання автоматизму у виборі засобів із-поміж уже готових при загальній мовній тенденції до економії мовленнєвих зусиль. Однак, з іншого боку, метафоричні вторинні назви мають здатність передавати значний обсяг імпліцитної інформації, що робить їх засобом економії. Наприклад: *І орд яких заінені галопи / розбилися тут об сонце і граніт, – / камінний щит готичної Європи* [Верховина. – Ю. М], */ казковий край денцівок і трембіт!* (Л. Костенко). В основу перифрази "*камінний щит готичної Європи*" покладено знання про роль Верховини в історії середньовічної Європи. Верховина стала тією межею, яку не вдалося перейти татаро-монгольській орді, тож вона "зупинила" її навалу, "оборонила" Європу, ставши для неї "щитом". Водночас перифраз передає оцінку історичної ролі денотата. Отже, вторинне найменування дає змогу ввести імпліцитну інформацію в текст зі значною економією мовних засобів.

Функціонально-стилістичним різновидом мови, у якому принцип економії мовних засобів виявляє себе найповніше, є розмовний, зокрема діалогічне мовлення. Для діалогу характерна неспівмірність між переданою через висловлення інформацією та вербалізованими мовними засобами, що є проявом тенденції до максимальної семантичної місткості синтаксичної моделі при мінімальній витраті мовних засобів: "Діалог майже завжди передбачає можливість недоговорювання, неповного висловлення, непотрібності мобілізації всіх тих слів, які мали би бути мобілізовані для виявлення такого самого мисленнєвого комплексу в умовах монологічного мовлення" [4, с. 317]. Це зумовлено тим, що "діалог завжди передбачає те знання співрозмовником сутності справи, яке дозволяє цілу низку скорочень... і породжує в певних ситуаціях суто предикативні висловлення" [4, с. 315]. Тож у діалогічному мовленні діє виразна тенденція до мінімалізації мовних засобів. Значна частина речень у діалогах мають неповну структуру, у них часто вербалізована тільки одна позиція структурної схеми, а решта позицій мовними одиницями не заповнені. "Експліцитність / імпліцитність цих одиниць зумовлюється комунікативною настановою висловлення, намаганням мовця повідомити дещо нове про дійсність, не повторюючи уже відомої інформації, а також використанням невербальних засобів комунікації. При цьому імпліцитність певних синтаксем у семантико-синтаксичній структурі речення не порушує змісту конструкції" [18, с. 16]. Наприклад: – *Ти спиш?* / – *Думаю...* / – *Не думай, Бог допоможе...* / – *Уже не думаю...* / *Слухаю...* / *О, ти чуєш?!* / – *Чую! Чую! Чого він так б'ється?!* / – *Бо ми не даємо йому спати.* / – *То спімо?* / – *Спімо...* (М. Матіос); – *Летиш, мов засць переляканий.* / – *А хіба перелякані зайці швидко бігають?* / – *Та вже ж що швидко.* / – *Так, що й ви не доженете?* / – *Не знаю, не пробував.* / – *А чому не пробували?* / – *Дід слинить цигарку і лукаво посміхається у вуса.* / – *Бо за це трудоднів не пишуть.* / – *А якби писали?* / – *Однак не взявся б. Не люблю дурне діло робити* (В. Симоненко). Варто відзначити, що діалогам властива менша повнота других реплік (реплік-реакцій), оскільки в них не повторюються смислові ланки, вербалізовані в перших репліках. Така неповнота становить норму діалогічного мовлення, оскільки пропущені компоненти легко можуть бути відновлені з лексико-граматичної структури першої репліки. "Потреба висловлюватися економно, без називання зрозумілого, призводить у діалозі до опущення предикатних синтаксем. Імпліцитність цих одиниць стосується, зазвичай, репліки-реакції, яка інформацію про ознакове слово черпає в основному із попереднього контексту або безпосередньо з умов ситуації" [18, с. 15].

Діалогічне мовлення має багато спільного зі спілкуванням в мережі Інтернет. Із розвитком новітніх технологій дослідники все частіше говорять про формування окремого стилю спілкування у всесвітній павутині, особливості якого зумовлені прагненням економії часу. Зокрема йдеться про широке використання неповних речень і слів-речень, часті скорочення, графічне відтворення звукового образу слова, буквено-цифрові "ребуси", спрощення орфографічних і пунктуаційних норм та ін. Технологічний розвиток зумовив появу ще одного нового виду спілкування, який має подібні мовні риси – смс-

повідомлення. Однак у них тенденція до компресії виявлена значно більшою мірою, оскільки, крім прагнення зекономити час, на такі повідомлення накладає обмеження потреба економії місця, тому що обсяг смс лімітований певною кількістю знаків. Скорочення відбувається як за рахунок спрощення синтаксичних конструкцій, так і скорочення слів, аббревіатур та ребусів.

Отже, принцип економії мовних засобів є вагомим стилістичним чинником. Принцип економії мовних засобів виявляється в усіх функціональних-стилістичних різновидах мови, але найповніше його стилетвірний потенціал реалізується в художньому та розмовному стилях. У художніх текстах широко функціонують стилістичні фігури, засновані на економії мовних засобів, а введення в текст імпліцитної інформації за рахунок використання тропів дає підстави також потрактувати їх як засоби компресії. У розмовному мовленні значне спрощення мовних конструкцій та часта вербалізація лише окремих позицій структурної схеми речення зумовлена умовами спілкування, які дають змогу компенсувати нереалізовані компоненти за рахунок екстралінгвальних фактів. У названих стилях принцип економії мовних засобів реалізується в тісній єдності із тенденцією до експресивного висловлення, яке веде до мовної надмірності. Однак спілкування за посередництвом новітніх технологій та обмеження, які вони накладають на повідомлення (час написання та обсяг знаків), дають підстави стверджувати про формування нових стилів та жанрів мовлення (зокрема Інтернет-спілкування та смс), для яких економія стає визначальною, а експресивність досягається здебільшого немовними засобами.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на опис особливостей вияву принципу економії на різних рівнях мовної системи.

Література:

1. Античные риторика / [под ред. А. А. Тахо-Годи]. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1978. – С. 237–285.
2. Аристотель. Поэтика: об искусстве поэзии / Аристотель // Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск : Литература, 1998. – С. 1064–1112.
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию / Бодуэн де Куртенэ И. А. ; [отв. ред. С. Г. Бархударов ; вступ. ст. В. В. Виноградова, А. А. Леонтьева]. – Т. 1. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 384 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во “Лабиринт”, 1999. – 352 с.
5. Гораций Квинт Флакк. Оды. Эподы. Сатиры. Послания / Квинт Гораций Флакк ; [ред. переводов, вступ. ст. и комментарии М. Гаспарова]. – М. : Изд-во “Художественная литература”, 1970. – 500 с.
6. Довгалецький М. Поетика (Сад поетичний) / Довгалецький М. ; [переклад, примітки та словник імен і назв В. П. Маслюка]. – К. : Мистецтво, 1973. – 436 с.
7. Елькин В. В. Диалогическая речь – основная сфера реализации языковой экономии : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 “Германские языки” / В. В. Елькин. – Пятигорск, 2001. – 20 с.
8. Камінський Ю. І. Комплементарна єдність компресії та декомпресії в межах закону мовної економії / Ю. І. Камінський // Вісник СумДУ. Серія : Філологія. – 2007. – № 1. – Т. 2. – С. 109–112.
9. Макарець Ю. С. Перифразові номінації в українському публіцистичному дискурсі : [монографія] / Ю. С. Макарець. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 205 с.
10. Мацько Л. І. Стилістика української мови / Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
11. Плутарх. Сочинения / Плутарх ; [перевод с древнегреч. Т. Г. Сидаша]. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. – 384 с.
12. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь. – 1993. – 248 с.
13. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – С. 440–441.
14. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.
15. 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.
16. Цицерон Марк Тулій. Естетика: Трактати. Речі. Письма / Марк Тулій Цицерон. – М. : Искусство, 1994. – 540 с.
17. Чемеркін С. Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси / Чемеркін С. Г. – К., 2009. – 240 с.
18. Щербачук Н. П. Семантико-синтаксична структура простого речення у діалогічному мовленні (на матеріалі художніх творів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / Н. П. Щербачук. – К., 2006. – 20 с.

УДК 811.161.2'373.43

Максимчук В. В.

АВТОРСЬКІ ЛЕКСИЧНІ НОВОТВОРИ ІЗ СЕМОЮ 'ДИВО' ЯК ЕКСПЛІКАТОРИ РЕГІОНАЛЬНОЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ПОЕТІВ РІВНЕНЩИНИ

У статті витлумачено поняття регіональної мовної картини світу. Проаналізовано авторські лексичні новотвори із семою 'диво' в лексиконі поетів Рівненщини; визначено екстралінгвальні чинники, що вплинули на їх конструювання.

Ключові слова: авторський лексичний новотвір, регіональна мовна картина світу, сема, сучасна поезія Рівненщини.

В статье истолковано понятие региональной языковой картины мира. Проанализированы авторские лексические новообразования с семой 'дыво' ('чудо') в лексиконе поэтов Ривнешчины; определены экстралингвистические факторы, влияющие на их конструирование.

Ключевые слова: авторское лексическое новообразование, региональная языковая картина мира, сема, современная поэзия Ривнешчины.

The concept "regional linguistic worldview" has been interpreted in this article. The Rivneshchyna poets' author lexical new-formations with seme 'dyvo' ('wonder') have been analyzed; the extralingual factors having an influence on its creation have been defined.

Key words: author lexical new-formation, regional linguistic worldview, seme, modern Rivneshchyna poetry.

Ідея про існування мовних картин світу (далі – МКС) виникла в ученнях В. фон Гумбольдта й О. О. Потебні, які розглядали закономірності розвитку мови в тісному зв'язку з народними уявленнями, увівши в науковий обіг поняття "внутрішня форма мови", "внутрішня форма слова". Зокрема В. фон Гумбольдт уважав, що за допомогою мови людина здійснює інтерпретацію світу, що зумовлює утворення його картини [3, с. 379]. На основі їхніх досліджень у сучасному мовознавстві сформувалися різні погляди на МКС. З-поміж вітчизняних учених до цієї проблеми зверталися С. Я. Єрмоленко, В. В. Жайворонок, М. П. Кочерган, О. О. Селіванова, М. С. Скаб, Н. Т. Акульшина, В. Г. Заїць, О. С. Косенко, Р. Л. Ріжко, Ю. А. Фадеева та інші дослідники.

Мета статті проаналізувати авторські лексичні новотвори (АЛН) із семою 'диво' в регіональній МКС поетів Рівненщини; з'ясувати вплив позамовних чинників на їх конструювання.

На думку О. О. Селіванової, МКС – це "представлення предметів, явищ, фактів, ситуацій дійсності, ціннісних орієнтирів, життєвих стратегій, сценаріїв поведінки в мовних знаках, категоріях, явищах мовлення, що є семіотичним результатом концептуальної репрезентації дійсності в етносвідомості" [14, с. 365].

Н. Т. Акульшина зазначає, що МКС є "відображенням, осмисленням, відчуттям й оцінюванням у певній мові власного неповторного результату багатовікової роботи колективної етнічної свідомості певного народу, осмисленням буття та поглядів щодо світосприйняття та відображення в психіці людини навколишньої дійсності, віддзеркаленням та концептуалізацією світу, що формує певну цілісну систему поглядів, свого роду колективну філософію носіїв певної мови, через призму якої людина бачить світ" [1].

Окрім того, сучасні дослідники в структурі МКС виокремлюють поетичну картину світу – "своєрідне динамічне утворення, за допомогою якого в художній формі і за допомогою художніх засобів здійснюється обробка інформації про навколишній світ і водночас накопичується ця інформація в узагальненому вигляді" [11, с. 97]. Російський учений О. О. Корнілов вирізняє також національну МКС (результат відображення об'єктивного світу мовною свідомістю певної мовної спільноти, конкретного етносу) й індивідуальну національну МКС (результат відображення об'єктивного світу мовною свідомістю окремої людини – носія тієї чи тієї національної мови) [8, с. 112–113].

На думку дослідника, зовнішній світ і свідомість – це ті два фактори, які породжують національну МКС. Зовнішній світ – це просторово-часовий континуум, однак "етнос (його буденна свідомість) безпосередньо сприймає лише малу частинку просторового континууму (ареал свого проживання) упродовж незначного часового континууму" [8, с. 144].

Отже, підлягати вербалізації може лише те, що є в середовищі, оскільки інший світ недосяжний чуттєвому сприйняттю мовців і не може бути вербалізованим. О. О. Корнілов виокремлює три складові просторово-часового континууму: природне середовище, творене матеріальне середовище (матеріальна культура етносу), об'єктивні зв'язки між об'єктами і явищами матеріального світу [8, с. 146–147].

Національна МКС складається зі світобачення представників певного лінгвокультурного співтовариства, тобто з індивідуальних МКС окремих мовних особистостей – “конкретних носіїв мови, здатних розуміти, відтворювати і створювати тексти” [10, с. 91]. Індивідуальна МКС – це знання про навколишній світ, відображене в мовній свідомості індивіда. Кожна особа по-своєму членує світ, тобто має специфічний спосіб його концептуалізації. Індивідуальна МКС кожної людини унікальна як неповторні відбитки пальців чи малюнок сітківки ока [8, с. 114].

На думку дослідників, між національною й індивідуальною МКС можна помістити національну МКС соціальної групи. Однак, моделюючи світ у своїй свідомості, кожна людина черпає знання із ментально-лінгвального комплексу народу, а не окремої соціальної групи, засвоює насамперед загальнонаціональну мову, а потім розвиває і змінює індивідуальну МКС відповідно до реалій соціального буття [8, с. 114–115].

У сучасній науці соціальну групу визначають як “сукупність людей (не менше трьох), які пов’язані системою відношень, регульованих інститутами, мають спільні цінності та певний принцип, що забезпечує їх відмежування від інших груп” [15, с. 117–118]. До таких принципів Я. Щепанський зараховує ідеологію, мету, проживання на певній території, володіння цінностями, виконання ритуальних дій, релігію, мову [15, с. 119–126].

Зважаючи на територіальний принцип, а також на те, що творчість – “це процес людської діяльності, що створює нові *матеріальні і духовні цінності* (курсив наш. – В. М.)” [12, с. 586], поетів Рівненщини беззаперечно можна вважати соціальною групою, деякою мірою формальною, бо створено регульований інститут – Рівненську обласну організацію Національної спілки письменників України.

Оскільки носієм МКС може бути й окрема людина, і соціальна чи професійна група [1], є всі підстави говорити про існування МКС поетів Рівненщини, тобто регіональної. Позаяк розбіжність індивідуальних вокабулярів практично гарантує неможливість збігу індивідуальної МКС окремих людей [8, с. 115], то й відмінність світогляду, світовідчуття і світосприйняття поетів різних територій унеможливило збіг регіональних МКС. Скажімо, знаковий для української етнокультури образ степу [6, с. 579] нерепрезентативний у словотворчості поетів Рівненщини (*зеленогрива (даль степів)* (В. Ярмолюк), *просторитьсья (стен)* (В. Басараба)), натомість він характерний для лексикону літераторів інших регіонів, зокрема степових, пор.: *стен-бідняк* (Д. Загуд), *стен-домовик* (Т. Осьмачка), *стен-луг* (С. Черкасенко), *вербово-степовий* (Б. Олійник), *вихройдучий (стен)* (І. Драч), *середстепна (дорога)* (М. Вінграновський), *(степові) зірничі-квітки* (П. Усенко), *(степова) ціль-цілина* (М. Мороз), *(степова) пустінь* (М. Дубовик), *ріллити (стен)* (В. Алешко) тощо. Отже, природне середовище є важливим фактором, який впливає на формування ідіостилу поета, утім і регіональної МКС.

Регіональна МКС – це не застигла форма, а жива система, яка може поповнюватися новими лексемами, розширятися шляхом художнього омовлення реалій, предметів і явищ навколишньої дійсності. Оскільки ідіостиль поета формується крізь призму його світогляду, світосприйняття та світовідчуття, можна стверджувати, що індивідуальна МКС конкретного автора є складовою регіональної МКС зокрема й національної (української) загалом.

Регіональна МКС поетів Рівненщини – це омовлення засобами поетичного слова предметного й поняттєвого світу та відображення його в мовній свідомості митців, що базується на світоглядних позиціях, аксіологічних, естетичних й етнокультурних параметрах. Відповідно експлікатором регіональної МКС поетів Рівненщини вважаємо лексичний новотвір, який є результатом вербалізації авторського світогляду, світосприйняття і світовідчуття.

Зважаючи на те, що авторська словотворчість перебуває в руслі загальнонаціональної тенденції, відображаючи важливі для української етносвідомості явища, реалії, факти, вона також увібрала в себе ті екстралінгвальні особливості, які мали місце на території краю. Окрім типових назв рослинного і тваринного світу, прецедентних феноменів, у мовній практиці рівнян репрезентативними є АЛН з інтегрувальною семою ‘диво’, кількість яких перевищує 100 одиниць, що становить понад 2% від усього корпусу новотворів. Зауважимо, що така частотність уживання “дивних” інновацій є високою, оскільки в лексиконі українських поетів ХХ століття (за даними Г. М. Вокальчук [2]) їхня кількість не перевищує 0,5%. Це свідчить про певні позамовні фактори, що сприяють появі АЛН із семою ‘диво’.

Сучасні науковці вважають, що лексема “диво” виникла під впливом семантично близького “чудо” і споріднена з давньоіндійським *dhī* “споглядати, спостерігати” [5, с. 67]. На думку В. В. Жайворонка, диво належить до знаків української етнокультури і пов’язане з неоясненими явищами природи, екзотичними рослинами і тваринами, заморськими краями, чудесними зіченнями тощо. У дохристиянських віруваннях диво мало зв’язок із поклонінням людини стихіям, одухотворення нею предметів довкілля, гаданням, ворожінням і могло уособлювати якусь демонічну постать [6, с. 182]. Деякі дослідники стверджують, що в українській міфології існувала богиня смутку Дива і припускають, що значення слова можна трактувати як “зла чаклунка” [див.: 5, с. 64; 6, с. 181].

¹ Приклади взято з “Короткого словника авторських неологізмів в українській поезії ХХ століття” Г. М. Вокальчук [2, с. 94–492].

На Поліссі справді вміли чаклувати, творити дива, оскільки науковці виокремлюють кілька типів українських відьом, з-поміж яких найбільш яскраво вираженими є поліська відьма й закарпатська босорканя (босорка), яка ближча до західнослов'янського демонічного образу. Окрім того, поліські відьми відрізнялися від інших зовнішністю – вони мали карі, майже чорні, очі, довге темне волосся [9, с. 215]. І. О. Денисюк називає Західне Полісся царством польових русалок і вовкулаків. Дослідник стверджує, що майже в кожному поліському селі є знахур (бамбор), ворожка; той, хто щось знає; шептуха, а інколи й відьма [4, с. 417–418].

Як бачимо, поліська міфологія не могла залишитися осторонь поетичного світотворення, унаслідок чого сема 'диво' ввійшла до значеннєвої структури іменникових АЛН різних лексико-семантичних груп, як-от:

а) назви рослин і їх частин: *диво-зелень* (О. Ундір), *диво-зілля* (А. Войнарович), *диво-калина* (Н. Сафонік), *дивоквіт* (Г. Царик), *диво-квіти* (В. Климентовська), *диво-парасоля* (Ю. Береза) – назва лопуха, *чудо-м'ята* (І. Масюк);

б) номінації тваринного світу: *диво-журавель* (Г. Царик), *диво-птах* (В. Лящук), *диво-рибина* (О. Заїка), *диво-світлячок* (Ю. Костюкевич), *диво-соловей* (П. Велесик);

в) назви космічних об'єктів: *диво-земля* (М. Степанюк), *диво-зоря* (В. Романюк), *диво-сонце* (П. Катеринич), *чудозоря* (Б. Радонь);

г) інновації на позначення пір року, змін у природі: *диво-весна* (Р. Балахно), *диво-літо* (Г. Чубай), *диво-ніч* (О. Заїка), *літо-диво* (С. Праск), *чудо-день* (В. Ярмолюк);

г) номінації простору, території: *диво-простір* (Г. Царик), *диво-край* (Ю. Береза), *диво-гай* (О. Нагорна), *диво-сад* (Б. Білецький), *чудо-ріка* (Н. Диб'як);

д) назви матеріальних цінностей: *диво-авторучка*, *диво-рушник* (М. Береза), *диво-медальйон* (С. Мейта), *диво-черевичок* (Н. Диб'як), *диво-килим* (М. Степанюк);

е) номінації результатів інтелектуальної діяльності: *диво-казка* (Г. Олійник), *диво-мрія* (О. Заїка);

є) назви осіб: *диво-вершник* (А. Лимич), *диво-люди* (В. Ікрова), *хлопчик-диво* (Я. Савчук);

ж) назви будівель: *диво-дача* (Ю. Береза), *диво-храм* (О. Ундір) тощо.

Зауважимо, що в аналізованих новотворах компонент 'диво' може набувати різних значеннєвих відтінків, що свідчить про його полісемантичність:

1) 'той, який викликає подив': *Ішла блаженна, наче з диво-сну, / Немов жадала спраглими устами / Розцілювати вранішню весну.* (В. Ярмолюк); *Дивні погляди диво-людей / Відгукуються больовою інфляцією.* (В. Ікрова);

2) 'незвичайний якимись якостями, властивостями': *Росте, мабуть, якесь там диво-зілля, / Яке лікує душу і мовчить...* (А. Войнарович); *Мене чарує диво-квіт / І соковитий запах ночі, / Коли у зоряний зеніт / Земля бузкові зводить очі.* (В. Ярмолюк); *Моя любов – калинонька червона. / Вона в мороз гойдає диво-плід.* (М. Вівчарук); *...Ніби диво-птаха в цім саду була / І барвінок милий скинула з крила.* (Г. Філонюк);

3) 'який не має подібних собі; рідкісний': *Я цілую Вашу диво-авторучку: / Може, з неї слово раптом проросте!* (М. Береза); *Чи нема своєї хати / З диво-дачею при ній?* (Ю. Береза); *Академічний диво-храм – / То подарунок Божий нам.* (О. Ундір);

4) 'дуже гарний, чудовий': *Як її, мачиночку-зірницю, / Биту яничарськими руками, / Занести у батьківську світлицю / З маминими диво-рушниками.* (М. Береза); *Немов метелик, переліт-трава / Танцює диво-танець на Купалу...* (О. Заїка); *...От би їхнього сонечка трішки / Та до нашої диво-землі!* (М. Степанюк) тощо.

Показовим є те, що АЛН із компонентом "диво" у лексиконах окремих авторів мають подвійне написання (разом і через дефіс), що зі словотвірного погляду дає підстави вважати їх відповідно композитними і юктапозитними утвореннями, однак це ніяк не відображено в семантичній структурі інновацій, пор.: *О найпізніші дивоквіти.* / *Барвисті мрії наших матерів!* (В. Лящук) – *Тож марно я стараюсь затулити / Фіраночку в тім давньому вікні, / Де й тепер не в'януть диво-квіти...* (І. Сидоричк); *Навіщо такі, запитаєте, страсті – / теж дивоплід... взяти баночку джему...* (С. Бабій) – *Моя любов – калинонька червона. / Вона в мороз гойдає диво-плід.* (М. Вівчарук) та ін.

Деякі новотвори із семою 'диво' є номінаціями місцевих територій, природних реалій, що свідчить про авторську залюбленість у красу рідного краю, яка часто постає дивовижною, напр.: *У поліській диво-краї, / Де петляє Случ, /.../ Там, їй-бо, веселі села / І дотепний люд.* (Ю. Береза); *Поліський дивоцвіт – / Це мій дитячий світ...* (М. Новак); *Ось Вілія з Горинню / Шепочуть дивосинню / Про сиву давнину...* (О. Ундір).

Окрім словотворчості місцевих поетів, сема 'диво' широко репрезентована в ойконімії Полісся. На Рівненщині засвідчено такі назви сіл: Чудля (Володимирецький р-н), Дивень (Корецький р-н), Чудви (Костопільський р-н), Чудниця (Гощанський р-н), Чудель (Сарненський р-н), які походять від слів "чудо", "диво" [див.: 7]. Також Я. О. Пура зафіксував на території краю прізвища, що містять аналізовані семи, напр.: *Дивак* – "той, хто своєю поведінкою, вчинками викликає здивування"; *Дивачук* – "син Дивака"; *Чудак* тощо [13, с. 186, 266].

Отже, сема 'диво', яка характерна як АЛН поетів Рівненщини, так і місцевим ойконімам і антропонімам відображає етнокультурні уявлення про значну силу поліських відьом і чаклунів. Значна кількість одиниць аналізованої типу свідчить про важливе значення давніх традицій, явищ, реалій у регіональній МКС, що відповідно й відбилося в авторських лексичних інноваціях.

Література:

1. Акульшина Н. Т. Поняття "картина світу" у сучасній лінгвістиці [Електронний ресурс] / Н. Т. Акульшина // Вісник Дніпропетровського університету. Серія "Мовознавство". – 2011. – Вип. 17. – Т. 3. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vdpu/Movozn/2011_17_3/article/2.pdf.
2. Вокальчук Г. М. Короткий словник авторських неологізмів в українській поезії XX століття / Г. М. Вокальчук // Авторський неологізм в українській поезії XX століття (лексикографічний аспект) : [монографія] / Г. М. Вокальчук ; за ред. А. П. Гришенка. – Рівне : Перспектива, 2004. – С. 94–492.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт ; [пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили]. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
4. Денисюк І. Зустріч з непростими: гадерка / Іван Денисюк // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2003. – Вип. 31. – С. 415–421.
5. Етимологічний словник української мови : у 7 томах. – К. : Наукова думка, 1982–2012. – Т. 2: Д – Копці / [гол. ред. О. С. Мельничук]. – К., 1985. – 570 с.
6. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : [словник-довідник] / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
7. Історія міст і сіл Української РСР : у двадцяти шести томах. Ровенська область / [голова редкол. П. Т. Тронько]. – К. : Інститут історії Академії наук УРСР, 1973. – 655 с.
8. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.
9. Милорадович В. П. Українська відьма: нариси з української демонології / В. П. Милорадович ; [упоряд., пер., передм. О. М. Таланчук]. – К. : Веселка, 1993. – 72 с.
10. Пименова М. В. Языковая картина мира : [учебное пособие] / М. В. Пименова. – Изд. 3-е доп. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2011. – 106 с. – (Серия "Славянский мир" ; вып. 7).
11. Підкамінна Л. Епітети-церковнослов'язнізми як засіб моделювання поетичної картини світу (на матеріалі поетичної творчості Т. Г. Шевченка) / Л. Підкамінна // Культура народів Причорномор'я. – 2007. – № 110. – Т. 2. – С. 97–99.
12. Подольська Є. А. Філософія : [підручник] / Є. А. Подольська. – К. : Інкос, 2006. – 704 с.
13. Пура Я. О. Край наш у назвах / Ярослав Пура. – Ч. 4. – Рівне : Перспектива, 2002. – 280 с.
14. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
15. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии / Ян Щепанський ; [пер. с польского М. М. Гуренко]. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.

УДК 81'373.232.1 (477.81)

Мандрик Н. В.

УКРАЇНСЬКІ ПРИЗВИЩА З СУФІКСАМИ (') УК, -ЧУК НА РІВНЕНЩИНІ

Стаття присвячена висвітленню питань реконструкції системи ідентифікації особи в антропонімії української мови. Особові назви з суфіксами – 'ук- (-ук-), -чук відомі всім східнослов'янським мовам, але особливо вони розповсюджені в українській мові. Засвідчені вони в писемних пам'ятках з XV ст. Українські прізвища на –'ук (ук), -чук виникли з відповідних загальних назв.

Ключові слова: антропоніміка, назва особи, апелятив, суфікс, афікс.

Статья посвящена вопросам реконструкции системы идентификации личности в антропонимике украинского языка. Имена собственные с суффиксами – 'ук- (-ук-), -чук известны во всех восточнославянских языках, но особенно распространены в украинском. Засвидетельствованы они письменными памятниками XV в. Украинские фамилии на –'ук (ук), -чук возникли из соответствующих нарицательных существительных.

Ключевые слова: антропонимика, наименование личности, апелятив, суффикс, афикс.

The article deals with issue of person identification reconstruction system in connection with the factors which brought to the stabilization of anthroponymic systems of modern Ukrainian language, which are hidden duper.

Key words: anthroponymics, person's name, appellative, suffix, affix.

Об'єкт антропоніміки – власні особові назви, або антропонімія, – був предметом зацікавлень ще античних філософів. Має давні традиції і наукова розробка різних антропонімічних проблем. Але як окрема наукова галузь антропоніміка почала формуватися зовсім недавно – лише в другій половині минулого століття.

Однак із цього часу ця молода галузь науки почала активно розвиватись, оскільки зростав інтерес до дослідження і наукового вивчення особових назв різних народів. З'явилися великі монографічні дослідження, наукові збірники, матеріали міжнародних ономастичних симпозіумів та національних антропонімічних нарад і конференцій, які стали проводитись майже щорічно.

Перші вагомі досягнення в розвитку східнослов'янської антропоніміки пов'язані з появою монографічних досліджень і ґрунтовних статей таких дослідників, як В. Никонов, О. Суперанська, Л. Щетинін, Г. Милославська – з російської, М. Бірило, М. Судник – з білоруської, Л. Гумецька, Ю. Редько, П. Чучка, І. Сухомлин, М. Худаш, Р. Керста – української антропоніміки.

Українська антропонімія, у першу чергу прізвища та прізвиська, стали об'єктом наукових зацікавлень ще в другій половині XIX століття. Першими виявили інтерес до дослідження українських особових назв етнографи та історики, і тільки у наступному столітті звернулися до їх дослідження й мовознавці. Проте справжнє поживання у дослідженні української антропонімії, вже на сучасних наукових і методологічних основах, відбулося лише з шістдесятих років XX століття.

Поруч із прізвищами на -енко прізвища з суфіксами -ук/-юк/ та -чук є характерними і типовими для українців. Серед прізвищ, які зібрав на Рівненщині Пура Я. О. [3], вони за кількістю займають одне з перших місць. Такі прізвища побутують на всій українській етнічній території, однак найбільше їх на Правобережній Україні.

За обсягом значень, що містяться в основах, від яких утворено українські прізвища з суфіксами -юк/-ук/, -чук, Редько Ю. К. виділяє 11 груп [4], тобто:

- від імені батька (Дмитрук, Романюк, Денисюк);
- від імені матері (Катеринюк, Горпинюк, Гандзюк);
- від назви професії батька або назви молодого учня (Ковальчук, Кравчук, Мельничук);
- від назви національної приналежності (Німчук, Литвинюк);
- від назви певної території (Поліщук, Волинчук, Подолянчук);
- від назви заняття (Присяжнюк, Атаманчук, Гетьманчук);
- від прізвища батька (Глуханюк, Горбачук, Міняйлюк);
- від прізвищ у формі субстантивованих прикметників (Гладчук, Гловатюк);
- від назв, які вказують, що батьки носія невідомі (Знайдюк);
- від дієслівних основ (Мимрук);
- від іншомовного імені чи прізвища (Петерчук, Бембенюк).

У складі власних особових назв суфікси -юк, -чук виступають в українських пам'ятках заходу на самому початку XVст.: “Васко Таптюковичь / Правая грамота галичского старосты Петраша..., данная в Галиче 24 августа 1401 года; Васко Таптюковъ / Судная грамота галицких епископов и бояр..., данная в Медыке 19 октября 1404 года” [5, с. 70].

У середині XVIст. особові назви, у які входять суфікси -юкь, -чукь, засвідчені в пам'ятках Волині.

Характерно, що в давнину в східних слов'ян вживалися власні імена не тільки з суфіксами -юк/ь/, -ук/ь/, -чук/ь/, але й із спорідненим з ними суфіксом -юк / а, -укь /а/: Остап Ондрюкинъ, Радюка Губинич, Гришка Мазюка.

У пам'ятках XV – XVIст. у східних слов'ян суфікси -юк-, -ук- виступають як у складі індивідуальних імен, в іменах по батькові, так і в прізвиськах (прізвищах).

Власні індивідуальні імена з суфіксами -юк, -ук-, мабуть, мали відтінок здрибності-пестливості. Здрибніло-пестливі форми імен в XV – XVI ст., – звичайне явище.

Прізвища з -юкь-, -укь-, -чукь- нерідко зустрічаються в пам'ятках XVIIст., наприклад, у козацьких реєстрах: Бызюкь, Грышукь, Гаврукь, Сенчукь.

Зазначимо, що в покажчику до видання “Акты Юго-Западной России” (XV-XVIII ст.) І. П. Новицького маємо близько 250 прізвищ і прізвиськ, у складі яких наявні суфікси -юк- (-ук), -чук-.

Далеко не кожне прізвище легко піддається поясненню навіть у тих випадках, коли основа його прозора. Зупинимось на характеристиці прізвищ, зафіксованих на Рівненщині.

Надзвичайне розмаїття типів українських прізвищ виявляється у великій групі іменувань, що вказують на ремесло, професію, вид заняття першого носія прізвища. Народні найменування осіб за родом діяльності зберігають, зокрема, такі популярні українські прізвища, як Шевчук, Гончарук, Кравчук, Мельничук, Ткачук, Склярчук.

Народні назви співів і музикантів спричинились до появи прізвища Цимбалюк та ін.

Церковнослужителі різного рангу представлені в таких прізвищах, як Дячук, Паламарчук, колишне міське й сільське начальство – у прізвищах Гуменюк, Присяжнюк і ін.

Прізвиська, пов'язані з окремими частинами людського тіла, були, як бачимо, достатньо популярні, і на їх основі оформилась значна частина прізвищ: Головачук, Горбачук, Зубчук, Черевчук.

В якості прізвиськ, які лягли в основу прізвищ, могли виступати і назви частин тіла тварин, наприклад: Копитчук, Крильчук, Лапчук, Мордюк.

Назви тварин є одним із головних джерел прізвиськ і прізвищ, утворених від них, які в українській мові настільки багато численні, як і в інших мовах світу.

1. Назви птахів. В Україні птахи завжди користувалися великою любов'ю, і багато прізвищ утворилось від їх назв: Синчук, Гусарчук.

2. Назви ссавців. Прізвища, які походять від назв ссавців, досить поширені, хоча не такі численні, як прізвища, що походять від назв птахів (Кабанюк).

3. Назви риб. Прізвища, що походять від назв риб, менш численні, ніж прізвища перших двох груп. Поширене прізвище Карпенчук може походити як від імені Карп, так і від назви риби карп.

4. Назви інших представників тваринного світу: Зміюк, Черв'юк.

Прізвища, які походять від ботанічних термінів. Цей розділ включає в себе прізвища, утворені від назв дерев, трав, квітів, овочів, фруктів, ягід і т.п. У якості прізвищ ботанічні терміни менш поширені, ніж зоологічні.

1. Назви дерев. Прізвища, які походять від назв дерев, утворюють значну групу в цьому розділі: Сосяк. У деяких випадках прізвище може бути утворене як від хрестинного імені, так і від назви дерева, наприклад: Калинчук, від форми імені Каленик, або калина (дерево). Прізвища, які походять від назв екзотичних дерев, відносяться до штучних прізвищ духовенства.

2. Назви інших рослин і культур. Можливо, це найбільш численна група прізвищ, які походять від ботанічних термінів. Популярність рослин пояснюється тим, що вони складають основу харчування, широко використовуються в медицині і промисловості. Приклад: Ячменюк.

3. Назви фруктів і інших плодів. Від назв ягід: Малинчук, Грибочук.

4. Інші ботанічні назви. Ряд прізвищ, пов'язаних із різноманітними аспектами ботанічної термінології. Деякі походять від назв лісів і дібров: Лісничук. Інші, більш поширені, пов'язані з назвами різних частин дерев і рослин чи продуктів: Соломчук.

Прізвища, що походять від назв продуктів харчування чи напоїв. У минулому харчування займало значно більше місця в житті українців, ніж тепер, і тому воно стало джерелом для кількох прізвищ. Хліб був головним продуктом харчування, а тому існує декілька прізвищ, які походять від назв різноманітних хлібобулочних виробів: Коровайчук, Пивоварчук.

Прізвища, які походять від назв знарядь праці і предметів домашнього вжитку. Майже кожне знаряддя чи предмет вжитку може використовуватися як прізвисько, і, відповідно, з нього можна утворити прізвище: Лопатюк.

Прізвища, які походять від назв транспортних засобів: Колесничук.

Отже, українські імена та прізвища надзвичайно різноманітні і багаті. Вони є своєрідною енциклопедією побуту, звичаїв, духовної культури. У них яскраво відбився національний характер українця, його схильність до жарту, дотепу, веселого, влучного слова. Причини значно ширшого, порівняно з іншими народами, побутування серед українців колоритних прізвищ з виразним гумористичним відтінком у значенні слід шукати в нашій історії.

Література:

1. Гумецька Л. Л. Нарис словотворчої системи української актової мови XIV-XV ст. / Л. Л. Гумецька. – Київ, 1958. – 298 с.
2. Демчук М. О. Слов'янські автохтонні особові власні імена в побуті українця XIV-XVII ст. / М. О. Демчук. – Київ : Наукова думка, 1988. – 169 с.
3. Пура Я. О. Сучасні прізвища Рівненщини / Я. О. Пура. – Рівне, 1990. – 202 с.
4. Редько Ю. К. Сучасні українські прізвища / Ю. К. Редько. – К. : Наукова думка, 1996. – 416 с.
5. Українські грамоти. Т.I, XIV в. і перша половина XVв. / Вол. Розов. – К., 1928. – С. 66
6. Худаш М. З. З історії української антропонімії / М. З. Худаш. – К. : Наукова думка, 1977. – С. 236.
7. Чучка П. П. Розвиток імен та прізвищ / П. П. Чучка // Історія української мови: Лексика і фразеологія. – К. : Наукова думка, 1983. – С. 592-620.

УДК 811.161.2'27

Маслова Ю. П.

ФОРМУВАННЯ Й ТИРАЖУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У СОЦІУМІ (НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ЗМІ)

У статті йдеться про формування й тиражування гендерних стереотипів у соціумі за посередництва мас-медіа. Описано гендерні ролі, моделі, образи, репрезентовані в сучасних українськомовних газетних текстах.

Ключові слова: гендерні стереотипи, ЗМІ, громадянське суспільство, гендерні ролі, гендерний паритет, газетні тексти.

В статье речь идет о формировании и тиражировании гендерных стереотипов в социуме при посредничестве массмедиа. Описаны гендерные роли, модели, образы, репрезентированные в современных украинскоязычных газетных текстах.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, СМИ, гражданское общество, гендерные роли, гендерный паритет, газетные тексты.

The article is devoted to the analysis of forming and replication of gender stereotypes in the society with the assistance of mass media. The represented in modern Ukrainian newspapers gender roles, models, images have been described.

Key words: gender stereotypes, mass media, civil society, gender roles, gender parity, newspaper texts.

У гендерній політиці сьогодення експліковано пріоритетну роль у дотриманні й пропаганді соціальної гармонії в соціумі, забезпеченні соціальної безпеки держави, а також засвідчено рівень її цивілізованості на сучасному етапі розвитку. На межі тисячоліть особливої актуальності набуває концепція гендерного підходу до розвитку громадянського суспільства, яка відповідає потребам якісних змін у реальних соціально-статевих відносинах, і тим потребам, за якими сучасне суспільство творить, моделює і проектує своє щасливе майбутнє. Негативне й часто досить критичне ставлення до гендерних питань призводить до деструктивності соціальних відносин, внутрішніх конфліктних процесів в окремих соціальних групах населення чи суспільстві загалом. Гендерна нерівність – це репрезентація соціально-економічної диференціації населення, що зумовлює різні можливості для самоствердження й самореалізації жінок та чоловіків у суспільстві. Український соціум перебуває нині на тернистому шляху до становлення громадянського суспільства. Якщо зауважити, що громадянське суспільство це, – насамперед, суспільство високоосвічених особистостей у моральному-етичному аспекті, то питання паритетності гендерних ролей узагалі не актуальне. Однак в умовах глобалізаційних процесів спостерігаємо штучне насадження хибних цінностей, пропаганду насилля, сексизму, порнографії, конструювання стереотипних/нестереотипних образів чоловіка та жінки у ЗМІ, маніпуляцію щодо сутності дихотомії “фемінність-маскулінність” загалом. Сучасні ЗМІ – надзвичайно вагома ланка у ствердженні, тиражуванні або руйнації гендерних стереотипів, які є основоположними та пронизують усі сфери буття людини. Тому, вважаємо, досить важко протидіяти сьогоденній гендерній асиметрії та недосвідченості, знівелювати наявні стереотипи щодо ролі жінки й чоловіка в суспільстві, а також у повному обсязі досягти цілей державної політики щодо створення умов для реалізації рівних прав, свобод та можливостей для осіб обох статей. Відтак саму дефініцію *гендер* витлумачено досить багатовекторно, це зумовлює не лише здоровий інтерес, а й обурення, негативні конотації та численні інтерпретації, які конструюються у соціумі. Модне й актуальне нині поняття *гендер* у сучасному газетному дискурсі журналісти почасти використовують не за призначенням, його змістові межі безпідставно, навмисно, штучно розширюють, унаслідок чого відбувається підміна основних ключових понять.

Зреалізовуючи принципи гендерного паритету в сучасному українському суспільстві, ми маємо унікальну можливість досліджувати, формувати, експериментувати, запроваджувати гендерну квоту в парламенті, партійних списках та взагалі на всіх рівнях влади, адже коли йдеться про втілення й реалізацію демократичних засад у розбудові європейської держави, ми сподіваємося на дотримання усіх норм і принципів, задекларованих у Конституції України. Але чому наша країна досі не може стати на шлях гендерного паритету? Це риторичне запитання потребує міркувань, адже для того, щоб реальні зміни справді відбулися, громадяни мусять усвідомити їхню гостру необхідність. Зокрема це стосується ЗМІ, державного управління та політики, відтак змінити своє світобачення обидві статі не зможуть доти, доки не будуть брати участь в управлінні державою на паритетних засадах. Таким чином, поняття *гендер* співвідносимо із поняттям свободи, адже суспільство не може нав'язувати окремому індивіду ген-

дерні ролі. І якщо, наприклад, чоловік вирішує скористатися своїм законодавчо закріпленим правом на догляд за дитиною, то колеги, родичі та знайомі не повинні йому дорікати, мовляв, чому це ти, чоловік, робиш жіночу справу. За такої умови, уважаємо, можна нівелювати гендерні стереотипи, що створюють вагомі перешкоди та обмеження для вільного вибору способу життя, утім і професійної та суспільної реалізації, сімейного життя, спричиняють загострення політичних, соціально-економічних, культурних, релігійних та інших проблем у суспільстві. Тому гендер у нашому розумінні – це свобода індивіда зреалізовувати свої людські якості, уміння, навички та уподобання незалежно від статі.

Прикметно, що саме мова формує особистість людини, носія мови, відтак в основі комунікації лежить "обопільний код", взаємне знання реалій, адже через мову відбувається транспортування гендерних стереотипів із минулого до сьогодення. Безумовно, гендер не є лінгвістичною категорією, однак зважаючи на те, що дихотомія статей сконструйована суспільством та культурою й віддзеркалена в мові, то зміст гендеру може бути розкритий шляхом аналізу мовних явищ, що пояснює значимість лінгвістичної компетенції та коректності для вивчення соціальної репрезентації статі. Одним із способів вираження гендерних ознак мовної картини світу є гендерно маркована лексика, яка досить часто трапляється в газетних текстах. Нам видається, що навмисне тиражування такої лексики журналістами й призводить до численних конфліктів між особами обох статей.

Відтак актуальність нашого дослідження є самоочевидною й зумовлена потребою у вивченні репрезентації гендерних стереотипних/нестереотипних образів, сконструйованих на сторінках мас-медіа, які експлікують гендерну асиметрію в українському суспільстві. Українські реалії засвідчують, що пропагуючи певні ідеали, цінності, стереотипи поведінки, ЗМІ є тими чинниками, які виконують, окрім інформативної, пропагандистської, ще й виховну функцію – одну із домінантних у розбудові громадянського суспільства. Відтак у більшості сучасних друкованих ЗМІ віддзеркалено політичну, ідеологічну, національну, конфесійну боротьбу, продуковано нерідко "чорний піар", подано сфальсифіковану інформацію типу "отруйного сандвічу", "солодкого сандвічу" та й іноді навіть заохочено низькі смаки мовців, упроваджено моду на знижене, потворне й вульгарне. Звернення у науковому дослідженні до газетних текстів зумовлено й тим, що реальний гендерний дисбаланс у суспільстві найкраще відображено за посередництва мас-медіа. Уважаємо, що взаємозв'язок свободи інформації і соціальної відповідальності має бути взаємооберненим, інакше аудиторія прихильників, які довіряють журналістам, катастрофічно зменшиться.

Вагому частину соціальних новацій сучасних українських ЗМІ становить актуалізована лексика на позначення суспільно-політичних, економічних та гендерних понять, яка до цього часу була обмежена сферою вживання. Працівники мас-медіа створюють низку кліше, лозунгів, слоганів за допомогою яких можна конструювати й пропагувати гендерні стереотипи. Однією з визначальних ознак мови сучасних ЗМІ є залучення до активного вжитку лексики з гендерним маркуванням – сексизмів. До прикладів мовного сексизму варто, на нашу думку, віднести переважання іменників і займенників чоловічого роду на позначення людини незалежно від її статі, адже це може призвести до "непомітності" жінок у мовному дискурсі. Прикладом цього можуть слугувати лексичні лакуни, зокрема, коли на позначення професій, посад, наукових ступенів існує лише форма чоловічого роду. Відтак актуальності набуває проблема створення політкоректної мови, нейтральної лексики, тривають пошуки нових способів недискримінативного мовного вираження, які б не ображали почуття індивіда незалежно від статі.

Стереотипізація мислення соціуму пов'язана з дефініцією стереотипу в мові. Уперше поняття *стереотип* увів у лінгвістику на початку 90-х років минулого століття американський журналіст В. Ліппман у книзі "Public Opinion" [17]. У сучасній лінгвістичній науці це поняття активно розробляють А. В. Кириліна [8], В. А. Суковата [16], С. М. Оксамитна [12], О. І. Горошко [4], П. П. Горностай [3] та ін. Так, за визначенням А. В. Кириліної, стереотип – це думка, яка в загострено спрощеній і узагальненій формі приписує певному класу осіб певні властивості або, навпаки, відмовляє їм в них. Стереотипи – це особливі форми сприйняття інформації, що орієнтують людину у навколишньому середовищі. Ознаки, що містяться в стереотипах, використовуються мовцями для оцінки належності предметів до того чи того класу і приписування їм певних характеристик [див.: 7].

Мета дослідження – аналіз засобів масової інформації як чинників соціалізації особистості, яка формується в умовах медіа-культури; виявлення стереотипних/нестереотипних образів, які містяться в медіа-просторі та конструюються журналістами з метою маніпулятивного впливу.

Джерельною базою дослідження стали гендерно марковані компоненти журналістських матеріалів, опубліковані на сторінках сучасної українськомовної друкованої періодики та інтернет-видань: "День", "Дзеркало тижня", "Волинь", "Україна молода", "Хрещатик", "Галичина", "Високий замок", "Львівська газета", "Газета.ua".

Прикметно, що стереотипи виконують у мові узагальнювальну функцію упорядкування знань про своє і чуже, що призводить до соціальної категоризації та утворення структур, що стають орієнтирами для людей у повсякденному житті. За визначенням А. П. Мартинюк, стереотип трактується як мінімізоване й конкретизоване, "суперфіксоване, суперстійке" уявлення про предмет чи явище, що асоціюється

з конкретним концептом. Наприклад, уявлення про типового американського політика містить таку інформацію: “займає улесливу позицію, зарозумілий, безчесний” [10, с. 34].

Гендерні стереотипи (далі ГС), на думку А. В. Кириліної, є культурно і соціально зумовленими уявленнями про якості і норми поведінки представників обох статей. У контексті регламентації поведінки особистості залежно від її статі П. П. Горностай аналізує статево-рольові стереотипи і гендерні ролі представників обох статей. Гендерна роль – це статева роль, що має суспільне значення, несе в собі людський досвід, накопичений у поведінці багатьох поколінь чоловіків і жінок. Гендерні ролі не виникають одразу з народженням дитини, вони розвиваються залежно від багатьох умов і чинників упродовж людського життя. Від цього залежить характер життєвого сценарію людини в різноманітних ситуаціях.

Загалом ГС надто спрощують реальне сприйняття дійсності особистістю, адже все, що відбувається навколо, сприймається через призму певних канонів, оцінювання своє – чуже, добре – погано. Однак у колективній свідомості стереотипи закріплені дуже міцно і змінюються повільно, так чи інакше впливаючи на свідомість людей. Відтак ГС мають вагоме соціальне значення як чинник консолідації та фіксації певного етносу, нації, чіткого окреслення територіальних кордонів. Стереотипне сприйняття соціальних ролей чоловіка та жінки існує в кожній культурі тривалий час, тому саме цьому питанню відведено чималий простір у мас-медіа, фольклорі, міфологічній свідомості, “наївній картині світу”. Як зазначає А. В. Кириліна, у різних культурах одним і тим же діям людини надається неоднакова оцінка та вкладається різний зміст залежно від її статі. Отже, стереотип програмує поведінку особистості [див.: 7].

Соціокультурна зумовленість статі, її ритуалізація та інституціоналізація роблять правомірним вивчення ГС та їхнього відображення в мові. Кожний зі статей у тій чи тій культурі приписують низку обов’язкових норм та оцінок, що регламентують гендерну поведінку. Таку регламентацію відображено в мові у вигляді стійких сполучень, напр.: *справжній чоловік, сильна стать, слабка стать, чоловік – глава сім’ї* тощо. Мова є одним із найважливіших джерел знання про гендерну стереотипізацію та її зміну в часі, тому що ГС можуть бути перераховані на підставі аналізу структури мови [7, с. 27]. Адже саме в мові фіксується весь інвентар ГС, однак частота вживання – неоднакова.

Аналіз мовного матеріалу дозволяє визначити стереотипи, що вживаються найчастіше, відтак різноманіття ГС дозволяє маніпулювати ними. Особливо це стосується систем комунікації, спрямованих на колективного адресата, насамперед, на засоби масової інформації. Аналіз текстів, звернених до колективного адресата, дозволяє з’ясувати, які ГС трапляються найбільш часто на певному історичному відрізку та як змінюється динаміка в діяхронії.

Відтак аналіз текстів друкованих українських ЗМІ дозволяє простежити уявлення про соціальні ролі чоловіка та жінки, їхнє значення в соціозначимих сферах життєдіяльності суспільства. Причому, як зазначає С. М. Оксамитна, розмежування соціальних ролей чоловіка та жінки відбувається за структурними опозиціями: логіка – інтуїція, абстрактне мислення – конкретне мислення, інструментальність – експресивність, організованість – стихійність, влада – підпорядкування, справа, результат – стосунки, активність – пасивність, надійність – непостійність, матерія – дух, формотворення – податливість [12, с. 317]. Ці риси важко заперечувати загалом, але їх стереотипна роль виявляється тоді, коли з їхньою допомогою намагаються описати маскулінну або фемінну індивідуальність.

Відповідно до усталених у нашому суспільстві стереотипів, жінкам приписується менша цінність, ніж чоловікам. Підтвердженням цього є висновок В. А. Суковатої, зроблений у процесі гендерного аналізу теми підприємництва в медіа, про те, що “поділ матеріалів на TV й у пресі виявився досі значною мірою “гендеризованим”: у програмах, присвячених успішним бізнесменам, фігурують переважно чоловічі імена, тоді як у наративах щодо безробіття, соціальної незахищеності, розгубленості за умов кризи – переважають жіночі. Цей підхід відтворює у просторі бізнесу традиційну патріархальну міфологію про чоловіка в образі “ковбоя-мачо” та жінку, котра посідає у цій структурі відносин традиційний локус жертви” [16, с. 131–143].

Патріархальний характер наявних в українському суспільстві стереотипів бере свій початок від релігійних переказів про перших людей – Адама та Єву. Незважаючи на те, що в іудаїзмі та християнстві існує думка, що перші люди – чоловік та жінка – були створені Богом одночасно, єдині плоттю і душею (“І Бог на свій образ людину створив, на образ Божий її він створив, як чоловіка й жінку створив їх” [Бут. 1: 27]), а лексема “Адам” у перекладі з давньоєврейської означає “людина” і не є власним іменем (згодом згадується у Старому Завіті лише тричі у книзі Буття [Бут. 4: 1, 25; 5: 1–5], усе ж склалася традиція наполягання на першості створення саме чоловіка. Через численні переклади втрачено первісне значення лексеми *цела*, що позначала бік, сторону Адама, з яких було створено Єву. До нас текст Біблії дійшов у такому трактуванні: “І вчинив Господь Бог, що на Адама спав міцний сон, – і заснув він. І він узяв одне з ребер його, і тілом закрив його місце. І перетворив Господь Бог те ребро, що взяв з Адама, на жінку, і привів її до Адама” [Бут. 2: 21–22], де лексема “ребро” читається буквально. Саме звідси і походять уявлення про другорядність жінки: “Але оскільки жінка зроблена з ребра Адама, то вона завжди відіграватиме другорядну роль...” (Газета по-українськи. – 2010. – 11 черв.); “Литвин про жінок при владі: у християнській ментальності чоловік – це вища істота” (Газета по-українськи. – 2012. – 2 бер.)

Однак, на нашу думку, біблійний образ ребра варто розглядати як певну алегорію, що символізує інший бік однієї і тієї ж плоти, іншу грань. Ці дві грані можуть як протиставлятися, так і доповнювати одна одну, що й спостерігаємо в гендерних відносинах у соціумі. У сучасних друкованих ЗМІ з'являється алегоричний образ ребра в позастереотипному прочитанні: *"Хоч «зроблена» з ребра Адама, мудрішою буває дама..."* (Високий замок. – 2010. – 24 черв.); *"Жінка-лідер – не лідер над чоловіком, не «над», не «під», а поряд. Адже, якщо звернутися до Біблії, то прочитаємо, що жінку Бог створив не з голови, не з ноги, а саме з ребра Адамового. Чи не значить це, що жінка має бути поруч як помічниця, порадиця, натхненниця, супутниця в житті чоловіка, не принижуючи чоловічої гідності й не дозволяючи топтати себе?"* (День. – 2006. – 27 черв.); *"І як би спікер парламенту Володимир Литвин не переконував суспільство у тому, що за християнською ментальністю чоловік – це вища істота, оскільки Єва створена була із ребра Адама, відповідно, вона стоїть одразу на нижчому щаблі, українки продовжують, попри непорозуміння чоловіків-можновладців, на рівних з ними конкурувати"* (Юридичний вісник України. – 2012. – 10–16 бер.).

З переказів про перебування перших людей у раю походять стереотипи про наївність чоловіка та підступність, хитрість, спокусливість жінки: *"...прародителька Єва зіграла дуже вагомую роль у долі людства. Вона сама одночасно і спокусниця й жертва спокуси"* (День. – 2007. – 2 бер.); *"Чоловік спочатку сприймає жінку як Єву (передусім статеву партнеришу)"* (Дзеркало тижня. – 2004. – 20–26 лист.); *"Головне правило у боротьбі за чоловіка – «ніяких правил»"* (Газета.ua. – 2012. – 8 трав.); *"Хитра, небезпечна та непередбачувана"* (Дзеркало тижня. – 2006. – 28 жовт.).

У сучасному українському суспільстві відповідно до усталених стереотипів, чоловіку традиційно відводиться роль керівника, лідера, жінці – роль продовжувачки роду (образ матері), хранительки домашнього вогнища, домогосподарки. Але сконструйований у радянські часи в суспільній свідомості образ працюючої матері сьогодні поступово відходить на задній план, його замінює образ "Берегиня" (уперше виокремлений в українській науковій думці С. Павличко у статті "Прогрес затримується: консервативні лики жінок в Україні", опублікованій у польському виданні, згодом розроблений В. П. Агевою [1, с. 10–14], О. Р. Кісь [9], В. В. Слінчук [15, с. 67–74]).

Стереотип "Берегиня" продукує різноманітні характеристики концепту-максимуму жінки, а також повністю характеризує його дериват – мати. Саме під впливом цього стереотипу на сторінках ЗМІ з'являється чимало образів – символ жінки-матріарха (О. Р. Кісь [9]), вічний образ матері, хранительки домашнього затишку, опікунки дітей та чоловіка: *"Ольга Мончук: На моє переконання, найдивовижніше творіння Бога – жінка. Вона – матір, берегиня і навіть воїн. Вона – універсальність"* (Галичина. – 2010. – 6 бер.); *"...Яка свобода потрібна жінці, коли вона сама займає найвище становище там, де чоловік відчуває себе рабом, коли він усвідомлює, що для людини найдорожчим в житті є слово «мати»?"* (День. – 2003. – 7 бер.); *"Від жінки починається світло народження дитини, її вишитими рушниками прив'язана до отчого порога юність кожного; з її впевненою ходою шириться наша дорога в усвідомлене самотійне життя"* (День. – 2006. – 27 черв.); *"Жінка народжується з вищою освітою"* (Журнал "Країна". – 2012. – 7 бер.). Міфологема "Берегиня" є домінантною в українському дискурсі вже тільки тому, що є міфологемою, яка впродовж століть знаходила найрізноманітніші вектори своєї репрезентації у свідомості українців. Однак сьогодні спостерігаємо й досить критичне осмислення зазначеного образу, напр. *"Образ «Берегині» придумали чоловіки, щоб навічно залишити жінку біля плити та брудних шкарпеток..."* (Молодіжна газета Вінниччини. – 2007. – 21 бер.).

Детальний аналіз більшості журналістських матеріалів рекламного характеру, розрахованих на жіночу аудиторію, дозволяють простежити вияв у жіночих образах ще одного стереотипу – стереотипу "Барбі" [6], вияв його знаходимо у друкованій рекламі для жінок, опублікованій на сторінках журналів "Cosmopolitan", "Единственная", "Полина", "Єва" та в газетних текстах напр.: *"Макияж прикрашає будь-яку жінку, але гарний він лише за бездоганно доглянутою шкірою"* (Основа вашої краси. – Єва. – 2008. – Літо); *"Красуні варті найкращого"* (Вісті Рівненщини. – 2012. – 12 бер.); *"Як красиві жінки впливають на мозок чоловіків"* (Газета по-українськи. – 2009. – 4 вер.); Цей образ спостерігаємо у статтях: *"Класика, досконалість, бездоганність"* (Єва. – 2007. – Літо.); *"Великий стиль вимагає бездоганної світськості..."*; та *"Штрих-код на жіночому обличчі..."* (Високий замок. – 2009. – 12 бер.), де подано "рецепти краси" від пластичного хірурга. Надмірну жіночу сексуальність медійники не просто перетворюють в ідеал жіночності, а й прагнуть експлікувати стереотип, який наполегливо пропагують та запроваджують сучасні жіночі видання. Образ "Барбі" – це жіноча самопрезентація, самозахоплення, самоприкрашання, самолюбівання, самоцінність із метою захоплення чоловічого простору задля реалізації своїх життєвих потреб. Відтак журналісти досить активно тиражують один із найбільш яскравих й оригінальних напрямів у молодіжній моді – Барбі – стиль, який привертає увагу яскравими фарбами й ефектною біжутерією, незвичайними поєднаннями речей, усе задля того, щоб створити образ ляльки, ефектної, довгоногої красуні. Уважаємо, що такий образ є цілком штучним і має масовий споживацький характер.

Поряд з образом "жінки-Барбі" на сторінках преси вимальовується стереотипний образ "чоловіка-Мачо" з бездоганною зовнішністю, яскравими аксесуарами та надзвичайними можливостями: *"Оце*

Мачо!!! Утримував понад 30 жінок та породив 89 дітей!” (Сім’я і дім. – 2010. – 14–20 січ.); *“Рівненські мачо вийшли на подіум”* (Рівненська газета. – 2010. – 23 груд.); *“Як приборкати мачо на джипах?”* (Хрещатик. – 2006. – 6 груд.). Такий образ, продукований ЗМІ, виглядає цілком штучним, нереалістичним стосовно більшості українських чоловіків, адже в умовах політично-економічної кризи досить складно відповідати запропонованим еталонам краси та фінансовим потенціям: *“Він високий широкоплечий красень. Такий собі мачо і, здавалося, в нього ніколи не було проблем із дівчатами. Але мачо також плачуть!”* (Молодіжна газета Вінниччини. – 2006. – 31 трав.).

Незважаючи на те, що однією з цінностей сучасної жінки є реалізація себе у професійній сфері, нерідко в суто “чоловічих” справах, низка заголовків відтворює безправне існування жінки та зневажливе до неї ставлення, наприклад, це не жіночого розуму справа, не жіноча це справа [14, с. 62]: *“Нежіноча професія”* (Молодь України. – 2004. – 8 жовт.), *“Голосувала за Януковича, а не за Юлька. То ж таки мужик, а то – баба”* (Газета.ua. – 2012. – 20 січ.); *“Українське суспільство нетерпимо ставиться до жінок в політиці”* (Дзеркало тижня. – 2009. – 16–22 трав.).

Аналізуючи образи, що характеризують концепт чоловік, простежуємо стереотипне сприйняття особливостей представників чоловічої статі в журналістських оцінках представників старшої вікової категорії, які намагаються так би мовити, “тримати марку”, здаватися молодими. Їм властивий сарказм у тональності, наприклад, за рахунок уживання певних словосполучень, які вже майже стали крилатими висловами, і використовуються медійниками для номінації цієї категорії: *“Він зовні наче й не суперечив, однак настав момент, коли, як кажуть, «сивина – в бороду, а біс у ребро»”* (Медична газета України. – 2004. – 7–13 жовт.); *“Навпроти сиділи лисий дядечко зі жмутками сивого волосся над вухами та великими блакитними очима (мені він видався схожим на пугача) і чорнявий парубок у військовій формі”* (Сім’я і дім. – 2009. – 12–18 бер.); *“Молоді красиві дівчата, навіщо нам «старі пеньки»?”* (Молодіжна газета Вінниччини. – 2006. – 6 вер.).

Стереотипним також є змалювання чоловіка-ловеласа, чоловіка-коханця, особливої популярності набуває образ чоловіка-повії у позастереотипному прочитанні: *“Сьогодні він її коханець, а завтра – ні, а ти завжди будеш її донечкою”* (Молодіжна газета Вінниччини. – 2006. – 18 жовт.); *“Бабій не страшний, бо він сам боїться”* (Сім’я і дім. – 2009. – 13–19 серп.); *“На саудівського ловеласа чекає публічна езекуція”* (Сім’я і дім. – 2009. – 23–29 лип.); *“Італія втрачає обличчя через прем’єра-ловеласа”* (Сім’я і дім. – 2009. – 2–8 лип.); *“Але коли сучасний ловелас веде лічбу своїх зальотів, не задумуючись, що зачате ним життя, можливо, буде пошматоване абортom чи викинуте у сміттєвий бак – це дикунство”* (Рівненська газета. – 2010. – 20 трав.); *“Між тим, сформувалася верства чоловіків-повій, які нічого не можуть запропонувати жінкам, крім себе самого”* (Рівненська газета. – 2010. – 20 трав.); *“Викритий ловелас узяв деталізацію, відправився в свою стільникову компанію і влаштував страшний скандал”* (Українська газета. – 2008. – 18–31 груд.).

Гендерна диференціація суттєво впливає на розподіл комунікативних потоків у засобах масової інформації. Як зазначає Л. В. Павлюк, “цілковиту гарантію читабельності мають як жанри “нешкідливих порад” для типового чоловіка чи типової жінки, так і розмаїті матеріали в дусі популярної психології про правила успішних стосунків статей” [13, с. 2].

Стереотипними, але водночас неупередженими у ставленні до можливостей та мотивацій жінки, є сюжети і розповіді про екстремальні, незвичні для слабкої статі ролі – тренера з карате, альпініста високого класу. Тут варто розмежувати такі поняття як *стереотип* і *упередження*, про що зазначає О. Д. Грибок [5, с. 131–137]. Стереотип і упередження розрізняють за так званою трикомпонентною моделлю, розробленою під впливом теорії установок. Стереотип стосується когнітивних процесів, а термін упередження пов’язаний з оцінюванням, почуттями [5, с. 132].

Поширеним мотивом у медійному дискурсі є порівняльний аналіз чоловічих і жіночих характерів, що базується на стереотипному сприйнятті чоловічих та жіночих якостей: *“Слова, що зриваються з вуст жінки, яка поцілила молотком не по цвяху, а по пальцях, можна сміливо випускати в ефір. Те, що кажуть у таких випадках чоловіки, трансляції не підлягає; Чоловіки вважають телефон засобом зв’язку й використовують його як передавач інформації. Жінка може погостювати в подружки кілька днів, але, повернувшись додому, негайно зателефонує їй і балакатиме ще майже годину”* (Дзеркало тижня. – 2001. – 28 квіт. – 4 трав.).

Виконання чоловіками та жінками певних гендерних ролей передбачає використання тих мовних засобів, які вони сприймають як характерні для їхньої гендерної групи. Є почуття, що їх переживають тільки жінки або тільки чоловіки; є значення, які формуються у свідомості тільки жінки чи тільки чоловіка, а отже, є відповідний цим настановам вибір мовних засобів, природний для одних і неактуальний, необов’язковий для інших [4, с. 354].

Найчастіше концепт-максимум жінка та похідні концепти-мінімуми фігурують у медіа-матеріалах на таку тематику: сім’я, ведення домашнього господарства, побут, народження та виховання дітей, насильство над жінками, кар’єра жінки, спорт, мистецтво (література, кіно), шоу-бізнес; концепт-максимум чоловік і його деривати – політика, бізнес, кар’єра, спорт та інші соціально значущі сфери життєдіяльності суспільства.

Поряд із цим, відповідно до вимоги часу, на сторінках сучасних ЗМІ простежуємо нівелювання установлених стереотипів про чоловічі та жіночі ролі в соціумі. Руйнується в суспільстві також і стереотип слабкої статі. Сьогодні з'являється все більше статей, що змальовують жінку сильним політиком, розумним керівником, лідером. Варто зазначити, що нове осмислення соціальної ролі жінки у країнах Заходу з'явилося наприкінці минулого століття у зв'язку з удосконаленням технологій ведення домашнього господарства, розширенням мережі послуг. Більша тривалість життя і зменшення народжуваності призвели до того, що все більше й більше жінок почали працювати, забажали просуватися кар'єрними сходами вгору. Відтак жінки відмовилися ідентифікувати себе лише з традиційною роллю матері, бабусі й дружини.

Саме мас-медіа інтродукували цілком позитивний образ бізнес-леді на протигагу справді реальному для окремих вимірів колективної свідомості стереотипові бізнес – не жіноча справа, який, за спостереженням В. А. Суковатої [16, с. 131–143], підтриманий низкою не зовсім обґрунтованих аргументів – упереджень: жінка йде проти природного призначення, жінка не здатна приймати ефективні рішення, шлях у бізнес для жінки лежить тільки через інтимну сферу та ін.

Поступово формується ще один жіночий образ – образ "Ділова жінка", у якому поєднано найкращі риси "Берегині" і дещо від "Барбі". Адже сучасна ділова жінка на сторінках мас-медіа – це особистість із красивими жіночими рисами, наділена розумом та безліччю вмінь, що притаманні "Берегині", напр.: *"Дуже часто чуємо: політика – не жіноча справа. Але якщо в родинному житті частенько всю відповідальність жінки беруть на себе, то чому б не доручити їм більший простір у вирішенні політичних та соціальних питань?"* (День. – 2006. – 27 черв.). Про це свідчать також статті: *"Бізнес з жіночим обличчям"* (Ого. – 2007. – 26 лип.); *"Жінки у великій політиці"* (Львівська газета. – 2006. – 17 січ.); *"Жіночі обличчя київської влади"* (Хрещатик. – 2007. – 8 бер.); *"Яценюк найбільше довіряє жінкам і хоче, щоб в керівництві партії їх було більше"* (Газета.ua. – 2012. – 1 бер.) *"Найвпливовіші жінки України – зі сфери медіа?"* (Львівська газета. – 2008. – 6 жовт.) та ін. Такі матеріали є позитивним зрушенням на шляху до досягнення гендерного паритету в сучасному українському суспільстві.

Одним зі способів створення позастереотипного образу чоловіка є відображення феміністичного ставлення до нього, коли автор намагається всіляко принизити значення сильної статі, напр.: *"Світлана Поваляєва: «Справжні чоловіки – самці-завойовники»"* (Сім'я і дім. – 2007. – 23 серп.); *"Фемінізація чоловіків чи фемінізація цивілізації?"* (Дзеркало тижня. – 2003. – 6 груд.); *"Мужні чоловіки знову в моді?"* (Рівне вечірнє. – 2005. – 12 квіт.); *"Чоловіки в Україні – безробітні й принижені"* (Газета.ua. – 2012. – 10 квіт.); *"Криза вічної мужності"* (Дзеркало тижня. – 2011. – 18 бер.); *"Хлопчиків мають виховувати чоловіки"* (Журнал "Країна". – 2012. – 7 бер.) тощо.

Словосполучення *справжній чоловік* набуває іронічного звучання. Такі виразні негативно конотовані маскулінативи є, на нашу думку, мовним актом заклик до самовдосконалення, адже суб'єкт-номінатор може побачити своє відображення в мовному дзеркалі та змінитися на краще. Проблемою є те, що часто чоловіки, бачачи своє "обличчя" у мовному дзеркалі, неохоче з ним погоджуються, адже *"той, що в дзеркалі, – інший, а не Я"*. Тому репрезентовані маскулінативи є певною мірою номенами-застереженнями, що спонукають до катарсису, самоочищення [2, с. 11–21].

Реалізацію програми гендерної рівності в українському суспільстві підтверджують лише ті тексти, що руйнують ГС: *"Гра для справжніх чоловіків та... жінок"* (Україна молода. – 2009. – 31 січ.) – стаття про регбі руйнує стереотип, що окремі види спортивних ігор існують лише для чоловіків. Стаття *"Камуфляж і макіяж. Чоловіча краса – страшна сила"* (Контракти. – 2004. – 20 вер.), що рекламує косметику для чоловіків і розповідає про відмінність чоловічих салонів краси від жіночих, руйнує стереотипи про те, що на сторінках періодики можуть бути матеріали лише про красу жінок і косметику та поради для них.

Отже, в українських ЗМІ спостерігаємо значну кількість текстів, де експліковано образи сучасного чоловіка та сучасної жінки, створені відповідно до ГС. Звідси такі номінації: *справжній чоловік, сильна стать, мачо, герой* – у змалюванні чоловіків, та *берегиня, барбі, жертва та ділова жінка* – у змалюванні жінок. Уважаємо, що соціальні ролі українських жінок та чоловіків набагато барвистіші, ніж запропоновані зразки, однак ЗМІ зашорені матрицями й шаблонами і не здатні критично осмислити сенс життя осіб обох статей для розвитку їхньої культурної, соціальної, морально-етичної, особистісної актуалізації. Хоча варто зауважити, що сьогодні з'являються поодинокі публікації, які нівелюють стереотипи й подають нове бачення образів сучасного чоловіка та сучасної жінки, їхніх ролей у суспільстві, передають прагнення авторів до гендерної рівності. Це статті про рівноправ'я статей у політиці, спорті, науці, а також рівність у таких сферах, як мода, догляд за тілом, виховання дітей. Зі зміною традиційних уявлень і стереотипів відбувається переосмислення усталених ролей чоловіка й жінки, усвідомлення того, що не існує суто чоловічих чи жіночих особливостей характеру. Усім людям властиві такі якості як: самостійність, залежність, активність, пасивність, амбітність, сила, слабкість, логічність, емоційність, що експлікуються по-різному, залежно від певних умов, контексту та ситуацій. Відтак можемо простежити синкретичну природу взаємовпливу гендеру, мови, культури й мислення, що сприяє динамічному розвитку теоретичних постулатів гендерної лінгвістики.

Уважаємо, що в газетних текстах експліковано лексико-семантичну групу номінативних одиниць, які характеризують представників обох статей за різними ознаками, тим самим осмислюючи соціальний зміст основних гендерних понять. Активізація гендерно маркованих лексем та висловів у друкованих виданнях, свідчить не лише про мовотворчу креативність журналістів, а й про трансформацію суспільних поглядів щодо гендерних ролей у сучасному соціумі. Уважаємо, що кожна людина, незалежно від статі, має право на розкриття й реалізацію власного таланту, уподобань і здібностей. Досягнення рівності між жінками та чоловіками є головним атрибутом процесу утвердження справжньої демократії, адже розвиток демократії у країні неможливий без упровадження гендерної рівності, тому нагальною проблемою сьогодення є гендерна експертиза всього законодавства, оскільки закони мають працювати на користь соціуму, а не просто декларуватися. Відтак перспективний шлях до розуміння гендерного паритету в суспільстві можуть прокласти саме ЗМІ, формуючи й пропагуючи істинні цінності паритетної демократії та громадянського суспільства, що успішно розвивається.

Література:

1. Агєєва В. Філософія жіночого існування : [передмова] / В. Агєєва // Бовуар С. де. Друга стаття / С. де Бовуар. – К. : Основи, 1994. – Т. 1. – С. 10–14.
2. Архангельська А. М. До питання про статус маскулінізму в лінгвістичній гендерології / А. М. Архангельська // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Острого: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2010. – Вип. 17. – С. 11–21.
3. Горностай П. Головні ролі людини [Електронний ресурс] / П. Горностай. – Режим доступу : www.gusnauka.com/8_NMIW_2008/Psihologia/28409.doc.htm.
4. Горошко Е. И. Гендерная проблематика в языкознании. Введение в гендерные исследования : [учебн. пособие ; в 2 ч.] / Е. И. Горошко. – СПб. : Алетей, 2001. – Ч. 1. – 509 с.
5. Грибок О. Етнічний стереотип як елемент мовної картини світу (на матеріалі німецької мови) / О. Грибок // Наукові записки. Серія “Філологічна” : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 22–23 квітня 2010 р. [“Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість”]. – Острого: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2010. – Вип. 16. – С. 131–137.
6. Калабихина И. Методология гендерного анализа / И. Калабихина // Феминизм и гендерные исследования : [хрестоматия / под общ. ред. В. И. Успенской]. – Тверь, 1999. – С. 23–31.
7. Кирилина А. Гендерные стереотипы в языке / А. Кирилина // Словарь гендерных терминов / [под ред. А. А. Денисовой ; Региональная общественная организация “Восток–Запад: Женские Инновационные Проекты”]. – М. : Информация XXI век, 2002. – 256 с.
8. Кирилина А. Лингвистические гендерные исследования [Электронный ресурс] / А. Кирилина, М. Томская. – Режим доступа : www.strana-oz.ru/?article=1038&numid.
9. Кісь О. Р. Моделі конструювання гендерної ідентичності жінки в сучасній Україні [Електронний ресурс] / О. Р. Кісь // І. – 2003. – № 27. – Режим доступу : www.ji.lviv.ua/n27texts/kis.htm.
10. Мартинюк А. П. Конструювання гендеру в англомовному дискурсі / А. П. Мартинюк. – Харків : Константа, 2004. – 292 с.
11. Мень А. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни : [в 7 т.] / А. Мень. – Т. 2 : Магия и Единение: Религиозный путь человечества до эпохи великих Учителей. – М. : СП Слово, 1991. – 462 с.
12. Оксамитна С. М. Гендерні відносини крізь призму громадської думки в Україні і світі / С. М. Оксамитна // Гендерна перспектива / [упоряд. В. Агєєва]. – К. : Факт, 2004. – С. 135–147.
13. Павлюк Л. Гендерні стереотипи і гендерна чутливість комунікації (Частина друга) / Л. Павлюк // Медіакритика. – 2008. – 18 листоп. – С. 2.
14. Пузиренко Я. В. До проблеми номінації осіб жіночої статі в українській мові (гендерний аспект) / Я. В. Пузиренко // Наукові записки НаУКМА. – К., 2001. – Т. 18. – С. 36–42.
15. Слінчук В. В. Мовностилістичні засоби творення гендерних образів молоді (за матеріалами друкованих мас-медіа) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.08 / В. В. Слінчук. – К., 2006. – 20 с.
16. Суковата В. Стереотипи підприємництва у масовій свідомості: гендерний аналіз / В. Суковата // Соціологія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 131–143.
17. Lippmann W. Public Opinion / W. Lippmann. – N.-Y. : Harcourt, 1992. – 237 p.

УДК 81'367.332.7+164.2

Мединська Н. М.

ФУНКЦІЯ ПРЕДИКАТА ОЗНАКОВИХ СЛІВ У КОМУНІКАТИВНОМУ АСПЕКТІ

У статті схарактеризовано функцію предиката ознакових слів на основі взаємодії лексичної і граматичної семантики в реченні-висловленні.

Ключові слова: предикат, ознакові слова, суб'єкт, комунікативний аспект, речення-висловлення.

В статье охарактеризована функция предиката признаков слов на основе взаимодействия лексической и грамматической семантики в предложении-высказывании.

Ключевые слова: предикат, признаки слова, субъект, коммуникативный аспект, предложение-высказывание.

The article determined function of attribute words predicate based on interaction of lexical and grammatical semantics in sentence-utterance.

Key words: predicate, attribute words, the subject, communicative aspect, sentence-utterance.

Елементарне речення як складний знак утворюють знаки нижчого рангу – предикатні з непередикатними. Домінантою речення є предикат, природа якого регламентує кількість і якість аргументів та відношення між ними.

Однак проблему семантичної й морфологічної природи ознакових слів на сучасному етапі функціонування лінгвістичної науки остаточно не розв'язано. Спостерігаються значні розбіжності в поглядах лінгвістів на граматичні особливості лексем зі значенням ознаковості та відсутні чіткі критерії їхнього виокремлення. В українському мовознавстві характеристику ознакових слів у функції предикатів знаходимо в працях О. О. Потебні, Л. А. Булаховського, В. М. Русанівського, Й. Ф. Андерша, І. Р. Вихованця, М. В. Мірченка, А. П. Грищенка, М. Я. Плющ, А. П. Загнітка, Н. Б. Іваницької, О. І. Леути, І. А. Пасічник, О. Г. Межова, Н. М. Арват, С. О. Соколової, М. І. Степаненка. Дослідження ознакових слів у функції предиката розкривають тісну взаємодію сфер лексики, морфології та синтаксису та проблему ієрархічності відношень ознакових слів у функції предикатів, але дотепер чітко не окреслено особливостей реалізації різних класів ознакових слів на семантичному, власне-синтаксичному та комунікативному рівнях речення. Цим зумовлено **актуальність** пропонованого дослідження.

У статті поставлено за **мету** схарактеризувати функцію предиката з комунікативного погляду.

Структура речення формується взаємодією двох планів, в одному з яких отримує відображення зв'язок речення з об'єктивним світом, а в іншому – зв'язок його з процесом мислення. Як головний засіб формування, вираження та повідомлення думки, речення виражає повідомлення про дійсність [3]. Акт мислення, виражений реченням, завжди двочленний: у ньому про щось повідомляється, деякому суб'єктові приписується якась предикативна ознака. Суб'єктові та предикату думки-судження в структурі речення відповідають, як переважно два його організаційні центри, або двоє "головних членів", які позначають носія предикативної ознаки та саму предикативну ознаку. Двочленність, двоскладність речення – це необхідна ознака властива всім реченням. Предикативність характеризує кожне речення, й означає предикативне відношення між структурними опорами думки-речення – суб'єктом та предикатом, виражених у мовних категоріях часу, модальності та особи [7, с. 24].

За термінологічним словником О. О. Селіванової, предикативність – це синтаксична категорія, головна ознака речення як комунікативної одиниці, що виявляється в наявності в ньому позначення центру певної події, інформації у вигляді повідомлення, відносячи його до дійсності, часових планів і певного мовця [17, с. 586]. У такому трактуванні предикативність визначено як синтаксичну категорію речення-висловлення, а отже, ця категорія пов'язана з предикатністю – процесом формування думки висловлення, унаслідок якого "відображена засобами мови денотативна ситуація стає сигніфікативною: цілісному і певною мірою нерозчленованому уявленню про фрагмент реальної дійсності відповідає санкціонована семантикою мови предикатно-актантна структура, або пропозиція, та один із можливих типів комунікативної рамки" [8, с. 25]. Притому речення-висловлення має також обов'язкову модальну та додаткові значення стосовно основної інформації, темпоральні, аспектуальні та інші характеристики, що йдуть від мовця [8, с. 25].

Характеризуючи модальність речення як синтаксичну категорію, В. Д. Шинкарук зазначає, що саме комунікативно-прагматичні інтенції мовця визначають об'єктивну і суб'єктивну модальність. У змісті речення наявні два плани вираження: модально-комунікативний (модусний) і номінативно-репрезентативний (диктульний), які мають у мові різні і водночас співвідносні засоби експлікації [21, с. 235].

Речення-висловлення як одиниця мовленнєвого спілкування, що відображає нижчий, вищий, найвищий ступінь абстрактного мислення мовця в ситуації “я – тут – зараз”, становить собою складну змістову структуру, вербалізовану мовними засобами різних рівнів. “Поверхнева реалізація глибинного змісту чуттєво-рецепторного рівня у мові (знаковому відображенні поняттєвого змісту про повідомлення), – зазначає М. Я. Плющ, – ґрунтується на закономірностях вибору моделей синтаксичних побудов та лексико-фразеологічних, словотвірних і граматичних засобів для структурування змісту висловлення, його предикативного центру” [14, с. 234].

Оскільки семантика слів кожної частини мови структурована за критерієм призначення, орієнтації на вираження когнітивної, емотивної, імперативної та інших функцій, то в мовленні слово в синтаксичних побудовах виступає у певній формі як синтаксична одиниця, семантика якої взаємодіє із семантикою пов’язаного з ним іншого слова, виражаючи предикативні/непредикативні відношення. Сучасна наукова орієнтація лінгвістів на динамічний синтаксис зумовлює потребу ґрунтовного вивчення граматичних категорій ознакових слів у змісті речення.

Мовна структура думки-речення виступає у конкретних мовних формах та значеннях суб’єктів і предикатів у різних моделях речення. Мовними формами та значеннями суб’єктів і предикатів, різним типовим змістом та засобами його оформлення пов’язані основні структурні типи речень. Саме в цих відмінностях й проявляється план зв’язку речення з позамовним світом. Відображаючи категорійні явища об’єктивної дійсності, їхні зв’язки та відношення, мова для називання тих чи тих категорій та зв’язків оперує відповідними номінативними та конструктивними засобами. Дійсність має тільки опосередковане відображення в мовних формах, вона членується та організується в свідомості мовців відповідно до бачення її тим чи тим національно-мовним колективом.

За комунікативно-функціонального підходу предикацію розглядають як акт членування висловлення на комунікативно значущі елементи. В актуальному мовленнєвому процесі логічний суб’єкт ототожнюють із темою, даним, відомою інформацією, основою висловлення, а предикат – із новим, ремою, предикативною частиною. Дослідники твердять, що “неможливо визначити реального суб’єкта й предиката, властивих природному мовленню (тобто темі й ремі), якщо обрати за критерій кваліфікації імена-суб’єкти або дієслова-предикати Аристотеля чи стоїків. Отже, мовний матеріал, узятий в актуальному вжитку (а іншого вживання немає), виявляє не вербальні, а когнітивні (комунікативні) принципи організації речення” [11, с. 21]. Відомо, що П. Фортунатов зробив спробу розмежувати поняття граматичного й актуального членування речень і виявив деякі типи кореляції між ними [20]. Але й на сучасному етапі розвитку лінгвістичної теорії мовознавців цікавить проблема формування речення як комунікативної одиниці в аспекті з’ясування ролі актуального членування для завершення акту предикації. За словами І. П. Распопова, саме актуальне членування – той ґрунт, на якому здійснюють предикуювання, оскільки “зміст речення має стосунок до дійсності через співвідношення двох компонентів актуального членування” [16, с. 44]. М. В. Всеволодова зауважує, що вибір пари “предиковане” – “предикувальне”, утворення своєрідної опозиції “носій ознаки” – “ознака” чи “ознака” – “її носій” стосується комунікативного аспекту висловлення [5, с. 85]. На думку О. В. Бельського, у названій вище опозиції бере участь інтонація, яка зумовлена не стільки граматичними значеннями, скільки значеннєвими зв’язками означуваного й означеного, комунікативною перспективою висловлення [2, с. 195].

Загальні категорії суб’єкта та предиката речення-висловлення можуть реалізуватися в різних моделях як власні значення особи та її дії, стану, властивості, предмета та його якісної чи кількісної характеристики, виражених структурно-семантичними компонентами в їхніх конкретно-типових формах. В основі організації речення-висловлення лежить відповідність категорійного значення основних частин мови у змісті предиката основним категоріям позамовної дійсності, структурованої національною мовною свідомістю.

Синтаксеми (синтаксичні форми слова) у функції суб’єкта та предиката вступають у предикативні відношення. Ця предикативна ознака приписується предмету-носієві у відповідному плані часу, модальності та особи. Тому повідомлення, яке виникло як результат предикативного сполучення головних компонентів, виявляється завжди співвіднесене з позамовною дійсністю. У такому розумінні предикативності з’являється можливість двох трактувань предикативності: як відношення змісту речення до дійсності та як відношення між суб’єктом і предикатом.

Речення-висловлення як одиниця мови і “мовленнєвого спілкування” [4, с. 154–155] відображає нижчий чи вищий ступінь абстрактного мислення мовця і становить складну змістову структуру, вербалізовану мовними засобами різних рівнів.

На противагу тлумачення предикативності як функції повідомлення, яка протиставляється функції називання [12, с. 29], сьогодні переважає думка, що предикативність як загальна ознака всіх речень має часові і модальні характеристики, виявляє граматичний спектр, своєрідний за граматичною категоризацією в часовій і просторовій локалізації та категорійним значенням особи (хоча останній аспект визначають не всі). І. Р. Вихованець уважає, що предикативність – це комплексна семантико-синтаксична реченнєва категорія, до змісту якої входять категорії часу і модальності [4, с. 62]. Прихильники теорії

динамічного синтаксису (О. С. Мельничук, С. Г. Ільєнко, А. П. Загнітко, І. І. Слинко, Н. В. Гуїванюк, М. Я. Плющ та ін.), розходячись у деталях, загалом визнають наявність (експліцитно чи імпліцитно) "особи" в усіх типах речень.

У мовленнєвому акті взаємопроникнення зазначених категорій відбувається і в плані змісту (позиція мовця визначає часткові значення часу, модальності, особи), і в плані вираження (координація в особі, числі та роді між головними компонентами зазначеними цих категорій між суб'єктивним та предикатним компонентам, злиття в дієслівних флексіях значень часу, модальності та особи). Отже, у реальному мовленні виокремлену ознаку супроводжують певні об'єктивно-модальні та часові характеристики (предикативні ознаки). Оскільки стосунок ознаки до предмета в мовленнєвому акті встановлює сам мовець, то предикації властивий ефект безпосередності, присутності – "я – тут – зараз".

Граматико-семантична структура речення (у його предикативному мінімумі) ґрунтується на взаємозумовленому вираженні суб'єктного та предикатного компонентів у відповідній формі з відповідним категорійним значенням відповідній граматико-семантичній структурі, або моделі речення.

Аналіз синтаксичних категорій висловлювання в комунікативно-прагматичному аспекті передбачає врахування конкретної мовної ситуації, а також особливостей компонентів цієї ситуації (намір мовця, предмет мовлення, обставини тощо), та як саме в категоріях предикативності й модальності відображено дійсність у комунікативному акті. Невід'ємними компонентами аналізу синтаксичних категорій висловлювання є його учасники – мовець, слухач, і тільки в умовах конкретного мовного акту може бути виявлений імпліцитний сенс змісту висловлювання, адресований для сприйняття слухачеві. Формування змісту висловлення базується на взаємодії лексичних, словотворчих, морфологічних і синтаксичних значень, що знаходять безпосереднє відображення в сукупності контекстної та ситуативної інформації, а також у суб'єктивній оцінці мовцем. Розгляд синтаксичних категорій предикативності і модальності в комунікативно-прагматичному аспекті дозволяє виявляти співвідношення експліцитного й імпліцитного компонентів висловлювання.

У лінгвістичній теорії сутність предикатів потрактовують в аспекті виконання предикативної функції слів різних частин мови як морфологізованих/неморфологізованих засобів вираження. З боку семантики розглядають як предикативне ім'я – повідомлення про дію, стан, якість та інші ознаки предмета. З боку синтаксису предикат кваліфікують як головний член речення – присудок. Але важливо те, зауважує Г. О. Золотова, що різні граматичні форми, які виконують роль присудка, мають різне синтаксичне призначення: особові форми дієслова, на відміну від інших дієслівних форм, функціонують тільки як предикати; деякі форми іменника бувають як у функції предиката, так і в ролі атрибута або в інших позиціях [7, с. 168]. М. В. Мірченко наголошує на тому, що "синтаксична позиція предиката визначає відношення між функціями компонентів структурної схеми, у якій предикат <...> задає функціональні параметри непередикатних актантів" [13, с. 112].

Для визначення семантичної природи предиката необхідно враховувати співвідношення морфологічних та синтаксичних його властивостей. На думку Г. О. Золотової, комплексне вивчення властивостей дієслівного предиката відкриває можливості побудови семантико-синтаксичної класифікації речення, яка виявляє єдність форми та змісту в синтаксисі. Категорійно-граматичні типи предикатів та взаємообумовлені типи і форми суб'єктних компонентів становлять об'єктивний критерій, здатний конструювати єдину семантико-синтаксичну класифікацію речень. Г. О. Золотова стверджує, що структура речення, всупереч вербоцентричним концепціям, визначається не тільки предикатом і не тільки дієсловом, але взаємною відповідністю двох компонентів суб'єктного та предикатного – які організують його структурну модель [7].

Українські мовознавці обстоюють власну позицію щодо виділення типів предикатів із урахуванням часових і субстанційних характеристик (з опорою на останні), наголошуючи, що непередикатним словам більшою мірою властиві парадигматичні семи, а предикатним – синтагматичні, як такі, що потенційно визначають валентну модель речення і характеризують у якісному плані його валентних партнерів. Важливою при цьому, як уже наголошувалося, є характеристика суб'єкта – центральної іменникової синтаксеми в семантико-синтаксичній структурі речення-висловлення. Запропонована І. Р. Вихованцем типологія предикатів включає 6 типів: дії, процесу, стану, якості, локативного та кількісного [4, с. 250]. Предикати з різним сполучувальним потенціалом семантико-синтаксичного рівня займають відповідні місця: предикати дії – першого рангу, процесу – другого, стану – третього, якості – четвертого тощо. Але система предикатів передбачає поділ на підкласи, на дрібніші групи [18, с. 84–85]. Побудовані за логіко-семантичною ознакою, такі класифікації зазвичай ураховують поділ на найбільш абстрактні за значенням категорії (такі як "сутність", "якість", "кількість", "відношення", "час", "місце", "стан", "положення", "дія" тощо), кількість яких різна в інтерпретаціях різних наукових шкіл. Така таксономія ґрупується на виділенні окресленого граматиками набору структурних схем простого речення. Тобто для такої рубрикації до уваги взято не лише власне предикат, а й пов'язаний із ним другий компонент – "можливість його співвіднесення з деяким суб'єктом" [19, с. 150].

Дослідники синтаксису основним типом називають *предикат дії* – це основний клас дієслівних предикатів, яким властиві характерні ознаки активності, динамічності, локалізованості в часі і просторі (фазовість).

Активність як семантична категорія, в основі якої лежить протиставлення активних та інактивних начал дістає вияв у взаємодії та взаємозв'язку дієслівних лексем з іменними актантами. Ця характеристика дієслівних предикатів пов'язана з суб'єктом – істотою. Активні дієслова виражають дію, яка спрямована й на об'єкт (чи суб'єкт) і викликає у ньому відповідні зміни, тобто внаслідок дії об'єкт створюється, змінюється або знищується. У сфері активної дії наявні суб'єктно-об'єктні та суб'єктно-суб'єктні смислові відношення: *Перекидали усе в скрині, а намиста нема! (Нечуй-Левицький, III, 1955, 217). Стали турбаї козачих свої прав допоминатися, а пан їхні метрика з церкви покрав та попалив (Ю.Янов., II, 1958, 187).*

У сфері суб'єктно-суб'єктних відношень активність самих людей може бути спрямована з виховною, творчою метою або впливу на інших людей: *Ті, що поскінчували курс, були надзвичайно веселі та горючі (Нечуй-Левицький, I, 1956, 618). Уроки він повчив ще вчора (Донч., Ю.Васюта, 1950, 91); зміну зовнішнього вигляду: В його (свата) виріс хвіст і роги. Зробивсь він лютий, наче вовк. Ногами посуд перетовк (Олесь, Вибр., 1958, 298). (Василь): Дати вам волю – усіх би людей перестригли в ченці, так що й мир перевівся б (Мирний V, 1955, 98); знищення інших живих істот (Марко) Я їх, паплюк (фашистів), сорок штук перетопив на перевозі (Мороз, П'єси, 1959, 8).*

В активних дієслівних предикатах кількісне уточнення може бути представлено за шкалою інтенсивності дії (міри вияву): немаркованість дії – деяка інтенсивність дії – значна інтенсивність дії. *Тхе! – сказала Олеся, покуштувавши сухої ніжки – Килина не догляділа й пересмажила й попсувала (Нечуй-Левицький, III, 1956, 99). Геть мене потовк (чоловік), місця живого нема – скрізь синяки... (Коцюбинський, I, 1955, 437). Попересушувала все насіння (Сл.Гр.).*

Предикати процесу також наділені ознакою динамічності, яка, на відміну від предикатів дії, немає контролю з боку суб'єкта, тобто носій цих предикатів пасивний. Ця ознака властива предикатам таких реченневих структур з однією іменниковою синтаксею: *Всі хто був почав підспівувати, один за одним помовкли і слухали, як вони гарно вдвох співають (П. Куліш, Вибр., 1969, 292).*

Предикати стану, на відміну від предикатів дії і процесу, характеризуються елементарною смисловою структурою. Вони називають ознаки, властивості, приписувані субстанціям як іманентно їм притаманні, що не виходять за межі суб'єкта і не охоплюють своїми властивостями інших реалій. У предикатах стану відсутня сема активності, але пасивність їх формально не маркована [6, с. 17].

Стан – статична ознака, морфологічне вираження якої стосується сфери дієслів, прислівників та іменникових форм, які втратили зв'язок із парадигмою відмінювання. Пор.: *Усі товариші позасмучувалися, як почули про його лихо (сл. Гр.). (Бичок) Кажуть, що Христя ослабла і не встає, зовсім неможна... Та нехай лучче перехворіє, ніж піде до обідраного злидня!.. (Кроп., I, 1958, 467). Мені однаково, чи буду Я жити в Україні, чи ні. (Т. Шевченко). Чогось мені сумно, Чогось мені дивно, Все третій деньочок, Милого не видно (Народна пісня).*

Ряд дослідників трактують “стан” як статичне явище, на відміну від “процесу” і “події” як онтологічну трихотомію, здатну, проте, розпадатися на окремі типи лише за умови реального мовного наповнення [10]. Важливе значення в такому разі має контекст, який є необхідним чинником розмежування вказаних значень [24, с. 200; 23, с. 6]. Пор.: *Червоніє мак у житті / Андрій з кожним словом жінки дужче червоніє; Падає ціна / Падає дощ / Падає від несподіваного удару парубок; Горять очі / Горять хліба від спеки [приклади Олени Кульбабської].*

Предикати якості позначають абсолютну ознаку предмета, тому позбавлені часових конкретних характеристик. *Хлопці слухняні. Робота корисна. Ніч була глибока і сива. Ніч була терпка, як слива (І. Жиленко). Я ж досі не завітчана! (Леся Українка). Ти дав мені дари, які хотів такі були й мої – неміряні, нелічені... (Леся Українка).*

Предикати кількості становлять периферійну площину предикатності. Вони морфологічно оформлені числівниками та кількісними прислівниками, при яких типовою формою суб'єкта є родовий відмінок: *Дівчат було троє. На дереві мало вишень.*

Локативні предикати виділяють за особливими формально-синтаксичними і морфологічними ознаками: наявності в реченні локативного компонента, вираженого прийменниково-іменниковою словоформою: *Над шляхом стояла курява. Гості в саду.*

Власне семантична, в основі своїй універсальна, класифікація, на думку сучасних мовознавців, передбачає виділення таксономічних, реляційних і предикатів характеристичності із можливими суміщеннями цих значень та деталізованою рубрикацією кожного із цих розрядів. У дослідженнях реалізацій предикативних відношень на матеріалі природних мов такі узагальнені типи значень можуть слугувати вихідними положеннями, поняттєвим підґрунтям, що уможливило подальшу диференціацію, зокрема з оперттям на конкретні класи предикаторів [15, с. 29].

Застосування трансформаційної методики у вивченні предикатів мало б ґрунтуватися передусім на перетвореннях предикаторів, при яких зберігається тотожність смислу, тобто сигніфікативний зміст залишається той самий, змінюються лише його позначення. Позначуване (денотат) у такому разі не піддається змінам, оскільки його заміна може суттєво вплинути на предикатну функцію, й аналіз пере-

міститься на рівень структурної схеми, пропозиції, речення, а не власне предиката. Трансформації типу *Вона почервоніла* → *Вона стала червоною*, *Мені холодно* → *Мене охопив холод* відповідають тим дериваційним процедурам, які дають можливість відстежити особливості функціонування, адже, за словами Н. Д. Арутюнової, потреби комунікації диктують усе тонше диференціювання значення предикатів, тобто слів, що несуть функцію повідомлення [1]. У цьому зв'язку доречно зауваження В. І. Кононенка щодо застосування трансформаційних процедур, дериваційних перетворень на рівні речення, які призводять до зведення предикатного значення до концептного поняття в його багатомірних значеннях і реалізаціях [9, с. 5–7]. На думку вченого, побудований на такому підході аналіз може здійснюватися шляхом "сходження" від концепту до його репрезентацій у предикатному вираженні, а може ґрунтуватися на "підвищенні" предикатів до рівня концептного розгляду (вочевидь, у дослідженнях предикатів другий шлях більш природний) [15, с. 30].

Сучасний стан лінгвістичної теорії уможливорює дослідження ознакових слів у функції предиката в комунікативному аспекті на концептному та мовному рівнях значення слова як одиниці когнітивно-мовної семантики. Метамова постає на основі об'єднання логічної мови (в аналізі використовуються поняття суб'єкт, об'єкт, пропозиція) та слів із вузьким значенням, позбавлених багатозначності і синонімічності. Семантика предиката об'єднує не тільки його лексичне значення, а й імпліцитні смисли залежно від структури поля предиката, як ядерні (центральної чи периферійні).

З погляду комунікативному предикацію визначають як репрезентант висловлення. У типових випадках предикація збігається з категорією актуального членування: фокус теми – це предикований компонент, а фокус реми – предикувальний.

Отже, предикатні значення синтаксими засвідчують тісний зв'язок мовних функцій і тісну взаємодію поняттєвих і граматичних категорій своєрідно представлених у лексичній, морфологічній і синтаксичній семантиці, своєрідно продукуюваної в актах мовлення за закономірностями граматики мови.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы) / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 383 с.
2. Бельский А. В. Интонация как средство детерминирования и предиктирования в русском литературном языке / А. В. Бельский // Исследование по синтаксису русского литературного языка : сб. статей / [отв. ред. В. В. Виноградов]. – М. : Изд-во АН СССР, 1956. – С. 188–199.
3. Виноградов В. В. Введение в синтаксис / В. В. Виноградов // Грамматика русского языка. – Т. II, ч. 1. – М., 1954. – С. 65.
4. Вихованець І. Р. Грамматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
5. Всеволодова М. В. Синтаксемы и строевые категории предложения в рамках функционально-коммуникативного синтаксиса (к вопросу о предикативности, предикации и членах предложения) / М. В. Всеволодова // Вестник Московского университета. – 2000. – № 1. – С. 75–95.
6. Загнітко А. П. Система і структура граматичних категорій дієслова / А. П. Загнітко. – К. : НМКВО, 1990. – 74 с.
7. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Золотова Г. А. – Изд. 6-е. – М. : Ком-Книга, 2010. – 368 с.
8. Касевич В. Б. Конструкции с предикатными актантами. Проблемы семантики / В. Б. Касевич, В. С. Храковский // Категории глагола и структура предложения: Конструкции с предикатными актантами. – Л. : Наука, 1983. – С. 5–41.
9. Кононенко В. І. Концепти українського дискурсу / В. І. Кононенко. – К. ; Івано-Франківськ : Плай, 2004. – 248 с.
10. Кульбабська О. Вторинні предикати: лінгвальний статус, класифікація і репрезентація в сучасній українській мові [Електронний ресурс] / О. Кульбабська. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ls/2009_18/18.14_kulbabska_vtorynni_predykaty.pdf.
11. Логическое vs коммуникативное представление лингвистического факта: Аристотель и Остин / А. В. Вдовиченко // Язык как материя смысла : сб. статей к 90-летию Н. Ю. Шведовой / [отв. ред. М. В. Ляпон]. – М. : Азбуковник, 2007. – С. 17–24.
12. Ломтев Т. П. Структура предложения в современном русском языке / Т. П. Ломтев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 198 с.
13. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій : монографія / М. В. Мірченко. – Вид. 2-ге, переробл. – Луцьк : Ред.-вид. відд. "Вежа" ВДУ ім. Лесі Українки, 2004. – 393 с.
14. Плющ М. Я. Словоформа в семантично елементарному та ускладненому реченні. Вибрані праці / М. Я. Плющ. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 362 с.
15. Предикат у структурі речення : монографія / [за ред. акад. НАПН України В. І. Кононенка]. – Київ ; Івано-Франківськ ; Варшава, 2010. – 408 с.
16. Распопов И. П. Актуальное членение предложения : [монография] / И. П. Распопов. – Уфа : Изд-во Башкирского ун-та, 1961. – 163 с.

-
17. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
 18. Семантические типы предикатов / [отв. ред. О. Н. Селивестрова]. – М. : Наука, 1982. – 365 с.
 19. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиологическая грамматика / Ю. С. Степанов. – М. : Наука, 1985. – 335 с.
 20. Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды / Ф. Ф. Фортунатов. – Т. II. : Лекции по старославянскому языку (церковнославянскому) языку. – Сравнительная морфология индоевропейских языков. – О преподавании грамматики русского языка в средней школе. – М. : Учпедгиз, 1957. – 471 с.
 21. Шинкарук В. Д. Категорії модусу і диктуму у структурі речення / В. Д. Шинкарук. – Чернівці : Рута, 2002. – 271 с.
 22. Шмелев Д. Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке / Д. Н. Шмелев. – Изд. 2. – М. : КомКнига / URSS, 2006.
 23. Bach E. The Algebra of events / E. Bach // *Linguistics and Philosophy*. – Dordrecht, 1986. – Vol. 9. – P. 5–16.
 24. Mourelatos A. P. D. Event, processes, and states / A. P. D. Mourelatos // *Syntax and Semantics*. – New York, 1981.

УДК 811.161.2

Мініч Л. С.

СИНЕРГЕТИКА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА

У статті проаналізовано основні аспекти дослідження питання мовної особистості письменника. Особливо зосереджено увагу на комплексному науковому вивченні вказаної проблеми насамперед з урахуванням її вияву в лінгвістиці.

Ключові слова: синергетика, лінгвосинергетика, мовна особистість письменника, мовна картина світу.

В статье проанализированы главные аспекты исследования вопроса языковой личности писателя. Особое внимание сосредоточено на комплексном научном изучении данной проблемы с учетом ее проявления в лингвистике.

Ключевые слова: синергетика, лингвосинергетика, языковая личность писателя, языковая картина мира.

The article deals with the main aspects of analyzing lingual identity of a writer. The main attention paid to complex scientific study of the problem with its manifestation in linguistics.

Key words: synergetics, lingvosynergetics, lingual identity of a writer, linguistic world image.

Творцем і центром мовної картини світу є людина. У мові, семантиці та прагматиці зафіксовані результати й особливості пізнання людиною як світу, так і самої себе. Людина у своїй духовній самосвідомості є центром двох Всесвітів – зовнішнього, фізичного, та внутрішнього, духовного. Проте внутрішній Всесвіт у мовній свідомості вибудовується за аналогією із зовнішнім. Термін “космос, мікрокосм” стосовно людини використовували ще античні філософи та логіки. Лінгвісти, які вивчають мовні репрезентації внутрішнього світу людини, акцентують увагу на глибинності, архетиповій схожості образів цього світу зі світом зовнішнім, і одночасну виняткову складність картини внутрішнього світу людини як специфічного, виняткового, такого, який не збігається з образами фізичного Всесвіту і з науковими знаннями про психіку.

Концепт “мовна особистість” вписується в сучасну когнітивну парадигму, де людина представлена суб’єктом, який усвідомлює свою предметну та теоретичну діяльність.

Проблема мовної особистості особливо актуально звучить в епоху дегуманізації культури. Концепт “мовна особистість” виявляє деякий ізоморфізм структурних компонентів культури та мови в їх функційному та внутрішньоієрархічному плані. Особливе місце тут займає когнітивний аспект цього явища: деталізація мовної картини світу, усвідомлення мовлення, метамовні висловлювання.

Сучасна наука переживає вибух інтересу до ідіолектів, як до досвіду реалізації властивостей мовної системи на основі 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. Мова, культура й етнос – єдиний нерозривний комплекс, компоненти якого пов’язані між собою та утворюють цілісну особистість – поєднання фізичного, духовного та соціального. Людина як вища біологічна істота, символічна тварина неможлива без мови, що становить оболонку суспільної та індивідуальної свідомості. Мова – це інструмент культури та одна з її іпостасей перманентно утворює сутність, ядро етнічної особистості, і кожна етнокультура функціонує та розвивається в середовищі етнічної мови.

Результати наукових спостережень містяться в роботах Ю. Апресяна, Л. Безсонової, В. Виноградова, І. Зимньої, В. Красних, Ю. Степанова, М. Федотової та ін.

У психології дотепер немає загальноприйнятого визначення особистості, немає також єдиного, прийнятого трактування цього феномена в лінгвістиці. Слушною є думка Л. Безсонової, що “діапазон його сучасної інтерпретації – від суб’єкта, індивіда, автора тексту, носія мови до мовної картини світу, мовної свідомості, менталітету народу” [1, с. 27].

Інтерес до особистості прийшов у лінгвістику із суміжних наук – психології та літературознавства. Своім походженням теорія мовної особистості зобов’язана В. Виноградову, який відкрив категорію образу автора. На його думку, образ автора – це “внутрішній стержень, навколо якого групується вся стилістична система твору” [2, с. 92], конститується певними стилістичними особливостями та відображає риси особистості реального автора. В. Виноградов намітив у загальних рисах структуру мовної особистості та “силові лінії” взаємозв’язку явищ усередині її: “від зовнішніх граматичних форм мови до більш внутрішніх (ідеологічних)”, указав на власне особистість як синтезуючий момент [3, с. 12].

У цій статті для нас важливо не особистість загалом, а особистість, виражена в мові, тобто мовна особистість (*homo loquens*). Існують різноманітні визначення мовної особистості. Зокрема, у когнітивній лінгвістиці мовну особистість визначають як особистість, котра виявляє себе в мовній діяльності, маючи певні знання й уявлення. В. Красних, визначаючи мовну особистість, вважає за потрібне виділити:

- людину, яка говорить – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність;
- мовну особистість – особистість, яка реалізує себе в комунікації, вибирає та здійснює певну стратегію і тактику спілкування, вибирає та використовує певний набір засобів – як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних;
- комунікативну особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації [7, с. 17].

В описі конкретної мовної особистості, очевидно, варто враховувати:

1) особистість як духовно-тілесну єдність; особистість, що усвідомлює себе і водночас пізнавана через її інобуття, тобто зв'язка з іншими особистостями (суб'єктами – носіями духовної культури) і предметними сферами національної матеріальної культури;

2) особистість, якій властивий історичний розвиток і одночасно – цілісність [4, с. 91].

Термін “мовна картина світу” та “мовна особистість” співвідносні з певними поняттями когнітивної лінгвістики, пов'язаними зі знаннями та уявленнями людини – “когнітивна база, індивідуальний когнітивний простір”, оскільки, за словами І. Зимньої, “мовна свідомість – це форма існування індивідуальної, когнітивної свідомості розумної людини, тієї, що говорить, людини, яка спілкується, людини як соціальної істоти, як особистості” [5, с. 23].

Когнітивна база (КБ) – певним чином структурована сукупність обов'язкових знань та національно-детермінованих і мінімізованих уявлень того чи того національно-лінгвокультурного товариства, яким володіють усі носії певного національно-культурного менталітету, усі, хто говорить певною мовою [6, с. 88].

Культурний простір – уся різноманітність знань носія ментального комплексу; сукупність усіх індивідуальних та колективних когнітивних просторів [6, с. 89].

Колективний когнітивний простір (ККП) – сукупність знань, структурована за певною схемою, властива всім особистостям, які належать до певного соціуму.

Індивідуальний когнітивний простір (ІКП) – структурована сукупність знань, структурована за певною схемою, властива будь-якій мовній особистості, кожній людині, яка говорить.

Людина має свій ІКП, набір ККП (сімейний, професійний ККП та ін.) і КБ того національно-лінгвокультурного товариства, членом якого є певна особистість. ІКП людини включає і КБ, і ККП всіх соціумів, до яких вона належить. ІКП містить як особистий досвід, так і “соціальні” знання та колективні уявлення, яких людина набуває в процесі соціалізації.

Отже, когнітивний простір та когнітивна база формуються когнітивними структурами (КС), тобто це “змістова форма кодування та збереження інформації, це певні ділянки когнітивного простору”, “неподільна членована когнітивна одиниця, яка зберігає “згорнуті” знання і /або уявлення”. “Інформація, яка закодована та зберігається у вигляді КС, включає відомості не лише про реальний навколишній світ, але й знання мови і знання про мову”, отже, ідучи за В. В. Красних, можна виокремити феноменологічну та лінгвістичну когнітивні структури (ФКС і ЛКС) в ІКП мовної особистості. Це когнітивні структури задіяні в мовній свідомості людини впродовж усього процесу сприйняття тексту [6, с. 89].

О. Потебня разом із найближчими (мовними) виділяв дальні значення слів, співвідносні зі сферою позамовних знань (змісту). Найближчі (мовні) значення слів є, на його думку, внутрішньою їх формою, по-іншому – способом представлення позамовного змісту [8, с. 17; с. 185].

На підставі вивчення наявних моделей структурації мовної особистості, М. Федотова пропонує розглядати мовну особистість як трьохелементну структуру, що містить універсальний, груповий та індивідуальний сегменти. Перший є спільним для всіх лінгвокультурологічних просторів: а) етнічного, що передає спільність концептосфери, зумовлену спільністю етнічною (національною), та б) соціального, зумовленого спільністю соціально-професійною. Третій відображає індивідуальність ментальної та мовної картини світу кожного *homo loquens*, як наслідок неповторності генетики та соціалізації індивіда [9].

Вступаючи в комунікацію, мовна особистість використовує названі сегменти по-різному. Можна припустити, що перший сегмент найменше зазнає впливу таких чинників, як мовний простір та варіативність складників комунікативного акту. Щодо другого сегменту, то повна/часткова розбіжність концептів, позначених еквівалентною лексикою, або, навпаки, їх збіг за відсутності лексичної співвіднесеності, надзвичайно ускладнюють проникнення індивіда до “чужої” лінгвоконцептосфери. Міжкультурна комунікація відбувається в умовах постійного комунікативного шуму, що ускладнює або повністю порушує адекватну комунікацію. Найменші ускладнення виникають, за всієї парадоксальності висновку, при передачі реалії чужої лінгвоконцептосфери, тому що в цьому випадку і концепт, і слово, що його позначає, сприймаються одночасно й у всій своїй повноті. Указані перешкоди наявні як під час

спілкування представників двох етносів/мов (перший підтип групового сегмента), так і в процесі спілкування представників одного етносу/мови, які відрізняються своєю соціальною/професійною належністю (другий підтип групового сегмента). Для останнього випадку запропоновано використовувати термін кроскультурна комунікація [10].

Третій (індивідуальний) сегмент активізується в кожному акті спілкування: унікальність мовної особистості онтологічно зумовлює неможливість абсолютного збігу інформації на вході в каналі зв'язку та виході з нього, тобто незбіг крайніх (кінцевих) модулів комунікативного акту.

Отже, мовну особистість письменника розкриває мова його художніх творів, сукупність виражальних засобів, які вирізняють майстра як індивідуальну особистість з-поміж інших митців художнього слова, вона пояснює текстову модель, що репрезентує індивідуальний образ світу автора. Художній текст відображає константи світобачення письменника, його ціннісні орієнтації. Ідіомоделі, створені письменником, адекватні його внутрішньому світові. Читач насамперед звертає увагу на те, яку лексику вжив автор, і одразу виділяє лексеми, незвичні для сприймання. Об'єднавчою основою всіх одиниць мовної особистості автора художніх творів є його світобачення, тому проблема вивчення індивідуального стилю письменника тісно пов'язана з проблемою його мовної картини світу.

Література:

1. Бессонова Л. Е. Коммуникативные аспекты политического дискурса / Л. Е. Бессонова // Учебные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – Симферополь, 2004. – Т. 16 (55). – № 1: Филологические науки. – С. 27–28.
2. Виноградов В. Проблема образа автора в художественной литературе / В. Виноградов // О теории художественной речи / В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 240 с.
3. Виноградов В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 216 с.
4. Воробйов В. В. Лингвокультурология (теория и методы) : [монография] / В. В. Воробйов. – М. : РУДН, 1997. – 331 с.
5. Зимняя И. А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста / И. А. Зимняя // Психологические механизмы порождения и восприятия текста. – М. : МГПИИЯ, 1985. – Вып. 243. – С. 3–23.
6. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : [курс лекций] / В. В. Красных. – М. : ИТДГК "Гнозис", 2002. – 284 с.
7. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : [курс лекций] / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
8. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня // Слово и миф. – М., 1989. – С. 17–200.
9. Федотова М. А. Мовна особистість у чужому лінгвокультурологічному просторі (на матеріалі англійської прози ХХ–ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / М. А. Федотова. – Одеса, 2006. – 20 с.
10. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Ариб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 627 с.

УДК 811.161.2'81'366.5+81'271.14

Полтавець Ю. С.

СПЕЦИФІКА ГРАМАТИЧНОЇ АТРАКЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.)

Статтю присвячено дослідженню явища атракції в граматичній системі мови. Розмежовано різні витлумачення терміна: традиційне і новітнє. З'ясовано, що граматична атракція в українській мові знаходить вияв у ненормативному узгодженні мовних одиниць у граматичних категоріях числа, роду, відмінка, а також проявляється у функціонально-семантичній категорії модальності. На матеріалі сучасної української періодики продемонстровано механізм дії граматичної атракції.

Ключові слова: граматична атракція, синтагматична, парадигматична атракція, аналогія, предикативне узгодження, граматичні помилки.

В статье рассматривается явление аттракции в грамматической системе языка. Разграничены различные толкования термина: традиционное и новейшее. Выяснено, что грамматическая аттракция в украинском языке находит выражение в ненормативном согласовании языковых единиц в грамматических категориях числа, рода, падежа, а также проявляется в функционально-семантической категории модальности. На материале украинской периодики продемонстрировано механизм действия грамматической аттракции.

Ключевые слова: грамматическая аттракция, синтагматическая, парадигматическая аттракция, аналогия, предикативное согласования, грамматические ошибки.

The article presents the phenomenon of attraction in grammatical system of the language. The traditional and the modern interpretation of the term grammatical attraction are demarcated. It was found that grammatical attraction in the Ukrainian language manifests in the aberrant agreement between language units by grammatical category of number, gender, case and appears in the functional-semantic category of modality. The paper demonstrates the mechanism of action of grammatical attraction based on modern Ukrainian journalistic texts.

Key words: grammatical attraction, syntagmatic, paradigmatic attraction, analogy, subject-verb agreement, grammatical errors.

Деякі особливості мовних одиниць і явищ можна виявити лише на периферії наук, тому сучасне мовознавство розширило свої межі. Дослідження відбуваються на перетині з іншими науками, інформаційними технологіями (соціолінгвістика, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика, математична лінгвістика) і тому мають міждисциплінарний характер. Лінгвістична теорія зазнає впливу прикладної лінгвістики. Усе більший науковий інтерес викликають ті аспекти у вивченні мови й мовлення, які можна експериментально перевірити, обґрунтувати не лише за допомогою споглядальних теорій, а й довести практично, математично обчислити і пояснити за допомогою сучасних технічних засобів. Увагу мовознавців привертає явище граматичної атракції. Термін атракція, що в середині ХХ ст. закріпився щодо граматичного рівня мови, не ототожнюють із граматичною атракцією – останній термін позначає інші процеси мисленнево-мовленнєвої діяльності людини і їхні наслідки, які знаходять своє вираження безпосередньо в мові, часто порушуючи її граматичні закони. Закономірності, сутність мовних явищ можна пізнати краще, якщо простежити їхнє функціонування при відхиленні від норми.

Активні дослідження граматичної атракції розпочалися в психолінгвістиці на матеріалі англійської мови (К. Бок, К. Міллер, К. Каттінг, К. Еберхард (K. Bock, C. Miller, C. Cutting, K. Eberhard)). Потім з'явилися подібні праці на матеріалі іспанської мови (М. Сантестебан, А. Завішевський, К. Ердокія, І. Лака (M. Santesteban, A. Zawiszewski, K. Erdocia, I. Laka)), італійської та французької (Дж. Франк, Г. Лассі, У. Фрауенфелдер, Л. Різзі (J. Franck, G. Lassi, U. Frauenfelder, L. Rizzi)), словацької (В. Бадекер, Ф. Куміньяк (W. Badecker, F. Kuminjak)), російської (А. Малько, Н. Слюсар, О. Федорова, І. Янович). В українській мові подібні досліджувані явища не кваліфікують як атракцію. Деякі з її видів у традиційних українських граматиках подають як складні випадки узгодження підмета з присудком [4; 2; 10]. У вітчизняному мовознавстві аналіз мовних явищ переважно залишається на етапі формально-описової граматики, а в зарубіжній лінгвістиці чітко окреслено нові напрями її дослідження, як-от увага до генеративної, комунікативної граматики. Тож **актуальність** дослідження полягає в необхідності розглянути явище граматичної атракції в руслі сучасних мовознавчих досліджень, пояснити, які чинники чи механізми мовленнєво-мисленнєвої діяльності можуть її зумовлювати.

Мета статті – з'ясувати, які граматичні вияви й особливості атракції в українській мові. Досягнення мети передбачає виконання таких **завдань**: визначити зміст поняття “граматична атракція” з огляду на

традиційне її тлумачення та з урахуванням сучасних наукових поглядів, зокрема в зарубіжній лінгвістиці, дослідити вияви атракції в українській мові, класифікувати їх за способами й причинами виникнення.

На початку дослідження атракції в мовознавстві термін вживали в ареальній лінгвістиці, а також стосовно граматичної будови мови. Атракцію ототожнюють із вирівнюванням за суміжністю – процесом, під час якого слово приймає форму, морфологічно близьку тому слову, з яким воно перебуває в синтаксичного зв'язку (вирівнювання за родом, відмінком, часом, модальне вирівнювання) [6; 1]. Цьому процесу протиставляється вирівнювання за аналогією – зміна форми слова відповідно до інших форм парадигми, що забезпечує системність мови [5].

Процеси вирівнювання за суміжністю і за аналогією є двома планами вияву атракції – синтагматичним і парадигматичним відповідно. А оскільки основою атракції є асоціативність мислення, то притягання проявляється і в третьому плані – епідигматиці.

О. Тараненко вважає синтагматичну атракцію передумовою для синтагматичних процесів і вказує, що "її попередню наявність варто передбачати скрізь, де має місце синтагматична взаємодія" [11, с. 154].

Невід'ємним атрибутом граматичного поля називає атракцію В. Страусов. Він, поділяючи погляди Ж. Марузо й О. Ахманової, виокремлює такі різновиди граматичної атракції, як часову, модальну, відносну, негативну.

Часова атракція полягає в обов'язковому вживанні імперфекта дійсного способу в підрядному реченні під впливом дієслова минулого часу в головному реченні для вказівки на одночасність подій, які відбуваються в головному і підрядному реченні: *Il faisait jour, lorsque Daniel ouvrit les yeux (франц.)* [9, с. 104] – *Світало, коли Даніель розплющив очі.*

Модальна атракція – використання дієслова у формі умовного способу в підрядному реченні за наявності такої самої дієслівної форми в головному реченні: *Був би на моєму місці хтось більш прагматичний і амбітний, він би краще використав події вересня 2004-го для власного "піару"* (ВЗ, 2009). Дієслова в обох предикативних частинах складного речення мають форму умовного способу (вирівнювання способу дієслова). Проте таке вирівнювання може відбуватися не лише в головному і підрядному реченні, а й в двох підрядних частинах, з яких одна підрядна частина першого ступеня, інша – другого: *Хто знає, яких би масштабів досягла корупція в житловому питанні, якби в процес не втрутилася економічна криза, що завдала відчутного удару по будівельній галузі* (ДТ, 2013). Перше підрядне речення відносно другого виконує роль головного, тому й зумовлює однаковий спосіб дієслів у них обох. У другому підрядному реченні частка *би*, що позначає умовний спосіб, зливається зі сполучником *як*.

Відносна атракція знаходить вираження в злитті відносного займенника з його антецедентом. Наприклад, *What he did is clearly impossible (англ.)* – *Те, що він зробив, очевидно неможливе; I like what you print about me (англ.)* – *Мені подобається те, що ви друкуєте про мене*. Злитий займенник *what* замінює корелят *which* і відносний займенник *that* (*I like that which you print about me*) і виконує дві функції: дейктичну й номінальну. Номінація структур із такими займенниками описова. Якщо в українській мові в реченні аналогічного типу опустити вказівний займенник *те* і вжити лише відносний займенник *що*, то таке речення набуватиме іншого значення або ж потребуватиме чіткого логічного наголосу на певному елементі. Речення *Мені подобається, що ви пишете про мене* (замість *Мені подобається те, що ви пишете про мене*) стверджує, що мовцю подобається сам факт, що про нього друкують матеріали (логічний наголос на слові *пишете*). Якщо ж логічний наголос поставити на слові *що*, то основний зміст речення полягає в тому, що мовцю подобається характер матеріалів, які про нього друкують.

В українській мові, як і в англійській, спостерігаємо явище відносної атракції. В українській мові це явище реалізується через злиття відносного займенника *що* з його антецедентом, тобто підрядна частина із займенником одночасно є його антецедентом. У книжному мовленні нормативними вважають конструкції із вказівним займенником *те*, який є в головному реченні й корелює із відносним займенником: *Мені завжди хотілося вірити в те, що інтелігентів не буває порядних і непорядних, чесних і лукавих, високодуховних і нищих* (ЛЮ, 2012), *Те, що засвоюється змалку, стає переконанням на все життя* (УК, 2013). Конструкції без вказівного займенника вживаються в українській мові переважно в усному мовленні: *Сказав, що думав; Намалював, що бачив*.

Негативна атракція – це злиття заперечення з допоміжним дієсловом [9, с. 104]: *I don't understand you (англ.)* – *Я не розумію тебе*.

Основну увагу В. Страусов у своїх дослідженнях приділяє родовій атракції. Учений доходить висновку, що вона може бути синтагматичною й парадигматичною. "Узгодження, гармонізація чи асонанс флексій субстантивних й атрибутивних форм у процесі формування граматичної категорії роду є не що інше, як синтагматична атракція закінчень атрибутивних слів у відношенні до флексій субстантивів. Атрибути, які колись були недиференційовані за формою субстантива, унаслідок поступових фонетичних змін набули форми флексій субстантивів" [9, с. 106]. Атрибутивна модель генетично побудована на співвідношенні омонімічних флексій субстантивних і атрибутивних форм [9, с. 105]: *бесчислено мно-жество* (замість *бесчисленное множество*). Парадигматична родова атракція – це зміна роду слова під дією роду слів, які близькі йому за значенням, що формують семантичні поля [9, с. 106]. Характеризує

В. Страусов і парадигматичну родову атракцію запозичених слів. Більшість запозичених слів має той рід, що й слово-гіперонім у мові-реципієнті.

У слов'янських мовах на атракцію звернув увагу ще О. Потебня. Він розглядав це явище не лише як формальне уподібнення, а як явище, що містить і значеннєвий чинник й своїм корінням сягає індо-європейського походження. У дослівному перекладі зі санскриту словосполучення “розчавлені ногами слонами” мовознавець характеризує не лише як механічне уподібнення відмінкових форм, а й змістовий паратак西斯: “слонами (тобто їхніми) ногами”. Відношення між двома об’єктами нічим не виражені, й вони вживаються “в одній площині” [7; 8].

З поч. 90-х років XX ст. систематично граматичну атракцію досліджує С. Скорвид, який називає її аномалією слов'янського синтаксису. Атракцію мовознавець тлумачить як уживання однакових відмінкових форм в обох компонентах двочленної іменної синтагми, у якій один із членів знаходиться у змістовій залежності від іншого, але у формальному відношенні обидва члени виявляють однаковий зв'язок з дієсловом, що керує цією синтагмою чи однакову належність до прийменниково-відмінкової конструкції [8, с. 335]. Атракція може виявлятися не тільки в синтагмах із двома іменними компонентами й першим дієслівним, а й у синтагмах з двома дієслівними компонентами й останнім іменним, наприклад, у давньочеській мові *jěchu sě hradu staviti* (дослівний переклад “заходилися будувати замка”). Звичайна конструкція має вигляд *staviti hrad* (*hrad* у знахідному відмінку) і керування *jěchu sě* + родовий відмінок [8, с. 336]. Підґрунтям атракції у цьому випадку можна вважати “дистанційне керування” відмінковими формами, що властиве давньослов'янському синтаксису. С. Скорвид вказує, що старий слов'янський синтаксис переважно не формальний, а семантичний або асоціативний [8, с. 337], тому наявність атракції в слов'янських текстах цілком закономірна.

У кореляції знахідного й родового відмінка для позначення функції об’єкта, який виражений назвою неістоти, убачаємо парадигматичну атракцію. Під впливом іншої форми відмінкової парадигми, а саме форми знахідного відмінка назв істот, у назвах неістот використовується форма із закінченням -а. “Вплив імен – назв істот – відбивається зовнішньо в тому, що в функції знахідного відмінка може вживатися родовий відмінок тільки із закінченням -а; форми родового відмінка з закінченням -у не проникли в знахідний відмінок саме через те, що не могли спертися на паралель у назвах істот” [3, с. 33]. Таку граматичну форму іменників назв неістот кваліфікують як другий знахідний відмінок. Він використовується у назвах неістот, що не мають семантики частковості, подільності, й уживається здебільшого в розмовному й художньому стилі: *поклав ножа, зняв капелюха*.

У германістиці термін граматична атракція має ще одне значення – стосується предикативного узгодження й потрактовується як аберантний процес. Останні декілька років у психолінгвістиці питання про предикативне узгодження дуже актуальне. Явище фіксували й раніше, зокрема в стандартному перекладі Біблії англійською мовою (1971 р.) виражений процес “притягування” суфіксом множини -*im* у слові *Elohim* (ім’я Бога) дієслів, прикметників і займенників у формі множини [20]. У сучасних граматиках з івриту вказують на ще один різновид атракції, який полягає в тому, що в генитивній групі обидва іменники вживаються у множині, оскільки форма множини першого іменника механічно передається на другий: *warriors of valour* (доблесті воїнів) [23, с. 473]. Проте праця американських науковців К. Бок і К. Міллер “Broken Agreement” (1991 р.), що мала експериментальний характер, спрямувала дослідження атракції в нове русло. Вони провели три експерименти, у яких намагалися знайти закономірності в процесі неправильного предикативного узгодження. Для дослідження сформулювали короткі й довгі преамбули, а учасники експерименту повинні були завершити речення [15]. У преамбулах варіюються форми однини й множини підмета (іменна група) і локальної іменної групи (ЛокІГ): *The label on the bottles* – Етикетка на пляшках (підмет – однина, ЛокІГ – множина); *The labels on the bottle* – Етикетки на пляшці (підмет – множина, ЛокІГ – однина); *The label on the bottle* – Етикетка на пляшці (підмет – однина, ЛокІГ – однина); *The labels on the bottles* – Етикетки на пляшках (підмет – множина, ЛокІГ – множина). Результати дослідження засвідчили, що відбувається асиметрія в розподілі помилок, їх більше, коли головне слово іменної групи в однині, а локальна група в множині (наприклад, *The label on the bottles are glued*), а не навпаки. Також учені дійшли висновку, що відсутній прямий вплив на кількість помилок форм істот та неістот, але має значення відстань іменної групи до дієслова й можливість мовця запам’ятати деталі речення.

Розподілення помилок таким чином К. Еберхард пояснює тим, що іменники за своєю сутністю одиничні, і їх потрібно маркувати, якщо використовувати в множині. Тому підмет, що має форму однини, сильніше піддається інтерференції з боку ЛокІГ, яка має форму множини. Речення, у яких підмет у множині, а ЛокІГ в однині, більш стійкі до атракції, тому що іменна група вже маркована, а ЛокІГ (форма однини за замовченням) не має великої сили притягання [16; 12].

У “Комунікативній граматиці англійської мови” зазначено, що результатом атракції є порушення основного правила узгодження: підмет в однині + присудок в однині, підмет у множині + присудок у множині [21, с. 275]. Це стосується зокрема узгодження присудка зі складеним підметом. Дієслова узгоджуються не з головним словом складеного підмета, а з іменником чи займенником, що розташований

поряд із ним: *A large number of people have asked her to stand for reelection* (Велика кількість людей попросила її встати на переобрання); *A variety of analytic methods have been used* (Різні аналітичні методи були використані). Опорні слова іменної групи *number* і *variety* мають форму однини, тому вимагають дієслово теж у формі однини – *has*. Але іменники *people* і *methods* у формі множини "залучають" форму дієслова в множині *have*. Атракція чітко спрацьовує в тих випадках, коли головне слово у складеному підметі *number* (кількість), *variety* (різноманіття), *majority* (більшість), оскільки вони виражають ідею "множинності" [21, с. 275].

Подальші дослідження засвідчують, що пояснювати явище атракції лінійною близькістю не цілком виправдано. Тяжіння залежить від синтаксичної структури речення [22, с. 162]. Різні погляди існують і щодо питання, коли саме виникають помилки в узгодженні. Помилки можуть виникати, якщо мовець кількість функцій підмета бере не з голови, а із залежних елементів. За іншою версією, вони виникають, тому що кілька детермінантних груп (предикативне ядро з локальним поширювачем) бере участь у нашій робочій пам'яті в один момент, і якщо слово, що передує присудку, формально нагадує підмет, мовець схильний до плутанини [22, с. 165]. На початку 90-х років мовознавці схилилися до думки, що на процеси предикативного узгодження мають вплив синтаксичні чинники, тобто відбувається воно на позиційному рівні породження мовлення, то зараз більше прихильників має припущення, що на процес узгодження впливають семантичні чинники, і воно відбувається вже на функціональному рівні, на якому визначається аргументно-предикатна структура висловлювання [12].

Сучасні психолінгвістичні дослідження граматичної атракції на матеріалі російської мови засвідчують, що відмінкове маркування значно зменшує кількість помилок у процесі предикативного узгодження. Розподілення помилок пояснюють також частотністю родових показників у мові [12]. Піддослідні роблять більше помилок, коли головна іменна група має форму жіночого роду, ніж чоловічого, а кількість помилок у реченнях із середнім родом набагато перевищує два інші випадки.

Дослідження на матеріалі словацької мови засвідчили, що не тільки форми числа піддаються помилковому залученню, а й узгодження за родом [13].

Широко представлена атракція в граматичній структурі української мови. До граматичної атракції зараховуємо не лише предикативне, а й інші види синтаксичного узгодження. В українській мові можна виокремити кілька видів аберантного предикативного узгодження. Ненормативне узгодження в категорії числа переважно спостерігається при складеному підметі, але й простий не становить винятку.

Простий підмет, виражений збірно-кількісним іменником, помилково координується з присудком у множині: *Решта чекають, коли їхнє "геройство" визнають* (УК, 2012), *Більшість прибувають до Києва авіатранспортом, звідки мають дістатись Умані і в цьому місті також користуватися транспортними послугами* (УК, 2011). Суб'єкт сприймається мовцем як множина, і присудок віддзеркалює цю ідею множинності. У випадку з однорідними підметами, навпаки, відсутнє сприйняття множинності з огляду на форми однини усіх однорідних членів: *По тривалості життя в Україні перше місце займає Тернопільська, Чернівецька область та Київ, а найгірші місця займає Чернігівська, Донецька й Житомирська* (Д, 2009).

Помилки трапляються під час узгодження в числі присудка зі складеним підметом, який виражений:

- збірно-кількісним іменником у поєднанні з іменником у формі родового відмінка: *Багато людей приїжджають сюди не лише з Воронькова, а й з інших сіл* (УК, 2013); *У той час як решта країн Європи не хочуть запропонувати грекам кращі умови* (УК, 2012). При такому підметі можлива координація форм підмета з присудком і в однині, і в множині. Якщо потрібно підкреслити активність дії кожної окремої особи, присудок вживається у множині [4, с. 52];

- кількісним числівником й іменником. У координуванні таких головних членів речення можливе також вживання обох форм присудка – і однини, і множини. Від його граматичної форми залежить семантика речення. Перевагу віддають однині, коли важлива подія, про яку повідомляють. Якщо ж мовець має на меті продемонструвати активність кожної особи – присудок уживають у формі множини: ... *У "Свободі" більшість голосували "проти" [...], у фракції "УДАР" 39 голосів проти, троє не голосували [...]* (Д, 2012). Тому в реченні *Троє рятувальників загинули і троє зникли безвісти при проведенні пошуково-рятувальних робіт біля берегів Туреччини [...]* (ДТ 2012) доцільніше використати присудок в однині;

- іменником або займенником у називному відмінку та іменником в орудному відмінку: *Як встановило слідство, 52-річний Боцвинюк разом з братом нелегально dopravляв у США мігрантів, яким обіцяв роботу* (УК, 2012); *Брат з сестрою спочатку ділив щось стихійне: тут у них і війна, і палац* (УК, 2012). Коли підмет соціативний, присудок повинен мати форму множини. Атракцію спричинює нерелевантне відображення позамовної дійсності в мисленні, а потім і в мовленні.

Серед синтаксичних помилок поширеним також є займенникове дублювання підмета: *свідомість, як відомо, вона притаманна тільки людині; Батьки, які занадто дбають про своїх дітей, вони позбавляють їх самостійності*. Велика дистанція між підметом і присудком, яка утворилася через використання підрядної частини або вставної конструкції, ускладнює координацію головних членів речення. У мовця

виникає необхідність пригадати підмет, використати його ще раз. Чому дублюються особовим займенником нічим не відділені підмети від присудків (*дівчина, вона виглядала гарно*) належить ще з'ясувати.

Помилкове узгодження слів із числівником відбувається за різних умов. Зокрема, може виникати внаслідок аналогії до форм чоловічої роду: *В Алушті отруїлося троє чоловіків і двоє жінок* (УК, 2012). Збірні числівники не поєднуються з іменниками жіночого роду, тож правильно вживати їх із власне кількісними числівниками (*дві жінки*). Поширеним в усному мовленні є ненормативне узгодження в словосполученні *два гривні*. Лексема *гривня* за формально-граматичними ознаками цілком відповідає жіночому роду. Атракція в цьому випадку зумовлена позамовними чинниками. У свідомості мовців, у їхній мовній пам'яті закріплена назва грошової одиниці, що функціонувала за радянських часів, – *рубль*. Під час комунікативно акту активізується сучасна лексема, але граматичні схеми використовуються за звичкою (*рубль* – чоловічий рід).

Інший різновид граматичної атракції – атракція за родом – реалізується і в предикативному узгодженні, і в узгодженні означення й означуваного слова у словосполученні. Атракція виникає в синтаксичних конструкціях, один із членів яких виражено:

- іменником із прикладкою: *Музей-садиба Сильвестра Яричевського стала своєрідною культурологічною Меккою української діаспори тут [...] (УК, 2011)*. Якби присудок був у препозиції до підмета, то ймовірність виникнення помилки надзвичайно мала. Тож атракція зумовлена позиційною близькістю – прикладка розміщується ближче до присудка, ніж підмет, тому виникає помилкове узгодження. Це ж стосується й відокремленої прикладки: *Основна маса населення – селянство – було закріпаченим та вивискувалося поміщиками (Д, 2013)*;

- іменником, який не збігається за категорією роду з російськими лексемами (в умовах білінгвізму та міжмовного впливу) (напр., *біль, Сибір, собака, степ, кір тощо*): *Отож чи не тут собака зарита? (УК, 2011)*; *Божевільна біль (ВЗ, 2012)*; *Експерти Science по достоїнству оцінили і прочитаний в цьому році геном так званої Денисівської людини – виду людей, які населяли Південну Сибір і Середню Азію близько 40 тисяч років тому (ДТ, 2012)*. Спостерігається вживання категорії роду іменників за аналогією до російської мови;

- запозиченим словом, що позначає назви істот та неістот: *Бієнале “Тиждень актуального мистецтва”, що триває у Львові, перетнуло екватор (ВЗ, 2012)*. Атракція зумовлена тим, що за зовнішніми, формально-граматичними показниками (закінчення -e) слово нагадує середній рід, а, насправді, належить до чоловічого й жіночого родів;

- лексичним словосполученням: *твоє день народження (з усного мовлення)*. У цьому вислові для мовця важливим є факт народження, тому й означення (або присудок) координується зі словом опорним за комунікативним значенням, а не за структурою словосполучення;

- аббревіатурою. Аббревіатури становлять складність для узгодження, оскільки рід деяких із них визначають за стрижневим словом їхніх розгорнутих назв, а інших – за формальними показниками (в одному випадку певну граматичну категорію притягує значення, в іншому – форма): *ЮНЕСКО зіткнулася з серйозними фінансовими труднощами у зв'язку з припиненням американського фінансування організації (ДТ, 2012)*; *ЮНЕСКО закликала обмежити доступ круїзних суден у Венеціанську лагуну (ДТ, 2012)*. Має значення і частотність уживання аббревіатури, ознайомленість мовців із нею, вага поняття, що позначається аббревіатурою, у суспільному житті. Чим більша освоєність лексеми, тим менше помилок у її використанні: *НБУ затвердив порядок переміщення цінних паперів через митний кордон (УК, 2012)*. Граматичні показники аббревіатур, що закінчуються на приголосний, зумовлюють їх уживання в чоловічому роді: *Таке рішення прийняв МОЗ республіки, повідомляють іноземні ЗМІ (УК, 2012)*. Характер узгодження аббревіатур впливає не лише на категорію роду, а й числа (іменник у множині не виражає роду): *США також експортують, але лише 20 % загального валу [...] (ДТ, 2009)*; *Головним лобістом інтересів Константинополя на світовій арені залишається США (ДТ, 2009)*.

Ще один різновид атракції – узгодження у відмінку: *з двадцять третім лютим; Міліція задоволена Перишим травнем у Полтаві; З перишим вересням, першокурснички!!! (з усного мовлення й інтернет-ресурсів)*. Безумовно, таке неправильне узгодження зумовлене незнанням правила, що у датах назви місяців уживаються тільки в родовому відмінку. Проте людина не керується свідомо граматикою в повсякденному мовленні. Граматичні закономірності рідної мови вона засвоює стихійно ще до трьох років. Числівник в орудному відмінку спричинює появу омонімічного закінчення іменника, розташованого поряд. Іменник теж набуває форми орудного відмінка. Позиційна близькість стає причиною подібного звучання й виникнення неправильного узгодження у відмінку. Це вияв синтагматичної атракції. У деяких прийменниково-іменникових словосполученнях із підрядним зв'язком керування, зокрема в конструкціях із займенниками (*дякую вас* замість *дякую вам* – рос. *благодарю вас*) – знаходить вияв парадигматична атракція, яка ґрунтується на аналогії до російської мови.

Крім атракції за категоріями роду, числа й відмінка, функціонує атракція за модальністю. Вона реалізується в реченнях із непрямым питанням: *Хочемо дізнатися: чи законні його дії та як нам захистити будинок від руйнації? (УК, 2012)*, *Тому хочу запитати у фахівців, чи маю я право атестуватися в 2012*

році на "спеціаліста вищої категорії" без надрукованої статті чи іншої наукової роботи? (УК, 2012) У граматичній структурі складнопідрядного речення головна частина має розповідну модальність. А оскільки комунікативна мета мовця – запит інформації, то питальна модальність переноситься в цілому на комунікативну одиницю. Це призводить до пунктуаційних помилок – використання знака питання.

Отже, граматична атракція – різнопланове мовне явище, що викликає інтерес мовознавців понад півтора століття. Поряд із тлумаченням атракції як вирівнювання за суміжністю, використовується по-трактування атракції як аберантного предикативного узгодження. До останнього граматичного явища в українському мовознавстві термін атракція не вживають, натомість у західній лінгвістиці він активно функціонує. У синтетичних мовах, до яких належить і українська, явище граматичної атракції в її вузькому трактуванні (аберагентне предикативне узгодження) поширене менше, ніж в аналітичних мовах. Натомість з'являються складнощі в узгодженні мовних одиниць в інших граматичних категоріях. Уважаємо доцільним розширити сферу атракції як ненормативного узгодження й не обмежувати її лише координацією головних членів речення. Атракція знаходить вияв у граматичних категоріях числа, роду, відмінка, а також функціонально-семантичній категорії модальності. Вона може бути зумовлена впливом форми сусіднього слова, аналогією до інших форм парадигми, впливом модальності висловлювання на граматичне оформлення речення.

В українському мовознавстві ненормативні узгодження кваліфікують як мовленнєві помилки, що виникають унаслідок незнання граматичних правил, і не враховують людський чинник цих помилок. Не можна заперечувати, що аберагентне узгодження спричинене незнанням граматичних мовних норм. Але це не визначальний чинник. Його підґрунтя глибше – в особливостях мовленнєво-мисленнєвих процесів людини. Одним із основних механізмів атракції є аналогія. За характером аналогії атракція має синтагматичний і парадигматичний вияв.

Перехід від формальної граматики до функціональної й комунікативної в українському мовознавстві відбувається дуже повільно. Тож перспектива дослідження полягає в проведенні мовних експериментів на матеріалі української мови, що дасть змогу глибше зрозуміти механізми й сутність явища атракції.

Література:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Издательство "Советская энциклопедия", 1966. – 608 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : [підручник] / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
3. Вихованець І. Р. Синтаксис знахідного відмінка в сучасній українській літературній мові / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1971. – 120 с.
4. Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. Синтаксис : [підручник для ф-тів мови і л-ри пед. ін-тів] / Б. М. Кулик. – К. : Рад. школа, 1961. – Ч. 2. – 285 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / [глав. ред. В. Н. Ярцева ; Ин-т языкознания АН СССР]. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
6. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо ; [пер. с франц. Н. Д. Андреева ; ред. А. А. Реформатского]. – М. : Издательство иностранной литературы, 1960. – 436 с.
7. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. – Т. 3: Об изменении значения и заменах существительного / А. А. Потебня ; [вступит. ст. В. И. Борковский]. – М. : Гос. учебно-педагог. изд-во, 1968. – 551 с.
8. Скорвид С. С. О "дистанционном управлении" и автономном употреблении славянских падежных форм / С. С. Скорвид // Славянский вестник. – М. : МАКС Пересс, 2004. – Вып. 2. – С. 332–338.
9. Страусов В. Н. Мотивированность и функции грамматического рода в разносистемных языках : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.20 / Виктор Никитович Страусов. – Пятигорск, 2006. – 378 с.
10. Сучасна українська мова : підручник / [О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.] ; за ред. О. Д. Пономарева. – [4-те вид.] – К. : Либідь, 2008. – 488 с.
11. Тараненко А. А. Языковая семантика в ее динамических аспектах: (Основные семант. процессы) / А. А. Тараненко ; АН УССР, Ин-т языковедения им. А. А. Потебни. – К. : Наук. думка, 1989. – 254 с.
12. Янович И. С. Анализ речевых ошибок при предикативном согласовании в русском языке: эффект рода главного имени / И. С. Янович, О. В. Фёдорова // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды международной конференции "Диалог 2006", (Беласово, 31 мая – 4 июня 2006 г.) / ред. Н. И. Лауфер, А. С. Нариньяни, В. П. Селегей – М. : Изд-во РГГУ, 2006. – С. 602–606.
13. Badecker W. Morphology, agreement, and working memory retrieval in sentence production: Evidence from gender and case in Slovak / W. Badecker, F. Kuminiak // Journal of Memory and Language. – 2007. – № 56. – P. 65–85.
14. Bock K. Some Attractions of Verb Agreement / K. Bock, K. Eberhard, C. Cutting, A. Meyer // Cognitive Psychology. – 2001. – № 43. – P. 83–128.
15. Bock K. Broken agreement / K. Bock, C. Miller // Cognitive Psychology. – 1991. – № 23. – P. 45–93.
16. Eberhard K. M. The marked effect of number on subject–verb agreement / K. M. Eberhard // Journal of Memory and Language. – 1997. – Vol. 36. – № 2. – P. 147–164.
17. Eberhard K. Making syntax of sense: Number agreement in sentence production / K. Eberhard, C. Cutting, K. Bock // Psychological Review. – 2005. – № 112. – P. 531–559.

18. Franck J. Agreement and movement: A syntactic analysis of attraction / J. Franck, G. Lassi, U. Frauenfelder, L. Rizzi // *Cognition*. – 2006. – № 101. – P. 173–216.
19. Franck J. The interplay of syntax and form in sentence production: A cross-linguistic study of form effects on agreement / J. Franck, G. Vigliocco I. Anton-Mendez, S. Collina, U. Frauenfelder // *Language and Cognitive Processes*. – 2008. – № 23 (3). – pp. 329–374.
20. Gordon N. Elohim: Plurality and “Attraction” [Electronic resource] / N. Gordon. – Mode of access : <http://www.israelofgod.org/elohim3.htm>.
21. Leech G. A communicative grammar of English / G. Leech, J. Svartvik. – Harlow : Pearson Education, 2002. – 440 p.
22. Malko A. Attraction Errors in Gender Agreement: Evidence from Russian / A. Malko, N. Slioussar // *Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Third Indiana Meeting (10–13 May, 2012)* / eds. S. Franks et al. – Ann Arbor, MI : Michigan University Press, 2013. – pp. 162–175.
23. Paul J. Grammar of Biblical Hebrew: Second Edition / J. Paul, T. Muraoka. – Roma : Pontifical Biblical Institute, 2006 – 772 p.
24. Santesteban M. Number attraction effects on object-clitic agreement in Spanish: Behavioral and ERP evidence : 32nd Annual Meeting of the Department of Linguistics, Greece, Thessaloniki, AUTH (6–8 May, 2011) [Electronic resource] / M. Santesteban, A. Zawiszewski, K. Erdocia, I. Laka. – Mode of access : http://amlap2011.files.wordpress.com/2011/08/208_pdf.

Список використаних джерел:

ВЗ – Високий замок [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wz.lviv.ua>.

Д – День [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.day.kiev.ua/ru>.

ДТ – Дзеркало тижня [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <http://gazeta.dt.ua>.

ЛЮ – Літературна Україна [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <http://litukraina.kiev.ua>.

УК – Урядовий кур'єр [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukurier.gov.ua>.

УДК 81'42

Пухонська О. Я.

ІНВЕРСІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ А. БАГРЯНОЇ "ДИВНА ТАКА ЛЮБОВ")

У статті розглянуто концепцію мовної картини світу в інверсивній перспективі. Дослідницьким матеріалом є роман Анни Багряної "Дивна така любов", написаний із наскрізним використанням інверсії як стилістичного прийому. Авторка дослідження намагається проілюструвати процес творення мовної картини світу в художньому тексті через відступ від усталених норм, а саме: через порушення прямого порядку слів у реченні.

Ключові слова: інверсія, мова, мовна картина світу, текст, норма, художній твір.

В статье рассматривается концепция языковой картины мира в инверсионной перспективе. Исследовательским материалом является роман Анны Багряной "Странная такая любовь", написан со сквозным использованием инверсии как стилистического приема. Автор исследования пытается проиллюстрировать процесс создания языковой картины мира в художественном тексте через отступление от устоявшихся норм, а именно: через нарушение прямого порядка слов в предложении.

Ключевые слова: инверсия, язык, языковая картина мира, текст, норма, художественное произведение.

The article deals with the concept of linguistic picture of the world in inverse perspective. Research material is novel by Anna Bahriana "Dyvna taka lyubov" ("A strange kind of love"). That novel was written with a through using of inversion as a stylistic device. The author of the article tries to illustrate the process of creating language picture of the world in fiction through a retreat from established norms, in this case with help of changing the direct order of words in a sentence of the text.

Key words: inversion, speech, language world, the text, the rule artwork.

Прогресивний розвиток науки і техніки останнім часом все більше зводить процес людської комунікації до обмеженого обміну короткими електронними повідомленнями, майже повністю замінивши розгорнуту форму листовного, а то й (що гірше) живого спілкування. Однак, процес "ословеснення" світу не завершується ані з розвитком мультимедійних технологій, ані з тотальною комп'ютеризацією людського побуту. Все ж залишається простір художньої словесності, який значною мірою забезпечує різнобічні варіації мовного відображення навколишньої дійсності, що і становить актуальну проблему цієї наукової розвідки. У контексті такої проблеми маємо щонайменше три аспекти: власне мовна картина світу, стилістичний прийом інверсії, через який спробуємо з'ясувати процес її формування, та літературний матеріал, а саме: роман Анни Багряної "Дивна така любов", на прикладі якого покажемо, наскільки працює лінгвістичний чинник креації картини світу через мовні засоби.

Досліджуване питання лінгвістичної картини навколишньої дійсності своїми коренями сягає ідеї *антропоцентричності мови*, яку свого часу запропонував німецький вчений В. фон Гумбольдт. Значний внесок у розвиток цієї теорії зробили американські етнолінгвісти Е. Сепіру та Б. Уорфу, що створили *гіпотезу мовної відносності*. У цій теорії йдеться про те, що процеси сприйняття і мислення людини зумовлені етноспецифічними особливостями мови. Відтак навколишня дійсність – це безладний потік різноманітних вражень, у який закон і порядок вносить мова. Таким чином, мова позиціонована як спеціальна система організації людського досвіду [10, с. 54]. Частково проблема мовної антропоцентричності порушена в працях О. Потебні. Термін "мовна картина світу" увів Л. Вайсгребер. Варто зазначити, що проблему картини світу та її мовне вираження розробляли також Ю. Апресян, Г. Брутян, Ю. Караулов, В. Морковкін, Ж. Соколовська, Н. Сукаленко, А. Вежицька, А. Залізник, І. Левонтіна.

Перед тим як безпосередньо перейдемо до дослідження ролі інверсійних процесів у створенні мовної картини, спробуємо з'ясувати певні світоглядні критерії та психолінгвістичні чинники, що сприяють творенню словесного простору та простору в слові. Мова слугує елементом, який поєднує людину з тим, що її оточує, з ментальністю суспільства, нації, не тільки на сучасному етапі існування, але й залучає її до історичного минулого. Вона є безперервною діяльністю, що визначає спосіб сприйняття людиною дійсності. За О. Косенко, мова як абстрактна система зі структурними відношеннями елементів у рівневій організації перетворилася на об'єкт пізнання через суб'єкта-людину, коли важливими постали соціально-індивідуальні чинники впливу на її розвиток, функціонування людини в мові і мови в людському суспільстві [6].

Г. Гадамер звертає увагу на антиномічне вчення Канта, за яким світ як ціле не є даним і тому не може бути поясненим у категоріях науки як цілісне дане [5, с. 170]. Тобто немає певних науково обґрунтованих схем, алгоритмів, за якими навколишня дійсність може бути обґрунтована. Тим більше, коли це стосується гуманітаристики, а ще більше – філологічної інтерпретації, суть якої часто зводиться до множинних дискурсів. Мова – як виразник людської свідомості та динамічний процес має здатність не тільки номінувати, а й творити навколишню дійсність не лише в образах та сюжетах, а й, безперечно, у самій собі.

За Ю. Апресяном, мова має природну здатність відбивати в собі певний спосіб концептуалізації світу. Висловлені в ній значення складаються в якусь єдину систему поглядів, свого роду колективну філософію, яка нав'язується як обов'язкова всім носіям мови. Образ світу, втілений у мові, відповідає поняттю “мовна картина світу” [1] (за термінологією американських когнітивістів – концептуалізація світу, вміщена в мові). На думку О. Селіванової, мовні елементи становлять категорії “ментального лексикону”, який, складаючи мовну компетенцію людини, містить знання словникового складу й зафіксовані за формами номінативних одиниць смисли, що репрезентують інтеріоризовані у свідомості об'єкти та явища дійсності й концептуальну структуру внутрішнього рефлексивного досвіду [9, с. 232].

Однак звернемо увагу на те, що нормативний характер мови передбачає також нормативний підхід до так званого “омовлення” світу. У межах мовної картини актуальним є поняття мовного стереотипу. Засновник польської школи етнолінгвістики Єжи Бартмінський вважає, що “стереотип поєднує конотації, так би мовити, енциклопедичні (що випливають із знань про світ), і мовні (що належать мовним знанням)” [11, с. 103]. Тому будь-який відступ від норми передбачає дещо інший підхід до вивчення цього процесу. Як уже було наголошено вище, акцентуємо свою увагу на прикладі інверсивного творення художнього світу в літературному творі А. Багряної “Дивна така любов”.

Суть принципу інверсії передбачає свідоме відхилення від встановленого порядку з метою надання текстові художньої оригінальності, емоційності, експресивної насиченості. За термінологією, інверсія – це стилістичний прийом, що полягає у навмисній зміні звичайного порядку слів з метою емоційного, смислового, виділення якої-небудь частини висловлювання [10, с. 12]. Найчастіше такий прийом трапляється в мові поетичного твору, де він забезпечує не лише смислове навантаження, а й відповідну ритмомелодику тексту. У прозовій тканині художнього твору метафорично інверсію можна зіставити зі “сріблястою ниткою” яка прикрашає його, надає оригінального образного та стилістичного ефекту. Інша річ, коли йдеться про наскрізь інверсивний текст, як у випадку досліджуваного роману.

Коментуючи наш вибір цього твору, варто зазначити, що його авторка – відома поетка з молодого покоління творців української літератури. Тому її прозовий текст містить чимало ознак поетичної мови, які проявляються на різних структурних рівнях та, можна сміливо твердити, визначають специфіку цього роману взагалі. “Коли пуповину різали, – казала мотовилівська повитуха Кукурудзиха, – мати від болю конала, кричала страшно – аж голос їй тоді відняло...”. Уже початок роману засвідчує незвичайну манеру авторського письма та спробу вияву абсолютно іншого бачення світу як через сприйняття героями, так і безпосередньо в баченні Анни Багряної.

У цитованому складному багатокomпонентному реченні можемо спостерігати кількарівневу інверсію, а саме:

- препозитивна позиція присудка (реми) щодо підмета (теми): “казала мотовилівська повитуха”;
- препозитивна позиція додатка щодо присудка: “...від болю конала”, та головного члена речення: “голос їй тоді відняло”;
- постпозитивна обставина способу дії: “кричала страшно”.

Оригінальність такої форми полягає не в окремих реченнях, а в тому, що весь роман написаний за принципом непрямого порядку слів у реченнях, що засвідчує певний лінгвістичний експеримент, за яким звичайна прозова мова перетворюється у ритмізовану композицію з професійно розставленими акцентними та фонетичними наголосами. Важливо звернути увагу на те, що письменниця майстерно поєднує зовнішню форму твору із внутрішнім світом своєї героїні, роблячи вдалу спробу інтермедіального поєднання літературного твору із музичною композицією Бетховена “Місячна соната” саме через форму: “Бабуся виймала з-під ліжка старого тріскучого “патіхвона” і ставила платівку. Єдину. Бо інших не було. Слухання оте ритуальним стало для нас – наче “Отченаш” – тільки не перед сном, а навпаки – після пробудження сонливого. І я слухала. Мовчки. Намагалася зрозуміти “Місячну сонату...” [2, с. 12–13]. Порушення прямого порядку слів, неповні, односкладні речення, що набувають значення лише у контексті абзацу надають художньому твору неповторного звучання та формують абсолютно незвичну, емоційно насажену піднесену дійсність, за якою – все буденне і просте стає святковим та оригінальним.

На думку М. Гайдеггера, там, де світ стає “картинкою”, до дійсного ставляться як до такого, на що спрямована уява і що людина хоче для себе створити [3, с. 134]. Тобто світ трансформований у мові твору через інверсію постає як мистецька візія його героїнею Надійкою, котра виростає із “Місячної сонати” Бетховена і dorостає до знаменитої художниці. Мовна картина світу репрезентована у творі

на кількох досить оригінальних образних рівнях: Розповідь ведеться від першої особи, тобто дійсність героїні ми сприймаємо так, як вона її сприймає і омовлює (тобто через інверсивні речення); у день народження героїні мати втрачає голос, наче віддає його дівчинці, яка розуміє, що "...Коли мовчиш – ніхто твоїх думок потаємних не знатиме, твоїх мрій і намірів грішних, про які, мову маючи, неконтрольовано вибавати можеш" [2, с. 9–10]; Надійка стає художницею – малює світ на картинах, яких ми не бачимо, але виразно уявляємо з її слів: "*Дерева, що корінням, наче руками жилими, птахів ловлять і не випускають більше ніколи. Будинки високі, що розгойдуються раптом і падають, усе живе в собі і під собою вбиваючи... Але роботи мої – по снах таких – ніби силою якоюсь надлюдською наповнювались. Ї мене наповнювали. Усе те, що я малювала, оживало, дихало і ніби із іншого світу мовою чудернацькою до мене озивалося, ваблячи потойбіч завіси полотняної*" [2, с. 128]. Найчастіше інверсія забезпечена ненормативним порядком другорядних членів речення, що не тільки ритмізує текст, а й ставить акцентні наголоси на словах, які для героїні є способом мислення і способом життя.

Уважають, що властивий певній мові спосіб концептуалізації дійсності почасти універсальний, почасти національно специфічний, тому носії різних мов можуть бачити світ дещо по-різному, через призму своїх мов [7]. На думку дослідників, інверсія є сильним стилістичним засобом для створення емпатичної інтонації. Якщо прямий порядок слів, як правило, не має стилістичного значення, то інверсійний – завжди стилістично значущий. Інверсія можлива лише в експресивній мові. Інверсія може надавати висловлюванню незвичність, і тим самим емоційність і експресивність [10, с. 32]. Так, у контексті досліджуваної проблеми варто також зазначити той факт, що українській мові не характерна строга впорядкованість слів у реченні, як, наприклад, в англійській, однак, свідомий відступ від традиційного порядку часто змінює смислові відтінки тексту, його звучання і сприйняття. У формуванні мовної картини світу в цьому випадку важливу роль відіграють також уявлення про внутрішній світ людини, які відображають досвід поколінь протягом багатьох тисячоліть і здатні служити надійним провідником у цей світ. Така точка зору підтверджує концепцію досліджуваного роману, де внутрішній світ героїні через мову творить світ зовнішній. За уже згадуваним М. Гайдегером, "оскільки ми, люди, щоб бути тим, ким ми є, вбудовані в мову і ніколи не зможемо з неї вийти, щоб можна було оглянути її ще якось ззовні, то в поле нашого зору сутність мови потрапляє кожного разу лише тією мірою, якою ми самі з'являємося в її полі" [3, с. 272]. Для героїні "Дивної такої любові" сутність мови, як і сутність світу, – у мистецтві, тому і думки її, висловлені у творі, – "дивні" і незвичні: "...із полотном розмовляла – мовою барв і почувань: що намалюю у ніч оцю – те і випаде мені долею, у часі найближчому здійсниться..." [2, с. 129].

Інверсія як відступ від прямого порядку слів є свідченням того, що мова, хоч і має систему норм і правил, – це живий організм, здатний розвиватися і розширюватися в різних напрямках, залежно від того, наскільки розширюється світогляд її носіїв, наскільки вони, носії, здатні до творчого осягнення дійсності, усвідомлення її динамічності і багатогранності. На думку Г. Гадамера, світ подібний до горизонту. Поруч зі звичним горизонтом, у межах якого живе людина, вчений "розташовує" мовний горизонт, який існує не в однині, і який не слід звужувати "методом зведення всього до спільного знаменника" [5, с. 172]. Тому поняття мовної картини світу, яке має як лінгвістичне так і психологічне обґрунтування, засвідчує, що відповідно до свідомості індивіда та його мовної свідомості мовна нормативність не завжди спрацьовує. Навпаки відхилення від правил задає тексту як мовному продуктові оригінальності. Спробуємо порівняти оригінальний текст роману із варіантом зредагованого відповідно до прямого порядку слів у реченні: "*Вулицею рідною, що колись – на очах моїх – у асфальт закута була – іду. Засніжене все довкола, сніжинки пустотливі за комір кожуха встрибнути так і норовлять – впускаю їх довірливо...*" [2, с. 193] "Іду рідною вулицею, що колись – на моїх очах – булла закута в асфальт. Засніжене все довкола, пустотливі сніжинки так і норовлять встрибнути за комір кожуха – довірливо їх впускаю" (ред. О. П.). Як бачимо, окрім ритму, текст втрачає внутрішню виразність та експресивність. Емоційно насичена мова персонажа перетворюється у звичний (хоча і метафоричний) монолог-спостереження.

Апелюючи до вже згадуваного Г. Гадамера, звернемо увагу на те, що мова – це те, що ми маємо у вигляді слів і використовуємо на власний розсуд. Однак учений акцентує, що література (основним засобом реалізації якої є безперечно мова. – О. П.) прагне "оформити дещо словами, для чого не існує заздалегідь сформованих і відштампованих формул" [5, с. 190]. У контексті проблеми мовної картини світу на прикладі "Дивної такої любові" можемо подискутувати із таким твердженням, оскільки А. Багряна робить цілком вдалий експеримент відходження від таких штампів через наскрізне інверсування роману, не лише формуючи індивідуальну мовну картину світу, а й позиціонуючи мову своєрідним персонажем твору, що разом із музикою та малярством здатний впливати на головну героїню, керувати її думками та вчинками: "*Лякала ота дивна невідомість, із музикантом пов'язана. Може, – скривдити здатен?.. Тоді хай краще тільки у пам'яті моїй живе, в уяві і в... музиці... Сполохано навсібіч роззиралася на вулицях борівських – чи нема його ніде поруч. Не було. Додому поверталася втаємниченою. Говорити ні до кого не хотіла. Наче мама – німою ставала*" [2, с. 64–65].

Отже, інверсія як спосіб формування мовної картини світу цілком виправдовує себе не лише в поетичних творах, де найчастіше застосовується, а й у великих прозових жанрах. Як стилістичний прийом

вона розставляє в реченні смислові навантаження, задає ритм, акцентує логічні наголоси, передає ставлення автора до героїв і емоційний стан автора; інверсія оживляє текст і робить його більш читабельним і цікавим. Ми з'ясували, що мова – це не лише унормована система номінації світу, а й неосяжний резерв, який полягає у пошуку нетипових форм реалізації візії навколишньої дійсності. Такі форми по-новому ословеснюють як світ індивіда (героя), автора, так і всього художнього простору, творячи Іншу картину світу, про що ми переконуємося на прикладі дослідженого роману Анни Багряної.

Література:

1. Апресян Ю. Д. Языковая картина мира и системная лексикография / [Апресян Ю. Д., Апресян В. Ю., Бабаева Е. Э. и др.] // М. : Школа “Языки славянских культур”, 2006. – 910 с.
2. Багряна А. Дивна така любов / Анна Багряна. – К. : Нора-друк, 2010. – 208 с.
3. Гайдеггер М. Время и бытие / Мартин Гайдеггер. – М. : Высшая школа, 1993. – 312 с.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт В. – М. : Прогресс, 2000. – 396 с.
5. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. Вибрані твори / Г.-Г. Гадамер ; [пер. з нім.]. – К. : Юніверс, 2001. – 288 с.
6. Косенко О. С. Мовна картина світу [Електронний ресурс] / О. С. Косенко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Fkzh/2010_34/Kosenko.pdf.
7. Лукаш Г. П. Картина світу як об'єкт вивчення лінгвокультурології [Електронний ресурс] / Г. П. Лукаш. – Режим доступу : http://ntsa-efon-npu.at.ua/blog/kartina_svitu_jak_ob_ekt_vivchennja_lingvokulturologiji/2010-11-15-186.
8. Матвеева Т. В. Энергетика текста [Электронный ресурс] / Т. В. Матвеева // Известия Уральского гос. ун-та. – Вып. 3 (№ 17). – Режим доступа : [http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0017\(01_032001\)&xsl=showArticle.xslt&id=a08&doc=../content.jsp](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0017(01_032001)&xsl=showArticle.xslt&id=a08&doc=../content.jsp).
9. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / Олена Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
10. Семчинський С. В. Загальне мовознавство / С. В. Семчинський. – К. : Вища школа, 1988. – 327 с.
11. Bartmiński Jerzy. Językowe podstawy obrazu świata / Jerzy Bartmiński. – Wydanie trzecie. – Lublin : W-wo UMCS, 2009. – 328 s.

УДК 811.161.2'272

Степанова О. І.

ГРАМАТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ В РОСІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ УКРАЇНИ, ВИКЛИКАНА ВПЛИВОМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено явище міжмовної інтерференції на граматичному рівні як одне із типів мовної взаємодії, проаналізовано окремі граматичні категорії російської мови, які в усному мовленні білінгвів відчувають вплив української мови.

Ключові слова: граматична інтерференція, міжмовні контакти, двомовність, білінгвізм, взаємодія мов.

В статье исследовано явление межъязыковой интерференции на грамматическом уровне как одно из типов языкового взаимодействия, проанализированы отдельные грамматические категории русского языка, которые в устной речи билингвов ощущают влияние украинского языка.

Ключевые слова: грамматическая интерференция, межъязыковые контакты, двуязычие, билингвизм, взаимодействие языков.

The article examines the phenomenon of interlingual interference on the grammatical level as one of the types of verbal interaction, analyzed some grammatical categories of the Russian language, which in spoken language bilinguals are experiencing the impact of Ukrainian language.

Key words: grammatical interference, interlingua contacts, bilingualism, interaction of languages.

Наслідком тривалих україно-російських міжмовних контактів стало посилення процесу інтерференції на всіх рівнях обох мов, який спричинює перенесення, копіювання або втрату елементів, одиниць чи моделей взаємодіючих мовних систем.

Основою таких контактів є двомовність, яку розуміють здебільшого як "поперемінне вживання мов тими самими особами" [1, с. 34]. Двомовність (білінгвізм) – складне й багатогранне явище, зумовлене лінгвістичними, психологічними й соціальними чинниками. Об'єктивний та закономірний характер двомовності як соціально-історичного явища визнають усі лінгвісти, які досліджували процес взаємодії мов та його наслідки (Л. В. Щерба, У. Вайнрайх, Е. Хауген, Ю. Жлуктенко, С. Семчинський, В. Ярцева, В. Розенцвейг, Г. Іжакевич та ін.).

Зміни в системі мови, викликані двомовністю, називають інтерференцією (Л. Баранникова, С. Семчинський). Термін інтерференція мовознавці тлумачать і як відхилення від норм (Ю. Розенцвейг, Е. Хауген), і як загальні мовні явища, що виникають у результаті контактів (Б. Гавранек), і як контакт мов, тобто різні форми двомовності, що завдячують своїм походженням субстрату, адстрату, суперстрату (В. Георгієв), як запозичення (А. Глемжене) тощо. У такому ж значенні як слово інтерференція деякі лінгвісти (Дж. Грінберг, Р. Діболд) вживають термін дифузія.

Авторитетні мовознавці (Л. Щерба, У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко) розуміють міжмовну інтерференцію як процес ототожнення індивідом-білінгвом елементів однієї мови з елементами іншої, що призводить до змішування диференційних ознак першої (рідної) і другої (нерідної) внаслідок взаємодії у свідомості білінгва двох протилежних систем мовних опозицій.

У. Вайнрайх [1, с. 23–76] та Ю. Жлуктенко [2, с. 108] визначають інтерференцію як процес проникнення елементів норм однієї мовної системи в межі іншої. Термін інтерференція, на думку О. Тараненка, уживається як у значенні "відхилення від норм й системи другої мови під впливом рідної" [5, с. 225], так і "для позначення її наслідків" [5, с. 226]. Мовленнєвою помилкою, відхиленням від стандартів рідної мови кваліфікує її О. Селіванова [3, с. 192].

Вивчення проблеми інтерференції переконливо свідчить про те, що: по-перше, вона є наслідком взаємодії структур і структурних елементів двох мов у процесі спілкування двомовного населення; по-друге, інтерференція – невід'ємна складова процесу повільного, поступового проникнення того чи того чужомовного елемента в систему мови, що сприймає; по-третє, інтерференція – це перенесення навичок, тобто складне явище людської психіки, механізм якого дає людині можливість використовувати те, чим вона вже оволоділа за нових чи відносно нових обставин; і, нарешті, четверте, інтерференція – це неусвідомлене перенесення елементів однієї мови в мовленнєву практику іншої.

Мета нашої розвідки полягає у виявленні таких граматичних категорій російської мови, які найчастіше зазнають інтерференційного впливу української мови.

Міжмовна інтерференція є неминучим результатом будь-якої двомовності, особливо вона актуальна для близькоспоріднених мов, що пояснюється низкою чинників. Так, в умовах близькоспоріднених

мов інтерференція не впливає на результат комунікації, не викликає нерозуміння висловленої думки. У зв'язку з цим мовець не замислюється, одиниці якої мови він використовує в своєму мовленні. Інтерференція близькоспоріднених мов – двобічний процес, тобто взаємовплив відбувається як у напряду рідна → чужа мова, так і – чужа → рідна. Безумовно, що одна із мов, що функціонують у соціумі, підпадає під більший інтерференційний вплив, ніж інша. Це пов'язано з різними екстралінгвістичними факторами, які зумовлюють домінування однієї мови над іншою. Водночас впливу буде зазнавати й інша мова. Так, наприклад, аналіз мовного матеріалу дозволив простежити особливості інтерференційного впливу української на російську мову білінгвів, що проживають в Україні.

Явище мовної інтерференції спостерігається не лише за умов україно-російських контактів, а й в інших випадках, але україно-російські контакти дають більший матеріал для дослідження, процеси інтерференції тут відбуваються інтенсивніше, оскільки мови споріднені.

На нашу думку, інтерференція являє собою і взаємопроникнення одиниць однієї мови в іншу, і відхилення від норм однієї мови під впливом іншої, і мовленнєву помилку водночас.

Граматичний лад мови, незважаючи на те, що здається непроникним, насправді є досить сприятливим полем для виникнення інтерференції. Граматичні системи української і російської мов досить близькі за своїм складом, але й мають суттєві розбіжності. Інтерференційного україномовного впливу найчастіше зазнають такі граматичні категорії російської мови як відмінок та рід іменників, що виявляється в заміні однієї відмінкової флексії на іншу. Наприклад, в усному спонтанному російському мовленні двомовних індивідів із невисоким освітнім цензом спостерігається уподібнення закінчень російських іменників українським: замість *мармелада* (род. в. мн.) – *мармеладу* (пор.: укр. *мармеладу*); змішування, уподібнення роду і числа: *новые мебели* замість *новая мебель* (пор.: укр. *нові меблі*); уподібнення окремих російських дієслівних форм відповідним українським, наприклад: *стреляются снежками* замість *стреляют* (пор.: укр. *стріляються*).

Отже, досить регулярним є ненормативне вживання відмінкових закінчень іменників II відміни чоловічого роду в родовому відмінку: *прекращение экспорту* (*экспорта*); *синоним достатку* (*достатка*). Правовпис української мови визначає, що в родовому відмінку іменники II відміни однини чоловічого роду, які називають масу, матеріал, збірні поняття, явища природи, а також різноманітні ігри, абстрактні поняття суспільного життя, мають закінчення *-у, -ю*. У російській мові під час відмінювання іменників вищезазначених семантичних груп нормативним у родовому відмінку є вживання флексії *-а*, тоді як закінчення *-у* є помилкою: *Очень часто все покупаем на рынках, которые стали синонимом достатку*.

Категорія роду є характерною ознакою граматичного ладу як української, так і російської мови, причому для іменників – це класифікаційна категорія. Досить багато помилок у російськомовних текстах, усному мовленні пов'язані із неправильним визначенням в окремих іменників цієї граматичної категорії. Це стосується, зокрема, іменників, які в українській і російській мовах належать до різних родів: *сильная боль* – *сильный біль*; *удачная продажа* – *вдалий продаж*; *какая птица* – *який птах*: *Там такой широкий степь, конца-краю не видать!*; *Поезд пройдет по второй пути* та ін.

Або: *Надо поехать на ярмарок* замість *на ярмарку* (українська лексема *ярмарок* – належить до чоловічого роду, тоді як російська – *ярмарка* – до жіночого).

В українській і російській мовах не завжди збігаються форми *pluralia tantum* і *singularia tantum*, що призводить до їхнього помилкового вживання як в усному, так і писемному мовленні: *А груди у неї каки!* (укр.: *груди* (*pluralia tantum*) – рос.: *грудь* (*singularia tantum*)).

У російському усному мовленні в дієсловах третьої особи однини теперішнього часу іноді відсутній кінцевий *-т*, як в українській мові: *приглашае* (укр.: *запрошує* – рос.: *приглашает*).

Російське дієслово *быть* у третій особі однини теперішнього часу може вживатися в усному мовленні, як в українській мові. Наприклад: *Здесь киоск поблизости где-нибудь е?* (укр.: *є* відповідає російське *есть*).

Під впливом української мови в деяких російських дієсловах можуть опускатися окремі афікси (здебільшого суфікси): *Через неё перекидали смолу* (пор.: українське дієслово *перекидали* і російське *перекидывали*). Або: *Об этом я и разговарую* (укр.: *розмовляю* – рос.: *рассказываю*).

Інтерференційні помилки можна спостерігати в уживанні інфінітивних форм таких дієслів, як *стеречь*, *лечь* та ін. (пор.: рос. *стеречь*, *лечь*): *Не надо меня здесь стерегти як собака. Лягти что ли поспать?*

Досить регулярно в російському мовленні білінгвів фіксується зсув префіксів і прийменників *в* – *у*, *с* – *із*, які в українській мові репрезентують фонетичні варіанти: *вышел с дому*, *вышел с маршрутки* замість *из дому*, *из маршрутки*; *платье с красного бархата* замість *из красного бархата*; *практика у школе* замість *в школе*; *приехал с Киева* замість *из Киева* та ін.

Явище інтерференції простежується також у сфері прийменникового і безприйменникового керування, наприклад, у конструкціях із прийменником *по*, який уживається в російській мові для визначення місця (*по городам*, *по селам*), іноді під впливом української мови спостерігається заміна давального відмінка місцевим (*по городах*, *по селах*); дієслово *шутить* уживається з прийменником *с* (*шутить с кого*) замість прийменника *над* (*шутить над кем*); *простите нам* замість *простите нас* (укр. *пробачте нам*) та ін.

Отже, на морфолого-синтаксичному рівні досить часто спостерігається вживання в російському мовленні білінгвів українських прийменників із відповідними відмінками замість російських. Наприклад, **через** замість **из-за**: *все через невнимательность* (укр.: *все через неухважність* (**через** + знахідний відмінок), рос.: *из-за невнимательности* (**из-за** + родовий відмінок); **до** замість **к**: *пойти до друга надо* (укр.: *йти до товариша* (**до** + родовий відмінок), рос.: *пойти к другу* (**к** + давальний відмінок); *приходи до нас* (укр.: *приходь до нас*, рос.: *приходи к нам*); *ты что такая жадная до денег?* (укр.: *бути жадібним до грошей* – рос.: *быть жадным к деньгам*); прийменник **до** замість **за**: *ну что, до работы* (укр.: *братись до роботи* (**до** + родовий відмінок) – рос.: *браться за работу* (**за** + знахідний відмінок); **про** замість **о**, **обо**: *думал, я напишу "ним" и про меня напишут в книгу* (укр.: *про мене* (**про** + родовий відмінок) – рос.: *обо мне* (**обо** + давальний відмінок).

Частотним є руйнування форми слова через вживання українського афікса (словотворчі українізми): *развитые способности, ума не прикладу* замість *развитые способности, ума не приложу* та ін.

У галузі синтаксису у двомовних індивідів однією з найбільш поширених помилок, пов'язаних із впливом української мови, є перенесення властивих українській мові конструкцій із безособовими формами на *но-*, *то-* і прямим додатком при них, наприклад: *график было построено правильно, картину было нарисовано быстро* тощо.

Отже, аналіз граматичної інтерференції в російському мовленні білінгвів свідчить про широке проникнення до російської мови українських елементів, що зумовлюється багатьма чинниками, основними з яких є зростання суспільного значення української мови, поступове обмеження сфери вживання російської мови. Якщо раніше процес взаємовпливу здійснювався в напряму російська мова → українська мова, в останні десятиліття в мовленнєвій ситуації спостерігається зворотна тенденція, яка виявляється в тому, що носій російської мови вимушений підпорядковуватися під україномовного співрозмовника, що означає зміну напряму міжмовної взаємодії українська мова → російська. Тому дослідження проблем граматичної інтерференції набуває особливої актуальності для підвищення культури мови російсько-українських білінгвів.

Література:

1. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – К. : Вища школа, 1979. – 255 с.
2. Жлуктенко Ю. А. Мовні контакти: Проблеми інтерлінгвістики / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вид-во Київського ун-ту, 1966. – 135 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Дозвілля. – К., 2006. – 716 с.
4. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов / С. В. Семчинський. – К. : Вища школа, 1974. – 256 с.
5. Українська мова : енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін.]. – К. : Укр. енцикл, 2000. – 752 с.

УДК 883.3.007

Хоменська І. В.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАГМЕНТА КОНЦЕПТУ “УКРАЇНА” (ЛЕКСЕМИ “ТИ”) В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЄВГЕНА МАЛАНЮКА

У статті проаналізовано нову парадигму дослідження мови – лінгвокультурологічну. Окреслено основні поняття: концепт, культурно значимий концепт, визначено поетичний дискурс як найкращий виразник персонального дискурсу як такого. Розглянуто функціонування концепту “Україна” в поетичному дискурсі Євгена Маланюка.

Ключові слова: концепт, культурно значимий концепт, лінгвокультурологія, дискурс, художній дискурс, антропоцентризм.

В статье проанализировано новую парадигму исследования языка – лингвокультурологическую. Представлены основные понятия: концепт, культурно значимый концепт, определено поэтический дискурс как наилучший выразитель персонального дискурса как такового. Рассмотрено функционирование концепта “Украина” в поэтическом дискурсе Евгения Маланиука.

Ключевые слова: концепт, культурно значимый концепт, лингвокультурология, дискурс, художественный дискурс, антропоцентризм.

The article analyzes the cultural linguistics as a new paradigm of the study language. The basic notions: concept, the concept of cultural significance, poetic discourse has been defined as the best exponent of personal discourse as such. Examined the functioning of the concept of “Ukraine” in the poetic discourse of Evgen Malaniuk.

Key words: concept, concept of cultural significance, cultural linguistics, discourse and artistic discourse, anthropocentrism.

Лінгвокультурологічне бачення мови було започатковане на ґрунті антропологічного й етнологічного підходів дослідження і вивчення мови, які співіснували з попередніми двома – порівняльно-історичним і системно-структурним підходами, та пов’язані з ім’ям німецького філософа і лінгвіста Вільгельма фон Гумбольдта (праця “Про відмінність будови людських мов і її вплив на духовний розвиток людського роду”). На його думку, мова найточніше характеризує етнос, спосіб його життя і культуру в найширшому її розумінні, вона є дух народу: “Мова є немовби зовнішній вплив духу народів: мова народу є його дух, а дух народу є його мова” [4, с. 67].

Розвиток наукової думки впродовж останніх десятиліть призвів до появи нової комплексної науки – лінгвокультурології, об’єктом якої є взаємозв’язки мови і культури, їх взаємодія, предметом – мовні одиниці, що мають культурологічну інформацію, культурні цінності у формах національної культури і національної мови, мова як форма культури і словесне мистецтво як культура. Мета лінгвокультурології – вивчення способів, засобів і форм, якими мова зберігає в лінгвокультурах одиниці культури і транслює їх через тексти в суспільну мовну практику [7, с. 357].

Виокремлення концепту як ментального утворення, позначеного лінгвокультурною специфікою, – це закономірний крок у становленні антропоцентричної парадигми гуманітарного, зокрема лінгвістичного, знання. Загалом, у концепті безособисте й об’єктивоване поняття авторизується щодо етносемантичної особистості, як закріпленого в семантичній системі мови базового національно-культурного прототипу носія цієї мови. Створення “образу людини за даними мови” [1, с. 170], що реалізується через етнокультурну авторизацію поняття, певною мірою співвідносно з авторизацією висловлювання і пропозиції відносно суб’єкта мовлення і думки в неklasичних (оцінних) логіках. Перед лінгвокультурологією сьогодні стоїть важливе завдання – вивчити принципи вербалізації ментальних одиниць – концептів та їхнього функціонування в різних дискурсах, зокрема художньому, та мегатексті загалом із метою виявлення культурно вагомої інформації і культурно значимих концептів певної мови.

Поняття “дискурс” є одним з основних у сучасній лінгвістиці. Саме тому воно має численні наукові інтерпретації [6] та різні погляди щодо аналізу згаданого мовного явища. Наприклад, М. Фуко розглядає дискурс у найширшому розумінні і вважає його не лінгвістичним, а загальнокультурним поняттям [11, с. 50]. На думку вченого, усі сфери людського знання є сукупностями дискурсів. Однак М. Фуко визнає, що таке використання поняття “дискурс” не вважається загальноприйнятим, а лінгвісти надають йому зовсім іншого змісту.

У лінгвістичних дослідженнях поняття “дискурс” трактують як “зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками; текст,

узятий в аспекті події, мова, розглянута як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості. Дискурс – це мова, занурена в життя" [6, с. 36].

В. Б. Бурбело визначає дискурс як "закріплену в мовленнєвому просторі повторювану функціональну смислову єдність комунікативно організованих системних ознак. Диференційною ознакою дискурсу є комунікативний модус, який визначає інші мовні параметри" [2, с. 9]. Учений зауважує, що концепт дискурсу корелює з поняттями стилю, літературної норми, мовленнєвого і літературного жанрів, проте представляє власний мовленнєвий рівень і відповідні структури і форми.

Вартим уваги вважаємо визначення Н. М. Миронової [8]: дискурс – це цільнооформлена одиниця інформації, яка обумовлена лінгвістичними та екстралінгвістичними параметрами.

На нашу думку, дискурс необхідно розуміти як *текст* або *мову в дії*, у сукупності з усіма екстралінгвістичними чинниками, включно зі знаннями про світ, думками, настановами, оцінками, цілями адресанта.

З позицій соціолінгвістики розрізняють два типи дискурсу: інституціональний та персональний. Інституціональний дискурс – це тексти, які є максимально відчуженими від Я-інтенції автора, тобто наукові статті, законодавчі акти. *Персональний* дискурс піднімається до виражених Я-інтенцій автора – поетичний твір, сповідь, монолог. В інституціональному дискурсі мовець є представником певного соціального інституту, а в персональному – особистістю в усьому багатстві свого внутрішнього світу.

Персональний дискурс існує у двох основних різновидах: побутове і буттєве спілкування. Побутове спілкування відбувається між добре знайомими людьми, воно зводиться до підтримки контакту і вирішення повсякденних проблем. Специфіку побутового спілкування детально відбито в дослідженнях розмовної мови.

На відміну від побутового, у буттєвому дискурсі здійснюються спроби розкрити свій внутрішній світ, спілкування має розгорнутий, гранично насичений смислами характер, використовуються всі форми мовлення на базі літературної мови; буттєве спілкування є переважно монологічним і представлене філософськими текстами та творами художньої літератури, які є по суті *художнім дискурсом*.

З-поміж різних видів художнього дискурсу найкращим виразником персонального дискурсу як такого, що подає виражені Я-інтенції автора, є *дискурс поетичний*. Як зазначають С. Б. Кураш та О. М. Гришкова: "Поетичний дискурс більшою мірою, ніж будь-який інший, є Я-центричним. Саме ліричне "Я" є одним із центрів у концептуальному просторі поетичного дискурсу" [3, с. 9]. Усі елементи поетичної мови внутрішньо пов'язані й утворюють цілісну виразну систему, яка обумовлена переживаннями героя. Поезія представляє сутність предметів, їхні ідеї не абстрактно, а конкретно, тобто в образі за допомогою слова [9].

Поетичний дискурс Євгена Маланюка є помітним і цікавим явищем для лінгвістів, але вербалізація концепту "Україна" у творчості митця ще не була об'єктом наукового дослідження.

Для Євгена Маланюка поетичне слово функціональне в найвищому розумінні, бо зв'язане з формотворчим духом нації, тому воно підпорядковане чітким завданням пробудження нації, підготовки її до майбутніх вирішальних випробувань, тобто воно виразно заангажоване, тенденційне.

Поезія Є. Маланюка творила у слові все те, що було відсутнім у реальності, яка його оточувала. Найперше вона відтворювала обшири "Степової Еллади", віддаленої од поета у просторі, реставрувала ознаки "Риму", тобто державництва, викликаючи з товщі часу "варязький первень" княжої доби (він був прихильником норманської теорії утворення Київської Русі), звертаючись до образів І. Мазепи і П. Орлика як носіїв державницької ідеї в часи гетьманства і шведського короля Карла XII як союзника України у війні з Росією та й до багатьох постатей світової історії (від Перикла до Муссоліні), які на думку поета, були носіями державницької ідеї.

Євгена Маланюка беззаперечно можна окреслити як неординарну мовну особистість, поет майстерно витворює образ України, вербалізуючи концепт часто несподіваним чином, неподібним порівняно з його попередниками, оскільки обставини життя письменника, його історіософські погляди, особистість вплинули на ці складні когнітивні процеси. Він бачив Україну самостійною державою, мріяв про неї у майбутньому, мав її у своєму серці, як щось рідне і водночас – чуже, далеке. Письменник боліче сприйняв поразку в боротьбі за Українську державність 1917–1920 рр., саме тому, на думку багатьох літературознавців, Євген Маланюк не вербалізує концепт "Україна" безпосередньо лексемою "Україна", а репрезентує його опосередковано, застосовуючи у своїй мовотворчості різноманітні стилістичні прийоми, перифрази, що значно збагатило концептосферу згаданого слова з лінгвокультурологічного погляду.

Одним із заміників лексеми "Україна" в поетичному дискурсі Євгена Маланюка є особовий займенник Ти, присвійний займенник Твоя у різних парадигматичних формах. Здебільшого автор уживає їх із великої літери, але є окремі випадки, коли ці слова трапляються з маленької літери, що навряд чи можна вважати помилкою редакції, оскільки, видається правдивим, що автор робить це зумисне, підкреслюючи неоднозначне ставлення до неї. У такому випадку навіть правопис має семантично-контекстуальне значення.

Оскільки вже було зазначено, що автор ставився до України (як країни, народу, влади, яка керує державою) неоднозначно, тому й вербалізує концепт займенником "ти" в різних контекстах, що надають йому позитивного чи негативного звучання.

У поезії “Стилет чи стилос” Євген Маланюк, зокрема, реалізовує вербалізацію “України” так: *Та тільки тут веселий галас бою – Розгоном бур і божевіллям хвиль. Безмежся! Зачарований тобою, Пливу в тебе! В твій п’яний синій хміль!* Слово “зачарований” накладає на лексему “твій” позитивну конотацію. У циклі віршів “Біографія” займенник як засіб вербалізації використано так: *Мушу випити келих до краю – Полиновий мед самоти, Так нещадно, так яро згораю, – Чи ж побачиш, почувєш ти? [...] А я мушу незморожено-просто – Смолоскипом Тобі Одній, Я – кривавих шляхів апостол – В голубі не-вечірні дні.* У цьому випадку, окрім підкреслення відчуження від рідної землі (чи почувєш ти?) у зв’язку з еміграцією, автор увиразнює важливість образу України як єдиної Батьківщини (“Тобі Одній”), що певним чином пов’язано з ментальністю нашого народу, фольклорною та літературно-ідейною складовою у формуванні поняття “Батьківщина”, “рідний край”, який людина не обирає, а отримує від народження, з яким пов’язана до смерті, не важливо, де вона перебуває. Особливе, позитивне ставлення автор підкреслив не лише контекстуально, але й за допомогою правопису, через використання великих літер, про цю особливість мовотворчості поета вже йшлося.

У збірці “Стилет чи стилос” є поезія (1923 р.), що починається рядками: *Несамовитим криком крові Роздерлися Твої уста: Сурмиш у рупор пурпуровий. Вагітна бурями повстань!* Автор використовує розповсюджений для його творів прийом – персоніфікацію, згадуючи, очевидно, боротьбу України та її народу під час не такої далекої тоді революції. Концепт “Україна” в цьому випадку вербалізовано займенником, який набуває додаткової конотації – змучена держава, виснажена країна, водночас автор створює образ **жінки**: “вагітна бурями повстань”, які не припиняються, знищуючи таким чином державу дощенту. Поет завершує вірш словами: *З несамовитого Синаю Ти – ураганом голосів – Гукаєш, кличеш, проклинаєш, В своїй розп’ятій красі.* До речі, іменник “краса” під час вербалізації концепту “Україна” Євген Маланюк використовує досить часто, що допомагає створити асоціативний ряд згаданого концепту в МКС митця, як країни багатой природою, краєвидами, людьми, хоча цікавим є те, що Євген Маланюк часто вживає це як аргумент “проти”, звинувачує народ у нерациональному використанні наявних здобутків, надаючи слову “краса” негативного експресивного звучання у словосполученні **розп’ята краса**.

У циклі віршів “Під чужим небом” (1923) із збірки “Гербарій” (1926) знаходимо такі рядки: *І сниться степ Твій, снітається луки І на узгір’ях – вітряки. Там свист херсонського простору! Там вітер з кришталевих хвиль! А тут: в вікні опустиш стору – І н’єш самотній, смертний біль.* Євген Маланюк у цьому творі через словосполучення **степ Твій** репрезентує концепт “Україна”, як далекої землі, рідної, але такої недосяжної, до неї можна сягнути лише у снах. У цьому випадку реалізовано ціннісну складову концепту, автор надає створеному образу емоційного забарвлення туги, смутку. Окрім того, можна простежити синекдоху як різновид метонімії місця у словосполученні **херсонського простору**, адже зрозуміло, що йдеться про Україну загалом, а не про її частину, до речі, це непоодиноким випадок застосування саме цього прийому у вербалізації письменником концепту “Україна”. У згаданому циклі є й така строфа: *І ось все забуваю, і все зникає в сутінні. Зостає лише рівний профіль і зоряний зір. Та ще заграв глухих за плечима Твоїми тремтіння: Всі принади Твоїєї страшно́ї краси.* Цікавим у цьому випадку є оксюморон, словосполучення “страшна краса”, що надає особливого емоційного звучання образу Україна, яка є привабливою для автора, бо є його Батьківщиною, але водночас “страшною”, адже стала далекою і чужою у зв’язку з політичними обставинами, через які Є. Маланюк вимушено емігрував. Таке уявлення про концепт “Україна” легко зрозуміти, оскільки письменник навряд чи може творити відсторонено від соціальних, політичних, побутових реалій свого життя, людина мислить відповідно до умов, у яких перебуває наразі або до тих обставин, які є досвідом індивіда, його знання й уявлення про світ не можна розглядати без урахування емпіричної складової. У п’ятому вірші емоційне навантаження посилюється, що можна простежити в такому контексті: *Кожен день тут проходить пустельний і легкий, А Ти – там, за горами й ярами гориш. Не допоможуть ні подорожі далекі, Ні чужа далечінь, ні весна, ні Париж. Заспокоїти серце? Та чим же? Та як же? – Научи мене кров’ю Твоїх молитов!* Почуття відчуженості від рідної землі загострюється, що підкреслено за допомогою словосполучень “ти – там”, “чужа далечінь”, до того ж відчувається конотація сакральності, святості “України”, у якій автор прагне вчитися вірі, адже свою він починає втрачати через трагічне відчуття остаточної втрати державності.

Концепт “Україна” через лексему “ти” як рідної землі з експресивним забарвленням туги за нею реалізовано в такій строфі поезії “Ісход” (1920): *Роззявляв закривавлену пащу. П’яний подих нудив, як смерть. Де ж знайти нам за Тебе краю Серцем, повним Тобою вицерт?*

У циклі творів “Псалми степу” (1923) реалізовано такий смисл концепту, як **залежна** держава, підкорена країна, невільна, несuverенна: *Лежиш, скривавлена і скута, Мов лебідь в лютім полоні. Яка ж страшна Твоя покута! Які глухі, жорстокі дні! Міцна, як смерть. Твоя в’язниця, В ній морок смороду і мла. Невже ж Тобі ще може сниться, Що вільна Ти колись була?*

У другому вірші цього циклу відчувається емоційна градація репрезентації концепту відповідно до контексту: *Тебе б конем татарським гнати, І, – тільки просвистить аркан, – Покірно підеш сама Ти З лукавим усміхом у бран. Привабливо-безсила й гарна – Осяєш Ти чужий намет, І хижий хан буде безкарно Впивати уст отруйний мед.* Здається, що в цьому випадку доречно говорити про **кореляцію**

(взаємозв'язок) концептів "Україна" – "народ", останній має конотацію "бездіяльний/неактивний", подібний смисл у описі України через її етнос чи навпаки (що реалізовано через стилістичний засіб – метонімію) трапляється в українському поетичному дискурсі неодноразово, адже не один письменник засуджував український народ за такі негативні риси, як: надмірна лагідність, недовірливість, залежність від чужої думки, пасивність щодо національної ідеї та державотворчих позиції. Є. Маланюкові краще бачити український народ войовничим, упевненим у собі, з почуттям власної гідності, з твердими переконаннями та прагненнями, поету більше до вподоби войовничий дух скіфів. Звідси й двоякість експресивного забарвлення лексем, через які чи безпосередньо (пряме лексичне називання), чи опосередковано (прозорий натяк) вербалізовано концепт "Україна". У цій поезії Євген Маланюк продовжує свою думку такими рядками: *Та хутко скінчиться відрада: Засне він стомлений, в тобі ж Прокинеться кривава зрада І стисне віроломний ніж...*, створюючи образ **зрадниць**. Відповідно до попередніх строф тут помічаємо підкреслено негативне ставлення автора до образу України, що, окрім власне семантики і контексту, репрезентовано через правопис. Вище йшлося про те, що автор зумисне використовує й такі засоби для підкреслення експресивного забарвлення тексту і в усіх випадках воно – негативне. Згадану експресію знаходимо й у рядках циклу "З Поліття" зі збірки "Земля й залізо": *Кошавий голод. Згарища руїн. В тобі одній – хвороби всіх країн І на тобі – прокляття всіх прокльонів*.

У третьому вірші цього циклу є строфа: *Скитський вітер гуляє й нині, Як тоді, пам'ятаєш Ти? А степи Твої знов – пустині, Хіба тільки нове – хрести. У цьому випадку, окрім вже звичної для нас вербалізації за допомогою займенника, простежуємо кореляцію концептів "Україна" – "історія", що є абсолютно природнім, адже без історії країни немає ні її сьогодення, ні майбуття. У цьому випадку можемо говорити про те, що автор хоче нагадати про славетне, войовниче минуле України, здобуття українським народом власної державності. Євген Маланюк не випадково в контексті словосполучення "вітер гуляє" вживає епітет **скитський**, що символізує войовничий дух скіфів. Окрім того, автор наголошує на важливості мілітарного чинника в поверненні незалежності Українській державі.*

У четвертій поезії згаданого циклу варто звернути увагу на такі рядки: *Що в дикій пристрасі – Твоє тулило тіло, І кожен рвав до себе і радів, А кров текла... І Ти захолоділа В палких руках закоханих катів. Тепер, коли кругом руїни й вітер, Я припадаю знов до Твоїх ніг, – Прости, прости, – молю, невтішний митар, Прости, що я – останній печеніг*. Цікавим є тлумачення "України" в наведеному прикладі, бо автор створює образ **України-коханки**, що є новаторським витвором мовотворчості митця в контексті української літератури. Таке потрактування концепту є непоодиноким у поетичному дискурсі письменника, він поповнює концептосферу слова "Україна" таким "неоднозначним" поняттям, вербалізуючи безпосередньо (використовуючи лексему "коханка") чи опосередковано (синонімічна заміна, наприклад, бранка; натяк на це поняття через контекст). Варто зазначити, що поет навіть через образ коханки в наступній строфі надає **сакрального** звучання концепту "Україна", підкреслюючи таке ставлення словами: *Я припадаю знов до Твоїх ніг*, як до ікони, до матері. Градація експресивного ставлення від автора від негативного до надзвичайно позитивного – це теж один із елементів ідіостилію Євгена Маланюка.

У збірці "Земля й залізо" (1930) в останній строфі першого вірша циклу "З Полину" автор надає, здавалося б, традиційного звучання образу Україна – мати, жінка. Цікавим є те, як поет репрезентує згаданий образ: *А ти – все та ж. Все – та ж. Розстань-дорога орд, – Мандрівним племенам широкий шлях одвіку... Коли ж струснеш цей пил? Повстанеш вся – акорд! І лоно віддаси своєму Чоловіку!* Концепт вербалізовано безпосередньо лексемою "ти", а от конотацію "мати", "жінка" Євген Маланюк створює опосередковано, не прямим називанням, але з контексту впливає саме ця семантика. Очевидно, у цій строфі йдеться про наскрізний образ "Месії", який збудить Україну від "сну", звільнить її, підніме маси в боротьбі за незалежність держави.

До збірки "Земна Мадонна" (1934) ввійшла поезія "Відвіку покарано степом І простір всю силу п'є...", у якій є така строфа: *Під смаглявим монгольським лепом Та проказою – тіло твоє. І не вирвати-ся, не стерти, Вгрузлим тулубом не повстать, І даремно благають смерти Перепалені болем уста. Ні, не вмиєш ти. Марком Проклятим Будеш мукою мірять віки*. У наведеному прикладі автор використав стилістичний засіб – **персоніфікацію**. Звичайно, коли Євген Маланюк звертається до України на "ти", то вже певним чином персоніфікує, але у цьому випадку персоніфікація повна, безпосередня, образ держави представлено як людину, конотація **проклята, грішна** створюється через згадку Марка Проклятого, що автоматично звертає нас до українського фольклору, зокрема, легенд чи творів літератури (одноіменної повісті-поєми Олекси Стороженка), у яких інтерпретовано його образ як грішника, проклятого Богом, змушеного ходити на одному місці, не маючи змоги вмерти, а отже, вічно спокутувати свій гріх.

У збірці "Перстень Полікрата" (1939) у другому вірші циклу "Провесна" є надзвичайно сильна, майстерна експресія під час вербалізації концепту "Україна" займенниковою формою "ти". Підтвердженням цьому є така строфа: *Перший подув весни – і Твій віддих вже знову зо мною, Перший вітер дихне – і Твоя широчінь у очах. За чужий горизонт, за цією чужою весною Двиготить Твоя даль, Твоя зваба, Твій біль і Твій жах*. У наведених рядках можна виокремити опозицію смислів **рідна (своя) сторона – чужа**, що накладає додаткову експресію смутку, жалю за Батьківщиною.

З 1951 року розпочинається американський період творчості Євгена Маланюка (на зміну європейському), його ознаменувала видана у США збірка “Влада”, у якій поет жодного разу не вживає онім Україна. Але займенники **Ти**, **Твій** у різних парадигмальних формах, які вербалізують концепт “Україна”, трапляються в різних віршах збірки досить часто.

Зокрема, у поезії “Одна пісня” (1928) автор через метафоричність поетичного слова створює образ коханої, яку він не може забути, яку любить безмежно, і, здається, що займенник **ти** вербалізує в цьому випадку концепт “дівчина”, але наприкінці твору стає зрозуміло, що туга саме за рідною землею: *О, як забудь Тебе, єдину в світі! Твій зір мені ясніш за сонце світить Твоя далека пісня, як хорал. Моя весна. Моя, моя земля!*

Вірш “Батьківщині” (1931) міг би цілком називатися “Україні”, але автор знову вдається до свого табу на згаданий онім. Реалізуючи концепт лексемою “ти”, Євген Маланюк осмислює образ України як геополітичного об’єкта, тобто куди прямуватиме ця держава: у Європу чи Азію?: *Як до Тебе протоптати тропи? В сивій млі спостерегти мету? Чи ж пропажить синій жар Європи Азії проказу золоту?* Як і в більшості вже наведених прикладів письменник вдається до такого стилістичного прийому як **антропоморфізм**: *Ось мовчиш незбагнена, незнанна, Мов прозорий жовтень, нежива, – Що ж Тобі – прокляття чи осанна? Мертві звуки, неживі слова.* Окрім того, ці рядки цікаві тим, що уособлюють ідейно-художні принципи вербалізації концепту “Україна” в поетичному дискурсі Євгена Маланюка. Зазначений концепт позначений амбівалентністю. Адже всі твори поета, присвячені темі Батьківщини, рідної землі (у контексті яких, власне, і вербалізовано концепт “Україна”), можна розділити на дві категорії (якщо брати до уваги ціннісну складову концепту): “Україна” – символ досконалості (безпосередня лексична вербалізація – слова позначені позитивною експресією “Степова Еллада”, “класично ясна”, “Земна Мадонна” та ін., чи опосередкована – контекст) і водночас “Україна” – як образ-антипод (“Чорна Еллада”, “бранка степова” та ін.). Наведену тезу беззаперечно ілюструють роздуми автора: *Що ж Тобі – прокляття чи осанна?*

1954 року в Нью-Йорку вийшла книга Євгена Маланюка “Поезії в одному томі”, до якої ввійшов окремий розділ під назвою “Проща”, де було зібрано маловідомі, нові, ще не публіковані твори. Саме до нього належить вірш “Ісход II” (1944), який є своєрідним роздумом про долю та майбутнє України. У ньому поет знову ж таки не вживає онім (до речі, у цьому розділі власну назву “Україна” вжито лише двічі), а вербалізує концепт вже звичним для нас чином: *Ти затуманилась за далями, за димом, Зайшлаш імлю, понялась вогнем. І ось відходиш невмолимо....* Окрім безпосереднього смислу, який реалізує лексема “ти” та її контекст (“Україна”, “Батьківщина”), можна говорити про образно-асоціативну складову. Дієслова “затуманилась”, “зайшлаш”, “відходиш” персоніфікують образ і накладають конотацію “далека” країна, що є абсолютно логічним, ураховуючи таку суттєву обставину, яка не могла не вплинути на формування митця, зокрема як і мовної особистості, – перебування автора в екзилі. Водночас конотація “далека” не відчужує Україну від ліричного героя, у наступній строфі автор наголосив про це вживанням епітету “рідний”: *Деся рідний вітер гне Твоїх топіть високі решти. Мете шляхів безкрай... Чи ж затаїш, чи збережеш Ти На дні ярів, у галявах дібров Твій тихий рай І сонцем п’яну кров?* Цей шматок твору, до речі, є хорошим зразком пейзажної лірики і перегукується з раєм, створеним майстерними семантико-стилістичними інтерпретаціями концепту “Україна” у творчості Тараса Шевченка: *Подивіться на рай тихий, На свою країну, Полюбите щирим серцем Велику руїну, Розкуйтеся, братайтеся!* (І мертвим, і живим, і ненародженим...).

У поезії “Вислід” (1938) зі згаданого розділу автор репрезентує концепт “Україна” у значенні “народ” лексемою “ти”: *У безумі сліпої битви Губився тихий голос Твій. В льохах оглухлих чрезвычайок, У сніговіях Солов’як Минали судорги відчаю Та серць короткий кровоток.* Такий висновок можна зробити з наведених рядків, у яких, очевидно, ідеться про період репресій, винищення інтелігенції, яка й була по суті “голосом” України.

У розділі “Пам’ять”, що входить до згаданого найповнішого зібрання творів Євгена Маланюка “Поезії в одному томі”, поет вербалізує концепт “Україна” досить часто, але знову ж таки не прямолінійно, а опосередковано. Здебільшого автор використовує такий стилістичний засіб, як метонімія, говорячи про степ, хати, конкретні території (Волинь, Полтава, Київ і т. д.). Вербалізація концепту займенниковою лексемою “ти” в цьому розділі трапляється лише раз у вірші “Подебрадці” (1954), який має присвяту “Колегам” (тут доречно зауважити, що Подебради – це місто колишньої Чехословаччини, у якому, як і в Празі, були осередки українських емігрантів. Влада цієї країни (на відміну від польського уряду) позитивно ставилася до українства і всіляко сприяла науковій і культурній діяльності емігрантів на теренах Чехословаччини. Етнічні українці були соціально активним прошарком населення, навіть мали свої видання, можна, наприклад, зауважити молодіжні та студентські часописи, зокрема, “Подебрадка”, яку видавали студенти Української господарської академії в Подебрадах (1924) [5]. Щодо репрезентації концепту “Україна”, у згаданій поезії привертають увагу такі рядки: *І хай тепер сліпий каньйон Бродвею, І виходи Атлантик стереже, – Ніхто й ніщо нас не розлучить з Нею, Ніхто й ніщо наш дух не встерече. І навіть час – в своїй безсилий злості: Ось стрінемося, як після злого сну, Й, здається, знов*

на калиновім мості Стрічаєм двадцять котрусь там весну. У цьому випадку вербалізація концепту "Україна" відбувається через лексему "ти" у парадигмальні форми орудного відмінка жіночого роду однини.

Отже, ми розглянули лише один спосіб вербалізації концепту "Україна" в поетичному дискурсі Євгена Маланка – уживання займенника "ти" в різних парадигматичних формах замість прямого лексичного називання. Можна зробити висновок, що проблема "Маланюк і Україна" виявилася не такою вже прямою й одномірною. Так, безперечно, поет був готовий у будь-яку хвилину віддати за Україну своє життя. І водночас, особливо в 1920-ті роки, він лаяв її так гостро й дошкульно, як не вміли виляяти й вороги. Яр Славутич, який спеціально вивчав цю проблему, констатував, що Маланюк "іще з більшим гнівом обрушується... на те, що мало б завжди бути найдорожче, найсвятіше для кожного сина – на матір-Україну" [10]. Але Славутич, який сам був не лише видатним поетом, а й професором Альбертського університету, слушно інтерпретує цю лайку: "Можна з переконливістю твердити, що поетів жорстокий осуд України – це лише поетичний засіб", а насправді Маланюкові "наснажені, сміливі образи "крику крові"... образи повстання й революції – рвучкі, ярливі строфи, гідні Шевченкового "Заповіту" і "Кавказу" чи кращих поезій І. Франка й Л. Українки" [10, с. 287].

З лінгвокультурологічного погляду, функціонування та вербалізація культурно значимого концепту "Україна" в поетичному дискурсі Євгена Маланюка сприяли розширенню концептосфери згаданого слова, збагачення української культури загалом. Інші фрагменти зазначеного концепту потребують подальшого дослідження для аналізу ціннісної, образної та поняттєвої складової концепту "Україна" в поезії митця.

Література:

1. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография / Юрий Апресян. – М., 1995. – С. 170.
2. Бурбело В. Б. Художній дискурс в історії французької мови та культури 9–18 ст. : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.05 / Валентина Броніславівна Бурбело. – К., 1999. – 580 с.
3. Вальчук Г. В. Мовне втілення концепту "європейська інтеграція": семантико-когнітивний аспект (на матеріалі англomовних документів Євросоюзу та публікацій газети The Times) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Г. В. Вальчук. – К., 2003. – 17 с.
4. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества / Вильгельм фон Гумбольдт. – М., 1984. – С. 67.
5. Єржабкова Б. Українці в Празі між двома світовими війнами / Бланка Єржабкова. – Лондон : Визвольний шлях, 1990. – С. 993.
6. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Михайло Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
7. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі / Любов Мацько. – К., 2009. – С. 357.
8. Миронова Н. Н. Дискурс-анализ оценочной семантики : [учеб. пособие по языкознанию] / Надежда Миронова. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 1997. – 205 с.
9. Потебня А. А. Мысль и язык / Александр Потебня. – М. : Искусство, 1976. – С. 35–220.
10. Славутич Я. Історіософія Євгена Маланюка / Яр Славутич // Меч і перо : вибрані дослідження, статті та огляди. – К. : Дніпро, 1992. – С. 280.
11. Фуко М. Археологія знання / Мишель Фуко. – К. : Ника-центр, 1996. – 220 с.
12. Маланюк Є. Поезії в одному томі / Євген Маланюк. – Нью-Йорк, 1954. – 314 с.

УДК 811.161.2:398.831

Черевченко В. В.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ЗНАКІВ В УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ ОБРЯДОВИХ ПІСНЯХ

У статті з'ясовано особливості моделювання етнокультурних знаків в українських дитячих обрядових піснях. Тлом їх виникнення була віра давньої людини в магічну дію слова, її прагнення позитивно вплинути на світ. Ці фольклорні тексти звучали як побажання-заклинання врожаю, здоров'я, усіляких гараздів.

Ключові слова: календарно-обрядовий фольклор, етнокультурні знаки, колядки, сугестія.

В статье выясняются особенности моделирования этнокультурных знаков в украинских детских обрядовых песнях. Фоном их возникновения была вера древнего человека в магическое действие слова, его стремление положительно повлиять на мир. Эти фольклорные тексты звучали как пожелания-заклинанья урожая, здоровья, благополучия.

Ключевые слова: календарно-обрядовый фольклор, этнокультурные знаки, колядки, суггестия.

The article describes the peculiarities of modeling ethno-cultural symbols of Ukrainian children's ritual songs. The background of their origin was the belief of ancient people in the magical effect of the words, its desire to have a positive impact on the world. These carols and songs sounded like a wish spell for harvest, health, prosperity of all kinds.

Key words: calendar ceremonial folklore, ethno-cultural symbols, carols, suggestion.

У системі дитячого фольклорного мовлення одне з чільних місць посідають календарно-обрядові пісні, які виконувалися переважно в періоди ритуальних дійств. З-поміж них колядки, щедрівки, посівальні, водохресні пісні, які належать до найдавніших народних жанрів. Ці величальні пісні на честь створення світу та його вирішальних сил – Сонця, Місяця, зірок, води – символізують народження нового господарського року, так званого Кола Сварожого.

Загальнометодологічні засади дослідження фольклорних пам'яток визначені працями О. Афанасьєва, І. Срезневського, М. Костомарова, О. Потебні, Ф. Буслаєва. Над вивченням дитячого фольклору свого часу працювали М. Максимович, П. Іванов, А. Метлинський, М. Номис, П. Чубинський, Б. Грінченко, І. Франко, М. Данильченко, В. Данилов, М. Дерлиця, О. Малинка, Д. Яворницький, Леся Українка, пізніше його досліджували Г. Виноградов, В. Бойко, І. Березовський.

У галузі етнолінгвістики цінним є досвід студій, репрезентований працями І. Огієнка, В. Жайворонка, С. Єрмоленко, Л. Масенко, Н. Слухай, Н. Дзюбишиної-Мельник, І. Грайворонської. Характеризуючи доробок сучасних учених, простежуємо, що з-поміж питань, які найчастіше порушують дослідники, – регіональна специфіка колядок і щедрівок, семантика окремих явищ та їх світоглядна основа. Проте недостатньо вивченим залишається етнокультурне тло вербальної знакової системи українського дитячого фольклору. “Етносимволіка слова, тісно переплітаючись з етносимволікою позначуваної ним реалії, – зазначає В. Жайворонко, – стає основною підвалиною становлення особливих концептуальних мовних продуктів – етнокультурних концептів, або знаків етнокультури, які і є предметом усебічного (як лінгвістичного, так і енциклопедичного) опису” [3, с. 3–4]. Саме цим і зумовлена актуальність дослідження.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі лексичного, семантико-стилістичного та концептуального аналізів виявити концептуальні вербальні знаки української етнокультури в дитячих обрядових піснях, з'ясувати особливості їх моделювання.

Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання:

- визначити художні особливості мовообразної системи дитячого обрядового мовлення;
- виявити ключові етнокультурні концепти в його структурі;
- з'ясувати особливості моделювання етнокультурних знаків в українських дитячих обрядових піснях.

Зимові обрядодії виражають світоглядно-міфологічну концепцію сприйняття світу українцями. Це підтверджується образами-архетипами, які є міфомоделлю системної уяви про світ. У контексті міфосвідомості ці образи мають сугестивну (навіювальну) дію. З іншого боку, міфосистема світу в такому фольклорному творі виявляється концепцією-персоніфікацією: Всесвіт – це сім'я (за аналогією *місяць – господар, сонце – господиня, зірки – діти*). Схожу структуру мають окремі дитячі щедрівки: *Ластівочка-щебетушечка / Під оконцем щебетала. / Господаря побуджала: / – Ой устань, пан-господар. / Ой засвіти свічу ясенесенькую. / Побуди челядь красенесенькую. / Що ясна зоря, то твоя жона. / А*

звіздоньки – то твої дітоньки. / *Будьте здорові з празником!* [2, с. 184]. Як бачимо, аналіз образних архетипів народної свідомості в зимовій обрядовій поезії свідчить про те, що архетипні пласти виявляються і на рівні несвідомого (міфологічного) сприйняття світу, де вербальний знак сприймається як беззаперечна неусвідомлена істина, і на рівні образному, де несвідоме (сугестивне) виявляється лише як асоціативна образна модель відображення світу.

Обрядова поезія календарного циклу тісно пов'язана з трудовою діяльністю людей, господарськими сезонами, календарними циклами у природі, святами, що мали на меті задобрити божества, сприяти в рільництві, годівлі худоби. Зимові обрядові пісні мають в основі віру в магічну силу слова, вони по суті є давніми хліборобськими молитвами. Доказом цього є той факт, що перше місце в них відводиться Сонцю як верховному арійському божеству.

У колядках пізнішого періоду поряд з анімістичними образами *сонця, місяця, зорі* з'являються образи *Христа, Богородиці та апостолів*: *Перший гостенько – ясне сонечко, / Ясне сонечко – сам Господь-Христос! / Друга гостенько – ясна зірниця, / Ясна зірниця – Пресвята Діва! / Третій гостенько – ясен-красен місячик, / Ясен-красен місячик – то святий Петро-Павло* [2, с. 81]. Аналізований текст є яскравим відображенням синкретизму двох світоглядних систем календарних обрядодій (народної і релігійної), адже християнська церква упереджено ставилася до народних колядок, оскільки в них проглядався анімістичний язичницький світогляд предків, що порушувало офіційну ідею християнства. Тому згодом з'явилися колядки релігійного змісту, створені самими отцями, їх зазвичай виконують для господаря, господині або літніх людей, серед найвідоміших із них "Бог предвічний народився", "Дивна новина", "Нова радість стала".

З обрядом колядування, до якого починали готуватися від свята Спиридона (25 грудня за н. ст.), пов'язані мотиви одвічного родинного благополуччя, хліборобської праці, захисту рідної землі, уславлення народження Ісуса Христа (колядки "Ой добрий вечір, пане господарю", "Поza лісом, лісом темненьким", "Коню мій, коню вороненький", "Ой красна, красна в лузі калина"). Якщо в колядках дорослих людей чітко простежуються і хліборобські, і мисливські, і фантастичні, і навіть весільні чи військові мотиви, то в текстах дитячих календарно-обрядових пісень трапляються переважно перші.

Хліборобські мотиви дитячих колядок покликані створити словесний образ заможності, спокою та сімейної злагоди. Ці величальні пісні змальовують образ *багатого господаря*, у господі якого панує достаток (*Що в дядька, дядька / Три стоги стоять. / Один стіг пшениці – / На паляниці, / Другий стіг гречки – / На варенички, / А третій овса, / Та й колядка вся* [2, с. 196]), наповнені худобою стайні (*Що в діда, діда / Борода сіда, / І віл рогатий, / І дід горбатий, / Семеро овець / І бик-половець* [2, с. 196]), скрині грошей (*Коляд, коляд, колядниця, / Добра з медом паляниця. / А без меду не така, / Дайте, дядьку, п'ятака, / Одчиняйте скриньку / Та давайте сливку; Коляд, коляд, колядниця, / Добра з маком паляниця. / А ще з медом не така, / Дайте, дядьку, шостака. / Не шостака, да три гроші, / Бо наш дядько ще хорошиий*) [2, с. 185–186] тощо.

Звернімо увагу на функціонально-семантичне навантаження іншої дитячої колядки: *Що в дядька, дядька / Собака п'яний / Лежить на саях / В червоних штанях. / Треба штани зняти, / Цьому господарю оддати* [2, с. 195], у якій означені лексеми набувають символічного забарвлення. На думку В. Жайворонка, образ *штани* асоціюється не тільки з чоловічим одягом, а й "символізує статки людини" [3, с. 652], а кольороназва *червоний* в українському дитячому фольклорі завжди позитивно конотувана, тож текст загалом створює настрій добра та достатку. Можливо, у цьому символічному образі проступають риси "Симаргла – бога Сонця літнього сонцестояння, охоронця коріння Дерева життя, земних плодів, посівів, урожаю, який мав здатність перетворюватися у крилатого собаку. Симаргла називали також Переплутом – божеством ґрунту, коріння рослин, вегетативної сили. Пес Симаргл ніби вирізаний з дерева, що росте в землі" [1, с. 472].

Магічна функція дитячих зимових обрядодій зумовила схожість їх вербального оформлення. Усі вони звернені до об'єкта магічної дії та передають вимогу, побажання чи прохання промовця-суб'єкта, а тому обов'язковим є вживання присудка-дієслова в наказовому способі: *будьте, виженіть, винеси, винось, виносьте, давайте, дай, дайте, зажени, засвіти, зійди, не забаряйте, не зівай, одчиняйте, пийте, побуди, положи, постій, пошукай, роди, родися, сійся, спечи, устань* тощо.

Це переважно невеликі, прості за структурою тексти, у яких висловлена лише головна думка твору, напр.: *Щедрик-бедрик, Дядьку Петрик, / Тітка Варка, / Виносьте підпалка! / Виносьте ковбасу, / Бо хату розтрясу! / Виносьте книш, / Бо впусти в хату миш! Добри вечір!* [2, с. 181]. З огляду на передостанні елементи щедрівки, вони можуть доповнюватися різними деталями, зокрема елементами залякування (через руйнацію традиційного для людини помешкання чи звернення до образу *миші* як "нечистої" тварини, створеної дияволом; як відомо, у народі її відносять до "гадів").

У багатьох обрядових дитячих піснях традиційні прохання про винагороду поєднуються з гумористичними гіперболізованими погрозами занести хату на лід, узяти бика (вола) за рога, збити йому правий риг: *Виносьте дохід, / Бо занесем хату на лід, / А з льоду та в воду, / А з води та знов сюди. / Добри вечір!* [2, с. 189–190]; *Давай, дядько, пиріжок. / Як не даси пиріжка, / Візьму вола за рожека / Та поведу на*

лід, / Зіб'ю правий ріг. / А в ріжок буду трубити, / А хвостиком поганять, / Сюди-туди боронить. / Добрий вечір! Дайте книш! [2, с. 127]. У цьому випадку взаємозв'язок дії і слова розуміємо як ритуальну структуру, яка відображає певну світоглядну систему, коли окремі компоненти обрядового побажання поза цим зв'язком не можуть існувати.

Дитина прагне впорядкування своїх вражень, що впливає на її естетичні уподобання. Тому тексти будуються на основі запитально-відповідного діалогу (далі ЗВД), вони є одними з найбільш частотних і піддаються численним варіаціям, що теж свідчить про їхню уживаність і популярність: *Щедрик-ведрик, / Дайте вареник, / Грудочку кашки, / Кільце ковбаски. / А це мало – / Дайте сало* [2, с. 182]; *Щедрик, щедрик, / Щедрівниця, / Добра з маслом / Паляниця, / А сухая – / Не такая* [2, с. 186].

Особливістю дитячих календарно-обрядових пісень є їх ситуативний характер. Вони не тільки вживаються в тій чи іншій ситуації, але й самі цю ситуацію моделюють, напр.: *Коляд, коляд, колядниця, / Добра з медом паляниця* (модель *колядниця – паляниця*); *Щедрий вечір, щедрівочка, / Залітає ластівочка* (модель *щедрівочка – ластівочка*); *Сійся, родися, / Жито, пшениця, / Горох, чечевиця / І всяка пашиця* (модель *родися – пшениця – чечевиця – пашиця*). Виходячи з того, що жанр календарно-обрядових пісень – це реалізація певної концептуальної ідеї, де слово є як матеріалом, так і інструментом пояснення і моделювання дійсності, то функціональне навантаження побажання – зовнішній, мовленнєвий структуроутворюючий елемент фразових сполук та його внутрішня (логіко-семіотична) природа – виконують вирішальну роль у розвитку жанру, напр.: *Із колосочка – / Жита мисочка, / Із снопочка – / Ціла бочка. / Вам щедрець – / Мені млинець, / Грудочка кашки, / Пару яєць* [2, с. 183]. Своєю внутрішньою (логіко-семіотичною) природою побажання належать до аналітичних структур, оскільки є знаком дії або речі.

У східнослов'янській традиції ЗВД наявний передусім у текстах, пов'язаних з обрядом колядування та його обов'язковими запитально-відповідними текстами. Ці запитання звернені до того, що є у світі сакральним і значущим, освяченим актом творення. Вони викликані бажанням пояснити існуючий світопорядок емпірично, через конкретне. І це конкретне обирається із застосуванням аналогії чи асоціації (сугестії, навіювання), напр.: *Виженіть бичка / За ворітечка, / А я попасу – / Дайте ковбасу, / А це мало – / Дайте сало, / А це не донесу – / Дайте ковбасу. / Вечір добрий!* [2, с. 193].

Серед найпростіших форм календарних обрядодій – побажання (замовляння) з уживанням власних назв, безпосереднє звертання до об'єкта, на який хотіли вплинути: *Колядин-день, / Дайте вдень, / А ввечері не прийду – / Колядочку загублю* [2, с. 190]; *Колядую, колядую, / Ковбасу чую. / Святий вечір!* [2, с. 192]; *Бігла Маруся по льоду, / Загубила коляду. / Ти, Олено, не гуляй / Та коляду пошукай. / Будьте здорові з Різдом!* [2, с. 197]. Цей вплив намагалися поширити локально, на все навколишнє середовище, на явища природи, які персоніфікувалися – до них зверталися, як до живих істот: *Місяченьку, мій братику, / Зійди рано, постій мало, / Поки я бички позапрягаю, / Жито-пшеницю порозсіваю. / Роди, божже, жито й пшеницю / Без кукілю, без метлици, / А нам, діткам, по варениці* [2, с. 202]. Як правило, звертання мають характер вимоги, наказу, напр.: *А ви на це не звертайте. / По варенику давайте* [2, с. 202]. Схожими є заклинання, звернені до сонця: *Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко!*; до дощу: *Дощику, дощику, дужче йди!* тощо.

Функціональна модель жанру дитячих календарно-обрядових побажань полягає у прагненні викликати словами потрібні дії, нав'язати комусь (іншим людям, істотам, природі) свою волю, напр.: *Вибіг козел / Із нових сінець, / Наставив пужку: / – Дайте пампушку! / Наставив рожок: / – Дайте пиріжок! / Наставив жменьку: / – Дайте копійку!* [2, с. 193]. Їх називають піснями-заклинаннями; щодо прохання, то воно є нічим іншим як вимогою обрядового подаяння, традиції категоричності вимоги генетично пов'язані з магією слова.

Для розширених, доповнених заклиналих елементів-формул характерним є ускладнення їхньої художньої структури: *Стара зима, / Нові лята, / Винось, мамцю, / Пирозята. / Як несете. / То несіте. / Моїх ніжок / Не томіте. / Мої ніжки / Невеличкі. / Укупіте / Черевички. / Щедрик-ведрик. / Дай вареник / Ще й ковбасу, – / То на цей рік / Корову попасу* [2, с. 200]. Як бачимо, словесний текст стає ритмічно організованим, з'являється рима, рядки здебільшого будуються за принципом синтаксичного паралелізму.

Високою продуктивністю в цьому мовотворчому процесі характеризуються суфікси, адже саме ця морфема ніби задає тон обрядовій пісні, напр.: *Де горобчики щибетали, / Там три хлопчики щедрували* [2, с. 201]; *Я маленький отрочок, / Із їв куті горщечок* [2, с. 198]; *Я дівчинка маленька, / Спідничечка рябенька* [2, с. 199]. Використовуються тут, хоч і дуже обмежено, такі засоби народної поетики, як постійні епітети (*весна красная, літо тепле* тощо), зменшувальні суфікси (*жайвороночки, ластівочка, горобчики, хлопчики, дівчинка, літечко, нивка, ніжки, черевички, спідничечка, цобітки* тощо).

Серед специфічних процесів формування текстів дитячого фольклору – збереження в них образів і смислів, не лише привабливих за поетичною формою, простих для запам'ятовування і відтворення, співзвучних дитині, але ще й містких за смисловим, функціональним і символічним навантаженням, напр.: *вареник, варениця, віл, жито-пшениця, ковбаса, козушок, комора, кошара, ластівочка, млинець,*

паляниця, пиріг, поле, скринька тощо. Вони складають чітку і зрозумілу систему культурних констант. На тлі цієї системи формується психологічна належність людини до певної культурної спільноти, подолати вплив якої дуже непросто, а іноді й неможливо.

Специфічною формою взаємин між елементами суспільства (мікросоціумами, сім'ями, індивідами) є обмін дарами, який посідає особливе місце в системі соціальної поведінки, ритуально-магічних практик і міфологічних уявлень багатьох народів світу. Засновані на спільній комунікативній функції, українські дитячі обрядові побажання виявляють внутрішню неоднорідність, що визначається розбіжністю партнерів у ролевій структурі ритуалу побажання, оскільки ними використовуються різні засоби виразу й обміну цінностями різного рівня й обсягу (слово – річ: обдаровування, що супроводжується вербальним побажанням, – товар чи гроші як винагорода). Дарообмін є досить складним актом, який передбачає принаймні три взаємопов'язаних фрагменти: дарування, прийняття дару і віддарування. Кожна з цих дій, будучи, на перший погляд, добровільною, насправді має суворобов'язковий характер. Особливо це стосується повернення дару, адже будь-який дар передбачає взаємність. Об'єктами дарообміну можуть бути не лише компоненти матеріального благополуччя, але і фактори соціального життя.

Серед традиційних дарів знаходимо акціональні чи предметно-речові коштовності: а) гроші, напр.: Дайте, дядьку, **п'ятака**, Дайте, дядьку, **шостака**; б) речі, напр.: подивися на **кошару**, подивися до **товару**, дайте **граматочку** в руки; в) продукти, напр.: дайте **вареника**, дайте **сало**, дайте **ковбасу**, виносьте **млинець**, та мені **конфету** давайте; г) пригощання, напр.: Чи ти тітко **наварила**, / Чи ти, тітко, **напекла**? / **Неси мені до вікна** тощо). Інколи ритуал побажання допускає й обмін самими текстами.

В обрядових піснях помічаємо сильний вплив християнського світогляду. У цих побажальних текстах замість звернення до первісних язичницьких богів почали звертатися до Бога, Богородиці, святих, саме ж звертання набуває молитовної форми. Це створює враження повної конкретності і правдивості побажання, проте й змінює тональність заклинання: з владного (наказового) вони перетворюються на благальні. Розповсюджені побажання у вигляді заклинання-прохання *Роди, Боже, жито, пшеницю і всякую пшеницю!* увійшли до українських колядок і щедрівок, жниварських пісень, примовлянь, що їх промовляють хлопці, коли вранці на Новий рік ходять вітати зі святом і засівають у хаті зерно. Такого універсального характеру подібні заклинання-побажальні формули здатні набувати тому, що вони виражають потаємні думи і турботи селянина про хліб насущний.

Ще однією розпізнавальною ознакою обрядових побажальних формул, які стосуються календарних свят, є те, що вони проголошуються лише на найближчий рік, на період до наступного такого свята, напр.: *Щоб на майбутній рік / Було більше, ніж торік. / Щоб всього було доволі / І в коморі, і на полі. / Сію, сію, посіваю, / З Новим роком / Поздоровляю!* [2, с. 202]. Аналіз календарних побажань свідчить, що для них більшою мірою характерна загальногосподарська тематика: зичення благополуччя домашньої худоби і птиці, рясного врожаю, молочності корів, яйцєносності курей, успіхів у бджільництві тощо. Треба зазначити, що тематична характеристика текстів цього роду часто залежала й від складу продуктів, пригощання, дарів, що ними обдаровували віншувальників.

Отже, усі мовні одиниці колядок та щедрівок, як і інших календарно-обрядових поезій, характеризуються образно-символічним, переносно-метафоричним змістом. У цих піснях знайшли відображення риси давнього світосприйняття українців, зокрема анімізм (*сійся, родися, жито, пшениця*), магічність (*да вроди, Боже, пшениця*), антропоморфізм (*Що ясна зоря, то твоя жона. / А зіздоньки – то твої дітоньки*), християнські вірування. Колядкам притаманні паралелізми: *Що в дядька, дядька / Три стоги стоять. / Один стіг пшениці – / На паляниці, / Другий стіг гречки – / На варенички, / А третій овса, / Та й колядка вся*; епітети: *бабка старенька, зелена рокитка, дитина маленька, ніжка босенька*; гіперболи-порівняння: *господар, як виноград, господиня, як калина, сини, як соколи, дочки, як панночки*. У них трапляються давні українські архетипи води, землі, Сонця, Місяця, а також образи Христа, Богородиці та апостолів.

Центральною (як за своєю значущістю, так і за рівнем розповсюдження) у дитячій календарно-обрядовій поезії є тематична група, пов'язана з мотивом "рясного врожаю" та "приплоду худоби і домашньої птиці". Найбільш типовими моделями текстової актуалізації цих мотивів є такі:

а) структура тексту будується на основі моделі "множинності" достатку: *Місяченьку, мій братику, / Зійди рано, постій мало, / Поки я бички позапрягаю, / Жито-пшеницю порозсіваю. / Роди, боже, жито й пшеницю Без кукілю, без метлиці, / А нам, діткам, по варениці* [2, с. 202]. Таке побажання створює ефект магічної дії через кількісне забезпечення живності в господарстві. Інколи в піснях побажаннях ситуація моделюється з урахуванням якісних характеристик врожаю (чисті посіви без бур'яну, розвинута коренева система, повне зерно колосся): *Сійся, родися, / Жито, пшениця, / Горох, чечевиця / І всяка пшениця, / Внизу коренаста, / Зверху колосиста, / Щоб на майбутній рік / Було більше, ніж торік. / Щоб всього було доволі / І в коморі, і на полі. / Сію, сію, посіваю, / З Новим роком / Поздоровляю!* [2, с. 202];

б) в основу тексту покладено модель побажання "народження молодняка": *Ластівочка прилетіла, / Сіла собі на віконці, / Стала собі щебетати, / Господаря викликати: / – Вийди, вийди, господарю, / По-*

дивися на кошару: / Чи ягнички покотились, / Чи баранчики породились. / У господині чорні брови, / В баранчика круті роги. / З тим бувайте з празником здорові! [2, с. 183], актуалізація якої подана у вигляді переліку назв тварин і дієслів, що означають їх появу на світ;

в) текст будується за допомогою локативної конструкції, тобто зображення наповненості місць утримання худоби чи місць її випасу і реалізується за допомогою сполучення перелічення господарських споруд зі словами “повно”, “багато”, “достатньо” (*Дай тобі, Боже, ой, повний хлівець, ой, телят да овець! Ой, повний терем синів і дочок*).

Отже, розгляд найдавніших жанрів, до яких належать колядки, щедрівки, посівальні пісні, доводить, що тлом їх виникнення була віра давньої людини в магічну дію слова. Спільною ознакою творів, що входять до дитячого календарно-обрядового фольклору, є, по-перше, підпорядкування законам і логіці магічних дій, а по-друге – утворення складного акціонально-вербального тексту, поєднання у слові реальності ритуальної дії і досягнення різноманітних практичних цілей. Тісний зв’язок в обряді слова і дії, їхньої функціональної спрямованості визначали не лише зміст вербальних текстів, що відповідали тій чи іншій конкретній обрядовій ситуації, але й їхню структуру і поетичні особливості.

Література:

1. Войтович В. Українська міфологія / В. М. Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.
2. Дитячий фольклор / [упор. і передм. Г. В. Довженок ; іл. худож. Ю. І. Криги]. – К. : Дніпро, 1986. – 304 с. – (Б-ка укр. усної народної творчості).
3. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.

УДК 811.161.2'373.43

Шостюк З. В.

ФУНКЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ОКАЗІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ ДМИТРА ПАВЛИЧКА

У статті проаналізовано основні функційні особливості авторських лексичних новотворів, зафіксованих у поезії Дмитра Павличка.

Ключові слова: авторський лексичний новотвір, неологізм, неологія, лінгвосинергетика, функція, ідіолект.

У статье проанализированы основные функциональные особенности авторских лексических новообразований, зафиксированных в поэзии Д. Павлычко.

Ключевые слова: авторский лексический новообразование, неологизм, неология, лингвосинергетика, функция, идиолект.

In the article analyzed the main functions particularities of author's lexical new-formation, which fixed in Dmytro Pavlychko's poetry.

Key words: author's lexical new-formation, neologism, lingvosynergetics, function, idiolect.

Вагомою нішою лінгвосинергетичних наукових розвідок є дослідження поетичного мовлення. Адже художній текст є відображенням індивідуально-авторської картини світу, яка є частиною мовної картини світу, а також інтерпретує авторське сприйняття дійсності, особисті знання автора, його досвід.

Характерною ознакою мовної практики Дмитра Павличка є індивідуально-авторський словотвір, тому звертаємо увагу на функційні особливості неологічної лексики поета.

Питання функціонування індивідуальних новоутворень порушували різні дослідники. Більшість лінгвістів уважають, що функції новотворів залежать від причин появи лексичних інновацій. Найбільш повну типологію функцій okazіональних слів розробила О. І. Олександрова, яка поряд з основними мовними функціями виокремлює ще й такі: 1) інтелектуально-комунікативну; 2) емотивну, тобто функцію передачі почуттів, емоцій, психічного стану адресанта; 3) соціативну, або функцію встановлення контакту і перевірки його; 4) імпресивно-вольову функцію впливу на адресата; 5) метафізичну – функцію переведення одного знака в інший; 6) поетичну, яка диктується потребою створити художній образ дійсності [1, с. 19]. Н. А. Ніколіна пропонує свою класифікацію функцій okazіональних слів: а) зв'язувальну функцію, акцентуючи увагу на здатності okazіональних слів пов'язувати інформацію тексту; б) експресивно-номінативну; в) оціночну – коли за допомогою таких висловів здійснюється оцінка тексту та персонажа зокрема; г) характерологічну; функцію мовної гри (наявність контамінованого словотвору); д) функцію інтеграції різних шарів лексики [6, с. 86].

У сучасній неології дослідники виділяють такі основні функції авторських лексичних новотворів: номінативну, стилістичну, експресивну, текстотвірну [3, с. 11]. Своєю чергою експресивна функція тісно пов'язана з прагматичним аспектом дослідження авторських лексичних новотворів.

Мета статті полягає в аналізі функційних особливостей неологізмів, зафіксованих в ідіолекті Дмитра Павличка.

Номінативна функція авторських новотворів полягає в найменуванні того, що в мові не має прямого однослівного позначення. Велику кількість новотворів поети використовують із метою називання якогось предмета, поняття чи наміру. Не завжди загальномовні одиниці відповідають прагненням авторів образно висловити думку, тому вони і створюють еквіваленти до вже наявних узуальних слів. З одного боку, інновації обов'язково демонструють зв'язок із тим, що вже відоме носіям мови – за допомогою образів, які закріпилися в лексичних значеннях твірних одиниць, а з іншого – із твірними словами okazіоналізми пов'язані лише частиною своїх значень, адже складові новотвору привносять у нове слово свої відтінки. Авторські новотвори – це різновид вторинної лексичної номінації, за якої, наявні в мові номінативні засоби використовуються в новій для них функції найменування.

Наприклад, у Д. Павличка як найцікавіші неолексеми, що виконують номінативну функцію можемо назвати *безоболоччя*, *безпритулля*, *людомор*, *сніження*. Розглядаючи такі неологізми, було помічено, що деякі з них можна вважати синонімічними до узуальних лексем (внесено лише ефект новизни): *будущина*, *болотнява*, а деякі одним словом номінують те, що в загальноновживаній лексиці позначено описовими конструкціями: *усміхненолиций* (той, що усміхається), *всесворючий* (той, що може створити все).

Звичайно, є okazіоналізми, утворені за аналогію до узуальних слів (*вишневоокий*, *блакитнозорий*, *звечорілий*, *ластівочість*), але це не означає, що вони є менш вартісними чи менш оригінальними. Вони просто частково запозичують семантичне наповнення від слів, узятих за основу.

Лінгвісти розглядають стилістичну функцію як вияв у слові нових семантичних або емоційних відтінків, засіб створення комічності, версифікації [4, с. 10].

Розглядаючи питання стилістичної функції авторських новотворів, слід звернути увагу на той факт, що експресивно-емоційне забарвлення таких мовленнєвих одиниць – це результат дії кількох факторів: семантичного забарвлення твірної основи, від якої утворено okazіоналізм, словотвірної моделі, за якою його побудовано, контексту і мовленнєвої ситуації, які уточнюють його словотвірне значення. Кожний із цих факторів по-своєму впливає на стилістичну визначеність okazіонального слова, уведення якого в поетичний дискурс повинно бути стилістично виправдане: з одного боку – це результат суб'єктивного сприйняття поетом навколишнього середовища, а з іншого – елемент стилю усього твору.

Стилістична функція неологізмів виявляється, зокрема, у частотному вживанні автором збірних іменників на -я: *звірня, ідолля*. Категорія збірності відображає конкретну множину предметів, яка не поділяється в уявленні мовців на окремі одиниці. У значенні таких імен ознака “сукупної множини” переважає над роздільністю логічних ознак, що її складають [2, с. 185]. Такі одиниці тексту посилюють емоційно-експресивний вплив на читача за рахунок семантики сукупної множини предметів: *Боровся я з холодною звірнею* [7, с. 45].

Певне стилістичне забарвлення (як правило, позитивного характеру) у поетичне мовлення Д. Павличка вносять іменники, мотивовані дієсловами, як-от: *Виливає на землю дощі та бурі / Мозольної праці найменший сколих*. [7, с. 375]; *Коли любов іде зі смертю в зашлюби / кого винити нам*. [8, с. 287].

Однією з особливостей ідіостилу Д. Павличка є частотне вживання кольороназв. Поет, майстерно використовуючи мовний словотвірний арсенал, репрезентує своє бачення кольорів, пов'язане з їхнім індивідуальним сприйняттям і розумінням. У лексиконі Д. Павличка для колірних епітетів основною є описова функція, оскільки вони служать яскравим словесно-зображальним засобом у змалюванні картин природи, у створенні влучних характеристик денотатів: *Зір затопив юнак в той місяць блідноликий* [9, с. 69].

Смислова роль виявляється у назвах кольорів, у яких, крім колірної ознаки, подано додаткову різнопланову інформацію про предмет. Репрезентативною ознакою кольоропозначень у мовотвірній практиці Д. Павличка є їхня емоційно-експресивна функція, пов'язана із загальним настроєм твору, що сприяє виникненню емоцій у читача: *...чого тремтить / Моя душа, як ніч блакитнозора?* [8, с. 125]; *Вишнево-окі мальви – як дівчата* [8, с. 194].

Експресивна функція полягає в тому, що будучи джерелом мовленнєвого новаторства, авторські новотвори в поетичному дискурсі використовуються з художньо-виражальною метою і виконують естетичну функцію. Будь-яке okazіональне слово обов'язково у художньому тексті є зображальним засобом, під час використання якого автор досягає образності твору. Функції авторських новотворів цілком залежать від мети. При цьому спостерігається тенденція, яка свідчить про те, що матеріальна організація okazіонального слова і роль, яку воно виконує, взаємозумовлені. На момент свого виникнення okazіоналізм не має історії вживання. Емоційно-експресивне забарвлення він може отримати від твірної основи, а також від контексту та мовленнєвої ситуації. Усі ці фактори автори використовують під час творення okazіоналізмів.

На загальну експресивність новотвору нерідко впливають морфеми, які беруть участь у його творенні. Суфікси належать до активно використовуваних авторами, зокрема й Д. Павличком, засобів підвищення експресії: *сніження, сніженятко, сніженятчко*.

Композити та юктапозити поєднують у собі семантику кількох слів, що допомагає виразніше, точніше відтворити картину зображуваного: *слово-човник, гинути-всихати, вишневоокий*. В. В. Лопатін із цього приводу зазначав, що зчеплення в одне складне слово надзвичайно далеких одне від одного за змістом “непоєднаних” слів створює художній ефект, яким нерідко користуються письменники [5, с. 17].

Загалом часте використання в поезії композитів та юктапозитів пояснюється їх семантичною та експресивною місткістю. Вони передають різні відтінки подій, явищ у тексті: *Дочка / Твоя співала-мстила, Україно!* [8, с. 321].

Поетична функція полягає в тому, що “...кожне індивідуальне утворення хорошого письменника – це цілісний словесний образ з цілою гамою смислових та стилістичних відтінків” [5, с. 147]. Питання створення образності вирішується з урахуванням деяких особливостей: художнього методу, манери твору, ідейного задуму поета, його творчої індивідуальності, вміння уважно спостерігати за явищами навколишньої дійсності і врешті-решт від його таланту користуватися словом – основним засобом створення образу. Okazіональні слова, ужиті у творах, через свою виразність та емоційну насиченість використовуються як вагомий засіб створення художнього образу – цілісної пізнавальної системи. Така функція okazіональних слів є поетичною. Мистецтво створення художніх образів полягає в тому, щоб актуалізувати у свідомості читача лінгвістичними засобами систему таких екстралінгвіальних образних стосунків, які не залишать його байдужим, розбудять його емоції, привернуть увагу і сформулюють інтерес до зображуваного.

Оказіоналізми можна назвати словами-образами, словами, які створюють мікрообраз усього твору. Кожен неологізм ніби випромінює поезію, воно співвідноситься з іншими словами контексту, тобто внутрішня його форма полісемічна, вона може нарощувати нові відтінки значення. Завдяки своїй надзвичайній образності, окказіоналізми служать засобом розгортання наскрізного образу тексту або його фрагменту, адже образ, створюваний новотвором, може співвідноситися з ідейно-естетичним змістом тексту загалом. У результаті використання окказіональних слів збагачується виразність висловлення, відбивається авторське бачення світу, що дозволяє реципієнту адекватно сприймати твір.

Текстотвірна функція полягає в тому, що створення поетичних творів – важкий і серйозний процес, це синтез двох складових: авторського уявлення про навколишнє середовище і свідомого відбору засобів художнього впливу на читача.

Створюючи текст, автор вводить новотвори у речення так, щоб те, про що він має намір повідомити, могло бути належно (адекватно до його задуму) сприйняте читачем. Залежно від позиції в контексті, окказіональні слова можуть бути ключовими в розкритті мікротем; незвичайне, нестандартне позначення мікротемами концентрує на ній увагу не лише своєю незвичайною побудовою, але й тим, що здатне увібрати в себе зміст цілого фрагменту [3, с. 143].

Як бачимо, створюючи нові слова, поет віддає перевагу номінативній, експресивній та стилістичній функціям. Крім того, виокремлено текстотвірну функцію. Хоча варто зазначити, що остання включає у себе і попередні функції.

Мовне експериментаторство Д. Павличка є важливою складовою лінгвосинергетичного опису ідіолекту письменника і потребує ґрунтовного дослідження.

Література:

1. Александрова О. И. Окказионализмы в эпистолярном жанре разговорной речи (Опыт функционального анализа) / О. И. Александрова // Вопросы стилистики. – Саратов, 1972. – Вып. 5. – С. 17–32.
2. Вокальчук Г. М. Індивідуально-авторські назви осіб за соціальними ознаками в українській поезії ХХ століття / Г. М. Вокальчук // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : зб. наук. праць Рівненського державного університету. – Рівне, 2002. – Вип. 10. – С. 102–108.
3. Жижомо О. О. Індивідуально-авторські новотвори в поетичному дискурсі 80–90-х років ХХ століття : дис. ...кандидата філол. наук : 10.02.01 / О. О. Жижомо. – К., 2003. – 242 с.
4. Земская Е. А. Окказиональные и потенциальные слова в русском словообразовании / Е. А. Земская // Актуальные проблемы русского словообразования. – Самарканд, 1972. – С. 20.
5. Лопатин В. В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные образования / В. В. Лопатин. – М. : Наука, 1973. – 150 с.
6. Николина Н. А. Типы и функции новообразований в прозе Н. С. Лескова / Н. А. Николина // Русский язык в школе. – М., 1995. – № 2. – С. 79–87.
7. Павличко Д. В. Вогнище : [поезії] / Д. В. Павличко. – К. : Радянський письменник, 1979. – 75 с.
8. Павличко Д. В. Сонети : [світовий сонет] / Д. В. Павличко – К. : Генеза, 2004 – 536 с.
9. Словацький Ю. Срібний міф України : [поезії, поеми, драми] / Юліуш Словацький. – Львів : Світ, 2005. – 304 с.
10. Ханпира Э. И. Окказиональные элементы в современной речи / Э. Ханпира // Стилистические исследования: На материале русского языка. – М., 1972. – С. 245–317.
11. Юрченко Т. Г. Оказіоналізми у творчості Павла Загребельного: структурно-семантичний і стилістичний аспекти : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Т. Г. Юрченко. – К., 2003. – 20 с.

УДК 811.161.2'367

Шульжук Н. В.

СЕМАНТИКО-ГРАМАТИЧНІ ТИПИ СКЛАДНОПРИЄДНУВАЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті здійснено аналіз семантико-граматичних типів складноприєднувальних конструкцій як виразної ознаки синтаксису українського діалогічного мовлення; схарактеризовано клас приєднувальних сполучників, що регулюють змістові відношення між приєднувальними та опорними реченнями.

Ключові слова: складноприєднувальна конструкція, приєднувальні сполучники, діалогічна єдність.

В статье проанализированы семантико-грамматические типы сложноприсоединительных конструкций – типичного явления синтаксиса украинской диалогической речи; охарактеризован класс присоединительных союзов, которые регулируют смысловые отношения между присоединительными и опорными предложениями.

Ключевые слова: сложноприсоединительная конструкция, присоединительные союзы, диалогическое единство.

The analysis of semantic-grammatical types of complex connecting structures as an expressive sign of Ukrainian dialogical speech syntax is made in the article; connecting conjunctions category which regulates semantic relations between connecting and basis sentences is characterized.

Key words: complex connecting structures, connecting conjunctions, dialogical unity.

Сучасний парадигмальний простір лінгвістики представлений співіснуванням двох домінантних парадигм: прагматичної та когнітивної, адже сьогодні увага дослідників насамперед зосереджена на мові як знарядді комунікації та впливу. Синтез означених парадигм зумовлює становлення нової когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми, орієнтованої не лише на способи представлення знань у мові, а й на комунікативну компетенцію мовця й адресата, дискурсивні чинники вибору тієї чи іншої мовної форми маніфестації знань у тексті чи комунікації. Оскільки вивчення усного мовлення дає можливість зробити глибокі висновки про структуру національних мов, їх динаміку, різноманітні функції в комунікації, то однією з провідних наукових проблем сучасного українського мовознавства залишається дослідження діалогічного літературного мовлення, особливостей його синтаксичної організації, у зв'язку з чим тему повідомлення вважаємо актуальною.

Однією з особливостей діалогічного мовлення є те, що мовець, починаючи речення, нерідко не має чіткого уявлення про те, з яких елементів воно буде складатися. Тому окремі з них можуть сформуватися у вигляді поступово приєднувальних компонентів, які спочатку не були передбачені мовцем.

Незважаючи на наявність спеціальних праць про досліджувані структури (П. Коструби [6], І. З. Петличного [9], Ю. В. Ванникова [1], М. Л. Михліної [7], І. Г. Чередниченка [11], В. В. Жайворонка [5], П. С. Дудика [2], М. Є. Шафіро [12] та ін.), учені не дійшли спільної думки щодо єдиної назви для цих конструкцій. “Приєднувально-видільними” називає їх І. З. Петличний, “видільними реченнями” – П. П. Коструба, вважає подібні структури “своєрідними неповними” без виділення в окремий тип І. Г. Чередниченко, “видільними” або “приєднувальними” називає їх П. С. Дудик, вважаючи ці речення повними, оскільки вони є частиною попереднього речення (мовознавець виділяє кілька груп приєднувальних конструкцій), як “складно приєднувальні” кваліфікує ці утворення В. В. Жайворонка. Крім того, у науковій літературі немає чіткого розмежування між складноприєднувальними конструкціями та парцельованими. Окремі лінгвісти ототожнюють ці мовні явища. Нам імпонує думка В. В. Жайворонка, який приєднувальними вважає речення, що “не розміщуються в традиційний ланцюг сурядних та підрядних речень, а становлять окремий вид речень, виділених особливою приєднувальною інтонацією. Вони стоять лише після основного речення, виділяються логічно й інтонаційно, часто досягаючи виразності окремого висловлення, що й визначає характер приєднання. Зміст приєднувальної частини містить додаткові повідомлення чи зауваження, які з'являються в свідомості після основного висловлення або разом з ним, що й надає їй більшої самостійності” [5, с. 4].

Отже, приєднувальний зв'язок відмінний від сурядного та підрядного, тому сполучники сурядності й підрядності часто виступають у новій для себе ролі, виконуючи функцію приєднання та утворюючи “єдину комунікативну одиницю” [3] – складноприєднувальну конструкцію. Проте не всі дослідники визначають приєднання як особливий тип зв'язку (див., напр.: [1]).

У граматичному плані частини складноприєднувального речення нерівноцінні: основна є базовою структурою, а побічна не розвиває першої, а лише доповнює її зміст. Виникнення додаткового компо-

нента більшість дослідників справедливо пов'язує з виникненням додаткового комунікативного завдання (це потрібно або мовцю, або слухачеві) та деякими психологічними особливостями процесу утворення думки.

Приєднувальні речення виникають під час мовлення разом із реченнями, від яких вони залежать за змістом і граматично. Однак приєднувальне речення не можна ототожнювати з синонімічним із ним підрядним, оскільки приєднувальне речення характеризується "відносною повнотою смислу і не потребує поповнення його головним реченням" [10].

Слідом за В. В. Жайворонком [4], серед складноприєднувальних конструкцій, виокремлених у складі діалогічних єдностей, виділяємо такі їх семантико-граматичні типи: складноприєднувальні конструкції, у яких приєднувальні речення синонімічні з частинами складносурядних; складноприєднувальні конструкції, у яких приєднувальні речення синонімічні з підрядними; складноприєднувальні конструкції, у яких приєднувальні речення синонімічні з частинами складного безсполучникового речення.

Спостереження свідчать, що найпоширенішим є третій семантико-граматичний тип складноприєднувальних структур. Наприклад: *"Там щось Давид розуміє, а з ним Тихін і Яким-гармоніст, – удосвіта з буряків повернувся"* (А. Головка); *"Розкажую, а сам уже вкотре оглядаю його кімнатку; вона забита книжками, обклеєна репродукціями, завалена платівками, найрізноманітнішими записами"* (Є. Гуцало); *"Нагнав жінку по дорозі, – везла вона з дівчинкою возик з мішком од млина"* (А. Головка); *"Кажуть сусіди, що тут проходили, – її сім'я все макуху їла і стала примішувати бадилля, назбирале з осені"* (В. Барка).

Окрім безсполучникових складноприєднувальних речень, діалогічне мовлення багате й на сполучникові складноприєднувальні конструкції. Одним із засобів оформлення приєднувального зв'язку між частинами складноприєднувального речення є "приєднувальні сполучники, а також приєднувальні сполучні вирази і слова" [4, с. 13]. Вони регулюють змістові відношення між приєднувальними та опорними реченнями складноприєднувальної конструкції і підкреслюють їх внутрішню змістову та граматичну єдність.

Клас приєднувальних сполучників і досі мовознавцями чітко не окреслений. Це пояснюється насамперед тим, що приєднувальну функцію в реченні можуть виконувати не лише специфічно приєднувальні сполучники, а й ряд сполучників сурядності, підрядності, деякі частки, модальні слова, прислівники. Тому, поділяючи думку В. В. Жайворонка [4], виділимо чотири класи приєднувальних сполучників: 1) сполучники, що виконують переважно функцію приєднування (*"Ти спериш у повітря, а потім знову в повітря... та й то поскаржусь вищій владі"* (В. Міняйло); *"Не так-то вже й малий ваш хлопець... Та й недалеко їхати – годину..."* (М. Коцюбинський); *"Ото ж, бачиш з пляшкою в руках прокатили. Ще й підпис який дали: Гуляй губа"* (О. Гончар)); 2) приєднувальні сполучники, омонімічні до сполучникових засобів сурядності або підрядності (сурядності – *"Гріх – не міх, за плечима не носити... Та проте стерегтися тра"* (В. Міняйло); *"Як же ми всі вирядилися, кожна як русалка, й де тільки русалок набралось в нашому Овечому?"* (Є. Гуцало); підрядності – *"Знаєш, я ото до Варочки в гості з колискою. Бо хто їй принесе чи сплете?"* (Є. Гуцало); *"Не було ще приказу... Хоча для тебе, голубе, було б краще"* (І. Багрянний)); 3) приєднувальні сполучники, омонімічні до модальних слів і часток (*"Не знаю, що з нами буде, – сказала, прощаючись з чоловіком, Дарія Олександрівна, – може, вижебраю для них..."* (В. Барка); *"Чи ти вже й Прокопа Дудку забула!.. Ще ж не вмер, а живий"* (Є. Гуцало); *"Мордував усю Забару, – нехай тепер сам помордується"* (Є. Гуцало); *"Писалось ж у біблії, що літатимуть птиці і залізними носами клюватимуть людей, – от і є літаки"* (Г. Тютюнник)); 4) приєднувальні сполучники, омонімічні до прислівників (*"Лев. ...Як буду вмирати, то прийду, як звір до лісу, – отут під дубом хай і поховать..."* (Л. Українка)).

Рідше складноприєднувальні конструкції оформляються як сукупність реплік: основна частина побудови є однією реплікою, а складноприєднувальна – іншою, тобто розташування частин дистантне. Наприклад:

– Три дні тут – ні крихти не взяла.

– Вже ноги не держать.

– Ще й бережись, бо в яр одвезуть... (В. Барка).

Зауважимо, що між частинами складноприєднувального речення на письмі нерідко ставиться крапка, три крапки, знак оклику, знак питання. Проте це не означає, що названі знаки розділяють дві закінчені думки мовного потоку. Їх слід уважати за умовне позначення приєднувальної паузи на межі взаємопов'язаних частин граматичної єдності, друга з яких тяжіє до першої, доповнюючи її. Правомірнішим знаком на межі частин складноприєднувального речення вважають кому й тире [3, с. 68; 5, с. 6].

Діалогічне мовлення персонажів прозового твору, як свідчать спостереження, здійснюється під більшим текстуально вираженим контролем автора, тому стає вживання наведених прикладів складноприєднувальних структур із творів Олеса Гончара, Євгена Гуцала, Григорія Тютюнника та ін. свідчить, що подібні синтаксичні одиниці є не лише яскравою ознакою індивідуально-авторської манери письма, а й яскравим засобом стилістичного синтаксису. Так, у романах О. Гончара використання складноприєд-

нувальних речень посилює напругу мовлення, створює динамізм у тексті, підвищує емоційний вплив розповіді на читача.

Таким чином, характер інформації, умови її передачі визначають і архітектоніку діалогу, і коло структур, що його обслуговують. Асоціативний принцип організації діалогічного мовлення зумовлює активне функціонування в ньому складноприєднувальних структур, передумови виникнення яких пов'язані із суперечністю між лінійною організацією речення та нелінійним характером мислення. Подібні структури, задовольняючи потреби комунікації та виконуючи певне функціонально-стильове призначення, є активними і перспективними одиницями розмовного діалогічного мовлення. Оскільки досягнення в галузі дискурсології переконують, що для розвитку комунікативних умінь і навичок недостатньо працювати лише з мовною тканиною тексту, найбільш сприятливі умови для розв'язання низки проблем лінгвістики та лінгводидактики, зокрема формування мовної особистості, закладені в можливості вивчати й аналізувати текст в екстралінгвістичному контексті, то перспективи подальших досліджень пов'язуємо із з'ясуванням функціонального призначення складноприєднувальних конструкцій у складі такого комунікативного явища, як дискурс, що зумовлений не лише ситуацією мовлення та умовами спілкування, а й пов'язаний із мовцями, відображаючи їхні інтенції, мотиви, досвід, презентовані зовнішнім контекстом – соціальним, соціокультурним, психологічним, ситуативним, етнографічним.

Література:

1. Ванников Ю. В. Явление парцелляции в современном русском языке : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. филол. наук / Ю. В. Ванников. – М., 1965. – 24 с.
2. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення / П. С. Дудик. – К. : Наук. думка, 1973. – 288 с.
3. Жайворонок В. В. Приєднувальні сполучники у структурі складного речення / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 1975. – № 5. – С. 67–74.
4. Жайворонок В. В. Складноприєднувальні конструкції в усному мовленні / В. В. Жайворонок // Українська мова і література в школі. – 1969. – № 2. – С. 13–17.
5. Жайворонок В. В. Сложноподчинительные конструкции в украинской усной и письменной литературной речи : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. филол. наук / В. В. Жайворонок. – К., 1970. – 25 с.
6. Коструба П. Г. До питання про поняття і класифікацію неповних речень / П. Г. Коструба // Питання українського мовознавства. – Львів, 1960. – Кн. IV. – С. 62–64.
7. Михлина М. Л. Из наблюдений над синтаксическими особенностями диалогической речи : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. филол. наук / М. Л. Михлина. – М., 1955. – 16 с.
8. Несина Н. Г. К вопросу о структуре диалога в современном русском языке / Н. Г. Несина // Исследования и статьи по русскому языку. – Волгоград : Волгоград. пед. ин-т им. Серафимовича, 1972. – Вып. 3. – С. 61–70.
9. Петличний І. З. Приєднувально-видільні речення в українській літературній мові / І. З. Петличний // Проблеми синтаксису. – Львів, 1963. – С. 20–31.
10. Уханов Г. П. О грамматической природе придаточных предложений : автореф. дисс. на соиск. научн. степени докт. филол. наук / Г. П. Уханов. – М., 1970. – 38 с.
11. Чередниченко І. Г. Граматична структура неповних речень та основи її класифікації / І. Г. Чередниченко // Українська мова в школі. – 1954. – № 3. – С. 14–20.
12. Шафиро М. Е. Присоединение как явление речового синтаксиса (квалификация в аспектах актуального и грамматического членения) : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. филол. наук / М. Е. Шафиро. – Саратов, 1965. – 23 с.

УДК 82.1(477)"19"

Шумейко О. А.

**ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІ ВИДОЗМІНИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ
ЯК ЗАСІБ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ II ПОЛ. XX СТ.**

Статтю присвячено дослідженню індивідуально-авторських видозмін фразеологізмів та схарактеризовано мовні механізми творення комічного в українській поезії другої половини XX століття, пов'язані з індивідуально-авторською трансформацією фразеологічних одиниць.

Ключові слова: фразеологія, комічне, гумор, трансформація, мовні трансформи, інваріанти.

Статья посвящена исследованию индивидуально-авторских видоизменений фразеологизмов и охарактеризованы языковые механизмы создания комического в украинской поэзии второй половины XX века, связанные с индивидуально-авторской трансформацией фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеология, комическое, юмор, трансформация, языковые трансформы, инварианты.

The article is devoted to the investigation of individual author's variations phraseology and characterize of linguistic mechanisms comic creation of Ukrainian poetry of the second half of the twentieth century, associated with the transformation of the individual author's idioms.

Key words: phraseology, comic, humor, transformation, language transforms, invariants.

У сучасному вітчизняному мовознавстві помітне місце посідають праці, присвячені аналізу мовних засобів творення комічного. Фразеологізми постійно перебувають у полі зору українських дослідників. В основному науковці здійснюють аналіз мови прозових творів. При цьому поза їх увагою залишається українська поезія.

Мета статті – виявити та проаналізувати індивідуально-авторські видозміни фразеологізмів як одного із засобів творення комічного в українській поезії II пол. XX ст.

На сьогодні між дослідниками фразеологізмів немає однастайності щодо визначення меж фразеологічних одиниць. Якщо науковці керуються такими основними ознаками, як відтворюваність у мовному потоці та цілісність значення, до фразеології відносять ідіоми, прислів'я, приказки, афористичні вислови, мовні штампи і кліше (див. О. Бойко [3], В. Калашник [6; 7], Л. Скрипник [16], І. Чернишова [20]). Такий погляд на сутність фразеологізмів видається цілком слушним і науково вмотивованим.

Під час добору фактичного матеріалу було дотримано широкого розуміння предмета фразеології, що дозволило, своєю чергою, залучити до аналізу всі сталі сполуки, що є носіями комічного.

У лінгвістиці виокремлюють інваріанти й мовні трансформи стійких словесних сполук. Інваріант – об'єктивне дане, що існує тільки в мові як узус. Варіації є узуальні й okazіональні, пов'язані з новаторством та індивідуальним мовленням, утім і художнім. Трансформи стійких словесних комплексів – це різні перетворення, зміни, що охоплюють не тільки їх форму, а й зміст [3, с. 9].

В. Білоноженко, І. Гнатюк, акцентуючи увагу на відмінності трансформацій і варіацій, зазначають, що трансформація фразеологічних одиниць – це явище okazіональне, що завжди має виразне стилістичне забарвлення, тоді як варіантність фразеологічних одиниць характеризується узуальними властивостями, мету варіантних фразеологічних утворень здебільшого визначити складно [2, с. 107].

У художньому дискурсі стійкі мовні комплекси, утім і фразеологічні одиниці, можуть зазнавати різноманітних структурно-семантичних трансформацій, зумовлених певними стилістичними настановами. Авторські перетворення фразеологізмів уможливорюються їхньою нарізнооформленістю і специфікою фразеологічної семантики, що певною мірою є відмінною від лексичного значення. Під час аналізу фразеології як засобу комічного важливим є врахування того, що в одних фразеологізмах гумористичний елемент міститься в самому їх значенні, а в інших виникає як результат різноманітних структурних і семантичних трансформацій аналізованих одиниць чи вміщення їх у специфічні контексти. Автори звертаються до видозмін фразеологізмів для реалізації певних стилістичних настанов. Різного роду трансформації дають змогу поновити більш чи менш стертий унаслідок багаторазового вживання фразеологічний образ. Нова форма сполуки сприяє зростанню експресії.

Трансформовані фразеологічні одиниці в поетичних творах аналізованого періоду автори використовують із різною метою, зокрема для того, щоб увиразнити, посилити гумористичне значення фразеологічних одиниць або ж на основі наявного мовного вислову витворити модифікований образ із гумористичним значенням.

Ф. Белозьорова під трансформацією фразеологізмів розуміє будь-яку оказіональну, імпровізаційну зміну інваріанта фразеологічної одиниці з експресивно-стилістичною метою [1, с. 12].

У мовознавстві використовують різні терміни на позначення прийомів перетворення фразеологічних одиниць: видозміна, модифікація, трансформація, деформація, авторські перетворення, оказіональні перетворення, контекстуальна транспозиція, актуалізація та ін.

Існують різні класифікації авторських перетворень фразеологічних одиниць [18; 3; 2], найбільш послідовною з-поміж яких є класифікація В. Білоноженко, І. Гнатюк. Під трансформаціями вони розуміють цілеспрямовані зміни, що стосуються як семантики, так і структури [2, с. 10]. Відповідно до характеру змін науковці розрізняють семантичні та структурно-семантичні трансформації. Термін “структурно-семантичні трансформації” з часом став загальновживаним, оскільки структурні перетворення (трансформації) сталих сполук спричиняють і певні зміни їх значення.

Семантичні трансформації фразеологічних одиниць передусім пов’язують з явищем подвійної актуалізації, що полягає в обігруванні прямого лексичного значення окремих компонентів фразеологізму або семантичної двоплановості фразеологічного звороту загалом.

У науковій літературі цей стилістичний прийом розглядають серед явищ міжрівневої омонімії, яка, крім актуалізації семантичної двоплановості сталих сполук, містить співіснування стійкого словесного комплексу і вільного словосполучення омонімічного змісту, а також різні види десемантизації, тобто повернення сталим сполукам необразного, прямого значення [3, с. 16].

В. Білоноженко, І. Гнатюк розширюють поняття “семантичні трансформації” і виокремлюють два його підтипи: 1) власне семантичні трансформації; 2) подвійна актуалізація. Семантичні трансформації в їх розумінні – “це зміни традиційної семантики фразеологізму, спричинені його актуалізацією в особливих контекстуальних умовах, унаслідок чого узусальне фразеологічне значення набуває додаткових відтінків або ж реалізується семантична двоплановість чи то окремих компонентів фразеологічних одиниць, чи словосполучення в цілому” [2, с. 84].

У мові досліджуваної поезії для створення комічного ефекту з-поміж стилістичних прийомів семантичної трансформації автори використовують здебільшого подвійну актуалізацію. Цей прийом, як підкреслює А. В. Кунін, ґрунтується на подвійному сприйнятті: 1) обігруванні значення фразеологічної одиниці і буквального значення її змінного прототипу; 2) обігруванні значення фразеологічної одиниці і буквального одного, двох чи трьох її компонентів [12, с. 13]. “Подвійна актуалізація настільки дієвий стилістичний прийом, що він рідко взаємодіє з іншими стилістичними прийомами” [12, с. 17].

Подвійну актуалізацію фразеологічних одиниць поети використовують як виразний засіб творення комічного.

По-перше, в аналізованих текстах має місце зіставлення фразеологізму і протилежного за семантикою вільного словосполучення. Наприклад: *Король умер. І, звісно, хто при ньому / був на коні – поси-пались з коня* [9, с. 125].

По-друге, спостерігаємо оживлення прямого значення компонентів сталої сполуки через їхню конкретизацію: *За красне слово – красну плату / чи збіжжям чи грішми давай* [17, с. 88]. Названі способи розрахунку (збіжжям чи грішми) не тільки відновлюють пряме значення цієї сполуки, а й уносять іронічний ефект.

Створена Л. Костенко гіпербола, що вказує на своєрідний вимір, який стосується фразеологізму *розвести руками*, теж спрямована на передання іронії: *Лишилось тільки розвести руками / на всі стени аж по Великий Луг. / Якщо вони були кочівниками, – / навіщо ж їм потрібен був той плуг?* [9, с. 68].

По-третє, оживлення внутрішньої форми фразеологічного звороту досягається уведенням до поетичного контексту двох сталих сполук, асоціативні зв’язки яких і зумовлюють актуалізацію прямого значення фразеологічних компонентів: *Ці очі, як прогнилі чиряки, / Ці паці, заматюшені по вуха!.. / А носом крутить так чи навпаки – / Одне й те значить: все по вітру нюха* [15, с. 24].

По-четверте, подвійна актуалізація виникає в результаті поширення компонентного складу стійкого порівняння, як-от: *До короля він трохи не доріс. / Сказали б греки: схожий на сатира. / Лице вузьке, дрібненьке. Зате ніс – як за сім гривень дядькова сокира* [10, с. 77] (пор. *ніс як за сім гривень сокира* – про носату людину [21, с. 101]). Доданий атрибутивний поширювач *дядькова (сокира)* посилює іронічне значення фразеологізму.

По-п’яте, актуалізація значення вільного словосполучення та відповідного сталого вислову досягається шляхом синтагматичного розгортання контексту, наприклад: *Вночі ворота Лаври не гостинні, / даремно тут і возвишати глас. / Глас вопіючого в пустині, / напевно, був чутніший, як у нас* [10, с. 104]; *Нестерпні в імлі імена, доки мліє ріка. / (Ну де ж це ви, блазні?!) / Ще крок, ще молитва, ще сміх! – доки шило з мішка вилазить, / бо ніч горобина коротка – це сплеск моїх плес (у сутінку скраю), / чи слово, замаране навіть росой з небес? Не знаю...* [4, с. 280]. “Оживлюють” пряме значення сталої сполуки *глас вопіючого в пустелі* [19, с. 187] вставне слово *напевно* та предикат *був чутніший*, які є маркерами її іронічної семантики. У поезії В. Герасим’юка відновлення буквального значення фразеологічної одиниці досягається, з одного боку, співвіднесенням підрядних частин *доки мліє ріка* та *доки*

шило з мішка вилазить, а з іншого – субституцією дієслівного компонента означеного фразеологізму (пор. *не сховаєш – вилазить*).

Л. Костенко створює іронічний словесний образ, використовуючи прийом міжрівневої омонімії: *Бо хоч би як хто п'явся на котурни – / всі народились кожен хто під чим, / лиш геній народився під Сатурном!* [10, с. 141]. У фразеологізмі *народитися під щасливою зіркою (зорею)* [19, с. 533] авторка замінює останній компонент конкретною назвою *Сатурн*. Експресія виникає внаслідок своєрідного протиставлення словообразів зі зниженим (*хто під чим*) і високим (*під Сатурном*) стилістичним забарвленням.

Т. Мельничук створює експресивно насичений сатиричний образ нашого сьогодення: *ми тчемо, фарбуємо / працюєм / ідемо слідом за серцем / і застрягаємо у сходах / в тротуарах / в жалобі й килимах* [13, с. 73]. Автор удається до трансформації фразеологізму *за велінням серця* [19, с. 72] шляхом заміни компонента. У наведеному контексті ця стійка сполука виявляє семантичну двоплановість, зберігаючи пряме й переносне значення.

По-шосте, подвійна актуалізація досягається шляхом своєрідного обігрування одного чи двох компонентів сталих сполук. Так, один із компонентів приказки *що було, те загуло* обігрує Неда Неждана в поемі "Дім який збудував хтось", що має посвяту "моєму будинку, котрий на Великій Житомирській, 8а": *Ти і сам інструмент незвичайно-музичний / із сотнею отворів / клавішів-сходів / струн дротяних / І все що було у тобі загуло / У трубах органно-нічних / органічно-нічних льохах / Ах! Яка мелодія! То виймає душу то назад тицьне* [14, с. 75]. Поетеса з іронією зображує старий будинок, у якому колись вирувало життя і який тепер стоїть пустою. Відчутним є сум за минулими днями, проведеними в ньому. У цьому ж контексті подвійної актуалізації зазнає фразема *виймати душу (серце)* ("викликати у кого-небудь сильні емоції, хвилювання; зворушувати, розчулювати кого-небудь") [19, с. 89]. Унаслідок її поєднання з дієсловом *тицьнути*, ужитим у метафоричному значенні, акцентовано увагу на ситуації, переданій сталою сполукою.

Обігрування обох компонентів фразеологізму *смалити халявки* ("залицятися до кого-небудь" [19, с. 832]) дає змогу Л. Костенко створити яскравий словесний образ, наділений потужною експресією, який водночас набуває виразного іронічного забарвлення: *Рудої, правда, не було. Була чорнява та білява. Смалив до двох, то й попалив халяви* [11, с. 13]. Автор використовує, з одного боку, контекстуальні синонімічні відношення лексем *смалити – попалити* у прямому значенні, а з іншого – їхнє переносне значення: *смалити халявки* – "постійно ходити до когось, учащати" і *попалити халяви* – "зазнати невдачі, загинути".

По-сьоме, до подвійної актуалізації семантики фразеологізму приводить заміна його компонента, що зумовлює виникнення іронічних відтінків. У фразеологізмі *голова варить* [19, с. 181] дієслівний компонент замінюється іменем *Варя*, співзвучним із коренем цього дієслова. Водночас поетеса використовує і саму сталу сполуку: *під інваліда закосив і на бананах заробив ще кілька там рублів / і я подумав що голова у Ході Варя / бо Ходя ходить а голова варить* [14, с. 79]. Уживання імені *Варя* узгоджено також із словотвірним типом прізвиська *Ходя* (від дієслова "ходити"), власника якого і змальовано у вірші.

У досліджуваній ліричній поезії цей прийом автори застосовують до різних сталих сполук і поєднують з іншими. Так, саркастична оцінка виникає під час зіставлення "різномасштабних" понять (*Україна горить – нагріє руки*) у фрагменті з роману Л. Костенко "Маруся Чурай", який відбиває суспільно-політичну ситуацію в XVII столітті й характеризує у зв'язку з цим одного з персонажів – старого Вишняка: *Як він уміє красно говорить! / Як у нього займища і луки! Вся Україна полум'ям горить, / він і на цьому теж нагріє руки* [14, с. 41].

Л. Костенко своєрідно акцентує увагу на значенні фразеологізму як експресивному акордові, що завершує мовну побудову поетичного образу: *Стару людину ганити негоже. / Та й, власне, що ж, відомо вже давно: співає кожен, хто якої може. / І так співає, як йому дано. / Хто про калину, хто про джигуна. / А в неї завжди пісенька одна: / – Чого сидиш? Одвиг хазяйнувати* [11, с. 53]. Іронія виникає внаслідок того, що контекст після вжитого фразеологізму контрастує з попереднім, оскільки зовсім не пов'язаний із тематикою пісень, а передає побутові турботи.

Виразно простежується іронія в історичному романі Л. Костенко "Берестечко" як засіб характеротворення під час змалювання образу Богдана Хмельницького. Експресивний словообраз виникає внаслідок подвійної актуалізації фразеологізму, семантика якого має жартівливий відтінок, *промінати шило на ивайку* ("замість чого-небудь одержувати щось гірше; програвати" [19, с. 491]), у контексті, що відбиває тогочасну політичну ситуацію в Україні в оцінці гетьмана: *Ті шило промінjali вже на ивайку, / а ті в орли Тетерю призвели* [9, с. 99]. Поетеса акцентує значення фразеологічної одиниці на основі зіставлення із семантикою другої частини речення, у якій, своєю чергою, створюється контекстуальне протиставлення *орли – Тетеря*. У цьому контексті іронічність посилюється використанням метафоричного перенесення лексеми *орел* та культурної конотації прізвища Тетеря.

Іронічний ефект створюється обігруванням семантичної двоплановості фразеологізму *скакати в гречку* [19, с. 813] в такому контексті: *Але якщо вже стрибати в гречку, / то хай би в гречці хоч добрий*

грек! [9, с. 64]. Л. Костенко використовує характерний для її ідіостилю прийом паронімічної атракції (*гречка – грек*), за допомогою якого й обігрується один із компонентів фразеологізму.

Наскрізною є легка насмішка у вірші Неди Неждани “Кв. 5” (“Присвячується п’яничкам, які живуть у моєму будинку (перепрошую: жили”). Поетеса актуалізує пряме й переносне значення сталого вислову *лаяти на чім світ стоїть* (“не стримуючись, не соромлячись у виразах; дуже”) [19, с. 783], обігруючи дієслово *стояти*, ужите в незвичній для фраземи формі минулого часу. У подальшому метафоричному розгортанні до нього добирається антонім *падати*: *І він [п’яничка – О. Ш.] лаяв усіх на чім світ стояв / і світ падав і падало світло / і не було для нього тари / А я подумала що сонячні зайчики / бувають сонячними вовчиками* [14, с. 78].

Гіркою іронією сповнено мовний образ, у якому передано осмислення людської долі, зумовленої певним історичним періодом у житті країни: *гірку чашу випили / щоб досмакуватися на дні / ще гіркішої / белени розгублення* [8, с. 198]. Подвійної актуалізації зазнає фразеологізм *випити гірку чашу до дна* – “азнати багато горя, страждань, клопоту, неприємностей повною мірою; настраждатися” [19, с. 97]. Його метафоричне розгортання дає І. Калинцеві змогу досягти градаційної оцінки, хоча семантика використаної сталої сполуки вже передає найвищу міру пережитого страждання, але, як виявилось, це не останнє випробування. Образність підсилено генітивною метафорою *белена розгублення*, компонент *белена* якої пов’язаний не тільки з гіркотою, а й з отруйністю (пор. *белени наїстися* [19, с. 525] – *досмакуватися белени*).

У результаті своєрідної трансформації фразеологізмів *цур тобі, пек тобі* М. Данько створює саркастичний словообраз: *В перегній чи у попіл імперії – / За Елладу чи за Баальбек?.. / Тільки й вибору – Цур або Пек, / Тільки й раю того, що в Сиберії!..* [5, с. 41]. Написанням із великої літери компонентів звороту автор актуалізує їхнє міфологічне значення і вказує на відсутність вибору для людини в тоталітарному суспільстві. На нашу думку, на основі сталого вислову *тільки світу, що в віконці* створено словообраз *тільки й раю того, що в Сиберії*, що має іронічне значення.

Саркастично змальовано радянське життя в іншій поезії М. Данька, де використано прислів’я *якби, якби... то в роті вирости гриби*, на якому побудовано образність усього вірша: *Якби у небі досить лампи – Натомість сонця... О, якби Хто балакунство полюбив – Умить Асклепій ставав би! Якби з слів та хліб родив, А язика некли ще нам би! Якби у небі досить лампи – Натомість сонечка... Якби! А то ж під рабські дифірамби Творилися лише гроби, Щоб в роті вирости гриби... Якби ж у небі досить лампи – Натомість сонця... О, якби!* [5, с. 24]. Наведений контекст демонструє синтаксичний спосіб розгортання образності сталого вислову: підрядна частина є лейтмотивом, у ній іронічно протиставляються лексеми *лампа* і *сонце*. В останній строфі поезії автор актуалізує буквальне значення прислів’я, оскільки сказане стосується померлих.

Іронії досягнуто вживанням трансформованого сталого вислову *із гряді в князі* як перифрастичного звертання: *Мій кіт з помийок не вилазив... Ворушить мишу цупко так: Концепція kota! Кумедний князю мій із гряді, Ще й муркотиш: “Ми – не раби!” Концепція: греби?* [5, с. 190]. В образі kota змальовано обивателя. Інверсія компонентів вислову веде до часткової зміни семантики, оскільки словоформа *із гряді* виконує атрибутивну функцію, а не обставинну, як у вихідній моделі. Тоді як у наведеному контексті актуалізовано пряме значення цього сталого вислову.

Отже, автори поезії досліджуваного періоду використовують подвійну актуалізацію компонентів сталих сполук переважно для створення іронії. Це, зокрема, спостерігаємо у творчості Л. Костенко, І. Калинця, Неди Неждани та ін. За допомогою подвійної актуалізації стійких зворотів іронічно змальовано певні історичні події, суспільно-політичні явища, соціально-побутову поведінку окремих персонажів. У перспективі плануємо проаналізувати індивідуально-авторські видозміни фразеологізмів як засіб естетичного в сучасній українській поезії.

Література:

1. Белозерова Ф. М. Трансформация как аспект фразеологической стилистики (К постановке вопроса) / Ф. М. Белозерова // Вопросы романо-германского языкознания. – Челябинск, 1973. – Вып. 4. – С. 12–13.
2. Білоноженко В. М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк. – К. : Наук. думка, 1989. – 154 с.
3. Бойко О. В. Приемы реализации экспрессии устойчивых словесных комплексов в сатирико-юмористических жанрах (в сопоставлении с украинским языком) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / О. В. Бойко. – Днепропетровск, 1981. – 24 с.
4. Герасим'юк В. Була така земля : вибране / В. Герасим'юк. – К. : Факт, 2003. – 392 с.
5. Данько М. М. Й сонця прихилив би!.. : [поезії] / М. М. Данько. – К. : Рад. письменник, 1991. – 204 с.
6. Калашник В. С. Українська поетична фразеологія і афористика поетичної мови повоєнного періоду (Семантико-типологічний аспект) : автореф. дис. доктора філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / В. С. Калашник. – Дніпропетровськ, 1992. – 40 с.
7. Калашник В. С. Фразотворення в українській поетичній мові радянського періоду: семантико-типологічний аспект / В. С. Калашник. – Харків : Вища школа, 1985. – 172 с.

8. Калинець І. Зібрання творів : [у 2 т.] / І. Калинець. – К. : Факт, 2004. – Т. І, ІІ.
9. Костенко Л. В. Берестечко : [історичний роман] / Л. В. Костенко. – К. : Укр. письменник, 1999. – 157 с.
10. Костенко Л. В. Вибране / Л. В. Костенко. – К. : Дніпро, 1989. – 559 с.
11. Костенко Л. В. Маруся Чурай : [історичний роман у віршах] / Л. В. Костенко. – К. : Дніпро, 1982. – 136 с.
12. Кунин А. В. Двойная актуализация как понятие фразеологической стилистики / А. В. Кунин // Иностран. яз. в шк. – 1974. – № 6. – С. 13–17.
13. Мельничук Т. Князь роси : [вірші] / Т. Мельничук. – К. : Молодь, 1990. – 152 с.
14. Неждана Неда. Котивишня : [збірка віршів] / Неда Неждана. – К. : Смолоскип, 1996. – 108 с.
15. Самійленко М. О. Дзвони : поема / М. О. Самійленко. – К. : Дніпро, 1994. – 30 с.
16. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник – К. : Наук. думка, 1973. – 280 с.
17. Стус В. Палімпсест : вибране / В. Стус. – К. : Факт, 2003. – 432 с.
18. Супрун А. П. Семантико-стилістичні особливості фразеологічних одиниць: на матеріалі поетичних творів М. Рильського : автореф. дис. ... канд. філол. наук / А. П. Супрун. – Дніпропетровськ, 1999. – 19 с.
19. Фразеологічний словник української мови / [укл. В. М. Білоноженко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк та ін.]. – К. : Наук. думка, 1993. – 980 с.
20. Чернышева И. И. Актуальные проблемы фразеологии / И. И. Чернышева // Вопросы языкознания. – 1977. – № 5. – С. 34–42.
21. Юрченко О. Словник стійких народних порівнянь / О. Юрченко, А. Івченко. – Харків : Основа, 1993. – 176 с.



Голуб Н. Б.

КУЛЬТУРА ДІАЛОГУ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті представлено результати досліджень стану проблеми культури діалогу в навчальному процесі учнів 5–7 класів, зазначено причини низького рівня культури діалогічного спілкування сучасних учнів, окреслено шляхи вдосконалення роботи над формуванням навичок культуромовного спілкування.

Ключові слова: культура діалогу, учасники спілкування, компетентність, ефективна комунікація, класи діалогів, умови успішного діалогу, складники комунікативної культури.

В статье представлены результаты исследований состояния проблемы культуры диалога в учебном процессе учащихся 5–7 классов, указаны причины низкого уровня культуры диалогического общения современных учеников, намечены пути совершенствования работы над формированием навыков культурного языкового общения.

Ключевые слова: культура диалога, участники общения, компетентность, эффективная коммуникация, классы диалогов, условия успешного диалога, составляющие коммуникативной культуры.

The article represents the results of studies of the problem in dialogue culture in teaching grades 5–7, highlights the reasons for low level of dialogic communication culture of today's students and the ways of improving the work on child's skills in cultural and speech communication.

Key words: dialogue culture, participants of communication, competence, effective communication, dialogues classes, conditions for a successful dialogue, components of communicative culture.

У сучасній освіті особливого значення набуває взаємозв'язок змістового й процесуального складників навчання. Процесуальна сторона передбачає усвідомлення запиту на конкретні вміння й ефективне застосування їх у різних життєвих ситуаціях. Дієвість здобутих знань і набутих умінь з кожного предмета сприяє формуванню компетентностей. З огляду на зміну підходів і настанов у системі освіти все актуальнішим на уроці стає діалог, що сприяє формуванню комунікативної компетентності, функціональної грамотності учнів, розвиткові здатності навчатися протягом життя. Оволодіння навичками будувати конструктивний діалог – одна із сучасних освітніх вимог у світі, спричинених суспільною необхідністю, особистісним і професійним становленням людини.

Культурну сутність людини розглядають як системоутворювальний компонент її цілісності й водночас глобальну мету сучасного виховання [1, с. 30].

Пильної уваги сучасних лінгводидактиків потребують питання організації діалогічного навчання, перегляду обсягу мінімальних знань учня про діалог, мотивування потреби діалогічного спілкування й добору ефективного інструментарію для діалогізації навчального процесу. На основі цього висловлюю припущення, що культура діалогу в навчальному середовищі за таких умов значно поліпшиться.

Мета статті – дослідження стану проблеми діалогічної культури в навчальному процесі учнів 5–7 класів, виявлення причин низького рівня культури діалогу сучасних учнів та окреслення шляхів удосконалення роботи над формуванням навичок культуромовного спілкування.

Ключовими словами більшості визначень поняття “культура” є “сукупність досягнень”, “розвиток”, “творчий характер”, “рух”, “ідейний і моральний стан”, “ступінь досконалості”. Діалог розглядають як “процес взаємного спілкування, коли репліка змінюється фразою у відповідь й учасники постійно міняються ролями” [3, с. 131]. Відповідно словосполучення “культура діалогу” має означати розвиток, творчий характер взаємного спілкування, у результаті чого гармонізуються стосунки, здійснюється обмін інформацією, пізнання світу.

У процесі проведення констатувального зрізу в експериментальних школах лабораторії навчання української мови було виявлено багато проблем, що потребують нагального розв'язання. Так, про потребу у спілкуванні заявили близько 85% учнів, однак спілкування як цінність розглядають лише 18% опитаних.

Анкетування дало змогу виявити такі *бар'єри спілкування*:

– невміння розпочати розмову;

- невміння зацікавити співрозмовника;
- страх бути смішним;
- страх перед агресією;
- недостатній словниковий запас;
- непереконливість у судженнях, позиціях;
- невміння зробити бесіду цікавою й корисною та ін.

Прикро вражає і статистика відповідей на запитання *"Наведіть життєві ситуації, у яких вам знадобилися знання української мови"*: більшість учнів (майже 70%) не змогли вичерпно на нього відповісти ("на жаль, у моєму житті не було таких ситуацій", "не знаю"); траплялися такі варіанти: "Будь-де, коли ти хочеш висловити свою думку, довести свою думку", "на уроках української мови і літератури", "на заняттях у школі", "для написання листа", "щоб оформити документ", "коли хтось не знає, як написати слово, то можна пояснити", "щоб спілкуватися, читати, писати", "на конкурсах, олімпіадах", "щоб по-знайомитися із людьми і спілкуватися", "щоб читати твори українських письменників", "у розмові з цікавою людиною". Виявлено поодинокі спроби прив'язати відповідь до популяризації мови: "Я був у мальовничому місті Чернівці, була нагода побалакати українською мовою"; "Я приїхав у Львів, де всі розмовляли чистою українською мовою"; "Щоб коли приїдеш у столицю, говорити державною мовою", "Познайомилась із людиною, яка гарно розмовляє українською мовою", "У мене з'явився новий друг, бо я з ним завела мову українською мовою", "Була ситуація, коли я переконав свого друга, що українська мова – цікава мова, він ляснув себе по лобі й сказав: "От тепер я буду вивчати українську мову".

Анкетування сприяло також виявленню таких причин невідповідності учнів 5–7 класів до ефективної комунікації:

- 1) невміння впоратися з почуттям образи, завданої будь-ким із товаришів (51%);
- 2) розгубленість у більшості критичних ситуацій (42%);
- 3) психологічно складне, некомфортне входження у новий колектив (33%);
- 4) неспроможність схилити товаришів на свій бік (45%);
- 5) невпевненість у товаристві незнайомих людей (42%).

Є проблеми і в ситуаціях спілкування зі старшими людьми і з незнайомими однолітками; під час дискусії щодо шкільних проблем; під час знайомства; коли потрібно зробити комплімент; у процесі формулювання запитань під час бесіди тощо. Уваги педагогів потребують ситуації, коли учні звертаються з проханням до директора школи; коли потрібно комусь дати оцінку, відмовити у проханні, попросити вибачення, поділитися переживаннями, відреагувати на образу, поспівчувати людині; у новій для учня ситуації (наприклад, під час зустрічі з відомою людиною (письменником, кіноактором, співаком), на прийомі у міського голови, на прийомі у посла, на презентації тощо); коли потрібно стимулювати інших до розмови.

Звичайно, невміння поводитися у названих ситуаціях є вагомим, та не єдиною причиною низького рівня культури діалогічного спілкування. Сьогодні школа, на жаль, – чи не єдине джерело формування культури загалом і культури спілкування – зокрема. На кожному кроці відчутні симптоми за давньої хвороби безкультур'я, неучтв: високі чиновники демонструють силовий і грошовий методи порозуміння; журналісти – погане знання норм літературної мови маскують під демократичний стиль спілкування, люди інших публічних професій, користуючись заполітизованістю мовного питання в суспільстві, не соромляться з'являтися в прямих ефірах із поганим мовленням, письменники популяризують ненормативну лексику, а літературні редактори зреклися традицій якісного редагування друкованої продукції. Загрозлива тенденція облагороджувати злочинний сленг дає свої плоди: люди не бачать у цьому нічого поганого, їх швидше обурює активізація у вжитку питомих українських слів, яких вони не розуміють чи чують вперше, насторожує літературне мовлення, викликає іронію чистота мовлення.

Порівняймо дві полярні позиції: так, М. Грушевський літературну мову, нормалізовану "в усіх вимірах: фонетичному, лексичному, граматичному, розглядав як свідомий витвір високорозвиненого етносу й суспільства, основу культурного життя нації, символ кожного розвиненого народу" [4, с. 153–154]. Один із популярних нині українських письменників у соціальних мережах саркастично реагуючи на "зауваження українських філологів" щодо помилок у його мовленні, цитує І. Карпу, на думку якої, "мова жива, вона постійно змінюється, нею ідеально говорити неможливо".

Важко заперечити зміни у мові і те, що мова – "жива", та водночас і важко уявити, як мові живеться у культивованому образі такої, якою "ідеально говорити неможливо".

В умовах компетентнісного навчання важливе значення має психологічна сторона спілкування. Щоб уявити масштаби втрат через незнання і невміння спілкуватися, для початку згадаємо, що, за висновками вчених-психологів, спілкування як обов'язковий компонент усіх видів діяльності є важливою умовою, без якої неможливе пізнання дійсності, формування емоційного світу і поведінки людини. Молоді люди в суспільстві, де немає місця порозумінню, конструктивному діалогу, де переважають не інтелект і логіка, а цинізм, хитрість і сила, втрачають віру у себе, свої сили і цінності, що мали б стати опорою їхньої моральності.

Таким чином, варто говорити не лише про вади діалогу, але й про дефіцит його. Дефіцит довірливих, близьких стосунків “призводить до тяжкого відчуття втрати зв’язку з людьми, психологічної самотності” [2, с. 239]. На переконання зарубіжних психологів, причинами хронічного почуття самотності є “соціальна стривоженість (боязнь глузувань, осуду, чутливість до чужої думки), комунікативна невправність, невмілість; внутрішня скутість (нездатність розкритися), страх перед суперником та ін.” [2, с. 242–243].

Брак практики ефективного діалогу призводить до появи і зміцнення таких емоційних станів, як розгубленість, зніченість, сором, провинність, образа, гнів, сум, печаль, страх. Окремі з названих станів, на перший погляд, не викликають тривоги. Однак, за результатами наукових досліджень основною проблемою зніченості є суб’єктивне почуття дискомфорту, саме переживання знічення. Сором психологи тлумачать як принизливе переживання, внутрішню муку, хворобу душі. Винуватість розглядають як моральний різновид тривоги, тривоги совісті. Учені застерігають, що емоція сорому відіграє суттєву роль у розвитку депресивних захворювань, а емоція винуватості здатна викликати невроз і параною. Образа насправді є сильним душевним боєм, смутком [5, с. 149–169]. Крайня сором’язливість призводить до соціальної ізоляції, позбавляє людину радості спілкування, робить її вразливою у стресових ситуаціях, утримує від висловлювання власної думки і супроводжується негативними переживаннями самотності, тривоги й депресії [5, с. 82].

Беручи до уваги наведені аргументи, вважаю, що у навчанні діалогу, формуванні внутрішньої потреби і вправності будувати конструктивний, гармонійний діалог необхідно враховувати таке:

1. Усвідомлення функцій діалогу, що розкриває його необмежені можливості й посилює мотивацію потреби удосконалювати діалогічне мовлення.

2. Класи діалогів: *інформаційний* (між учасниками спілкування, один із яких має переваги у знаннях) та *інтерпретаційний* (учасники мають приблизно однаковий багаж знань); рівні спілкування (побутовий і діловий).

3. Умови успішного діалогу (наявність у співрозмовників нової інформації; потреба у спілкуванні; дотримання причинно-наслідкових зв’язків; спільне поле пам’яті; однаковий словниковий запас і знання мови.)

4. Три компоненти культури мовлення – нормативний, етичний і комунікативний (перший пов’язаний із засвоєнням літературних норм мови, другий – передбачає творче застосування норм у різних ситуаціях спілкування, третій відіграє вирішальну роль у досягненні цілей освіти [7, с. 130].

5. Основні складники комунікативної культури: 1) правила комунікативного етикету; 2) правила погодження комунікативної взаємодії; 3) правила самопрезентації [5, с. 131].

6. Ознаки культури спілкування (ввічливість; вивчення, сприйняття і розуміння співрозмовника; самопрезентація, забезпечення розуміння себе іншими тощо).

7. Навчаючи будувати гармонійний діалог, необхідно формувати у його учасників почуття відповідальності за мовленнєві дії і вчинки, за прийняте рішення. Учень має знати, що зрілий комунікатор “розуміє і приймає позицію відповідальності” [6, с. 82].

8. Діалогічне мовлення – це не звичайний обмін репліками. Сучасного учня не повинно задовольняти вузьке розуміння діалогу (обмін репліками). Для повноцінної підготовки до продуктивного діалогу варто знати жанри діалогічного мовлення, що, як пазли, формують загальну картину порозуміння.

Знання мовленнєвих жанрів додасть упевненості у різних ситуаціях. Так, під час діалогу етикетного змісту актуальні жанри привітання, представлення, самопрезентація, прощання, поздоровлення, побажання, подяка, згода/незгода, висловлення радості/співчуття тощо. Важливо знати, як відреагувати на привітання, комплімент, приховану чи явну образу; коли почати, як підтримувати й закінчити розмову. У спонукальних діалогах актуальні прохання, пропозиція, запрошення, згода/незгода і т. ін.

9. У процесі побудови діалогу потрібно привертати увагу учнів до великої кількості слів і виразів емоційно-оцінного змісту (Молодець! Розкішна робота! Неймовірно красиво! Я пишаюся тобою! Розумники! Такий вчинок вартий захоплення! та ін.).

10. З огляду на те, що продуктивне мислення має діалогічну структуру, якій властиві запитання-відповіді, навчання має бути орієнтоване на стимулювання запитань в учнів. Таким чином, важливо сформувати навички формулювання різноманітних запитань, у результаті чого зростатиме допитливість учнів, появиться почуття міри й упевненості.

Сформовану в учнів потребу культури діалогу і вміння його будувати розглядаємо як важливу передумову якісної організації процесу навчання за принципом співробітництва і взаємодії, становлення учнів як особистостей а також як крок до оздоровлення суспільства.

Діалогічна вправність – одна з передумов формування комунікативної компетентності. Якщо компетентність – це особистісна характеристика, то важливо знати, які властивості чи риси особистості варто культивувати, аби сформувати учня як ефективного комуніканта. Дослідники називають різні ознаки: емпатійність (духовне єднання особистостей, здатність проймається переживаннями іншого), толерантність, активність, ініціативність. Цей та інші аспекти проблеми потребують окремого дослідження.

Література:

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29–36.
2. Волкова А. И. психология общения / А. И. Волкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 446 с.
3. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учеб. для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
4. Грушевський М. С. Історія української літератури : в 6 томах, 9 кн. / М. С. Грушевський – Т. 1 / [упоряд. В. В. Яременко ; авт. передм. П. П. Кононенко ; приміт. Л. Ф. Дунаєвської]. – К. : Либідь, 1993. – 392 с.
5. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 576 с.
6. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матяш, В. М. Погольша, Н. В. Казаринова, С. Биби, Ж. В. Зарицкая ; под науч. ред. О. И. Матяш. – СПб. : Речь, 2011. – 560 с.
7. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель ; АСТ, Хранитель, 2008. – 746 с.

УДК 372.881.116.12

Горошкіна О. М.

РОЛЬ РИТОРИКИ В КОМУНІКАТИВНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ

У статті порушено питання про вплив риторики на комунікативну підготовку учнів, визначено роль, лінгводидактичний потенціал риторичних відомостей у процесі навчання української мови, подано зразки найбільш ефективних риторичних вправ. Визначено необхідність тривірневої риторизації навчання української мови: на рівні навчального процесу, навчального предмета й навчального завдання.

Ключові слова: *риторика, риторизація, комунікативна підготовка учнів.*

В статье рассматриваются вопросы влияния риторики на коммуникативную подготовку учащихся. Определена роль, лингводидактический потенциал риторических сведений в процессе обучения украинскому языку, поданы образцы наиболее эффективных риторических упражнений. Доказана необходимость трехуровневой риторизации обучения украинскому языку: на уровне учебного процесса, учебного предмета и учебного задания.

Ключевые слова: *риторика, риторизация обучения, коммуникативная подготовка учащихся.*

The article examines the influence of rhetoric on the communicative training of students. Identified the role of rhetorical information linguistic-didactic potential in learning of Ukrainian language, submitted samples of the most effective rhetorical exercise. The necessity of a three-level rhetorization of Ukrainian language teaching: at the level of the educational process, the school subject and the learning task.

Key words: *rhetoric, rhetorization of training, communication training of students.*

У сучасному суспільстві особливої значущості набуває формування комунікативної компетентності учнів, що забезпечує ефективне використання їхнього комунікативного досвіду. Це визначає практичну спрямованість шкільного курсу української мови, зумовлює введення нових комунікативно значущих відомостей, що забезпечують підґрунтя для формування мовної особистості учня, готової до продуктивного спілкування.

Ще з часів античності вважалося, що задовольнити потреби суспільства у формуванні грамотних людей, які вміють ефективно спілкуватися, здатна риторика. На думку Т. Ладиженської, “в усьому світі під час розв’язання питань модернізації освіти в центрі виявляються питання культури людини, зокрема те, як сучасні люди вміють контактувати, розуміти позицію іншої людини, знаходити узгоджені рішення тощо – тобто як людина уміє спілкуватися. Від цього вміння багато в чому залежить і особисті успіхи, і успіхи суспільства загалом” [2, с. 153].

Різні аспекти вдосконалення комунікативної підготовки учнів розглядали З. Бакум, Є. Голобородько, Н. Голуб, С. Караман, Л. Мамчур, В. Ницета, С. Омельчук, М. Пентилук, Л. Попова, І. Хом’як, Г. Шелехова, В. Шляхова та інші дослідники. Теоретичні засади навчання риторики розроблено в працях В. Аннушкіна, М. Кохтева, З. Курцевої, Т. Ладиженської, Л. Мацько, А. Михальської, С. Мінеєвої, В. Ницети, Г. Сагач, Л. Синельникової, Й. Стерніна, Л. Туміної та ін. У межах дисертаційних робіт цю проблему досліджували Н. Голуб, Л. Горобець, А. Курінна, А. Первушина, Я. Тарасевич та ін. Науковці однакові в тому, що риторика стимулює мовлення учнів, розвиває їхні когнітивно-комунікативні здібності; вивчення риторичних відомостей на уроках української мови сприяє формуванню мовленнєвої креативності, культури спілкування учнів. Культура спілкування ґрунтується на риторичних знаннях і риторичних вміннях, що формуються як під час опанування відповідних тем, так і в процесі використання цих знань і вмінь у реальній комунікативній діяльності. Н. Голуб справедливо зазначає, що риторика, базуючись на засадах філософії, етики, лінгвістики, логіки, психології і культури, навчає мистецтва переконання, аргументації, мислення, мовлення, прикрашання і керування суспільними процесами, через стиль мовлення формує стиль життя” [1, с. 56].

У школах України, на жаль, риторика не належить до переліку обов’язкових дисциплін, тому її розглядають переважно в площині мовної освіти. Чинні програми з української мови містять незначну кількість годин у старших класах для засвоєння риторичних відомостей, проте їх недостатньо для того, щоб сформувати високий рівень комунікативної культури учнів. У процесі вивчення української мови неактуалізованим залишається комунікативний і риторичний потенціал мовних одиниць. Вимагає розроблення механізм занурення навчального процесу в риторичний контекст. Це й зумовлює *актуальність* нашої розвідки.

Мета статті: визначити роль риторики в комунікативній підготовці учнів, окреслити шляхи риторизації навчання української мови в школі.

Загальновідомо, що будь-які вміння й навички успішно формуються в результаті цілеспрямованої роботи, у межах певної методичної системи, за допомогою спеціально підбраної комбінації методів і прийомів. Аналіз фахових джерел, власний досвід дають нам підстави до таких узагальнень: комунікативна підготовка учнів може бути успішно реалізована за умови риторизації української мови, що забезпечує практичну спрямованість навчального предмета. О. Сальникова визначила, що втілення риторизації має три рівні: рівень навчального процесу, рівень навчального предмета, рівень завдання [4, с. 4].

Погоджуємося з думкою дослідниці, що риторизація навчального процесу передбачає втілення риторичних морально-етичних ідей, гуманізацію відносин, суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя й учнів, справжній діалогізм, реалізацію принципів розвивального навчання, створення можливостей для само-реалізації учнів. Отже, є всі підстави говорити про діалогізм навчання, необхідність розширяти межі діалогового поля, залучати учнів до діалогу з автором підручника чи тексту, учителем, однокласником. Спонукають до діалогу завдання на зразок: станьте співавтором тексту, дописавши його; співавтором підручника, запропонувавши власні вправи чи опорні конспекти тощо.

Риторизація навчального предмета передбачає забезпечення стійкої мотивації до вивчення дисципліни. Сьогодні викликає тривогу педагогів, батьків, громадськості зниження інтересу до вивчення мови, слабкий зв'язок учнівських знань з життям. Отже, щоб подолати ці труднощі, необхідно забезпечувати попередження й мінімізацію комунікативних помилок учнів. Уроки української мови повинні бути корисними для майбутніх політиків, журналістів, викладачів, вихователів, представників інших професій; для кожного учня, незалежно від того, ким він стане в дорослому житті., передусім за рахунок засвоєння відомостей про значення державної мови в суспільному житті та професійній діяльності людини, про роль ефективного спілкування. Для цього вчителі використовують в якості дидактичного матеріалу цікаві вислови, наприклад:

Навіть зброя схиляється перед ораторським словом (Цицерон).

Хто не вміє говорити, кар'єри не зробить (Наполеон).

Уміння спілкуватися з людьми – це товар, і я заплачу за таке вміння більше, ніж за що-небудь інше на світі (Дж. Д. Рокфеллер).

З того, як говорить та чи інша людина, можна уявити собі загальний розвиток цієї людини, її освіту й культурний рівень (Б. Антоненко-Давидович).

Виживають не найагресивніші й сильніші, а комунікабельні, здатні до спілкування" (Т. Малькова, сучасний російський економіст).

За результатами анкетування вчителів, яке ми провели в Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти протягом 2012–2013 навчального року, риторики викликає великий інтерес в учнів (76% респондентів), підвищує рівень оволодіння комунікативними вміннями, що виявляється в усних і письмових відповідях учнів, продукуванні текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення (54%); формує вміння переконливо доводити власні думки, коректно опонувати, давати оцінку події чи вчинку тощо (80%). Словесники вбачають у риториці значний виховний потенціал, оскільки вона формує такі важливі якості особистості, як доброзичливість, толерантність, мовленнєву креативність та інші (пересічно 33%).

Погоджуємося з думкою О. Сальникової, яка вважає, що риторизацію навчального предмета забезпечує жанровий підхід до вивчення мови, оскільки опанування учнями значної кількості жанрових моделей стимулює збільшення в навчальному процесі кількості виступів учнів. Перехід учнів на жанровий щабель комунікативної рефлексії дозволяє наблизити їх до реальної мовленнєвої практики завдяки багатству й закріпленості жанрових ознак [4, с. 6].

Жанр – мовленнєвознавча категорія, що характеризується конкретністю й дозволяє наблизити навчання до безпосередніх потреб комунікативної практики. У лінгводидактиці під жанром розуміють "визначений мовленнєвою ситуацією різновид текстів, що існує в межах того чи іншого функціонального стилю й має відносно стійку спільність змістово-композиційних, лінгвостилістичних та в ряді випадків – техніко-реалізаційних особливостей; динамічна структурна модель створення таких текстів відповідно до особливих норм їх породження" [3, с. 56–57]. У випадку, коли мовленнєвий жанр стає предметом вивчення, на перший план висувається проблема мовних засобів, що його характеризують. Основою формування жанрової компетенції учнів стають такі чинники: удосконалення знань про мовленнєву ситуацію, змістово-композиційні, лінгвостилістичні особливості жанрів. Засвоївши параметри характеристики окремих жанрових різновидів у їх взаємозв'язку, учні отримують основу для конструювання власних зв'язних висловлювань у певному жанровому контексті.

У межах сучасної парадигми шкільної мовної освіти жанровий підхід характеризується системним розглядом окремих жанрових різновидів, що стають об'єктами програмового вивчення. Однак виникла потреба скоригувати відбір жанрів для вивчення на уроках української мови, оскільки запропоновані в чинних програмах не повною мірою відповідають вимогам сьогодення. Критеріями відбору жанрів, на нашу думку, мають стати відповідність жанру віковим особливостям учнів, навчальні, розвивальні

можливості жанру, його комунікативна значущість. Учні повинні засвоїти такі жанри, як телефонна розмова, резюме, привітання, комплімент тощо.

Риторизація завдань зумовлює переведення навчальної ситуації в риторичну площину. Це сприяє підвищенню інтересу до вивчення предмета, активізації пізнавальної діяльності учнів. Наприклад:

Поставте наголос у поданих словах. Чим спричинені помилки в наголошуванні цих слів?

Загадка, верба, олень, циган, спина, одинадцять, чотирнадцять, сімдесят, завдання, жалюзі.

Далі клас ділиться на групи. Завдання кожній групі – скласти текст з одним словом, використовуючи його якомога більше разів. Складені учнями тексти оцінюються як з формальної позиції (кількість уживання складних для наголошування слів), так і з творчої (ураховується оригінальність).

Випишіть із тлумачного словника значення слова *життя*. Зверте словникові статті з баченням явища письменниками. За рахунок яких мовних засобів письменники досягають образності?

Життя – це трохи радості, трохи надій, трохи любові, а решта – скрипуче ярмо буденщини (М. Стельмах). 2. Життя – то неповторна пісня (І. Цюпа). 3. Життя – така велика ковзаниця, кому вдалось, не падавши, пройти. 4. Життя – це божевільне ралі (з творів Л. Костенко).

Пригадайте, що таке пароніми. Поясніть значення наведених слів. Складіть з ними речення.

Адрес – адреса, ефективний – ефективний, економний – економічний, абонент – абонемент.

Загальновідомо, що складний теоретичний матеріал краще засвоюється в нестандартній, образній формі, оскільки мовна експресія відіграє виняткову роль у формуванні в учнів інтересу до вивчення мови. “Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання первісного навчання”, – зазначав К. Ушинський. Цікавим для учнів є прийом тлумачення мовознавчих термінів за допомогою афоризмів:

Довідка: 1. Морфеми – це атоми семантичної структури, тоді як слова молекули (В. Русанівський). 2. Словотвір – вічний двигун мови (І. Вихованець). 3. Орфографія – це одяг писемної мови. В усі часи він має бути зручним і ошатним (В. Русанівський). 4. Займенники – ніби порожня тара, яку мовець наповнює потрібним йому змістом (Ю. Карпенко). 5. Дієслово – режисер усієї вербальної фрази (Л. Теньєр). 6. Синтаксис – вічний двигун, який приводить у рух усю могуть мови (І. Вихованець). 7. Розділові знаки – ноти для читання (А. Чехов).

Лінгвістичні поняття, перетворюючись на “живі персонажі”, набуваючи художньої форми, зберігають свої основні ознаки. Цим поєднанням лінгвальних та позалінгвальних чинників і пояснюється інтерес школярів до навчального матеріалу, а його образність забезпечує запам’ятовування.

Особливу увагу необхідно приділяти збагаченню мовлення учнів фразеологізмами, що сприяють формуванню багатства, образності, емоційності мовлення. Для цього використовують вправи на зразок:

Прочитайте прислів’я про спілкування. Розкрийте значення кожного з них. Поміркуйте, якщо використати подані прислів’я як заголовки доповідей, хто може бути їх адресатом.

Більше діла – менше слів; діла говорять голосніше, як слова; менше говори – більше вчуєш; сказане слово – срібло, а мовчання – золото; від красних слів язик не відсохне; не завжди говори, що знаєш, а завжди знай, що говориш; який привіт, такий і одвіт; який “добрий день”, таке і “добре здоров’я”; красне слово – золотий ключ; добре слово краще, ніж готові гроші.

2. Поясніть значення висловів. Якою темою вони об’єднані?

Важко переоцінити на уроках української мови роль аналізу ефективності використання літературними героями вербальних і невербальних засобів. Цікавими є завдання, що вимагають коментаря вербальної й невербальної поведінки комунікантів, наприклад: прокоментуйте використання літературними героями невербальних засобів спілкування у творах І. Нечуя-Левицького:

Ще Кайдашиха розмовляла у дворі з Мотрею, а Довбишка відчинила сінешні двері й стала на порозі. Кайдаші привітались до Довбишки. Хазяйка попросила її в хату. В сінях Довбиш стрів гостей і поцілувався з ними. Всі вони ввійшли в хату...

Господарі гарно приймали гостей: “Просимо якнайласкавіше до хати!” – промовила Балашиха й поклонилась Кайдашисі.

Злорова була, Мотре! – сказав Карпо, подаючи їй руку. Мотря руки не подала й підставила глиняника.

Варто залучати учнів і до аналізу засобів образності, риторичних фігур, вербальної й невербальної поведінки героїв творів інших авторів – Панаса Мирного, М. Коцюбинського, О. Гончара.

Отже, важливим шляхом риторизації навчання української мови є систематичне застосування міжпредметних зв’язків, особливо з літературою, історією, що демонструють різноманітні комунікативні ситуації.

Важливою умовою якісної риторичної підготовки учнів повинна стати опора на теорію мовленнєвої діяльності та психологічну теорію діяльності, що дозволить підвищити мотивацію навчальної діяльності, ефективно використати й активізувати зв’язок мовлення та мислення.

Література:

1. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Голуб Ніна Борисівна. – К., 2009. – 505 с.
2. Обучение общению: методика школьной риторики : учеб. пособие для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, З. И. Курцева, Н. И. Махновская и др. ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Баласс, 2013. – 144 с.
3. Педагогическое речеведение : слов.-справочник / [под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
4. Сальникова О. А. Что такое риторизация? / О. Сальникова // Рус. яз. в shk. – 2012. – № 3. – С. 3–17.

УДК: 378.147

Дроздова І. П.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено лінгвістичні засади формування професійного мовлення студентів-нефілологів, визначено показники та комунікативні якості професійного мовлення. Особливу увагу приділено багатомірності мовленнєводіяльнісного простору дискурсу та глибинному інтенціональному чиннику, покладеному в основу класифікації діалогів за типами.

Ключові слова: розвиток професійного мовлення, професійне мовлення майбутніх інженерно-технічних працівників, показники та комунікативні якості професійного мовлення, професіоналізми, мовленнєводіяльнісний простір дискурсу, інтенціональний чинник.

В статье освещаются лингвистические основы формирования профессиональной речи студентов-нефилологов, определяются показатели и коммуникативные качества профессиональной речи. Особое внимание уделяется многомерности речедетельностного пространства дискурса и глубинный интенциональный фактор, положенный в основу классификации диалогов по типам.

Ключевые слова: развитие профессиональной речи, профессиональная речь будущих инженерно-технических работников, показатели и коммуникативные качества профессиональной речи, профессионализмы, речедетельностный простор дискурса, интенциональный фактор.

The article highlights the linguistic basis of professional communication forming of students of non-philological profile, performance and communication quality of professional intercourse. Particular attention is paid to the multidimensional speech activity discourse space and intentional depth factor, laid in the basis of dialogues classification according to their types.

Key words: development of professional communication, professional communication of future engineering staff, performance and communication quality of professional intercourse, professionalism, speech activity discourse space, intentional factor.

Нині, коли одним із найбільш актуальних завдань лінгвістики стає вивчення людського чинника в мові, основною метою лінгвістичного аналізу вже не може вважатися просто виявлення структурних характеристик мовної системи. Інтерес закономірно зміщується в бік досліджень тих особливих якостей мови, що забезпечують змогу адаптації людини до умов існування, які постійно змінюються, гнучкість і рухливість самої мовної системи.

Спостерігаємо рух лінгвістики до вивчення діяльнісно-динамічних аспектів мови. Мова розуміється як усталений процес, що відповідає хіба що не на кожну пізнавальну потребу, кожний духовний зсув у розвитку суспільства і перероблює матеріал досвіду в “суспільний продукт” (таке уявлення про мову розвивав свого часу В. фон Гумбольдт, його дослідницька програма, “як у зародку, містила в собі змогу різних напрямків аналізу мови” [5, с. 82]).

Основним змістом мовного процесу є і комунікація, і лінгвокреативне мислення, спрямоване на породження нових мовних феноменів шляхом трансформації тих одиниць, що вже є в мові. Цим проблемам присвячено низку досліджень, у яких розглянуто питання, зорієнтовані на виявлення механізмів творення мови під впливом професійної потреби людини в самовираженні та креативному пізнанні і перетворенні світу [6, с. 76–111; 8, с. 67–75].

Проблеми, що стосуються формування професійного мовлення в студентів інженерного фаху у процесі вивчення української мови, час від часу привертати увагу таких дослідників, як Л. Барановська, Г. Бондаренко, С. Вдовцова, Л. Головата, Л. Златів, Н. Івашкіна, О. Кретьова, Л. Лучкіна, Л. Романова, Н. Тоцька; у процесі вивчення іноземної мови Л. Абрасімова, В. Гаращенко, О. Мирошніченко, В. Селєзньова, Н. Соловйова, Г. Тер-Саакянц, С. Титов та ін.

Проте проблема формування українськомовного мовлення з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності тих, хто навчається, так і не стала предметом усебічного висвітлення науковців, хоча накопичено певний досвід із питання викладання курсів “Ділова українська мова”, “Українська мова професійного спілкування”, які можуть слугувати теоретичним підґрунтям у дослідженні цієї проблеми.

Метою статті є висвітлення лінгвістичних засад формування професійного мовлення студентів-нефілологів для виявлення багатомірності мовленнєводіяльнісного простору дискурсу й глибинного інтенціонального чинника, покладеного в основу класифікації діалогів за типами.

Оскільки важливими комунікативними рисами майбутніх інженерно-технічних фахівців є вільне володіння державною мовою у будь-яких ситуаціях професійного спілкування, то значну роль відіграють уміння планувати таку комунікацію, виховувати в собі ділові якості за фахом і розвивати мовну стійкість. Досконалого рівня розвитку професійного українськомовного мовлення майбутніх інженерів можна досягти лише за умови створення системної технології навчання мови у ВТНЗ.

Розв'язання проблеми формування й розвитку професійного мовлення майбутнього інженерно-технічного працівника ускладнюється тим, що у вітчизняних і зарубіжних наукових розробках існують різні підходи та тлумачення сутності, змісту, обсягу, структури поняття "професійне мовлення" й інших його видів, зокрема "професійне мовлення майбутніх інженерно-технічних працівників".

Крім того, деякі вчені, працівники промисловості й виробництва вказують на те, що немає потреби в здійсненні вимірів і формуванні професійного мовлення державною мовою, оскільки студенти (як дорослі носії уже складеного мовного коду, часто російськомовного) володіють достатньою комунікативною компетенцією, що дає їм змогу вільно спілкуватися в суспільстві.

Однак спираючись на думки як психологів, так мовознавців і лінгводидактів (Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Біляєва, Є. Божович, А. Василевич, О. Горошкіної, Л. Паламар, М. Пентилук, Т. Симоненко, Л. Федоренко та ін.) про те, що в сучасних умовах розвитку новітньої парадигми вищої освіти в соціумі та погляду на інженерно-технічного працівника як на високоосвічену мовну особистість, від якої остаточно залежатиме стан і подальший цивілізаційний розвиток суспільства, є необхідною лінгводидактична розробка оптимальних методів і засобів формування й розвитку професійного мовлення державною мовою.

Передусім необхідно окреслити лінгвометодичну базу в роботі над активізацією процесу розвитку професійного мовлення студентів ВТНЗ, що дозволить, по-перше, одержати дані про рівень загальної компетентності студентів, як комунікативної, так і професійної; по-друге, сприятиме динаміці професійної комунікативної компетентності студентів як майбутніх інженерно-технічних працівників для промисловості.

Отже, усе вищезазначене вказує на необхідність розв'язання конкретних завдань, що сприятимуть ґрунтовному розумінню критеріїв розвитку професійного мовлення, обсягу змісту та структури понять "професійне мовлення", "професійне мовлення студентів ВТНЗ", а саме:

1. Проаналізувати й обґрунтувати загальнотеоретичні питання, які, по-перше, висвітлюють підходи до розуміння сутності понять "професійне мовлення", "професійне мовлення студентів ВТНЗ", визначення їх змісту та структури; по-друге, окреслюють основні положення щодо формування й розвитку професійного українськомовного мовлення студента – майбутнього інженера.

2. Описати структуру професійного мовлення та його компоненти.

3. Запропонувати власне трактування поняття "професійне мовлення студента технічних спеціальностей".

4. Визначити зміст об'єктів виміру й контролю професійного мовлення студентів, тобто окреслити критерії цього поняття.

Незважаючи на дослідження (Л. Барановська, Г. Бондаренко, С. Вдовцова, Л. Головата, Л. Златів, О. Кретьова, Н. Івашкіна, Л. Лучкіна, Л. Романова, Н. Тоцька), присвячені розвитку професійного мовлення особистості майбутніх інженерно-технічних працівників, а також існуванню деяких методичних посібників і монографій, у яких відображено основні положення теорії мовленнєвої діяльності, досить значна кількість питань, що вможливають здійснення детального аналізу змісту і структури понять "професійне мовлення", "професійне мовлення студентів ВТНЗ", не висвітлена на сторінках лінгвістичних і лінгводидактичних джерел.

Уважне вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень дає підстави стверджувати, що й досі не існує єдиного визначення поняття "професійне мовлення", "професійне мовлення студентів ВТНЗ", оскільки дослідники різних галузей знань (психологи, лінгвісти, соціолінгвісти, соціальні психологи, лінгвокраїнознавці та ін.) підходять до його опису узагальнено і підкреслюють саме ті особливості, які властиві конкретній науці або галузі виробництва, що пов'язане з тим чи іншим видом інженерно-технічної діяльності. Аналіз праць лінгвістичного та методичного напрямів дозволяє стверджувати, що в більшості робіт (монографіях, підручниках, публікаціях) лексеми "професійне мовлення", "професійне мовлення студентів ВТНЗ" уживаються не як терміни, а як синонімічні (синкретичні) відповідники до певних синтагм методичного характеру.

Професійне мовлення – це спілкування певної групи людей, лексика яких спирається на *професіоналізми* певного фаху. *Професіоналізмами* вважаються слова, словосполучення або звороти, властиві певній групі людей, об'єднаних спільною діяльністю. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, оскільки точно називають предмети, явища, процеси тощо. Значна частина професіоналізмів із часом стають термінами, покликаними визначати поняття певної галузі науки, культури тощо [2, с. 56–57]. Отже, одним із найважливіших показників професійного мовлення студентів ВТНЗ має бути *точність*, що переважно зумовлене глибиною знань, фаховою та науковою ерудицією, знанням мови професії.

До інших комунікативних якостей мовлення, що яскраво визначають рівень професійного мовлення майбутніх інженерно-технічних працівників, сприяють їх саморозвитку і самореалізації, формуванню професійно досконалої особистості, належать такі якості, як *правильність, логічність, ясність, чистота, виразність, доречність, достатність*.

Ці й інші характеристики мовлення, сформованість яких є передумовою дієвості професійного мовлення, зазначено у працях учених, що розглядали це питання (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богущ, Є. Божович, Б. Головін, Г. Граник, Д. Ізаренков, М. Ілляш, А. Коваль, Т. Ладиженська, Л. Паламар, М. Пентлюк, О. Пономарів, Н. Присяжнюк, Д. Розенталь, В. Русецький, Г. Сагач, Т. Симоненко, Є. Ткаченко, Н. Тоцька та ін.).

Не існує єдиної думки щодо обґрунтування чіткої парадигми видів та рівнів професійного мовлення. Очевидно, що цей етап у розумінні поняття “професійне мовлення” є природним і закономірним як етап виявлення елементів визначеного набору.

Тому значної уваги набуває створення методичної системи роботи над розвитком професійного мовлення студентів. Отже, зміст методичної системи має ґрунтуватися на комплексному та детальному аналізові таких основних аспектів:

- а) з’ясувати поняття “дискурс” і “текст” та визначити їх параметри;
 - б) окреслити основні характеристики суб’єктів, які здійснюють комунікацію, тобто дати аналіз рис суб’єктів комунікації;
 - г) обґрунтувати основні умови мовленнєвої комунікації під час професійної діяльності, визначити принципи передачі інформації адресантом та її отримання адресатом повідомлення;
 - г) схарактеризувати загальні й індивідуальні закономірності в прийнятті рішень у процесі навчання.
- Важливо з’ясувати, яким чином має бути організована діяльність комунікантів, у чому сутність професійного спілкування та які основні компоненти моделі навчання студентів професійному спілкуванню як основного складника професійної мовлення.

Таким чином, українське професійне мовлення в нашому дослідженні трактуємо ширше, ніж мову фаху; розглядаємо його як вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і писемній формах. Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

У сучасній лінгвістиці термін “дискурс” розуміють у декількох значеннях. М. Макаров зазначає: “Категорія дискурс, одна з основних у комунікативній лінгвістиці та сучасних соціальних науках, як і будь-яке широко використовуване поняття, допускає не тільки варіанти вимови (з наголосом на першому та другому складі), але і достатньо наукових інтерпретацій...” [4, с. 85]. З позиції функціональної природи мови дискурс визначають як будь-яке “використання мови” [9, с. 65].

Ми вважаємо, що дискурс включає в себе одночасно два компоненти: і динамічний процес мовної діяльності, вписаної в її соціальний контекст, і її результат (тобто текст) [3, с. 59].

Дискурс має таксономічні ознаки, серед яких такі категорії дискурсу, як зміст теми діалогу (ділового або професійного характеру) і динаміка мовленнєвого обміну репліками (типові ситуації професійного спілкування). Г. Бубнова виділяє 4 класи діалогів на цій основі [1, с. 53–68]: 1) нейтральний діалог-бесіда зі збереженням дистантності і зі зменшенням дистантності між партнерами; 2) діалог-унісон з особистісно-побутовою тематикою; 3) діалог-дискусія з нейтрально-абстрактною тематикою; 4) подвійний діалог з особистісно-побутовою тематикою, яка емоційно гостро сприймається партнерами.

У дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця, тому дискурс визначається у певних формах функціонування мови – інтерв’ю, екзаменаційному діалозі, у професійному спілкуванні: робочому інструктажі, диспетчерській або оперативній нараді тощо.

Дискурс насамперед звернений до прагматичних ситуацій, що застосовуються для визначення його зв’язності, комунікативної адекватності й інтерпретації. Дискурс часто складається з так званих фреймів, моделюється у відповідних типових ситуаціях, зокрема значного ділового характеру.

Оскільки природна узгодженість використання мовленнєвих одиниць (слів, словоформ, висловлювань) у дискурсі зумовлюється ситуацією, то відповідно основним принципом їх добору є ситуативно-тематичний. Такий підхід до навчання визначений насамперед професійною діяльністю майбутніх фахівців і забезпечує розуміння особливостей функціонування мовленнєвого матеріалу в природних умовах, адекватність володіння монологічним або діалогічним мовленням.

Мовленнєводіяльнісний простір дискурсу багатомірний. Різнобічна розробка понятійного апарату семіотики щодо лінгвістики, як уважає Ю. Степанов [7], дозволяє розповсюдити (з урахуванням особливостей мовленнєвої діяльності) основні характеристики описання мовного знака на його функціонуванні в умовах реальної ділової комунікації.

Таким чином, спілкування людей у професійно орієнтованій ситуації має поліфункційний характер, що комплексно реалізується в дискурсі. Простір дискурсу є точкою в безмежному континуумі мовлен-

невої діяльності, сам по собі обмежено і внутрішньо поділений. Він складається з одиниць мовленнєвої діяльності різного комунікативного статусу, мовленнєво-мисленнєвих сил із різними векторами і спрямованістю на адресата / адресанта дискурсу.

Дискурс реальний, він є актуальним спілкуванням, виникає в процесі ділової взаємодії індивідів, зокрема під час обміну й перероблення інформації, необхідної для адаптації до нових умов життя, звідси випливає, що він містить у собі культурний і професійний (обмін досвідом), соціальний, прагматичний, когнітивний (пов'язаний із "передачею знань або запитом про знання") та ін. компоненти, що може бути перспективним для подальшого наукового дослідження цієї важливої сфери лінгвістики, лінгводидактики тощо.

Література:

1. Бубнова Г. И. Текстовые категории устного спонтанного диалога / Г. И. Бубнова // Вопросы системной организации речи. – М. : МГУ, 1987. – С. 47–68.
2. Заболоцька О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів словесників у професійній підготовці : Монографія / О. О. Заболоцька. – Херсон : Айлант, 2006. – 304 с.
3. Дроздова І. П. Наукові онови формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК "Гнозис", 2003. – 280 с.
5. Мегентесов С. А. Язык как объект исследования в свете синхронно-диахронной парадигмы / С. А. Мегентесов // Философия языка: в границах и вне границ. – Х. : Око, 1993. – [Т.] 1. – С. 73–82.
6. Серебренников Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1983. – 262 с.
7. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Степанов Ю. С. – М. : Наука, 1985. – 335 с.
8. Телия В. Н. О специфике отображения мира психики и знания в языке / В. Н. Телия // Сущность, развитие и функции языка. – М. : Наука, 1987. – С. 67–75.
9. Fasold R. Sociolinguistics of Language / R. Fasold. – London, 1990. – 214 p.

УДК 811(100):378.14:63

Костриця Н. М.

МОВНА КАРТИНА СВІТУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ

У статті розглянуто феномен “мовна картина світу” в контексті сільськогосподарської діяльності. До стержневих світоглядних кодів професійної культури фахівців аграрної галузі віднесено концепт ‘земля’ як один із найвиразніших мовно-естетичних знаків національної культури. Визначено основні види завдань з української мови за професійним спрямуванням, які формують національно-мовну свідомість фахівців-аграрників.

Ключові слова: мова, мовна картина світу, концептуальна картина світу, концепт, асоціації, метафоричне мислення.

В статье рассматривается феномен “языковая картина мира” в контексте сельскохозяйственной деятельности. К стержневым мировоззренческим кодам профессиональной культуры специалистов аграрной отрасли отнесен концепт ‘земля’, как один из самых выразительных язычно-эстетических знаков национальной культуры. Определены основные виды заданий из украинского языка за профессиональным направлением, которые формируют национально языковое сознание специалистов-аграриев.

Ключевые слова: язык, языковая картина мира, концептуальная картина мира, концепт, ассоциации, метафорическое мышление.

The article is devoted to the phenomenon of “linguistic worldview” in the context of agricultural activity. One of the principal worldview code of agrarian affairs specialist professional culture is “the earth” concept as the most significant linguistic-aesthetic sign of ethnic culture. There were determined the main forms of exercises in Ukrainian language according to the vocational guidance, these exercises form ethnic-linguistic consciousness of agrarian affairs specialists.

Key words: language, linguistic worldview, conceptual worldview, concept, association, metaphorical thinking.

Усі елементи народної культури знаходять відбиток у його мові, яка відрізняється від інших своєрідністю відображення в ній світу. Мова сприймається як з'єднувальний елемент між окремою людиною та ментальністю нації, до якої вона належить. У мові відображається досвід кожного народу і виявляються не лише спільні знання, а й своєрідність бачення світу [5, с. 134]. Мова є культурним феноменом, об'єктивною формою накопичення, збереження й передачі суспільно-історичного досвіду через культурні традиції, вірування, ритуали, обряди, цінності, знання, поняття, уявлення, моделі поведінки, стереотипи тощо, які відображають мовну картину світу.

Розвиток прогресивних культурних традицій ставить перед освітою завдання виховати людину культури і через неї зберегти, відродити й розвинути культуру як середовище, яке “ростить і годує особистість” (П. Флоренський), як “цілісне явище, що перетворює людей на певній території з простого населення – на народ, націю” (Д. Лихачов), як “діалог минулих, сучасних і майбутніх культур” (М. Бахтін, В. Біблер).

Мова як культурне надбання є основним інструментом, за допомогою якого майбутні фахівці отримують професійні знання. Тому вивчати мову у виші, зокрема аграрного спрямування, необхідно в межах когнітивної функції, тобто інтерпретації, упорядкування, збереження й вираження національного досвіду сільськогосподарської діяльності як природо-соціокультурної реальності. М. Фабіан зазначає, що “національний досвід визначає специфіку різних мовних рівнів, на основі чого у свідомості носіїв виникає певна мовна картина світу, через призму якої людина бачить світ. Отже, мовна картина світу формує тип відношення людини до світу, задає норми поведінки людини у світі” [11, с. 189].

Феномен картини світу та її мовного вираження досліджували такі вчені: Ю. Апресян, Г. Брутян, Ю. Караулов, В. Морковкін, Ж. Соколовська, Н. Сукаленко.

Мета статті – дослідити феномен мовної картини світу фахівців-аграрників та окреслити перспективи вивчення української мови за професійним спрямуванням у контексті професійної підготовки.

У лінгвістиці існує значна кількість визначень поняття “мовна картина світу”. Зокрема, В. Маслова під мовною картиною світу розуміє “загальнокультурне надбання нації, яка чітко структурована, багаторівнева. Саме мовна картина світу зумовлює комунікативну поведінку, розуміння зовнішнього світу й внутрішній світ людини. Вона відображає спосіб мовленнєво-мисленнєвої діяльності, характерної для тієї чи іншої епохи, з її духовними, культурними та національними цінностями” [7, с. 71].

В. Манакін поняття "мовна картина світу" трактує як "...відображений засобами мови образ свідомості – реальності, модель інтегрального знання про концептуальну систему уявлень, які репрезентуються мовою" [6, с. 46]. Учений наголошує на необхідності розмежування мовної картини світу та концептуальної, або когнітивної, моделі світу, що є основою мовного втілення, словесної концептуалізації сукупності знань людини про світ.

Більшість дослідників зазначають, що концептуальна картина світу засобами мови перетворюється в мовну. Суттєву різницю між концептуальною та мовною картинами світу вчені вбачають у засобах створення: перша використовує поняття й уявлення, а друга – мовні одиниці.

Ю. Караулов вважає концептуальну картину світу універсальнішою, упорядкованішою, стійкішою та системнішою. Щодо мовної картини світу, то на його думку, вона фрагментарна, більш рухома, відображає постійні зміни в довіллі. Спільним для обох моделей існування світу вчений вважає існування лексики у свідомості носія [3, с. 273–274].

Таким чином, за допомогою спеціальної лексики мова може виражати й експлікувати інші її картини світу. Зокрема, у мовній картині світу можна виділити більш часткові картини, кожна з яких відрізняється мовною своєрідністю, наприклад, у контексті професійної діяльності фахівців-аграрників.

Споконвічна хліборобська праця витворила свій світ уявлень, своє самобутнє розуміння явищ навколишньої дійсності. У свідомості людей, які працювали і працюють на землі, складається та передається із покоління в покоління свій образ мовної картини світу.

У процесі номінації створюється мовна картина світу, ключовим елементом якої є слово. Людина володіє словником не на рівні значень, а на рівні смислів, тобто концептів і концептуальних ознак. На думку В. Маслової, "концепти – це ніби згустки національно-культурних смислів, вивчення яких допомагає виявити особливості світосприйняття народу, представити концептуальну та національну картину світу" [7, с. 67].

За О. Кубряковою, значенням слова стає тільки концепт, "схоплений знаком" [4]. На думку М. Піменової, "концепти – це одиниці концептуальної системи в їх відношенні до мовних виразів, у них міститься інформація про світ. Ця інформація належить до актуального та віртуального стану світу. Концепт – це уявлення про фрагмент світу. Таке уявлення (образ, ідея, символ) формується загальнонаціональними ознаками, які доповнюються ознаками індивідуального досвіду та особистої уяви. Концепт – це національний образ (ідея, символ), ускладнений ознаками індивідуального уявлення. На матеріалі мовних одиниць розглядаються способи представлення концептів у функціональному аспекті та за допомогою їх ознак" [8, с. 44].

У мовній картині світу фахівців-аграрників земля має статус різнопланово конотованої одиниці, оскільки належить до стрижневих світоглядних кодів національної культури. У цій номінації найвиразніше виявляється мовний досвід колективного сприйняття землі як реалії навколишнього світу й основи національного ландшафту, способу господарювання, а відповідно – добробуту. Як зазначає Г. Булашев, "до землі український народ, як народ передовсім землеробський, почуває глибоку повагу, яка подекуди межує з обожненням" [10, с. 268].

Номінація *земля* наповнена багатим змістом із розгалуженою системою контекстуальних варіантів та емоційно-експресивних оцінок, а його лексико-семантична структура засвідчує динаміку від конкретно-предметного до поняттєвого значення [2]. Образ землі постає в різних іпостасях: як багатий, родючий ґрунт, як рідна земля, як жива істота, як мірило цінностей, як бажана мрія, як покарання, як засіб існування: "Земля – найбільше щастя – більше за любов, за життя. Земля найбільший скарб – більший за золото і коштовні речі. Земля – сон мільйонів поколінь, казкове привабливе ество, містична сила космосу, наснага слабих і дужих. Золото, краса, любов, молодість і вічний учитель мудрості! От що земля!" (У. Самчук).

За допомогою асоціацій мова вербалізує мовну картину світу. О. Залевська акцентує увагу на тому, що "вербальні асоціації відображають результати доступу через слово до інформаційного тезаурусу індивіда, за ними лежить багатогранний досвід (чуттєвий і раціональний, індивідуальний і соціальний), що забезпечує "вихід" на картину світу у всій різноманітності зв'язків та відношень" [1, с. 286].

Важливим практичним інструментом презентації концепту *земля* під час вивчення курсу "Українська мова за професійним спрямуванням" фахівцями-аграрниками є різні типи завдань: асоціативні, на метафоричне мислення, творчі і пошукові.

Приклади завдань на асоціативне та метафоричне мислення.

Завдання 1. Сформуйте асоціативне мікрополе ключових слів та висловів на позначення поняття "земля".

Завдання 2. Поясніть значення метафор.

1. Да такої земельки, мов каша гречана: хоч бери ложкою і дітей годуй! (М. Стельмах). 2. Ех, і земелька ж то! Хоч бери і ножом замість масла намазуй на хліб (М. Стельмах). 3. Масний подільський чорнозем, на якому посади дитину – і дитина виросте (М. Стельмах). 4. То не від сонця урожай доспів – то спів про щастя затвердів у зерні (Є. Летюк). 5. Глянь: розкривається назустріч сонцю й грозам руками

пружними запліднений чорнозем (М. Рильський). 6. З рук матері ми сходимо та йдемо шукати свій плідний чорнозем; вертатись до тих рук потрібно з хлібом, а ми тягар землі до них несеєм (Д. Павличко).

Завдання 3. Які асоціації викликають у Вас метафори з фрагменту тексту?

1. Попід лісом бездоріжжям прямує чоловік, ледве чутно ворущачи губами, і тепер земля прислухалася до перестуку краплин і лічби хлібороба. Він міряє землю не поспіль, а по урочищах, тримаючи в пам'яті усі кроки довжини і ширини. 2. Я [Ганна] ж просила пана, щоб все було по-доброму, – простягає руки до чоловіка [Івана], і враз дужий удар приклада валить її на розкислу вулицю. В темряві стогоном озвалася земля, а на ній заворушився темний вузол, що називається його дружиною. 3. Земля прислухалася до придорожніх пісень і вухатими соняшниками, і вусатим ячменем, і втомленим житом, що ніяк не може нагодувати рід людський. 4. Коли волами ореш, помітив, і земля краще пахне, бо до середини її, до живця добираєшся... 5. Над тихою святковою землею високими золотими мазками починається ранок. 6. Він [Іван] кинув коні, запряжені в борони, і чимдуж побіг до матері, яка, здавалося, вросла в обвіяну сизувату землю. 7. Коли запахне відталою землею і березовим соком, птиці, розколюючи м'яку сонячну основу, приносять на святкових крилах вологе, іще з волохатим туманцем тепло. 8. Аби міцно зчавити мужицький хліб, то з нього б і кров потекла, – обізався до Якубенка рослий, кремезний Олександр Палійчук... 9. Хоч би він [онук] виріс на своїй землі, хоч би йому не обкипав кров'ю тугий, мов з каменю випечений, наймитський хліб [мріяла Чайчиха]. 10. Коли надокучив економський крупник – збирайтесь на американське харчування – там чорного хліба не їдять. Одні калачі споживають (*Із тв. М. Стельмаха*).

В. Телія наголошує, що за мовною картиною світу завжди стоїть соціокультурна картина світу: “Мова замальовує через систему своїх значень та їхніх асоціацій концептуальну модель світу в національно-культурні кольори” [9, с. 177]. Прикладом можуть слугувати наведені нижче контексти.

Завдання 1. Виконайте соціально-культурологічні коментарі до уривків текстів.

1) Яка ти розкішна, земле, – думала Маланка. – Весело засівати тебе хлібом, прикрашати зелом, завітчати квітами. Весело обробляти тебе. Тільки тим ти недобра, що не горнешся до бідного. Для багатого пишася красотою, багатого годуєш, зодягаєш, а бідного приймаєш лише в яму... Але ще дочекають наші руки обробляти свої ниви, свої городи, свої садки... Поділять тебе, земле, ой, поділять... І моєму дадуть... Годі тоді рибку ловити... Хоч-не-хоч, а йди, пане добродзею, до плуга... Ох, боже, боже, хоч на старість зазнати того щастя – дитину свою вивести в люди... (М. Коцюбинський).

2) Земля, земля, земличка!..

Скільки труда, жури вона завдає... Особливо тим, котрі її не мають. Єдина мета життя, єдиний потяг у простого чоловіка – придбати кавалочок землі!

Ой, яка то радість, коли наймит стане “своїм газдом”, господарем! Коли придбає земличку, хоч і таку, як петечок на котру може сказати: “Моя земля!”

Як шкода, що дуже-дуже обмаль людей на світі, яким дана така радість! Бо людей так багато, а землі так мало!..

Но, но! Справа стоїть не зовсім так. Землі, тої землиці є досить. Якраз стільки, що кожному було б (О. Маркуш).

Завдання 2. Поясніть уривок тексту Б. Харчука “Хліб насущний” із позиції сьогодення.

Знаєш: земля – всеїдна. Вона переїдає тіло, кістки, залізо. Але вона не переїдає надії. Навпаки, земля родить надії. – І нишком:– З-під плуга.

Людина-землероб відрізняється від інших людей потягом до землі, що в свою чергу накладає відбиток на характер і поведінку людини, формує специфічну ментальність. Цей природно-біологічний зв'язок був і залишається не лише умовою процвітання землеробства, але й чинником, супутнім формуванню і відтворенню деяких базисних людських цінностей, що дозволяють говорити про елементи особливої моралі, властивої землеробові. На наш погляд, відтворити перелічені якості, риси, цінності, які притаманні землеробові, допоможуть творчі завдання.

Приклади творчих завдань.

Завдання 1. Прочитайте текст і дайте психологічну характеристику українця-землероба?

Гарна була земля.

У своїх барвах жива й свіжа, шкода лиш, що не говорила.

Івоніка любив її. Він знав її в кожній порі року і в різних її настроях, мов себе самого. Вона пригадувала чоловіка й жадала жертви.

Як була люта, боявся її більше, як почорнілого неба, що віщує тучу. А бувала люта, коли надармо ожидала дощу, що мав її скропити, коли тижнями надармо тужила за холодними ситими краплями води, і замість води жевріюче проміння сонця випивало її соки. Тоді стягалися її тут і там випуклі сушави і тріскали з гніву, вона ставала тверда й недоступна і не видавала ніяких плодів. Тому, що на ній зеленіло й росло, відбирала поживу – воно слабало й ув'ядало, блідло й переходило поволі, але певно, в окам'янілий стан...

В деяких днях, коли небо прибиралося у синявий шовк, а сонце розходилося самим блискучим золотом, коли тепло все переймало й розпирало, добувалося неначе силоміць із землі наверх, – жилося прегарно! Такі дні були милі для Івоніки. Тоді він сам до себе усміхався та приязно розглядався. Переживав сам стан землі й був із нею одним. Знав се, що було любо і збіжжю, і всьому, що піднімалося з неї, особливо ж по дощі. Неначе чув і бачив, як земля з задоволенням розходилася, розкошувала, як її соки відсвіжувались і як вона, насичена, віддыхала важкими пахощами. В тім її віддыху так і купалося все над нею! Те знали і бджоли його – вони були розумні і проворні, і ані одна не лишилася в такій порі в улію, хіба котра мусила (О. Кобилянська, "Земля").

Мовна картина світу розвивається не лише шляхом виявлення і фіксування нових явищ, але й за рахунок поглиблення знань про властивості вже відомих явищ і понять. У цьому контексті значний інтерес представляють пошукові завдання.

Приклади запитань за ключовим поняттям та пошукових завдань.

Знаряддя обробітку ґрунту.

Яким плугом орали землю в минулому столітті (у сер. XIX ст.; 80–90-х роках XIX ст.) та напередодні війни 1914 р. (дерев'яний, сабан, саківський, самохід тощо)?

Де й хто виготовляв плуг або де його купували?

Пошукове завдання. Дати, за можливістю, детальний опис плугів із розмірами й місцевими назвами кожної частини й деталі, указати форму лемеша (прямокутний, трикутний, рівнобедрений тощо). Дібрати малюнки плуга або фото.

Який був гряділь у дерев'яному плузі – вигнутий чи прямий і куди вигнутий – уверх чи вбік?

Що запрягали в плуг: коня чи вола (у шлею, ярмо)? Яка була зброя?

Які типи плугів збереглися в наш час?

Чи орали різні ґрунти однаковими плугами?

Яка ширина борозни та глибина оранки? Чим це регулювалося?

Чи були якісь переваги того чи іншого плуга на місцевих ґрунтах порівняно з сучасними знаряддями оранки?

Якими знаряддями обробляють ґрунт зараз (трактор, культиватор і т. п.)?

А) Рало

У чому полягала особливість орання ралом?

Які роботи виконували ралом? Що в нього запрягали?

Коли зникло рало як знаряддя обробітку?

Пошукове завдання. Описати докладно рало з розмірами й місцевими назвами частин, додаючи малюнки або фотографії.

Б) Соха

У чому полягала особливість орання сохою?

Які роботи виконувалися сохою? Що в нього запрягали?

Коли зникло рало як знаряддя обробітку?

Які різновиди сохи вам відомі?

Пошукове завдання. З яких частин і деталей складалася соха? Дати її детальний опис, додаючи малюнки або фотографії.

В) Сапачка

Які місцеві назви може мати сапачка?

Які роботи виконувалися сапачкою?

Які бувають різновиди сапачок?

Г) Борона

У чому полягає сутність роботи борони?

Які інші знаряддя можуть виконувати функції борони?

Яку конструкцію мала борона?

Чим визначався прогрес у користуванні бороною?

Пошукове завдання. Подати детальний опис борони з місцевими назвами частин і додати малюнок або фотографію.

Д) Драпак

У чому полягає сутність роботи драпака?

Які інші знаряддя можуть виконувати функції драпака?

Яку конструкцію має драпак?

Пошукове завдання. Дати опис драпака з усіма частинами й додати малюнки або фотографії.

Таким чином, концепт *земля* в низці понять, які формують національно-мовну свідомість фахівця-аграрника, сприяє створенню мовної картини світу, що ґрунтується на народному світобаченні в контексті професійної діяльності.

Література:

1. Залевская А. А. Психолінгвістическіе ісследованія / А. А. Залевская // Слово. Текст : избранные труды. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
2. Каленюк Н. Семантична парадигма номінації земля в українській народній пісні [Електронний ресурс] / Н. Каленюк. – Режим доступу : <http://kulturamov.uiv.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine65-4.pdf>. – Назва з екрану.
3. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1976. – 335 с.
4. Кубрякова Е. С. О концептах, схваченных знаком / Е. С. Кубрякова // Studia Linguistica XVIII. Актуальные проблемы современного языкознания. – СПб : Политехника-сервис, 2009. – С. 35–39.
5. Лисиченко Л. Мовна картина світу та її рівні / Л. Лисиченко // Збірник Харківського історико-філософського товариства : Нова серія. – Том 6. – Харків, 1998. – С. 129–143.
6. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – К. : Знання, 2004. – 327 с.
7. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / В. А. Маслова. – М. : Флинта, 2004. – 293 с.
8. Пименова М. В. Введение в когнитивную лингвистику / М. В. Пименова. – Вып. 4. – Кемерово : Наука, 2004. – 208 с.
9. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 284 с.
10. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Космогонічні українські народні погляди та вірування / Георгій Булашев. – К. : Довіра, 1992. – 414 с.
11. Фабіан М. П. Етикетна лексика в українській, англійській та угорській мовах / М. П. Фабіан. – Ужгород : Патент, 1998. – 256 с.

УДК 373.3:81

Котик Т. М.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розкрито сутність мети навчання мови, історичні надбання педагогіки в галузі становлення змісту початкової освіти та концептуальні основи формулювання мети та змісту мовної освіти молодших школярів.

Ключові слова: мета навчання мови, становлення змісту мовної освіти, молодші школярі.

Раскрыто суть цели обучения языку, исторические поиски педагогики в области становления содержания начального образования та концептуальные основы формулирования цели та содержания языкового образования младших школьников.

Ключевые слова: цель обучения языку, становление содержания языкового образования, младшие школьники.

The essence of the goal of language teaching, historical legacy of Pedagogy in the field of establishing the content of primary education and conceptual grounds for defining the goal and content of language teaching for primary school pupils have been developed.

Key words: goal of language teaching, establishing the content of primary education, primary school pupils.

Мета задає концептуальні орієнтири для визначення змісту навчання, оскільки нею користуються як інструментом для добору змістового матеріалу відповідно до певних світоглядних позицій. Так, наприклад, утилітарно-емпіричний підхід передбачає лише засвоєння знань і умінь; в основі особистісного підходу – засвоєння учнями соціально-культурного досвіду людства через навчально-програмові матеріали й набуття особистого досвіду через штучно створені ситуації переживання, саморозвитку; гуманістичний підхід передбачає в кінцевому результаті розвиток емоцій, афектів; провідним завданням формального підходу є розвиток розумових сил, логічного мислення, уяви, пам'яті, інтелекту (Герbart, Локк, Песталоцці, Руссо); в основі матеріалістичного підходу – здобуття прикладних знань, розвиток мислення, розумових здібностей (Спенсер); мету навчання за педоцентричним підходом визначають не соціально-економічні умови й потреби суспільства, а інтереси й здібності дітей; цілісний дидактичний підхід передбачає формування системи знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності й емоційно-особистісного світосприйняття.

Таким чином, сутність мети навчання мови полягає у здатності відобразити світоглядну позицію суспільства як лінгводидактичну проблему й конструктивно вплинути на її вирішення. Її можна розглядати як зв'язувальну ланку між теорією і практикою. Теоретичний аспект визначення мети – лінгводидактична інтерпретація суспільної потреби, практичний аспект – спрямування на перетворення індивіда й суспільства в заданому напрямі.

Важливими критеріями оцінки конструктивності мети є чіткість її формулювання, а відтак – контрольованість досягнення; визначення необхідних і достатніх умов для її реалізації та зіставлення цих умов з реально існуючими для усунення невідповідності; визначення етапів просування, тобто наявність технології самореалізації.

Мета статті: спираючись на історичні надбання педагогіки в галузі становлення змісту початкової освіти, розкрити теоретико-методологічні засади визначення мети мовної освіти молодших школярів на сучасному етапі.

Стрімкий розвиток суспільства зумовлює зміну його потреб, що відповідно, викликає зміни в меті, змісті й кінцевому продукті навчання.

До 1936 р. у радянській педагогіці панувала педоцентрична теорія навчання дітей, у межах якої існував спонтанний підхід до розвитку мовлення, в основі якого – врахування не соціальних потреб, а інтересів дитини, при цьому – невизнання ролі педагога в процесі розвитку дитини [1].

На цьому тлі вирізнялися концептуальні підходи українських педагогів. Зокрема, співробітники Науково-дослідного інституту педагогіки (м. Харків) поєднали в меті навчального процесу єдиної трудової школи (1928 р.) і потреби дитини, і потреби суспільства, проголосивши провідною метою – формування соціальної поведінки через пристосування дитини до виконання соціальних функцій, у т.ч. й спілкування як засобу встановлення соціальних взаємин. Передбачалося за допомогою трьох основних напрямів підготовки учнів: трудовознавства, культурознавства та природознавства – закласти основи для форму-

вання в подальшому соціального активіста, при цьому кінцевою метою процесу виховання в школі було формування особистісних рис патріота – громадянина української держави. Цей проект шкільної освіти в 30-х рр. XX ст. було засуджено як такий, що відбивав буржуазний світогляд і не забезпечував виконання основних завдань комуністичного виховання, – і скасовано.

Наступний розвиток суспільно-політичних подій призвів до того, що жодної авторської концепції початкової школи в радянській Україні не було створено, концептуальні ідеї та досвід перших українських навчальних проектів не використовували. Спрямування навчально-виховного процесу було повністю підпорядковано суспільно-політичній ідеології з орієнтацією на трудове навчання, комплексний підхід, поєднання виховання і навчання, а програми навчання були звичайними перекладами московських програм з незначними змінами.

До середини 80-х рр. XX ст. в жодній навчальній програмі для початкової школи не було сформульовано кінцевої мети навчання рідної мови. Зважаючи на відсутність послідовності, спадковості, наступності між програмами в організації процесу навчання, можна зробити висновок і про відсутність у той час цілісного наукового концептуального підходу до організації процесу навчання дітей рідної мови. Такий стан у мовній освіті можна пояснити не безсиллям науки, а тим, що керівна роль КПРС поширювалась і на науковий, і на освітянський простір: проголошуючи ті чи інші гасла, які першочергово відповідали інтересам партійного диктату, адміністративно-партійний апарат дбав про беззастережне їх упровадження й виконання, що не залишало місця для альтернативних підходів: "...зміст освіти змінювався без наукового обґрунтування, за вказівками партії, а навчальні плани концентровано відображали ці настанови й були доволі нестабільні" [7, с. 9].

Чітко простежується протиріччя, що існувало на той час між реальними потребами суспільства й партійними інтересами, між необхідністю мати науково обґрунтовану концепцію навчання дітей рідної мови і настановами КПРС щодо мети й змісту освіти. Визначаючи зміст навчання для всіх ланок освіти, педагоги виходили із загальної мети виховання, сформульованої в працях В. Леніна, Н. Крупської, керівних документах партії й уряду.

Отже, у меті фіксується суспільна чи авторська позиція щодо кінцевих результатів мовної освіти молодших школярів. Мета повинна бути чітко сформульована й зазначати умови її реалізації. Науково обґрунтованої мети навчання в початковій мовній освіті довгий час не було визначено.

У 80-х рр. XX ст. в радянській педагогіці з'явилися ґрунтовні праці (Ю. Бабанський, В. Краєвський, В. Ледньов та ін.) з методології та теорії змісту освіти, у яких мету освіти було представлено як основу й керівне начало формування змісту освіти, було сформульовано закон соціальної обумовленості виховання і навчання: *із зміною життя суспільства змінюються й вимоги, які суспільство висуває до мети і змісту освіти* [3, с. 59].

Для суспільства стало важливим, щоби школа давала не тільки суму конкретних знань і формувала основи комуністичного світогляду, а й учила робити самостійні висновки на ґрунті цих знань, прищеплювала навички творчого мислення [10]. До дослідження та інтерпретації цієї проблеми в педагогічній науці вдалися І. Журавльов, Л. Зоріна, Ч. Куписевич, І. Лернер, М. Скаткін, Ф. Сушкова, В. Цетлін та інші. Відтак у радянській педагогіці, у межах якої відбувалося становлення української лінгводидактики, сформувалася цілісна теорія цілепокладання змісту освіти й навчання, провідні положення якої сприйняли й доповнили педагоги інших країн.

Зокрема, І. Лернер співвідносив мету навчання в загальноосвітній школі з формуванням науково-теоретичного світогляду, що відображає потреби суспільства. Він уважав, що світогляд у конструюванні змісту освіти виконує функцію мети, засобу й самого змісту, оскільки належить до визначальних цілей освіти, обумовлює добір змісту матеріалу, змістову спрямованість ідей, є інструментом визначення відповідності відібраного змісту природі світогляду й становить складову частину змісту освіти. Під світоглядом науковець розумів систему "узагальненого знання про дійсність, способи його застосування для пізнання, орієнтації в навколишньому, для оцінки явищ і визначення ставлення до них" [3, с. 68].

Отже, *мета і зміст освіти – це не лише система певних знань і навичок про об'єктивно існуючий світ, але й такі компоненти соціального досвіду, як досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності*.

Загальновідомо, що світогляд існує у двох видах: а) суспільному – як цілісна характеристика суспільної свідомості і б) особистісному – як надбання й характеристика особистості, що співвідносяться між собою як загальне й одиничне. Суспільний світогляд формує система філософських, економічних і соціально-політичних поглядів, а світогляд особистості – продукт конкретного процесу виховання й навчання. Тому, на думку І. Лернера, необхідно правильно розподілити зміст суспільно заданого світогляду за етапами навчання, і "чим правильніше спроектовано й організовано процес навчання з урахуванням його змістової сторони, тим ближча система світогляду особистості до системи суспільно заданої" [3, с. 65].

За дослідженнями педагогів (І. Лернер, Е. Монозон), світогляд особистості починає формуватися лише в підлітковому віці, а основою для його становлення є певне спрямування загальної вихованості дитини, тобто та система світовідчуття й світосприйняття, що вже існувала до зародження світогляду.

І. Лернер подав класифікацію видів знання з урахуванням формування світогляду на різних ступенях навчання й виокремив такі чотири групи знань:

- конкретні знання, що не мають світоглядного навантаження;
- знання, що можуть бути підґрунтям до окремих світоглядних узагальнень за умови засвоєння їх однорідності й повторюваності, тобто проявів у них закономірностей;
- знання, здатні безпосередньо збуджувати світоглядні відчуття;
- власне світоглядні ідеї.

Перші три групи знань – доступні дітям молодшого шкільного віку й можуть бути закладені до змісту навчання української мови.

Отже, інтерпретуючи теорію змісту загальної освіти, можна стверджувати, що *метою навчання молодших школярів є формування підґрунтя для подальшого розвитку особистісного світогляду дитини через засвоєння нею системи певних знань, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, при цьому зміст освіти повинен відображати об'єктивний (інформаційний) і суб'єктивний (діяльнісний) аспекти світогляду.*

Основу теорії цілепокладання освіти Ч. Куписевича [2] становлять уявлення про різноманітність цілей, їх неподільну єдність та ієрархічну підпорядкованість. Науковець виокремив цілі виховання, цілі загальної й професійної освіти. Основною метою загальної освіти, на думку дидакта, є забезпечення оптимального інтелектуального розвитку всіх учнів. Досягнення основної мети відбувається через реалізацію провідних цілей загальної освіти, серед яких: ознайомлення з досягненнями в певній галузі знань і формування відповідних умінь; розвиток здібностей і пізнавальних інтересів; формування наукового світогляду; прилучення до самоосвіти; ознайомлення з науковою організацією праці й науковими основами виробництва. Конкретизацією провідних цілей освіти є часткові цілі навчання, що визначаються в програмах окремих навчальних предметів.

За теорією Ч. Куписевича, крім основних і провідних цілей освіти, до кожної конкретної навчальної дисципліни повинна добиратися відповідна мета, яка як елемент ієрархічно підпорядкованої системи цілей містить ознаки, притаманні цілям вищого порядку, і власні, що й характеризують її як мету вивчення певної навчальної дисципліни.

Отже, *не лише загальні нормативні освітянські документи, а й розділ програми, що містить зміст навчання молодших школярів рідної мови, повинні окреслювати певну мету, відповідно до якої й здійснюватиметься процес навчання.*

На системний підхід у розробці теорії цілепокладання змісту освіти орієнтувалася також Ф. Сушкова [9], висвітлюючи ієрархію цілей на рівні конкретного навчального предмета. Відповідно до цього підходу, провідні цілі впливають з функції навчального предмета і його ролі як частини загальної мети певного рівня освіти, що повинно забезпечити цілісність навчання в межах освітньої системи; першочергово повинні висвітлюватися цілі, що характеризують провідний компонент навчання, що, власне, і залежить від його функції. Наступні групи цілей, на думку науковця, повинні характеризувати: а) основні знання і вміння; б) допоміжні знання й уміння як необхідну умову засвоєння основних; в) світоглядні й виховні, оскільки на основі знань і вмінь формується певний світогляд, ставлення до суспільних цінностей; г) формування якостей особистості. І хоча формування якостей особистості безпосередньо з предметними знаннями і вміннями не пов'язані, але їх реалізація необхідна для формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості.

Отже, за означеними положеннями теорії цілепокладання, *першочергово в мовній освіті молодших школярів потрібно висвітлювати цілі, що характеризують мовленнєві вміння, оскільки провідним компонентом змісту навчання мови, безперечно, є формування способів мовленнєвої діяльності. Усі інші компоненти змісту можуть бути розкриті в інших групах цілей.*

На початку 90-х рр. ХХ ст., коли народна освіта вже пострадянського простору стояла на межі нового періоду свого розвитку, було оприлюднено основи концепції В. Ледньова [4], у якій автор презентував проблему цілепокладання в загальній освіті як багатомірну систему, різні аспекти якої розглядаються як взаємопов'язані, взаємодоповнювальні сторони єдиного цілого. Було виокремлено два основні аспекти мети навчання: соціальний, у якому відбито вимоги суспільства до освіти, й особистісний, що висвітлює функції освіти щодо формування особистісних якостей. Провідною функцією освіти в соціальному аспекті науковець уважав передачу загальної культури наступним поколінням для її використання, розвитку й примноження та світоглядну спрямованість освіти, побудовану не на комуністичних ідеалах, а на національних традиціях, світовій культурі й пріоритетах загальнолюдських цінностей. Особистісний аспект цілей загальної освіти відображав поетапний, відповідно до вікових особливостей, усебічний розвиток особистості дитини й логіку навчального предмета.

Отже, за В. Ледньовим, *мета освіти повинна інтерпретувати не лише потреби суспільства, а й інтереси особистості, яка навчається, орієнтувати на розвиток загальної культури, формування світогляду особистості, засвоєння загальнолюдських цінностей і поетапний усебічний розвиток дитини.*

Означені положення склали цілісну теоретичну концепцію формування мети і змісту освіти та стали поштовхом до визначення мети мовної освіти молодших школярів.

У 50–60-х рр. XX ст. у мовознавстві визначилися нові підходи до вивчення мови. На зміну структуралізму прийшло визнання необхідності розглядати мову у зв'язку із суспільними умовами. Уявлення про мову як статичну систему замінилося науковим уявленням про комунікативний акт – живий мовленнєвий процес, який фіксується в тексті, що в міжнародному масштабі отримало назву “комунікативної революції”. Акт комунікації складається з трьох основних компонентів: автора, адресата й тексту. Обов'язковою умовою комунікації є спільна для автора й адресата мета – зрозуміти одне одного.

Комунікативний підхід відбився й у навчанні мови молодших школярів: у навчальній програмі 1987 року в пояснювальній записці було вказано на необхідність оволодівати елементарними навиками культурної поведінки в процесі мовного спілкування (увічливий тон, уміння триматися із співрозмовником та в колективі), хоча означені наміри не було конкретизовано в змістовому наповненні програми.

У наступних програмах комунікативний аспект мови було представлено більш широко: виокремлено розділи “Мова і мовлення”, “Текст”, що давали елементарні знання про характеристику повідомлень, їх види, типи та особливості побудови власних письмових та усних висловлювань, орієнтували на виховання культури спілкування за допомогою мовних і немовних засобів. Було запроваджено спеціальні уроки з розвитку мовлення для засвоєння дітьми найважливіших вимог культури мовлення й етики мовного спілкування, а в підручниках – подано матеріал для засвоєння цих відомостей.

Розробка теорії мовленнєвого спілкування розпочалася майже одночасно в мовознавстві, соціолінгвістиці, психології мовлення (психолінгвістика) й теорії навчання мов. При цьому під мовленнєвим спілкуванням розуміли інтерактивну, міжособистісну комунікативну *діяльність* як специфічний вид пізнавальної діяльності, що забезпечувала обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками (О. Леонтьєв, К. Менг). За дослідженнями психолінгвістів (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), комунікативна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, обов'язково має мотив, без якого не може розпочатися, мету як образ кінцевого результату діяльності та послідовні етапи реалізації мети: орієнтування, планування, реалізації та контролю. Відтак початком акту мовленнєвої діяльності є усвідомлення мотивів, потреб і мети спілкування. Різновидами мовленнєвої діяльності є говоріння, слухання й розуміння, читання й письмо.

У світлі цієї теорії на початку 90-х років XX ст. було визначено навчальну функцію рідної мови для дітей молодшого шкільного віку: мова застосовується для відтворення, словесного змалювання дійсності; це засіб порозуміння, форма вираження думок, знаряддя впливу на інших, елемент відтворення людських почуттів, – та шлях реалізації цієї функції: “учень іде від елементарної ситуативної практики використання мови до цілеспрямованого застосування її у різних умовах спілкування” [5, с. 11].

Мету навчання мови, представлену в програмі 2005–2006 рр. (автори М. Вашуленко, І. Гудзик, К. Пономарьова, О. Прищепа та ін.), було сформульовано з урахуванням нового погляду на формування мовно-мовленнєвих умінь молодших школярів – розвиток і удосконалення вмінь і навичок володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності: слухання і та розуміння (аудіювання), говоріння, чиння і письмо; забезпечення мотивації вивчення рідної мови.

Отже, у зв'язку із розвитком мовознавчої науки *встановився комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови, який на рівні мети передбачає забезпечення розвитку мовленнєвих умінь і навичок на основі засвоєння елементарних знань про мову як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного і цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання, читання, говоріння й письма.*

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) зазначено, що *метою вивчення мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.* Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письмо);
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виокремлено такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. Основною змістовою лінією є мовленнєва, а мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

За новою програмою, основна увага під час вивчення мови спрямовується не на озброєння системою мовних знань, а на ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості учня. Такі пріоритети в мов-

ній освіті зумовлені існуючою суспільною потребою, задекларованою в Національній доктрині розвитку освіти: "Мета державної політики в галузі освіти полягає у ... вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства ..." [6, с. 22–25]

Відтак, основними характеристиками кінцевої мети навчання мови в сучасній початковій школі є: відображення суспільної потреби, її лінгводидактична інтерпретація, показ шляхів реалізації, спрямованість на перетворення індивіда й суспільства, чіткість формулювання.

Мета мовної освіти молодших школярів містить *соціальний аспект*, що відображає вимоги суспільства до сучасного стану навчання мови, й *особистісний аспект*, у якому враховано потреби учня щодо формування певних особистісних якостей (комунікативних, інтелектуальних, культурних тощо), які забезпечать їй повноцінне функціонування в суспільстві. Означені аспекти мети є взаємопов'язаними сторонами єдиного цілого, а їх виокремлення можливе лише на теоретичному рівні.

У меті мовної освіти визначено провідний компонент змісту навчання мови – формування способів мовленнєвої діяльності, тобто в основу її реалізації покладено засвоєння дітьми основних мовленнєвих умінь як компонентів соціального досвіду. Процес навчання мови зорієнтовано на передачу досвіду культури мовленнєвого спілкування, яка є складовою загальної культури нації, орієнтує на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, а отже, – на формування підґрунтя особистісного світогляду школяра та його особистісних якостей як основи подальшого всебічного розвитку дитини.

Зважаючи на таку характеристику сучасного стану мети мовної освіти молодших школярів, можна стверджувати, що вона відповідає провідним положенням загальнодидактичної теорії змісту навчання.

Перспективними є такі напрями удосконалення характеристики мети мовної освіти молодших школярів:

- визначення ієрархії цілей у межах навчання рідної мови (з орієнтацією на кінцеву мету як провідну), серед яких – висвітлення допоміжних цілей як необхідної умови досягнення провідної мети, а також світоглядних, пізнавальних і виховних;

- визначення необхідних і достатніх умов досягнення мети кожного рівня, зіставлення цих умов з реально існуючими для усунення невідповідності й перешкод на шляху реалізації мети і задоволення потреб особистості й суспільства;

- окреслення етапів просування до мети в межах кожного ієрархічного рівня, встановлення взаємозв'язків між ними на шляху просування до кінцевої мети навчання молодших школярів рідної мови.

Означені мета й суспільна потреба повинні знайти відповідне відображення в змісті навчання рідної мови в початковій школі.

Література:

1. Дорошенко А. І. Дитячий садок: Керівництво для вихователя і керівника дошкільного виховання / А. І. Дорошенко. – К., 1922. – 224 с.
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич – М. : Высшая шк., 1986. – 368 с.
3. Лернер И. Я. Функции коммунистического мировоззрения в содержании образования / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – С. 62–80.
4. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 223 с.
5. Методика викладання української мови / [за ред. С. І. Дорошенка]. – Вид. 2. – К. : Вища школа, 1992. – 397 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–25
7. Савченко О. Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка та психологія. – 1999. – №4. – С. 6–32.
8. Скаткин Н. Н. Требования общества развитого социализма к содержанию общего образования / Н. Н. Скаткин // Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – С. 59–62.
9. Сушкова Ф. Б. Функции программ и общие нормативы их построения / Ф. Б. Сушкова // Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – С. 276–278.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

УДК 371.212

Мамчур Л. І.

ПРІОРИТЕТНА РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Охарактеризовано поняття “компетенція”, “компетентність”, “комунікативна компетентність” у сучасному лінгводидактичному вимірі, з’ясовано змістові характеристики і визначальні ознаки цих понять, доведено важливість формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови в основній школі.

Ключові слова: “компетенція”, “компетентність”, “комунікативна компетентність”, мовна особистість учня основної школи.

Охарактеризовано понятие “компетенция”, “компетентность”, “коммуникативная компетентность”, в современном лингводидактическом измерении, выяснены смысловые характеристики и определяющие признаки этих понятий, доказана важность формирования коммуникативной компетентности учеников на уроках украинского языка в основной школе.

Ключевые слова: “компетенция”, “компетентность”, “коммуникативная компетентность”, языковая личность ученика основной школы.

Understanding “competence”, “expertness”, “communicative competence” in the modern linguodidactical dimension are characterized, content characteristics and determinant signs of this understandings are elucidated, importance of forming communicative competence of pupils on Ukrainian language lessons in basic school.

Key words: “competence”, “expertness”, “communicative competence”, linguistic personality of basic school pupils.

Процес розвитку високорозвиненої мовної особистості передбачає підпорядкування навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі найголовнішому аспекту – комунікативно-діяльнісному, що забезпечуватиме формування і результативний розвиток комунікативної компетентності учнів на уроках української мови у процесі учіння і здійснення навчального спілкування. В. Русанівський зазначає, що “школа повинна виробити у кожного її випускника вміння володіти мовою і бажання далі оволодівати її таємницями. Мовні знання виробляються і закріплюються в суспільній практиці. Що багатша ця практика, то більша потреба в оволодінні новими словами, в умінні висловлювати свою думку, в мистецтві переконання словом, в естетичній освіті й самоосвіті. Завдання школи полягає у з’ясуванні механізму мови, у розкритті її функцій, у виробленні вміння помічати одиниці мови і свідомо користуватися ними” [11, с. 203]. Значущість цієї думки полягає в тому, що вона вносить комунікативний акцент у навчання й безпосередньо є основою для формування комунікативної компетентності учнів.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Концепції мовної освіти, Державному стандарті базової і повної середньої освіти зазначено: навчання рідної мови у загальноосвітній школі має забезпечити безперервне формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентності учнів, що безпосередньо пов’язане з метою мовного навчання в школі, ключовим поняттям якого вважаємо “компетентність”.

Мета статті – охарактеризувати поняття “компетенція”, “компетентність”, “комунікативна компетентність” у сучасному лінгводидактичному вимірі, з’ясувати змістові характеристики і визначальні ознаки цих понять, довести важливість формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови.

Вивчення й аналіз наукових праць з проблеми комунікативної здатності особистості дає право зазначити, що вчені (педагоги, психологи, психолінгвісти, лінгвісти, лінгводидакти) мають різні підходи до визначення і розуміння компетентності як наукового міждисциплінарного терміна, його видів, складників та характеристик. Саме у структурі комунікативно зорієнтованої лінгвістики зародилися нові, пріоритетні для мовного навчання дефініції “комунікативна компетенція” і “комунікативна компетентність”, що вживаються паралельно, але мають свої специфічні відмінності, особливі риси, що зумовило в науковому колі існування цілого ряду їх визначень.

У наукових джерелах використовуються два терміни іншомовного походження – “компетенція” і “компетентність”, що мають один латинський корінь (від лат. *competens* – належний, відповідний). Нині вчені схильні до розмежування цих понять (І. Барахович, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Дрогайцев, Н. Кузьміна, Н. Остапенко, М. Пентилук, О. Савченко, Т. Симоненко та ін.), визначаючи комунікативну компетенцію загальним поняттям, а комунікативну компетентність – конкретним.

На наш погляд, у сучасному лінгводидактичному вимірі ці два терміни – компетенція і компетентність – взаємопов'язані та взаємозалежні, але не тотожні, оскільки кожен із них має своє значення. Зазначимо, що ці два терміни різні, і найбільш вдалим видається трактування "компетенції" як стандартного, загальноовизначеного нормативного поняття, а "компетентності" як відповідності стандартам, вияву власних знань і вмінь, може стосуватися індивіда, оскільки акцентує увагу на здатності до дії, на дієвості застосування набутих знань і вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів.

Розглянемо характеристику понять "компетенція" і "компетентність" у площині мовної освіти. Термін "компетенція" одним із перших ужив праця німецький учений В. фон Гумбольдт [6], однак як лінгвістичний термін його ввів американський мовознавець Н. Хомський, який розумів "комунікативну компетенцію – як здібність, необхідну для виконання певної мовленнєвої діяльності рідною мовою" [14, с. 27]. Компетентний мовець, слухач, доводить Н. Хомський, повинен: а) утворювати і розуміти необмежену кількість речень з різними моделями; б) мати судження про висловлювання, оцінку його, вбачати формальну подібність / різницю щодо значень висловлювань. Послідовники вченого (Дж. Грін, Д. Катс, Г. Хармон, Д. Слобін) під поняттям "компетенція" розуміють мовну здатність, тобто потенційне знання мови та уявлення про мову його реального носія, "мовну активність" або конкретне мовлення в реальних умовах.

Д. Хаймс, визначивши комунікативну компетентність як "притаманні людині знання і вміння успішного й ефективного спілкування" [13, с. 5], утвердив у науковій термінології використання означеної дефініції. Російський учений М. В'ятутнев, увівши вперше цей термін у східнослов'янську лінгводидактику, розглядає її як здібність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності, використовуючи різні види мовленнєвого спілкування, задовольняти власні інтелектуальні потреби [3, с. 38]. Виходячи з усього зазначеного, відзначаємо, що під поняттям комунікативна компетентність слід розуміти комунікативну здатність, знання і вміння, досвід комунікативної взаємодії, що необхідно враховувати у навчанні української мови в сучасній школі.

В. Капінос у своїх методичних дослідженнях так окреслює загальні підходи до визначення й розмежування цих понять: "Компетенція – поняття, що характеризує об'єкт вивчення, методику навчання – ціль навчання і набір компонентів змісту, засвоєння яких має забезпечити формування визначеної компетенції. Компетентність – поняття, що характеризує суб'єкт навчання, учня, який засвоїв необхідний набір компонентів змісту, оволодів тією чи іншою компетенцією, тобто досяг лінгвістичної, мовної або комунікативної компетентності" [7, с. 216]. Ми приймаємо це визначення як правомірне, і лише додамо, що компетенція – це перелік чітко визначених освітніми документами знань та вмінь, конкретні нормативні правила, а компетентність стосується безпосередньо учня, є рівнем знань, умінь і навичок, результатом його діяльності, що саме він набув у процесі учіння.

О. Савченко, досліджуючи компетентнісний підхід у площині сучасної шкільної освіти, зазначає, що "компетентність є інтегрованим утворенням, але охоплює особистісну здатність людини, її досвід. Це рівень готовності й уміння діяти" [12, с. 5]. Слушною є думка Н. Голуб про те, що різниця між означеними дефініціями полягає в тому, що "компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції" [5, с. 2]. Розмежовуючи аналізовані поняття, Л. Петухова визначає компетенцію як задану норму, вимогу до освітньої підготовки фахівця, а компетентність – володіння компетенцією, реально сформовані особистісні якості і мінімальний досвід діяльності [10, с. 194]. З огляду на сучасні наукові дані, зазначимо, що компетентність – це конкретно реалізована особистістю загальноовизначена компетенція або компетенції.

Отже, *компетенція* – це загальна соціальна норма, взірець; сформульовані й визначені правила; сукупність знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань. *Компетентність* – результат навчальної діяльності вчителя – ознака особистості; те, що учень знає й уміє; чим він оволодів у процесі учіння; його власний набутий рівень знань, умінь і навичок, індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій. Компетентність – показник того, що учень спромігся акумулювати, накопичити і як уміє це застосувати, ввести у практичну мовленнєву дію. Компетенція реалізується в компетентності. Відобразимо змістові характеристики термінів у таблиці 1.

Таблиця 1
Визначальні ознаки понять "компетенція" і "компетентність"

Компетенція	Компетентність
– Норма, досягнення якої може свідчити про можливості особистості. – Перелік нормативно окреслених питань певної галузі, в яких особистість має володіти знаннями і досвідом. – Коло питань і повноважень, прав і обов'язків особистості, затверджені законами, нормативними актами, положеннями, інструкціями.	– Рівень досягнення цієї норми, володіння компетенцією. – Відповідні знання і досвід у певній галузі. – Вияв особистісних можливостей, рівень підготовленості і здатності особистості застосовувати набуті знання і вміння в певній сфері.

Отже, освітні документи, стандарти, програми визначають комунікативну *компетенцію*, а на уроках української мови в загальноосвітній школі можна формувати і розвивати комунікативну *компетентність*, індивідуальний рівень якої може бути високим, достатнім, середнім, низьким; значним, глибоким, зразковим тощо.

Сучасна освіта в Україні спирається на загальноєвропейські освітні стандарти, на основі яких було визначено в межах рекомендацій Європейського парламенту і Європейської Ради ключові компетентності: спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами, математичну компетентність, ІКТ-компетентність, навчання вчитися, соціальну і громадянську, підприємницьку, культурну компетентності. У сучасному інформаційному і високорозвиненому світі умовою досягнення успіху певними особистостями, соціалізацією їх у суспільстві є рівень розвитку їхніх життєвоважливих компетентностей. Поняття компетентності досить широке, загальне, родове, недостатньо вивчене і систематизоване, оскільки охоплює різні наукові системи. Тому серед сучасних учених ще немає єдиної думки щодо складників життєво важливих компетентностей особистості, але дидакти, психологи, лінгводидакти стверджують пріоритетну роль комунікативної компетентності, що є засобом спілкування й опанування іншими компетентностями.

Особливо важливою є характеристика поняття “*комунікативна компетенція*” і “*комунікативна компетентність*” у теоретичному і в практичному аспектах, оскільки без урахування їх особливостей та структурних складників важко розв’язати низку педагогічних проблем, пов’язаних із визначенням змісту, мети і завдань формування комунікативної компетентності учнів, використання методів, прийомів і засобів навчання.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти вбачають головну ціль навчання – розвиток комунікативної компетенції, що має такі компоненти – лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний і прагматичний. Відповідно до Проекту Державного стандарту базової і повної середньої освіти основною метою навчального процесу є формування комунікативної компетентності учнів, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо. Змістовими лініями мовного компонента є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна (страатегічна), що є основоположними для формування комунікативної компетентності учнів.

Державні документи спрямовують мовний освітній процес на формування комунікативної компетентності (чітко визначені норми, очікуваний результат навчальної діяльності), що реалізується в лінгво-методичній системі безперервного, поетапного, перспективного розвитку комунікативної компетентності учнів. Пріоритетними у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи постають комунікативно-діяльнісний та комунікативно-прагматичний підходи (чітко виокремлені в теорії і методиці навчання мов як нові на початку 70-х років XX ст.), оскільки дають можливість розглядати мовну систему в тісному взаємозв’язку з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування.

Комунікативна компетентність, за визначенням Л. Мацько, – це “знання про національно-ментальну і ритуальну та конвенційну специфіку, соціальну зумовленість мовного спілкування, ситуативно-тематичні вимоги та стилістичні нюанси, комунікативні стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, процедурну обізнаність, інтенцію. Відповідно до них – і комунікативна мета, акт, комунікативний прийом (крок), комунікативний зміст, комунікативний потенціал, компонент і як результат – комунікативний ефект” [9, с. 20]. Т. Вольфовська [2, с. 13] розглядає поняття “комунікативної компетентності” як необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу. У її структурі, на думку вченої, наявні компоненти: когнітивний, мотиваційно-оцінний, конативний (операційний). Здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх перцептивних умінь є складовими комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність особистості – це складний феномен, що характеризується різними поняттями й основу якого становлять певні здібності. На думку Н. Ануфрієвої, комунікативну компетентність характеризують такі здатності особистості: робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбуватиметься спілкування, передбачати певні події; соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; “вживатися” в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації (організація уваги партнерів спілкування, стимулювання їхньої комунікативної активності, керування процесом спілкування) [1, с. 339].

Для формування комунікативної компетентності учнів означені здібності є вагомими, але додамо, що досить важливими є ще й мовні та мовленнєві знання та вміння, необхідні для створення власного висловлювання у процесі комунікації.

Нам імпонує думка Н. Геза, що комунікативна компетентність – це здатність адекватно використовувати мову в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях спілкування, співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, розуміти стосунки між комунікантами, будувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мови [4, с. 18]. На основі аналізу поглядів ученого зазначимо, що для формування комунікативної компетентності учнів, окрім знань, умінь і навичок, потрібен досвід використання мовних одиниць, особливостей комунікативної ситуації, соціокультурних норм суспільного середовища. О. Сібіль визначає комунікативну компетентність як "знання і вміння, що забезпечують об'єктивне сприйняття навколишніх, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, здібність емоційно відгукуватися на переживання інших людей, враховувати особливості особистості, психологічного стану співрозмовника, як розвиток рефлексії (самоусвідомлення) своїх комунікативних можливостей, позиції у спілкуванні. Вміння будувати стосунки з урахуванням особливостей інших людей, вільно володіючи мовними і немовними засобами спілкування".

Отже, комунікативна компетентність є виробленою, розвиненою здатністю людини налагоджувати й підтримувати необхідні контакти в суспільному спілкуванні; сукупністю знань, умінь і навичок використання вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відображення дійсності в різних комунікативних ситуаціях; системою набутого досвіду комунікативного спілкування. Комунікативно компетентна особистість має не тільки володіти досягненнями культури власного народу, а й розуміти людей інших національностей, релігій, культур, мов, політичних уподобань, соціального становища та з повагою ставитися до них.

Аналізуючи різні погляди, аргументи, позиції вчених, доходимо висновку, що комунікативна компетентність загалом становить комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні здібності, можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєвої діяльності. Комунікативна компетентність визначається врахуванням самостійності мовленнєвої діяльності особистості і є практичним аспектом проблеми взаєморозуміння, відображає рівень культурного розвитку особистості в суспільстві, є одним із чинників виховання толерантності, взаєморозуміння. Вона є показником поінформованості суб'єкта вербального спілкування у сфері комунікації, задовільного оволодіння певними вміннями і навичками, правилами, нормами поведінки під час спілкування. Отже, успіх комунікації значною мірою залежить від комунікативної компетентності співрозмовників, компетентності адресанта й адресата.

Комунікативна діяльність є основою сучасної мовної освіти, її кінцевою метою і, без сумніву, процес засвоєння української мови в основній школі повинен здійснюватися на комунікативно-діяльній основі, мовна освіта має відповідати загальнодидактичним принципам перспективності й наступності, бути неперервною. Учителю сучасної школи потребує належних знань із проблеми формування комунікативної компетентності особистості, він має орієнтуватися в інноваційних процесах, розуміти необхідність перебудови технології навчання рідної мови. Для цього необхідно засвоїти чимало нових, комунікативно орієнтованих лінгвістичних та лінгводидактичних термінів для реалізації цілей шкільної мовної освіти.

У нашому розумінні комунікативна компетентність – це знання, вміння і навички особистості, що повинні сформуватись і забезпечуватимуть правильне й доречне використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, знаходження адекватного стилю і тону спілкування, урахування особистості співрозмовника, обставин спілкування і стратегії мовленнєвої взаємодії. Комунікативна компетентність не може бути автоматизованою, її люди набувають упродовж всього свого життя, в процесі різноманітних мовленнєвих актів.

Отже, комунікативна компетентність – це найвищий щабель у досягненні культурної комунікабельності особистості, а знання особливостей, структури мовленнєвої комунікації обов'язкове в розвитку власної мовної інтелектуальності. Комунікативно компетентна людина завжди шанується іншими громадянами, має вплив у суспільстві, швидше досягає поставлених цілей. Досягти високого рівня комунікативної компетентності – це особливе завдання, що повинно здійснюватися впродовж навчання української мови в загальноосвітній школі.

Література:

1. Ануфрієва Н. М. Соціальна психологія : навч.-метод. посібник / Н. М. Ануфрієва, Т. М. Зелінська, Н. О. Єрмакова – К., 2009. – 216 с.
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
3. Вятутнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятутнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
4. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

5. Голуб Н. Інтерактивні методи у навчанні риторики майбутніх учителів / Н. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2. – С. 36–43.
6. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человеческого рода : цит. по истории языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В. Гумбольдт. – Ч. I. – М., 1969. – 322 с.
7. Капинос В. И. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / [Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.
8. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи / Л. І. Мамчур. – Умань, 2012. – 449 с.
9. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посібник / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.
10. Петухова Л. Є. Становлення поняття “Інформатичні компетенції” та рівні їх діагностики у майбутніх учителів початкової школи / Любов Євгенівна Петухова // Наука і освіта. – 2008. – № 8. – С. 193–198.
11. Русанівський В. М. Наукові вимоги до сучасних підручників з мови / В. М. Русанівський // Мовознавство і школа. – К. : Наукова думка, 1981. – С. 201–217.
12. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
13. Хаймс Д. Этнография речи / Д. Хаймс // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1975. – Вып. VII : Социолингвистика. – С. 42–95.
14. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Прогресс, 1972. – 164 с.

УДК 378.14:81

Пентиліук М. І.

КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено створенню когнітивно-комунікативної моделі удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів-філологів. Автор визначає найголовніші конструкти моделі: когнітивну й комунікативну методики, принципи навчання мови, ставлячи в центр мовну особистість студентів та якості, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: когнітивно-комунікативна модель, підходи до навчання мови, мовна особистість, мовленнєва діяльність, принципи формування професійної компетентності студентів.

Статья посвящена созданию когнитивно-коммуникативной модели совершенствования профессиональной культуроречевой компетентности студентов-филологов. Автор определяет самые главные конструкты модели: когнитивную и коммуникативную методики, принципы обучения языку, ставя в центр языковую личность и те качества, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативная модель, подходы к обучению языку, языковая личность, речевая деятельность, принципы формирования профессиональной компетентности студентов.

The article is devoted to the creation of cognitive-communication model to improve the professional competence of students philologists. The author outlines the most important constructs of the model: cognitive and communicative methods, principles of language learning, placing the center of linguistic identity and the qualities that are needed for future careers.

Key words: cognitive-communicative model approaches to language learning, linguistic identity, speech activity, the principles of professional competence of students.

В умовах реформування вищої освіти одним із найважливіших завдань є реалізація особистісно орієнтованого навчання студентів, спрямованого на удосконалення їхньої професійної культуромовної компетентності.

Кредитно-модульна система навчання студентів вимагає моделювання мовленнєвої діяльності як важливого складника професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Стрижневим елементом цього процесу є комунікативно-комунікативна модель, що забезпечує як загальний професійний рівень становлення фахівця, так і його культуромовний розвиток.

Проблема удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів-філологів цікавить багатьох сучасних лінгводидактів (А. Богуш, Н. Голуб, І. Дроздова, О. Любашенко, Л. Паламар, Т. Симоненко, І. Хом'як). У своїх працях вони торкаються лінгвістичного, психологічного, психолінгвістичного й дидактичного аспектів цієї проблеми. Метою нашої статті є обґрунтування концепції професійно орієнтованої культуромовної підготовки фахівців на основі когнітивно-комунікативної моделі навчального процесу у вищій школі.

Модель навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності дає генералізоване пояснення, як організувати процес підготовки студентів. Під моделлю розуміємо образ об'єкта, а під моделюванням – процес створення цього образу. Будь-яка модель будується на задумі про можливу будову оригіналу і є його аналогом у функційному плані. Перевіряється ж її істинність експериментально. До чинників, що визначає та чи інша модель навчання, відносимо, крім соціально-історичних (реалізація вимог Болонського процесу у ВНЗ, загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти, Закону про вищу освіту в Україні, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти), тип навчального закладу, кількість годин, що відводиться на вивчення спеціальних дисциплін, підходи і принципи навчання та його зміст.

У своїх різних сполученнях ці чинники створюють певний набір взаємозалежних допущень та уявлень про мовну освіту і фахове її вивчення, тобто про загальну стратегію, підхід до навчання. Саме підхід у нашому розумінні визначає модель, зокрема когнітивно-комунікативну, що й забезпечує розвиток професійної компетентності студентів.

Цей підхід, що дістав назву у США й Канаді когнітивний підхід до вивчення академічної мови, в Росії – когнітивно-інтелектуальний, когнітивно-компонентний, індивідуально-діяльнісний, ставить основним принципом навчання мови принцип свідомості у процесі оволодіння уміннями і навичками в різних видах мовленнєвої діяльності. Практичне навчання мови здійснюється з урахуванням особливостей

когнітивної діяльності студентів, безпосередньо пов'язаної із здобуванням, організацією і використанням знань у самому процесі набуття професійної культуромовної компетентності, з особливостями їхнього спілкування. Урешті ще в 90-х роках минулого століття цей підхід назвали когнітивно-комунікативним (за С. Шатіловим). Однак потреба в його застосуванні з'явилася в останнє десятиріччя у зв'язку зі стандартизацією мовної освіти в Україні й необхідністю виховувати повноцінну мовну особистість.

Майбутнє сучасного філолога, учителя-словесника важко уявити без когнітивно-комунікативної компетентності, що є основою його фахової підготовки, навчання професійного мовлення. Вихідні положення цього процесу визначені в концепціях когнітивної і комунікативної методик навчання мови [4, с. 7]. Найбільш доцільна реалізація цих методик виявляється у когнітивно-комунікативній моделі, що спирається на удосконалення мовленнєвої діяльності студентів, засвоєння ними усіх видів – аудіювання, читання, говоріння і письма, але на вищому, професійному рівні.

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання фахового мовлення, удосконалення професійної культуромовної компетентності передбачає активність суб'єкта, формування якої складає одну з цілей навчання, що виникає в результаті взаємодії пізнання й об'єкта в межах проблемної ситуації. Українська мова як об'єкт вивчення у ВНЗ має бути представлена ретельно відібраним, системно організованим матеріалом, центральною ланкою якого є текст. Текстосентричний підхід до вивчення мови передбачає добір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціують в різних сферах комунікації. Лінгвістичний аналіз та інтерпретація текстів різних мовленнєвих жанрів сприяють виробленню самостійності мислення, створенню концепції мови як функціуючої системи, набуттю навичок професійної мовленнєвої діяльності фахівця, що насамкінець забезпечує формування комунікативної компетентності.

“Когнітивний” (від лат. *cognitio* – знання, пізнання) підхід формально пов'язується з опублікованою в 1967 році У. Найсером програмною роботою “Когнітивна психологія”. У своїй роботі вчений запропонував провести аналіз розумової діяльності за допомогою експериментальних методик психології та фізіології з метою обґрунтування необхідності врахування специфіки психічних процесів для підвищення ефективності інтелектуальної роботи людини.

Когнітивний підхід до навчання заснований не тільки на когнітивній психології, він також базується на принципі свідомості у викладанні й на теорії соціоконструктивізму, згідно з якою студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача.

Найголовнішою серед компетентностей, яких набуває студент-філолог, є комунікативна. Вона передбачає уміння спілкуватися з метою сприйняття, передачі інформації та обміну нею, вибирати мовні засоби залежно від соціального середовища, ситуації спілкування, типу, стилю й жанру мовлення. Комунікативна компетентність як головна ознака мовної особистості формується в процесі професійного мовленнєвого спілкування.

Теоретичні основи підготовки студентів-філологів у вищій школі визначають систему знань про предметну галузь, основною методичною категорією якої виступає підхід, від якого відштовхуються дослідники у процесі формулювання основних концептуальних положень сучасної лінгводидактики, спираючись на лінгвістичні, психологічні, соціолінгвістичні, психолінгвістичні і дидактичні засади навчання. Увага до цих чинників визначає значущість концепцій комунікативної та когнітивної методик навчання української мови [4, с. 5].

Когнітивна методика передбачає посилення практичної спрямованості змісту лінгвістичних дисциплін; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення лінгвістичних явищ та способів і засобів їх інтерпретації.

Когнітивна методика навчання мови зумовлена необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння студентами мовознавчих дисциплін, переакцентацією мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну і професійну, що є головною метою вищої мовної освіти в Україні. Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу [4, с. 7]. Метою когнітивної методики є опанування студентами концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку їхньої пізнавальної активності, підвищення інтересу до вивчення фахових дисциплін, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Засвоєння студентами позалінгвальної інформації спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйняттю дійсності.

Розробка когнітивної методики здійснюється у двох аспектах теоретичному й технологічному. Теоретичними засадами концепції когнітивної методики навчання української мови є загальнометодологічні положення когнітивної науки про взаємозв'язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру та рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис та національного менталітету [4, с. 216].

Технологічний аспект когнітивної методики навчання української мови стосується насамперед вибору й ефективного поєднання форм, методів, прийомів, засобів навчання і спільної діяльності викладачів і студентів. Використання форм навчання спрямоване на створення атмосфери співпраці, активізацію пізнавальної діяльності кожного студента, його творчої самостійності, посилення відповідальності за результати навчання, взаємозв'язок навчання й виховання, здійснення виховання засобами лінгвістичних дисциплін, посилення ролі знань як інструмента для вирішення практичних завдань, активізацію мовленнєвої діяльності студентів.

Становлення когнітивної методики навчання української мови зумовлене досягненнями сучасної психологічної та лінгвістичної науки, зокрема когнітивною психологією, теорією мовленнєвої діяльності, когнітивною й комунікативною лінгвістикою. Когнітивна методика спирається на педагогічні розробки К. Ушинського, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, лінгвістичні студії Ф. Бацевича, В. Дроздовського, С. Ермоленко, А. Зеленька, В. Кононенка, М. Кочергана, Л. Лисиченко, О. Селіванової, К. Серажим, О. Федик, Г. Яворської та багатьох зарубіжних учених. Теоретичні засади когнітивної методики спираються на положення когнітивної лінгвістики, що розглядає мову не як "систему в самій собі і для самої себе" (вислів Ф. де Соссюра), а у зв'язку з людиною, без якої виникнення і функціонування цієї системи було б неможливим. У когнітивній лінгвістиці функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності, а людська свідомість, її механізми – як структури досліджуються через мовні явища. Основним у когнітивній лінгвістиці є концепт як своєрідне уявлення про об'єкт, що відбите в психіці людини й відображене в мові. На думку О. Селіванової, "упорядковане поєднання концептів у свідомості людини становить її контекстуальну систему" [5, с. 71]. Для когнітивної методики важливою є ідея фреймів, що, на думку вчених, є компонентами концептосистеми [4, с. 26]. Фрейм (англ. frame – каркас, будова, система) – це своєрідна структура, шаблон, що відображає в свідомості людини певні ситуації, за якими творяться нові. Цей процес пов'язаний з мовою, тому має стосунок і до її навчання.

Лінгводидактичні засади окремих аспектів когнітивної методики навчання української мови висвітлені в роботах О. Біляєва, М. Вашуленка, Т. Донченко, Г. Онкович, Л. Мацько, В. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін.

До теоретичних засад когнітивної методики відносять положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загальнорекомендованих рівнів володіння мовою, комунікативних мовленнєвих компетенцій та когнітивних чинників відбору дидактичного мовного матеріалу, насамперед текстового: рекомендації розглядати такі характеристики тексту, як лінгвістична складність, тип тексту, мовленнєва структура, фізична презентація, довжина тексту, релевантність (рівень мотивації розуміння) для учнів [2, с. 164–165].

Обізнаність із завданням (теоретичного чи практичного характеру) передбачає зменшення чи збільшення когнітивного навантаження відповідно до ступеня обізнаності студента з типом завдання, темою, типом тексту, фреймами, фоновими та соціокультурними знаннями.

Уміння виконувати завдання залежить від здатності застосовувати організаційні та міжособистісні вміння, навчальні вміння і стратегії, міжкультурні вміння тощо. Знання може забезпечити збільшення або зменшення вимог залежно від підготовки студента здійснювати певну кількість когнітивних операцій, що формує вміння справлятися з вимогами процесуального характеру, тобто виконувати завдання відповідно до мети і технології.

Актуальність **комунікативної методики** навчання української мови зумовлена необхідністю мовленнєвої підготовки випускників середніх та вищих закладів освіти, забезпечення високого рівня їхньої комунікативної компетентності.

Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету удосконалення у студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя. Своєрідність цієї методики полягає в подальшому оволодінні студентами всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою професійного спілкування.

На думку вчених-методистів, основними положеннями комунікативної методики навчання української мови є:

- лінгвістична наука про мову і мовлення та їх функції у спілкуванні;
- теорія мовленнєвої діяльності;
- мовленнєве спілкування та його різновиди;
- інтерактивне навчання й текстова основа занять;
- комунікативна, мовленнєва, мовна, предметна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетентності студентів [4, с. 11].

Ці положення визначають теоретичний і прагматичний напрями реалізації комунікативної методики в навчальному процесі середніх та вищих закладів освіти. Провідними в цьому процесі постають комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, соціокультурний та етнолінгвістичний підходи.

Теоретичними засадами комунікативної методики є загальнометодологічні положення комунікативної лінгвістики, що останнім часом активно розвивається (Н. Арутюнова, А. Баромов, Ф. Бацевич, І. Горелов, Т. Винокур, З. Смелкова, І. Стернін та ін.). Учені вважають комунікативну лінгвістику розділом мовознавства, що вивчає мову як діяльність, здійснення спілкування в певних ситуаціях, спрямованість мовних засобів на повідомлення певної інформації, передавання емоційного стану мовця, спонукання до дії. Ф. Бацевич розглядає комунікативну лінгвістику як “розділ і водночас новий напрям сучасної науки про мову, предметом якого є процеси спілкування людей з використанням живої природної мови” [1, с. 8]. Як підсумок можемо констатувати: комунікативна лінгвістика – це наука про спілкування, що здійснюється мовцями з метою обміну (передачі) інформації під час мовленнєвої діяльності шляхом використання мовних засобів. Ця теза є основоположною для з’ясування теоретичних засад комунікативної методики навчання української мови.

Теоретичною базою комунікативної методики навчання української мови є усвідомлення сутності понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність і спілкування. Останнє є стрижневим у її реалізації. Спілкування – складний і багатогранний процес, що одночасно виступає як процес взаємодії співрозмовників, інформаційний процес, ставлення людей один до одного і як процес взаємовпливу і співпереживання та взаєморозуміння.

Формування соціально активної, професійно спрямованої особистості студента передбачає розвиток мовленнєвого спілкування в діалектичній єдності двох його сторін – мовленнєвої діяльності і мовленнєвої поведінки, тобто єдності змісту і форми спілкування. Змістом спілкування є мовленнєва діяльність його учасників, а формою їхня мовленнєва поведінка.

Мовленнєвою поведінкою вважається перетворення внутрішнього стану людини та її вчинки щодо середовища, у якому вона знаходиться, і людей, з якими спілкується. А в поняття вербальна (мовленнєва) поведінка входить система висловлювань, думок, суджень, доказів тощо, які виражає мовець у процесі спілкування. Тут виявляється не лише мовний і мовленнєвий компонент, а й соціокультурний та діяльнісно-стратегічний. Як бачимо, для комунікативної методики важливим є органічне поєднання усіх змістових ліній стандартизованої мовної освіти.

У мовленнєвому спілкуванні виділяються три сторони: інтерактивна (взаємодія), комунікативна (прийом, передача інформації та обмін нею), перцептивна (сприйняття і розуміння людьми один одного). Мовці таким чином набувають соціально-комунікативного досвіду – здатності вступати в контакти між собою, взаємодіяти, обмінюючись інформацією, сприймати і розуміти один одного. У результаті відбувається активне формування комунікативної компетентності, що є важливим складником професійної підготовки студентів-філологів.

Реалізація когнітивно-комунікативної моделі удосконалення професійної культуромовної компетентності, ідеї всебічного розвитку особистості студента, творчого потенціалу потребує визначення сутності феномену “мовна особистість”, її особливостей, місця в сучасній лінгводидактиці. Навчання української мови у ВНЗ має спрямовуватися на те, щоб сформувати особистість, яка вільно володіє засобами української мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлює свої думки, дотримується правил мовленнєвої етики. Відтак, на нашу думку, постає необхідність удосконалення технології проведення занять з мовознавчих дисциплін, способів і засобів навчання, надання пріоритету комунікативно-діялісному та функційно-стилістичному підходам до вивчення мовних явищ як підґрунтя для свідомої, осмисленої роботи над формуванням комунікативної компетентності студентів [4, с. 57].

До проблеми мовної особистості в лінгвістиці, психолінгвістиці та лінгводидактиці зверталися О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Дроздова, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Леонтьєв, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентилук, В. Сухомлинський та ін.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики як науки зростає роль формування особистості, що вмє здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Поступово вирізняється ще один підхід до навчання мови – когнітивно-комунікативний, що має прямий стосунок до розвитку мовної особистості учня і студента.

Сучасна лінгводидактика набирає оберті саме в цьому напрямі – активно формується когнітивно-комунікативна методика викладання мови, суб’єктом якої є мовна особистість учня і студента. Пріоритетним стає питання формування комунікативної компетентності як провідного компонента структури загальної підготовки й розвитку особистості.

Вільне володіння українською мовою сприяє не тільки реалізації пізнавальних і творчих професійних можливостей майбутніх фахівців, але й забезпечує участь у всіх сферах життя, їхнє духовне вдосконалення, доступ до джерел української культури, науки, літератури, мистецтва, традицій, розвитку національної самосвідомості, вихованню української ментальності, а для студентів-філологів – ще й професійне становлення й удосконалення.

Відомий російський дослідник цієї проблеми Ю. Караулов вважає, що "мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно ламає межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою" [3, с. 3]. Аналізуючи праці мовознавців С. Петкова, Є. Косеріу, Р. Будагова. Н. Хомського та ін., автор доходить висновку: мову можна вивчати лише з урахуванням мовної особистості, національних особливостей мови, яка є для неї рідною або якою вона користується, що свідчить про "наявність національної складової на кожному рівні організації мовної особистості" [4, с. 10], тобто на кожному етапі її формування.

Отже, мовна особистість – людина, яка володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її) дбає про її збереження й розвиток, відтак учень упродовж навчання в школі, повинен стати такою особистістю [6, с. 59], а студент упродовж професійної підготовки в університеті удосконалюється як мовна особистість.

Майбутній філолог ще в школі засвоює продуктивні види мовленнєвої діяльності, що є основою формування мовної особистості. Уміння говорити – одне з головних комунікативних умінь. Формування цього вміння сприяє розвитку вербальної пам'яті, автоматизму механізмів миттєвого відбору потрібних мовних засобів під час спілкування, комунікабельності тощо. Цілком очевидно, що сучасна лінгводидактика надає особливого значення формуванню діалогічного й монологічного мовлення, навичок етики спілкування (мовленнєвої поведінки). На розвиток комунікативних умінь студентів спрямоване письмо як вид мовленнєвої діяльності. Оволодіти писемним мовленням – означає навчитися точно і грамотно висловлювати власні думки в різних типах, стилях і жанрах мовлення [6, с. 81].

Формування мовної особистості – складний і багатогранний процес. Він передбачає участь людини у спілкуванні – каналі зв'язку з іншими людьми. Основний спосіб задоволення особистих потреб людини в спілкуванні – мовлення. Саме тому його називають мовленнєвим спілкуванням.

Студент як мовна особистість удосконалює свою комунікативну діяльність, оскільки це мотивований живий процес взаємодії між співрозмовниками (учасниками комунікації), спрямований на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови, проходить на основі зворотного зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності.

У цьому аспекті мовленнєве спілкування виступає як цілком самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, її складниками є мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній меті діяльності, мовленнєві операції (різні відповідно до умов), або мовленнєві дії, що входять до складу інших, не мовленнєвих діяльностей.

Професійне мовленнєве спілкування передбачає наявність мовленнєвих дій, операцій, мовленнєвих актів і мовленнєвих ситуацій. Цим воно збігається з мовленнєвою діяльністю. Натомість комунікативна діяльність є значно ширшою за обсягом виконуваних дій і операцій. Насамперед це специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності, що складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти (різні люди), які породжують і продукують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх [6, с. 82].

Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів, окрім визначених чинників, створюється на основі низки принципів, таких, як інтенсивне використання фонових знань, інтерактивність та інтегративність, усвідомлена пізнавальна спрямованість, креативність, єдність розвитку мовлення і мислення, формування стратегічної компетентності, етнокультурологічний принцип та ін.

Інтенсивне використання фонових знань передбачає прогнозування змісту мовознавчого курсу з опорою на знання, набуті студентом у школі й на попередніх курсах, що створює у його свідомості базу для сприйняття нового матеріалу.

Принцип інтерактивності полягає в організації спільної діяльності студентів щодо засвоєння професійної інформації й формування відповідних умінь і навичок і щоб ця спільна діяльність забезпечувалася виконанням завдань, що виходять від викладача, але спрямовувалася на розвиток умінь професійно спілкуватися, створювати відповідні дидактичні ситуації.

Принцип інтегративності дає можливість інтегрувати отриману пізнавальну інформацію і спонукає до спільної творчої взаємодії викладача і студентів чи студентів між собою залежно від дидактичних цілевизначень.

Принцип усвідомленої пізнавальної спрямованості зумовлений насамперед когнітивною (пізнавальною) функцією мови та метою мовної і професійної освіти. Цей принцип сприяє формуванню у студентів позитивної мотивації в засвоєнні лінгвістичних, психолого-педагогічних знань, спроектованих на ефективне професійне спілкування й високий рівень мовленнєвої культури, що виявляється в досконалому володінні усіма видами мовленнєвої діяльності.

Суть принципу креативності полягає в забезпеченні результативної творчої діяльності майбутніх філологів, у стимулюванні їхньої мовотворчості в усній і писемній формі, готовності до професійного спілкування, аналізу й продукування текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення.

Єдність розвитку мовлення і мислення ґрунтується на врахуванні двох основних функцій мови – мисленнєвої і комунікативної. Цей принцип спрямований на розвиток професійної ерудиції майбутніх фахівців, удосконалення їхньої комунікативної компетентності і зумовлює реалізацію когнітивної і комунікативної методик у вищій школі.

Формування стратегічної компетентності студентів спирається на психолінгвістичні основи мовленнєвої діяльності мовної особистості, спрямованої на породження і продукування професійного мовлення, удосконалення актуально значущих умінь спілкуватися в майбутній фаховій діяльності. Тут головне для студента – уміти визначати стратегії і тактики професійної комунікації й навчитися користуватися ними у своїй професійній культуромовній діяльності.

Не менш важливим є етнокультурологічний (соціокультурний, культурологічний) принцип, який реалізується у двох напрямках:

- навчання української мови в контексті української культури;
- пізнання української культури у взаємодії з культурами інших народів.

Цей принцип тісно пов'язаний із соціокультурним і кроскультурним підходами до навчання мови, що особливо актуальне в наш час.

Соціокультурний підхід до навчання мови реалізується в шкільній мовній освіті, спрямованій на соціалізацію мовної особистості учнів. У вищій школі цей процес актуалізується, оскільки майбутній філолог (і не тільки) повинен досконало оволодіти нормами спілкування, що передбачає засвоєння видів мовленнєвої діяльності і поведінки під час спілкування в різних професійних і повсякденних ситуаціях.

Культурологічний, кроскультурний підходи передбачають поглиблене засвоєння мовної картини світу, ознайомлення з культурою, традиціями, звичаями свого та інших народів, що особливо важливе для сучасного філолога, учителя-словесника.

Як бачимо, ці та інші принципи когнітивної й комунікативної методики становлять важливі конструкти когнітивно-комунікативної моделі підготовки майбутніх філологів і забезпечують удосконалення їхньої професійної культуромовної компетентності.

Можемо констатувати, що останнім часом у вищих навчальних закладах відбувається інтенсифікація процесу навчання мови шляхом впровадження різноманітних технологій навчання, зокрема комунікативної та когнітивної методик навчання. Великий потік інформації вимагає застосування нових технологій, що дозволяють студентам у стислі строки засвоювати досить ґрунтовні знання, забезпечити високий рівень професійної компетентності, опанування та закріплення матеріалу на практиці, стимулювати інтелектуальний та моральний розвиток особистості студента, активізувати його потенційні можливості, формувати критичне мислення. Цим вимогам сучасності відповідає когнітивно-комунікативний підхід у навчанні мови. Його реалізація не тільки зможе оптимізувати процес викладання мов у ВНЗ, а й вирішити низку актуальних проблем методики викладання мови загалом, формування мовної особистості, розвитку та вдосконалення в її свідомості мовної та концептуальної картини світу. Основою цього процесу стане когнітивно-комунікативна модель навчання, спрямована на удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
4. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
5. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 560 с.

УДК 371.3:811.161.2'35

Хом'як І. М.

СПОСОБИ І ХАРАКТЕР НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ

У статті проаналізовано способи і характер навчання орфографії в різні часи, аргументовано переваги розвивального типу навчання, зацентовано увагу на вікових особливостях учнів, ролі мотивації в навчально-пізнавальній діяльності школярів.

Ключові слова: способи і характер навчання, результативність засвоєння орфографії, розвивальне навчання, середній шкільний вік, мотиваційний характер навчання.

В статье анализируются способы и характер обучения орфографии в разные времена, аргументируются преимущества развивающего типа обучения, акцентируется внимание на возрастных особенностях учеников, роли мотивации в учебно-познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: способы и характер обучения, результативность усвоения орфографии, развивающее обучение, средний школьный возраст, мотивационный характер обучения.

The methods and the types of teaching orthography in different times are being analyzed, advantages of developing type of teaching are being argued, the accent is made on the age specifics of pupils, the role of motivation in the teaching and learning activity of schoolchildren.

Key words: methods and types of teaching, effectiveness of mastering orthography, developing studying, middle school-age, motivational type of teaching.

Основна мета навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [1, с. 2]. Визначальними в писемному мовленні є орфографічні норми, які єдині і загальнообов'язкові, а тому їх повинні дотримуватися всі громадяни країни.

Проблемі формування орфографічної компетенції у школярів загальноосвітніх навчальних закладів приділили увагу О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, Л. М. Симоненкова, М. В. Бардаш, Н. Г. Шкурятяна, О. В. Караман, М. М. Николин, С. Т. Яворська, Н. В. Бондаренко, С. А. Омельчук, О. М. Антончук, В. В. Вітюк, Н. В. Грона та ін., серед яких і автор статті. У пропонованій роботі ми задалися **метою** проаналізувати способи і характер опанування орфографії, вмотивувати переваги розвивального типу навчання в процесі оволодіння правописом.

Результативність засвоєння орфографії значною мірою залежить від вибору вчителем способів і характеру навчання правопису.

У середньовіччі методика навчання орфографії мала догматичний характер: учням давалися певні теоретичні відомості, призначені для заучування напам'ять, на подальших заняттях вивчене відтворювалося дослівно, без усвідомлення його суті. Тому догматизм справедливо засуджено за переоцінку значення пам'яті, недооцінку розвитку в учнів самостійного мислення, автоматичний характер формування орфографічних навичок. Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. навчання було словесним, або пояснювально-ілюстративним, основний недолік його полягав у тому, що знання учнів не пов'язувалися з їхнім застосуванням. Основна функція навчання обмежувалася лише відтворенням пізнавальної діяльності школярів. Таке навчання не могло задовольнити запити школи, оскільки розвиток особистості учня став одним із основних завдань навчання, предметом дослідження дидактики, психології, окремих методик. Постала проблема активізації розумової діяльності учнів, до розв'язання якої науковці підходили з різних боків: у плані вироблення узагальнених прийомів аналітико-синтетичної діяльності (Д. М. Богоявленський, Н. А. Менчинська, Є. М. Кабанова-Меллер, З. І. Калмикова та ін.), у плані коригуючої ролі вчителя у формуванні способів навчальної роботи (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін, Л. Н. Ланда та ін.), у плані предметної зумовленості навчальних дій (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Л. М. Проколієнко, А. К. Маркова, Н. Л. Іваницька та ін.). Навчання в школі набуло розвивального характеру і сприяло створенню умов для свідомого засвоєння учнями орфографії.

За визначенням І. С. Якиманської, розвивальним є "таке навчання, у якому засвоєння знань є процесом активної самостійної роботи учня" [8, с. 105]. У таких умовах школяр вчиться не тільки запам'ятовувати правила, але й переносити набуті знання і вироблені вміння на якісно інший матеріал.

Роль розвивального навчання на уроках мови обґрунтовано в роботах Д. М. Богоявленського, Л. В. Занкова, О. І. Власенкова, Т. К. Донської, Г. Д. Кирилової, О. В. Дудникова та ін. Розвивальним,

на думку Д. М. Богоявленського, можна вважати лише те навчання, яке “ставить собі за мету не тільки засвоєння знань (будь-якими засобами), але й формування в учнів раціональних методів і прийомів мислення у процесі розв’язання навчальних завдань” [2, с. 60]. Хоча навчання в такий спосіб спочатку забирає багато часу, проте згодом виключає шаблонність мислення, сприяє формуванню вміння вчитися, самостійно здобувати знання.

Процес засвоєння знань і вироблення мовленнєвих умінь, що відображає суть концепції розвивального навчання, включає в себе синтагматичні компоненти, або послідовні стадії навчання: 1) розуміння суті певної категорії мови і первинне засвоєння мовного поняття (понять); 2) поглиблення початкових знань і завершення формування поняття чи комплексу понять про явище мови у визначеному для школи обсязі; 3) включення щойно засвоєних теоретичних відомостей і набутих умінь і навичок у систему раніше вивченого та їх закріплення в мовній свідомості і мовленнєвій практиці учнів; 4) удосконалення і шліфування практичних умінь і навичок, зв’язаних із розпізнаванням, виділенням і оцінкою вивченої категорії на основі: а) її зіставлення з іншими; б) аналізу й синтезу; в) виявлення міжрівневих зв’язків; 5) спостереження за особливостями вживання цієї категорії в текстах різних жанрів і стилів та можливостями варіювання її стилістичних функцій на базі різноманітних репродукцій і трансформацій; 6) мовленнєва творчість у межах певних жанрів і стилів мовлення з використанням різноманітних видів завдань та частково чи повністю самостійне створення текстуальних мініатюр і повномірних текстів [4, с. 43].

Одним із психологічних принципів розвивального навчання є формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що поділяються на прийоми алгоритмічного типу й евристичні. Оскільки вправи алгоритмічного типу орієнтують учнів на дії за готовим зразком, сковуючи якоюсь мірою пошуковий процес мислення, необхідно поєднувати їх із прийомами евристичного типу, а саме: конкретизації, абстрагування, варіювання, аналогії, постановки аналітичних питань. Як зазначає З. І. Калмикова в роботі “Психологічні принципи розвивального навчання”, алгоритмічні прийоми забезпечують правильний розв’язок задач відомих учням типів, вчать школярів логічно міркувати; евристичні ж прийоми дають можливість формувати вміння у принципово нових навчальних ситуаціях, полегшуючи тим самим пошук вирішення нових проблем [5, с. 41–44].

Д. М. Богоявленський називає такі переваги розвивального типу навчання: “1) вироблений спосіб дії набуває в учнів особливої переконливості; 2) учні привчаються звітувати про характер своїх розумових дій; 3) у них виникає потреба знати не тільки визначення поняття і формулювання правила, але й шляхи їх застосування; 4) участь у виробленні прийомів використання понять чи правил сприяє формуванню узагальнених умінь самостійно організовувати свою роботу за інших обставин, вже без опіки педагога; учень має можливість свідомо регулювати свою розумову роботу і контролювати її виконання” [3, с. 64].

Здавалося б, реалізація вищеназваних положень повинна забезпечити високу грамотність учнів, однак традиційний підхід до навчання мови не дозволяє сповна реалізувати потенційні можливості розвивального типу навчання. Недостатній рівень писемного мовлення, на наш погляд, пояснюється тим, що українська мова засвоюється учнями без органічного зв’язку із завданнями мовленнєвої діяльності. Реальний стан мовлення учнів не задовольняє зрослих суспільних вимог до усного і писемного спілкування. Кажучи словами О. О. Леонтьєва, “зараз ми пожинаємо плоди того зневажливого ставлення до культури мовлення в школі, яке було, на жаль, таким типовим для 30–50-их років” [6, с. 75].

Відомо, що середній шкільний вік характеризується бурхливим ростом соціальної самосвідомості, яка пов’язана з активним спілкуванням. Навчальна діяльність підлітків стала предметом розгляду багатьох психологів (Л. І. Божович, Т. В. Драгунова, А. В. Захарова, В. А. Крутецький, Д. Б. Ельконін та ін.), вони констатують інтенсивний розвиток дітей у початковій школі та “вичерпування” резервів психічного розвитку в середньому шкільному віці, коли формується характер невимушеної інтелектуальної і мовленнєвої діяльності. Ці процеси, на думку А. К. Маркової, “певною мірою гальмуються соціальною інфантильністю учнів середньої школи, що виражається в нашому випадку у недостатній сформованості потреби оволодіти способами управління своєю поведінкою, оволодіти засобами впливу на інших учасників діяльності” [7, с. 197].

Водночас розвиток мови як системи відбувається через засвоєння її різними поколіннями: “окремі елементи старої якості зникають, а елементи нової якості закріплюються в результаті вживання характерного тій чи тій віковій групі” [6, с. 65]. Варто наголосити на вибірковості засвоєння мови окремими людьми і цілими поколіннями. Одні мовні факти зазнають деформації з боку мовців, чим ускладнюють процес передачі їх на письмі, інші занепадають і поступово зникають з повсякденної практики мовлення. З огляду на забрудненість мовленнєвого довкілля можна сказати, що такі зміни не завжди позитивні. І саме школа – єдиний провідник справді свідомого втручання в розвиток мови. По суті, основна функція шкільної граматики, – за словами О. М. Пешковського, – і зводиться до засвоєння норм загальнонародної (і більше вузьколітературної) мови. Однак у сучасній школі ця функція граматики недооцінюється”. Недостатньо береться до уваги мотиваційний бік навчання, який висвітлений у психологічній літера-

турі (Н. А. Менчинська, Д. М. Богоявленський, В. А. Крутецький, А. М. Матюшкін, М. Н. Волокітіна, Л. І. Божович, М. С. Неймарк та ін.). Так, встановлено, що навчальна діяльність школярів спонукається ієрархією мотивів, в яких домінуючими можуть бути або внутрішні – зв'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, або зовнішні – соціальні, зв'язані з потребою дитини посісти певне місце в системі суспільних відносин [7, с. 3].

Досліджуючи психологію засвоєння мови як засобу спілкування, А. К. Маркова дійшла висновку: 1) засвоєння мови відбуватиметься успішніше, якщо цьому процесові надати додаткової мотивації – використання мовних засобів з метою спілкування, для чого пов'язати вивчення граматики мови з мовленнєвими завданнями; 2) періодом шкільного дитинства, найбільш сприятливим (сенситивним) для засвоєння загальних принципів спілкування, є підлітковий вік; 3) для включення мови в діяльність спілкування необхідно спочатку зробити особливим предметом засвоєння школяра завдань мовленнєвого спілкування (функцій мовлення) і лише потім – на цій основі – мовних засобів, що забезпечують реалізацію відповідних функцій [7, с. 33–34].

Отже, проблема правописної компетентності має соціальний характер і потребує постійної і неослабної уваги до себе. Міцність орфографічних навичок залежить від рівня свідомості в процесі їх набуття, цьому сприяє розвивальний тип навчання, який спонукає учнів до активної розумової і пізнавальної активності.

Література:

1. Програма з української мови для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Дивослово. – 2013. – №5. – С. 2–14.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. – 2-е изд., перераб. и доп. / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.
3. Богоявленский Д. Н. Развивающее обучение и приемы умственной деятельности школьников / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1978. – № 5. – С. 59–64.
4. Дудников А. В. Развивающее обучение на уроках русского языка / А. В. Дудников // Русский язык в школе. – 1987. – № 2. – С. 43–50.
5. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 239 с.
8. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

УДК 373.5.016: 821.161.2.09 (07)

Антончук О. М.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ УЧНІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано процес формування духовно багатой мовної особистості засобами української орфографії. Автор досліджує компоненти духовності в контексті навчання рідної мови, християнські цінності як змістове наповнення уроку.

Ключові слова: духовність, мовна особистість, грамотність.

В статье проанализирован процесс формирования духовно богатой языковой личности средствами украинской орфографии. Автор исследует компоненты духовности в контексте обучения родного языка, христианские ценности как содержательное наполнение урока.

Ключевые слова: духовность, языковая личность, грамотность.

A process of forming spiritually of linguistic personality by facilities of Ukrainian orthography is analysed in the article. An author probes components of spirituality in the context of teaching of the mother tongue, Christian values as rich in content filling of lesson.

Key words: spirituality, linguistic personality, literacy.

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти завдання школи полягає, зокрема, у тому, щоб створювати сприятливе середовище впливу на дитячу душу, розумно використовувати християнські цінності.

Вивчення дітьми конфесійної лексики в усьому розмаїтті її тематичних груп, словотвірних моделей, фонетико-морфологічних особливостей і стилістичних функцій, біблійної фразеології, церковного красномовства, мовного етикету та мовноповедінкових стереотипів, пов'язаних із конфесійним життям, ознайомлення їх із мистецтвом та літературними скарбами християнської цивілізації, з унікальним синтезом науки і культури, багатством мистецтв, явлених людству церквою, – початковий етап, який має пройти школа в процесі свого національно-духовного переорієнтування [6, с. 11].

Українська культура, у тому числі й література, дає багатий матеріал для духовного розвитку школярів, що уможливує забезпечення змістового наповнення уроку рідної мови. Самих антологій української духовної поезії видано понад десяток (“Великодні дзвони” Т. Кінаха, “Антологія української молитви” В. Антофійчука, “Богославень” Б. Мельничука й М. Ониськова, “Хрестоматія української релігійної літератури” І. Качуровського, “Слово Благовісту” Т. Салиги та ін.).

Вироблення в учнів психологічних установок на самовдосконалення, націленість на вищі етичні й естетичні цінності, відповідальне ставлення до життя створюють необхідні умови для вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а також справляє позитивний вплив на підвищення рівня грамотності.

У сучасній педагогіці виникло таке поняття, як “духовний потенціал особистості”. Його треба розуміти як здатність інтегрувати дії, спрямовані на внесення гармонійної впорядкованості в оточуючий світ.

Однією з найсуттєвіших цілей Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) проголошено забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості.

Основною метою навчання рідної мови є формування духовно багатой мовної особистості, що реалізується через завдання, серед яких передбачено формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів. Мовленнєва діяльність обов’язково є носієм добра чи зла, тому школярі мають виробити рефлексивно-ціннісну звичку оцінювати її з погляду відповідності загальнолюдським моральним нормам та естетичним критеріям [4, с. 10].

Саме плекання духовності має безпосередню дотичність до проблем підвищення грамотності. Так, Е. Фромм, порівнюючи людей, відзначав, що у сфері навчання той, хто має установку на володіння, прагнучиме формально оволодіти певною сумою знань. Той же, хто націлений на буття, сприймає інформацію активно і творчо, керуючись як пізнавальним інтересом, спонукою пізнати істину, так і роздумами над тим, як почуте чи прочитане допоможе розв’язати поставлене завдання [7].

В. Сухомлинський розкривав у своїх працях, а найбільше у книзі “Духовний світ школяра”, розуміння духовності. Це передусім морально-етичне і патріотичне виховання, що ґрунтується на визнанні культу Батьківщини, матері, книги, рідної мови, народних традицій, праці. А найголовніше – це особливий дух школи, це одухотворені поривання, думки, вчинки її вихованців і вчителів.

Мета статті – проаналізувати процес формування духовно багатой мовної особистості засобами української орфографії.

Проблеми духовності торкалися багато років тому. Про це свідчать праці педагогів минулого: Я. Коменського, Г. Песталоці, А. Дистервега, В. Сухомлинського. Науковці одностайно виділили головні фактори, які впливають на духовне виховання учнів: праця, сім'я, школа, вчитель.

На сучасному етапі проблемою духовності займаються багато вчених, серед яких: О. Майкіна, Г. Сагач, Т. Зазюн, С. Соловейчик, І. Зеліченко.

Вперше Платон відокремив тілесне і духовне, визначив, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, те, що закладене природою людині. Аристотель теж відокремив ці поняття, але розглядав тілесне й духовне як рівно необхідні. Новий підхід вироблено в християнській традиції, де духовність наділена новим обличчям. Вважається, що духовність притаманна людині розумній, що виділяє її з тваринного світу та уподібнює Богу.

Духовність – індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти для інших; категорія людського буття, що виражає його здатність до творення культури та самотворення [1, с. 145]. З визначення можна зробити висновок про структуру духовності. Структурними компонентами духовності вважаємо: індивідуальну вираженість людини; духовні потреби людини; пізнавальні потреби людини; соціальні потреби людини; потреба самоактуалізації людини; потреба діяльності людини.

Духовність є невід'ємним компонентом обдарованої особистості. Зумовлено це тим, що обдарованість особистості для своєї реалізації потребує не тільки інтелектуальних зусиль, але й високого рівня інспіруючого натхнення, інтуїтивного прозріння, вольової наполегливості і розвинених моральних почуттів.

Поняття духовного саморозвитку, самовизначення правомірно розглядати як вміння відчувати взаємозв'язок між окремими сферами науки і культури [3]. Людина, яка дбає про духовне вдосконалення, вчиться не гніватися на своїх ближніх, не противитися злому, любити навіть ворогів своїх, вона не чинить перелюбу, не клянеться, подає милостиню й молиться не напоказ, а щиро від душі, не судить і прощає своїх ближніх, шукає найперше Царства Небесного у своїй душі, прагнучи бути такою ж досконалою, як і її Отець Небесний тощо [2, с. 10–14].

Так, на думку І. Хом'яка, широкі можливості для вдосконалення орфографічних умінь містять твори за картинами. Приміром, такими як: "Осінь", "Зимовий день" (художник М. Глущенко), "Над Дніпром" (Т. Яблонська), "Пастух" (за поезією Т. Шевченка "Мені тринадцятий минало", автор І. Їжакевич) та ін. [8, с. 107]. Такі творчі роботи трансформують відомості з мови в особистісно неповторний погляд на життя, у знання культурних реалій.

Ми пропонуємо низку вправ, соціокультурний зміст яких сприятиме формуванню мовної особистості, збагатить духовний світ школярів у контексті християнської традиції українського народу.

Прочитати. Прокоментувати написання назв свят.

Як прийде Спас, комарам урветься бас, як прийде Пречиста, забере його нечиста. Прийшла Покрова – сиди, чумак, дома. У Петрівку день – рік, у Пилипівку день – до обіду. В Петрівку мухи роблять на панів, а в Спасівку – на себе. Хто не посіяв до Богослова, не варт доброго слова.

Прочитати. Подані слова й словосполучення ввести до самостійно складених речень. Речення записати, обґрунтувати вживання великої літери.

Син Божий, Святий Дух, Мати Божя, Боже Немовля, Біблія, Євангеліє, Апостоли Петро й Павло, Великий піст.

Записати під диктовку. Написане звірити з надрукованим.

І. Єдиний Боже! Все обсіли хами. Веди мене шляхетними шляхами (Л. Костенко). Де, мій Боже, нам ліки знайти від хвороб, що згинають хребти? (А. Матвійчук). За соборну вільну Україну аз молюся, Боже мій, до Тебе (Д. Білоус). Нехай Мати Божя дає вам і долю добру, і здоров'я! (Марко Вовчок). Нині Біблія українською мовою стала загальноприступною, але хто прочитав цю книгу? (Є. Сверстюк). Знову Біблія літа розкрила сторінки заколисаних піль (Є. Маланюк). Що на Синай-горі Мойсею возвістилось, те поновив безсмертний Син Марії (П. Куліш). Ранок-янгол на Різдво у хаті... Мов Христос, народжується день, й сонце сходить, наче Богоматір сходить з Божим Сином до людей (Є. Гуцало). Шляхами Біблії душа моя пройшла крізь повсякденні радості і чвари (Г. Фалькович). Як Бога з небес чекала я Великоднього тижня. (О. Сомів). На калині соловей цілу ніч молився Богу (Є. Гуцало). Дорога до Бога – ламка і витка (В. Стус).

Ми дійшли висновку, що невід'ємною складовою мовної особистості є духовність як основа інтелектуального і морального розвитку. Соціокультурний зміст вправ з орфографії у контексті християнської культури сприятиме формуванню ціннісних орієнтирів школярів, мотивуватиме досягнення правописної грамотності.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Новий Заповіт. – К., 1993. – 126 с.
3. Пономарьова-Семенова Р. Духовність як складова обдарованості / Р. Пономарьова-Семенова // Обдарована дитина. – 2007. – № 10. – С. 2–10.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи. – К. : Перун, 2005. – 176 с.
5. Скуратівський Л. Питання духовності як філософська та методична проблема / Л. Скуратівський // Дивослово. – 2004. – № 5. – С. 5–7.
6. Федоренко В. Відомості про християнську культуру як засіб тематичної організації уроку / В. Федоренко // Дивослово. – 2006. – № 6. – С. 11–18.
7. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М. : АСТ. – 2000. – 448 с.
8. 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. – Острого : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2011. – 124 с.

УДК 378.147: 811.163.1

Баденкова В. М., Булгакова Т. В.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ СТАРΟΣЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

У запропонованій статті розглянуто лінгводидактичні засади організації роботи студентів у процесі вивчення курсу "Старослов'янська мова" в умовах кредитно-трансферної системи організації навчального процесу. Проаналізовано ефективні форми організації навчальної діяльності студентів, що сприятимуть формуванню та розвитку в майбутнього фахівця-філолога якостей професійно успішної особистості.

Ключові слова: старослов'янська мова, самостійна робота студентів, інноваційні технології, навчально-методичний комплекс, кредитно-трансферна система навчання, історико-лінгвістична дисципліна.

В предложенной статье рассматриваются лингводидактические основы организации работы студентов в процессе изучения курса "Старославянский язык" в условиях кредитно-трансфертной системы организации учебного процесса. Проанализированы эффективные формы организации учебной деятельности студентов, которые будут способствовать формированию и развитию у будущего специалиста-филолога качеств профессионально успешной личности.

Ключевые слова: старославянский язык, самостоятельная работа студентов, инновационные технологии, учебно-методический комплекс, кредитно-трансфертная система обучения, историко-лингвистическая дисциплина.

The proposed article examines lingvodidactic principles of students work organization in the study course "Old Slavonic language" in a credit transfer system to learn. Analysis of effective forms of learning activities students will contribute to the formation and development by a future professional-quality professional linguist successful person.

Key words: Old Church Slavonic language, independent study of students, innovative technology, educational and methodical complex, credit transfer system studies, historical and linguistic discipline.

Україна прагне бути європейською державою, тому реформування вищої освіти має відбуватися в межах Болонського процесу, метою якого є створення відповідних систем організації навчання. У формуванні мети вищої освіти потрібно керуватися національними і міжнародними орієнтирами. Такі зміни вимагають від науково-педагогічних працівників ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності на новій методичній і технологічній базі – кредитно-модульний трансферний накопичувальний системі навчання (ECTS) [6, с. 5].

Формування нової української державності та самоусвідомлення себе як українського народу вимагає звернення не лише до своєї історії та походження української мови, а й викликає інтерес і до історії всього слов'янського народу. Поява підручників і навчальних посібників із різними концепціями щодо глотогенезу української мови свідчить не тільки про інтерес до її історії, а й про недостатню методичну осязованість історико-лінгвістичних дисциплін.

У традиційній системі навчання старослов'янської мови (СМ) є російськомовні підручники, які вже стали класикою вищої освіти, зокрема В. П. Бесєдіної-Невзорової (Харків, 1962), Т. А. Іванової (Санкт-Петербург, 2008), О. М. Селищева (Москва, 1951), Г. О. Хабургаєва (Москва, 1986) тощо, та україномовні – А. В. Майбороди (1975), М. Ф. Станівського (1964, 1983). Крім випробуваних часом, знаходимо й новіші, але такі, що вже стали відомими не лише фахівцям-філологам, студентам духовних навчальних закладів, а й усім, хто не байдужий до витоків рідної мови, української історії, О. І. Леути (2001, 2007), Л. В. Біленької-Свистович та Н. Р. Рибак "Церковнослов'янська мова: Підручник зі словником" (К., 2000). Найбільшою перевагою підручника О. І. Леути (2007) порівняно з іншими є чітка спрямованість на глибоке засвоєння та практичне закріплення матеріалу, оскільки із пам'яток старослов'янської писемності наведено багато оригінальних прикладів, подано довідковий матеріал для семінарських і практичних занять, словник СМ [5].

Варто відзначити й навчальні посібники із курсу СМ, що містять методичні вказівки, С. Д. Нікіфорова (М.-Л., 1946), М. А. Кондрашова, Л. К. Кузнецової, К. А. Войлової (М., 1988), збірники вправ і практичних завдань А. В. Майбороди, Л. Г. Коломієць (К., 1992), О. І. Леути, В. І. Гончарова (К., 2004). Окремі підручники та навчальні посібники аналізує в публікації про педагогічну специфіку вивчення СМ в умовах кредитно-модульної системи Л. Довбня [4]. Досвід викладання цього курсу відображено

в навчальних посібниках та методичних рекомендаціях, створених викладачами різних навчальних закладів України – Л. Е. Довбнею [3], І. Б. Царалунгою [9], Ю. В. Юсип-Якимович [10] та ін. Так, посібник І. Б. Царалунги складається з трьох частин – теоретичної, практичної та довідкової, що гармонійно доповнюють одна одну. Зокрема з'ясовано зміст поняття “старослов'янська мова”, визначено хронологічні межі її функціонування, указано на умови виникнення слов'янської писемності, описано шляхи поширення СМ у слов'янському світі, з'ясовано її місце серед інших слов'янських мов, а також у сконцентрованій формі викладено основні теоретичні питання курсу, для засвоєння яких ретельно підготовлено систему контрольних запитань, вправ і тестів. В окремій статті І. Б. Царалунга описує призначення мультимедійних засобів у певних навчальних ситуаціях (для модернізації лекції шляхом відображення її ключових моментів, основних формулювань та схем, підготовки презентацій тощо) із урахуванням специфіки викладання старослов'янської мови у ВНЗ [8].

Ю. В. Юсип-Якимович у своєму практикумі пропонує цікаву розвідку “Кирило-Мефодіївська спадщина і мовні питання в православ'ї”, де розглянуто проблему “мова церкви” в історичному аспекті та з погляду сучасності. Також подано методичний коментар, 25 варіантів старослов'янських текстів та завдань до них, зразок виконання одного з варіантів, довідковий матеріал, що значно полегшить оволодіння основами курсу [10].

Водночас слід указати, що спеціальних досліджень, присвячених викладанню історико-лінгвістичних дисциплін у ВНЗ в умовах кредитно-трансферної системи організації навчального процесу (КТСОНП), на сьогодні ще немає.

Мета статті – розглянути лінгводидактичні засади професійної підготовки філологів під час вивчення курсу “Старослов'янська мова”, особливості та тенденції вдосконалення організації їхньої навчальної роботи.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського – один із найстаріших вищих навчальних закладів на півдні України (заснований 1913 року) – є членом Великої хартії європейських університетів. Метою впровадження КТСОНП у ВНЗ з 2010 року є інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців шляхом стимулювання систематичної та якісної як аудиторної, так і самостійної роботи студентів (СРС) упродовж семестру, що реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів у процесі індивідуальної й колективної навчальної діяльності. Курс “Старослов'янська мова” читають для студентів-філологів та студентів-істориків. Він є обов'язковим у системі підготовки бакалаврів і здавна становить класичну основу освіти філолога, оскільки закладає основи їхнього загального філологічного розвитку, допомагає формуванню широкого лінгвістичного світогляду майбутнього вчителя. Відповідно до навчальних планів для вивчення дисципліни відведено 3 кредити ECTS, тобто 90 годин, на II курсі денної та заочної форм навчання. Особливість, складність цього курсу за змістом та в методичному плані полягає в тому, що він об'єднує матеріал трьох курсів: власне СМ як першої літературної мови слов'ян, вступу до слов'янської філології та історії праслов'янської мови. У системі філологічної підготовки СМ становить певні труднощі для студентів із кількох причин, як-от: недостатня загальнофілологічна підготовка студентів II курсу; незнання більшістю студентів церковнослов'янської мови, інших слов'янських і стародавніх індоєвропейських (давньогрецької та латинської) мов; значний обсяг програмного матеріалу нового змісту при порівняно невеликій кількості практичних занять, розуміння і засвоєння якого вимагає ознайомлення з літературою зі слов'янської історії, культурології та ін. Вивчення навчальної дисципліни становить особливо великі труднощі для студентів заочного відділення з його мінімальною кількістю годин лекцій і практичних занять.

Реалізацію технології КТСОНП та зв'язку між усіма предметами історико-лінгвістичного циклу забезпечує розроблення навчально-методичного комплексу (НМК), у якому передбачено раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного, практичного матеріалу кожного модуля, використання гнучкої шкали оцінювання знань для реальної диференціації навчальних досягнень студентів; стимулювання активної СРС. Мета НМК із курсу “Старослов'янська мова” – реалізувати принцип історизму як способу лінгвістичного мислення майбутніх учителів-словесників, допомогти їм в освоєнні матеріалу при збільшенні СРС.

Як відомо, призначення НМК полягає в тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес із певної дисципліни в єдності цілей навчання, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм навчання. Лише за дотримання цієї умови НМК буде являти собою комплекс, тобто певну, чітко визначену сукупність навчально-методичних документів та різних засобів навчання, що складають одне ціле, модель освітнього процесу, яку згодом буде реалізовано на практиці.

Однією з необхідних умов організації навчального процесу за модульною системою є наявність робочої навчальної програми дисципліни, доведеної до відома студентів. Навчальний матеріал із курсу “Старослов'янська мова” включає 2 модулі (логічно завершені частини навчального матеріалу) “Вступ. Графіка. Фонетика” та “Граматика”. На думку П. Юцявичене, сутність модульного навчання полягає в тому, що той, хто навчається, може працювати більш самостійно за запропонованою йому індивіду-

альною навчальною програмою, яка включає в себе цільовий план дій, банк інформації і методичний посібник [11, с. 56]. У програмі курсу встановлено співвідношення годин аудиторної та самостійної робіт, передбачено індивідуально-дослідне завдання залежно від змісту й специфіки видів діяльності студента під час їх виконання і контрольних заходів (тестування, модульна контрольна робота). Так, для студентів денної форми навчання 42 години відведено на СРС (майже 47%), а 76 годин (84%) для студентів заочної форми навчання.

Одним із основних завдань філологічної освіти є створення сприятливих умов для сталого безперервного розвитку мовної особистості, підвищення рівня мовної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Порівняльно-історичному вивченню мов віддали свої сили найкращі вчені-славісти XIX і XX століть, і це визначає в побудові курсу особливий – історіографічний – аспект.

Значний обсяг нових понять і педагогічних інновацій вимагає нових компетенцій і від викладача, завдання якого сформувати базовий понятійний апарат, необхідний для сприйняття всіх дисциплін історико-лінгвістичного циклу і розуміння законів розвитку сучасної української мови, системності змін, що в ній відбуваються; виробити розуміння логіки розвитку мови у зв'язку із найбільш актуальними проблемами славістики; висвітлити процес формування СМ та основних особливостей її фонетичної і граматичної систем. Необхідно також ознайомити студентів із основними пам'ятками писемності, навчити аналізувати їх із урахуванням історії взаємодії східнослов'янських діалектів; розширити уявлення про історію слов'янської культури, зокрема визначити місце СМ як знаряддя духовної культури слов'ян в епоху середньовіччя в процесі залучення південних та східних слов'ян до високорозвиненої грецької культури та мови, що в IX ст. мала тисячолітню історію розвитку.

Потребують пояснень поняття, більшість із яких для студентів є новими, як-от: *старослов'янська мова, прайндоевропейська мова, праслов'янська мова; основні закони праслов'янського періоду (закон відкритого складу, закон складового сингармонізму), астериск, глотогенез, діакритики, детермінант, етногенез слов'ян, ізводи старослов'янських пам'яток, лігатури, палімпсест, редуковані голосні* тощо.

Лекційні форми в навчанні СМ є основними. У лекційному курсі використовується такий засіб навчання, як електронний конспект лекцій (ЕКЛ), що включає основні моменти лекцій та ілюстративний матеріал, схеми. ЕКЛ сприяє розвитку інтересу до курсу, економії часу під час викладу матеріалу, дозволяє розширити обсяг пізнавальної інформації. Уже на першій лекції треба з'ясувати зміст поняття "старослов'янська мова".

СМ – умовна назва мови найдавніших (із 60-х рр. IX ст. до кінця XI ст.) слов'янських перекладів богослужбових книг із грецької мови, мова науки і літератури. Термін "старослов'янська мова" не можна тлумачити занадто буквально, бо це не стара слов'янська мова, не спільнослов'янська, а перша давня літературна мова. У цьому ж значенні в науковій літературі вживано кілька термінів *давньослов'янська мова, давньоцерковнослов'янська мова, давньоболгарська*. Але термін *давньослов'янська мова* є невиразним, оскільки під ним можна розуміти давні форми будь-яких слов'янських мов. Найточнішим за первісним призначенням та походженням є визначення *давньоцерковнослов'янська мова* (нім. Altkirchenslavische, англ. Old Church Slavonic) [5, с. 9–10]. Проте назва, з одного боку, громіздка, з іншого, не вказує на народ, якому ця мова належала, та й із самого початку це була мова не лише церкви, а й науки, літератури та освіти. Таким чином, для позначення мови найдавніших слов'янських перекладів загальноприйнятим у науковій літературі став найбільш нейтральний термін "старослов'янська мова", що підкреслює місце та роль цієї мови для вивчення сучасних слов'янських мов.

На східнослов'янському мовному ґрунті СМ поступово набувала місцевих рис, унаслідок чого на XII ст. склався окремий її тип – старослов'янська давньоруської редакції (ізводу), або церковнослов'янська мова. Хронологічну межу між СМ та церковнослов'янською провести неможливо, у XI–XIII ст. зникали риси кирило-мефодіївської епохи та виразніше проступали ознаки місцевих діалектів. Довго церковнослов'янська існує паралельно з українською літературною мовою. Власне церковнослов'янською в наш час виходять переважно репринтні (фототипні) видання старих книг, але сучасні богослужбові книги видають старою кириличною графікою, граматика ж мало чим нагадує церковнослов'янську – це стилізована українська чи російська мова [1, с. 20–21].

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів і єдиною універсальною вимогою до конкурентоздатного фахівця є його вміння самостійно, творчо мислити. СРС у процесі КТСОНП – це провідна форма організації навчання, що реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів у процесі індивідуальної й колективної навчальної діяльності на аудиторних заняттях та в позааудиторній роботі під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Метою СРС є не тільки формування в студентів умінь самостійно працювати та приймати рішення, поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, а й розвиток активності й самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання та самореалізації в майбутній професійній діяльності.

В умовах КТСОНП змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів при невеликій кількості консультацій у викладача. Його основне завдання полягає в управлінні СРС, форму-

ванні спонукальних мотивів учіння, визначенні завдань навчальної діяльності, її організації, контролі за результатами процесу навчання. Плідність СРС – це, насамперед, результат постійної взаємодії студента та викладача, який ретельно планує і направляє, стимулює дослідницьку та пізнавальну активність студентів, координує й контролює їхню самостійну діяльність, тобто створює умови навчальної діяльності, організує й активізує її, удосконалюючи інформаційно-методичне забезпечення СРС.

Активізація у вищій школі СРС потребує не лише відповідної реорганізації навчального процесу, а й модернізації всієї навчально-методичної документації, розробки нових дидактичних підходів для глибинного самостійного засвоєння наукового матеріалу [2, с. 12]. До складових НМК обов'язково включають методичні рекомендації до організацій СРС. Інформаційно-методичне забезпечення СРС, дібране з урахуванням фахової орієнтації, забезпечує розвиток емоційно-мотиваційної сфери сприйняття матеріалів і призначене для всіх видів занять.

Практична частина курсу побудована так, що вона доповнює й поглиблює теоретичну з метою закріплення в студентів умінь самостійно здобувати наукову інформацію зі спеціальної наукової літератури, словників і особливо старослов'янських пам'яток, умінь спостерігати й аналізувати факти та процеси СМ порівняно з їх відповідниками насамперед в українській та російській мовах. У славистиці маємо ще й до сьогодні широке коло проблемних питань, тому на заняттях розглядають декілька концепцій та їх аргументації, зокрема це стосується питання про локалізацію давніх слов'ян, про давні старослов'янські азбуки тощо. Передбачено охопити великий за обсягом матеріал, тому пропонується виконання вправ, завдяки яким студенти на практичних заняттях із фонетики, морфології й синтаксису не лише розглядають теоретичні питання й виконують вправи, а й набувають навичок читання, перекладу, фонетичного та граматичного аналізу старослов'янських текстів. Вправи описового, зіставного та порівняльно-історичного плану різноманітні за своїми завданнями та розташовані за принципом від простого до складного, напр.: *“У наведених словах позначте сильну та слабку позиції **ъ, ъ**. Поясніть, яким звуком сучасної української та російської мов відповідають редуковані голосні в цих словах: **домъ, дѣва**”, “За допомогою етимологічних словників з'ясувати походження шиплячих і свистячих, зіставляючи слова з різних індоєвропейських мов: **ложе, чесати**”;* *“Поясніть зміни, що сталися у словах ***vodhjos – вождь**”* тощо.

До більшості подано коментарі (переважно у вигляді таблиць) та зразки до виконання завдань. Тренувальні вправи мають формувати у студентів поняття цілісної системи СМ. Через брак часу не варто зосереджуватися на однотипних вправах і завданнях, доцільно виконати хоча б по одному для кожного типу, а велику кількість аналогічних для формування вмінь і навичок винести на самостійне опрацювання, що передбачає обов'язкову ретельну перевірку викладачем.

У викладанні СМ передбачена організація освітньо-виховного процесу на основі особистісно орієнтованого підходу, тобто диференційованого підходу в навчанні з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студента, його підготовки, здібностей. Урахуванню зацікавлень студентів під час підготовки до занять сприяє використання комп'ютерних технологій. У великому арсеналі комп'ютерних програм можна знайти такі програмні засоби, що дають змогу студенту, який знає комп'ютер на рівні користувача, доволі швидко розробляти презентації, у тому числі з мультимедійними ефектами. Однією з таких програм є Power Point, яка входить до складу пакета Microsoft Office. Напр., викладач пропонує для підготовки презентацій теми *“Видатні слависти”*, *“Пам'ятки СМ”* тощо.

Окрім засвоєння теоретичних положень курсу та підготовки практичних завдань, завершальною стадією індивідуальної роботи студента із СМ є набуття навичок аналізу тексту зі старослов'янських пам'яток. У всіх сучасних слов'янських народів є спільне давнє духовне і культурне надбання, яке входить до скарбниці багатьох давніх сховищ світу, – це найбільш ранні слов'янські рукописи Х–ХІ ст. Їх близько 20. За змістом це книги Святого Письма (Євангеліє, Апостол, Псалтир) або церковно-богослужбові книги (требник, служебник, або місал, мінея). Тексти для роботи добирають із навчального посібника О. Н. Стеценка [7]. Робота з першоджерелами – невід'ємна частина процесу вивчення історико-лінгвістичних дисциплін, яка яскраво передає характерний колорит минулих часів, допомагає ретельніше засвоїти вузлові проблеми курсу. Мета цього виду самостійної роботи: поглибити знайомство студентів із першоджерелом як лінгвістичною пам'яткою, набути практичних навичок писати старослов'янськими кириличними літерами та читати і розуміти тексти СМ, членувати слова на склади; умінь комплексного аналізу тексту, зокрема характеристика старослов'янських звуків, вияв фонетичних і граматичних явищ, відображених у пам'ятках СМ.

Перший етап роботи з пам'яткою – початковий, коли вивчаються історичні факти її створення. Характеристика пам'ятки, уривок із якої аналізується, включає відомості з палеографії: класифікацію пам'ятки за графічними особливостями (кирилична чи глаголична); до якої редакції належить; хто і коли знайшов та видав пам'ятку; місце сучасного зберігання; принцип її номінації.

На другому етапі студентам пропонується переписати текст, вчитися його читати СМ та перекладати українською мовою. Передбачено також виконати графічний аналіз тексту: виписати слова з різними буквами-лігатурами; визначити звукове значення йотованих букв; виявити, як позначені числа; знайти діакритичні знаки в тексті, пояснити їх функції.

Третій етап полягає в тому, щоб студенти набули навичок фонетичного аналізу, тобто вони виписують приклади на сильну та слабку позиції редукованих *ъ, ъ*; визначають слова зі складотворчими сонорними; добирають із тексту приклади I, II та III палаталізації тощо. Також потрібно проаналізувати 5–6 слів за поданим зразком фонетичного аналізу.

На четвертому етапі в студентів формуються вміння граматичного аналізу, зокрема вони знаходять і аналізують слова різних частин мови за поданими схемами.

Специфіка виконання цього завдання полягає в тому, що студенти денної форми навчання виконують аналіз тексту як індивідуальне дослідне завдання впродовж вивчення курсу відповідно до тем, що вивчаються, а у студентів заочної форми робота з текстом передбачена як завдання до підсумкової контрольної роботи.

Оскільки в мовній свідомості студентів утвердилася думка про походження староукраїнської мови від СМ, робота зі словниками та текстами допоможе їм переконатись у протилежному: обидві мови – це самостійні слов'янські мови, що мають праслов'янські корені.

Отже, нові технології викладання історико-лінгвістичних дисциплін мають бути спрямовані на виявлення особистісного сенсу й емоційного задоволення. Потрібні такі умови, у яких студенти мали б змогу продемонструвати свою начитаність, ерудицію, рівень самостійного аналізу, суджень, узагальнень, їх новизну й оригінальність, здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій. Введення цього аспекту актуально в наш час у зв'язку зі зміною наукової парадигми (від системної до антропоцентричної, де точкою відліку є людина, вивчення світогляду якого разом із його мовою веде до розуміння і перекладу тексту). Крім того, гостро стоять і лінгводидактичні проблеми курсу – створення нового навчального посібника з урахуванням нових вимог.

Література:

1. Біленька-Свистович Л. В. Церковнослов'янська мова : підруч. зі слов.: понад 3500 сл. : [навч. посібник] / Л. В. Біленька-Свистович, Н. Р. Рибак. – К. : Криниця, 2000. – 334 с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. [для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш. – К., 1997. – 64 с.
3. Довбня Л. Е. Методичні рекомендації до вивчення курсу "Старослов'янська мова" для студентів спеціальності "Українська мова і література" / Л. Е. Довбня. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – 36 с.
4. Довбня Л. Педагогічна специфіка викладання старослов'янської мови студентам-філологам в умовах кредитно-модульної системи / Л. Довбня // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 43–49.
5. Леута О. І. Старослов'янська мова : [підручник] / О. І. Леута. – К. : "Фірма "Інкос", Центр навчальної літератури, 2007. – 256 с.
6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
7. Стеценко А. Н. Хрестоматия по старославянскому языку : учебное пособие [для студен. пед. ин-тов по спец. N 2101 "Рус. яз. и лит."] / А. Н. Стеценко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.
8. Царалунга І. Б. Використання мультимедійних технологій у викладанні старослов'янської мови [Електронний ресурс] / І. Б. Царалунга // PROBL. SLAVONIC STUD. 2009. – Вип. 58. – С. 214–220. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ps/2009_58/025.pdf.
9. Царалунга І. Б. Старослов'янська мова : [навч. посіб.] / І. Б. Царалунга. – Львів : Новий Світ-2000, 2007. – 188 с.
10. Юсип-Якимович Ю. В. Старослов'янська мова: практикум : [навчально-методичний посібник для практичних занять, самостійної роботи студентів філологічного та історичного факультетів] / Ю. В. Юсип-Якимович. – Ужгород : Карпати, 2003. – 94 с.
11. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–60.

Варзацька Л. О.

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито мотиваційні, змістові, операційні складники методики компетентнісного навчання української мови, що ґрунтуються на послідовному використанні системних мовних і мовленнєвих зв'язків, завдяки чому створюються оптимальні умови для ефективного використання міжпредметної інтеграції як засобу опанування учнями узагальнених способів пізнавальної і мовленнєвої діяльності з метою утвердження їхньої активної життєвої позиції, досягнення ними ідеалів добра, краси, істини, любові до рідної землі, її культури.

Ключові слова: системні мовні і мовленнєві зв'язки, опорні вміння, комплексні вправи, метод проєктів, методи і форми інтерактивного навчання, готовність до суспільно корисної праці, змістоутворювальні мотиви, саморозвиток, самопізнання, типи інтегрованих уроків.

В статье раскрыты мотивационные, содержательные, операционные составляющие методики компетентностного обучения украинского языка, основанные на последовательном использовании системных языковых и речевых связей, благодаря чему создаются оптимальные условия для эффективного использования межпредметной интеграции как средства овладения учащимися обобщенных способов познавательной и речевой деятельности с целью утверждения их активной жизненной позиции, постижения ими идеалов добра, красоты, истины, любви к родной земле, ее культуре.

Ключевые слова: системные языковые и речевые связи, опорные умения, комплексные упражнения, метод проектов, методы и формы интерактивного обучения, готовность к общественно полезному труду, саморазвитие, самопознание, типы интегрированных уроков.

This article deals with motivation, content and operational components of the competency training methods Ukrainian language, based on the sequential use the system language and speech communications, thus creates optimum conditions for the effective use of interdisciplinary integration as a means of mastering the ways students generalized cognitive and language activities to strengthening their active social life, their understanding of the ideals of goodness, beauty, truth, love of the homeland and its culture.

Key words: system language and verbal communication, basic skills, comprehensive exercises, project method, methods and forms of interactive learning, commitment to socially useful work, self-development, self-knowledge, types of integrated lessons.

Необхідність формування всебічно розвиненої, висококультурної особистості, здатної до ефективної продуктивної діяльності в певній сфері, зумовлена потребами демократичного суспільства в Україні. Останнім часом набуває особливої актуальності проблема компетентнісного підходу до навчання, розвитку і виховання учнівської молоді, що спричиняється типовою для сучасної школи ситуацією: учні здатні опановувати теоретичні знання, але відчують значні утруднення під час використання цих знань для розв'язання конкретних життєвих задач.

У новітніх дослідженнях російських дидактів (В. Краєвський, А. Хуторський) розкрито відмінність між компетенцією і компетентністю, яка існує з освітньої точки зору; з'ясовано метапредметну (надпредметну або допредметну) сутність ключових компетенцій, які виходять з меж окремих предметів і лише конкретизуються в програмі і навчальному матеріалі як їх метапредметні елементи. Український дидакт О. Савченко компетентнісний підхід характеризує як результативно-діяльнісну освіту. У працях російських учених (Н. Свирина) для означення цього типу навчання вжито термін системно-діяльнісна освіта. Компетентнісний і особистісно зорієнтовані підходи для досягнення освітніх цілей інтегруються, у результаті чого особистісно зорієнтоване навчання стає ефективним засобом реалізації компетентнісної системно-діяльнісної освіти.

Мета статті обґрунтувати лінгводидактичні засади компетентнісного навчання української мови як системно-діяльнісного типу навчання, розкрити функції міжпредметної інтеграції як засобу формування узагальнених способів діяльності особистості.

Сконструйований нами тип компетентнісного 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 та ефектної (емоційно-вольової) сфер особистості як двох взаємопов'язаних форм психічного відображення об'єктивного світу; 2) та **проєктною діяльністю** як

визначального засобу мотиваційного включення учнів у пізнання і словесну творчість, здобуття ними суб'єктного досвіду. Основними 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 вони на основі системи текстів, об'єднаних певною темою соціокультурної змістової лінії, з чітко вираженими соціокультурними, дидактичними, виховними функціями (див. Таблицю), у 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, переконструювання, встановлення внутрішньопоняттєвих (складносурядне речення і просте з однорідними присудками), зовнішньопоняттєвих (змінена форма слова, спільнокореневі слова), міжпредметних зв'язків, міжпредметну інтеграцію з метою формування узагальнених умінь пізнавальної і мовленнєвої діяльності.

Таблиця

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 з метою активізації пізнавальних процесів; як спосіб укрупнення навчальної інформації; активізації евристичної бесіди з метою формування узагальнених способів пізнання	Як інструмент оволодіння узагальненими вміннями сприймати, відтворювати, будувати й поліпшувати текст; як спосіб збагачення словника і граматичної структури учнівського мовлення; як засіб формування авторського задуму

У системі компетентнісної мовної освіти як результативно-діяльнісної значно розширюються функції методу проектів, зростає їх соціальна спрямованість, у результаті чого створюються повноцінні умови для включення учнів у виконання різних 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 і 2) водночас розкривати роль виучуваних мовних знань у вираженні думки з метою формування узагальнених способів діяльності.

Наведемо зразки таких завдань, які вміщено до підручника О. В. Заболотного, В. В. Заболотного "Українська мова". 10 клас, – К.: Генеза, 2010.

Тема 1. Орфографія. Фонетика. Стилистика.

Об'єднайтесь у групи. Створіть рекламу норм української літературної вимови.

Тема 2. Будова слова. Словотвір. Стилистика.

Об'єднайтесь у групи. Проведіть круглий стіл на тему: "Географічні назви нашого краю". Підготуйте невеличке повідомлення про похідні назви вашого населеного пункту, району чи області (назви міст, сіл, мікрорайонів, вулиць, гір, рік). Зверніть увагу на ті назви, які утворилися певним способом словотворення, є похідними від інших назв.

Підготуйте фотоматеріали, карти, запросіть старожилів, музейних працівників, істориків.

Тема 3. Лексика. Фразеологія. Стилистика.

Об'єднайтесь у групи. Підготуйте стінну газету на тему 2 "У світі лексики і фразеології".

Тема 4. Морфологія. Стилистика.

Об'єднайтесь у групи. Складіть етюд у художньому стилі, використовуючи слова, обрані Вашою групою під час спостережень за певним об'єктом природного середовища.

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 підвищується 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 на всіх етапах пізнавальної діяльності. 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 узагальнений, він дає змогу кожному учневі на основі зіставлень, проведених на попередньому етапі, створити сукупний **освітній продукт виучуваного**.

Створюючи власний проект, учні включаються в самостійне розв'язання творчої чи дослідницької проблеми. Кожен створює образ виучуваними 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 внутріпредметних, міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції, у ході розв'язання яких учні включаються в цілевизначення, планування, організацію власного учіння, рефлексію – опановують усю сукупність оргдіяльнісних умінь.

У практиці навчання метод проектів успішно використовується також як ефективний засіб розвитку наукових, літературних, мистецьких здібностей особистості. З цією метою учнівський колектив об'єднується протягом кількох років для розв'язання актуальних проблем. Приміром, проект “Житимире мій сивочолий, та гордість моя і краса!”, створений Людмилою Кратасюк (Див. “Дивослово” №9, 2012. – С. 15–17).

Таким чином, метод проектів є ефективним засобом

- мотиваційного включення учня в процес пізнання і словесної творчості, здобуття ним суб'єктного досвіду;
- розвитку креативних умінь особистості, набуття здатності переносити знання умінь, навички, способи діяльності у нові ситуації;
- постановки і розв'язання проблемних запитань і завдань на рівні внутрішньопредметних, міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції з метою формування узагальнених способів діяльності, оргдіяльнісних умінь;
- виконання учнем різних соціальних ролей.

Ґрунтуючись на розвивальних, креативних, виховних функціях методу проектів, у ході експериментального дослідження лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України створено **три основні типи** інтегрованих уроків української мови і мовлення.

Перший тип – засвоєння нових мовних знань, представлено моделями уроків учителів Тетяни Биконь “Займенник як частина мови” (6 клас) та Наталії Білокінь “Частка як службова частина мови” (Див. часопис “Дивослово” №9, 2012. – С. 10–15).

Другий тип – розкриття виражальних можливостей виучуваних мовних засобів, розвиток словесної творчості. Знаходить конкретизацію в методичній розробці Олени Дрик “Мій життєвий вибір” (Див. часопис “Дивослово” №7, 2012. – С. 10–13).

Третій тип – формування самостійності учня-читача, його ціннісних орієнтирів ґрунтовано в досвіді учителя Галини Дідух “Позакласне читання: творчість Ліни Костенко (6–9 класи)” (Див. часопис “Дивослово” №2, 2013. – С. 9–17).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здобуті на інтегрованих 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 (мовної).

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. Навчання мови та мовлення на основі тексту 2–4 класи : навчально-методичний посібник / Л. О. Варзацька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 112 с.
6. Варзацька Л. О. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти / Л. О. Варзацька, Л. М. Кратасюк // Бібліотека "Дивослово". – № 4. – 2006.
7. Гриценко Л. Основні ідеї інтерактивного особистісно-зорієнтованого навчання / Л. Гриценко // Завуч. – 2003. – № 15.
8. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк ; за ред. Л. Н. Проколієнко. – К., 1989. – 460 с.
9. Краевский В. Дидактика и методика : учебное пособие / В. Краевский, А. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.
11. Савченко О. Я. Ключові компетентності – іноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9.
12. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В. // Вибрані твори : у 5 т. – Т. 3. – К., 1997.
13. Токмань Г. Методи викладання літератури в їхній особистісній спрямованості на учня / Г. Токмань // Дивослово. – 2004. – № 2.
14. Ушинський К. Питання навчання і виховання в початковій школі / К. Ушинський // Вибр. твори : у 2 т. – К., 1972.
15. Фасоля А. Загальнонавчальні уміння в системі літературної освіти: інструмент, без якого не обійтися / Фасоля А. // Дивослово. – 2012. – № 10.
16. Холодна М. Формирование персонального познавательного стиля ученика / М. Холодна // Башмаков М. Теория и практика продуктивного обучения / М. Башмаков. – М., 2000.
17. Хуторской А. Современная дидактика / А. Хуторской. – СПб., 2001.

УДК 372.8:811.161.2

Галаєвська Л. В.

СУТЬ І ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Автор статті з'ясовує суть діалогу як лінгводидактичної категорії, визначає специфічні принципи навчання діалогу учнів 5–7 класів на уроках української мови в загальноосвітній школі.

Ключові слова: діалог, спілкування, принцип, діалогічне навчання.

Автор статьи выясняет суть диалога как лингводидактической категории, определяет специфические принципы обучения диалогу учащихся 5–7 классов на уроках украинского языка в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: диалог, общение, принцип, диалогическое обучение.

The author clarifies the essence of dialogue as linguodidactic category identifies specific principles of learning dialogue pupils of 5–7 classes in Ukrainian language lessons at school.

Key words: dialogue, communication, principles, dialogical learning.

Сучасне осмислення проблеми шкільної мовної освіти та шляхів реалізації її завдань сприяє підвищенню теоретичного і практичного рівнів навчання української мови. Усі сфери суспільного життя потребують нині досвідчених, компетентних комунікантів, спроможних вести конструктивний діалог, розв'язувати важливі проблеми засобами спілкування. Формувати активну мовну особистість, що досконало володіє мінімальним обсягом теорії комунікації, літературною мовою, творчо нею послуговується як органічним засобом самоствердження, самовираження й взаємодії покликана вся система освіти, і передусім шкільна, що повинна закладати підвалини для формування учня як мовця, співрозмовника. Мовленнєва компетентність як складник і важлива передумова комунікативної ґрунтується на системних знаннях з рідної мови і мовлення, засвоєних у школі, відповідних умінь і навичках, загальнокультурному розвитку учнів – моральному, етичному, патріотичному, інтелектуальному, світоглядному.

Основним завданням учителя-словесника є вироблення у школярів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, під час сприймання, відтворення і продукування висловлювань, однаково розвивати всі види мовленнєвої діяльності, акцентуючи увагу зокрема на аудіюванні й говорінні, розвитку діалогічного мовлення, оскільки їм на уроках мови приділяється менше уваги, ніж читанню і письму.

До найважливіших складників, що становлять основу мовленнєвої компетентності учня основної школи, належить здатність адекватно сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог з дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету (у дружньому колі, у розмові з однолітками, зі старшими чи з молодшими за віком, у контактному або дистантному спілкуванні).

З огляду на умови компетентнісного підходу до навчання діалогізація навчального процесу найбільш актуальна нині, оскільки вона повною мірою відображає природу дидактичної взаємодії, співробітництва і співтворчості, сприяє створенню оптимальних умов для діалогічного спілкування в системі стосунків “учитель – учні” на уроках української мови.

Діалогічне навчання розглядаємо як спільну діяльність учителя й учнів в умовах ситуативного моделювання інформації, координованої групової роботи над проектами чи іншими завданнями на уроці, систематичного застосування діалогічних методів навчання.

Мета статті: шляхом аналізу наукової літератури з'ясувати суть навчального діалогу і визначити специфічні принципи навчання діалогу учнів основної школи.

Потреба діалогу соціально й психологічно вмотивована. Важливість діалогу для процесу навчання й формування учнів як особистостей обґрунтована у працях психологів (Ананьєв Б., Бодальов О., Вигоцький Л., Волкова А., Жинкін М., Зимня І., Леонтьєв О., Ломов Б., Мелібруда Е., Петровська Л. та ін.), лінгвістів (Бацевич Ф., Богданов В., Зарецька О., Комарова О., Космеда Т., Курцева З. та ін.), лінгводидактиків (Дубовик С., Іпполітова Н., Ладигенська Н., Ладигенська Т., Львов М., Мещеряков В., Мунтян С., Палихата Е., Підгурська В., Подлевська Н. та ін.).

Діалог як спосіб взаємодії, спілкування, духовної єдності та самоствердження особистості досліджували Сократ, Платон, Аристотель. Зокрема, Сократ стверджував, що навчальний процес має будуватися у формі діалогу. Досі не втрачають актуальності висновки давньогрецького філософа про те, що учні

не повинні отримували "готові знання" з вуст учителя. У діалозі Сократ убачав не тільки засіб пізнання істини, а й морального становлення особистості [3].

Діалог трактують також як спосіб філософських роздумів, форма спілкування між людьми (Гемстер-гойс Ф.), спосіб самопізнання і самовдосконалення особистості (Шлейермахер Ф.). Кучинський Г. відносить діалог до способу розв'язання розумових завдань, що містять у собі певний тематичний напрям, визначаючи двосторонній характер взаємодії партнерів у навчальній роботі [4].

М. Бубер та Я. Ясперс трактують діалог як засіб комунікації, у процесі якої мають місце стосунки партнерства, рівності, відкритості, взаємоповаги. "Діалог – засіб спілкування, у ході якого стимулюється моральне й духовне ставлення обох сторін комунікації" [3, с. 39].

Т. Флоренська суть навчального діалогу вбачає в "духовному пробудженні особистості". Дослідниця зазначає, що навчальний діалог допомагає моделювати в ході уроку діалогічне спілкування, суть якого полягає в тому, щоб сприяти духовному відродженню особистості учня [8].

Ідея навчального діалогу та необхідності його використання в практиці загальноосвітньої школи була розвинута та теоретично обґрунтована багатьма вченими (Біблер В., Курганов С., Пассов Є., Розенбаум Е., Соломадін І. та ін.).

Досі недостатньо вивченими залишаються принципи організації діалогу у навчальному процесі на уроках української мови. Однак перш ніж перейти до визначення основних принципів організації навчального діалогу, доцільно сказати кілька слів щодо суті поняття "принцип" та виділення у дидактиці конкретних принципів педагогічного процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що немає єдності у визначенні поняття "принцип". Одні дослідники вважають, що принцип – це твердження, яке ґрунтується на науковому законі, що керує будь-якими процесами. Інші розглядають принцип як тезу, виділену із закономірностей педагогічної діяльності, у якій розкриваються суттєві та стійкі причинно-наслідкові зв'язки. За визначенням Н. Голованової, принципи навчання "декларують своєрідні норми "дидактичної поведінки", дотримання яких дає можливість досягнути цілей навчання з урахуванням відомих закономірностей" [2, с. 182].

На нашу думку, найбільш повним є тлумачення, згідно із яким принципи навчання – "це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до цілей і закономірностей" [7, с. 440].

Навчання діалогічного мовлення має свою специфіку, тому варто говорити про виділення специфічних принципів для цієї ділянки роботи з учнями. Так, Л. Момот, визначаючи важливу роль навчання у формуванні творчої особистості, пропонує такі принципи його організації: формування в уяві учнів сучасної наукової та чуттєво-образної картини світу; здійснення навчання на високому рівні труднощів важкості, посилення уваги до індивідуальних можливостей кожного учня; зростання ролі гіпотетичного мислення, підтримка нових пропозицій, ідей; створення та стимулювання "ситуацій вибору", предметної області навчання, форми її організації; зростання питомої ваги діалогічної форми навчання [6].

Однак ці принципи не можна сприймати як цілком відповідні, оскільки вони мають на увазі переважно один, творчий, аспект навчання.

Ш. Амонашвілі серед основних принципів навчального процесу виділяє пізнання й засвоєння школярем у навчанні власне людського; пізнання себе як людини, особистості й індивідуальності у процесі засвоєння знань; збіг інтересів учнів із загальнолюдськими інтересами; неприпустимість використання в навчальному процесі засобів, що здатні спровокувати учнів на асоціальні вияви; визначення якостей особистості учня, що формується, його освіченості, розвитку залежно від характеру навчального процесу [1].

Отже, у результаті аналізу існуючих класифікацій принципів навчання (Є. Євладова та Л. Ніколаєва, М. Іванов, В. Шадриков та ін.), для організації діалогічного навчання української мови виділяємо такі:

Принцип взаємозв'язку в навчанні, вихованні й розвитку школярів, що передбачає чітке визначення і врахування загальних вимог щодо засвоєння учнями мовних і мовленнєвих знань та виховання й розвитку школярів відповідно до змісту шкільної програми на уроках рідної мови.

Принцип функціонально-комунікативного спрямування навчання допоможе вчителю реалізувати соціальне замовлення щодо виховання особистості, здатної вільно працювати в різних галузях людської діяльності.

Принцип стилістичної диференціації означає дотримання законів функціональної стилістики, орієнтацію школярів на використання мовних засобів, адекватних завданням та умовам спілкування, формування вмінь обирати найбільш вдалий варіант серед усіх відомих.

Принцип взаємозв'язку в розвитку усного і писемного мовлення передбачає по черговість усного й писемного діалогічного мовлення, без надання переваги жодній з форм.

Принцип виразності мовлення у процесі навчання наукового діалогічного мовлення означає добір таких вправ, які формували б уміння висловлюватися влучно і виразно.

Принцип розвитку чуття мови полягає в розвитку інтуїтивних здібностей школярів щодо дотримання норм літературної мови. Мовне чуття формується у процесі читання високохудожніх творів чи

роботи з ними, внаслідок спостереження за стильовими ознаками, а також під час аналізу свого й чужого мовлення.

Принцип взаємозв'язку мовлення і мислення у процесі роботи над діалогічним мовленням означає оволодіння молодшими школярами системою розумових дій: операцій аналізу і синтезу. Оперуючи різними категоріями мислення, доводиться шліфувати свою думку, удосконалювати її, використовуючи для цього найрізноманітніші мовні одиниці.

Принцип системного підходу означає:

відносну самостійність у роботі;

цілеспрямованість;

урахування взаємозв'язку в формуванні умінь і навичок будувати діалогічне мовлення між наступним і попереднім класами.

Принцип активного керівництва процесом навчання полягає в тому, що формування комунікативних здібностей учнів повинно бути під постійним контролем учителя, спрямовуватись у потрібне русло. Учитель повинен вимогливо ставитися до власного мовлення, демонструвати високий рівень культури спілкування, тим самим створювати комфортне й привабливе мовленнєве середовище.

Принцип комплексного підходу до процесу навчання діалогічного мовлення передбачає, що розвиток усіх видів мовленнєвої практики (говоріння, слухання, письмо) – взаємозв'язаний процес.

Принцип оптимізації у доборі методів, прийомів та засобів навчання учнів діалогічного мовленню передбачає добір найефективніших шляхів, які забезпечують свідомість у побудові діалогічного мовлення.

Керуючись цими принципами, вчитель повинен розвивати діалогічне мовлення, формувати в учнів уміння розмірковувати, порівнювати, аналізувати, узагальнювати, розвиваємо творче мислення, пам'ять, спонукати учнів до гармонійного спілкування на уроках української мови.

Висновки. Формування творчої особистості, здатної плідно працювати в різноманітних сферах суспільної діяльності, тісно пов'язана із засвоєнням правил спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях. Тому завдання вчителя – навчити учнів вільно володіти діалогічним і монологічним мовленням, емоційно-експресивними засобами, постійно дбати про мовленнєву досконалість. Це одне з першочергових і актуальних завдань у системі шкільної мовної освіти.

Удосконалення мовленнєвої діяльності учнів на сучасному етапі зумовлюється передусім зростаючими соціальними потребами в особистості високої мовленнєвої культури, здатної вільно користуватися мовними засобами в різноманітних комунікативних ситуаціях. Така система ефективно допомагає підвищенню рівня розвитку діалогічного мовлення, удосконаленню інтонаційних умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення не тільки на уроках, а й у спілкуванні з рідними, друзями; виробляє культуру мовлення школярів.

Література:

1. Амонашвили Ш. А. Основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / [под ред. А. М. Петровского]. – М. : Знание, 1989. – 167 с.
2. Голованова Н. Ф. Общая педагогика : учеб. пособие для вузов / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 317 с.
3. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Кучинский Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблемы психологического мышления. – М. : Наука, 1981. – С. 92–121.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 63 с.
6. Момот Л. Л. Проблемно-поисковые методы в обучении в школе / Л. Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1984. – 63 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : [в 2 кн.] / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
8. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. – М. : Владос, 2001. – 201 с.

УДК 378:8-057.875

Горохова Т. О.

СУЧАСНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті на основі аналізу науково-методичної літератури розкрито сучасні лінгводидактичні підходи до формування граматичної компетентності студентів-філологів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, граматична компетенція, методичний підхід.

В статье на основе анализа научно-методической литературы раскрыты современные лингводидактические подходы к формированию грамматической компетентности студентов-филологов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, грамматическая компетенция, методический подход.

On the basis of analysis of scientific and methodological literature modern linguodidactics approaches to the formation of grammatical competence of students-philologists were disclosed.

Key words: competency, competence, grammatical competence, methodical approach.

Сучасний етап розвитку мовної освіти характеризується спрямованістю на формування мовної особистості. Метою навчання стає не набуття знань, а розвиток інтелекту, мовної культури, професійних компетенцій майбутнього спеціаліста. Відповідно, завдання вищої школи у підготовці фахівців філологічної галузі – надання можливості саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації, а також цілеспрямоване навчання студентів, формування ґрунтовних умінь будувати мовленнєвий твір, створювати текст, що має задані мовностилістичні ознаки й характеризується досить високим рівнем експресивного впливу на читача або слухача [9].

Упродовж багатьох років учені шукають ефективні способи й засоби вдосконалення різноманітних аспектів такої підготовки за допомогою аналізу практичного досвіду викладачів, розробки й упровадження спеціальних методик, навчальних технологій, спрямованих на розвиток різних складників мовної особистості філолога.

Професійну підготовку вчителя-словесника, її науково-теоретичні та методичні засади досліджували А. Алексюк, О. Біляєв, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін. Теоретичні засади розвитку мовної особистості студента розкриваються у працях таких вчених, як А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, О. Хорошківська та інші.

Метою статті є висвітлення сучасних підходів до формування граматичної компетенції студентів-філологів

З-поміж важливих професійних компетенцій студента-філолога ми виокремили граматичну, як невід'ємну складову комунікативної компетенції, уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі; вміння учасників спілкування володіти комунікативними стратегіями, правилами спілкування й передбачає органічну єдність мовної, мовленнєвої, прагматичної та предметної компетенцій [2].

Вирішенням проблеми навчання граматики займалися П. Бабінська, О. Вовк, О. Горошкіна, Н. Голуб, Н. Дика, Р. Дружененко, О. Караман, С. Караман, Л. Косяк, Л. Мацько, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Плющ, І. Рахманов, Н. Скляренко, Л. Черноватий, С. Шатілов, С. Яворська та інші науковці.

Визначальними особливостями граматичної компетенції вчені виокремлюють: по-перше, здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази і речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул) [5, с. 112]; по-друге, неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм [1]; по-третє, внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної та синтаксичної системи мови (типології форм), а також набору правил [11, с. 73].

У статті граматична компетенція тлумачиться як системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища у мовленнєвій діяльності в різноманітних

ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблемних завдань [4, с. 20].

Визначальним для оволодіння певною граматичною формою є розуміння її функції в мовленні, її комунікативного навантаження, що має забезпечувати комунікативну спрямованість навчання граматичної будови мови.

М. Пентилук стверджує, що одним із найскладніших співвідношень мовної особистості є саме вміння співвідносити запрограмований у тексті смисл (рецептивний вид мовленнєвої діяльності) зі способами його опредмечування (продуктивний тип мовленнєвої діяльності). Тому організація такої діяльності вимагає серйозного проєктивного етапу – вироблення навчальних стратегій [9, с. 46]. Дослідниця зазначає, що поняття стратегії у лінгводидактиці охоплює декілька рівнів суб'єктної взаємодії в навчанні:

- прогнозу;
- дій та операцій;
- цілевизначення (рівень навчальної мети);
- визначення змісту навчання;
- вибору способів діяльності та способів спілкування викладача та студента, тобто методичних підходів [9, с. 2]

Поняття методичного підходу до навчання в лінгводидактиці чітко не окреслено, вживається здебільшого в значенні сукупності способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, на що-небудь, ставлення до кого-небудь, до чого-небудь [3, с. 785]. Донині не існує однозначної класифікації методичних підходів до навчання, але думки більшості вчених збігаються у виділенні таких підходів, як:

- лінгводидактичний (навчання студентів-філологів на основі усвідомлення ними основних засад навчання мови, мовних одиниць як навчальних одиниць);
- суб'єкт-суб'єктний (передбачає ставлення до студентів, учнів як до суб'єктів навчання, суб'єктів педагогічного дискурсу);
- психолінгвістичний (розмежування мови й мовлення, розуміння мовлення як діяльності) [7];
- когнітивний (погляд на мовні одиниці як на складники картини світу);
- комунікативно-діяльнісний (погляд на мовні одиниці як на засоби вираження комунікативних інтенцій, ефективне використання цих засобів у дискурсній діяльності) [6];
- функційно-стилістичний (вивчення мовних одиниць як носіїв функцій певних стилів, типів, жанрів мовлення у текстах-дискурсах);
- риторичний (урахування риторичних засад навчання з метою формування переконливого, впливового мовлення майбутніх учителів-словесників);
- технологічний (використання спроектованих навчальних дій, процедур, операцій задля досягнення прогнозованого результату);
- компетентнісний (підпорядкування навчання формуванню компетентностей, що підлягають оцінюванню) та інші [5].

На думку С. Карамана, найперспективнішим на сучасному етапі є компетентнісний підхід до навчання, який передбачає набуття студентами необхідних ключових, предметних та фахових компетенцій [6]. У Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти виділяють загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички) та лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні та інші компетенції [5, с. 8].

У психолого-педагогічних дослідженнях стверджується, що саме компетентнісний підхід найбільшою мірою відображає процеси модернізації вищої школи, оскільки:

- є основою для формування високого рівня фахової підготовки (І. Зимня, О. Локшина);
- спрямована на ґрунтовне оволодіння майбутніми фахівцями практичними уміньми і навичками на відміну від усталеної технології формування ЗУН (знань, умінь, навичок) як неактивної категорії можливостей суб'єкта, яка характеризує лише його номінальні потенції до плідної професійної діяльності (А. Андрєєв, Ю. Зінківський, Г. Мірських, О. Овчарук);
- передбачає поступову переорієнтацію традиційної освітньої парадигми, в основі якої лежить формування знань, умінь та навичок на систему, яка спрямована на створення умов для оволодіння майбутніми фахівцями ключовими, загальногалузевими та предметними компетенціями (А. Вербицький, В. Луговий, О. Пошетун, Н. Побірченко, А. Хуторський, В. Кузь, С. Сисоєва, Г. Шевченко);
- вимагає переосмислення усталених методичних систем вивчення дисциплін: мети, змісту, методів, засобів, форм організації навчання (Н. Дем'яненко, М. Левшин, В. Рябченко, В. Кононенко, А. Кузьмінський, М. Шкіль).

Варто зазначити, що, незважаючи на відмінності в підходах щодо реалізації компетентнісного підходу, думки багатьох учених збігаються в тому, що гуманний у своїй основі компетентнісний підхід пов'язаний з ідеєю всебічного розвитку майбутнього фахівця не лише як професіонала, але і як особистості, здатної розв'язувати конкретні проблеми у різних сферах життя.

На сучасному етапі визначилися й нові аспекти в навчанні української мови: українознавчий, етнопедагогічний, культурологічний, особистісний, діяльнісно-орієнтований, функціонально-стилістичний, комунікативний.

Українознавчий (народознавчий), етнопедагогічний, культурологічний аспекти передбачають засвоєння учнями мовної картини світу засобами рідної мови, формування національної свідомості студентів, виховання громадянина України, патріота на основі національної і загальнолюдської культури.

Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови ґрунтується на мовленнєвій діяльності, враховує когнітивні (пізнавальні), емоційні, вольові здібності студента. Він передбачає формування системи компетенцій, зокрема граматичної, яка є результатом здобуття граматичних знань (теоретичних і практичних), сформованих мовленнєвих граматичних вмінь та навичок, досвіду застосування граматичних форм у мовній практиці.

Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови включає:

- види мовленнєвої діяльності, що реалізуються в комунікативній мовленнєвій компетенції особистості;
- психічні й фізіологічні процеси мовлення, що відбуваються під час сприймання чи продукування усного і писемного мовлення;
- текст як продукт висловлювання в тій чи іншій формі;
- сферу спілкування (освітню, професійну, суспільну та особистісну);
- стратегію спілкування (мовленнєву поведінку в різних мовленнєвих ситуаціях);
- завдання як певні цілеспрямовані дії, які мовець розв'язує під час спілкування [9]

Більшість дослідників діяльнісно-орієнтований тісно пов'язують із комунікативним підходом, у межах якого граматики виражається як діяльність, використання мови й розвинені мовні й мовленнєві навички. Комунікативно орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики, а також сформувати розуміння функціонального призначення граматичних одиниць у потоці мовлення. Саме тому комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування в студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя. Своєрідність цієї методики полягає в оволодінні студентами всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування.

На думку М. Пентилюк, основними положеннями комунікативної методики навчання української мови є:

- лінгвістична наука про мову і мовлення та їх функції у спілкуванні;
- теорія мовленнєвої діяльності;
- мовленнєве спілкування та його різновиди;
- інтерактивне навчання й текстова основа уроків;
- комунікативна, мовленнєва, мовна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетентність учнів [8].

На думку А. Нікітіної, одним із основних напрямків реалізації лінгводидактичних стратегій формування граматичної компетентності студентів є когнітивна методика, метою якої є опанування студентами мовних одиниць як концептів — глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і письмових) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності студентів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними постають соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, особистісно-орієнтований підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу.

У теоретичних дослідженнях текстоцентричний підхід розглянуто дослідниками (О. Андрієць, Н. Горбачова, Т. Лопатухіна, Н. Мединська, М. Пентилюк, О. Селіванова, Л. Шиянюк) як найбільш доцільний відповідно до цілей комунікативно-діялісної та когнітивної методик і як найбільш перспективний для систематизації та аналізу мовного матеріалу.

Дж. Річардс вважає, що методологія, що ґрунтується на тексторентричному підході до навчання граматики, включає:

- знання про граматичні одиниці та граматичні структури в усних та письмових текстах;
- уміння створювати й аналізувати усні і писемні тексти в контексті особливостей відповідної культури;
- формування навичок проектувати завершені висловлювання, тексти, використовуючи відповідні граматичні засоби [11].

Розвинене граматично правильне мовлення передбачає, що мовець володіє значною кількістю граматичних моделей, правилами наповнення, перетворення, сполучування граматичних одиниць та вміє

обирати й об'єднувати їх у процесі професійного спілкування. Отже, важливо, щоб формування граматичної компетенції студентів провадилося на текстовій основі, з поетапною реалізацією різних підходів у навчанні мови, зокрема таких: українознавчий, культурологічний, особисто-орієнтований, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, когнітивний та інших.

Окреслюючи перспективи подальших наукових розвідок, зазначимо, що у подальшому ми зосередимо свій дослідницький інтерес на теоретичному обґрунтуванні організаційно-методичних умов формування граматичної компетенції студентів-філологів на засадах текстоцентричного та контекстного підходів.

Література:

1. Артюшкіна Л. М. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців [Електронний ресурс] / Артюшкіна Л. М., Рудь О. М. – Режим доступу : http://soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_rud.doc.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навчальний посібник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2006. – С. 228.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.
4. Галызин И. Д. Управление процессом усвоения знаний / И. Д. Галызин. – М., 1991. – 92 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва ; [пер. з англ. О. М. Шерстюк]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
7. Лещенко Г. Комунікативно-діяльнісний підхід до проведення уроків розвитку зв'язного мовлення / Г. Лещенко // Початкова школа : науково-методичний журнал. – 2003. – № 12. – С. 5–7.
8. Нікітіна А. В. Лінгводидактична модель опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками [Електронний ресурс] / Нікітіна А. В. – Режим доступу : // <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13navdmv.pdf>.
9. Пентиліук М. І. Лінгводидактичні орієнтири навчання української мови в середній та вищій школі / М. І. Пентиліук // Педагогічний альманах. – 2013. – Випуск 17. – С. 46.
10. Пентиліук М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. І. Пентиліук // Вісник Львів. ун-ту. – 2010. – Вип. 50. – С. 123–130. – Режим доступу : http://philology.lnu.edu.ua/visnyk/50_2010/.
11. Поршнева Е. Р. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка / Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова // Иностр. яз. в shk. – 2008. – № 6. – С. 73.
12. Richards J. C. Limitations of the text based approach [Electronic resource] / Jack C. Richards. – Mode of access : <http://www.professorjackrichards.com/limitations-of-the-text-based-approach/>.

УДК 372.053.811

Груба Т. Л.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено аналізу сучасних досліджень питання інтеграції змісту в навчальному процесі. Автор визначає сутність цього важливого дидактичного поняття, особливості та шляхи реалізації у системі формування мовної особистості учнів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: мовна особистість, інтеграція змісту навчання, міжпредметна інтеграція, інтегровані уроки.

Статья посвящена анализу современных исследований вопроса интеграции содержания в учебном процессе. Автор определяет сущность этого важного дидактического понятия, особенности и пути реализации в системе формирования языковой личности учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: языковая личность, интеграция содержания обучения, межпредметная интеграция, интегрированные уроки.

The paper analyzes the current researches of the problem of content integration in the classroom. The author defines the essence of this important didactic concept, characteristics and ways of its implementing in the system of secondary school pupils' linguistic identity formation.

Key words: linguistic identity, integration of learning content, interdisciplinary integration, integrated lessons.

Сучасний розвиток освіти в Україні передбачає нові підходи до структури і змісту навчання, спрямованість на оновлення та реконструкцію, гуманізацію та інтеграцію шкільної освіти.

Новий зміст навчання багатьох шкільних предметів, зокрема української мови, має яскраво виражений інтегративний характер: зміст складається з декількох змістових ліній (лінгвістичної, мовленнєвої, діяльнісної, соціокультурної) тощо. Крім того, навчання мови і мовлення становить єдиний процес, підпорядкований кінцевій меті, шкільного курсу рідної мови, що нині полягає у формуванні **свідомої мовної особистості**, основними характеристиками якої є володіння виражальними засобами мови, всіма її видами, типами, стилями і жанрами мовлення, яка вміє орієнтуватися в потоці інформації, визначати цілі самонавчання, самовиховання і саморозвитку, тобто наявний увесь інтегративний зміст комунікативної компетенції, що передбачає удосконалення умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі [11].

Інтеграція змісту навчання є істотним інноваційним елементом освітньої реформи та пріоритетним напрямом у формуванні розвиненої мовної особистості.

Науково-теоретичний аналіз сучасних досліджень засвідчив багатоплановість у визначенні предмету реалізації інтеграції змісту в навчальному процесі, дозволив дослідити її сутність, особливості використання в системі формування мовної особистості.

Мета уроків, побудованих на інтегрованому змісті, передбачає створення передумов для різнобічного розгляду певного поняття, явища, формування в учнів системного мислення, цілісної картини світу.

Необхідність інтеграції змісту навчання зумовлена не лише зростанням обсягу наукових знань а й завданням освіти – розвитку і саморозвитку суттєвий природних властивостей учнів в їхній єдності і цілісності. Це і є, на нашу думку, головною детермінантою необхідності інтеграційних процесів в сучасному освітньому просторі, що засвідчує **актуальність** порушеної проблеми.

Мета нашої наукової розвідки: дослідити сутність інтегрованого змісту навчання в теоретичному та практичному аспектах, визначити його вплив на розвиток мовної особистості учнів, формування цілісного погляду на навколишній світ, ціннісних орієнтацій, переконань, ідеалів, навичок мовної поведінки, культури спілкування.

Інтегративний підхід до навчання є пріоритетним напрямом реформи мовної та літературної шкільної освіти.

На нашу думку, системний комплексний підхід є однією з умов успішного вивчення рідної мови в школі. Актуальність встановлення інтегративних зв'язків у формуванні цілісної системи знань, умінь і навичок вперше обґрунтували Ян-Амос Коменський та К. Д. Ушинський.

Спираючись на здобутки філософії, Ян-Амос Коменський розробив своє педагогічне вчення. Ідею всеєдності вчений, трансформуючи і переосмислюючи, переводить в педагогічну площину і формулює

як гармонійний розвиток людини, що можливий лише за умов всезагального пізнання, освіти і навчання.

Вчений одним із перших в світовій педагогіці підняв питання про можливість і необхідність інтеграції знань про світ, а також окреслив шляхи представлення цих знань в змісті шкільної освіти; розробив методи їх викладання в навчально-виховному процесі.

Зміст освіти, на думку Коменського, повинен бути підпорядкований таким правилами: 1) освіта не може бути дана на основі якоїсь окремої науки, незалежно від інших наук, тому вивченню окремих предметів повинне передувати ознайомлення з *“загальним почерком всіх знань”*, який би давав можливості побачити місце окремої науки в їх загальній системі; 2) викладання повинно здійснюватися *від найбільш загального до найбільш особливого*, тому з самого початку учням треба давати *“основи загальної освіти”*, а вивчення будь-яких предметів повинно починатися з найпростіших елементів, *“щоб в учнів склалося загальне розуміння цілого їх”* із тим, щоб наступні заняття *“не вносили нового, а становили тільки деякий розвиток отриманих знань в їх частковостях”*. Водночас у викладанні необхідно поєднувати аналітичний і синтетичний методи; 3) *“як в природі все зціплюється одне з другим, так і в навчанні треба зв’язувати одне з другим саме так, а не інакше”*, бо *“міцним може бути тільки те, що тісно зв’язане у всіх своїх частинах”*. Без цього освіта не може бути *“цілісною сукупністю знань, котрі одне одне підтримують, підкріплюють і збагачують”*, а становить лише якийсь штучний зв’язок фрагментарних знань. Оскільки природа *“все об’єднує постійними зв’язками”*, то і в науці і в навчанні все повинно також бути взаємозв’язаним і тому *“все, що знаходиться у взаємному зв’язку, повинно викладатися у такому ж зв’язку”* [6, с. 335–336, 339, 351–353, 357, 359–360, 365–366, 368].

К. Д. Ушинський у своїх працях неодноразово підкреслював необхідність упорядкування і систематизації знань у процесі навчання і виховання. Вищими формами вчений-педагог вважав теоретичні, філософські системи. Оскільки недостатньо просто розуміти предмет чи явище, потрібно визначати їх і їх місце в системі знань. Тому К. Д. Ушинський наголошує на вмілому поєднанні накопичених фактів і їх системотворенні. Саме таке інтегрування матеріалу може принести найкращий результат у навчально-виховному процесі.

Психофізіологічні основи реалізації міжпредметних зв’язків розробив академік І. П. Павлов, який у своєму вченні трактував усю психологічну діяльність як асоціативну [9].

У зарубіжній педагогіці цю проблему досліджували В. М. Кніпп, М. Ліпман, Д. Л. Текер та багато інших.

У 80–90 рр. проблеми інтеграції змісту шкільної освіти активно розробляли українські педагоги В. П. Андрущенко О. В. Бабкіна, Н. М. Бібік, С. І. Гончаренко, М. М. Закович, В. Р. Єльченко, О. М. Мащенко, В. Ф. Моргун, Е. Л. Косенко та інші.

Окремі аспекти цієї проблеми розглянуто в працях М. Б. Євтуха, М. І. Мадзігона, І. Д. Бега, М. С. Ващуленка, І. А. Зязюна, О. В. Сухомлинської, Л. І. Мацько та інших.

Науково-теоретичний аналіз сучасних досліджень свідчить про зацікавленість науковців проблемою інтегрованого навчання. Саме засобами взаємопов’язаного навчання або міжпредметної єдності формується світогляд учнів, їхні пізнавальні інтереси, розширюється кругозір, формуються мовленнєві вміння та навички. Під поняттям міжпредметних зв’язків розуміється взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою, що відображає комплексний підхід до виховання і навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв’язки між навчальними предметами [8].

Вчені виділяють внутрішньопредметну та зовнішньопредметну інтеграцію [3]. Різниця між цими видами полягає в об’єднанні та обґрунтуванні навчального матеріалу в межах одного чи декількох предметів. Внутрішньопредметні зв’язки забезпечують системність у навчанні мови, демонструють ієрархічність її структури й активно впливають на засвоєння мовних одиниць та використання їх у мовленнєвій діяльності.

Зовнішньопредметна інтеграція реалізується у встановленні смислової відповідності, коли центральна ідея об’єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядають в рамках декількох предметів.

Оскільки мова є відображенням всіх сторін людської діяльності, а через мовлення виражається зміст усіх навчальних предметів, то очевидним є встановлення двобічного зв’язку, що і передбачено шкільною програмою.

Проте сучасний стан розвитку мовної освіти потребує уточнення змісту інтеграції та інтегративного підходу до навчання, визначення ролі міжпредметної інтеграції у формуванні мовної особистості.

Інтеграція (лат. слово) – об’єднання в ціле будь-яких окремих частин. Слово це в перекладі з латині означає “поповнення”, “відновлення”, “об’єднання” в ціле будь-яких окремих частин.

На думку вчених, кожна дисципліна є певним комплексом дидактично опрацьованих наукових положень, які становлять певну систему знань, що має структуру відповідної науки. Внаслідок цього в процесі навчання виникають штучні “перегородки” між системами знань про навколишню діяльність, які учні засвоїли в курсах різних шкільних дисциплін. Перебороти це слабе місце в шкільному навчанні можна шляхом послідовного, цілеспрямованого, свідомого встановлення зв’язків між навчальним матеріалом з різних навчальних предметів.

Використання засобів міжпредметної інтеграції дає можливість:

- виконати впродовж уроку більший обсяг роботи та практичних вправ;
- глибше, конкретніше розкрити всі питання теми, що вивчається, посилити аргументованість наукових положень;
- оновити, уточнити раніше засвоєний учнями матеріал;
- застосувати різноманітні методичні прийоми;
- створити проблемні ситуації, які змушують учнів думати, зіставляти, шукати, стимулюючи в такій спосіб розвиток пізнавальних інтересів, які сприяють формуванню якостей мислення, необхідних для одержання нових знань та практичної діяльності.

Завдяки цьому учні часом застосовують такі знання теоретичного і практичного характеру, одержання яких засобами одного предмета неможливе.

Створюючи взаємну опору в засвоєнні провідних понять, фактів, положень, інтеграція підвищує ефективність навчання; допомагає привести в єдину систему всі знання учнів з гуманітарних предметів, які відтворюють об'єктивно існуючий зв'язок між різнорідними явищами соціального, економічного, культурного життя суспільства.

Методика проведення уроків на основі інтеграції змісту – це добір навчального матеріалу, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми, яке має на меті інформаційно й емоційно збагатити сприйняття, мислення і почуття учнів, завдяки залученню цікавого матеріалу та дати можливість з різних сторін пізнати явище, поняття, виробити відчуття цілісності знань.

Під час проведення уроків із елементами інтеграції вчителів доводиться самостійно визначити зміст навчального матеріалу, питому вагу видів діяльності з різних предметів. При цьому важливо визначити, яка мета інтегрованого уроку, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні.

Інтеграція змісту навчання може успішно здійснюватись за умов дотримання певних вимог:

- спрямовуватись на комплексне рішення питань освітньо-виховної роботи;
- усім своїм змістом, напрямом, формами ця робота повинна сприяти оволодінню учнями основами наук.

Щоб інтеграція була плідною, слід з'ясувати:

- який обсяг знань із спільної предметної проблеми одержали учні на уроках інших дисциплін;
- який матеріал з відповідної проблеми слід використати на кожному конкретному уроці і якими новими відомостями є можливість його доповнити;
- які прийоми розумової діяльності, опановані учнями, доцільно застосовувати;
- які практичні вміння і навички, набуті школярами на уроках суміжних предметів, можуть бути використані;
- які світоглядні висновки будуть зроблені учнями в результаті звернення роботи над проблемою.

Навчально-виховна ефективність інтеграції буде належною в тому випадку, якщо зв'язки встановлюватимуться за всіма напрямками роботи:

- набуття знань на уроках (попередня підготовка учнів, сприймання нового матеріалу, закріплення, повторення, збагачення знань і вироблення вмінь користуватись ними практично);
- оволодіння шляхами пізнання (спостереження, індукція, дедукція тощо), розумовими операціями (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація) та словесним оформленням їх результатів (судження, поняття тощо);
- формування вмінь (активно слухати пояснення нового матеріалу і нотувати головне; працювати з науковою літературою, конспектувати, складати тези, реферувати; проводити спостереження над текстом художнього твору з певною метою; самостійно здійснювати перенесення знань і вмінь у нову навчальну ситуацію, комбінувати вже засвоєні способи вирішення навчального завдання, будувати принципово новий спосіб його вирішення та інше);
- набуття учнями вмінь практично застосовувати свої знання (під час сприймання художніх творів та їх аналізу, виконання письмових робіт, вироблення грамотного мовного стилю тощо);
- використання на уроках засобів наочності;
- узагальнення, повторення, систематизація знань, засвоєних школярами протягом певного часу (чверті, півріч, року);
- проведення різних форм позакласної роботи (шкільні вечори, ранки, екскурсії, виставки, читацькі конференції і диспути, бібліографічна робота та інша).

Таким чином, розкриття міжпредметних контактів стає одним із способів трансформації знань, одержаних учнями на уроках суміжних навчальних предметів.

Крім того, під час перенесення знань та вмінь посилюються інтелектуальні емоції, зацікавленість виконаною роботою, що стимулює розвиток мислення, уваги, пам'яті, а також спостережливості, усної та писемної мови. А це, відповідно, сприяє не тільки кращому засвоєнню матеріалу, а й інтенсивному загальному розвитку особистості,

Розвиток зазначених умінь відбувається не тільки на уроках рідної мови, а й на інших, особливо під час сприйняття або читання літературних творів, навчальних матеріалів з підручників історії, географії, природознавства, народознавства тощо (формування умінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності). Розвиток умінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письма) потрібно практикувати у процесі проведення навчальних переказів або просто усних відповідей на уроках гуманітарного або природничого циклу.

Таким чином, основним засобом формування мовної особистості, на нашу думку, є: інтеграція змісту навчального матеріалу, укладання міжпредметних словників (термінологічно-понятійних, тлумачних тощо), комплексні творчо-пошукові завдання, система спеціально дібраних вправ на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку.

Отже, вивчення мовних явищ засобами міжпредметної інтеграції, що забезпечується використанням дидактичних матеріалів з літератури, природничих дисциплін та народознавства, дозволить учням спостерігати за функціонуванням груп слів за значенням у різних типах і стилях мовлення, сприятиме різнобічному й цілісному розгляду певних лінгвістичних понять та створить умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості.

Література:

1. Біляєв О. М. Інтегровані уроки рідної мови / Біляєв О. М. // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 36–40.
2. Богин Т. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов / Богин Т. И. – Л. : АДЦ, 1984. – 267с.
3. Варзацька Л. О. Навчання української мови розв'язанням мовленнєвих завдань у початкових класах / Варзацька Л. О. // Українська мова і література в школі. – 2003. – №4–5. – С. 46, 48.
4. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / Вашуленко М. С. // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11–15.
5. Караулов Ю. Язык и личность / Караулов Ю. – М. : Наука, 1987. – С. 27–63.
6. Коменський Ян Амос. Велика дидактика / Я. А. Коменський. – К., 2007. – 412 с.
7. Лещенко Г. П. Уроки української словесності (бінарні) як засіб формування мовної особистості / Лещенко Г. П. // Проблеми формування мовної особистості учнів загальноосвітніх закладів : зб. наук праць. – Рівне, 2006. – С. 111–117.
8. Мацько Л. І. Українська мова у світочасовому просторі / Л. І. Мацько. – К., 2009. – 607 с.
9. Павлов И. П. Избранные труды / Павлов И. П. – М., 1959. – 616 с.
10. Українська мова 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // УМЛШ. – 2013. – №1. – С. 32–64.

УДК 81.371

Дика Н. М.

ТЕРМІНОСИСТЕМА В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗНЗ

У статті висвітлено проблеми терміносистеми в контексті вивчення граматики на уроках української мови в старших класах ЗНЗ, обґрунтовано наступність і перспективність як передумову засвоєння школярами понять із граматики.

Ключові слова: граматика, морфологія, синтаксис, лінгвістична термінологія, процесуальна технологія.

В статье рассматриваются проблемы обучения грамматике украинского языка, обосновано последовательность и перспективность как предпосылку усвоения школьниками грамматических понятий.

Ключевые слова: грамматика, морфология, синтаксис, лингвистическая терминология, процессуальная технология.

The article describes the problems of teaching Ukrainian language grammar on Ukrainian language lessons.

Key words: grammar, morphology, syntax, linguistic concepts.

Формування лінгвістичної термінології у процесі вивчення граматики – складний, поступовий процес, що потребує врахування системного характеру мови, особливостей лексико-граматичних класів, їхніх диференційних ознак та розуміння специфіки синтаксичних конструктів як засобу ефективної комунікації.

Формування лінгвістичних понять є базовим завданням у навчанні мови, адже оволодіння знаннями будь-якого предмету починається з оволодіння відповідною системою наукових понять. Посилення уваги до процесу формування понять є однією з найважливіших умов ефективності навчання, оптимізації навчально-виховного процесу, здобуття глибоких і міцних знань, розвитку і виховання учнів. Поняття необхідні для: а) формування наукового світогляду; б) розкриття взаємозв'язків, що існують в об'єктивній реальності; в) розуміння закономірностей та законів розвитку процесів, явищ тощо.

Метою статті є визначення специфіки формування термінологічної бази у процесі вивчення граматики.

Завдання статті полягають у тому, щоб:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми засвоєння мовних понять;
- з'ясувати специфіку етапів формування граматичних понять;
- запропонувати раціональний шлях подолання методичної проблеми;
- дослідити роль інтерпретації та інтелектуальної ініціативи як основних чинників формування понятійного апарату.

Серед вимог до лінгвістичної термінології чільне місце посідають такі: цілісність, експлікативність, повнота та несуперечливість. Цілісність понятійної системи визначеної термінологічними стандартами сучасної української мови полягає в тому, що "між усіма без винятку поняттями існує прямий або опосередкований логіко-семантичний зв'язок матеріалізований у дефініціях термінів" [6, с. 96]. Порушення логіко-семантичної системи понятійного апарату виникає внаслідок неповного або неправильного висвітлення сутнісних ознак мовних явищ. Експлікативність понятійного апарату як системи полягає в тому, що будь-яку дефініцію шляхом підстановки значень термінів, що входять до її складу, можна звести до так званих початкових термінів, тобто термінів, які прийняті в конкретній системі (стандарті) за такі, що не потребують визначення.

Провідним стає питання формування особистості з високим рівнем комунікативної компетентності, що є основою самореалізації у всіх сферах суспільного життя. Тому сьогодні актуальним є пошук нових підходів, за яких формування лінгвістичних понять у процесі вивчення граматики максимально відповідатиме віковим психолого-лінгвістичним закономірностям розвитку учнів, забезпечуючи наступність та перспективність накопичення термінологічного базису як необхідної складової мовної та мовленнєвої компетенції.

Отже, на нашу думку, з метою формування лінгвістичної термінології в учнів загальноосвітніх навчальних закладів під час вивчення граматики української мови необхідно віддати перевагу насамперед проблемному підходу до навчання; дослідницьким завданням, завданням, орієнтованим на оператив-

ність, швидкість виконання, що містять елементи змагань. Під час опрацювання учнями лінгвістичних понять, з метою прискорення розвитку понятійної структури мислення, доцільніше обрати такий шлях формування лінгвістичного поняття, коли учні спершу проводять спостереження на спеціально дібраному мовному матеріалі, виявляють певне лінгвістичне явище, умови його протікання, а вже потім узагальнюються ознаки поняття, вводиться термін. Потрібно формувати в учнів уміння аргументувати думку, порівнювати, виділяти головне, приділити увагу оригінальним прийомам запам'ятовування (наприклад, словесним ключам тощо); вибудовуючи організаційні елементи уроку, забезпечити чітке формулювання мети вивчення нового матеріалу, порівняння з нею отриманих результатів, підбиття підсумків вивчення нового матеріалу, організацію самоконтролю, самооцінювання, взаємооцінювання, створення сприятливої емоційної атмосфери. Важливо відповідально поставитися до вибору текстів і прикладів. Вони мають тематично зачіпати різноманітні інтереси і задовольняти пізнавальні потреби школярів.

У процесі вивчення граматики створюються сприятливі умови для осмислення школярами цілісності мови, характерних для неї зв'язків між різними рівнями. Так, учні спостерігають за змінами в значенні слова внаслідок переходу слова з одного лексико-граматичного класу в інший. Така робота створює передумови для формування у школярів наукового погляду на мову, на існування нерозривного зв'язку між морфологічними ознаками та його смисловою стороною. Засвоєння учнями навчального матеріалу про належність слова до певного лексико-граматичного класу, а також виявлення його суттєвих ознак сприяє розвитку їхнього лінгвістичного мислення.

Опанування учнями словотворчими вміннями та навичками базується на засвоєнні ними комплексу теоретичних понять. Успішна організація цього процесу визначається багатьма чинниками, одним із яких є чітке розуміння вчителем шляхів його формування. Отже, педагог, перш ніж визначити методи, які забезпечують найбільш повне усвідомлення школярами суттєвих ознак поняття, має бачити перспективу його розвитку і основні етапи засвоєння.

Світова лінгвістика нагромадила чималий досвід дослідження сутності лінгвістичної термінології як основи граматичної будови мови (В. Бабайцева, Б. Головін, О. Есперсен, О. Пешковський, Ф. Фортуна-тов, О. Шахматов, Д. Штелінг, Л. Щерба, Р. Якобсон). В українському мовознавстві вивчення граматичних понять висвітлено в працях І. Вихованця, К. Городенської, В. Горпинича, А. Грищенка, А. Загнітка, М. Плющ, В. Русанівського. Однак, залишається мало дослідженою проблема формування граматичних понять у сучасній лінгводидактиці загальноосвітніх навчальних закладів. Окремі аспекти цього питання розробляли вчені-методисти О. Біляєв, В. Горяний, В. Мельничайко, С. Караман, М. Пентиліук, К. Плиско, І. Хом'як.

Оскільки основні поняття з граматики послідовно проходять через весь шкільний курс української мови, дозволяє здійснювати вивчення теоретичного матеріалу на основі принципів наступності і перспективності, тобто поступово збагачувати його змістову сторону.

У сучасній лінгводидактиці ці принципи трактують як умову, що визначає ефективність навчального процесу (М. Вашуленко, С. Караман, М. Пентиліук, К. Плиско, І. Хом'як, О. Глазова). Наступність виражається у систематичності й послідовності викладання мовного матеріалу, реалізується через опору на вже відоме учням і передбачає обов'язкове врахування логіки предмета. Таким чином, організація процесу засвоєння нового матеріалу зумовлює зміну в свідомості школярів неповних знань більш повними, дає змогу учням осмислити раніше вивчене на вищому щаблі.

Аналіз психологічної (Л. Айдарова, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн), педагогічної (Я. Коменський, І. Песталотці) та лінгводидактичної (О. Біляєв, М. Вашуленко, М. Пентиліук, К. Плиско, С. Караман, О. Глазова) літератури сприяє розробці відповідної системи роботи з граматики, яка передбачає такі етапи: цілеспрямоване спостереження над мовним явищем; підведення підсумків спостереження; визначення поняття та встановлення його характерних ознак; закріплення суттєвих ознак поняття та його визначення у терміносистемі (вводиться термін); застосування поняття шляхом термінологізації до виучуваного матеріалу; перевірка розуміння засвоєного терміна – закріплення та творчі вправи.

Перший етап опрацювання понять із розділу “Морфологія” характеризується досить широким спектром навчальних завдань, серед яких найважливішими є: формування в учнів уявлень про поняття з опорою на найпростіші визначення (рід, число, відмінок); вироблення в школярів на основі теоретичних знань мовних умінь аналізувати, визначати рід, число, відмінок слова, конструювати лексеми за допомогою певних словотворчих засобів; шляхом визначення найсуттєвіших характеристик навчити правильно класифікувати слова відповідно до лексико-граматичних класів з урахуванням особливостей кожного з них; збагачення словника учнів, навчання грамотно вживати у власному мовленні слова.

Таким чином, починаючи з найпростішого ми формуємо в учнів поняття про *морфологічні ознаки*, поступово ускладнюючи термінологічний апарат із виходом на більш складне поняття *граматичної категорії*. Така робота передбачає засвоєння та співвіднесеність учнями таких істотних ознак, як лексична та морфологічна спільність. Це сприяє розвитку в школярів уміння співвідносити семантику та визначати морфологічні ознаки відповідно до особливостей лексико-граматичного класу.

До усвідомлення поняття *граматичної категорії* учні мають бути підготовлені внаслідок цілеспрямованої пропедевтичної роботи на уроках.

Опрацювання програмового матеріалу з теми “Способи творення іменника” підводить учнів до розуміння того, як саме творяться слова у мові. На цьому етапі учням необхідно довести шляхом конструювання синтаксичних одиниць, що однієї лексичної сполучуваності слів для побудови речення замало. Таким чином, ми поглиблюємо теоретико-понятійний апарат, розширюємо діапазон уже здобутих знань про лінгвістичне поняття *закінчення*. Учні мають змогу усвідомити, яка частина слова є “носієм” його граматичного значення.

Спираючись на характерні ознаки лінгвістичного поняття *закінчення*, у методиці виділено певні етапи, які передбачають розв’язання специфічних завдань: привернути увагу учнів до граматичного значення слова і форми його вираження; організувати спостереження за сполучуваністю слів, функцією закінчення; ввести термін, обґрунтувати доцільність такої назви “закінчення слова”; показати нульове закінчення і закінчення, яке стоїть не на кінці слова; узагальнити всі характерні ознаки закінчення.

Наступний етап роботи полягає у систематизації фактів і порівнянні учнівських висновків з визначенням, поданим у підручнику.

Отже, правильно організована бесіда, яка спрямовує спостереження школярів до узагальнень здобутих знань, а спеціально дібрані аналітико-синтетичні завдання забезпечують засвоєння учнями істотних ознак будь-якого поняття.

Пропедевтичне ознайомлення з іменником, прикметником дієсловом та іншими частинами мови спирається на здобуті раніше знання про будову слова, його значущі частини. Тому саме ці відомості повторюються під час виконання практичних завдань на аналіз і синтез різних частин мови. Систематизація, узагальнення та поглиблення теоретичної бази можливе лише за умови вичленовування вчителем вузлових питань.

Під час вивчення нової теми уточнюється значення відомих учням понять, їх лінгвістичні можливості розширюються новими ознаками, що визначає ступінь повноти розуміння мовного явища.

Можливості формування під час опрацювання відповідної теми зумовлені комплексним характером завдань, які включають слухання, відпрацювання вимови, з’ясування й уточнення значень понять, виписування їх за семантичними ознаками.

Формування понять є найбільш результативним, якщо вчитель постійно дбає про розвиток пізнавальних здібностей дітей, озброює їх вмінням виділяти найголовніше з вивченого матеріалу. Оскільки в основі логічного мислення лежать операції порівняння, класифікації, узагальнення, а також аналізу й синтезу, учитель поступово відпрацьовує в учнів уміння використовувати їх у навчальній діяльності. Важливими навичками учнів є групування мовних фактів та виявлення принципу, за яким здійснюється їх класифікація. Бажано, наприклад, частіше визначати, за якою ознакою слова, записані на дошці, об’єднано в групи: *студентський, учнівський, школярський; приклеїти, прибігти, припливти; разом, гуртом, оптом*.

Вправи на групування споріднених слів доцільно завершувати визначенням лексико-граматичного розряду кожного слова. Наприклад, аналізуючи слова *зелень, зелений, зелено, зеленіють, позеленілий* школярі не тільки відшукують ознаки притаманні певному лексико-граматичному класу, доводячи, що ці слова є різними частинами мови, а й поглиблюють здобуті знання щодо морфемного складу, забезпечуючи принцип наступності та перспективності в навчанні.

На нашу думку, доречно учням запропонувати визначити частини мови відповідно до записаних слів:

Квітучий, двійка, прочитаний, сьогодні, старанно, роздоріжжя, наполегливо, двадцятирічний, століття, мільйон, червоний.

Увага школярів звертається також на характерні особливості граматичної форми кожної частини мови. *Наприклад:*

Які закінчення бувають у прикметників? Виберіть із поданих закінчень слів тільки прикметникові. Учні аналізують закінчення слів, основи яких закриті: *-уть, -ий, -а, -ого, -і*.

Ідентичні завдання цінні, бо спонукають школярів до активних міркувань, до обґрунтування правильної власної думки, розмежування частиномовної належності, оскільки більшість закінчень притаманні як прикметникам, так і іменникам (*зима люта* – закінчення в обох словах *-а*; *дзвінкі пісні* – закінчення в обох словах *-і*).

Таким чином, учні поступово засвоюють граматичне значення *закінчення* як частини мови, вони оволодівають вміннями добирати і вживати в мовленні різні граматичні форми змінюваних слів. Це є підготовкою учнів до повноцінного засвоєння понять не лише з морфології, а й із синтаксису.

Варто зазначити, що розпочинаючи роботу над формуванням понять важливим є врахування ступеня збігу у визначенні понять із морфології на початковому та основному етапі роботи, з якими стикаються учні в опануванні ними. Завдання вчителя – домогтися усвідомленого сприйняття, яке відбувається через поглиблення понять, уточнення, через розкриття їхніх нових ознак.

Використовуючи інтерактивні методи, пропонуємо застосовувати метод “безперервної шкали думок”, “дискусію з елементами ігрового моделювання”, “дискусію-симпозіум”, “прийом мозкової атаки”

або постановки інформаційних питань. Питання мають різне призначення: для перевірки міцності засвоєння, для обміну інформацією між учителем і учнями, для знаходження спільного й відмінного в мовних фактах і явищах мови.

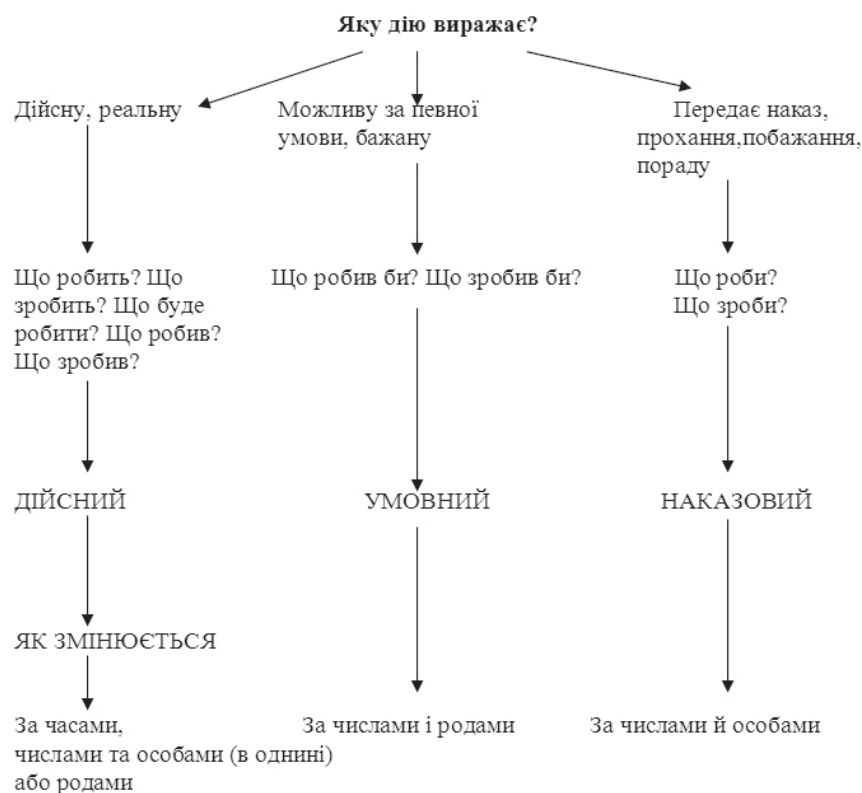
К. М. Плиско зазначає, що “інформаційні питання – це питання, призначення яких викликати відтворення засвоєння знань, умінь і навичок. Вони використовуються на всіх етапах навчання” [8, с. 66]. Наприклад, для узагальнення поняття про прикметник як частину мови доцільно поставити таку систему запитань: *яке лексичне значення має прикметник? якими морфологічними ознаками характеризується прикметник? яку синтаксичну роль може виконувати прикметник? на які питання відповідає прикметник? яка частина мови називається прикметником?*

З метою забезпечення наступності використовуємо метод бесіди.

Так, етап поглиблення знань про присвійні та вказівні займенники можна розпочати з чітко окресленої схеми запитань на основі вже вивченого матеріалу: 1) *що спільного і відмінного має займенник з прикметником?* 2) *на які групи поділяються прикметники за характером кінцевого приголосного?* 3) *які прикметники ми відносимо до твердої групи, а які до м'якої?*

Варто зазначити, що неабияких результатів можна досягти шляхом алгоритмізації будь-якої теми.

Наприклад: **Алгоритм для визначення способу дієслів**



Працюючи з учнями у такому ключі, маємо відразу спрямувати вектор інтерпретації цього поняття шляхом виконання вправ. Так, школярі мають визначити спосіб дієслова і обґрунтувати свої думки в розгорнутій схемі міркувань: *Звучи! Хай серце відпочине, Спів хай зачарує рідний край. Наша пісню, пісню не солов'їна, – Своїх слів крилатих не втрачай!* (С. Цушко).

Зразок відповіді:

Про те, що у поезії автор використовує дієслова наказового способу, свідчать формально-граматичні показники: додавання до основи теперішнього часу особових закінчень (*звуч-и*); частка *хай*, що додається до основи майбутнього часу.

Слід зауважити, що цінним на завершальному етапі системи формування лінгвістичних понять (перевірка розуміння засвоєного терміна) є диктанти (словникові, вибірково-розподільні, творчі, “Перевір себе” тощо).

Формування лінгвістичних понять у процесі вивчення розділу “Синтаксис” має свої специфічні особливості, зумовлені посиленням значенням лінгвістичного аспекту. Важливим є питання усвідомлення суті таких основних граматичних понять, як *словосполучення* і *речення*. Найчастіше шлях пізнання пролягає від аналізу фактів до узагальнення.

Після усвідомлення смислу словосполучення триває робота над його граматичною будовою, проводяться спостереження над тим, що слова у словосполученні або однофункціональні і поєднуються за

допомогою сполучників *і, а, чи, або...* тощо (день і ніч, не музика, а малювання, сніг чи дощ, рано або пізно); або нерівноправні: є головне і залежне слово (весняні – які? – ріки)- узгодження; (тихо – як? – слухаючи) – прилягання; (допомога – кому? – школі) – керування. Важливо навчити учнів правильно усвідомлювати смислове значення словосполучення і розмежовувати поняття словосполучення і сполучення слів. Варто також наголосити на тому, що словосполучення входить у комунікативну систему лише через речення і складається мінімум з двох компонентів, тоді як реченням може виступати один повнозначний компонент. Також учні вчаться виленовувати словосполучення із речення, аналізувати їхнє смислове значення, граматичну структуру і зв'язки, вчаться конструювати словосполучення відповідної моделі. Уникненню помилок сприятиме система вправ, що містить спостереження над структурою та семантикою словосполучень, повний і частковий аналіз синтаксичних особливостей словосполучень, їх класифікацію, насамперед таких, що важко розрізняються учнями, складання алгоритмів.

Таким чином, доречно скласти словосполучення, у яких опорні слова виступали б то головним, то залежним компонентом.

Працювати, доброзичливий, співати, наполегливо, життя, цікавий, думка, знання, старанно, вчитися, дзвінко.

У методиці формування відповідного поняття важливо спиратися на всі властиві для нього понятійні ознаки. Так, при формуванні поняття про речення особлива увага зосереджується на засвоєнні учнями таких синтаксичних понять, як *граматична основа, члени речення, вставні слова, однорідні члени речення, відокремлені члени речення, види речень: односкладні, двоскладні; поширені, непоширені; повні, неповні; ускладнені, неускладнені.*

Необхідно також зазначити складність у формуванні поняття *складного речення*. Учні повинні навчитися розпізнавати *складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові складні речення та речення з різними видами зв'язку*, визначати їх структуру, смислові та мовні засоби; правильно будувати складні речення, використовуючи синонімічні сполучні засоби.

Спостереження й аналіз текстового дидактичного матеріалу має зводитися до усвідомлення різниці між простими і складними реченнями не тільки за формою, а й за змістом думки.

З метою виявлення структурних і семантичних особливостей складних речень варто запропонувати учням зіставити тексти з простими і складними реченнями.

Засвоєння учнями загального поняття про *складне речення* перевіряється умінням визначати:

- 1) кількість граматичних основ у структурі складного речення (кількість простих речень);
- 2) засіб поєднання (сполучники, сполучні слова, без сполучників);
- 3) якщо сполучникове, то складносурядне чи складнопідрядне;
- 4) якщо безсполучникове, то пояснювати смислові зв'язки та розділові знаки.

Таким чином, реалізація наступності і перспективності досягається поступовим ускладненням визначень усіх понять цього розділу граматики, доповненням їх новими ознаками. У шкільній практиці слід чітко дотримуватися термінології, визначеної програмою. Правильне формування в учнів граматичних понять сприяє розвитку граматичних знань, інтелектуальних (розумових) здібностей.

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. Вихованець І. Граматика української мови: Синтаксис / І. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
3. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах математичного профілю : [монографія] / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер. – 2004. – 360 с.
4. Караман С. Технологія створення підручників і посібників для поглибленого вивчення української мови в гімназії / Караман С., Тихоша В. // Дивослово. – 2001. – №4. – С. 36–38.
5. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. М. Передрій, Л. П. Рожило. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
6. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–9.
7. Пентилюк М. І. Особливості технології уроку мови / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1998. – №4. – С. 16–18.
8. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови / К. Плиско – Х., – 1995.
9. Скрябіна Т. Сукупність поняття "інноваційний стиль діяльності" / Т. Скрябіна // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 10–12.

УДК 811.161.2:371.3

Дідук-Ступ'як Г. І.

ІНТЕРАКЦІЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито концептуальні положення формування комунікативної компетенції в учнів основного контрцентру загальноосвітніх навчальних закладів в контексті інноваційної лінгвометодичної макротехнології “Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови”. Уточнено поняттєво-категорійний апарат лінгводидактики; обґрунтовано методiku реалізації інтерактивного навчання української мови як рідної і як державної. З’ясовано принципи, методи та прийоми сучасного уроку української мови із врахуванням традиційних та новітніх підходів до формування мовнокомунікативної, духовно багатой, всебічно компетентної особистості.

Ключові слова: інтерація різнотипових підходів, традиційні та інноваційні підходи, інтерактивне навчання, міні- та макротехнології, вправи неоднорідного характеру, модель сучасного уроку.

В статье раскрыты концептуальные положения формирования коммуникативной компетенции у учащихся основного контрцентра общеобразовательных учебных заведений в контексте инновационной лингвометодической макротехнологии “Интеракция разнотипных подходов к изучению украинского языка”. Уточнён понятийно-категориальный аппарат лингводидактики; обоснована методика реализации интерактивного обучения украинского языка как родного и как государственного. Определены принципы, методы и приемы современного урока украинского языка с учетом традиционных и новых подходов к формированию коммуникативно-языковой, духовно обогащенной, всесторонне компетентной личности.

Ключевые слова: интеракция разнотипных подходов, традиционные и инновационные подходы, интерактивное обучение, мини- и макротехнологиями, упражнения неоднородного характера, модель современного урока.

We found out that transformational processes in education, caused by the present-day problems, globalization and thoughtlessness of miscellaneous societies, have necessitated application of progressive approaches which provide a transfer from a ‘cognitive’ to ‘activity’ teaching paradigm, based on the students’ formation of communicative skills so that they can speak in different speech situations.

According to the time requirements, we presented a linguistic, didactic system of macrotechnique application of innovative approaches to teaching Ukrainian as a state language and mother tongue at school in order to change the value-semantic settings while working on speaking topics and to develop communicative skills in speaking and writing. Interaction of various aspects of language learning is based on classical approaches, namely, systematic and descriptive, functional, anthropocentric, general pedagogic, level-based, stylistic and psychologic.

To effectively master the language, we offer a combination of competentive, individually-oriented, communication and activity, discourse text-centered and socio-cultural (linguo-conceptual) approaches based on interactive, creative and experimental teaching, using traditional and innovative forms, mini-technologies, methods, strategies, tactics, techniques and means; tests of varying difficulty and for different activities, tasks and exercises that are based on precedent texts of different types and genres of speech discourse, in which information and cognitive national matrix is embedded.

Key words: macrotechnique, interaction of various approaches, creative research teaching, information and cognitive national matrix.

Останнім часом все більше наукових публікацій присвячують проблемам лінгводидактичних підходів. Безперечно, що всі вони є важливими і необхідними для формування мовнокомунікативної особистості, яка буде здатна до спілкування у різних дискурсах суспільного життя. Сьогоденні підходи до навчання української мови потребують оновлення сучасних освітніх програм, змін методичного забезпечення, переорієнтацію на розвиток комунікативної компетенції в учнів різних вікових груп. Традиційні та інноваційні лінгводидактичні підходи мають сприяти вихованню мовця, який буде плекати і шанувати мову, культуру, звичаї і традиції суспільства, у якому зростає і живе. Реалізація цих завдань у ході вивчення української мови відповідно до вимог Стандарту з мови та літератури (2011 р.) та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти нами бачиться на основі поєднання комунікативно-діяльнісного, дискурсно-текстоцентричного, особистісно зорієнтованого, соціокультурного і компетентнісного підходів, і яке нами виділено як лінгвометодична макротехнологія “Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови”.

У попередніх наукових розвідках ми з'ясували необхідність конкретизації понятійного апарату щодо причин і можливостей номінування взаємодії різних підходів до навчання макротехнологією. Услід за відомими вченими-дидактами і методистами вкажемо на основне положення обраного нами визначення: технологія у лінгводидактиці "розглядається як цілісна навчальна діяльність, що зорієнтована на конкретний результат" [4, с. 16; 11; 12; 13].

Нині в основній школі визнано компетентнісний підхід як один із головних у навчанні мови, що передбачає набуття учнями необхідних ключових, предметних компетентностей [15, с. 58]. Це означає, що акцент у навчанні робиться на вміння і навички, котрі необхідні у життєвій діяльності особистості. Навчальна проблема полягає у трансформації знань, умінь і навичок у компетенції. Російський дидакт А. В. Хуторський зазначає, що компетентнісний підхід покликаний привести мовну освіту загальноосвітньої школи у відповідність із потребами сучасного суспільства [15, с. 58–64].

Звідси випливає **мета** нашої статті – з'ясувати концептуальні основи формування комунікативної компетенції в учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів із використання інноваційної лінгвометодичної макротехнології "Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови".

Аналіз наукових джерел психології, психолінгвістики, мовознавства, педагогіки та лінгводидактики засвідчує, що в теорії та практиці навчання української мови накопичено певний досвід, що став основою модернізації навчально-виховного процесу формування комунікативної компетенції в учнів основної школи.

Науковими засадами нашого дослідження стали загальнотеоретичні положення про мовлення як вид діяльності, зв'язок мовлення з мисленням (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, В. Моляко, О. О. Леонтьєв, О. Самойлов); психолінгвістичні основи мовленнєвої комунікації (О. Залевська, І. Зимня, О. М. Леонтьєв, І. Синиця); загальні положення теорії тексту (І. Гальперін, Г. Золотова, І. Кочан, Л. Мацько) і методичні засади формування в учнів текстотворчих умінь (М. Вашуленко, Л. Варзацька, Г. Дідук, В. Мельничайко, Т. Ладиженська, Г. Шелехова); визначення психологічної природи самоконтролю в навчальній діяльності (П. Блонський, В. Давидов, В. Мамушин, О. Степанов, С. Тищенко, В. Шляхова); характеристика закономірностей психічного розвитку в підлітковому віці (Д. Ельконін, Г. Костюк); обґрунтування змісту, форм, методів і прийомів роботи з формування мовленнєво-комунікативних умінь (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, В. Мельничайко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, І. Хом'як, О. Хорошківська, Г. Шелехова).

На нашу думку, компетентнісний підхід до навчання української мови як рідної і як державної слід обов'язково пов'язувати із комунікативно-діяльнісним, дискурсно-текстоцентричним та соціокультурним підходами, тому що учень має вміти правильно, доречно використовувати відповідно до потреб комунікації мовні засоби, які вивчаються, орієнтуватися в обставинах мовлення, відповідно враховуючи комунікативну ситуацію із дотриманням українського мовленнєвого етикету.

Концептуальні положення нашого дослідження базуються на дидактичній і методичній метафоризації поняття "інтерація" у процесі навчання української мови як рідної і як державної.

Лінгвістичне тлумачення слова свідчить, що поняття "**інтерація**" (interaction – взаємодія, взаємодіяння, співробітництво, кооперація) запозичене з англійської мови і увійшло в освітню систему як педагогічна взаємодія учасників навчально-виховного процесу, що спирається на їх діалогову позицію і відображене в різноманітних інтерпретаціях і стратегіях реалізації певного гармонійного діалогу між усіма учасниками навчального дискурсу [16, с. 63–67]. Інтерація може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обидві сторони учасників доходять взаємної згоди у розумінні цілей спільної діяльності та шляхів її досягнення.

Розроблена нами макротехнологія "Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови", складовою якої є комунікативна компетенція, пов'язана з технологіями інтерактивного навчання (В. Гузєєв, М. Кларін, О. Коструб, О. Пометун, Г. Селевко, О. Янкович та ін.), яке передбачає "колективне, групове вивчення матеріалу у співпраці, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що роблять; рефлексують з приводу того, про що дізналися, що знають і вміють" [6, с. 13; 12]. Також взаємодія реалізується через інтерактивні навчальні технології, які ми визначили, як "міні-технології" та інтерактивні методи й прийоми навчання на уроках української мови і в позакласній роботі основної школи. Як показує аналіз наукових джерел, у ході цього відбуваються зміни й у кожному із суб'єктів, і в тих об'єктах, на які спрямована взаємодія [5]. Тобто, інтерактивне навчання повністю базується на філософсько-методологічних положеннях новітніх підходів, які активно впроваджуються сьогодні в освітньому просторі в цілому і на уроках української мови зокрема.

У періоди формування наукових (дидактичних, методичних) підходів слід усвідомлювати об'єкт наукового пізнання і особливо принципи, засоби, мінітехнології, методи і прийоми, на які підхід опирається і через які маніфестується.

Нормативною основою, вихідними положеннями лінгвометодичної макротехнології "Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови", що служать для організації та проведення навчального процесу і які витікають із його закономірностей є **загальнодидактичні і специфічні (методич-**

ні) принципи: науковості, врахування особливостей учнів, систематичності й послідовності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, свідомості, суб'єктивності, гуманітаризації, інтерактивності, автохтонності, адаптованості, функційності, креативності, візуалізації знань, комунікативності, варіантності, інтегрованості. Керуючись цими принципами, ми з'ясували найбільш доцільні для нашої макротехнології стратегії, тактики, методи і прийоми, локальні (міні) технології, засоби. Поряд із традиційними методами і прийомами (спостереження мовного матеріалу, робота з підручником, усний виклад вчителем матеріалу, бесіда, метод вправ) нами запропоновано інноваційні: інтерактивні методи, міні-технології й методи креативно-дослідного навчання, тестування, метод маєвтики, метод відеотренінгу, метод ейдетики, метод комп'ютеризованого навчання.

Сучасний стан вивчення української мови передбачає навчання мови і мовлення не за допомогою окремих ізольованих речень, а на основі текстів, різних типів і стилів, котрі насичені вербальними символами національно-культурної самоідентифікації або концептами національної культури, тобто елементами автохтонності, які в методиці вивчення іноземних мов вказані як автентичні, а в російському мовознавстві Ю. Карауловим виділені як прецедентні [11, с. 218].

З огляду на це важливо, щоб у процесі застосування комунікативно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого, соціокультурного (культурологічного, лінгвоконцептологічного), дискурсно-текстоцентричного, компетентнісного підходів до вивчення кожної мовної теми використовувалися різновидові вправи, що сприяють організації навчальних дій у процесі аналізу або трансформації навчального матеріалу, формуванню комунікативної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної компетенцій у школярів 5–9 класів.

Важливого значення у формуванні комунікативної компетенції у процесі реалізації зазначеної макротехнології надавалося методу вправ, який сприяв оволодінню учнями культурою усного і писемного мовлення. Дидактична суть цього методу полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань спрямовує діяльність учнів на вироблення мовних і комунікативних умінь і навичок. Аналітична робота над вивченням граматичних явищ та тексту поєднується із вправами та завданнями, які потребують активного оперування мовним матеріалом – поєднання речень у фрагменти, використання міжфразових з'єднань, побудови й перебудови складних синтаксичних цілих, конструювання окремих композиційних елементів тексту, добір заголовку до нього, поширення та згортання текстури із використанням елементів соціокультурного підходу: лінгвокультурем (концептів або констант). Для запобігання помилок у власних письмових роботах учням пропонуються різноманітні вправи з обов'язковим використанням текстового матеріалу автохтонного характеру. Створена нами система вправ і завдань базується на класифікаціях вправ О. Біляєва, Л. Варзацької, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Кучерук, Т. Ладиженської, В. Онищука, Є. Пассова, І. Хом'яка. Добираючи вправи, ми враховували дидактичну мету завдання, яке виконуватимуть учні, зміст навчального матеріалу, характер і форму завдань, поєднуваність вправ і завдань, послідовність за ступенем труднощі (від простих до складних).

З огляду на мету запропонованої макротехнології – сформувати в учнів 5–9 класів уміння створювати в усній і писемній формах власні висловлювання різних типів і стилів мовлення у різних дискурсах соціального життя – визначено вихідні принципи конструювання комплексних вправ: принцип подання інформації від простого до складного; принцип єдності на всіх етапах пізнання двох взаємопов'язаних процесів: 1) засвоєння знань теорії тексту; 2) оволодіння вміннями використовувати мовні засоби для висловлення власної думки. Важливим у змісті комплексних вправ і завдань є те, що вони ґрунтуються на дидактичних та розвивальних функціях опорних умінь як базової компоненти програмового матеріалу і зорієнтовані на взаємодію довготривалої й оперативної пам'яті, що в психології визнані як механізми мовлення.

Окрім цього, систему навчальної роботи вказаної нами макротехнології розроблено таким чином, що вона сприяє формуванню в учнів 5–9 класів умінь удосконалювати власне усне й писемне мовлення: 1) знаходити й усувати помилки у реченнях, у змісті й мовному оформленні текстів (змістових, структурно-композиційних, правописних, лексичних, граматичних, стилістичних), пояснення причин їх появи; 2) створення реплік і побудова різножанрових діалогів; 3) написання стислих, вибіркових і докладних переказів, творів-розповідей і творів з елементами опису й роздумів; 4) взаєморедагування, саморедагування переказів і творів у ході повторної роботи над ними; 5) взаєморецензування усних і письмових текстів.

Окрему групу становлять комунікативно-ситуативні й мовленнєві вправи на формування опорних умінь мовно-мовленнєвого і мовно-комунікативного контролю: 1) вправи на розпізнавання явища (уміння бачити мовні засоби й розуміти доцільність використання їх у тексті автохтонного характеру різножанрових дискурсів спілкування); 2) ситуативні вправи на вживання мовних засобів у власному мовленні.

Вищезазначене вказує на пріоритетне значення створеної інноваційної макротехнології, оскільки вказані в ній підходи (комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, дискурсно-текстоцентричний, соціокультурний і особистісно зорієнтований) сприяють ефективному спілкуванню українською мо-

вою як рідною і як державною та удосконаленню комунікативної компетентності школярів основного контрцентру загальноосвітніх навчальних закладів.

Формування комунікативної компетентності школярів 5–7 і 8–9 класів здійснюється протягом усього навчання у ЗНЗ усіма видами мовленнєвої діяльності – сприймання (аудіюванням, читанням) і продукуванням (говорінням, письмом) мовлення. Саме на мовленнєвій діяльності і базується лінгвометодична макротехнологія "Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови", що передбачає формування системи компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, предметної (комунікативної), стратегічної (діяльнісної)).

Таким чином, описані нами концептуальні об'єктивні умови для реалізації лінгвометодичної макротехнології "Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови" сприяють формуванню національної свідомості й комунікативної компетенції учнів 5–9 класів.

Потреба формувати і розвивати мовнокомунікативну особистість школяра, здатного висловлюватися грамотно, продукувати власні висловлювання певних дискурсів адекватними мовними засобами, а також необхідність виховувати цю особистість як національно свідомого громадянина України вимагає від учителів-словесників знання окреслених нами вище концептуальних положень інноваційної авторської макротехнології.

Отже, вивчення української мови за створеною макротехнологією допомагає інтенсивному формуванню комунікативної компетенції учнів основної ланки загальноосвітніх навчальних закладів. Вважаємо, як і більшість наших колег-однодумців, що інтерактивне навчання, яке базується на використанні креативних, когнітивних, комунікативно-ситуативних, мовленнєвих, комплексних та дослідного характеру вправ і завдань, істотно впливає на мотив навчальної діяльності, оскільки сприяє урізноманітненню навчальних дій, що своєю чергою запобігає втомі, викликає інтерес, активізує діяльність учнів і, як показали результати педагогічного експерименту, підвищує ефективність навчальної діяльності.

Розглянута нами проблема є також перспективною і для реалізації вказаної макротехнології "Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови" на уроках старшої школи (10–11 класах).

Література:

1. Бакум З. Навчання української мови в старшій школі: реалії та перспективи / З. Бакум // Рідна школа. – 2010. – № 7 – 8. – С. 57–60.
2. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти / Л. Варзацька, Л. Крастасюк // Бібліотечка "Дивослова". – 2006. – № 4. – С. 9–14.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : ВТФ "Перун", 2003. – 1440 с.
4. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи / Н. Б. Голуб // Дивослово. – 2013. – № 6. – С. 14–18.
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. проф. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / [авт.-уклад. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко]. – К. : А.П.Н. – 136 с.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Изд. 7-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
8. Краевский В. Дидактика и методика : учебное пособие / В. Краевский, А. Хуторской. – М. : ИЦ "Академия", 2007. – 348 с.
9. Кучай О. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О. Кучай // Рідна школа. – 2009. – № 11 (959). – С. 44–47.
10. Омельчук С. Методи і прийоми навчання української мови: сучасний стан проблеми / С. А. Омельчук // Дивослово. – 2013. – № 6. – С. 19–21.
11. Освітні технології : навчальн.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
12. Освітні технології у короткому викладі : навчально-методичний посібник / [О. І. Янкович, Л. М. Романішина, М. М. Бойко, Н. М. Лупак, Л. М. Паламарчук]. – Тернопіль : Астон, 2013. – 160 с.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 71. – (Серия "Энциклопедия образовательных технологий").
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
16. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель, 2007. – 752 с.
17. Anthony E. M. Approach, method and technique / E. M. Anthony // English Language Teaching. – London, 1963. – Vol. 17. – P. 63–67.
18. New English-Ukrainian Dictionary / [склав М. І. Балла]. – К. : Чумацький шлях, 2000. – 700 с.

УДК 811.161.2:378.147–057.875

Златів Л. М.

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ТЕКСТОСПРИЙНЯТТЯ ТА ТЕКСТОТВОРЕННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено аналізу наукових засад формування умінь і навичок текстосприйняття та текстотворення в студентів-філологів із позиції сучасного мовознавства, зокрема лінгвістики тексту, психолінгвістики, стилістики, когнітивної, функціональної та комунікативної лінгвістики.

Ключові слова: текст, текстосприйняття, текстотворення, текстоцентричний підхід.

Статья посвящена анализу научных принципов формирования умений и навыков восприятия и сочинения текста в студентов-филологов с позиции современной лингвистики, в частности лингвистики текста, психолингвистики, стилистики, когнитивной, функциональной и коммуникативной лингвистики.

Ключевые слова: текст, восприятие текста, сочинение текста, текстоцентрический подход.

Article deals with the analysis of scientific principles of text perception and text creating skills formation of philological faculties' students in terms of modern linguistics, in particular text linguistics, psychological linguistics, stylistics, cognitive, functional and communicative linguistics.

Key words: text, text perception, text creating, text centric approach.

Сучасний соціальний запит зумовлює постановку перед навчальними закладами усіх типів завдань цілеспрямованого навчання учнів і студентів ґрунтовних умінь будувати мовленнєвий витвір, тобто створювати текст, що має задані мовностилістичні ознаки й характеризується досить високим рівнем експресивного впливу на читача або слухача. Це завдання настільки складно розв'язується педагогічною практикою, наскільки легко декларується в нормативних документах. Проблема полягає в тому, що учень (студент) має співвідношення запрограмований у тексті смисл зі способами його опредмечування. Це одне з найскладніших співвідношень мовної особистості. Успішно вирішити цю проблему може лише вчитель-філолог, який сам є висококваліфікованим комунікантом і здатний навчити учнів сприймати, розуміти, аналізувати, відтворювати, редагувати і створювати власні висловлювання, а отже, сформувати культуру їх мовлення, пізнавальні та креативні вміння і навички.

Розуміння необхідності підготовки майбутнього фахівця як висококваліфікованого комуніканта вимагає від викладачів вищої школи постійно звертатися до тексту як засобу вдосконалення пізнавальних та креативних умінь і навичок студентів [6].

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. Пентилука, В. Мельничайка та ін. Основоположником цієї теорії можна вважати В. Мещерякова, який у своїх працях усебічно розглядав питання лінгвістики тексту, жанрології, теорії спілкування, мовленнєвого етикету, формування комунікативної, мовної і соціокультурної компетенцій особистості.

Працюючи з текстами різних типів і стилів мовлення, студенти-філологи вдосконалюють мовні, мовленнєві, культуромовні, естетичні, творчі вміння і навички, засвоюють стилістичні норми тощо.

Цьому сприяє низка таких лінгвістичних дисциплін: "Практикум з української мови", "Текстознавство", "Сучасна українська літературна мова", "Основи культури мови", "Культура професійного мовлення", "Стилістика", "Риторика", "Методика навчання української мови", "Лінгвістичний аналіз тексту", "Лінгвістика тексту", "Теорія тексту" тощо. У процесі їх вивчення варто спиратися на сучасну теоретичну базу різних наукових дисциплін.

Мета цієї статті – проаналізувати наукові засади формування умінь і навичок текстосприйняття та текстотворення у студентів-філологів із позиції сучасного мовознавства, зокрема лінгвістики тексту, психолінгвістики, стилістики, когнітивної, функціональної та комунікативної лінгвістики.

Формування умінь і навичок текстосприйняття та текстотворення – складний і тривалий процес, який починається у ранньому дитячому віці і завершується у дорослому, а вдосконалення таких умінь триває усе життя.

Дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних учених (Н. Чепелевої, Т. Алієва, Н. Ануфрієвої, Н. Бессонової, Г. Городилової, Н. Ірбутаєва, Х. Кличова та ін.), багаторічні спостереження за навчальним процесом на філологічних факультетах різних ВНЗ засвідчують, що середній рівень текстосприйняття і текстотворення у студентів-філологів досить невисокий [3]. Питання про те, як орієнтується студент у інформаційному просторі, чи уміє вибрати і засвоїти необхідні відомості, наскільки адекватно сприймає та інтерпретує смислову інформацію, що міститься в текстах усного і писемного мовлення,

яке місце відводить кожному конкретному тексту у загальній системі своїх знань і уявлень про навколишній світ, чи увійдуть одержані знання в картину світу, сформовану у свідомості індивіда, зайнявши в ній відповідне місце, чи так і залишаться уривками розрізнених відомостей, "схоплених" на різних етапах навчання, досі залишаються актуальними і невирішеними.

Тому текстоцентричний підхід повинен стати пріоритетним у викладанні усіх мовознавчих дисциплін на філологічних факультетах. Цей підхід орієнтує дослідників на розгляд слова (чи іншої мовної одиниці) у мовленні, у його функціональних виявах, де семантика лексеми експлікується через реальні й потенційні словосполучення, де вона зазнає змін, деформації і заміщень та збагачується нашарованими новими семантичними відтінками. Тут межі семантичного простору мовної одиниці визначаються не тільки обсягом лексичного значення виокремленого слова, а й загальною семантикою тексту, його композицією і структуруванням, внутрішнім контекстом і підтекстом та ситуацією мовного спілкування. Він дає можливість досліджувати синхронне функціонування лексичної семантики слова у різних типах текстів відповідно до сфери, умов і настанов мовної комунікації, залучати до тлумачення значення мовної одиниці ширше текстове поле [10, с. 36].

Текстоцентричний підхід до вивчення мовних одиниць потребує посиленої уваги до поняття "текст", власне, з'ясування того, що входить в це неоднозначне поняття.

У найширшому значенні поняття "текст" є об'єктом дослідження багатьох галузей сучасної науки: лінгвістики, літературознавства, інформатики, текстології, герменевтики тощо. На думку російського вченого М. Бахтіна, "текст є первинна даність усього гуманітарно-філософського мислення і є тією безпосередньою дійсністю, із якої лише й можуть виходити ці дисципліни" [1, с. 281].

Проте залежно від предмета вивчення, кута зору, під яким розглядається текст, навіть у межах однієї науки можуть виділятися специфічні дисципліни. Так, наприклад, у мовознавстві вичленувались риторика, поетика, стилістика, теорія мовленнєвої діяльності, семіотика, психолінгвістика, прагмалінгвістика, лінгвістика тексту, комунікативна, когнітивна лінгвістика, які об'єднуються спільністю об'єкта дослідження, котрим є зв'язне мовлення, цілісний мовленнєвий витвір, текст.

Тому дуже важливо, щоб студенти-філологи осмислили і засвоїли теорію тексту під кутом зору досягнень сучасного мовознавства.

Із позиції лінгвістики тексту (галузі мовознавчих досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту та його змістові категорії) розглядаємо зі студентами поняття тексту та багатоаспектність його визначення, структуру та компоненти тексту (поняття про складне синтаксичне ціле), категорії або ознаки тексту (тематична цілісність, зв'язність (когезія), інтенційність, інформативність, логічна послідовність, членованість, інтегративність, модальність, розгорнутість, ситуативність, завершеність та ін.), види когезії і мовні засоби міжфразного зв'язку (повтори, синоніми, тематичні групи лексики, дейктичні й анафоричні слова, сполучники, вставні слова, порядок слів, співвідношення часово-видових форм дієслова тощо), поняття автосемантичного речення тощо. Аналізуючи численні дефініції, наявні у науковій літературі, зупиняємось на визначенні тексту Д. Баранника "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" [9, с. 627].

Ураховуючи антропоцентричний підхід та дані найновіших досліджень різних наук (когнітології, герменевтики, літературознавства, філософії, психолінгвістики, соціолінгвістики), аналізуємо текст як складну комунікативну структуру, враховуючи при цьому особистість автора з його психологічними, ментальними, соціальними, культурними, етнічними та іншими властивостями (зокрема осмислюємо поняття образу автора у художньому творі), адресата (читача) з його рівнем сприйняття і ситуацію (хронотоп, тобто художній простір і час). Інформацію в тексті диференціюємо на актуальну, концептуальну (авторське розуміння) та підтекстову. Під час аналізу тексту враховуємо принцип конгеніальності, тобто гармонізації творчих можливостей автора і читача, причому звертаємо увагу на пресупозицію, тобто фонові знання, якими послуговується автор при творенні тексту, а читач при його сприйнятті. Сприймання тексту розглядаємо як проникнення у свідомість автора, його концептуальну систему [4, с. 27].

Із погляду когнітивної лінгвістики (мовознавчого напрямку, у якому функціонування мови розглядається як різновид когнітивної, тобто пізнавальної діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджуються через мовні явища [11, с. 169]), текст розглядаємо як форму репрезентації знань у мові, як концептуальне модельне відображення дійсності, зумовлене свідомістю автора, його художніми, естетичними, етичними, науковими, оцінно-прагматичними поглядами та уподобаннями, як моделі впливу на свідомість, інтелект, погляди і поведінку читачів [8, с. 112; 7].

Аналіз тексту із погляду ключових, тематичних слів, концептів дозволяє акцентувати увагу студентів на тематичній глибині, безкінечній варіативності, невичерпності предметного змісту тексту. Тому текст постає динамічним явищем, що співвіднесене з історико-культурними особливостями його творення та прочитання.

Формування умінь і навичок текстосприйняття й текстотворення у студентів-філологів неможливе без даних комунікативної лінгвістики – нового напрямку сучасної науки про мову, предметом якого є процеси

спілкування людей із використанням живої природної мови, а також з урахуванням усіх наявних складових комунікації (фізичних, фізіологічних, психологічних, соціальних, контекстних, ситуативних та ін.).

Студенти-філологи розглядають текст як одиницю комунікації, засвоюють поняття дискурсу і його різновидів (теле-, радіодискурс, газетний, театральний, літературний дискурс, кінодискурс, дискурс у сфері публік рілейшнз, рекламний, політичний, релігійний дискурс), знайомляться з типологією текстів і жанрів, аналізують відмінності між текстом і дискурсом і т. ін.

У лінгвістиці поняттєвий діапазон терміна “дискурс” дуже широкий. У своїх працях Т. ван Дейк подає дискурс як “розмиту” категорію. Інші вчені вказують на його полісемію, навіть вбачають омонімічні розходження окремих значень, оскільки ця категорія вживається в різних науках із різним значенням. А сучасна українська лінгвістка Н. Сукаленко вважає, що цей термін знаходиться між текстом, контекстом, функціональним стилем, підмовою тощо [2, с. 138]. З огляду на різноманіття тлумачень, услід за Ф. Бацевичем, поняття “дискурс” визначаємо як “тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом “форм життя”, залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів” [Там само].

Із погляду функціональної лінгвістики, основним принципом якої є розуміння мови як цілеспрямованої системи засобів вираження, застосовуємо аналіз мовних одиниць та мови загалом, роблячи акцент на призначенні мовної одиниці. На нашу думку, досить плідною є ідея вивчати систематичний курс сучасної української мови на філологічному факультеті у функційно-стилістичному аспекті. Діяльнісний характер функції одиниці мовлення “зумовлює значну інтегрованість, комплексність дослідження мовних явищ, оскільки “мова у дії” передбачає сукупність чинників широкого діапазону (психологічних, ментальних, прагматичних тощо). Подолання численних перешкод на шляху до такої інтегрованості можливе лише за допомогою об’єктивної методики аналізу, першоосновою якої став функціоналізм у вузькому розумінні як функціональний підхід”, – зауважує О. Селіванова [8, с. 89].

У методиці навчання мови функційно-стилістичний підхід полягає “у показі функцій (тобто ролі) мовних явищ у мові й у мовленні. У мові немає одиниць, що не виконують ту або іншу функцію або низку функцій. Так, функції фонем полягають у створенні звукової оболонки слова й у розрізненні слів, функції слів – бути засобом найменування реалій, речень – засобом відбиття подій і т. ін.” [5, с. 138]. За функціонального підходу методика будується так, що кожна нова мовна одиниця чи форма розглядається крізь призму її ролі, функції у вираженні думки мовця. Вивчаючи ті або інші мовні явища, необхідно повідомляти студентам про їхні функції й проводити спостереження, що підтверджують роль цих функцій у тексті.

Отже, розуміння необхідності підготовки майбутнього філолога як висококваліфікованого комуніканта вимагає від усіх викладачів вищої школи систематичної роботи з текстом. Удосконалення умінь і навичок текстосприйняття та текстотворення у студентів-філологів повинно ґрунтуватися на глибоких знаннях з теорії тексту, осмислених із позиції найновіших досліджень сучасного мовознавства, зокрема лінгвістики тексту, психолінгвістики, стилістики, когнітивної, функціональної та комунікативної лінгвістики.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці лінгводидактичних рекомендацій щодо викладання дисциплін мовознавчого циклу з урахуванням сучасних підходів (текстоцентричного, функційно-стилістичного, діяльнісно-орієнтованого, компетентнісного та ін.).

Література:

1. Бахтин М. М. Проблемы текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
3. Златів Л. М. Формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати й відтворювати зміст науково-навчального тексту : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” / Л. М. Златів. – К., 2000. – 282 с.
4. Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі / М. Кочерган // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 24–29.
5. Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.
6. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
7. Радзівєвська Т. Текст як засіб комунікації / Т. Радзівєвська. – К., 1995.
8. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. – К. : Видавництво Українського фіто-соціологічного центру, 1999. – 148 с.
9. Українська мова : енциклопедія. – К., 2000.
10. Уфимцева А. А. Семантический аспект языковых знаков / А. А. Уфимцева // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976.
11. Штерн І. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енциклопедичний словник / І. Штерн. – К., 1998.

811.161.2'367

Ковальчук Н. П.

МИСТЕЦТВО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ, ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто складові ділового спілкування: комунікативну, інтерактивну і перцептивну; виокремлено лекцію як одну з форм обміну інформацією; зазначено особливості тактики ділового спілкування під час вирішення суперечливих питань.

Ключові слова: комунікація, лекція, технічні і психологічні прийоми ораторського мистецтва, умови виразності мови, ділове спілкування в конфліктних ситуаціях.

В статье рассмотрены составляющие делового общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную; выделена лекция как одна из форм обмена информацией; отмечены особенности тактики делового общения во время решения спорных вопросов.

Ключевые слова: коммуникация, лекция, технические и психологические приемы ораторского искусства, условия выразительности языка, деловое общение в конфликтных ситуациях.

The constituents of business intercourse are considered in the article: communicative, interactive and perceptual; a lecture is selected as one of forms of exchange by information; the features of tactic of intercourse during the decision of the vexed questions are marked.

Key words: communication, lecture, technical and psychological receptions of oratorical art, terms of expressiveness of language, business intercourse in conflict situations.

Спілкування не можна віднести до складного і тим більше поверхнево вивченого процесу комунікації. Усі ми без особливих утруднень спілкуємося між собою, з дитинства володіємо мовною діяльністю як головним засобом спілкування. Проте багатоплановий характер спілкування, що включає різноманітність функцій, вербальну і невербальну комунікацію, є серйозним предметом наукових досліджень учених різних напрямів.

Поняття "комунікативна культура" в науково-педагогічному інформаційному просторі вивчають у різних наукових сферах: методологічній (Г. І. Щукіна), світоглядній (Б. Ф. Ломов), психологічній (А. А. Леонтьєв), соціологічній (Є. В. Руденський), лінгвістичній (Б. М. Головін), мистецтвознавчій (П. М. Єршов), адаптивній (Г. М. Якушева), духовній (Є. В. Соколов).

Отже, **мета** статті – розкрити особливості ділового спілкування студентів і викладачів, указати на умови підвищення рівня культури ділового спілкування у вищих навчальних закладах.

Для педагогічного працівника мистецтво спілкування – це найважливіша професійна межа, оскільки головним засобом реалізації навчання і виховання є комунікація. Отже, ефективність роботи викладача багато в чому залежить від рівня розвитку його комунікативних здібностей.

Прийшов час відмовитися від авторитарного спілкування зі студентами, яке простіше, ніж демократичне, оскільки засновано на "сліпому" підпорядкуванні, а демократичне – складніше, оскільки сприйняття інформації реципієнтами відбувається через правильне визначення комунікативних цілей. Але в будь-якому спілкуванні проявляються в нерозривній єдності три його складові: комунікативна (передача інформації); інтерактивна (взаємодія, спонукання); перцептивна (взаємосприйняття).

Педагог у своїй діяльності повинен реалізувати всі функції спілкування – бути і як джерело інформації, і як людина, що пізнає іншу людину або групу людей, і як організатор колективної діяльності і взаємин [5]. Обмін інформацією досягається завдяки мовній діяльності, а точніше – мові як засобу спілкування. Мовна (вербальна) комунікація має низку психологічних особливостей, розуміння яких полегшує спілкування, виховує мовну писемність у майбутніх фахівців, дисциплінує їх мислення [4; 9].

Обмін інформацією відбувається в різних формах. У діяльності викладача важливе місце займають не лише практичні заняття, але й публічні виступи – лекції.

Лекція (лат. *lectio* – читання) – це стисло сформований науковий твір публічної адресації, що зазначається стійкими, повторювальними ознаками, загальнозначущими для носія мови [2]. Ознаки лекції:

- вид спілкування – пояснювальний монолог, що включає аналіз фактів, виділення їх істотних ознак, зіставлення з іншими фактами з метою встановлення узагальнювальних висновків;
- мета лекції – передати знання так, щоб вони були засвоєні;
- чітке розчленовування на 3 частини: зачин, основна частина і кінцівка (висновок);
- порційна подача матеріалу, що дає можливість слухачам письмово фіксувати основне;
- зорова наочність пояснення за допомогою креслень, графіків, таблиць, медіа-ресурсів і т. ін.;

- підготовлений характер, тобто лектор має чіткий план лекції або весь її текст, що не виключає елементів імпровізації під час лекції, пов'язаних із наявністю адресатів в аудиторії;
- тривалість – 1 година 20 хвилин;
- велика кількість контактних засобів, направлених на діалогізацію не просто у формальних прийомах монологу, а наявних упродовж усієї змістової частини лекції [2].

Ми зупинимось на основних психологічних механізмах ефективності педагогічної дії під час читання лекції. Учені вважають, що вміння публічно виступати – це дар природи. Звичайно, при функціональних і органічних порушеннях мовної діяльності досягнути ораторської майстерності складно, а деколи й неможливо.

Розглядаючи технічні і психологічні прийоми ораторського мистецтва, будь-яка людина може оволодіти увагою аудиторії і достатньо успішно виступати. Для цього важливо усвідомити, що публічну мову не можна розглядати тільки як спосіб передачі інформації у процесі односторонньої дії оратора на слухачів.

Особливість правильного усного виступу – безпосередній процес творчих роздумів. Завдання оратора – надати другорядну логічно впорядковану інформацію, допомогти студентам розібратися в потоці первинної інформації, правильно проаналізувати почуте і зацікавити до самостійної пізнавальної активності. У методичному плані творче розуміння досягається проблемним методом читання лекцій. Якщо лектор формулює думку на очах аудиторії, то між ним і слухачами виникає розумова взаємодія. Якщо лектор ставить проблемні завдання, якщо більшість слухачів приймають навіть обмежену активність у їх рішенні, то в аудиторії створюється справжній контакт.

По-перше, лекція повинна нести наукову інформацію, пропонувати аудиторії нові відомості про предмет міркування, тобто бути нормативною. Спираючись на єдину наукову основу вирішення змісту теми, лектор зобов'язаний у кожному виступі знаходити нові повороти проблеми, допомагаючи конкретній аудиторії отримати додаткову інформацію.

По-друге, у педагогічній дії слід урахувувати тенденції розвитку суспільства, які обов'язково накладають відбиток на мислення людей. Якщо в публічному виступі виявляються суперечності вже наявним настановам, то свідомість людей відкидає цю інформацію як не відповідну їхньому досвіду. У результаті різко знижується продуктивність сприйняття лекції слухачами. От чому принцип об'єктивності, заснований на глибокому розумінні законів суспільного розвитку, є в діловому спілкуванні важливим психологічним засобом формування переконань.

По-третє, установлено, що озвучена лектором інформація, повинна задовольняти так звані “психологічні потреби” слухачів. Саме потреби, а не швидкоплинні настрої аудиторії. Якщо ці потреби не задовольняються, слухачі шукають інші джерела і створюють свою інформацію у вигляді чуток. З цього виходить, що зміст лекції повинен відображати рівень інформованості аудиторії та її ціннісні орієнтації. Інакше кажучи, будь-який лектор повинен на ділі реалізувати принципи гласності, показати зв'язок із життям, урахувати реальні запити слухачів, що і дозволить зняти “смісловий бар'єр” у сприйнятті лекції.

Важлива умова виразності мови – темп і тон. Як повільний, так і швидкий темп стомлюють аудиторію і гасять щонайменший стимул до мимовільного сприйняття. Великі паузи між словами і тональна одноманітність додає лекції монотонності, присипляє аудиторію. Швидка мова, хоча і сприймається аудиторією краще, також утрудняє сприйняття і вимагає прояву напруженості із-за надмірно великого потоку інформації. Зазвичай ми говоримо із швидкістю 110–130 слів за хвилину. Під час лекції бажано вимовляти приблизно 100–110 слів за хвилину, але при цьому слід прискорювати або уповільнювати темп, залежно від значущості тексту: висновки і визначення подаються уповільнено. Шляхом зміни темпу мови досягається інтонаційна виразність, яка може підсилити увагу слухача до важливих положень виступу.

На емоційну виразність здійснюють помітний вплив так звані невербальні компоненти комунікації, тобто міміка, жести, інтонація, поза, сміх, сльози, контакт очима. Вони виконують функції виділення головного, передають емоції і відчуття лектора. Більшість невербальних компонентів мови є індивідуальними і мимовільними, і лише досвідчений лектор може користуватися ними цілеспрямовано [1].

На друге місце щодо значущості мовної дії слід поставити писемну і логічну структуру мови. Хороша загальна підготовка слухачів вимагає від лектора правильно, літературно виражати думки. Якщо ж під час лекції допускаються неправильні наголоси, відсутнє стилістичне багатство, то це різко знижує авторитет лектора. Культура мови означає вміле, вільне використання всіх засобів і виразних можливостей літературної мови.

Зі сказаного зрозуміло, що ефективність лекції або виступу залежить як від змістовності й інформативності, так і методів викладу. При цьому істотну роль відіграє ставлення аудиторії до лектора, його привабливості, авторитетності. У методичному плані варто враховувати думку студентів щодо першого враження про лектора. Його оцінка аудиторією і формування образу в колективній свідомості починається зі сприйняття зовнішності і закінчується проникненням у внутрішній світ.

Звичайно, мистецтво, функції спілкування яскравіше проявляються у процесі вирішення конфліктів, в індивідуальних і колективних бесідах, що відбувається у формах дискусії, полеміки, суперечок.

У діяльності педагогічного працівника поширення набувають активні форми спілкування, що вимагають вищої культури і коректності. Уміння вислухати, зрозуміти співбесідника, щиро хвилюватися за опонента вимагають від педагога витримки, здатності регулювати свій емоційний стан. Не можна допускати так званого ролевого спілкування, коли з позицій своєї посади викладач надмірно категорично висловлює свою думку, деколи з металевим відтінком у голосі. Студент, розуміючи своє положення, може зовні прийняти міркування викладача, але в глибині душі він залишиться на колишніх позиціях і в стані незадоволеності.

Відкритий показ будь-якою людиною своєї переваги в знаннях, ерудиції утруднює контакт зі співбесідником. І, навпаки, особистий підхід у спілкуванні, прояв зацікавленості до бесіди і до співрозмовника, аргументована, правдива відповідь навіть із негативним результатом не залишає розчарування від спілкування.

У педагогічній діяльності часто доводиться спілкуватися зі студентами на неприємні теми. У такому разі психологи рекомендують почати бесіду з нейтральних, а краще з позитивних чинників, пов'язаних із діяльністю реципієнта. Це дозволяє сформувати позитивну установку на подальше сприйняття інформації.

Ділове спілкування в конфліктних ситуаціях вимагає від співрозмовників високої загальної культури, оскільки у схвильованому стані складно об'єктивно оцінювати інформацію. У таких випадках конфлікт посилюється і залучає до своєї особи інших членів колективу, додає психологічному клімату напружений характер. Тому викладач потребує знань соціально-психологічних законів формування і функціонування міжособистісних відносин, що формуються у процесі спільної трудової діяльності людей.

Такі взаємозв'язки і взаємовпливи відбуваються на тлі соціального контролю, який здійснюється на основі моральних норм, прийнятих у суспільстві, і який забезпечує корекцію поведінки, якщо ці норми порушуються, включаючи механізми соціального контролю (засудження, покарання або просто несхвалення). При цьому істотну роль відіграють так звані ролеві очікування. Хоче того викладач чи ні, але слухачі чекають від нього поведінки, відповідної прийнятним зразкам. Це не означає, звичайно, що тактовна людина в усіх випадках повинна слідувати передбачуваним очікуванням.

У педагогічній роботі порушення такту в спілкуванні призводить до вкрай небажаних наслідків – прихованих або відкритих конфліктів, падінню авторитету педагогічного працівника.

Груповий конфлікт – це зіткнення різних тенденцій у стосунках між особами, пов'язаних із вираженими негативними станами його учасників. У суб'єктивному плані будь-який конфлікт людина оцінює негативно, оскільки при цьому виникає психологічна напруга (стресовий стан), яка за тривалого перебігу з невідомим результатом негативно впливає не тільки на життєдіяльність організму, але й характер особи.

Водночас, кожен викладач повинен знати, що в об'єктивному плані конфлікт як різновид прояву суперечностей є джерелом розвитку. В основі цих суперечностей можуть бути наочно-ділові розбіжності, що спонукають до активізації спільної діяльності, вирішенню суспільних завдань, зближенню думок.

Існують різні способи зняття психічної напруги: вибачення, перемикання одного або обох суб'єктів конфлікту на інші види діяльності, надання кожному з них можливостей для докладного пояснення своєї позиції і поглядів на предмет конфлікту, а також права на особисту думку; демонстрація симпатії суб'єктам конфлікту, готовності проявити до них увагу і надати підтримку [7].

Як способи вирішення конфліктів можна застосовувати гумор, визнання гідності суб'єкта конфлікту, компроміс, третейський суд, об'єктивний аналіз суперечки [8]. Зниженню кількості конфліктних ситуацій у колективі сприяє високий авторитет керівника ("ефект ореолу") [2], що породжується престижністю керівника. Престиж – це вимір того, наскільки підлеглі (або співробітники) визнають перевагу керівника в його здібностях, знаннях і вміннях [6].

Закони психології диктують умови ведення переговорів, і вони повинні бути динамічними. Але, на жаль, дуже часто порушуються, оскільки напруженість переговорів не завжди дозволяє реально оцінювати перебіг часу. Тому виникає стан психологічної стомленості, ознака якої – тимчасова байдужість до результатів бесіди. Підбиваючи підсумки керівник повинен підкреслити корисність такої бесіди і висловити впевненість у тому, що її результати наблизили ситуацію до вирішення конфлікту.

Таким чином, попередній аналіз конфліктної ситуації, обдумане поведінка під час переговорів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників є одним із важливих засобів вирішення постійних суперечностей і вдосконалення соціально-психологічних стосунків у трудовому колективі. На думку англійських управлінців М. Вудкока і Д. Френсіса [3], ефективне вирішення конфліктів пов'язане з умінням керівників переконувати людей, знаходити єдино правильні аргументи, суворо дотримуватися єдності слова і рішення.

Виявляється, що несправедливість викликає негативне відношення не тільки з боку безпосередніх учасників, але й усього колективу. Не можна оминати випадків, що заслуговують осуду, але стриману розмову потрібно вести наодинці. І лише при повторних проявах негативних дій слід удатися до публічного засудження як найбільш сильного засобу виховної дії.

Педагогічним працівникам у нових умовах для знаходження істини потрібно часто спілкуватися у формі полеміки і дискусій, що вимагає від співрозмовників знань і дотримання певних етичних правил.

Пolemіка і дискусія – схожі види комунікації. Якщо полеміка – це гостра суперечка, зіткнення думок, то дискусія також пов'язана з публічним обговоренням суперечливих питань, хоча і в менш гострій формі. Тому зупинимось тільки на соціально-психологічних особливостях полеміки.

Пolemіка – це активний спосіб закріплення і поглиблення знань, розвитку творчого мислення, уміння вести суперечку; ефективний метод переконання (учасники самостійно роблять висновки). Полеміка може плануватися заздалегідь щодо певних питань, але може виникати спонтанно під час обговорення доповіді, проведенні круглого столу та інших форм спілкування.

Мета полеміки: знайти в суперечці істину або наблизитися до неї. Але суперечка, як відомо, далеко не завжди народжує істину. Продуктивність полеміки залежить від ерудиції учасників, рівня їхньої підготовленості. Якщо ж опоненти обстоюють помилкові і тим більше антинаукові позиції, то від такої суперечки навряд чи варто чекати доброзичливого результату. Іноді істина не зовсім зрозуміла. Тому разова полеміка може і не дати конкретного результату.

Успіх полеміки багато в чому залежить і від уміння слухати опонента, співпереживати, використовуючи навіть невербальні засоби комунікації. Потрібно дивитися співрозмовнику в обличчя: погляд має бути спокійним, живим і виразним, але на обличчі не повинні з'являтися байдужість, огида, гримасливість [8].

Основні правила проведення полеміки:

- перш ніж сперечатися, потрібно продумати тему; з особливою точністю визначити питання;
- виходити на трибуну впевнено, не ритися в записки; не поспішати, витримати паузу (3–4 с.) і розпочати мову з будь-чого, що здивує і стосується теми виступу, але такого, про що можна говорити вільно, не читаючи з аркуша;
- починаючи суперечку, варто рішуче відмовитися від сподівання на те, що повірять на слово;
- доводячи і спростовуючи, необхідно говорити зрозуміло, просто, виразно, точно;
- треба прагнути говорити правильно, не припускаючись грубих мовних помилок;
- у суперечці всі рівні і ніхто не повчає;
- необхідно висловлювати позицію відверто; замовчування викликає позбавлення опозиції;
- варто конкретизувати пропозиції;
- чим довше ми говоримо, тим менше залишається терпіння у слухачів, і в результаті розсіюється їхня увага;
- потрібно вести думку послідовно: на початку дати визначення поняттю (дефініція), далі порівняти предмет із чим-небудь відомим (ідентифікація), а потім наводити аргументи;
- потрібно уникати недоречної гостроти, сплеску негативних емоцій на адресу опонента, зневажливого тону всього того, що може свідчити про неповажне ставлення до учасників полеміки;
- якщо помітна помилковість власної думки, необхідно мужньо визнати правоту супротивника;
- закінчуючи виступ, потрібно стисло сформулювати висновки [8].

Центральне місце в публічній комунікації займають уміння реалізувати план спілкування:

1. Вибір і послідовне дотримання певного стилістичного реєстру.
2. Повне і диференційоване використання необхідних мовних засобів – лексичних, граматичних, фонетичних.
3. Свідоме і цілеспрямоване застосування паралінгвістичних та інших невербальних засобів (гучність мови, логічний наголос, інтонація, паузи, міміка, жести).
4. “Технічні” навики фонації, тобто вміння володіти своїм голосом [8].

Отже, мистецтво ділового спілкування має велике значення для продуктивності педагогічного працівника. У спілкуванні, як у фокусі, відбивається культурний рівень та інтелект людини. Закономірне підвищення ролі “людського чинника”, оволодіння соціально-психологічними методами управління людьми змушує підсилити увагу до розвитку у викладача комунікативних здібностей і, передусім, уміння встановити контакти з людьми.

У психології спілкування – це взаємодія людей у процесі спільної діяльності, їхнього спілкування, нарешті, контакти, у які люди вступають незалежно від змісту і функцій спілкування. Викладач повинен уміти розпочати розмову, вийти з розмови, підтримувати визначений рівень спілкування.

Література:

1. Балдынин Д. И. Система исследования культуры общения педагога (теоретический аспект) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Д. И. Балдынин. – Умань, 1989. – 165 с.
2. Василик М. А. Основы теории коммуникации / М. А. Василик. – М. : Гардарики, 2003. – 615 с.
3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис. – М. : Дело, 1991. – 117 с.
4. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Кхол Й. Эффективность управленческих решений / Й. Кхол. – М. : Лотос, 2002. – 195 с.
7. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Лобанов. – М. : Академия, 2002. – 260 с.
8. Лукашенко О. Н. Конфликтологический этюд для учителя / О. Н. Лукашенко, Н. Е. Щуркова. – М., 1998. – 80 с.
9. Шевчук С. В. Українське ділове мовлення : навчальний посібник / С. В. Шевчук. – К. : Алерта, 2008. – 301 с.

Кучеренко І. А.

ЦІЛЕВИЗНАЧЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОЕКТУВАННЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті з'ясовано ієрархію цілей мовної освіти, охарактеризовано рівні цілей сучасної мовної освіти, окреслено особливості взаємозв'язку процесів цілевизначення, цілеспрямованості та цілереалізації, визначено алгоритм реалізації цілей рідномовного навчання, розкрито суть цілевизначення сучасного уроку української мови в основній школі, окреслено послідовну взаємодію мети і цілей сучасного уроку.

Ключові слова: цілі мовної освіти, цілевизначення, цілеспрямованість, цілереалізація, сучасний урок української мови.

В статті встановлено ієрархію цілей мовної освіти, охарактеризовано рівні цілей сучасної мовної освіти, окреслено особливості взаємозв'язку процесів цілевизначення, цілеспрямованості та цілереалізації, визначено алгоритм реалізації цілей рідномовного навчання, розкрито суть цілевизначення сучасного уроку української мови в основній школі, окреслено послідовну взаємодію мети і цілей сучасного уроку.

Ключевые слова: цели мовної освіти, целеопределение, целенаправленность, целереализация, современный урок украинского языка.

In the article hierarchy of aim of linguistic education is explicated, aim levels of modern linguistic education are characterized, interconnection peculiarities of aim determination process, purposefulness and aim realization are circumscribed, algorithm of aim realization of linguistic education is determined, essence aim determination of modern Ukrainian language lesson in basic school is opened, interaction of aim and target of modern Ukrainian language lesson is circumscribed.

Key words: aims of linguistic education, aim determination, purposefulness, aim realization, modern Ukrainian language lesson.

На початку III тисячоліття провідною формою організації мовної освіти в Україні є урок української мови, традиційно перевірений часом, з елементами інновацій, що, по-суті, виступає реальною функційною платформою, у межах якої відбувається розвиток комунікативної компетентності учня, виробляється досвід мовленнєвої діяльності, розкриваються його творчі задатки й реалізуються особистісні якості. Успіх реалізації рідномовного навчання прямо пропорційно залежить від того, які цілі, зміст, структура й методичне забезпечення уроку, як він спроектований, технологічно розроблений, підготовлений і проведений учителем-словесником. Суттєвий вплив на визначення основних компонентів уроку мають чинні державні документи (нова редакція Державного стандарту, Концепції мовної освіти, програма з української мови), що визначають їх наповнюваність, композиційну організацію й опосередковано регламентують діяльність учасників навчально-виховного процесу – учителя й учнів. Функціонування уроку як дидактичної системи пов'язане насамперед із визначенням його цілей і процесом їх реалізації. Оскільки новочасний урок передбачає досягнення високої якості організації навчального процесу, урахування сучасних підходів до регулювання й організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчання, виникає необхідність детальніше зупинитися на розкритті цілей сучасного уроку.

Мета статті – з'ясувати й охарактеризувати ієрархію цілей мовної освіти, окреслити особливості взаємозв'язку процесів цілевизначення, цілеспрямованості і цілереалізації, розкрити суть цілевизначення сучасного уроку української мови в основній школі.

Цілі сучасного уроку української мови в основній школі випливають із цілей освіти, що “визначають її задачі, які є конкретизацією цілей, передумовою утворення адекватних організаційних структур” [6, с. 989]. Визначення загальноосвітніх цілей є закономірною реакцією педагогічної системи на потреби суспільства і вимоги держави, висунуті на певному етапі розвитку. Цілі навчання, згідно із дослідженнями В. Скакуна, створюють певну ієрархію:

I рівень цілей – соціальне замовлення суспільства, його різноманітних соціальних груп усім системам освіти на визначений суспільний ідеал особистості людини як громадянина, професіонала.

II рівень цілей – освітня ціль для кожної освітньої програми, для кожного типу освітніх закладів окремо, у якому соціальне замовлення, тобто перший рівень цілей, трансформований у поняття і категорії педагогіки.

III рівень цілей – це ті педагогічні цілі, які реалізуються повсякденно, на кожному навчальному занятті [13, с. 6].

Перший рівень цілей віддзеркалює потребу соціуму і знаходить своє відображення в Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)” – виховати всебічно розвинену особистість учня як ці-

лісну особистість, розвинути її здібності й обдарування, збагатити на цій основі інтелектуальний потенціал народу, його духовність й культуру, формувати громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору [4]. Нині в системі сучасної національної мовної освіти основний акцент зміщено з формування мовної компетентності на комунікативну компетентність особистості й визначено пріоритетну позицію в навчально-виховному процесі – роботу над мовною теорією і формування лінгвістичних знань і вмінь підпорядковувати інтересам розвитку мовлення учнів, розвивати особистість учня-мовця, а не учня-теоретика.

Другий рівень цілей навчання задекларовано в Державному стандарті базової та повної середньої освіти – формувати комунікативну компетентність, "здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії людей, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями" [5, с. 20]. Це конкретизовано у площині вивчення української мови в основній школі – формувати мовну особистість, людину, яка "знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить її і дбає про її збереження і розвиток" [11, с. 18] і зарегламентовано в чинній програмі з української мови для основної школи – "формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо)" [12, с. 3].

Нині в теорії та практиці навчання української мови особливо гостро постає проблема визначити третій рівень цілей навчання, який впливає на зміст, зовнішню та внутрішню структуру уроку й реалізується на конкретному типі уроку (аспектному чи уроці розвитку комунікативних умінь, традиційному чи нетрадиційному уроці). Стратегічною ціллю кожного уроку української мови має стати не тільки суто лінгвістичний розвиток учня, а й усебічний розвиток мовної особистості кожного учня, його мовного дару, талантів, природних задатків, розумових і креативних здібностей, виховання високих моральних якостей і духовних цінностей.

Цілі як ідеально прогнозовані результати мовної освіти є мотивами спрямування і регулювання навчально-педагогічної діяльності вчителя й учнів, основою для визначення змісту уроку, вибору методів, прийомів та засобів навчання. На думку В. Шарко, "ціль виступає як чинник, що обумовлює спосіб і характер діяльності, вона визначає відповідні засоби її досягнення, вона є не тільки спроектованим кінцевим результатом, а й вихідним побудинком діяльності" [16, с. 9]. Чітко визначена ціль допомагає визначити стрижень сучасного уроку рідної мови і зосередити діяльність учителя й учнів на її досягненні.

Функціонування уроку як цілісної системи завжди пов'язано із процесом цілевизначення, цілеспрямованості та цілереалізації. *Цілевизначення*, на думку Н. Мойсеюк, – це "трансформація загальної педагогічної мети в конкретні завдання, які можливо реалізовувати на даному етапі педагогічного процесу в наявних конкретних умовах" [9]. *Цілеспрямованість*, за переконанням Ю. Мальованого, – це правильне визначення мети заняття та її раціональна реалізація; збільшення питомої ваги активної пізнавальної діяльності учня на уроці; урізноманітнення її змісту, методів і форм; індивідуалізація такої діяльності, її організація з урахуванням реальних навчальних можливостей кожного учня; урізноманітнення змісту і видів навчальних завдань; збільшення частки завдань творчого характеру; регулярність отримання інформації про хід і результати навчання; оперативність внесення на основі одержаних даних корективів у його хід [6, с. 946]. *Цілереалізація*, за твердженням В. Шарко, – це процес, у ході якого із внутрішньої мети людини (ціль – внутрішня причина) переходить у наслідок – результат діяльності [16, с. 10]. Як бачимо, означені поняття взаємозв'язані, становлять собою послідовність і під час підготовки та проведення навчально-виховного процесу реалізуються в такому алгоритмі:



Рис. 1. Алгоритм реалізації цілей рідномовного навчання

Основними складниками всіх цих процесів є мета і ціль. Наукова література тлумачить мету як: “передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства” [2, с. 205]; “уявний, передбачуваний результат, все те, до чого цілеспрямовано й умотивовано прагне людина, спонукальною силою якого виступають усвідомлені потреби, почуття, інтереси, переконання, обумовлені вимогами життя” [15, с. 10]. Ціль – це “ідеальне, мислене, уявне передбачення результату діяльності” [10, с. 484], “те, що вказує напрям руху до результату, наперед передбачуваного метою. Ціль задається, мета досягається, результат отримується” [1, с. 254]. Мета – це те, чого людина хоче досягти, а ціль – чого намагається досягти. Отже, мета передбачає головні результати, що очікуються у процесі навчальної діяльності, а ціль є засобом досягнення мети. Навчальна мета, як і будь-яка інша, становить собою модель, яка фіксує те майбутнє й бажане, до чого людина прагне і що є для неї взірцем. Цілі – це є практичні, конкретні зусилля, способи та дії людини, підпорядковані її волі у процесі досягнення поставленої мети. На думку Т. Чернецької, мета та ціль мають чимало спільних особливостей і кожна з них може бути: проміжною і кінцевою, ближньою і віддаленою, окремою і загальною [14, с. 28]. Засобом реалізації навчальної мети й цілей є навчальні завдання конкретного уроку. Мета та цілі діють взаємопов’язано (Схема 1) і мають виняткове значення для проектування та технологічної організації уроку, визначення конкретних навчальних завдань й тісно пов’язана із дидактичними засобами її досягнення – формами, методами, прийомами і засобами.



Схема 1. Цілевизначення сучасного уроку української мови

У дидактиці поняття ціль і мета взаємопов’язані й невіддільні, тому часто трактуються як “ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання, те, до чого прагнуть учитель, учні” [1, с. 38]. Зміст цілевизначення і цілеспрямованості знаходить відображення в триєдиній меті уроку, яка конкретизує можливості навчання, розвитку й виховання учня на матеріалі певного предмета, у межах нашого дослідження – під час вивчення української мови в основній школі. Значний науковий доробок в осмисленні цілей уроку належить М. Львову, який визначає серед головних завдань основної організаційної форми навчання мови в школі такі: “виховання учнів, прищеплення любові до мови; повідомлення знань з фонетики, граматики, словотворення, лексики, стилістики, орфографії, розвиток усного і писемного мовлення учнів: збагачення їх словника, формування граматичної будови їх мовлення, навчання створення тексту; формування вмінь і навичок в галузі письма й орфографії, читання й орфоєпії, граматичного розбору, інших видів мовного аналізу тощо” [8, с. 220]. Як бачимо, учений особливу увагу приділяє виховній меті, навчальну мету конкретизує здебільшого в межах мовної компетентності. Однак нині це потребує переосмислення й уточнення, адже пріоритетною ціллю уроку української мови є розвиток мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, говоріння, читання, письмо) і комунікативних умінь (спілкування в межах визначеної мовленнєвої ситуації) у взаємозв’язку із виробленням мовних умінь і навичок, вивчення лінгвістичних одиниць усіх рівнів.

Мета уроку виникає не хаотично, а організовано, узгоджується із цільовими установками Стандар-ту мовної освіти, програмами з української мови для загальноосвітньої школи, урахує особливості

учнів певного віку, відображає професійні, методичні і креативні можливості вчителя. Російський дидакт М. Кларін, розробляючи технологію повного засвоєння знань, справедливо помічає, що потрібно дотримуватися типових способів постановки цілей, а саме визначити цілі навчання через:

- зміст предмета (вивчити поняття чи явище...);
- діяльність учителя (ознайомити учнів із...);
- внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного й інших видів розвитку учнів (формувати вміння, розвивати мислення, удосконалювати мовлення...);
- діяльність учнів (дослідити поняття чи явища, виконати вправу...) [7].

Означений алгоритм проектування уроку, а саме визначення його мети та цілей, заслуговує схвалення і є досить ефективним, адже дає змогу вчителю чітко і правильно визначити зміст навчального матеріалу, глибоко вникнути в його суть та відібрати необхідну змістову інформацію (мовну, мовленнєву, комунікативну) відповідно до вимог чинної програми, спроектувати власну педагогічно-навчальну діяльність для найкращого розвитку особистості учня на окремому уроці. Мета уроку, визначена таким способом, спроектує діяльність як учителя, так і учнів, визначить характер їхньої взаємодії, а ефективність її досягнення залежить від того, наскільки обізнані з нею всі учасники педагогічного спілкування і чи прагнуть її досягти. М. Вашуленко наголошує, що мета уроку української мови повинна "передбачати навчальну діяльність школярів, намічати різні ступені їхньої пізнавальної самостійності у виконанні передбачених темою завдань, прогнозувати результати, а також орієнтувати учнів у значущості тих знань і вмінь, яких вони набудуть на уроці, для їхньої майбутньої навчальної і загальної життєвої діяльності" [2, с. 29]. Цілком погоджуючись із ученим, вважаємо за потрібне додати, що мета уроку повинна скеровувати не тільки діяльність учителя як керівника процесу навчання, розвитку і виховання підлітка, а й учня як основного суб'єкта пізнання. Тому педагог зобов'язаний повідомляти в доступній для учнів формі мету навчального заняття, обов'язково конкретизувати їхню діяльність упродовж уроку і мотивувати, для чого потрібно досягти поставленої цілі та де можуть будуть використані засвоєні знання чи сформовані вміння та навички. Повідомлення мети уроку – це важливий структурний етап навчального заняття, завданням якого є "перевести" навчальну мету уроку у внутрішній план діяльності кожного учня, залучити їх до цілеспрямованої роботи, поставити перед школярами чіткі цілі й окреслити кінцевий результат, якого необхідно досягти по завершенню навчального часу.

Сучасний урок української мови спрямований на формування, розвиток й удосконалення мовленнєвої компетентності (репродуктивної і продуктивної мовленнєво-комунікативної діяльності, створення власних висловлювань) на основі розвитку мовної компетентності (засвоєння лінгвістичних засобів, оволодіння мовними нормами, накопичення активної лексики і засобів граматичного оформлення висловлювання). Важливо акцентувати увагу на тому, що вивчення мовних одиниць, правильне їх використання забезпечить учням можливість вдало спілкуватися в реальному житті, вербально виражати власні думки і сприймати міркування інших людей. Тому ціль уроків української мови – вивчати мову як засіб, оволодіти вміннями створювати тексти різних стилів, типів та жанрів мовлення, виробити вміння використовувати і сприймати дискурси (живі тексти) у процесі вербального спілкування. У подальших наукових розвідках розроблятимемо технологічні шляхи цілереалізації сучасного уроку української мови в основній школі.

Література:

1. Бондар В. Дидактика / В. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : методичний посібник / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)". – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Проект // Дивослово. – 2011. – № 7. – С. 20–27.
6. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – 175 с.
8. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
9. Мойсеюк Н. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ "Білоцерківська книжкова фабрика", 2007. – 656 с.
10. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
11. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
12. Програма "Українська мова для шкіл з українською мовою навчання 5–9 класи" [Електронний ресурс]. – К., 2012. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/content/constitution.html>.

-
13. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения / В. А. Скакун. – М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – 336 с.
 14. Чернецька Т. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ “Праймадрук”, 2011. – 352 с.
 15. Шарко В. Д. Методологічні засади сучасного уроку : [посібник для вчителів і студентів] / В. Д. Шарко. – Херсон : Вид-во ХНТУ, 2009. – 111 с.
 16. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : [посібник для вчителів і студентів] / В. Д. Шарко. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.

УДК 372.881.161.2

Лещенко Г. П.

КОМУНІКАТИВНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ УКРАЇНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему використання комунікативної гри як ефективного засобу формування комунікативної компетентності учнів середніх класів. Автор окреслює теоретичні засади застосування комунікативної гри на уроках української мови, розглядає типологію і класифікації цього різновиду дидактичних ігор, пропонує теми і методику проведення комунікативних ігор для розвитку і удосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативна гра, рольова гра, дидактична гра, ситуація спілкування, ситуативне моделювання, види мовленнєвої діяльності: говоріння, письмо, читання, аудіювання.

В статье рассматривается проблема использования коммуникативной игры как эффективного средства формирования коммуникативной украиноязычной компетентности учащихся средних классов. Автор формулирует теоретические основы применения коммуникативной игры на уроках украинского языка, рассматривает типологию и классификацию этого вида дидактической игры, предлагает темы и методику проведения коммуникативных игр для развития и совершенствования всех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная игра, ролевая игра, дидактическая игра, ситуация общения, ситуативное моделирование, виды речевой деятельности: говорение, письмо, чтение, аудирование (слушание).

The article considers the problem of using communicative games as an effective instrument of communicative competence of students in secondary classes. By outlining the theoretical foundations of communicative use of the game in the classroom Ukrainian language typology and classification considers this kind of didactic games, themes and provides a system of communication games to develop and improve all kinds of speaking.

Key words: communicative competence, communicative play, role play, didactic game situation communication, situational modelling, types of speech activities: speaking, writing, reading, listening.

Як зазначено в новій шкільній програмі, володіння українською мовою, уміння спілкуватися, домагатися успіхів у процесі комунікації є тими характеристиками особистості, які здебільшого визначають досягнення людини практично в усіх галузях життя, сприяють її успішній адаптації до мінливих умов сучасного світу [11, с. 35]. Це впливає на визначення мети шкільного курсу української мови, яка нині полягає у формуванні комунікативної компетентності в учнів [11, с. 36], вимагає перегляду не тільки змісту, а й засобів навчання, пошуку нових ефективних технологій, методів та прийомів навчання, серед яких інтерактивним та ігровим технологіям надається перевага з боку вчених-лінгводидактів та вчителів-практиків.

У науковій літературі давно вже обґрунтовано роль гри та ігрової діяльності у становленні особистості дитини (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Степанова, Н. Співаковська, Г. Репринцева та ін.), у розвитку комунікативних умінь (О. Газманова, Н. Ключова, Ю. Касаткіна, О. Запорожець, М. Лісіна та ін.). У педагогічній теорії і практиці останнім часом посилилась тенденція використання різного виду ігор для вирішення дидактичних завдань у початковій та середній школі (І. Агапова, М. Давидов, Н. Максимчук, Н. Соловійова), для формування комунікативних умінь (Т. Ладиженська, Н. Ладиженська, Н. Грудина, Л. Варзацька, Л. Шевцова, Г. Шелехова). Філософський аспект дослідження гри знаходимо у працях Г.-Г. Гадамера, І. Канта, Ф. Шиллера, Й. Хейзинги, Л. Ретюньських, які розуміють гру як особливий феномен пізнання, інструмент, за допомогою якого можливе пізнання й освоєння дійсності. Процесуальний і діяльнісний аспекти гри знаходимо у працях психофізіологів і психологів: Б. Ананьєва, М. Басова, П. Блонського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна [2; 5]. Дослідження гри в психології справили вплив на вивчення її як засобу навчання та виховання у педагогіці. Видатні педагоги К. Ушинський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ю. Бабанський у своїх працях широко описували вплив гри на становлення особистості дитини, формування пізнавальних загальнонавчальних та творчих умінь. А от роль гри на формування комунікативної компетентності школярів ще не стало предметом спеціальних досліджень вітчизняних лінгводидактів. Існують поодинокі публікації Н. Макарової, Т. Федосєєвої, які розглядають комунікативну гру як засіб формування

навичок вправного спілкування школярів [6; 12], теоретико-практичні доробки Л. Шевцової, присвячені ситуативним завданням та методиці їх використання на уроках української мови [13], посібник Г. Дідук щодо використання комунікативно-ситуативних вправ у вивченні морфології [3], збірник комунікативних вправ О. Мельничайко [7]. Ґрунтовних праць, які б розкривали сутність комунікативної гри, зміст основних понять тематичного поля “комунікативна гра” (КГ), її роль у формуванні комунікативної компетентності учнів середніх класів, ще не існує у вітчизняній лінгводидактиці. Це і спонукало нас до вибору проблеми статті.

Мета наукової розвідки – визначити сутність комунікативної гри як засобу формування комунікативної компетентності школярів, окреслити поняття, які входять до тематичного поля “комунікативна гра”, виявити особливості її використання на уроках української мови та позакласній роботі.

На ситуативному і суспільному характері гри наголошують дидакти (Г. Селевко, І. Підласий), що вказує на комунікативний її характер. Так, за Г. Селевком, гра – вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. Розглянемо визначення комунікативної гри. За новим словником методичних термінів, це вид навчальних завдань, основне призначення якого полягає в організації іншомовного спілкування у процесі вирішення поставленого комунікативного завдання або проблеми, яка передбачає обмін інформацією у ході спільної мовленнєвої діяльності [1, с. 102]. Автори словникової статті наголошують на спорідненості цього поняття з рольовою й діловою грою [1, с. 102]. Такої ж думки притримуються і зарубіжні вчені І. Батлер і В. Моррі [14; 15], додаючи до цього списку ще й симуляцію або симулювання. Щоб виявити сутність, специфічні риси комунікативної гри та її роль у формуванні комунікативної компетентності, потрібно розглянути споріднені поняття, якими послуговується сучасна лінгводидактика, окреслити тематичне поле “комунікативна гра”. У лінгводидактиці поряд з порівняно новим терміном “комунікативна гра” одночасно зі схожим значенням функціонують рольова, ділова гра, ситуативні завдання, симуляція, імітація.

Рольова гра – це форма організації колективної навчальної діяльності на уроці, яка має на меті формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок в умовах, максимально наближених до умов реального спілкування. Передбачає розподіл учнів за ролями та розігрування ситуацій спілкування у відповідності до теми рольової гри та ролями учнів [1, с. 264]. Вчені визначили основні етапи проведення цього типу комунікативних завдань. Як і інші види гри, рольова гра містить підготовчий, власне ігровий та постігровий (колективне обговорення результатів) етапи [6; 12]. Щодо класифікації РГ, то за темою виділяють *соціально-побутові* (мета – формування умінь і навичок іншомовного спілкування переважно у соціально-побутовій сфері, а також розвиток ініціативності, колективності, відповідальності як суспільно корисних якостей особистості) та *професійно-педагогічні* (різновид гри, яка є засобом відтворення предметного змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста) [1, с. 264]. Залежно від складності мовленнєвого завдання, яке виконується у процесі рольової гри, вчені виокремлюють *контрольовані* (controlled role-play), коли учасники використовують пропоновані їм репліки та мовний матеріал; *помірно контрольовані* (semi-controlled role-play), коли учні отримують опис сюжету гри і своїх ролей; *вільні* (free role-play), коли пропонується лише тема гри і розподіл ролей; *епізодичні* (small-scale role-play), коли на уроці за ролями розігрується лише один із епізодів гри (Р. Мільруд). Усі ці види ігор об’єднує наявність виконання ролей, що знайшло відображення у назві загального поняття. На думку, О. Пометун, мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід і почуття, тим самим успішно соціалізуватися у суспільстві. Рольова гра також може використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад, безпечній поведінці в певній ситуації; вона сприяє розвитку уяви та навичок критичного мислення, вихованню здатності знаходити і розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим [9, с. 95–96].

Таким чином, визначальною рисою рольової гри є виконання певних ролей у відповідній ситуації спілкування, а отже і створення адекватних умов для формування комунікативної компетентності.

Різновидом рольової (комунікативної) гри можна вважати ділову гру, яку розглядають як педагогічний прийом моделювання різних управлінських та виробничих ситуацій, які мають на меті навчання окремих особистостей і груп прийняттю рішень. На заняттях з мови вони використовуються при навчанні професійному спілкуванню для створення різноманітних мовленнєвих ситуацій і стимулювання учнів до висловлювань у рамках поданих ситуацій [1, с. 57]. В енциклопедії інтерактивного навчання ділові ігри (імітація) розглядаються як ситуативне моделювання, яке має на меті набуття учнями навичок участі в діяльності певних інституцій суспільства та процедурах прийняття рішень [9, с. 98].

Терміном “симулювання” або “імітація” у значенні “ділова гра” оперують також зарубіжні вчені (Х. Бассман, І. Батлер, Д. Крістал, Р. Еліс, В. Літлвуд, К. Морроу, В. Морі, Дж. Річардс, Д. Джонсон та інші), які вважають їх різновидами рольової гри [14; 15], що широко використовуються у старшій і вищій школі, профільному навчанні.

Вітчизняні вчені (О. Пометун, Л. Пироженко) все ж таки розмежовують поняття “імітація”, “симуляція” та “рольова гра” [10]. Під імітаціями (імітаційними іграми) вони розуміють процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності

[10, с. 56]. Симуляції, на думку вчених, – це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють процедури, пов’язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, форуми, засідання комісій, політичні дебати тощо [10, с. 51]. Українські дидакти вважають симуляції “мініатюрною версією реальності”, визнають спорідненість з рольовою грою, але акцентують увагу на відмінностях, оскільки мета рольової гри – представлення поведінки конкретних особистостей, а симуляції – ілюстрування певних явищ і механізмів [10, с. 58]. Рольова ж гра надає можливість учням діяти, наче насправді, вона менш регламентована, надає максимальну свободу інтелектуальної діяльності, формує навички співробітництва в соціальному аспекті. Ділова гра – імітація ситуації з моделюванням професійної чи іншої діяльності шляхом гри за попередньо повідомленими правилами [10, с. 182].

Близькими до рольових ігор є ситуативні завдання, виконання яких залежить від характеру окресленої умовної мовленнєвої ситуації. Такі завдання, на думку вчених, є комунікативними цільовими настановами, тобто такими словесними діями вчителя, які організують спілкування учнів [13]. Ситуативні завдання передбачають ознайомлення учнів з темою, метою, адресатом, адресантом, умовами спілкування. Вони формують вміння орієнтуватися в умовах спілкування, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації. Ситуативні завдання, на наш погляд, мають багато спільного з рольовими іграми, оскільки учні теж виконують певні окреслені вчителем ролі й чітко знають, до кого звернене їхнє висловлювання. Тобто за метою використання ситуативні завдання можна також розглядати як різновид комунікативної гри, відмінності знаходяться у технологічній площині.

Як бачимо, усі розглянуті різновиди гри мають багато спільного і передбачають розвиток умінь мовленнєвої діяльності, а отже сприяють формуванню мовленнєвої компетентності учнів як складової комунікативної компетентності (предметної та ключової). На сучасному етапі розвитку української лінгводидактики у структурі комунікативної предметної компетентності вчені виокремлюють наступні складові: мовну (її субкомпетентності – орфоепічну, акцентаційну, лексичну, фразеологічну, правописну, морфологічну, синтаксичну); мовленнєву (текстотворчу, жанрову, читацьку, аудіювання); соціокультурну, діяльнісну (тактичну, стратегічну) [4, с. 63]. Змістові особливості розглянутих видів гри свідчать про безпосередній вплив на соціалізацію особистості учня, а отже і на формування соціокультурної компетентності. Відбір мовних засобів, адекватних ситуації спілкування, засвідчує можливості для формування мовної компетентності і всіх її субкомпетентностей.

Роль рольової, ділової ігор, ситуативних завдань, симуляції та імітації на формування комунікативної компетентності в загальному можна змодельовати у наступній таблиці.

Таблиця №1

Вид компетентності (субкомпетентність комунікативної)	Уміння, які формуються в ході рольової гри	Результати (досвід)
мовленнєва	Уміння у репродуктивних (слухання, читання) та продуктивних (говоріння, письмо) видах мовленнєвої діяльності	1) освоєння нових соціальних ролей;
мовна	Уміння вживати у мовленні мовні засоби різних рівнів, адекватних ситуації спілкування і обраним ролям.	2) соціалізація в суспільстві;
соціокультурна	Уміння вступати в контакт з різними співбесідниками, виконувати соціально значущі ролі у типових ситуаціях спілкування в різних сферах суспільного життя	3) формування суспільно корисних якостей людини: – налагодження стосунків; – участь у громадському житті; – готовність брати участь у різних видах діяльності;
діяльнісна	Уміння орієнтуватися у ситуації спілкування, вибудовувати стратегії і тактики поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, працювати в колективі, самоідентифікуватися, само реалізовуватися у житті.	– здатність працювати у команді; – персональна відповідальність за вчинки; – утілення ідей у практику.

Зміст таблиці дозволяє стверджувати, що рольова та ділова гра, симулювання та імітація за метою і цільовими настановами можуть вважатися засобом формування комунікативної компетентності школярів, а отже входити до тематичного поля “комунікативна гра” як вужчі поняття.

Сам термін “комунікативна гра” є широко уживаним не тільки у лінгводидактиці, але й у суміжних галузях знань (психолінгвістиці, практичній психології, комунікативній лінгвістиці). Багато популярних психологічних тренінгів побудовані саме на комунікативній грі, оскільки комунікативна гра дозволяє учасникам об’єктивно оцінити свої можливості і впевнитися в тому, що гарно спілкуватися – важливе уміння, навчитися оцінювати мовленнєву ситуацію і відповідно до цього будувати своє висловлювання. По-друге, процес навчання у комунікативній грі стає моделлю процесу спілкування, хоча ігрова ситуація не дорівнює реальному спілкуванню. Як зазначають психологи, в ігровій діяльності зберігається деяка умовність, “вигадана ситуація” [2, с. 68]. По-третє, у процесі комунікативної гри школярі вчаться міжособистісному спілкуванню, звикають обирати оптимальні засоби вирішення (мовні та позамовні) конфліктних ситуацій. У цьому типі гри формується не тільки здатність приймати і виконувати комунікативні рішення, але й співвідносити свої дії з діями інших гравців, тобто співпрацювати.

Щодо класифікацій комунікативних ігор, то в лінгводидактиці існують різні підходи, серед яких можна виокремити загально дидактичні: за метою (роллю чи етапі у навчальному процесі), за кількістю гравців, за засобами передачі інформації, за ступенем підготовленості. Так, за метою виділяють констатувальні КІ (мета – виявити початковий рівень комунікативних умінь), навчальні (мета – формувати комунікативні уміння), контрольні (мета – визначити рівень сформованості мовленнєво-комунікативних умінь і навичок) [12, с. 90]. Саме цією типологією ми послуговувалися у своєму експериментальному дослідженні. За кількістю гравців виокремлюють індивідуальні, парні, групові, командні, що відображає соціокультурний аспект комунікативної компетентності. За засобами передачі інформації комунікативні ігри класифікуються на графічні, слухові, сюжетно-малюнкові та кодові [12, с. 91]. За ступенем самостійності (підготовленості) КІ, як і рольові, поділяються на повністю підготовлені або контрольовані, частково підготовлені (помірно контрольовані) та непідготовлені (спонтанні або вільні).

У зарубіжній лінгводидактиці існує більш детальна та глибока класифікація комунікативних ігор (Х. Бассман, Р. Мільруд, Т. Федосєєва) за різними комунікативно значущими ознаками. Так, за провідним видом мовленнєвої діяльності, задіяний у грі, виокремлюють рецептивні (пов’язані зі слуханням або читанням) та продуктивні (пов’язані з говорінням або письмом). За формою реалізації мовлення – письмові, усні, комплексні. Наступним критерієм класифікації виступає кількість адресатів, відповідно до цього існують монологічні, діалогічні, полі логічні та змішані КІ. За структурно-змістовою моделлю виокремлюють описові, розповідні, аргументативні та змішані КІ. Іншими критеріями виступають характер стосунків комунікантів (офіційні/неофіційні), співвіднесеність з мовленнєвими жанрами (інформативні, оцінні, інструктивні, етикетно-церемоніальні, змішані), стиль висловлювання (розмовні, наукові, офіційно-ділові, публіцистичні, епістолярні, художні, змішані) та інші [12, с. 91].

Усі перераховані критерії класифікації КГ є важливими, але різноплановими і можуть застосовуватися для характеристики усіх видів ігор, які ми розглядали і які входять до тематичного поля “комунікативна гра”.

Нова програма з української мови [11] надає широкі можливості для використання комунікативних ігор на уроках української мови в середніх класах. Так, наприклад, у 5 класі на уроках розвитку мовлення як один із структурних елементів можна провести комунікативні ігри “Переказ”, “Будьмо ввічливими”, “Шукаю друга”. У 6 класі – “Редактори”, “Інформаційний аукціон”, “Ток-шоу”, “Диктори”, “Рекламна кампанія” тощо. Ці ігри пройшли апробацію у середніх класах шкіл Рівненщини.

5 клас, урок №31 “Складання діалогів. Правила спілкування”. На етапі закріплення матеріалу пропонується гра “Будьмо ввічливими. Розмова по телефону”. Мета – формувати уміння діалогічного мовлення, працювати в парах, вибирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, збагачувати мовлення комунікативно значущими етикетними формулами, підвищувати культуру усного мовлення. Характер гри – навчальна, парно-групова, усна, діалогічна, помірно контрольована. Процедура проведення гри – вчитель: 1) повідомляє тему і мету гри; 2) створює мовленнєву ситуацію; 3) дає настанову на певний вид мовленнєвої діяльності, особливості комунікативної поведінки учасників гри; 4) характеризує умови і процес гри. Учні: 1) уточнюють правила гри, критерії оцінювання результатів; 2) розподіляють ролі; 3) визначають послідовність виконання ігрових дій; 4) оцінюють результати, визначають переможців. Хід гри: учні за бажанням поділяються на пари. Кожна пара повинна підготувати діалог по телефону з використанням великої кількості різних етикетних формул. Інші гравці слухають діалоги і підраховують кількість та доцільність використаних зворотів. Перемагає та пара, яка підготувала найбільш ввічливий діалог і досягнула комунікативної мети.

Аналіз наукової літератури з проблеми та вивчення стану викладання української мови у навчальних закладах різних типів, експериментальна діяльність автора дозволили визначити комунікативну гру як різновид дидактичної гри, спеціально організоване вчителем спілкування у процесі вирішення поставленого комунікативного завдання або проблеми, що передбачає обмін інформацією у ході спільної мовленнєвої діяльності, набуття певного комунікативного досвіду і розвиток умінь діалогічного чи монологічного мовлення. До тематичного поля «комунікативна гра» можна віднести рольову і ділову гру, імітації, ситуативні завдання, оскільки вони є комунікативно спрямованими і сприяють удоско-

наленню комунікативної компетентності, успішному спілкуванню школярів. Комунікативна гра може стати формою проведення всього уроку або структурним її елементом, використовуватися на уроці розвитку мовлення або аспектному.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Азимов, А. Щукин. – М. : ИКАР, 2010. – 448 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. Выготский // Вопросы психологии, 1966. – №6. – С. 62–76.
3. Дідук Г. І. Українська мова. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи 5–7 класи / Г. Дідук. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 80 с.
4. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі, 2012. – №4. – С. 51–64.
5. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. – М. : Просвещение, 1972. – С. 472–499.
6. Макарова Н. Н. Роль коммуникативной игры в формировании навыков общения учащихся начальных классов / Н. Макарова // Сборник материалов X Международной конференции по риторике / [под ред. В. Н. Аннушкина]. – М. : Флинта, 2006. – С. 225–229.
7. Мельничайко О. І. Рідна мова. Комунікативні вправи / О. Мельничайко. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 48 с.
8. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання рідної мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // УМЛШ. – 2006. – №1. – С. 15–20.
9. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
10. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
11. Українська мова 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх закладів з українською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 1. – С. 32–55.
12. Федосеева Т. А. Коммуникативная игра: Теория и практика обучения / Т. Федосеева. – Новокузнецк, 2002. – 91 с.
13. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань / Л. Шевцова. – Житомир, 2004. – 94 с.
14. Butler I. Games and Simulation: Creative Educational Alternatives / I. Butler // Trends V. 33. – 4, 1988. – P. 20–23.
15. Van Ments Morry. The Effective Use of Role-Play : a handbook for Teachers Trainers / Morry Van Ments. – London : Kogan Page, 1998. – 173 p.

УДК 378.14=161.2

Лобода Т. М.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ У СФЕРІ ДИСКУСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглянуто проблему пошуку нових технологій здійснення комунікативної підготовки майбутніх учителів. Вирішення її можливе за умови створення комунікативних дискусійних ситуацій під час опрацювання навчально-наукових текстів зі студентами педагогічних закладів.

Ключові слова: комунікативна підготовка, діяльнісний підхід у мовній освіті, навчально-науковий текст, моделювання мовленнєвих дискусійних ситуацій.

В статье рассматривается проблема поиска новых технологий осуществления коммуникативной подготовки будущих учителей. Её решение возможно при условии создания коммуникативных дискуссионных ситуаций на основе работы с учебно-научными текстами со студентами педагогических заведений.

Ключевые слова: коммуникативная подготовка, деятельностный подход к языковому образованию, учебно-научный текст, моделирование речевых дискуссионных ситуаций.

In this article the problematic of new technology search is examined and implementation of communicational preparation of future teachers. Solving this problem is possible in case of creation communicative situations during processing of educational and scientific texts with students of pedagogical institutions.

Key words: communicational preparation, work out in language education, educational and scientific text, modeling of communicational discussion situations.

Сучасна мовно-комунікативна підготовка студентів вищих навчальних закладів передбачає реалізацію головної мети – сприяти оволодінню студентами мови фахової галузі у трьох вимірах: діловому, науковому, розмовному. Саме тому принцип комунікативності – це провідний методичний принцип, який сприяє реалізації визначеної мети і передбачає організацію активного навчання як моделі процесу комунікації з умотивованим характером мовленнєвих дій як викладача, так і студентів. Комунікативні ситуації дискусійного характеру на основі роботи з навчально-науковими текстами стали об'єктом нашої статті.

Питання мовленнєвої ситуації та її моделювання на заняттях української мови є однією з провідних проблем у сучасній лінгводидактиці. Цей аспект у формуванні комунікативних навичок майбутніх професіоналів різних фахів аналізували Л. М. Головата, М. Й. Криськів, В. М. Момот, Т. Г. Окуневич, Л. М. Паламар, В. Г. Пасинок, Е. Г. Полатай та багато інших дослідників. Крім того, у сучасній науковій літературі проблема впливу за допомоги мовних засобів вирішується в межах теорії аргументації (Х. Перельман, Г. О. Брутян, В. З. Дем'янов, Ю. М. Караулов, Т. М. Ніколаєва), аналіз комунікативних стратегій переконування та лінгвістичних засобів його втілення стали предметом дослідження сучасних мовознавців і методистів (Н. М. Трощина, А. О. Романов, А. М. Баранов, І. Ю. Черепанова, Т. Ю. Зотова, Н. І. Махновська), проте проблема формування навичок дискусійного спілкування під час роботи з науковими текстами не стала об'єктом дослідження вчених. Метою статті є виявлення методичних підходів до роботи з навчально-науковими текстами як умови формування мовленнєвої компетенції студентів у сфері дискусійного спілкування.

Навчальне мовленнєве ситуацію в методиці розглядають як низку життєвих, професійних умов, створених викладачем, що спонукають студентів до висловлення думок, активної комунікації. Саме у мовленнєвій ситуації відбувається апробація зразків і моделей фахового спілкування, що уможливило реалізацію “завдання вищої школи – готувати фахівців нової генерації, які б досконало, ґрунтовно володіли українською літературною мовою у повсякденно-професійній, офіційно-діловій сфері” [3, с. 646]. При цьому, як відомо, акцент переноситься на формування навичок професійної комунікації. За такої організації навчання змінюється і завдання викладача, роль якого нині полягає не стільки в переказуванні, інтерпретації студентам науково-навчальної інформації, скільки в організації їхньої активної комунікативної діяльності.

Сучасні дослідники процес оволодіння культурою усного й писемного мовлення пов'язують не лише з мовознавчими курсами, але й з аспектом соціально-психологічного й індивідуального формування особистості студента, тобто мовна підготовка розглядається як засіб соціалізації, самовиявлення, саморегуляції й самореалізації. На думку дослідників, сучасний етап підготовки фахівців в Україні актуалізував проблему філологічної парадигми у вищій школі, що передбачає гармонізацію професійних знань

і належної мовно-мовленнєвої освіченості, культуру здійснення фахового спілкування, дискусійного мовлення.

Опанування у вищій школі мовою майбутньої професії – це засвоєння насамперед наукового стилю в межах обраної галузі знань, фаху. Сприяти цьому має на меті курс "Українська мова за професійним спрямуванням" у третьому змістовому модулі "Наукова комунікація як складова фахової підготовки". Однак, пропедевтично ця робота може тривати протягом вивчення всього курсу, оскільки її доцільно поєднати із навчанням дискусійного мовлення – тривалим процесом опанування основами аргументованого діалогічного та монологічного мовлення. Результативність цього забезпечується системністю і послідовністю роботи студента у курсі "Українська мова за професійним спрямуванням" в умовах різних форм організації освітнього процесу. Відомо, що в інтелектуальному житті майбутнього фахівця, безумовно, чільне місце посідає самостійна робота з різними науковими джерелами. Робота з навчальним текстом, який разом із лекціями є основним джерелом науково-професійної інформації, дозволяє самостійно здобувати, систематизувати й узагальнювати знання та вдосконалювати навички з різних видів читання (суцільного, оглядового, пошукового, реферативного), зі смислового аналізу опрацьованих джерел, інтерпретації та продукування на цій основі власних наукових текстів різних за формою та жанром.

Навчальним називають такий текст, який обирається для виконання певного освітнього завдання. Науковий текст є взірцем монологічного наукового мовлення, підґрунтям для власного наукового висловлювання. Саме тому він може бути і засобом навчання мови, і об'єктом окремого вивчення. Предметом нашого аналізу стали фахові навчально-наукові тексти – єдиний комунікативний блок, що має чітку, логічну структурну організацію і поєднує в собі два чинники: навчальне завдання фахового, лінгвістичного, комунікативного, культурологічного спрямування і наукову інформацію. Критеріями добору подібних текстів для роботи зі студентами стали принципи фаховості, актуальності та інформативної цінності, доступності та належності до одного з підстилів наукового стилю, пізнавальності змісту (повинні містити нові знання з різних галузей знань), взірцевості мовного та мовленнєвого оформлення, проблемності, дискусійності характеру.

Уміння аргументованого мовлення ґрунтуються на сформованих уміннях читання та опрацювання тексту:

- читати і розуміти тексти дискусійного типу, визначати і формулювати їх проблему, призначення, мету, тему;
- аналізувати текст за композиційно-змістовою структурою (початок, основна частина, висновки), уміння знайти змістові блоки;
- виявляти схему розгортання, подання інформації аргументованого тексту: теза, аргументація тези, її доведення, висновки;
- стисло фіксувати усвідомлену інформацію та вміти здійснити її "згортання" за допомоги різних способів збереження: плани, конспекти, тези, анотування;
- уміти знаходити у тексті головну, додаткову, побіжну, а також надлишкову інформацію, виокремлювати її та відокремлювати одну від іншої;
- здійснювати аналіз, потрібні узагальнення, систематизацію та поєднання осмисленої інформації з різних джерел (реферування, доповідь);
- вводити блоки вихідного тексту до самостійно створеного наукового тексту та об'єднувати в єдине змістове ціле розрізнені елементи у них (повідомлення, стаття, наукова робота).

Саме на основі цих умінь студенти набуватимуть навичок вести за опрацьованим текстом фахового або культурологічного змісту діалог-обговорення, діалог-пояснення, діалог-бесіду, діалог-дискусію. Ці види роботи дають змогу студентам набути такі навички аргументованого мовлення: брати участь у діалозі, у полілозі-розпитуванні, використовувати різні мовно-виражальні засоби для висловлювання власного ставлення до прочитаної інформації та предмета обговорення, користуватися різними стратегіями здійснення бесіди: уміння уважно слухати, уміння отримати потрібну інформацію від пропонента, уміння висловити згоду/незгоду з його думкою, спростувати її, сформулювати відповідь або коректно ухилитися від неї. Крім того, систематична робота з такою науково-навчальною літературою формує, вдосконалює уміння сприймати, утримувати й поновлювати інформацію, здійснювати змістову і мовну компресію тексту-джерела та активно розвивати навички створення та продукування друготворів. Саме тому у роботі зі студентами звертається увага на такі його особливості: структурно-змістова організація, комунікативне призначення, композиційна завершеність, типи зв'язку між елементами тексту (лексичні, граматичні, логічні, стилістичні), способи подання наукової інформації, мовне оформлення.

Крім того, студенти навчаються усно репродукувати подані у письмовій формі тексти, узагальнювати чи зіставляти отриману інформацію, формулювати власну думку щодо прочитаного, погоджуючись із автором або дискутуючи з ним; будувати монолог аргументованого типу за темою тексту з опорою на його мовний матеріал; продукувати власне зв'язне висловлювання аргументованого типу за обраною темою, підсумовувати дискусію.

Зазначені вище уміння можливо сформувані у студентів запровадженням мовленнєво-комунікативних ситуацій, створених і запропонованих викладачем як навчальні завдання під час опрацювання дібраних з цією метою навчально-наукових текстів. Основу мовленнєвої ситуації становить певна проблема, що втілюється у комунікативному завданні (усного і обов'язково письмового характеру). Вони повинні заохочувати студентів до свідомого і самостійного засвоєння знань з проекцією на творче їх застосування, що є можливим за моделювання проблемних ситуацій у процесі навчальної діяльності.

Аналіз завершених за змістом аргументованих текстів (особливої форми міркування) уможливило ознайомлення студентів із мовленнєвою практикою, з прийомами переконувального мовлення. Доцільними можуть бути як завдання до мовчазного (ознайомлювального) читання тексту, так і розраховані на створення та продукування власних висловлювань.

Домовленнєві завдання першого типу передбачають насамперед змістово-композиційний аналіз текстів:

- Прочитайте текст і визначте його стиль, тип мовлення. Сформулюйте самостійно або знайдіть частину тексту, що передає головну думку. Визначте її аргументацію.

- Прочитайте текст і його тези, зіставте їх. Чи відповідають тези змістові тексту?

- Робота у групах: прочитайте текст, визначений для вашої групи, зіставте ці тексти (одна проблема), оцініть переконливість доказів кожного тексту.

- Робота за парами (пропонент, опонент): прочитайте текст, підготуйте систему питань для проведення бесіди (дискусії) за поданим текстом.

Мовленнєві завдання другого типу передбачають достатньо високий рівень комунікативної компетенції студентів, удосконалення умінь аргументованого мовлення, що відбувається у різних формах навчальної дискусії (обговорення, диспут, дискусія, полеміка, дебати). Для забезпечення активності студентів необхідно запропонувати для обговорення дискусійне питання, спрямувати мовно-мовленнєві навички студентів на текст, що містить потрібну інформацію за визначеною проблемою, спровокувати дискусію за проблемними питаннями, виступами студентів, які демонструють різні погляди на проблему. Ці підходи допоможуть забезпечити всебічний розгляд дискусійного питання, залучити до обговорення усіх студентів, дадуть змогу не вийти за межі обговорюваної проблеми. Крім того, участь у дискусії передбачає висловлення власної позиції щодо предмета обговорення, вияву впевненості у перевагах запропонованої точки зору.

Практика показує, що, крім суто комунікативних, доцільними можуть бути також професійно орієнтовані завдання за навчально-науковими текстами, які мають сформувані вміння та навички, пов'язані з майбутньою професією вчителя, і відрізняються від комунікативно-мовленнєвих своєю фаховою спрямованістю. Саме тому ефективними методами проведення практичних занять виступають різні види інтерактивного імітаційного навчання: розігрування ситуацій у парах або в групі (виступ на батьківських зборах із повідомленням за психолого-педагогічною проблемою); моделювання ситуацій професійного спілкування (мікровикладання, промова на певну науково-професійну тему). У подібні тренінги – ситуативні завдання можна запрограмувати будь-яке мовне явище або комунікативну проблему, що дозволяє розвивати важливі для вчителя уміння: слухати, говорити, запитувати, відповідати, аргументувати, переконувати, доводити, пояснювати, висловлювати думку, а головне створювати власні висловлювання професійного спрямування (усно, письмово).

Ці завдання покликані забезпечити творче професійне мовлення, пізнавальну мотивацію та професійне застосування знань у навчальних умовах. Крім того, професійно орієнтовані завдання допоможуть викладачам залучати студентів до постійної комунікативної практики, в якій формувалося б чуття культури мовлення, так необхідне для майбутнього педагога. Вони сприяють активному мовленнєвому спілкуванню студентів, копіюванню мовних зразків, побудові власних висловлювань; відкривають значні можливості для усунення з мовлення помилок інтерферентного характеру; виводять за межі стандартних завдань; формують самостійність, ініціативу, сприяють професійному зростанню майбутнього педагога.

Вивчення мови – це засіб виховання високої інтелектуальної культури студентів, чому може сприяти культурологічний, пізнавальний потенціал використаних навчально-наукових текстів. Доведено, що рівень мовних знань і вмінь пов'язаний із рівнем загальної культури носіїв мови. Саме тому обов'язковим компонентом мовного навчання є використання культурологічного підходу до добору мовно-текстового матеріалу для аналізу та вправлянь під час практичних занять. Професійний, культурологічний підготовці майбутніх педагогів сприяє робота з інформативно-пізнавальними текстами різних підстилів наукового стилю з історії педагогіки, психології, історії та культури України, світу, різних галузей науки, обраної професії. Робота з таким текстовим матеріалом слугує формуванню національної свідомості, української ментальності, моральних переконань громадянина, що є важливим у професійному становленні майбутнього вчителя.

Таким чином, запровадження комунікативних ситуацій під час опрацювання навчально-наукових текстів у курсі “Українська мова за професійним спрямуванням” дозволить викладачеві педагогічного закладу слідкувати не лише за ступенем засвоєння студентами програмового матеріалу, а й спостерігати

й оцінювати формування комунікативної компетенції у сфері аргументованого мовлення, дискусійного спілкування, вироблення якостей культури усного і писемного мовлення як передумови майбутньої успішної професійної діяльності.

Література:

Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навч. посібник / Онуфрієнко Г. С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.

Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя : монографія / Пасинок В. Г. – Харків : ІМІС, 2001. – 280 с.

Прокопенко Л. І. Формування аргументованого мовлення студентів-гуманітаріїв у сфері дискусійного спілкування українською як іноземною / Прокопенко Л. І. // Наукові праці Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Випуск 20. – С. 536–540.

УДК 821.161.2.09

Лук'яник Л. В.

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ НОРМ

Стаття присвячена аналізу категорійного поняття літературних норм (в історичному контексті мовної еволюції, у словниках, у лексико-семантичній системі), які впливають на формування професійної компетентності педагогів-словесників.

Ключові слова: технологія, літературна норма.

Статья посвящена анализу категориального понятия литературных норм (в историческом контексте речевой эволюции, в словарях, в лексико-семантической системе), которые влияют на формирование профессиональной компетентности педагогов-словесников.

Ключевые слова: технология, литературная норма.

The article deals with the analysis of essential concept of literary norms (in historical context of language evolution, in dictionaries, in lexical-semantic system) that has an influence on the formation of professional competence of future philology teachers.

Key words: technology, literary norm.

Актуальність дослідження зумовлена пріоритетними напрямками, викладеними в Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції загальної середньої освіти щодо гуманізації освіти, згідно з якою загальноосвітня школа зобов’язана гарантувати державі виконання соціального замовлення – формування національно свідомої мовної особистості, учня-комуніканта, який досконало володіє літературною мовою у будь-якій ситуації спілкування.

Поповнення лексичного складу української мови новими словами та значеннями особливо активізувалося у XXI ст. На сучасному етапі розвитку української мови, коли її лексична система активно поповнюється іншомовними словами, нарізла гостра потреба докладно проаналізувати джерела, шляхи й способи проникнення таких запозичень, а також з’ясувати їх доцільність і перспективність функціонування в мові, тобто дати їм фахову нормативну оцінку.

Розглядаємо наукові розвідки вітчизняних лінгвістів за такими проблемами, як:

- теоретичні основи культури мови, процеси нормування: Н. Бабич, В. Ганцов, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, О. Пономарів, В. Русанівський та ін.;
- теоретичні основи лексикології: А. Грищенко, М. Кочерган, Л. Лисиченко, А. Москаленко;
- практичний аспект урегулювання словникового складу: Б. Антоненко-Давидович, А. Бурячок, С. Головащук, Д. Гринчишин, Н. Дзюбишина-Мельник, С. Єрмоленко, С. Караванський, О. Курило, К. Ленець, Л. Мацько, О. Пономарів, О. Синявський, О. Сербенська, Є. Чак та ін.;
- взаємодія літературної мови й діалектів на лексико-семантичному рівні: А. Поповський, І. Матвіяс та ін.;
- моделювання лексичної системи (діалектної лексики – П. Гриценко).

Процес формування професійної компетентності особистості триває впродовж усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами й методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних педагогічно-соціальних, професійно-фахових аспектів життєдіяльності сучасного вчителя-словесника.

В освітній простір активно входять поняття “інтеграція”, “компетентність”, “технологія” тощо. Озброїти сучасного вчителя-словесника методикою їх застосування й покликана ця стаття.

Ми застосовуємо комплексний підхід до норми і ставимо **завдання**: проаналізувати категорійне поняття літературної норми в історичному контексті мовної еволюції, у словниках, у лексико-семантичній системі.

Поряд із зовнішніми чинниками розвиток лексики визначають і внутрішні мовні фактори: характер словотвірного потенціалу; системні взаємозв’язки всередині різних тематичних груп слів; переносне вживання слова зі стилістичною метою. Поповнення лексики відбувається постійно і є одним із виявів життя мови. Ця діяльність (свідома й несвідома) мовців триває з покоління в покоління.

Детальне вивчення особливостей лексичних норм є доступним для всіх, оскільки вони утверджені та відображені у словниках, зокрема “Словнику української мови” в 11-ти томах (1971–1980 рр.), три-томному “Російсько-українському словнику” (1983–1985 рр.), “Орфографічному словнику української мови” (1975 р.), довіднику “Українська літературна вимова і наголос” (1973 р.).

Л. Головата стверджує, що мовна норма – це правила використання слів і словосполучень, які науково обґрунтовані та загальнообов'язкові для всіх мовців. Мовній нормі "підпорядковані всі аспекти норми – лексичні, граматичні, фонетичні, орфоепічні, орфографічні". Дослідниця зауважує, що поняття нормативної літературної мови обумовлює дотримання певних вимог: добір лексики й утворення граматичних форм, правопис і вимову, "це той загальнонародний взірець, до якого повинен прагнути кожний член колективу, що говорить певною мовою" [4, с. 10].

На думку О. Сербенської та М. Волощак, нормативність мовлення залежить від "правильного вибору слова". Одні мовці користуються словниками, інші послуговуються довідниками та посібниками, "орієнтуються на певні авторитети". Але в цьому випадку, на думку лінгвістів, "важливе значення має також суб'єктивний чинник (розвинуте чуття мови, "орієнтація на «звучність» слова, його красу")" [11, с. 17].

А. П. Коваль характеризує літературну норму як "зведення правил, які оберігають літературну мову від проникнення в неї того, що може розхитати її структуру. Ці норми склалися поступово, вони – явище історично змінне" [7, с. 10]. М. Пентиліук під лексичними нормами розуміє "вживання слів у властивому їм значенні та правильне поєднання слів за змістом у реченні і словосполученні" [9, с. 16].

Збагачення словникового фонду відбувається і шляхом припливу номенів, які раніше перебували на периферії літературної мови. Йдеться передусім про окрему категорію лексики – діалектизми.

На перший погляд, діалектизми перебувають у так званій офшорній зоні (що не підлягає нормуванню) мовного простору, проте вони знайшли відображення в загальномовних словниках української літературної мови. Ступінь взаємодії літературної мови й окремих діалектів відбивається на статусі лексичних одиниць, визначає їх місце в лексико-семантичній системі загальнонародної мови. Упродовж поступального розвитку української літературної мови частина діалектизмів асимільована літературною мовою. Аналізуючи говірковий фон української мови, О. Дорошенко зазначає, що мовлення мешканців сільської місцевості характеризується орфоепічними, фонетичними, морфологічними, синтаксичними, стилістичними та лексичними відхиленнями від літературної норми. Так, наприклад, "під час вивчення теми "Наголос" слід акцентувати увагу на словах, які в місцевій говірці мають різке відхилення від граматичної норми, а саме: *озна́ка* (озна́ка), *преди́мет* (предме́т), *шо́фер* (шофе́р), *чита́ння* (чита́ння), *до́чка* (дочка́), *преди́тель* (преди́тель), *прово́ді* (прово́ди), *украї́нець* (украї́нець), *оле́нь* (оле́нь), *колі́я* (колі́я), *і́м'я* (і́м'я), *оди́надцять* (оди́надцять)..." [5, с. 19].

За твердженням В. Шляхової, до "орфоепічних норм... найчастіше... належить вимова сполучень шиплячих та свистячих приголосних звуків". Дослідниця зазначає, що "під впливом орфографії мовці артикують їх без урахування звукового оточення. Так, вимовляють [на дощ'і] – замість [на дос'ц'і], [у книжці] – замість [у книз'ц'і]". виправляти ненормативну вимову потрібно на основі усвідомлених учнями знань про особливості артикуляції таких звукових комплексів. Нехтування ж ними призводить до помилок не лише в усному мовленні, а й писемному, оскільки нерідко пишуть його так, "як чується" [13, с. 16].

В. Бадер до лексичних (мовних) помилок зараховує такі, "що пов'язані з порушенням норми на всіх мовних рівнях, використання слів у невласивому для них лексичному значенні: слів-паразитів, жаргонізмів, діалектизмів, вульгаризмів. Сюди ж належать і помилки, що пов'язані з порушенням лексичної сполучуваності слів, лексичні повтори не зумовлені стилістичною функцією, лексичні штампи" [1, с. 54].

В. Русанівський у праці "Збагачення і оновлення мови" зазначає, що "мовні норми – стримують появу новотворів, здатних розхитувати систему, сприяти її перебудові. Ненормативні елементи, переважно слівця різних жаргонів, супроводжують розвиток кожної літературної мови, але завжди проти них ведеться боротьба і, зрештою, вони не тільки не проникають у літературну мову, а зникають і в усному нелітературному мовленні" [10, с. 47].

Питанню засвоєння українських літературних норм на лексичному рівні присвячено дослідження Є. Чак, яка вважає, що "для визначення нормативності мови треба дослідити не тільки правильність лексем, а й доречність вживання їх" [12, с. 5]. Для цього, зауважує дослідниця, слід уникати невласивих українській мові явищ, тобто таких слів як *міроприємство*, (українською *захід*), *любий* (українською *будь-який*), *об'ява* (нормативне *оголошення*), не *прийма́ти*, а *бра́ти участь* і багато інших.

Деколи на уроках виникає запитання: якій формі віддати перевагу під час називання жінок за родом занять та професією. Аналіз словників, проведений Н. Босаківською, засвідчив, що "під впливом усного побутового мовлення у кодифікованій літературній мові постійно зростає кількість нормативних номінацій на означення особи жіночої статі за її фахом чи родом занять з суфіксом **-к-а**" [3, с. 75].

Г. Кацавець та Л. Паламар, слухно зауважують, що "...літературна мова вбирає в себе все найкраще, найцінніше, життєво важливе й типове з діалектної лексики і завдяки цьому збагачується, вдосконалюється. З іншого боку, елементи літературної мови проникають у діалектну лексику і наближають її до загальнонародної мови. Літературна мова дедалі сильніше впливає на місцеві говори і сприяє зближенню їх системи із загальнонародною національною мовою" [6, с. 27].

А. Богуш, С. Хаджирадева, узагальнюючи дослідження з культури мовлення, наголошують, що "... мовні одиниці використовуються з орієнтацією на правила мовних норм орфоепії, парадигматики, синтагматики, в той же час виявляються залежними від законів функціонування, мовотворення" [2, с. 114].

Л. Мацько та Л. Кравець мовними нормами називають "сукупність найбільш традиційних реалізацій мовної системи, повторюваних, відібраних і закріплених у процесі спільної комунікації". Мова завдяки нормам набуває впорядкованості і має характер "загальної обов'язковості". Головними рисами мовних норм "є традиційність, гнучка стабільність, сформована змінами культурно-історичних умов розвитку літературної мови, та варіативність" [8, с. 19].

З огляду на перспективність досліджуваної теми вважаємо доцільними вправи на засвоєння українських літературних норм, як от: вправи на попередження явища інтерференції, спостереження за мовними змінами, переклади текстів, використання порівняльно-зіставного методу, редагування речень, заміну в реченнях діалектних слів літературними відповідниками тощо. Подолання явища інтерференції або змішування, уподібнення двох мов убачаємо в реалізації таких шляхів: вивченні спільних та відмінних рис української та російської мов, порівнянні особливостей відмінювання слів в обох мовах; тренуванні правильної орфоепічної вимови; орієнтації на усну народну творчість, лексикографічні джерела та мову класиків.

Уважаємо, що засвоєння літературних норм є ефективним за умови реалізації таких завдань: спостереження за мовленням учнів; опрацювання словників, методичних посібників і дидактичного матеріалу для оволодіння лексичними нормами; редагування текстів, заміна мовленнєвих невірностей нормативними варіантами; виконання творчих завдань пошукового характеру з добorem нормативних лексичних одиниць.

Нехтування українських літературних норм призводить до спотворення мови. Розширенню діапазону засвоєння нових лексичних норм сприяє включення вже апробованих слів до реєстру чергового видання тлумачного словника літературної мови або видання окремого тому як доповнення до такого словника; фіксація неологізмів у спеціальних словниках нових слів, які відображають розвиток лексичного складу мови за визначений проміжок часу; подання нових лексем у словнику на тлі іншої пасивної лексики (діалектизмів, регіоналізмів, екзотизмів, варваризмів, жаргонізмів), що засвідчує обмежене функціонування нового слова.

Цілеспрямована та систематична робота над формуванням нормативності українського мовлення учнів обумовлює правильність, виразність, багатство словникового запасу, точність, доречність мовлення.

Література:

1. Бадер В. І. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів / В. І. Бадер // Рідна школа. – 1999. – №9. – С. 53–55.
2. Богуш А. М. К вопросу о культуре речевого общения / А. М. Богуш, С. К. Хаджирадева // Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді : мат. і метод. рек. Всеукр. наук.-практ. конф., 14–15 березня 1995 р. – Херсон, 1995. – Вип. 1. – 127 с.
3. Босаківська Н. Л. Директор – директорка – директорша – директриса / Н. Л. Босаківська // Культура слова. – К. : Наук. думка, 1976. – Вип. 11. – С. 74–80.
4. Головата Л. М. Культура усного і писемного професійного мовлення : посіб. для студентів факультетів фізвиховання / Л. М. Головата. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. – 192 с.
5. Дорошенко О. А. Робота вчителя-словесника в умовах місцевої говірки / О. А. Дорошенко // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 12. – С. 18–20.
6. Кацавець Г. М. Мова ділових паперів : підручник / Г. М. Кацавець, Л. М. Паламар. – 4-те вид., перероб. і доп. – К. : Алерта, 2008. – 320 с.
7. Коваль А. П. Ділове спілкування : навч. посіб. / А. П. Коваль. – К. : Либідь, 1992. – 280 с.
8. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ "Академія", 2007. – 360 с.
9. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю / М. І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
10. Русанівський В. М. Мова в нашому житті / В. М. Русанівський. – К. : Наук. думка, 1989. – 112 с.
11. Сербенська О. Про можливості мови і культуру слова / О. Сербенська, М. Волошак // Урок української. – 2002. – № 1. – С. 17–19.
12. Чак Є. Д. Складні випадки українського слововживання / Є. Д. Чак. – К. : Рад. школа, 1965. – 127 с.
13. Шляхова В. В. Удосконалення орфоепічних навичок школярів / В. В. Шляхова // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 12. – С. 16–18.

УДК 372.881.161.2:373.5(04)

Ляшкевич А. І.

ЗНАЧЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ У НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ П'ЯТИКЛАСНИКІВ

У статті розкрито питання формування орфоепічних навичок у школярів 5 класів загальноосвітніх шкіл. Розвиток комунікативних умінь залежить від правильної вимови слів. Велике значення має організація роботи на побудову словосполучень, речень, текстів, усних і писемних висловлювань учнів. Правильний добір методів і прийомів навчання орфоєпії позитивно впливає на розвиток усного мовлення п'ятикласників.

Ключові слова: вимова, орфоепічні навички, методи і прийоми, комунікативний підхід, усне мовлення, мовленнєві вміння.

В статье раскрываются вопросы формирования навыков орфоэпии у школьников 5 классов общеобразовательных школ. Развитие коммуникативных умений зависит от правильного произношения слов. Большое значение имеет организация работы на построение словосочетаний, предложений, текстов, устных и письменных высказываний учащихся. Правильный подбор методов и приемов обучения орфоэпии позитивно влияет на развитие устной речи пятиклассников.

Ключевые слова: произношение, орфоэпические навыки, методы и приемы, коммуникативный подход, устная речь, речевые умения.

The article describes the problems of forming pronunciation skills of the fifth form pupils. Development of communication skills depends on the correct pronunciation of words. The organization of work on building word combinations, sentences, texts, oral and written statements of pupils has a great importance. Proper selection of methods and techniques of teaching orthoepy has a positive impact on the oral speech development of fifth form pupils.

Key words: pronunciation, orthoepic skills, methods and techniques, communicative approach, oral speech, communication skills.

Актуальність теми визначено важливістю засвоєння норм української літературної вимови для вільного оволодіння українською мовою. Вирішення цієї проблеми знаходить своє відображення у Концепції мовної освіти загальноосвітньої школи, Державного стандарту базової і повної середньої освіти та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Необхідно удосконалювати практику навчання школярів орфоепічних норм. Робота з попередження помилок у вимові учнів попередньо не планується, ведеться найчастіше не систематично. Методисти та вчителі-словесники підтверджують, що епізодичне виправлення орфоепічних помилок не дає суттєвих позитивних результатів.

Аналіз практики навчання орфоепічних норм дозволяє говорити про те, що в 5 класі передбачено періоди більш інтенсивного формування орфоепічних навичок, наприклад, під час вивчення розділу "Фонетика, графіка, орфоєпія", і періоди менш активної роботи в цьому напрямку, періоди спаду – у процесі вивчення інших розділів курсу.

Вирішення проблеми формування орфоепічних навичок було предметом дослідження вчених-педагогів і вчителів на всіх етапах розвитку школи.

Необхідність активізації роботи формування орфоепічних навичок підкреслювали Р. Аванесов, С. Бернштейн, Ф. Буслаєв, Г. Винокур, Д. Ушаков, К. Ушинський, Л. Щерба та інші дослідники.

Питаннями методики навчання орфоепічних навичок займався багато лінгводидактів (І. Баранников, Н. Бакеева, Б. Гулакян, А. Текучов, Г. Фірсов).

Формуванню орфоепічних навичок сприяє виявлення ефективних методів і прийомів навчання. Правильна вимова визначається комунікативною функцією. Від орфоепічної грамотності, як відомо, залежить не тільки естетична сторона мовлення, але і його семантика, бо відхилення від норм вимови спричиняє нерозуміння мовлення, викликає порушення процесу усного обміну думками.

У розумінні методів, прийомів виходимо зі специфіки навчання орфоепічних норм, що під час навчання закріплюють набуті знання.

Праці сучасної методики навчання української мови нараховують декілька видів класифікацій методів (П. Афанасьєв, О. Біляєв, В. Капінос, М. Львов, Н. Поздняков, М. Таранов, А. Текучов, Л. Федоренко).

Найбільш поширеною з позиції розуміння формування вмінь і навичок у національній школі слід уважати класифікацію методів за способом взаємодії вчителя і учнів на уроці, яку виділив О. Біляєв [3, с. 18], а також інтерактивні методи.

В основі вирішення методичного завдання навчання вимови лежить домінуюча ідея свідомого засвоєння нових артикуляційних рухів, способу сполучення звуків, ритміко-інформаційного оформлення слова, речення, тексту, сформульована Л. Щербою [5, с. 111]. До методів, що навчають правильній вимові, належать такі: імітація, демонстрація і пояснення артикуляції.

Учені стверджують, що формування мовленнєвих навичок неможливе без звукового словесного наслідування. Здатність учнів до словесного наслідування використовується в школі. Імітація визначається як мовна робота, що складається з наслідування мовлення вчителя, як негайне механічне відтворення в усному мовленні або на письмі почутих / прочитаних мовних одиниць чи відрізків мовлення [1, с. 147].

Для відпрацювання фонетико-орфоепічних навичок необхідно використовувати демонстрацію і пояснення артикуляції (М. Гетьманський, Т. Карапетян, Т. Сутоцька, Л. Фурсова).

Для правильної артикуляції звуків необхідно навчити учнів:

- відчувати роботу органів мовлення й аналізувати роботу органів вимови, контролювати її при утворенні звуків;

- на слух розрізняти складний звук;

- порівнювати і знаходити різницю між звуками, що вивчаються;

- помічати різницю артикуляції у звуковому оточенні.

Вищезазначені умови є актуальними для методики навчання правильній вимові на уроках української мови.

У ході формування орфоепічних навичок може використовуватися відкрите і скрите порівняння. Відкрите, вважають методисти, найбільш доречно на етапі демонстрації матеріалу, виявлення артикуляції звуків, скрите – у процесі тренувальних робіт.

Порівняння “нормативне-ненормативне” допомагає практично оволодіти окремими елементами звукової системи української мови. Таке порівняння особливо необхідне в умовах українсько-російської двомовності при відпрацюванні акцентологічних норм слів, що мають просторічний варіант.

Порівняння реалізується в таких діях: слухове сприйняття вимовної одиниці, що відповідає нормам української літературної мови; вимова; слухове сприйняття ідентичної нелітературної норми, обмеження її на основі аналізу від взірця-норми; залучення зразка в тренуванні; прослуховування; виділення ненормативної вимови у мовленні учнів свого класу.

Таким чином, на основі аналізу існуючих методів навчання у початковій і середній школі, виявлення їх порівняльної ефективності на кожному етапі навчання, виходячи з того, що принцип наступності й перспективності повинен витримуватися у прийомах навчання і засобах засвоєння матеріалу учнями в досліджуваних умовах. Найбільш доречними методами навчання серед пізнавальних є пояснювальний, тренувальний, імітаційний, артикуляційний.

Типовими і розповсюдженими прийомами пояснювального методу слід уважати виклад матеріалу, роботу зі схемами, таблицями, підручниками. Прийоми, що реалізують тренувальні методи, формують фонетико-орфоепічну, акцентологічну зіркість учнів, служать основою удосконалення навичок фонетичного, орфоепічного аналізу слів, спрямовані на виявлення вимовної норми у звуковому потоці, виявлення умов відбору її, добір прикладів на визначене правило, роботу зі словниковою літературою, імітацію зразка, засвоєння артикуляції окремих звуків.

Універсальним прийомом вважають прийом порівняння. Деякі норми школярі засвоюють спонтанно.

Показником культури мовлення є, насамперед, його фонологічна сторона: орфоепія, інтонаційна виразність тощо. Орфоепічна культура мовлення виховується тим дидактичним матеріалом, який забезпечує тренування мовотворчого апарату учнів і забезпечує фізичний розвиток органів мовлення, усвідомлене використання фонологічних засобів вираження граматичних значень, оволодіння виражальними засобами фонологічних одиниць і розвиток навичок координування усного і писемного мовлення учнів.

Опрацьовуючи звукову і графічну системи української мови, засвоюючи орфоепічні норми на уроках фонетики, учні оволодівають певною сумою теоретичних відомостей і цілим рядом важливих практичних умінь і навичок:

1. Визначення в слові на слух кількості звуків, розрізнення голосних і приголосних звуків, дзвінких і глухих, твердих і м'яких.

2. Виділення у слові й правильна вимова будь-якого звука.

3. Членування слова на склади і виділення наголошеного складу.

4. Порівняння звукового складу паронімічних слів, пояснення відмінностей у їх вимові.

5. Проведення фонетико-графічного співвідношення звуків і букв.

6. Чітка вимова слів і виразне читання тексту з дотриманням орфоепічних норм і правильної інтонації

7. Членування мовного потоку на слова, склади, звуки, визначення логічного наголосу в простому реченні.

8. Виявлення і виправлення помилок у вимові звуків і слів.

9. Уміння передати на письмі мовний потік, виділяючи окремі слова та їх частини.

10. Виявлення і виправлення помилок у вимові й передачі на письмі звуків і слів [3, с. 103].

Проаналізовані вміння і навички важливі для подальшого вивчення мови, для засвоєння орфографічних і орфоепічних норм на уроках рідної мови.

Цьому може сприяти система вправ:

Вправа 1. Спишіть речення. Ще раз прочитайте. Чому їх називають скоромовками? Які приголосні – дзвінкі чи глухі – повторюються в кожному реченні?

1. Чорний баран, рябе ярча! 2. Був собі цебер, перецебрився, мав діти цебреньята – перецебреньята. 3. Наш Карпо розполукарпився на маленькі полукарпенята. 4. Ми свій фундамент перефундаментували, перефундаментуйте ви свій (Народна творчість).

Вправа 2. Прочитайте, запишіть. Про який місяць тут ідеться? Знайдіть орфограму "Букви е – и, що позначають ненаголошені голосні". Як це відображається у вимові?

Сердиться Марець, вітрами бурхає.

Аж голі дерева стогнуть та гнуться;

Землю нещасну вдень дощиком мочить,

А на ніч морозом лютим стискає.

Хмари збирає з всіх закутків неба,

Що нікуди сонцю і глянуть на землю...

Ринуть веснянії води рікою,

Дороги на греблі щиро руйнують... (М. Коцюбинський).

Вправа 3. Кого автор називає паном? Спишіть, вставте пропущені букви. Прочитайте виразно поезію, дотримуючись орфоепічних норм. Визначте основну думку тексту.

Так, як на чов...н хвилі налітают...,

На Україну лиха нападают....

Ні, іще гірше! Чов...н воду крає,

А Україна в крові потопає.

Пане, водою правили і вітрами,

Хай же затихне буря ця над нами! (Лазар Баранович).

Вправа 4. Чому такі оповідання народ називає нісенітницями? Підкресліть букви, що позначають м'якість приголосних. Назвіть напівпом'якшені звуки. Аргументуйте правильність виконаного завдання.

Пішов я раз одудів брата, зліз до дупла, попробував – не влезить рука, так я сам вліз, забрав крашанки, кинувсь відтіль – не вилізу, так я збігав додому, взяв сокиру, розрубав, виліз і пішов собі... Ще як не було ні неба, ні землі, люди дерева зрубували, кілки били, тини плели і по них ходили.

Такі та інші вправи сприятимуть навчанню орфоепічних навичок в умовах стандартизації мовної освіти, що позитивно впливатиме на розвиток комунікативних умінь і навичок школярів, зокрема п'ятикласників.

Література:

1. Аванесов Р. И. Русское литературное произношение / Аванесов Р. И. – 6-е изд. – М. : Просвещение, 1984.
2. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії / Караман С. – К. : Ленвіт, 2000.
3. Методика вивчення української мови в школі : посібник для вчителя / [за ред. О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Пентилюк]. – К. : Радянська школа, 1987.
4. Пентилюк М. І. Вивчення української мови у школах з російською мовою навчання / Пентилюк М. І. – К. : Рута, 2000.
5. Щерба Л. В. Субъективный и объективный метод в фонетике / Щерба Л. В. // Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л. : Из-во Ленинградского университета, 1958.

УДК 811.161.2:378.14(07)

Мушировська Н. В.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті подано визначення понять “інновація”, “технологія”, “інноваційні педагогічні технології”. Проаналізовано основні групи інноваційних педагогічних технологій, які підвищують якість мовної підготовки спеціалістів у ВНЗ.

Ключові слова: інновація, інноваційні педагогічні технології, мовно-професійна підготовка спеціалістів.

В статье дается определение понятий “инновация”, “технология”, “инновационные педагогические технологии”. Анализируются основные группы инновационных педагогических технологий, которые повышают качество языковой подготовки специалистов в ВУЗе.

Ключевые слова: инновация, инновационные педагогические технологии, современная школа, качество языковой профессиональной подготовки специалистов.

In the article the determination of notions is given “innovation”, “technologies”, “innovative pedagogical technologies”. The basic groups of innovative pedagogical technologies are analysed which promote quality of language preparation of specialists in Universities.

Key words: innovation, technologies, innovation pedagogic technologies, language qualification of specialists.

Пошуки засобів ефективного навчання спонукають до нововведень у навчальному процесі, зумовлюють створення і застосування нових педагогічних технологій, оскільки традиційні педагогічні засоби організації навчального процесу не дають належного результату у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі. Серед головних недоліків традиційної системи навчання називають: авторитарний стиль керівництва; домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання і репродуктивної діяльності; перевагу фронтальної роботи, обмеженість діалогічного спілкування; породжені цими факторами невміння і небажання учитися; відсутність поцінування освіти, самоосвіти, саморозвитку.

У практиці викладання сьогодні є можливість послуговуватися системою новітніх науково-педагогічних надбань. Саме інноваційні освітні технології, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання, є важливим фактором духовно-творчого вдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу в процесі професійної підготовки. Актуальним напрямом освіти є формування компетентностей як спроможність особистості застосовувати засвоєні знання й набуті уміння у нестандартних ситуаціях, готовність і уміння діяти, здатність до саморозвитку.

Досліджували проблему інноваційної педагогіки О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс, В. Загвязинський, різні новітні технології навчання запропонували І. Якиманська, О. Рівін, В. Дяченко, Г. Селевко, М. Гузик, А. Границька, В. Шадріков, Й. Гензерг, О. Пометун, П. Ерднієв, А. Фурман, В. Шаталов та ін. Незважаючи на те, що проблемі інноваційних технологій належать численні дослідження, важливо сформулювати їх значення для викладання української мови як професійної у ВНЗ.

Метою статті є аналіз ключових понять означуваної проблеми, визначення ролі інноваційних освітніх технологій у процесі формування професійної мовної особистості у ВНЗ.

У педагогічній інтерпретації **інновація** означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [5]. Інноваційні педагогічні технології як процес – це “цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів” (І. Дичківська). У значенні продукту діяльності інновація може бути визначена як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і їх засоби.

Технологічний підхід дає можливість сконструювати такий навчальний процес, який відповідав би сучасним змісту і навчальній меті, що ставить перед собою викладацька практика. **Технологія навчання** – сукупність адекватних до мети, завдань, принципів і умов навчання форм, методів, прийомів, які забезпечують ефективне поєднання теорії й практики на заняттях з української мови [5].

У фаховій літературі описано такі інноваційні технології: *модульно-розвивального навчання, глибокого засвоєння на основі схемно-знакових моделей, інтерактивного навчання, методу проєктів, проблемного навчання, колективного взаємонавчання, ІКТ, елементів дослідницької роботи, інтегрованого навчання, особистісно-зорієнтованого навчання* тощо [15].

Розглядаючи освітні (педагогічні) технології в сенсі активізації навчання, можна констатувати, що найбільш застосовуваними для викладання української мови як мови професії у вищій школі є:

Модульне навчання – це пакет науково адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення з певним рівнем підготовки. Воно здійснюється за окремими функціонально автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв'язання конкретного кола психолого-педагогічних завдань.

Проблемне навчання полягає у створенні проблемних ситуацій, в усвідомленні, сприйнятті, розв'язанні їх у процесі спільної роботи студентів і викладача за умов максимальної самостійності перших і під загальним керівництвом останнього. Результатом проблемного навчання є нові знання, уміння, способи їх реалізації, розумова діяльність.

Технологія схемно-знакових моделей можлива там, де дослідження мовного явища є складним. У процесі навчання мови моделювання доцільне при попередньому знайомстві з будь-яким цілим, тобто ще до початку його глибокого аналізу. Моделі створюють на шляху від практики до теорії або навпаки – від теорії до практики.

Інтегроване навчання – навчання, у якому органічно поєднано відомості з інших навчальних предметів однією темою. Таке поєднання сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якість явища, поняття, досягти цілісності знань. Способи інтеграції можливі за змістом (залучення матеріалу з інших дотичних предметів) і за способом пізнавальної діяльності (спостереження мовлення, мислення). В інтегрованому навчанні застосовуються обидва способи інтеграції залежно від теми заняття та рівня підготовки студентів.

Особистісно-зорієнтоване навчання, увібравши в себе елементи різних методик (розвивального, модульно-рейтингового навчання, педагогіки співробітництва), переносить увагу на суб'єкта навчальної діяльності, забезпечує можливість навчання за індивідуальною програмою, створює умови для його самовизначення й самореалізації, спираючись на інтереси, цінності, схильності, психолого-фізіологічні особливості (пам'ять, увагу, уяву, мислення) особистості.

Інтерактивна технологія – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Вчені розділяють інтерактивні технології на чотири групи залежно від мети та форм організації навчальної діяльності (інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології кооперативно-групового навчання; інтерактивні технології ситуативного моделювання; інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань).

Технології індивідуалізації процесу навчання – організація навчально-виховного процесу, при якій вибір педагогічних засобів та темпу навчання враховує індивідуальні особливості студентів, рівень розвитку їхніх здібностей та сформованого досвіду, при якому: 1) викладач взаємодіє лише з однією особою; 2) одна особа взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо). Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчальної діяльності до особливостей особистості, стежити за кожною дією та операцією при вирішенні конкретних завдань, вносити вчасно необхідні корективи в діяльність як студента, так і викладача. У сучасній вітчизняній педагогічній практиці та теорії найбільш суттєвими прикладами технологій індивідуалізації навчання є: *проєктний метод; технологія продуктивного навчання; технологія індивідуального навчання; адаптивна система навчання; навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану*.

Відомі методики навчання можуть реалізовуватися у формах, які фахівцями поділяються на неімітаційні та імітаційні [4, с. 9]. До перших відносять засоби активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається на лекційних заняттях, а до других – здійснення та ініціювання навчально-пізнавальної діяльності шляхом імітації умінь та навичок, достатніх для їх майбутньої фахової діяльності.

Методи навчання:

1) неімітаційні (лекція-бесіда, лекція-диспут, проблемна лекція, лекція з розгляду конкретних ситуацій, лекція-вікторина, лекція-консультація, лекція-прес-конференція, "круглий стіл");

2) імітаційні (обмін досвідом, "роби як я", практичні заняття, тренінгові заняття, практики);

а) ігрові (ігри-вправи, ігри-імітації, комплексні дієві ігри (кейс-стаді), ігри-змагання, ігрове проєкування (управління проєктами);

б) неігрові, ситуаційні (широкоформатна ситуація, мікроситуація, ситуація-ілюстрація, ситуація-проблема (ситуація-задача, фахова задача), ситуація-інцидент).

До першої групи занять належать такі технології, що можуть з успіхом використовуватись у викладанні української мови за професійним спрямуванням [4, с. 10]:

Лекція-бесіда (діалог з аудиторією). Надає можливість встановлення безпосереднього контакту лектора із слухачем.

Лекція-диспут. Впродовж заняття дають не лише відповіді на окремі запитання теми, а й відбувається вільний обмін думками між лектором та аудиторією в інтервалах між логічним поділом лекційного матеріалу.

Проблемна лекція. На занятті вирішуються певні проблеми, що формулює лектор. Виклад матеріалу може бути як у вигляді проблемної бесіди (елементи інтерактивності), так і монологічним (наказовим).

Лекція з розгляду конкретних ситуацій. Подібна до лекції-диспуту, однак на обговорення, зазвичай, ставлять не певну проблему, а конкретну актуальну ситуацію.

Лекція-вікторина. Потребує постійного звернення до практичного (чи життєвого) досвіду слухачів.

Лекція-консультація. Побудована загалом на роз'ясненні найбільш складних або важливих запитань з предмету (теми), які безпосередньо ставлять слухачі лекторові. Можливий вільний обмін думками.

Лекція-прес-конференція. На неї запрошують фахівців, експертів, консультантів. Застосовується для розгляду складних, широких тем, де рівень компетенції конкретного викладача недостатній. Іноді цей вид занять має назву "круглий стіл".

Теоретична співбесіда. Проводиться зазвичай як із групою слухачів, так і в індивідуальному форматі. Дає змогу не лише розглянути і засвоїти певний матеріал, а й одночасно забезпечити контроль знань.

Метод залучення (суггес-педагогіка). Ґрунтується на релаксації – відповідному впливові педагога на слухача, під час якого перший впливає на переконання або рішення другого без примусу чи установки. Ініціюється раціональне міркування, що в кінцевому результаті посилює творчі спроможності слухача.

Метод "мозкового штурму". Дозволяє вільно висловлювати свої пропозиції (дуже часто несподівані та неадекватні) в контексті запропонованої теми. "Мозковий штурм" стихає, коли потік пропозицій зупиняється, після чого настає етап обговорення. Модифікацією методу є "човниковий метод", під час проведення якого учасники поділяються на дві групи: генерації ідей та їхньої критики. "Мозкова атака" починається у групі генерації ідей, після чого отримані там пропозиції скеровуються у групу критики, де і проводять відбір цікавих та перспективних пропозицій, які знову передаються на наступний розгляд у першу групу. Робота повторюється, доки не буде отримано оптимально прийнятий результат.

Ефективними для роботи зі студентською аудиторією є креативні методи навчання, які мають імітаційні форми проведення, також поділяються на ігрові та неігрові.

Організація навчального процесу у формі гри передбачає як здійснення аналізу конкретних чи віртуальних ситуацій, так і розв'язування фахових завдань. В учасників гри формується не лише індивідуальна відповідальність, а й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх заняття залежить загалом від узгодженості та взаємодії всіх учасників ігрового процесу.

Існують такі види ігрових занять [4, с. 12]:

Ігри тренінгового характеру (ігри-вправи), які містять складну для виконання фахову ситуацію з певним визначеним порядком дій (наприклад: "Як я готую звіт про науково-дослідну роботу..." чи "Як я проведу презентацію діяльності..." тощо). Чисельність малої групи, зазвичай, від 2 до 8 осіб. Триває гра 10-20 хвилин.

Ігри-інсценівки (ігри-імітації) дають змогу на основі виконання ігор, які ґрунтуються на розгляді фрагментів (чи повного набору) конкретної діяльності (того чи іншого виду), відпрацювати комунікативні навички. Можливими темами занять можуть бути: "Я готуюсь до виступу на конференції", "Я приймаю відвідувачів на робочому місці" тощо.

Комплексні дієві ігри (кейс-стаді), які обов'язково містять елементи імпровізації в діях слухачів. Тематика занять скерована, як правило, на вирішення ситуацій методом згурпованої командної роботи (до чотирьох академічних годин). Ділові ігри, зазвичай, складаються із трьох послідовних етапів: підготовчого, ігрового та заключного. Другий та третій етапи проводяться в процесі самого заняття, а перший – на його початку (наприклад, моделювання ситуації зборів трудового колективу).

Методика творчого тренінгу КАРУС (комбінування, аналогія, реконструювання, універсальна стратегія, випадкові підстановки), включає теоретичний курс, методичні інструкції та задачі. Запропонована система творчого тренінгу КАРУС орієнтована на навчання (розвиток здібностей) в ускладнених умовах і складається з таких спеціальних прийомів як: метод часових обмежень, метод раптової заборони, метод швидкісного ескізування, метод нових варіантів, метод інформаційної недостатності, інформаційного надлишку, метод абсурду.

Ігри-змагання. На цих заняттях одне і те ж завдання видається двом малим групам слухачів, після чого порівнюються отримані результати та вибирається найоптимальніше вирішення проблеми.

Ігрове проектування (управління проектами). Метод дуже подібний за технологією проведення до методу ділових ігор і має таке ж призначення: розширення пізнавальної діяльності слухачів. Основна відмінність полягає у предметі моделювання. Якщо у діловій грі імітується вирішення завдань в умовах реальної чи віртуальної поведінки об'єкта, то в останньому випадку імітується чи відтворюється процес створення або удосконалення об'єкта. Прикладом таких освітніх занять можуть бути складання міні-

проектів відповідно до стратегії розвитку чи управління організацією, керівництва гуртком, творчих проектів, видавничих проектів.

Соціально-педагогічний тренінг формує у слухача практичні навички управляти стилем своєї поведінки через усвідомлення того, як його сприймає оточення, як йому симпатизують чи виявляють до нього антипатію. Основою цього методу є перебудова внутрішньої установки особистості, що визначає подальшу зміну ставлення як до себе, так і до інших. Виконуючи певні тренінги, майбутні фахівці утверджують навички та вміння проводити спостереження, визначати реальний стан співрозмовника (навіть за невербальними методами) та корегувати свою поведінку в суспільстві.

До неігрових імітаційних методів належать [4, с. 13]:

Ситуація (широкоформатна). Для подальшого розгляду проблемної широкоформатної ситуації студентам необхідно проаналізувати та оцінити явища і виробити схему її вирішення. Запропонована ситуація має бути найбільше наближена до фахової діяльності майбутніх спеціалістів.

Мікроситуація відрізняється від попереднього методу тим, що її опис повинен бути лаконічним, стислим і точно визначати сутність проблеми (чи конфлікту). Мікроситуація часто може бути фрагментом лекції-дискусії.

Ситуація-ілюстрація скерована на опис нового досліджуваного матеріалу. Вона слугує закріпленню та поглибленню професійних знань, активізації взаємного обміну знаннями та досвідом між майбутніми фахівцями.

Ситуація-проблема (ситуаційна задача). Під час проведення такого заняття студентам пропонують провести аналіз чинної ситуації і прийняти обґрунтоване професійне рішення. Однак, коли проблема, яку розглядають, виходить за межі якоїсь конкретної фахової діяльності (є більш широкою), то її можна назвати фаховою задачею. Фахові задачі можуть бути використані не лише для отримання знань, а й на етапі їх перетворення на вміння та навички. Ці задачі можна розглядати в контексті лекцій, бесід, виконання самостійних завдань.

Ситуація-інцидент спрямована, як правило, на подолання особистої інертності студента та вироблення (формування) в нього адекватних засобів поведінки у складних професійних ситуаціях. Головна відмінність від вищезазначених методів конкретних ситуацій полягає в тому, що ситуація, яку розглядають у форматі названого методу, має характеристики несприятливих умов (наявність значної кількості факторів протидії).

"Інформаційний лабіринт" – це до прикладу розгляд документообігу в певній професійній сфері діяльності майбутнього фахівця. Це діяльність щодо прийому, реєстрації документів, їх руху та пошуку, відповідних операцій розгляду, походження, візування, формування у справи та подальше зберігання. Заключна частина "інформаційного лабіринту" проводиться у формі дискусії, де обговорюються всі виконані процедури та прийняті рішення.

Серед вищеперерахованих форм роботи зі студентами особливо продуктивними є усі види лекційних занять, які залучають студентів до активного, осмисленого сприйняття навчального матеріалу, а також заняття із застосуванням ігрових технологій (ігри-тренінги, ігри-імітації, комплексні ігри, ігри-змагання, ігрове проектування), що дозволяють сформувати ряд професійних компетентностей, та ситуативне моделювання (проблемна ситуація, "інформаційний лабіринт"), що сприяють наближенню навчання мови до реальних умов професійної діяльності.

Отже, в основі перерахованих вище інноваційних методик лежить розгорнута аналітична діяльність майбутнього професіонала, інтуїтивний пошук вирішення проблеми з подальшим їх практичним застосуванням у професійній діяльності. Вони цілком придатні для викладання курсу української мови за професійним спрямуванням, що має практичне значення.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Ахметова Д. Преподаватель вуза и инновационные технологии / Д. Ахметова, Л. Гурье // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 138–144.
3. Волошук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волошук. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 149 с.
4. Дерев'яна Л. Роль креативних освітніх методик у процесі творчої самореалізації особистості / Л. Дерев'яна // Загальна педагогіка. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 12. – 2009. – №2. – С. 12–14.
5. Захарчук Т. В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі [Електронний ресурс] / Т. В. Захарчук. – Ружим доступу : http://muzicteacher.at.ua/publ/innovacijni_tekhnologiji_navchannja_v_suchasnij_shkoli/1-1-0-5.
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / Н. А. Краля ; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

8. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / Крамаренко С. Г. // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6. – С. 7–10.
9. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 367 с.
10. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
11. Сиротенко Г. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект : інформаційно-методичний збірник / Г. Сиротенко. – Х. : Видав. гр. “Основа”, 2003. – 96 с.
12. Селевко С. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / С. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2003.
14. Фасоля А. Особистісно-зорієнтоване навчання: дидактичний аспект/ А. Фасоля // Українська мова та література. – 2003. – № 44. – С. 21–24.
15. Ягупов В. В. Педагогіка [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов. – Ружим доступу : http://eduknigi.com/red_view.php?id=23.
16. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / Якиманская И. С. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 373.542:811.161.2

Новосьолова В. І.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті йдеться про роботу над формуванням ціннісних орієнтацій учнів 5–7 класів у процесі збагачення мовлення на уроках української мови на засадах компетентнісного підходу. Акцентовано увагу на словах морально-етичної тематики з оцінною характеристикою позитивних якостей особистості й умінні використовувати тематичну групу цих слів у процесі спілкування. Вибір і використання лексичних елементів залежить від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, лексична компетентність, емоційно забарвлена лексика, тематична група слів.

В статье речь идет о работе над формированием ценностных ориентаций учащихся 5–7 классов в процессе обогащения речи на уроках украинского языка на основе компетентностного подхода. Акцентируется внимание на словах морально-этической тематики с оценочной характеристикой положительных качеств личности и умении использовать тематическую группу этих слов в процессе общения. Выбор и использование лексических элементов зависит от сферы и ситуации, в которых происходит коммуникативный процесс.

Ключевые слова: ценностные ориентации, лексическая компетентность, эмоционально окрашенная лексика, тематическая группа слов.

The article refers to the work of formation values pupils of 5–7 classes in the enrichment of broadcasting in Ukrainian language lessons based on the competency approach. Attention is focused on the words of moral and ethical issues of the estimated characteristic positive personality traits and the ability to use a thematic group of words in the communication process. Selection and use of lexical items depends on the area and the situation in which there is a communicative process.

Key words: values, lexical competence, emotive vocabulary, thematic group of words.

Нагальною потребою сучасного життя є гуманізація всіх його сфер. Особливої актуальності в нинішніх умовах набула проблема моральності суспільства й кожного громадянина в ньому. Уроки української мови мають потужний виховний потенціал для формування ціннісних орієнтацій учнів. Але використовується він вкрай недостатньо, що спричинено недосконалістю змісту й технологій навчання.

Одне з чільних місць у формуванні ціннісних орієнтацій, комунікативної, мовленнєвої, лексичної, соціокультурної компетентностей учня, досягненні навчально-виховної результативності уроків української мови в 5–7 класах належить саме роботі над емоційно забарвленою лексикою морально-етичної тематики. Адже В. Сухомлинський вважав основоположним складником серед цінностей у гуманістичній системі виховання саме моральний. На його думку, завдання школи – в усій повноті розкривати багатство інтелектуальної, емоційної, моральної сфер духовного життя особистості, водночас “навчання, процес опанування знань має розглядатися в широкому плані морального виховання” [7, с. 472].

Знання й активне володіння учнем у власному мовленні зазначеним пластом слів, відповідних їм понять, а отже, і вчинків, поведінки сприятиме формуванню загальнолюдських цінностей особистості, готової до активної, творчої діяльності у всіх сферах громадянського суспільства.

Орієнтація на загальнолюдські цінності в моральному вихованні учнів має глибокі традиції у вітчизняній педагогіці. У центрі уваги педагогічної думки минулого й сьогодення перебуває морально-виховна проблема. Виховуючий характер навчання закладено в педагогічній антропології К. Ушинського. Актуальними є слова видатного педагога: “Треба ... виховувати позитивно гарні нахили, не даючи приводу до поганих... Неодмінно потрібно пробудити у дитини впевненість, що від неї чекають доброго” [12, с. 593].

У вітчизняній педагогічній діяльності й філософських поглядах Г. Ващенко, П. Куліша, В. Сухомлинського, Г. Сковороди, П. Юркевича надається пріоритет духовному, а не матеріальному, в онтогенезі людини. Філософія серця, розроблена українською філософською думкою, ґрунтується на платонівській і християнській традиціях, обстоює свободу волі людини, значення й моральну цінність людського вчинку. Не існує дій або вчинків без емоцій. У працях П. Юркевича переважає думка про серце “... як основу душевного життя. Філософське пізнання розумом не є здібне охопити та зрозуміти все буття.

Поза межами розуму стоїть та вища й глибша діяльність людської душі” [10, с. 184], що її вчений називає “серцем”. “Серце – це життя почуття, людської емоції. Думки починаються, зароджуються в серці, а розум лише надає їм обґрунтування й сувору логічну форму” [Там само].

Близькі до цих поглядів і педагогічні підходи Г. Ващенко. На його думку, моральність людини ґрунтуються на інтелектуальних, вольових і чуттєвих чинниках. Інтелект забезпечує усвідомлення своїх обов’язків, воля допомагає людині дотримуватись моральних засад, а чуттєвість – забезпечує оцінку й переживання (задоволення–незадоволення) з приводу своїх і чужих вчинків. “Чуттєве” тут зближується з поняттям “сумління”, яке забезпечує людині здатність контролювати свою поведінку [2, с. 63].

Великого значення емоційній чутливості учнів, емоційному реагуванню, формуванню моральних цінностей у навчально-виховному процесі надавав В. Сухомлинський: “Дитину вабить... не тільки те, що вона побачить красиве дерево, красиві квіти... а й те, що вона почує красиву думку – красиву тим, що думка ця хвилює, збентежить, викличе тривогу й роздуми, бажання заглибитись у те, що тільки неявно уявляється, живе в підсвідомості” [7, с. 457].

Сучасні наукові дослідження, спрямовані на створення концепції нової школи, що визначають новітні технології навчального процесу, зокрема, методика ноосферної освіти [4] рекомендує розвивати емотивну сферу учня, що передбачає розвиток і виховання його цілісного мислення. “Виховання цілісного мислення є методом психолого-педагогічного впливу, який може слугувати інструментом трансформації лівопівкульного мислення сучасної людини” [4, с. 27].

Ноосферна освіта має на меті формування гармонійного, цілісного, екологічно здорового типу мислення, що ґрунтується на усвідомленому спільному володінні логічним (лівопівкульним) і образним (правопівкульним). Цей тип мислення може дати людині цілісну картину світу, здатний стати інструментом розв’язання глобальних проблем і переходу до ноосферного розвитку суспільства. Метою діяльності в системі ноосферної освіти визначено формування людей, які володіють цілісним мисленням, а на його основі високою культурою і мораллю. Відповідно, мораль як особлива форма суспільної свідомості й вид людських стосунків, є однією з головних цілей ноосферної освіти. Сутнісне розуміння моралі визначається біосферною функцією людини в системі людина – природа – суспільство. “Надзвичайно важливі етичні норми людства: добро, справедливість, чесність, гуманність, повага до життя у будь-яких проявах, взаємодопомога тощо є способами чуттєво-психічного відображення людиною її сприйняття різних сторін життя, відповідями індивідуальної психіки на запити зовнішнього світу. Якість цих відповідей (реакцій) визначається природною чи здобутою здібністю людини до самоідентифікації в природі й суспільстві” [4, с. 331].

До найважливіших завдань ноосферної освіти належить інкультуризація особистості, тобто введення її в систему ціннісно-сміслових орієнтирів та оцінних критеріїв, засвоєння історично вироблених правил, у межах яких допускається оцінка різних явищ. Добрі, тобто позитивні думки сумарно формують відповідну моральну атмосферу в сім’ї, у роді, в колективі, в суспільстві. Позитивні думки змінюють життя на краще. Українському народові традиційно притаманний стиль життя, сповнений позитивом у кожній словесній формі, наприклад, у слові “воріженьки” відтінок агресивності зведено до мінімуму. Концепція ноосферної освіти передбачає трансформацію негативних проблем, настроїв, прагнень у позитивні.

Великого значення внутрішньому чинникові у вихованні людини, її прав на моральне самостановлення надають сучасні психологи. “Моральні цінності як життєві орієнтири людини зберігаються за допомогою особистісних вчинків, і їх неможливо передати підрастаючій особистості без самостійної участі її самої” [1, с. 7].

У педагогічній науці ціннісні орієнтації визначаються як “ціннісне відношення до об’єктивних цінностей суспільства, що опредметнюється в їх усвідомленні й переживанні як потреби, що мотивують поведінку в теперішньому і програмує майбутнє” [5, с. 140].

Дослідники виокремлюють в структурі ціннісних орієнтацій певні складники. Наприклад, Н. Набіуліна, аналізуючи педагогічні підходи до теорії ціннісних орієнтацій, зауважує, що більшість учених виділяє чотири основних компоненти в їх структурі: знання (усвідомлення цінностей); переживання цих цінностей як потреби; мотивація нинішньої поведінки особистості; – прогнозування майбутньої поведінки [6, с. 19]. Н. Набіуліна, ґрунтуючись на узагальненні педагогічних підходів, запропонувала власну структуру ціннісних орієнтацій, компонентами якої дослідницею визначено такі складники: когнітивний (елемент знання); емотивний (емоційний складник, що виходить з оцінки); поведінковий (реалізація ціннісних орієнтацій у поведінці особи) [6, с. 23].

Українська лексикографія не налічує тематичних словників, де б слова загальноновживані були розмежовані за темами (наприклад, “Почуття”, “Моральність” як підтеми теми “Людина”). За межами термінології, що людина засвоює в процесі вивчення відповідних наук, залишається загальноновживана лексика, знання якої розвиває мовлення й мислення, відображає знання багатьох сторін особистого й суспільного життя, у яких кожна людина повинна добре орієнтуватися. Особливо це стосується теми “Моральність”. Без знання слів цієї тематики, відповідних їм понять, а відповідно й моральних вчинків

і поведінки, без вироблення уміння вживати ці лексеми у необхідних ситуаціях спілкування неможлива моральна цілісність особистості. Знання мають перетворитися в глибокі переконання, якщо робота над лексичними засобами у процесі вивчення їх на уроках української мови, що формують загальний рівень суспільної культури людини, зокрема над емоційно забарвленою лексикою, буде цілеспрямованою, системною і систематичною.

Саме мотивоване використання виражальних засобів мови відповідно до мети спілкування, оптимальне використання лексичних засобів у конкретних умовах свідчить про високий рівень культури мовця. У системі мовних засобів основна роль належить слову, основі усвідомлення думки. Тому вчитель, формуючи комунікативну компетентність учня, приходить до необхідності пильної роботи над лексичною компетентністю.

Існують різні лінгвістичні погляди на вивчення питань семантичних закономірностей мови, лексико-семантичних груп слів, констатується факт наявності тематичних груп (Виноградов В., Щерба Л., Покровський М., Шмельов Д., Уфимцева А., Васильєв Н.), але предметом вивчення лінгвістики здебільшого є такі класифікації слів, як синоніми, антоніми й інші пласти лексики.

Метою статті є висвітлити аспекти формування ціннісних орієнтацій на учнів 5–7 класів на уроках української мови на засадах компетентнісного навчання, показати місце й роль роботи над збагаченням мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою на основі словника-мінімуму, що містить перелік лексем морально-етичної тематичної групи з оцінною характеристикою позитивних якостей особистості.

Засвоєння мови дитиною – один із найважливіших механізмів відтворення ментальності народу в процесі онтогенезу. Його результатом є формування у свідомості суб'єкта певної семантичної системи, що детермінує його світосприймання.

Вивчати слова морально-етичної семантики, що належать до емоційно забарвленої лексики, – це початок усвідомлення моральних людських взаємостосунків. Оскільки слова словника-мінімуму передбачено для засвоєння на уроках української мови для формування комунікативної й лексичної компетентностей, учні мають, окрім їх семантики окресленої групи слів, засвоїти й їх синоніми, антоніми, багатозначні слова, деривацію (словотвірні форми), а також словоформи і вживання цих слів у мовленні для розв'язання комунікативних завдань у різних ситуаціях спілкування, необхідних людям сучасного суспільства.

Нами дібрано перелік слів, що називають позитивні морально-етичні поняття (чесноти). Ці слова належать до пласту емоційно забарвленої лексики, вони доступні учням 5–7 класів і мають слугувати не лише дидактичним матеріалом під час вивчення лексикології, а й у процесі вивчення всього курсу української мови в 5–7 класах. Зокрема, це такі слова: *благородство, ввічливість, вдячність, великодушність, відповідальність, вірність, гідність, діяльність, доброзичливість, доброта, духовність, інтелігентність, лагідність, любов, милосердя, мудрість, наполегливість, обов'язок, оптимізм, піклування, поміркованість, порядність, правдивість (правдомовність), працьовитість, простодушність, рішучість, самовідданість, совість, серйозність, сміливість, співчуття, справедливість, старанність, терпеливість, толерантність, урівноваженість, цілеспрямованість, чесність, честь, чуйність, щедрість, щирість, щиросердність*.

Словник побудовано з урахуванням вікових особливостей учнів 5–7 класів, відповідно до змістового наповнення й тематики текстів соціокультурної змістової лінії програми з української мови [11, с. 36], і реалізації соціокультурної змістової лінії на основі текстів відповідної тематики. Процес запам'ятовування семантики тематично поєднаних слів, як відомо, набагато ефективніший і міцніший у зв'язку з виникненням в пам'яті асоціацій. Відповідно тематичне групування слів стимулює якісне збагачення й розширення словника кожного учня.

Беручи до уваги констатацію багатьма лінгвістами наявності в мові тематичних груп слів (Добромислов В., Баранов М., Федоренко Л.), можна використовувати ці переліки слів як навчальний матеріал на уроках української мови й одночасно здійснювати в процесі пізнавальної діяльності формування ціннісних орієнтацій учнів 5–7 класів, тому що саме в цьому віці визначальна діяльність – "діяльність спілкування, полягає у побудові стосунків із товаришами на основі морально-етичних норм, які опосередковують вчинки" [3, с. 19].

У нашому дослідженні поставлено мету – збагатити мовлення учнів 5–7 класів словами, що належать до емоційно забарвленої лексики і становлять тематичну групу слів морально-етичної лексики для формування свідомого цілісного уявлення й знання про моральні чесноти, ціннісні якості особистості. Передбачається, що ефективне збагачення мовлення учнів 5–7 класів можливе за умови, якщо не тільки під час вивчення розділу "Лексикологія" буде проводитися робота над усвідомленням, оволодінням і доцільним вживанням зазначеного для збагачення пласту лексики, а й в процесі вивчення інших розділів ("Словотвір", "Морфологія").

Отже, за допомогою поєднаних у словникові-мінімумі переліку емоційно забарвлених слів морально-етичної тематики формується й реалізує свої виховні потенції системи ціннісних орієнтацій, збагачується мовлення учнів на уроках української мови. Ці слова обслуговують процес спілкування учнів 5–7 класів,

є важливими структурними компонентами текстів, які сприймаються чи продукуються учнями в процесі комунікації. Збагачення словникового запасу школярів словами морально-етичної тематики повинно вести їх на якісно новий рівень в оволодінні засобами спілкування. Здійснити поставлену мету можна за умови, якщо словникову роботу буде організовано з урахуванням комунікативних завдань і життєво значущих сучасному суспільству ситуацій, які задовольнятимуть морально-етичні потреби учнів.

Література:

1. Бех І. Д. Психолого-педагогічні вимоги до побудови процесу морального виховання / Бех І. Д. // Інформаційний бюлетень АПН України. – К., 1993.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал : [підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Г. Ващенко // Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка. – [4-е вид.] – Львів : Камула, 2006. – 278 с.
3. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Эльконин Д. Б. // Вopr. психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20
4. Маслова Н. В. Ноосферное образование : монография / Маслова Н. В. – М : Инст. холодинамики, 2002. – 338 с.
5. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.
6. Набиулина Н. Г. Аксиологизация цикла психолого-педагогических дисциплин в средних специальных учебных заведениях / Н. Г. Набиулина. – Уфа : ПрессКо, 2003. – 71 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
9. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / [под. ред Л. Г. Бабенко]. – М. : АСТ-Пресс, 1999. – 704 с.
10. Українська культура : лекції за редакцією Дмитра Антоновича / [упор. С. В. Ульяновська]. – К. : Либідь, 1993. – 592 с.
11. Українська мова. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, В. І. Новосьолова та ін.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – С. 36.
12. Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11-ти т. / Ушинский К. Д. – М. : АПН РСФСР, 1950. – Т. 10. – 606 с.

УДК 81'271

Окунович Т. Г.

ПРО КУЛЬТУРУ МОВИ І МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто значення понять "культура мови", "культура мовлення" і "комунікативні якості мовлення" та їх роль у фаховій підготовці студентів-філологів.

Ключові слова: мова, мовлення, культура мови, культура мовлення, комунікативні якості мовлення, студенти-філологи.

В статье рассматриваются значения понятий "культура языка", "культура речи" и "коммуникативные качества речи" а также их роль в профессиональной подготовке студентов-филологов.

Ключевые слова: язык, речь, культура языка, культура речи, коммуникативные качества речи, студенты-филологи.

The article discusses the meaning of "language culture", "culture of speech" and "speech communication skills" as well as their role in the training of students of philology.

Key words: language, speech, language culture, the culture of speech, speech communication skills, philology students.

У будь-якій педагогічній системі домінуючим елементом є вчитель. Проте й особистість учителя є досить складною системою, тому проблема педагогічного спілкування постає насамперед як проблема культури мовлення вчителя.

Поняття загальної культури мови і мовлення виявляється у царині духовних професійних якостей кожної людини і фахівця зокрема. Формування мовленнєвої компетенції є невід'ємною частиною національного виховання майбутнього вчителя-словесника, здатного засвоїти основи мовленнєвої культури і стати національно-мовною особистістю. Це пояснюється: 1) усвідомленням ролі й значення культури мовлення у майбутній фаховій діяльності; 2) зростанням інтересу до себе, своїх можливостей у плані самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації; 3) посиленням ролі національно-мовної самосвідомості; 4) виробленням навичок мовного чуття; 5) уміннями дотримуватися норм української літературної мови, користуватися її виражальними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації.

У пропонованій статті ставимо за мету розкрити роль і значення понять "культура мови" і "культура мовлення" у фаховій підготовці студентів-філологів.

Культуру мови розглядають як удосконалену літературну форму вираження і передачі думок. Термін "мовна культура" безпосередньо пов'язаний з розвитком теорії літературної мови, яка розроблялася зокрема у чеському мовознавстві в 30-ті роки ХХ століття. Заслугою лінгвістів було вироблення погляду на мовну культуру як на діяльність, свідому й цілеспрямовану турботу про літературну мову. Одночасно враховувалася й мета цієї діяльності, а також мовленнєва культура тих, хто користується літературною мовою, тобто носіїв мови.

У своїх працях чеські мовознавці виділяють явища, що входять до поняття мовної культури: ті, що стосуються мови (коли йдеться про мовну культуру в особистісному розумінні цього слова), й ті, що стосуються мовлення.

Інколи цей аспект диференціюють термінологічно, і тоді йдеться про культуру мовлення. До того ж в обох сферах (мови і мовлення) однаково розрізняють 1) культуру як стан, рівень (мови, мовлення); 2) культуру як діяльність, тобто вдосконалення мови і мовлення. Ці проблеми й стали предметом дослідження у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві.

Теоретичні основи культури мовлення як науки розробляли О. Ахманова, Н. Бабиш, І. Білодід, Л. Булаховський, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, М. Ілляш, Є. Істріна, А. Коваль, В. Костомаров, М. Пентилук, М. Пилинський, О. Потєбня, І. Синиця, М. Сулима, В. Чернишов, Л. Щерба та ін. Але деякі питання цієї проблеми не з'ясовані й досі або ж трактуються по-різному. Щоб осмислити ці питання, необхідно вдатися до ретроспективного аналізу понять "мова" і "мовлення".

У мовознавстві досить довго не було єдності в тлумаченні понять "мова" і "мовлення". Слово "мова" має кілька значень: 1) це здатність людини говорити, висловлювати свої думки; 2) це сукупність довільно відтворюваних, загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок, мовлення, говоріння; 3) властива кому-небудь манера говоріння; 4) те, що говорять, чий-небудь слова, бесіда, розмова; 5) публічний виступ на яку-небудь тему [5, с. 663]. Мовлення ж розуміється як реалізація мови-коду.

Необхідність уточнити зміст поняття “мова”, надати йому термінологічної визначеності виникла після того, як Ф. де Соссюр та І. Бодуен де Куртене ввели у науковий обіг опозицію мова – мовлення (фр. “langue” – “parole”, рос. “язык – речь”) [2]. У наукових дослідженнях поняття мови і мовлення фактично розмежовувалися, хоча і без спеціального пояснення й опису (І. Бодуен де Куртене, В. Гумбольдт, О. Потебня, Г. Штейнталь, Г. Шугардт, Ф. Фортунатов та ін.). Спробу теоретично обґрунтувати таке розмежування зробили Ф. де Соссюр та Л. Щерба. Але як у їхніх поглядах, так і в розумінні іншими мовознавцями та психологами цієї проблеми спостерігаються розбіжності. Г. Штейнталь зазначав, що мова – “це не сутність, що знаходиться у спокої, а діяльність, що триває” [8, с. 85]. В. Вундт розумів мову як систему психофізіологічних процесів, тобто процесуально. С. Рубінштейн категорично стверджував, що “психологічний аспект маємо тільки у мовленні. Психологічний підхід до мови, як до такої, не придатний: це помилковий психологізм, тобто неправомірна психологізація мовознавчих явищ”.

Таким чином, між психологією і лінгвістикою утворилося розмежування предмета дослідження: психологія вивчає процеси говоріння, мовлення, тобто мовленнєву діяльність, і лише опосередковано займається мовою. Однак, більшість авторів залишалася в межах розуміння, запропонованого Ф. де Соссюром. Так, для Л. Єльсслева, А. Смирницького, Г. Колшанського мова відноситься до мовлення як потенційне до реального, для О. Есперсена і А. Реформатського – як соціальне до індивідуального.

Тому щодо розуміння понять “мова” – “мовлення” можна виокремити два підходи. Прибічники першого (І. Білодід, Л. Блумфільд, А. Волков, В. Дорошевський, О. Есперсен, С. Єрмоленко, А. Коен, Т. Колшанський, О. Мельничук, О. Потебня, В. Русанівський, А. Спіркін, З. Харріс, Ч. Хеккет, Г. Шухардт), незважаючи на інтенсивне входження в лінгвістичну теорію понять “мова” і “мовлення”, не визнають соссюрівську дихотомію. Так, О. Потебня, відстоює думку, що “мова є настільки ж діяльність (мовлення), наскільки і продукт” [7, с. 57]. О. Мельничук зазначає, що “говорити про мову і мовлення як про два співвідносні аспекти загальної мовної сфери немає підстав. Реально існує лише мова як загальна сукупність конкретних мовних виявів, тобто процесів мовної діяльності, в яких використовуються різні компоненти мовної структури” [4, с. 13]. Т. Ломтев, М. Панов, А. Супрун вважають, що мовлення є похідним від мови, тобто розглядають мову не як продукт лінгвістичної діяльності, а як об’єктивне явище, що реалізується у мовленні. Отже, мова розглядається як система правил і набір одиниць, які становлять узагальнені спеціальні факти мовлення.

Прихильники другого підходу (Н. Бабич, Е. Бенвеніст, В. Виноградов, Ф. Гарднер, А. Коваль, Е. Косеріу, В. Костомаров, Т. Панько, В. Русанівський, А. Сеше, О. Смирницький, М. Трубецької, Н. Хомський, Л. Щерба) наполягають на розмежуванні термінів “мова” і “мовлення” й необхідності двох лінгвістик (лінгвістики мови і лінгвістики мовлення). Нині цими термінами активно послуговуються як мовознавці, так і методисти (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилук, О. Потапенко та інші).

Сучасні лінгвісти для розмежування мови і мовлення в основному використовують ті ознаки, які запропонував Ф. де Соссюр, звівши їх до однієї чи двох: 1) мова є продукт, який виділяється з мовлення (Л. Щерба, Е. Косеріу, О. Смирницький); 2) мова – постійна, довговічна, мовлення – перемінне, нестійке, недовговічне (М. Трубецької, Л. Єльсслев); 3) мова – щось загальне, мовлення – конкретне (М. Трубецької).

Майже всі лінгвісти, що визнають дихотомію “мова – мовлення”, вважають мову потенцією, знанням або системою знаків, а мовлення – реалізацією цієї потенції (можливостей мови), функціонування засобів різних мовних рівнів. Н. Бабич підкреслює, що “мовлення може бути індивідуальним, а мова завжди спільна для її носіїв” [1, с. 8], Т. Панько наголошує, що в мові відбито характер народу, його історія, психічний стан, побут, історія, а в мовленні виявляється конкретна людина з її світосприйманням, самовіддачею, зі своїми знаннями та етичними параметрами.

Поняття мови і мовлення розмежовують і в суміжних галузях науки, які мають справу з мовним матеріалом (психології, педагогіці, лінгводидактиці). Погляди психологів на цю проблему, як правило, принципово нічим не відрізняються. І. Синиця писав, “що мова – особливий засіб спілкування, так само, як мовлення – особлива психічна діяльність... По суті, мовне спілкування відбивається саме в мовленні” [9, с. 36]. Грейс і Лагуна, А. Делакура протиставляють “мову як соціальний феномен” і “говоріння”, включаючи ці компоненти в “мовленнєву діяльність”. Т. Слама-Казаку дуже близько підходить до ідей Ф. де Соссюра, розрізняючи “мовленнєву діяльність”, аналогічну соссюрівській, “мовленнєві здібності”, “мову” як систему і “мовлення” як маніфестацію мови [10, с. 20]. Н. Жинкін формує єдино прийнятну для сучасної науки точку зору про те, що мовлення не кінець, а початок ланцюга, об’єкт вивчення, а не результат вивчення.

Отже, виходячи із сказаного, мова – це система знакових одиниць, що служать спілкуванню людей і відбиваються у свідомості колективу. Мовлення – це послідовність знаків мови, побудована за її законами, з її “матеріалу” відповідно до вимог висловлюваного конкретного змісту (думок, почуттів, настроїв, бажань, стану тощо).

У мові все виправдано за законами її розвитку. До неї не можна застосувати терміни “правильно – неправильно”, “точно – неточно”. Але вони характерні для мовлення, у якому досягається співвідношення

як з правилами і нормами мови, так і з вимогами до висловлюваного змісту – логічного, емоційного, естетичного тощо. У мовленні можуть виникати відхилення від правил мови, порушення її норм, протиріччя у вимогах до змісту, що зумовлені різними причинами, однією з яких є проблема двомовного середовища. Таким чином, в науці про мову виникає велика і складна проблема культури мовлення.

Щодо визначення місця мовної культури в структурі мови важливим для нас є з'ясування поняття "культура". Залежно від основного підходу до нього на сьогодні виділяють антропологічні, соціологічні та філософські визначення культури (Ю. Вишневський, М. Коган, Е. Маркарян, В. Межуєв).

Аналіз проблеми культури дозволив зробити висновок, що існують дві концепції: одна з яких трактує культуру як творчу діяльність, інша – як спосіб, технологію діяльності. Культура, за твердженням М. Когана, є засобом духовного опанування дійсності, виявлення цінностей, які є цілісною системою логічно пов'язаних стійких ідей, оцінок, орієнтацій, норм, критеріїв, виражених у зразках діяльності [3, с. 254]. Із цього погляду, на думку В. Семенова, поняття культури дає змогу побачити "міру усвідомлення людиною свого ставлення до себе, природи, ступінь і рівень самореалізації своїх потенцій" [8, с. 15]. Оскільки культура охоплює усі сторони життя, будь-який вид людської діяльності визначається тим, наскільки ця діяльність стала здобутком окремої особистості. Таке розуміння культури є важливим для визначення і з'ясування особливостей мовної культури студента-філолога, що передбачає вміння володіти мовою і визначає рівень цього володіння.

Отже, у вдосконаленні мовленнєвої культури студентів філологічних факультетів важливе місце посідає психологія культури як процес спілкування засобами мови, що має своїм завданням зробити мовлення, по-перше, змістовним, по-друге, зрозумілим, по-третє, виразним, по-четверте, дієвим.

У науковому вжитку перебуває два поняття: "культура мови" і "культура мовлення". Термін "культура мовлення" вживають і лінгвісти (Н. Бабич, Б. Головін, І. Голуб, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, Т. Панько, О. Пономарів, Д. Розенталь), і методисти (О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Капінос, Т. Ладигенська, М. Пентиліук, М. Соловейчик та ін.).

О. Біляєв, Н. Бабич, віддаючи перевагу словосполученню "культура мовлення", дотримуються думки, що поняття "культура мови" і "культура мовлення" співвідносні між собою як мова і мовлення, тобто як загальне і конкретне.

Терміном "культура мовлення" послуговуються також І. Білодід, В. Виноградов, М. Жовтобрюх, Т. Панько, А. Коваль. Так, В. Виноградов указує, що "поняття "культура мови" і "культура мовлення" мають бути усвідомлені у двох різних планах", зазначаючи, що "наука про культуру мови і культуру мовлення являє собою теоретичну і практичну дисципліну" [8, с. 9]. Розмежовує поняття "культура мови" і "культура мовлення" і М. Пентиліук. Вона доводить, що культура мови – це "наука, що вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві", а культура мовлення – це "досконале володіння мовою, її нормами у процесі мовленнєвої діяльності людини" [6, с. 4].

У русистичі (на відміну від досліджень українських мовознавців) надається перевага поняттю "культура мовлення" й обговорюється статус культури мовлення як окремої галузі знань. Відомі такі концепції культури мовлення: вчення про правильність мовлення або ортологія (О. Ахманова, Ю. Бельчиков, В. Веселитський, В. Беляєв); теорія "гарного мовлення" (Б. Головін) і близьке до неї трактування "комунікативної доцільності" (В. Костомаров, О. Леонтьєв); концепція, в якій обґрунтовується необхідність володіння спочатку нормами літературної мови, а потім – мовленнєвою майстерністю, тобто культурою мовлення (Л. Скворцов); культура мовлення як лінгвістична дисципліна, що орієнтує не тільки на нормативний, а й на якісний характер мовлення (Д. Розенталь, М. Теленкова). Ці теорії різняться розумінням об'єкта і завдань культури мовлення, мають розходження у термінологічних визначеннях, але зорієнтовані на функційний аспект мови і виходять з розуміння мови як суспільного явища, що нерозривно пов'язане з мисленням, яке взаємодіє з ним.

Ознайомлення з вітчизняною й зарубіжною літературою з питань культури мови і мовлення дає підстави зробити висновки, що культура мови – це самостійна лінгвістична дисципліна, яка вивчає стан і статус норм сучасної літературної мови та рівень лінгвістичної компетенції її носіїв. Культура мовлення – це досконале володіння мовою, її нормами, уміння правильно, точно, виразно передавати свої думки засобами мови.

Правильним вважається таке мовлення, в якому мовець дотримується норм сучасної літературної мови. Така висока культура мовлення включає й уміння знайти не тільки точні засоби для висловлювання своєї думки, але й уживати слова, фрази відповідно до мети і ситуації спілкування. Таким чином, виділяються два головні показники культури мовлення – правильність і комунікативну доцільність.

Другий показник, що визначений ще з найдавніших часів і визнаний сучасними мовознавцями й методистами (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Васильєва, Б. Головін, І. Ілляш, А. Коваль, М. Пентиліук, М. Пилинський та ін.), включає в себе такі комунікативні якості: правильність, точність, логічність, ясність, достатність, чистота, виразність, багатство (різноманітність), естетичність, доречність.

Ураховуючи мету нашої розвідки, у розкритті значення понять "культура мови" і "культура мовлення" необхідно приділяти увагу всім якостям мовлення, але в першу чергу 1) правильності, що пов'язана

з дотриманням мовної норми на фонетичному, лексичному, граматичному, словотворчому й стилістичному рівнях; 2) точності висловлювання, оскільки поняття “точність” включає два аспекти: точність у відображенні дій і точність висловлення думки у слові. Найбільше нас цікавить другий аспект, що пов’язаний з дотриманням норм літературної мови, оскільки неправильна вимова звуків та їх сполучень, змішування близьких за звучанням, але різних за значенням слів (міжмовні омоніми) можуть призвести до відсутності конкретності у висловлюванні; 3) чистоті мовлення, бо чистим вважається таке мовлення, в якому відсутні елементи, не пов’язані з нормами літературної мови: діалектизми, просторічні слова, а також слова і словосполучення, в яких допускаються помилки інтерферентного характеру.

Досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості носія мови, любові до мови, постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власне мовлення. Для цього необхідно добре оволодіти мовними нормами, стежити за їх змінами, не допускати змішування мовних явищ, проявів інтерференції; критично ставитися до написаного і мовленого слова.

Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника є не лише показником його професійних якостей, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Учителі, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, що негативно позначається на їхній професійній діяльності.

Література:

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Бабич Н. Д. – Львів : Світ, 1994. – 231 с.
2. Бодуен де Куртене И. Избранные труды по общему языкознанию / И. Бодуен де Куртене. – М. : Наука, 1963. – 206 с.
3. Коган Л. Н. Всестороннее развитие личности и культура / Коган Л. Н. – М. : Знание, 1981. – 255 с.
4. Мельничук О. С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства / Мельничук О. С. // Мовознавство. – 1997. – №2–3. – С. 3–19.
5. Новый тлумачний словник : у 3 т. / [укладачі В. Ярмоленко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 911 с.
6. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика / Пентиліук М. І. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
7. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / Потебня А. А. – М., 1976. – С. 157.
8. Семенов В. С. Культура и развитие человека / Семенов В. С. // Вопросы философии. – 1982. – №4. – С. 11–15.
9. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів / Синиця І. О. – К. : Радянська школа, 1974. – 208 с.
10. Slama-Cazacu T. Langage et contexte / T. Slama-Cazacu. – М., 1958. – С. 13.

УДК 37.02:81'36:811.161.2

Омельчук С. А.

ШКІЛЬНА МОРФОЛОГІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В АСПЕКТІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

Статтю присвячено дослідженню особливостей методики навчання морфології української мови в основній школі в аспекті сучасних лінгвістичних концепцій. Обґрунтовано вплив на шкільну морфологію лінгвістичної прагматики, функційної й когнітивної лінгвістики, з'ясовано відображення вихідних теоретичних положень цих концепцій у чинній програмі з української мови й визначено умови практичної реалізації їх на прикладах окремих завдань і вправ із морфології.

Ключові слова: українська мова, шкільна морфологія, лінгвопрагматика, функціоналізм, когнітивізм.

Статья посвящена исследованию особенностей методики обучения морфологии украинского языка в основной школе в аспекте современных лингвистических концепций. Обосновано влияние на школьную морфологию лингвистической прагматики, функциональной и когнитивной лингвистики, выяснено отражение исходных теоретических положений этих концепций в действующей программе по украинскому языку, а также определены условия практической реализации их на примерах отдельных заданий и упражнений по морфологии.

Ключевые слова: украинский язык, школьная морфология, лингвопрагматика, функционализм, когнитивизм.

The article deals with the research of Ukrainian Morphology training methods at secondary school in the aspect of modern linguistics concepts. The impact on the school morphology of pragmatics, functional and cognitive linguistics is substantiated; the reflection of original theoretical statements of these concepts in the modern programs of Ukrainian is found out; the conditions of these concepts practical realization in the morphological tasks and exercises are defined.

Key words: Ukrainian, school morphology, pragmatics, functionalism, cognitivism.

Одним із важливих теоретичних питань методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах є значення сучасних лінгвістичних теорій і граматичних концепцій для методики навчання граматики, зокрема морфології. У численних дослідженнях світових і вітчизняних лінгвістів кінця ХХ – початку ХХІ століття склались нові прогресивні лінгвістичні теорії й концепції, сформува-лись нові аспекти вивчення граматичної будови мови, що відіграють принципову роль в українській лінгводидактиці.

Особливий інтерес у методиці навчання граматики другої половини ХХ століття становили такі концепції, як учення про системний характер мови та його рівні; нова модель опису граматичної будови мови; морфонологія; теорія актуального членування речення. Ці лінгвістичні теорії знайшли своє відображення в праці російського вченого-методиста О. Дуднікова "Методика вивчення граматики у восьмирічній школі" [4].

Шкільна морфологія української мови початку ХХІ століття як одна з частин граматичної будови мови, що охоплює граматичні класи слів (частини мови), граматичні (морфологічні) категорії цих частин мови та форми їх, а також менші за слово одиниці (морфеми), також ґрунтується на засадах сучасних лінгвістичних концепцій. Особливий вплив на неї мають функційна граматика (функціоналізм), лінгвістична прагматика (лінгвопрагматика) і когнітивна лінгвістика (когнітивізм), ідеї яких закладено в Навчально-виховній концепції вивчення української (державної) мови (С. Єрмоленко, Л. Мацько; 1993 р.), Концепції мовної освіти в Україні (О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Плахотник; 1994 р.), Концепції навчання державної мови в школах України (О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова; 1996 р.), Концепції мовної освіти 12-річної школи (українська мова) (Л. Скуратівський; 2002 р.), Концепції когнітивної методики навчання української мови (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк; 2004 р.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості методики навчання морфології української мови в основній школі в аспекті сучасних лінгвістичних концепцій – функційної граматики, лінгвістичної прагматики й когнітивної лінгвістики.

Методика навчання граматики української мови в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема морфології, на сучасному етапі відбиває досягнення функційної граматики як різновиду граматики, об'єктом якої є "вивчення функції мовних одиниць і закономірностей функціонування їх" [6, с. 565]. Функціоналізм характеризує в єдиній системі засоби, що належать до різних мовних рівнів, але об'єднаних на

основі спільності семантичних функцій їх. Особливістю цієї лінгвістичної концепції є спрямованість на розкриття закономірностей взаємодії граматичних одиниць, лексики й контексту, системи функціонування мовних засобів, що слугують для оформлення змісту висловлювання.

Зазначимо, що автори вітчизняної академічної граматики І. Вихованець і К. Городенська в основу своєї праці “Теоретична морфологія української мови” [2] поклали функційну морфолого-синтаксичну концепцію, послідовно застосовували її у вирішенні й аналізі частиномовних одиниць, слів-морфем, слів-речень і морфологічних категорій усіх виділених відповідно до морфолого-синтаксичної концепції частин мови. Такий підхід учені-мовознавці називають функційно-категорійним.

Функційний підхід, за Л. Тростенцовою, визначає: 1) мовну систему з погляду її зовнішнього аспекту; 2) взаємодію системи як цілого з іншими об’єктами, що знаходяться поза нею; 3) роль, яку виконує певний елемент відповідно до цієї системи [9]. При цьому, на думку вченого-лінгводидакта, з’ясування функцій системи супроводжується абстрагуванням від внутрішнього змісту системи.

У шкільній методиці навчання морфології української мови функційний підхід розуміємо як орієнтацію на ту роль, яку певна морфологічна одиниця виконує у складі одиниці вищого рівня. У цьому аспекті важливого значення набуває принцип тектоцентризму, що передбачає засвоєння мовних знань, формування вмінь і навичок на основі текстів, усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць у ньому. Висловлювання різних стилів, типів і жанрів мовлення, на наше переконання, забезпечують засвоєння й розуміння функцій мовних одиниць в аналізованих текстах. Проілюструємо цю тезу кількома прикладами вправ.

- Прочитати висловлювання. Дослідити відмінність їх. Яка роль прислівників у другому тексті?

А. Сонце підбилося, передчуття свята сягало, здається, свого апогею. Озивалась мідь духових оркестрів, сильні звуки пливли в повітрі – мелодії стикалися, заглушали одна одну, потім починала лунати якась одна, могутніша. Під звуки музики спалахували пісні, вони теж обривалися, щоб народитись в іншому місці. Юнак прислухався до того відгуку, який мали в його свідомості голоси людей, збратаних піснями... (За Є. Гуцалом).

Б. Сонце підбилося вище, передчуття свята сягало, здається, свого апогею. Звіддалік і зблизка озивалась мідь духових оркестрів, сильні звуки пружно пливли в повітрі – мелодії стикалися, заглушали одна одну, потім чіткіше, переможніше починала лунати якась одна, могутніша. Під звуки музики спалахували пісні, вони теж несподівано обривалися, щоб народитись іще в іншому місці. Юнак цікаво прислухався до того відгуку, який мали в його свідомості голоси людей, збратаних піснями... (За Є. Гуцалом).

- Прочитати текст. Визначити його стильову належність, тип мовлення. Яку стилістичну роль виконує повтор прийменника в художньому мовленні?

Люблю тебе, велике камінне місто! Ось дивлюся жагуче на тебе, як на свого улюбленця, дивлюся весь час не перестаючи, не маючи змоги відірвати свого зачарованого погляду **від** твоїх велетенських крамниць, **від** блискучих ресторацій, **від** фойє театрів, **від** метушливих вулиць з сірими натовпами людей, **від** брудних задвірків, **від** обшарпаних хлопчаків, старців і старчих, **від** таємничих бульварів, **від** робітниць і робітників, панянок і панів... (За Г. Михайличенком).

Функціоналізм як одна із сучасних лінгвістичних концепцій зумовлює переорієнтування мети мовної шкільної освіти з формування лінгвістичної компетентності (ознайомлення з мовною системою й формування на цій основі базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь та навичок) на забезпечення інтенсивного мовленнєвого й інтелектуального розвитку учнів. При цьому функції морфологічних засобів школярі повинні розуміти як властиву їм у мовній системі здатність до виконання певного призначення і до відповідного функціонування в мовленні.

У чинній програмі з української мови функційний підхід до навчання морфології представлений такими темами, як, наприклад: “Синонімічність відмінкових закінчень іменників”; “Правильне вживання в мовленні вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників”; “Уживання числівників для позначення дат, часу (годин)”; “Уживання займенників для зв’язку речень у тексті”; “Використання прислівників як засобу зв’язку речень у тексті й засобу підсилення виразності мовлення”; “Використання прийменника в мовленні для відтворення логічних зв’язків”; “Стилістичне використання повтору прийменника в народнопоетичній творчості”; “Використання сполучників як засобу створення антитези”; “Використання часток для підсилення виразності мовлення”; “Використання вигуків для надання висловлюванню експресії й виразності” та ін.

Відповідно до вихідних положень функційної граматики, що лежить в основі навчання морфології української мови на сучасному етапі, пріоритетним є формування в учнів компетентностей комунікативно доцільно й виправдано користуватися морфологічними одиницями й категоріями в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування. Так, вимоги до рівня мовної компетентності учнів з морфології передбачають сформованість таких умінь: усвідомлення ролі слів, що належать до різних частин мови, у досягненні точності, інформативності, виразності мовлення; здійснення аналізу текстів у підручниках літератури, історії, географії, фізики, хімії щодо стилістичної ролі в них відповідної частини мови; ана-

лізування випадків використання частин мови із стилістичною метою, визначаючи виразальні можливості їх; використання в мовленні синонімічних відмінкових форм; складання текстів, використовуючи вивчені виразальні можливості певної частини мови з метою розкриття задуму висловлювання.

Отже, вивчення морфології у функційному аспекті передбачає вирішення питання “Для чого виражено так, а не інакше?”, тобто питання про функційне призначення певної морфологічної одиниці або категорії та роль її у висловлюванні.

Очевидним є те, що шкільна морфологія української мови враховує і вагомі теоретичні напрацювання лінгвістичної прагматики як напряму сучасного мовознавства, що, на думку вітчизняного вченого Ф. Бацевича, загалом звернена до людини, яка використовує мову як символічну систему [1].

Існуючи в мовленні, прагматичні елементи когнітивної діяльності людини з часом можуть входити до структури елементів і категорій мови. Як результат – прагматичний компонент мовної одиниці (графема, афікса, лексеми, синтаксичної конструкції) стає узуальним складником не лише лексичного, а й граматичного значення, сприймається як мовне явище та фіксується в словниках і граматиках конкретної мови. Наприклад, різне ставлення мовця закріпилося в семантичній структурі таких слів, як *дівчина* (молода неodrжена особа жіночої статі), *дівчисько* (дівчина у зневажливому значенні), *дівча* (маленька дівчина), що належать до різних відмін.

У процесі вивчення морфології в основній школі учні опрацьовують різноманітні мовні усталені граматичні засоби втілення ставлення мовця до адресата. Так, вивчення особових займенників у 6-му класі передбачає не лише усвідомлення лексичного значення, морфологічних ознак, відмінювання, правопису й синтаксичної ролі їх, але й доречне використання особового займенника *Ви* у ввічливому значенні при звертанні до однієї особи, який передає поважне, підкреслено шанобливе ставлення до старшої за віком або малознайомої людини.

У 7-му класі, вивчаючи граматичні категорії способу й часу дієслова, учні мають усвідомити роль ужитих одних способів дієслів чи форм певного часу замість інших, а також використовувати їх у досягненні точності, інформативності й виразності мовлення. Адже дієслівні форми способу й часу, “крім своєї первинної категорійної функції, у відповідних мовленнєвих контекстах можуть набувати вторинних функцій” [2, с. 263].

На формування практичних умінь визначати спосіб дієслова, який ужито в значенні іншого, спрямовано такі завдання, як:

- Прочитайте. Дієслова яких способів ужито в значенні наказового? Яких відгінків надають вони наказові, прохання, побажання? (впр. 188) [3, с. 115];
- Прочитайте вислови семикласників. Дієслова якого способу вжито в значенні дійсного? Поясніть (впр. 189) [3, с. 116];
- Доберіть і запишіть власні приклади до випадків заміни дієслів одного способу дієсловами іншого способу або інфінітивом (впр. 92) [5, с. 54];
- Назвіть випадки вживання одного способу в значенні іншого (впр. 123) [10, с. 72];
- Замініть дієслова наказового способу іншою формою. Чи вдалою буде така заміна? Чому? (впр. 130) [10, с. 73].

Знайомлячись з особливостями творення самостійних частин мови на уроках української мови в 6–7-х класах, учні вчать граматично правильно утворювати словоформи з різноманітними афіксами – носіями усталеної прагматики, що вказують на суб’єктивне ставлення мовця до змісту повідомлюваного. Наприклад: *хлопець* – *хлопчина*, *хлопчак*, *хлоп’як*, *хлоп’яга* (розмовне мовлення), *хлопчатко*, *хлопчєня*, *хлоп’я*, *хлоп’ятко*, *хлопчичок* (зменшено-пестливе значення), *хлопчисько*, *хлопчище* (зневажливе значення). Цей аспект у чинній програмі з української мови відображено в змісті навчального матеріалу, як правило, у розділі “Культура мовлення й стилістика”.

У сучасній шкільній методиці навчання морфології знайшли відображення також ідеї когнітивної лінгвістики, що досліджує “проблеми мови як загального пізнавального механізму репрезентації і трансформування найрізноманітнішої інформації з використанням специфічних (мовних) символічних систем” [1, с. 283]. Ураховуючи те, що саме мова є основним засобом фіксації, зберігання, перероблення й передачі знання, центральними в когнітивізмі є категорія знання, проблема видів знання і способів мовного подання їх [7].

Теоретичні положення когнітивної лінгвістики покладено в основу Концепції когнітивної методики навчання української мови. Під когнітивною методикою навчання мови вітчизняні вчені-лінгводидакти О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк розуміють “сукупність взаємопов’язаних та взаємообумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня” [8, с. 5]. Ця методика передбачає, по-перше, посилення практичного аспекту змісту шкільного курсу української мови, зокрема морфології; по-друге, зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; по-третє, моделювання ситуацій, що спонукають до різних видів навчально-дослідницької, мовленнєво-комунікативної діяльності;

по-четверте, збільшення кількості завдань, що стосуються пояснення подій і явищ та способів і засобів вербального відтворення їх.

Когнітивний аспект у методиці навчання морфології української мови реалізується передусім у системі когнітивно-розвивальних вправ (М. Пентиліук), спрямованих на роботу з позалінгвальною інформацією, лінгвістичним і культурологічним матеріалом. У процесі розроблення вправ цього типу (аналітичних, комунікативних, асоціативних і дослідницьких) варто враховувати три компоненти навчання української мови в основній школі: 1) цільовий (пізнавально-практична спрямованість вивчення частин мови та граматичних категорій); 2) змістовий (вивчення частин мови в міжрівневих і внутрішньорівневих зв'язках); 3) діяльнісний (засвоєння теорії мови для розвитку мовлення учнів і збагачення їхнього словникового запасу).

Наведемо приклади вправ, що відображають когнітивний підхід до навчання морфології української мови, на матеріалі вивчення іменника в 6-му класі.

- Згрупувати іменники іншомовного походження за тематичними групами: а) слова, що вказують на професійну належність або діяльність; б) предмети техніки; в) поняття галузі економіки та підприємництва; г) назви предметів повсякденного вжитку. Довести, чому всі ці іменники у формі родового відмінка однини мають закінчення *-а (-я)*.

Гамбургер, акціонер, ваучер, брокер, комп'ютер, бартер, чизбургер, принтер, менеджер, дизайнер, кондиціонер, тендер, пейджер, сервер, авіалайнер, репер, гелікоптер, рокер.

- З'ясувати походження іменників *блейзер, маркер, сканер, пейджер*. Визначити місце наголосу в них. Поміркувати, чому в слові *маркер* наголос падає на останній склад.

Таким чином, сучасна шкільна морфологія української мови відображає лінгвістичні концепції, основною яких є ідея діяльності і яким властивий динамічний підхід до мови. По-перше, функційний підхід до вивчення морфології ґрунтується на системному засвоєнні мовно-граматичних явищ, тобто орієнтується на ті загальні закономірності, які визначають місце кожної функційної одиниці, у тому числі й граматичної категорії, у структурі мови і тим самим упорядковують використання її в мовленні. По-друге, незважаючи на те що граматична система мови значно консервативніша від лексичної системи щодо закріплення в ній граматичних елементів, у межах лінгвопрагматики відбувається процес вивчення прагматичного потенціалу частин мови, граматичних категорій і морфологічних явищ, що є засобами мовного коду, ставлення носіїв мови до дійсності, змісту повідомлюваного. По-третє, урахування провідних положень когнітивної лінгвістики, що досліджує мову як різновид когнітивної діяльності людини, сприяє засвоєнню морфологічних одиниць не лише як елементів мовної системи, але й як особливих сигналів світу, носіїв етнокультурної інформації.

Перспективним напрямом нашого дослідження вбачаємо розроблення програмно-методичного забезпечення з методики навчання морфології української мови, що відбивають сучасні тенденції світової й вітчизняної лінгвістики.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ “Академія”, 2011. – 304 с.
2. Вихованець І. Теоретична граматики української мови : академ. граматики укр. мови / І. Вихованець, К. Городенська ; за ред. І. Вихованця. – К. : Унів. вид-во “Пульсари”, 2004. – 400 с.
3. Глазова О. П. Рідна мова : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов ; наук. ред. І. Вихованець. – К. : Зодіак-Еко, 2008. – 288 с.
4. Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе : пособие для учителей / Алексей Виссарионович Дудников. – М. : Просвещение, 1977. – 304 с.
5. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : підруч. для 7 кл. / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2007. – 296 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : [учеб. пособие]. / Валентина Авраамовна Маслова. – М. : Флинта ; Наука, 2011. – 296 с.
8. Пентиліук М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентиліук, А. В. Нікітіна, О. М. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
9. Тростенцова Л. А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект) : [монография] / Лидия Александровна Тростенцова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
10. Українська мова : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Пентиліук, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омелчук ; за заг. ред. М. І. Пентиліук. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2011. – 288 с.

УДК 372.8:371.2

Подлевська Н. В.

ПРОФІЛЬНИЙ УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено проблемі профільного навчання в сучасній школі, зокрема, організації уроку, добору форм, методів і засобів роботи на уроках української мови у старшій школі.

Ключові слова: профільне навчання, профільний урок з української мови, методи, форми і засоби організації уроку в старшій школі.

Статья посвящена проблеме профильного обучения в современной школе, организации урока, подбору форм, методов и средств работы на уроках украинского языка в старшей школе.

Ключевые слова: профильное обучение, профильный урок украинского языка, методы, формы и средства организации урока в старшей школе.

The article is sanctified to the problem of profile studies at modern school, in particular, organizations of lesson, selection of forms, methods and facilities of work on the lessons of Ukrainian at senior school.

Key words: profile studies, profile lesson from Ukrainian, methods, forms and facilities of organization of lesson at senior school.

У сучасному суспільстві посилюється потреба в отриманні якісної вищої освіти. Сьогодні освіта повинна стати адаптаційною, що дає можливість випускникові загальноосвітнього навчального закладу знайти собі гідне місце в житті в умовах конкурентної боротьби. Зараз розширюється і оновлюється зміст, здійснюється гуманізація вищої освіти. У цьому контексті українська мова займає особливе місце, забезпечуючи культурно-гуманістичну спрямованість, формування морального світу і розвиток духовної сфери особистості. Однією з умов становлення особистості є володіння культурою спілкування в життєво актуальних сферах діяльності, насамперед – у мовленнєвих ситуаціях, пов'язаних із майбутньою професією. Мовленнєва культура співвідноситься з культурою мислення, почуттів, поведінки, визначає моральне обличчя людини, впливає на ефективність комунікативної діяльності.

У процесі профільного навчання розв'язується одне з головних завдань сучасної загальноосвітньої школи України – формування і розвиток особистості на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх освітніх потреб, нахилів, інтересів і здібностей, зумовлених орієнтацією на майбутню професію.

Актуальність обраного напрямку дослідження підтверджують наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених. Так, загальні теоретико-практичні засади профільного навчання в контексті цивілізаційних вимог розвитку освіти висвітлюють Н. Бібік, В. Кремень, Л. Липова, О. Ляшенко, С. Максименко, М. Піддячий, О. Савченко, О. Сухомлинська, П. Сікорський, Н. Шиян та ін. Становлення профільної школи, організація та зміст освітнього процесу знайшли своє втілення в дослідженнях Н. Анісіної, М. Гузика, О. Петуніна, Л. Трифонові, Т. Шуренок; профільне навчання в умовах сільської школи перебуває в полі зору Л. Байбородової, Л. Серебренникова, А. Остапенко, А. Скопіна, Н. Шиян; ідея профільності теоретично обґрунтована науковцями у Концепції профільного навчання в старшій школі (Березівська Л., Бібік Н., Бурда М., Горошкіна О., Денисенко Л., Єгоров Є., Іванюк Г., Калініна Л., Кизенко В., Корсакова О., Онищук Л., Пентиліук М., Трубачева С.); історія профілізації навчання старшокласників представлена у наукових студіях Л. Березівської, О. Мисиченко; основи психологічного супроводу профільного навчання репрезентують праці С. Максименка, В. Рибалки; профільне навчання у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів і регіонів розглядають М. Гузик, А. Самодрин, Л. Покроєва, Я. Овсієнко; актуальність підготовки вчителів до організації професійної діяльності в умовах профільної диференціації у своїх працях доводять Н. Василенко, І. Жерносек, Л. Липова, В. Олійник, Н. Побірченко, Л. Покроєва, І. Сотніченко, Е. Соф'янц, Н. Шиян.

Мета статті: звернути увагу педагогів, учителів української мови на розгляд питання організації профільного навчання у школі, показати доцільність дібраних форм, методів і засобів для створення сучасного профільного уроку з української мови.

Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх навчальних закладах з профільним навчанням повинне, по-перше, забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, по-друге – підготовку до майбутньої професійної діяльності. Профіль навчання визначається з урахуванням інтересів та можливостей учнів, перспектив здобуття подальшої освіти і професійних перспектив учнівської молоді; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону. Школи формують ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінації базових, профільних,

вибірково-обов'язкових предметів, спеціальних курсів, курсів за вибором та факультативів відповідно до профільного самовизначення учнів [5, с. 5].

Навчання у профільному класі забезпечує: підвищення мовленнєвої і комунікативної культури учнів при використанні ними української мови як основного засобу комунікації; такий рівень знань з предметів філологічного напрямку, який давав би можливість випускнику ефективно підготуватися до засвоєння програм вищої професійної освіти і адаптуватися до сучасних ринкових умов; максимальне розкриття здібностей і нахилів учнів у процесі навчання відповідно до їх професійних інтересів і намірів.

Сьогоднішня дійсність – це профільне навчання, яке повинно забезпечити поглиблену підготовку старшокласників із вибраних ними дисциплін і дати можливість розумною мірою розвантажити їх із непрофільних предметів. Перехід на профільне навчання, окрім поглибленого вивчення якогось предмета, повинен також сприяти розвитку у школярів навичок самостійного оволодіння знаннями, навичок пошуково-дослідницької наукової роботи. Це дає можливість забезпечити високий рівень підготовки не стільки до вступних іспитів, скільки до продовження отримання відповідного (профільного) навчання у ВНЗ. Усе це можливо із застосуванням особливих форм і методів урочної і позаурочної роботи у профільних класах і школах.

Отже, викладаючи у профільних класах, необхідно орієнтуватися не на підвищення рівня інформованості, а на формування пізнавальної, інформаційної, комунікативної компетентності учнів.

Сучасний урок української мови, на якому реалізується суть профільного навчання, повинен суттєво змінити свою структуру і зміст, оскільки: 1) профілізація передбачає засвоєння матеріалу підвищеної складності, отже, збільшується інтенсивність процесу навчання, необхідність застосовувати технології активізації пізнавального інтересу, групової роботи, гри тощо; 2) усередині профілю освіти отримують школярі, інтереси яких мають, як правило, різну спеціалізацію. Цим визначається значимість технологій диференційованого, модульного, проектного навчання, які дозволяють враховувати інтереси і схильності окремих учнів і їх груп; 3) профільне навчання передбачає цілісний розгляд подій, явищ, проблем, а також внутрішньопредметну і міжпредметну інтеграцію. Таким чином, актуальним є використання технологій проблемного навчання і міжпредметних зв'язків. Особливе місце має займати проектування як основний вид пізнавальної діяльності; 4) профільність, розглядаючи розвиток і самореалізацію школяра як пріоритетне завдання, передбачає збільшення частки самостійної пізнавальної діяльності учня, використання інформаційних технологій. Такі підходи до використання технологій профільного навчання змінюють позиції дорослого і дитини від “суб’єкт-об’єктних” до “суб’єкт-суб’єктних”.

Профільним навчанням передбачається і ціла низка форм і методів урочної і позаурочної роботи: елементи лекційно-семінарської системи, організація проектної і дослідницької роботи школярів, експериментальні завдання тощо. Щоб забезпечити профільне навчання, доцільно створити інноваційний банк педагогічних засобів і методів, які допоможуть педагогам вирішити важливу проблему організації уроків на зовсім новій основі, де пріоритетом буде самостійний пошук і аналіз інформації з наук, що вивчаються. Профільним навчанням передбачається помітне скорочення викладання в класно-урочно-предметній системі. Домінуючого значення набувають такі методи, як: самостійне вивчення основної, додаткової навчальної літератури та інших джерел інформації; оглядові і настановчі лекції; лабораторно-практичні роботи; семінари, співбесіди, колоквіуми, дискусії, творчі зустрічі і т. ін.; інформаційна підтримка самоосвіти за допомогою навчальних відеофільмів, електронних текстів, Інтернету тощо; проведення творчих конкурсів, публічних захистів проектів; проведення евристичних контрольних робіт; використання рейтингових оцінок успішності профільного навчання; екскурсії у заклади за профілем навчання. Нетрадиційний підхід до організації і проведення уроків, лекцій, семінарів і заліків більшою мірою сприяє підвищенню пізнавальної активності старшокласників і якості освіти [6, с. 180].

Навчання української мови учнів старшої школи має бути спрямоване не лише на оволодіння певним обсягом знань, вироблення вмінь і навичок, а передусім на формування комунікативної компетентності, розвиток здібностей, набуття досвіду ефективного облаштування власного життя за допомогою мови в суспільстві [1, с. 243].

З метою реалізації означеного вище посилюється увага до інтегрування теоретичних і прагматично-орієнтованих розділів курсу сучасної української літературної мови (фоностилістика, стилістична лексикологія, граматична стилістика, стилістика і культура мовлення, риторика), ширшого використання нових освітніх технологій, у т.ч. інформаційно-комунікаційних, науково- і навчально-популярних посібників, довідниково-енциклопедичних, комп’ютерних засобів. Такі завдання реалізуються через мовленнєву (комунікативну), мовну, лінгвістичну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну) змістові лінії Державного стандарту з української мови.

Отже, завданням профільної школи є забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення старшокласників, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією; формування загальнокультурної, соціальної, комунікативної, інформаційної, громадянської, технічної, здоров’язбережувальної компетентностей учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді на ефективну майбутню професійну діяльність; забезпечення наступно-перспективних зв’язків між за-

гальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю. Такі завдання шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації загальної середньої освіти, зокрема, навчання учнів у профільній школі.

Література:

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. проф. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 349–364.
2. Методичний порадник: форми і методи навчання / [автор-укладач Б. О. Житник]. – Х. : Основа, 2005. – 128 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
5. Проект концепції профільного навчання у старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://prof.moippro.org.ua>.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / [за заг. ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

УДК 372.461:070

Спанатій Л. С.

ВПЛИВ ЗМІ НА КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто механізми впливу негативних якостей мовної культури мас-медіа на процес денормалізації мовлення школярів; порушено питання необхідності винайдення оптимальних шляхів усунення лексичних помилок і вироблення дієвих засобів, спрямованих на запобігання їх появи.

Ключові слова: культура мовлення школяра, медійний текст, лексична помилка, засоби масової інформації.

В статье рассматриваются механизмы влияния негативных качеств языковой культуры масс-медиа на процесс денормализации речи школьников; поднят вопрос необходимости поиска оптимальных путей устранения лексических ошибок и выработки действенных средств, направленных на предотвращение их появления.

Ключевые слова: культура речи школьника, медийный текст, лексическая ошибка, средства массовой информации.

In the article reviewed the mechanisms of influence of negative qualities of media language culture on the process of denormalization of the pupil's speech; raised the question of the need to invent the best ways of elimination of the lexical errors and develop effective means to prevent their occurrence.

Key words: pupil's speech culture, media text, lexical error, media.

Стан сучасної культури мовлення українських ЗМІ є таким, що характеризується численними порушеннями норм сучасної української мови, наявністю мовних помилок і змішуванням лексико-стилістичних засобів. Крім того, причини появи цих помилок залишаються нез'ясованими, тому негативні мовні утворення не усуваються, а продовжують подекуди з'являтися як в усному, так і в писемному мовленні представників мас-медіа.

Схожа тенденція спостерігається й у процесі мовної освіти школярів. Негативний мовний вплив зовнішніх джерел інформації спричиняє немотивовану появу мовностилістичних помилок різного характеру в усіх видах мовленнєвої діяльності школярів. Проблема появи помилок в учнівських висловлюваннях і способи їх усунення поки що залишається малодослідженою, тому дієвих засобів її вирішення в методичній науці розроблено не багато.

Актуальність дослідження зумовлена станом сучасної культури мовлення українських засобів масової інформації в аспекті українсько-російської двомовності, через що тексти мас-медіа містять широкий спектр лексичних помилок, а також загальним рівнем культури мовлення учнів загальноосвітніх шкіл, одним із чинників формування якої є мовлення ЗМІ як суб'єктів суспільно-інформаційної діяльності.

Проблема мовних помилок – багатоаспектна і перебуває в колі досліджень різних наукових дисциплін: лінгвістики, психології, редагування, лінгводидактики, теорії мовленнєвої діяльності та ін.

У цій статті помилки, зокрема лексичні, розглядаються з погляду сучасної лінгводидактики та теорії редагування. Тому джерельною базою є праці українських і російських лінгводидактів: В. Мельничайка, С. Цейтлін, В. Мамушина, П. Черемісіна, М. Пентилюк та інших, у яких розроблено теоретичні засади феномена помилки та класифікації найуживаніших типів мовних помилок в учнівських творчих роботах.

Важливими для розуміння природи мовних помилок є дослідження з культури мови Н. Бабич, О. Пономаріва, М. Пентилюк, М. Пилинського, Н. Бондаренко, які розглядають проблему появи помилок у зв'язку з порушенням норм української літературної мови.

Роботи з теорії редагування З. Партика, А. Капелюшного, В. Різуна, Т. Бондаренко, присвячені проблемам появи помилок у журналістських матеріалах, їх класифікації та шляхам усунення цих негативних мовних явищ на етапі редакційно-видавничої підготовки інформаційної продукції, складають теоретичну основу нашого дослідження.

Мета статті полягає в аналізі лексичних помилок у мові українських ЗМІ та причин їх породження, у зв'язуванні межі впливу культури мовлення мас-медіа на формування комунікативної компетенції школярів та у виробленні оптимальних шляхів запобігання появи лексичних анормативів у журналістських матеріалах і письмових роботах учнів українських шкіл у процесі здобуття мовної освіти.

Під впливом безграмотних текстів, що рясніють суржи́ком, росіянізмами, помилками семантичного характеру, неможливим є процес формування високої культури підростаючого покоління, навіть за умови злагодженого та програмованого навчання української мови.

На сучасному етапі необхідно досліджувати проблеми впливу помилок у засобах масової інформації на формування загальнонаціональної культури мовлення, яка є синтезом загальної культури мовлення кожного суб'єкта суспільних відносин, зокрема ЗМІ як основного інформаційного комуніканта та школярів як творців культурного, громадського та наукового майбутнього країни.

Основні навички культури мовлення учні, як правило, засвоюють у курсі вивчення української мови, але практичний аспект їх застосування і формування не обмежується лише процесом навчання. Великого значення набуває в цьому процесі мовне середовище, у якому відбувається становлення комунікативної особистості, засоби мовно-мовленнєвого впливу (ЗМІ, родина, друзі) та характер організації навчального процесу (дотримання програмових вимог щодо розвитку комунікативних умінь школярів).

Культура мовлення – це володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації [1, с. 15]. Культура мовлення є сукупністю таких якостей, які якнайкраще діють на адресата в конкретній комунікативній ситуації: точність, зрозумілість, чистота, багатство, різноманітність, виразність, правильність.

Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови [2, с. 3].

Шкільний курс української мови побудовано за принципом систематичного і послідовного вдосконалення рівня мовної культури, що реалізується на основі чотирьох змістових ліній Програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів: мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної.

Виховання високоморальної багатой мовної особистості школяра відповідно до програмових вимог відбувається на всіх етапах вивчення української мови і важлива роль у цьому процесі відводиться особі вчителя. Саме вчитель координує процес осягнення учнями всього багатства української мови, є взірцем правильного мовлення та мудрим вихователем кращих особистісних якостей школярів у плані їхньої здатності правильно і доречно висловлювати власні думки.

Результати спостереження за мовленням школярів засвідчили, що не всі учні володіють українською мовою досконало. Основною причиною мовних огріхів дітей більшість українських дослідників вважають російськомовне оточення. Але, на наш погляд, однією з причин низької культури мовлення є також і проблема відсутності належної культури мовлення україномовних засобів масової інформації. Таке твердження ґрунтується на специфіці діяльності мас-медіа, які є монополістами інформаційного простору нашої держави, а відтак – щодня представники українського суспільства основний масив мовного матеріалу засвоюють через тексти періодики, мовлення телеканалів та радіостанцій тощо.

У цьому плані "мовний взірєць" для підростаючого покоління виходить за межі шкільних кабінетів і переміщується в суспільний простір, де вже негативний мовний вплив на дітей здійснюють не лише мовне середовище (за умови, якщо воно російськомовне, діалектне чи суржикове), а й суб'єкти медійної діяльності, які ведуть мовлення українською мовою, що засвідчує велику кількість мовних помилок, зокрема лексичних. Закономірним є той факт, що цей вплив накладає негативний відбиток на формування загальної культури мовлення школярів.

Важливість окресленої проблеми полягає в тому, що поки в суспільстві не винайдено механізму, який би допомагав обмежити інформаційну діяльність ЗМІ в тому плані, щоб учні якомога менше уваги приділяли засвоєнню мовного матеріалу з медійних текстів.

Сьогодні всі громадяни держави є свідками розвитку широкого інформаційного суспільства, яке заполонило всі сфери життя, а вплив його реалізується через засоби, які оточують нас на кожному кроці: реклама, телебачення, періодика, радіо, Інтернет, консультативні органи держави тощо. Тому важливим є не обмеження доступу школярів до цієї інформації, що просто є неможливим на сьогодні, а корекція її мовного характеру. Адже, якщо всі суб'єкти інформаційної діяльності, головним чином ЗМІ, володітимуть досконало культурою українського мовлення, вони лише позитивний вплив справлятимуть на формування загальнонаціональної культури спілкування, утім і школярів.

Сьогодні культура мовлення медійників не є досконалою й аналіз лексичних помилок у мовленні засобів масової комунікації засвідчує це. Тому важливо зрозуміти наскільки вагомим є вплив негативного мовного матеріалу зі ЗМІ на нівелювання грамотності школярів. Показовим є той факт, що характер лексичних помилок у мові засобів масової комунікації та в учнівських висловлюваннях майже збігається. Вплив помилок у медійних текстах на появу помилок в учнівських творах, на нашу думку, є беззаперечним. У цьому контексті варто звернутися до першоджерел появи лексичних аномативів у мовленні мас-медіа: проблема російсько-української двомовності, недостатнє засвоєння лексичних норм української мови та рівень особистісного мовного розвитку комуніканта. Таким чином, низка окреслених причин і засобів негативного впливу сприяють появі недоліків у культурі мовлення школярів, зокрема в категорії правильності мовлення.

Правильність – це така ознака мовлення, яка потребує чіткого додержання норм української літературної мови, тобто правил, які регулюють вимову, правопис, творення слів та їх граматичних форм, уживання слів, їх поєднання, побудову речень [1, с. 15]. Свідчення недотримання правильності мовлен-

ня є порушення мовних норм. У результаті недотримання лексичних норм, їх незнання та впливу побічних чинників на формування лексичної правильності, під якими розуміємо російськомовне оточення та лексичні помилки у мові ЗМІ тощо, в учнівських письмових і усних висловлюваннях засвідчено такі типи лексичних помилок:

1. Помилки, пов'язані з порушенням лексичних норм:
 - а) уживання слова в невласивому значенні: *я так рахую* – я так вважаю; *довгий хлопець* – високий хлопець;
 - б) порушення лексичної сполучуваності слів: *дорогі ціни* – високі ціни; *сильне здоров'я* – міцне здоров'я;
2. Помилки як наслідок бідного словникового запасу, недосконалості стилю мовлення:
 - а) уживання зайвого слова (плеоназм): *дивний дивак, морська акула, танцювальний дансинг, вишукані делікатеси, головний пріоритет, перспективи на майбутнє*;
 - б) уживання в одному словосполученні або реченні тавтологічних сполучень: *на малюнку намальовано, розквітли квіти*;
 - в) дослівний переклад російських слів та словосполучень (росіянізми): *мішати батькові* – заважати батькові, *у слідуючий раз* – наступного разу, *літній відпуск* – літня відпустка, *чисті узбіччя* – чисте узбіччя.

В. Мельничайко, узявши за основу класифікації помилок критерій порушення відповідної мовної норми, пропонує виділяти такі типи лексичних помилок у письмових роботах школярів:

1. Уживання слів у невласивому значенні: почувся *баский* голос.
2. Перекручення, спотворення слів: ми одержали права *кіноапараторів*.
3. Уживання слів не властивих українській літературній мові: відбувся *взрив*.
4. Лексичні анахронізми: *армія* князя Ігоря.
5. Уживання зайвих слів (плеоназм): гостям вручили *пам'ятні сувеніри*.
6. Уживання поряд спільнокореневих слів (тавтологія): учні *організували* волонтерську *організацію*.
7. Неправильна сполучуваність слів: він *створив багато гарних вчинків* [3, с. 32].

Ці типи лексичних помилок указують на те, що комунікативна компетенція школярів є ще не достатньо сформованою, а зусилля вчителя-словесника мають бути спрямовані на прищеплення школярам “чуття мови” незалежно від того, з якого джерела вона сприймається і з якою метою вживається.

Важливим етапом формування культури мовлення школярів, засвоєння навичок правильного літературно мовлення є цілеспрямований процес збагачення словникового запасу школярів лексичним багатством рідної мови. Під час такої роботи особливу увагу потрібно приділяти вивченню лексики в окремих класах, урокам розвитку зв'язного мовлення, які передбачали б опрацювання текстового матеріалу та систематичне створення власних комунікативних повідомлень із корекцією та самокорекцією помилок, допущених під час складання та висловлювання цих повідомлень.

Під час розвитку комунікативної правильності школярів учителям також варто зосереджувати увагу учнів на тому, що будь-який комунікативний вплив відбувається за умови прийняття єдиної системи значень окремих слів усіма учасниками акту комунікації і лише за цієї умови можливе досягнення взаємопорозуміння між партнерами у спілкуванні. Якщо учні мають сумніви щодо правильності свого чи почутого мовлення, вони повинні перевіряти їх за відповідними довідковими джерелами, звертатися до правопису тощо. Це дасть змогу самостійно сприяти збагаченню власного лексичного запасу, не засвоювати лексичні помилки з джерел, що їх продукують, та організовувати процес породження комунікативних висловлювань із погляду набутого позитивного мовного досвіду.

Отже, формування високоморальної духовної особистості школяра, здатної доречно висловлювати свої думки засобами літературної мови залежно від мети та ситуації спілкування – головна мета шкільного вивчення рідної мови. Прищеплення учням високої культури спілкування відбувається на всіх етапах вивчення мови відповідно до чинних програмових вимог. Проте процес формування культури мовлення дітей шкільного віку відбувається не лише на уроках у школі, а й поза її межами. Тому вплив на рівень комунікативної компетенції дітей здійснюють: мовне оточення, у якому зростає дитина, засоби масової інформації, спілкування в родині тощо.

Ми простежили механізм впливу ЗМІ як суспільного суб'єкта інформаційної діяльності на формування культури мовлення школярів і встановили, що учні мають схильність до засвоєння лексичних мовних огріхів, які продукують інформаційні джерела, сприймаючи їх як норму. У результаті:

- а) збіг типових лексичних помилок у висловлюваннях медіа і школярів;
- б) відсутність взірця правильного мовлення для дітей у позанавчальний час;
- в) свідчення неприпустимості продовження такої негативної мовної діяльності представників мас-медіа.

Підсумовуючи, наголосимо, що обмежити вплив ЗМІ на свідомість і мовну культуру дітей сьогодні неможливо, тому вирішальна роль у збагаченні лексичного запасу школярів, виховання в них високої культури спілкування відводиться саме урокам української мови й учителям високої компетенції.

Література:

1. Бондаренко Н. Засвоєння якостей досконалого мовлення як передумова вдосконалення мовленнєвої культури старшокласників / Н. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2. – С. 14–18.
2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова 5–12 класи / [за ред. Л. Скуратівського]. – К. : Ірпінь, 2005. – 176 с.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : [посіб. для вчителів] / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. школа, 1984. – 223 с.

Федорич Х. М.

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

У статті описано дослідницький метод як засіб активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів, запропоновано зразки дослідницьких завдань для вивчення перехідних/неперехідних дієслів із метою міцного засвоєння знань та вироблення у студентів умінь і навичок вирішувати мовні завдання підвищеної складності.

Ключові слова: активізація розумової та пізнавальної діяльності, дослідницький метод, дослідницьке завдання.

В статье описано исследовательский метод как средство активизации мыслительной и познавательной деятельности студентов, предложено образцы исследовательских заданий для изучения переходных / непереходных глаголов с целью прочного усвоения знаний и выработки у студентов умений и навыков решать речевые задачи повышенной сложности.

Ключевые слова: активизация мыслительной и познавательной деятельности, исследовательский метод, исследовательское задание.

The article describes the research method as means of stimulation of mental and cognitive activity of students. The article offers some samples of the research tasks for studying of transitive/intransitive verbs in order to attain effect of profound acquisition of knowledge and development of students' skills and abilities in solving the linguistic tasks of increased complexity.

Key words: stimulation of mental and cognitive activity, research method, research task.

Питання активізації розумової та пізнавальної діяльності завжди було актуальним, оскільки постійно відбувається модернізація освіти, а суспільство розвивається надзвичайно швидкими темпами і вимагає компетентного фахівця у всіх сферах. Навчально-виховний процес у системі національної освіти спрямований на формування і розвиток повноцінної мовної особистості. Розумова і пізнавальна активність студента – запорука успішного вивчення та засвоєння матеріалу, вміння застосувати набуті знання в конкретній ситуації.

Основи процесу пізнання у вищих закладах освіти досліджували українські й російські вчені: А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Давидов, В. Лозова, П. Підкасистий, М. Пістрак. Процес організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю, форми і методи її активізації описано у працях М. Єнікєєва, Л. Клименко, В. Лозової, В. Онищука, Н. Остапенко, Т. Симоненко, М. Скаткіна, Л. Степашко, Н. Тализіної, І. Харламова, Т. Щукіної та ін. Питання пізнавальної активності та пізнавальної самостійності розкривають І. Гвоздкова, Е. Коротаєва, Е. Красновський, Н. Кузьміна, Р. Лебедєв, В. Орлов, Т. Шамова та ін.

Мета нашої статті – розробити дослідницькі завдання для стимулювання творчої діяльності студентів, що передбачають формування вмінь набувати знання самостійно, досліджувати мовну одиницю або явище, робити висновки, а набуті знання застосовувати у практичній діяльності.

Розумова і пізнавальна діяльність тісно пов'язана з психічними процесами, під час яких людина планує свої дії, оперуючи образами та мовними символами. Важливу роль при цьому відіграють психічні процеси відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Навчання, будучи двостороннім процесом, не зводиться до механічної "передачі" знань, умінь і навичок, оскільки в ньому тісно взаємодіють викладач і студент. Саме від якості цієї взаємодії залежить і якість навчання. Але під час засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками важливу роль відіграє пізнавальна активність студентів [9, с. 86]. Немає однозначного тлумачення цього поняття, але в результаті теоретичного узагальнення Н. Грицай робить висновок, що "пізнавальна активність – це складне особистісне утворення, інтегрована якість особистості, що має мотиваційні, змістово-операційні та емоційно-вольові компоненти і реалізується через ставлення до позакласної діяльності, пізнавальний інтерес, ініціативу, ефективне оволодіння знаннями і способами діяльності, самостійність, цілеспрямованість та наполегливість у навчанні, впевненість у собі, прагнення до самовдосконалення, інтелектуальну рефлексію особистості" [3, с. 8].

Для активізації розумової та пізнавальної діяльності велике значення має самостійна робота, яка є основою в дослідницькій та проектній технологіях. Самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних май-

бутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності. Важливим завданням викладача у вищій школі є правильна організація 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 [5, с. 18].

Основним видом самостійної роботи студента є науково-дослідна, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі та передбачає участь у роботі наукових студентських товариств, гуртків, конференцій, підготовці доповідей, тез, статей. 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, уміння приймати рішення. Різноманітні дослідження, багаторічний педагогічний досвід переконують, що науково-дослідна робота у вищому навчальному закладі є засобом прояву і розвитку пізнавальної активності всіх учасників навчально-виховного процесу [7, с. 14].

Дослідницький метод, базуючись на переважанні самостійної роботи, забезпечує формування наукового світогляду, розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей учнів і студентів (активність у самостійному пошуку, ініціативність тощо), прищеплення навичок самостійного дослідження, застосування теоретичних знань у практичній діяльності, розширення наукової ерудиції, формування алгоритмів творчого пізнавального пошуку – нових форм, методів, засобів у пізнанні дійсності [1, с. 73].

На засадах дослідницького методу робота "умовно" може бути розділена на чотири взаємопов'язані напрями: 1) включення елементів дослідження в лекції під час вивчення нового матеріалу; 2) включення елементів дослідження під час виконання тренувальних вправ; 3) включення елементів дослідження під час виконання домашніх завдань; 4) включення елементів дослідження на позааудиторних заняттях (реферати, заняття в наукових гуртках, виконання колективних наукових проектів) [4].

Як бачимо, пізнавальна та розумова активність студентів є потужним двигуном навчального процесу і забезпечує активне сприймання та запам'ятовування мовного матеріалу. Для активізації студентів на занятті доцільно використовувати активні методи навчання (дискусії, евристичні бесіди, дидактичні ігри, дослідницькі вправи, проектні технології тощо), демонструвати схеми і таблиці за виучуваною темою, що сприятиме виробленню дивергентного способу мислення, ініціативності, креативності та самостійності. Необхідно пам'ятати, що важливу роль у процесі роботи відіграє емоційний стан студентів, а також переконлива мотивація.

Враховуючи, що основною формою роботи з української мови у вищих навчальних закладах є семінарські та практичні заняття, потрібно організовувати їх так, щоб студенти постійно були зацікавлені завданнями, роботою, мали позитивний настрій та почуття власного успіху [8]. Такі заняття мають на меті поглиблювати, узагальнювати теоретичні знання, які студенти здобули на лекціях або під час самостійної роботи, та забезпечувати оволодіння навичками і вміннями застосовувати ці знання у практичній діяльності. Вони розвивають наукове мислення, дозволяють перевірити знання студентів, виконують функцію зворотнього зв'язку. Методика проведення практичних занять може бути різною, оскільки залежить від цілей заняття, творчої індивідуальності викладача, його професіоналізму. Майстерність педагога повинна виражатися в постійному пошуку нових форм проведення занять, удосконаленні їх змісту.

Організація навчального процесу як дослідження сприяє розвитку рішучості, ініціативності, творчих здібностей. При цьому дослідницькі завдання розраховані на аудиторію з різним рівнем знань, тому забезпечують постійне зростання загального рівня ерудованості кожного учасника навчального дослідження. Пошук на кожному етапі роботи як обов'язкова умова вирішення конкретного лінгвістичного завдання є запорукою активізації мисленнєво-мовленнєвих процесів, уваги, пам'яті. "Дослідницька активність – це інтенсивна цілеспрямована пізнавальна діяльність пошукового характеру, обумовлена найвищим рівнем самостійності та творчого ставлення до неї" [2, с. 40].

Для активізації розумової та пізнавальної діяльності під час вивчення теми "Перехідні та неперехідні дієслова" пропонуємо дослідницькі завдання (види завдань описано за класифікацією С. Омельчука [6, с. 2–5]), які характеризуються високим рівнем і широтою пошуково-дослідницької активності в ситуації невизначеності, зумовленої пізнавальною потребою, прагненням до самостійного пізнання істини, схильністю до тривалих самостійних розумових зусиль у процесі пошуку невідомого.

Дослідження – спостереження над мовою – дослідницьке завдання, спрямоване на розвиток умінь бачити цікаві зі стилістичного погляду зразки використання мовних одиниць, сприймати їх та досліджувати в сукупності з іншими мовними явищами, стимулює використання подібних мовних одиниць у власних висловлюваннях.

- Проаналізувати таблицю, поставивши запитання від головного до залежного слова, дослідити закономірності.

Перехідні дієслова	Неперехідні дієслова
<i>Усвідомлювати помилку, спитати друга, посадити дерево, звити гніздо, обрати тему, пекти хліб, озвучувати фільм</i>	<i>Лежати на піску, прибути до початку, заховати в мішок, вклякнути на місці, володіти землею, ходити по землі, сидіти мовчки</i>

Дослідження-розпізнавання – дослідницьке завдання на визначення мовних одиниць та явищ або виявлення і з'ясування відмінностей між ними за певними ознаками чи характеристиками.

- У кожному рядку знайти “зайве” словосполучення, обґрунтувати власну думку.

1. *Іти стежкою, важко працювати, читати книжку, забути про зустріч.*
2. *Втратити довіру, ходити мовчки, мати повагу, знайти підкову.*
3. *Знати напам'ять, любити людей, ставитися з розумінням, писати ручкою.*
4. *Міцно обіймати, вітати з радістю, знати правила, весело сміятися.*
5. *Бачити небо, робити роботу, дивитися фільм, стояти збоку.*
6. *Лежати на землі, співати романс, шукати щастя, обіймати сестру.*

Дослідження-порівняння – дослідницьке завдання на встановлення схожості й відмінностей мовних одиниць і явищ. До порівняльних належать мовні одиниці, деякі ознаки змісту яких є спільними для них.

- Порівняти подані словосполучення, знайти перехідні та неперехідні дієслова, визначити в них суфікс. Дослідити, від чого залежить, перехідність/неперехідність дієслова.

Білити стіну – білити вдалині; коптити м'ясо – коптити довго.

Дослідження-реконструювання – дослідницьке завдання, в основі якого лежить закономірна зміна основної моделі або структури мовної одиниці чи явища, що призводить до створення вторинної.

- У поданих реченнях замінити неперехідні дієслова перехідними (збереження ритмомелодики не обов'язкове).

Зразок:

*А я ховаюся між трави,
Де сонце губиться в красі.
Бачу, як верби кучеряві
Вмиваються в святій росі.*

*Себе ховаю поміж трави,
Де сонце губить промінці.
Я бачу верби кучеряві,
Що миють стовбури в росі.*

*Чекаю сонно на світанку,
Як сонце ніжно обійме,
І, зазирнувши за фіранку,
Розбудить, зайчиком майне.*

*Співаю тихо, колисково,
Що ніч малює серед нив,
Як вітер пише у діброві,
Як я чекаю до весни.*

Дослідження-конструювання – дослідницьке завдання конструктивного характеру на побудову мовних одиниць, що є продовженням аналізу і створює умови, за яких діяльність учнів спрямована на застосування вже здобутих знань.

- Скласти словосполучення, в яких подані дієслова виступали б як перехідні і як неперехідні. На прикладі пояснити, від чого залежить перехідність/неперехідність дієслова.

Мазати, пити, читати; варити, шити, писати.

- З переліченими словами утворити словосполучення. Дослідити, якими є дієслова з постфіксом -ся.

Сміятися, навчати, гойдатися; навчатися, колисати, заспокоюватися; виконувати, одягатися, пишатися.

Особливу увагу в навчально-виховному процесі варто приділяти раціональній організації розумової діяльності студентів, вираженій у послідовному виконанні вправ, що виключає порушення логічного ходу міркувань. За допомогою запропонованих завдань можна створити цікаву творчу атмосферу на заняттях, активізувати студентів та поліпшити ефективність засвоєння мовного матеріалу.

Література:

1. Бабенко О. М. Дослідницький підхід формування біохімічних знань студентів факультетів фізичного виховання / О. М. Бабенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2011. – №1 (11). – С. 72–77.
2. Балагурова Т. Наукова робота учнів – міф чи реальність? / Т. Балагурова // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – № 2. – С. 96–100.
3. Грицай Н. Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів основної школи у позакласній роботі з біології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / Н. Б. Грицай. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2008. – 21 с.
4. Заболотний О. В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення синтаксису української мови [Електронний ресурс] / О. В. Заболотний // Народна освіта. – 2007. – № 3. — Режим доступу до журн. : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vuryku/3/.../zabolotny.htm>.
5. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів / В. Д. Мороз. – Харків : ХМК, 2003. – 63 с.
6. Омельчук С. А. Тезаурус основних видів дослідницьких завдань з української мови / С. А. Омельчук // Дивослово. – 2012. – № 4. – С. 2–6.
7. Сипченко В. Організація науково-дослідної роботи у педагогічному університеті / В. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. L. – С. 12–20.
8. Сирота Г. В. Воспитание познавательной активности учащихся учебными творческими заданиями : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Г. В. Сирота. – Минск, 1987. – 30 с.
9. Чередник О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів / О. Чередник // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. L. – С. 83–91.

Швець Г. Д.

УДК 378.147:811.161.2'243

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ТЕКСТОТЕКИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті запропоновано структуру навчальної текстотеки з української мови як іноземної (УМІ) відповідно до сфер спілкування: побутової, навчальної, професійної та суспільної. Проаналізовано, наскільки навчальний текстовий матеріал у сучасних підручниках та посібниках з УМІ охоплює тематично-стильовий спектр текстів, актуальних для комунікативних ситуацій різних сфер спілкування.

Ключові слова: навчальна текстотека, сфери спілкування, комунікативна ситуація, українська мова як іноземна.

В статье предложена структура учебной текстотеки по украинскому языку как иностранному в соответствии со сферами общения: бытовой, учебной, профессиональной и общественной. Проанализировано, насколько учебный текстовый материал в современных учебниках и пособиях по украинскому языку для иностранцев охватывает тематически-стилевой спектр текстов, актуальных для коммуникативных ситуаций разных сфер общения.

Ключевые слова: учебная текстотека, сферы общения, коммуникативная ситуация, украинский язык как иностранный.

The paper suggests a structure of training text material in Ukrainian as a foreign language in accordance with the spheres of communication: everyday, scientific, professional and social communication. It analyzes how text material in modern textbooks for foreigners corresponds to the thematically-stylistic variety of the texts used in real communicative situations in different spheres.

Key words: training text material, the spheres of communication, communicative situation, Ukrainian as a foreign language.

На сучасному етапі розвитку молодшої гілки вітчизняної лінгводидактики – викладання української мови як іноземної (УМІ) – надзвичайно важливою постає проблема пошуку ефективних форм і методів навчання та належного навчально-методичного забезпечення. Створено низку підручників і посібників для різних етапів навчання УМІ: початкового (авторів В. Вінницької та Н. Плющ, М. Гримич зі співавторами, М. Джури, Т. Кудіної, І. Намакштанської, О. Палінської та О. Туркевич, А. Чезганова, В. Чумака та ін.), середнього (О. Антонів та Л. Паучок, Н. Бондаревої та М. Шевченко, А. Дем'янюк, С. Дерби, Л. Дідківської зі співавторами, Н. Єщенко, Б. Сокола, Г. Швець та ін.), поглибленого (Л. Паламар, Л. Палінської зі співавторами та ін.). Однак, як справедливо відзначає Н. Станкевич, “попри наявність різноманітних текстів у багатьох підручниках і посібниках з української мови як іноземної, бракує тих самих текстів, але зібраних і відповідно опрацьованих в окремій книзі” [8, с. 166], об’єднаних тематично чи за жанрово-стильовими характеристиками. Оскільки текст є одним із основних компонентів змісту навчання іноземної мови, продуктом, засобом та об’єктом комунікації (як наголошено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, “текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з’єднувальною ланкою, “суглобом” між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, – спілкуються вони безпосередньо чи на відстані” [3, с. 98]), то комплексне наукове осмислення теоретичних і методичних засад формування навчальної текстотеки з УМІ – нагальне завдання української лінгводидактики.

У процесі вивчення нерідної мови учень / студент повинен оволодіти низкою умінь та навичок, необхідних для комунікації в різних сферах суспільного життя. Очевидно, що успішність навчання іноземної мови, української зокрема, перебуває у зв’язку з раціональним добром репрезентативних для кожної сфери навчальних текстів різних видів (усних / письмових, діалогічних / монологічних), стилів і мовленнєвих жанрів та створення оптимальної системи роботи з ними, спрямованої на розвиток комунікативної компетенції іноземних учнів. А відтак, теоретичне й методичне обґрунтування проблеми ефективного використання різних типів навчальних текстів – одна з передумов повноцінного розвитку методики викладання УМІ.

Порушену проблему українські лінгводидакти вирішують у таких напрямках: вивчення загальних питань відбору та використання навчального тексту (Л. Васильєва, Б. Сокіл, Н. Станкевич, Н. Цісар та ін.), лінгводидактичний аналіз текстів різних стилів (наукового: О. Качала, З. Куньч та ін.; публіцистичного: Г. Онкович, М. Шевченко, О. Ценюх та ін.; художнього: Л. Антонів, А. Буднік, Л. Васильєва, З. Мацюк,

І. Процик та ін.); створення навчальних посібників із текстами різних стилів та завданнями до них [2; 6; 9]. Для доцільного добору й ефективного використання текстів під час навчання мови важливим, на наш погляд, є усвідомлення цілісної моделі навчальної текстотеки та місця й ролі текстів різних типів у ній. Отож, мета пропонованої розвідки – схарактеризувати структуру навчальної текстотеки з УМІ.

Першим етапом дослідження структури навчальної текстотеки є виокремлення сфер суспільного життя, релевантних для вивчення, викладання та використання нерідної мови. Такими, відповідно до головних секторів суспільного життя, у Загальноєвропейських рекомендаціях визначено освітню, професійну, суспільну та особистісну сфери [3, с. 10]. У колективній праці “Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах” як основний компонент змісту навчання названо такі сфери спілкування: соціально-побутова, громадсько-політична, соціально-культурна, професійно-трудова [5, с. 48]). Н. Гальскова та Н. Гез, спираючись на дослідження І. Халеевою категорії “сфера спілкування”, виокремлюють чотири “макросфери спілкування, що виступають вихідним фактором для визначення сфер практичного використання мови” [1, с. 125], кожній із яких відповідає певний тип мовлення: виробнича (матеріально-практична) діяльність людини – спеціальне мовлення; побутові стосунки – розмовне (побутове) мовлення; культурологічне спілкування, що базується на процесах художньої та наукової творчості, – художнє та наукове мовлення; суспільно-політична (соціальна) діяльність – публіцистичне мовлення, зокрема й мовлення різних засобів масової комунікації [1, с. 125]. Бачимо, що розбіжності між названими концепціями не такі й значні, викликані, головним чином, термінологічною неузгодженістю. Спробуємо встановити кореляцію між сферами спілкування, визначеними різними авторами, у вигляді таблиці.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання	Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої)	Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика (Гальскова Н. Д., Гез Н. И)
освітня	професійно-трудова	виробнича
професійна		
суспільна	громадсько-політична	суспільно-політична
	соціально-культурна	культурологічна
особистісна	соціально-побутова	побутова

Очевидно, що в Загальноєвропейських рекомендаціях актуалізовано тематичний підхід до виокремлення сфер спілкування, тоді як автори двох інших досліджень спираються на домінуючу роль певного типу мовлення, що, однак, не заважає накладанню сфер, виділених за різними ознаками, одна на одну. Поділ на сфери, запропонований у Загальноєвропейських рекомендаціях, видається зручним для тематичної організації навчального матеріалу, адже той, хто вивчає мову, обов’язково є членом, по-перше, мінімальної групи близьких людей (родина, друзі), по-друге, навчального колективу, по-третє, професійного колективу (у випадку навчання школярів та студентів – майбутнього), по-четверте, суспільства загалом. А відтак, важливо навчити студентів моделей мовленнєвої поведінки, необхідних для реалізації комунікативних потреб під час виконання цих соціальних ролей іноземною мовою. Отож, виокремимо як ключові для вивчення нерідної мови побутову, освітню, професійну, суспільну сфери і перейдемо до другого етапу вивчення структури навчальної текстотеки з УМІ: окреслимо тексти, репрезентативні для кожної зі сфер.

Побутова сфера охоплює навчальні тексти трьох типів. По-перше, це спеціально створені тексти на побутові теми (“Моя сім’я”, “Мій день”, “Розмова по телефону”, “У магазині”, “У лікаря”, “В аптеці”, “Моє місто”, “Подорож” тощо). Саме такі монологічні та діалогічні тексти представлені в сучасних підручниках з УМІ для початкового етапу (наприклад, “Українська мова як іноземна (початковий курс)” В. Вінницької, Л. Голов’яшиної, Н. Плющ (Київ, 2003), “Крок-1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для студента” О. Палінської та О. Туркевич (Львів, 2011) і посібниках із розвитку усного мовлення (Н. Зайченко та С. Воробйової (Київ, 2005), Н. Єщенко (Київ, 2010)). По-друге, автентичні усні та письмові тексти, що обслуговують побутову сферу в реальному житті (оголошення, квитки, меню, знаки та написи у громадських місцях, рекламні матеріали, написи на упаковках та етикетках товарів, рецепти, розклад роботи транспорту, певних установ, особисті листи, записки, вітальні листівки тощо). У таких текстах виявляються елементи розмовного, публіцистичного й офіційно-ділового стилю. По-третє, твори художньої літератури, актуальні як із погляду відображення в них різних життєвих ситуацій, утім і побутових, так і для задоволення комунікативних потреб, пов’язаних із темою спілкування “Улюблене заняття, інтереси, дозволя, розваги”.

Навчальна сфера охоплює ситуації спілкування на занятті та в закладі освіти під час навчального процесу. Спеціально створені тексти важливі для ілюстрації різноманітних комунікативних ситуацій цієї сфери, як і попередньої, і відповідні теми (“На уроці”, “Наш інститут”, “У бібліотеці”, “У деканаті”, “Сесія” і под.) репрезентовано в підручниках і посібниках для іноземців. Друга складова текстотеки навчальної сфери спілкування – тексти офіційно-ділового стилю, які регламентують певні навчальні ситуації: студентський квиток, бібліотечний формуляр, заява, пояснювальна записка, наказ, довідка, розклад занять тощо. Окремим сегментом цієї сфери (для іноземних студентів, які здобувають вищу освіту українською мовою) виокремлюємо тексти наукового стилю з обов’язкових навчальних дисциплін гуманітарного циклу (історія, філософія, психологія, педагогіка, соціологія, етика, українська і зарубіжна культура та ін.) та художні тексти, що слугують ілюстративним матеріалом із дисциплін культурознавчого циклу.

Навчитися спілкуванню іноземною мовою у професійній сфері неможливо без опори на спеціальні тексти. Необхідно зазначити, що частка науково-методичних досліджень, присвячених вивченню особливостей роботи зі спеціальними текстами, чи не найбільша серед інших праць, дотичних до проблеми навчальної текстотеки. Це закономірно з огляду на те, що іноземні студенти навчаються у вищих навчальних закладах України за різними спеціальностями. Відповідно, методисти досліджують закономірності організації навчального фахового матеріалу та вивчення в іноземній аудиторії терміносистем різних галузей: медицини, психології, кіномистецтва, міжнародних відносин, видавничої справи, юриспруденції, економіки тощо. Однак навчальних видань для іноземних студентів зі спеціальними текстами та завданнями до них поки що небагато (посібники П. Вовк, В. Радченка і Т. Крик для студентів економічних спеціальностей (Київ, 2007); С. Дерби та В. Любчевської-Сокур – для студентів-міжнародників (Київ, 2013); А. Дем’янюк (Київ, 2009), Б. Сокола (Тернопіль, 2010, 2012) – для студентів-філологів; Г. Бойко зі співавторами – для студентів технічних вишів (Львів, 2012); Б. Сокола та М. Гончарової (Львів, 2013) – для студентів різних спеціальностей). Що ж охоплює поняття “спеціальні (фахові) тексти”? Уважаємо, що це монологічні тексти з обраної студентом галузі знань (у різних підстилях наукового стилю: наукові статті з підручників та монографій, рецензії, виступи на конференціях, науково-популярні та науково-публіцистичні статті тощо) та, як наголошує Л. Куліш, спеціально створені діалогічні тексти, які відображають реальні ситуації науково-професійного і професійно-побутового спілкування [4, с. 43–47]. Крім спеціальних текстів, до навчальних матеріалів, що ілюструють комунікативні ситуації професійної сфери, необхідно залучати тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для майбутньої науково-професійної діяльності студента: автобіографія, резюме, інтерв’ю з прийому на роботу, план роботи, звіт, протокол, ділове листування тощо.

Найширшою тематично є, безумовно, суспільна сфера спілкування. Виокремлюємо в ній суспільно-політичний, соціально-культурний та краєзнавчий сегменти. Для суспільно-політичного сегмента актуальні такі види текстів: новини, політичний коментар, публічні звернення громадських діячів, аналітичні публіцистичні статті, різноманітні агітаційні матеріали та ін. Комунікативні ситуації соціально-культурного характеру можуть презентувати публіцистичні статті на суспільні теми, інтерв’ю з діячами культури й мистецтва, дискусії з актуальних для сьогодення питань, культурознавчі статті, публічні виступи громадських діячів, обговорення важливих культурних подій, акцій, творів мистецтва тощо. Стильовий характер названих текстів означений домінантою публіцистичного стилю, матеріал якого широко використовують у методиці викладання іноземних мов. Переважно це тексти засобів масової інформації, які висвітлюють сучасні політичні події, соціальні процеси, суспільні проблеми. Г. Онкович у своїй докторській дисертації дослідила теоретичні засади використання ЗМІ в навчанні української мови, розробила типологію і структуру жанрово-тематичних занять за матеріалами ЗМІ зі студентами різного рівня володіння мовою та окреслила поняття пресолінгводидактики як окремої галузі лінгводидактики [7]. Тексти ЗМІ стали основою посібника Г. Онкович “Читаймо газету разом” (Київ, 1993), методичної розробки Б. Сокола “Практичні заняття з української мови на лексичному матеріалі публіцистичного стилю мовлення для студентів-іноземців” (Львів, 2000), книги С. Адаменко “Мандрі” (Львів, 2008), посібників для іноземних студентів “Час. Події. Люди” (Київ, 2003), “Людина і світ” (Київ, 2007), “Українська мова для іноземних студентів” (Київ, 2013) Л. Дідківської, В. Любчевської-Сокур, Н. Ніколаєвої. Науково-популярні, науково-публіцистичні, історично-довідкові тексти краєзнавчої тематики (альманахи, туристичні путівники, краєзнавчі статті з періодики, історичних чи мистецтвознавчих довідників, розповідь екскурсовода, написи на історичних пам’ятках тощо) виокремлюємо як важливі для реалізації культурних потреб іншомовних студентів, які, перебуваючи в чужій країні, прагнуть дізнатися про її історію та культуру. Необхідність залучення до навчальної текстотеки з УМІ нехудожніх краєзнавчих текстів, вважаємо, обумовлена комплексним характером завдань, що вирішують на їх основі: розвиток комунікативної компетенції студентів-інофонів, збагачення їхніх знань про місто, у якому вони живуть і навчаються, підготовка й заохочення іноземців до самостійного пошуку додаткової краєзнавчої інформації, стимулювання інтересу до знайомства з історичними й культурними реаліями нашої країни. З такою метою створено посібники Г. Швець “Знайомтеся: Київ” (Київ, 2011), С. Дерби

“Знайомство з Україною” (Київ, 2012), І. Ключковської зі співавторами “Мандрівка Україною” (Львів, 2012), авторського колективу під керівництвом Л. Антонів та О. Туркевич “Мій Львів” (Львів, 2013). Серед текстів, релевантних для суспільної сфери спілкування, повинні бути представлені, як і в попередніх випадках, тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для іноземця: офіційне запрошення, скарга, закон, декларація тощо. Ще один важливий елемент текстотеки суспільної сфери – художня література, у процесі читання якої інокомунікант залучається до діалогу не лише з автором, а і з певною системою естетичних та суспільних поглядів, актуалізованих в художньому творі. З-поміж нечисленних видань із художніми текстами, адресованих іноземним читачам, відзначимо посібники Л. Паламар, Н. Татяненко та Н. Постанові “Читаємо українською” (Київ, 1999), М. Єлісової “Коментоване читання художніх творів” (Київ, 2010), Г. Швець, Ю. Торчинської та А. Літвінчук “Читаймо українською” (Київ, 2012), підручник-хрестоматію С. Дяченко та О. П’ятецької “Українська література для іноземних студентів” (Київ, 2010).

Отже, тематична організація навчальної текстотеки з УМІ може виглядати таким чином:

Побутова сфера	– спеціально створені тексти на побутові теми, – автентичні усні та письмові тексти, що обслуговують побутову сферу в реальному житті, – художня література.
Навчальна сфера	– спеціально створені тексти про організацію навчання в закладі освіти та на занятті зокрема, – тексти офіційно-ділового стилю, які регламентують типові навчальні ситуації, – наукові тексти з обов’язкових навчальних дисциплін гуманітарного циклу (історія, філософія, психологія, педагогіка, соціологія, етика, українська та зарубіжна культура та ін.), – художні тексти, що слугують ілюстративним матеріалом з дисциплін культурознавчого циклу.
Професійна сфера	– наукові тексти з фаху студентів, – спеціально створені діалогічні тексти, які відображають реальні ситуації науково-професійного і професійно-побутового спілкування, – тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для науково-професійної діяльності за фахом студента.
Суспільна сфера	– суспільно-політичні тексти, – соціально-культурні тексти, – краєзнавчі тексти, – тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для сфери суспільних відносин, – художня література.

У результаті проведеного аналізу структури навчальної текстотеки й огляду підручників і посібників з УМІ можемо зробити висновки щодо того, наскільки повно текстовий матеріал сучасних навчальних видань охоплює тематично-стильовий спектр текстів, репрезентативних для комунікативних ситуацій різних сфер спілкування. По-перше, впадає в око той факт, що для кожної сфери релевантними є відповідні тексти офіційно-ділового стилю, однак вони практично відсутні в сучасній навчальній текстотечі, як і лінгводидактичні дослідження такого текстового матеріалу. По-друге, необхідно збагатити навчальну текстотеку автентичними текстами, зокрема тими, що обслуговують побутову та навчальну сфери спілкування. По-третє, бракує збірок із науковими текстами з обов’язкових навчальних дисциплін гуманітарного циклу і з фаху іноземних студентів, також конче необхідні видання з навчальними діалогічними текстами, які б відтворювали реальні ситуації науково-професійного і професійно-побутового спілкування в обраній студентами галузі. По-четверте, значно ширше й різноманітніше повинні бути представлені серед навчальних матеріалів для інокомунікантів твори художньої літератури.

Перспективу подальшого дослідження проблеми вбачаємо у вивченні взаємозв’язків елементів структури навчальної текстотеки, окресленні місця текстів певних стилів на різних етапах вивчення УМІ, визначенні лінгводидактичних принципів формування текстотеки, обґрунтуванні системи роботи з текстами різних мовленнєвих жанрів під час навчання УМІ.

Література:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 336 с.

2. Дідківська Л. П. Українська мова для іноземних студентів: газетно-публіцистичні тексти та завдання до них / Л. П. Дідківська, В. О. Любчевська-Сокур, Н. С. Ніколаєва. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2012. – 328 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / [за ред. проф. Ю. О. Жлуктенка]. – К. : Вища школа, 1971. – 222 с.
5. 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.
6. Наука і техніка в сучасному світі : збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / [Г. Бойко, І. Васишин, Т. Гроховська та ін.] ; за ред. І. Карого. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. – 180 с.
7. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : автореф. дис.... на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук / Г. В. Онкович. – К. : Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – 46 с.
8. Станкевич Н. Особливості створення навчальної текстотеки з української мови як іноземної / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української як іноземної. – Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 162–168.
9. Швець Г. Д. Читаймо українською : навчальний посібник з української мови для іноземних студентів / Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук ; за ред. Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 112 с.

УДК 378.147:811.161

Шевчук Т. Б.

КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто одну із форм роботи студентів у процесі вивчення сучасної української мови – комплексний аналіз тексту.

Ключові слова: комплексний аналіз тексту, лексичні мовні засоби, семантичні одиниці, мовні рівні.

В статье рассмотрена одна из форм работы студентов в процессе изучения современного украинского языка – комплексный анализ текста.

Ключевые слова: комплексный анализ текста, лексические языковые средства, семантические единицы, языковые уровни.

The article describes one of the forms of student work in the study of the modern Ukrainian language – a comprehensive analysis of the text.

Key words: comprehensive analysis of the text, lexical language tools, semantic units, levels of language.

Своєрідність української мови найяскравіше проявляється в національній семантиці мови, в її фонетичі та інтонації, фразеології, словотворі, морфології та синтаксисі, у специфіці функціонування мовних одиниць у мовленні, особливо в мові художньої літератури. А тому мовні одиниці мають вивчатися на матеріалі текстів, а не ізольовано, в мовному середовищі, що дає змогу спостерігати за реалізацією функціональних можливостей мовних одиниць різних рівнів у художньому тексті, тобто пріоритетним є використання як дидактичного матеріалу художніх текстів на практичних заняттях з української мови, що дозволяє розвинути в майбутніх фахівців здатність вдало вибирати мовні засоби з огляду на предмет розмови, мовленнєву ситуацію, співрозмовника. І в цьому допомагатиме комплексний аналіз тексту, оскільки самі майстри слова видобувають красу слова, створюючи йому такий контекст, де воно ніби оновлюється, набуває естетичної мотивованості, викликаючи у читача відчуття прекрасного, виховує творче начало.

Мета статті – представити зразок комплексного аналізу тексту – поезії Ліни Костенко "Пливли ми ввечері лиманом".

В українській лінгводидактиці накопичився вагомий доробок, що представляє дослідження мови художніх текстів (Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Кочан І. М. та ін.). Теоретичні основи і практичні принципи лінгвістичного аналізу художнього тексту викладені в працях Б. О. Ларіна, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Р. А. Будагова та ін.

Покажемо зразок комплексного аналізу тексту – поезії Ліни Костенко "Пливли ми ввечері лиманом".

Основна думка поезії "Пливли ми ввечері лиманом" виражена метафорично: не треба забувати минуле, треба "вивчити і засвоїти" уроки історії і не повторювати помилки. Знову і знову проходимо ті ж самі дороги (пропливаємо ті самі місця) і замість того, щоб дивитися, куди ми йдемо, ми сперечаємось, чи дружньо співаємо пісні. Люди так довго і весело згадували Байду і козаків, що й не помітили, що човен стоїть на мілині і не пливе далі.

1. Фонетичний аналіз художнього тексту.

Текст вірша написаний чотиристопним ямбом (наголос падає постійно на другий склад, що надає ритмічного звучання віршу). У непарних рядках наголос падає на передостанній склад, тому в них жіноча рима. Вона надає закінченню рядків м'якого звучання, якоїсь навіть співучості. У парних рядках наголошений останній склад, тому ці рядки з чоловічою римою. Вони звучать уривчасто, енергійніше, ніж непарні. У непарних рядках остання стопа неповна, оскільки після ненаголошеного складу немає наголошеного.

У першій і шостій строфі римуються непарні рядки з непарними, парні з парними (АБАБ) – це перехресна рима. У цих строфах рима точна, оскільки збігаються всі звуки після останнього наголошеного звука в римованих словах: *лиманом* – *туманом*, *спроквола* – *була*; *гадки* – *нащадки*, *далини* – *мілини*. Вона називається ще й глибокою

```

_ \ / _ \ / _ \ / _ \ / А
_ \ / _ \ / _ \ / _ \ / Б
_ \ / _ \ / _ \ / _ \ / А
_ \ / _ \ / _ \ / _ \ / Б

```

У 2,3,4,5 строфах спостерігається неспарене римування, тобто римуються парні рядки, а непарні не мають рими.

```

\ / \ / \ / \ / \ /
\ / \ / \ / \ / \ / Б
\ / \ / \ / \ / \ /
\ / \ / \ / \ / \ / Б

```

У другій строфі спостерігається внутрішнє римування: *Царя – ціля*.

2. Лексичний аналіз вірша.

Поезія “Пливли ми ввечері лиманом” має майже епічний зміст описується подорож по Чорному морю на моторному човні. Співали пісню про мужнього козака Байду та військові походи на Туреччину. Всі захопились співом та не помітили, як натрапили на міліну і не змогли зрушити з місця. І всім здалося, ніби Байда сміється з них.

Цей, на перший погляд, простий зміст має філософське узагальнення і побудований на протиставленні минулого і теперішнього. Уважаємо, що Ліна Костенко під минулим розуміє всі минулі століття і 20-теж – це була історія несвободи і цензури, боягузтва, зрадництва, доносів. Сьогодні незалежна Україна і знову – несвобода (для письменника, журналіста, кореспондента тощо).

Структурно поезія ділиться на дві частини: перші чотири строфи мають розповідний характер, відображають життя українців. У цій частині подається опис природи: *вечірній лиман, море, туман, річка Конка, роздолля степове*. Усе це свідчить про вільне, спокійне, розмірене життя.

У п'ятій і шостій строфах змінюється настрій поезії, змінюється опис природи (*камінь..., підводне царство з павуками...*). Філософський зміст цих строф спонукає замислитися над своїм життям (сучасним), власною долею.

Особливістю цього поетичного тексту є вживання слів у переносному значенні. Наприклад, метафор:

1. *В туман, лиман, у річку Конку впадали голоси*

Одне із значень слова **впадати** Словник української мови в 11 томах (Т. 1, 1970. – С. 747) пояснює: *розм., рідко. Вбігати, проникати, потрапляти куди-небудь*.

Автор вживає цю метафору, щоб показати, що звучала пісня, але голоси не линули вдаль, їх ніхто не чув, проникали лише у воду, у лиман. Пісня не збуджує емоцій, не закликає ні до чого. Ця ж думка підкреслюється і наступними (2 і 3) метафорами:

2. *Хтось виводив тонко-тонко.*

Виводити – *співати*; **тонко** – *високо*. Автор повторює прислівник двічі, утворюючи складне слово *тонко-тонко*, тобто високо-високо. Так співають жінки, у чоловіків дуже рідко тонкий голос. Цей тонкий голос протиставляється басам (чоловічим голосам) у наступній метафорі.

3. *Гули замріяні баси.*

Гули – видавали низькі звуки, ніби уподібнювалися гудку. Гудок, як правило, далеко чути.

Автор підкреслює, як би не співали – тонко, басом, а звук все рівно падав униз, у лиман.

4. *Підводне царство з павуками нам зрушить з місця не дає.*

Це алегорична метафора: автор художньо зображує події, приховуючи реальність, це іносказання, інакомовлення. Все зображення має переносне значення: підводне царство – наше теперішнє життя, брехлива політика, вічно кризова економіка, що не дають країні рухатися вперед, жити краще.

5. *Сміється Байда з далини: “Що, доспівалися, нащадки? Зіпхніться перше з мілини”.*

Прізвище Байда носив князь Михайло Вишневецький, який наприкінці XVI ст. заснував Запорозьку Січ. Попавши в полон до турків, був страчений, але залишився символом незламності козацького духу та українського патріотизму. Його устами Ліна Костенко задає іронічне дошкульне риторичне питання. Ми його розуміємо так: живе у демократичній державі, чому ж нічого не змінили? Слово *доспівалися* сказано з сарказмом (далі вже нікуди).

Використано у тексті і гіперболу, яка побудована на синекдосі (уживання однини у значенні множини): *Байда стрілами глобально Царя у голову ціля*, тобто Байда (його військо) проводив вдалі масштабні військові кампанії проти турецького султана. Масштабність підкреслено словом *глобально*.

У вірші переважає активна лексика (наприклад: *пливли, ввечері, море, річка, туман, співали, пісень, тонко, гули, голоси, степове тощо*), але є і пасивна. Наприклад:

Чахкав (моторчик) – з шумом випускав пар, утворював уривчасті, короткі, ритмічні звуки; спроквола – не поспішаючи, не кваплячись; повагом; **ціля** (Царя у голову **ціля**) – (розм. від цілити); *мо’* (діалектне) – стягнена форма вставного слова може; **зіпхнутися** – зрушити з місця.

Розмовними є: **не було й гадки** (фразеологізм) – і не думав хто-небудь; **роздолля** – розм. без будь-яких обмежень у чому-небудь; **моторчик** (змен. від мотор).

Слово *глобально* у тексті вжито не у властивому йому контексті, тому його теж вважаємо розмовним.

Автор використовує синоніми: *зрушити, зіпхнутися; виводив, гули, співали*.

У поезії трапляються слова іншомовного походження: **мотор (моторчик)** – латинського походження (той, хто рухає – двигун); **бензин** – франц. із латин. (ароматичний сік); **глобально** – франц. (взято в цілому); **лиман** – грецьк. (гавань, пристань); **султан** – арабськ. (титул монарха в країнах сходу); **бас** – італійськ. (найнижчий чоловічий голос); **цар** (титул монарха), **царство** (державна, якою керував цар) – латинські слова; **туман** – тюркськ. (скупчення водяних крапель); **козак** – давньорус. (вільна озброєна людина); **мілина** – латин. (мілководдя).

3. Частиномовний аналіз.

1. Іменники в тексті

У тексті вірша вжито 25 іменників:

1) власні назви: а) географічні назви: *Туреччина, Конка*; б) прізвисько: *Байда*; 2) назви істот, конкретні назви: *цар, нащадки, павуки*; 3) назви водного простору: *лиман, море, річка, мілина* (мілка частина водойми); 4) простір, місцевість, територія – *роздолля, далина, царство, місце*; 5) музичний твір, голос – *пісня, басы, голоси*; 6) чітко окреслені предмети – *моторчик, стріли, човен, камінь*; 7) атмосферне явище – *туман*; 8) назва речовинного іменника – *бензин*; 9) назва абстрактного іменника – *гадка*; 10) назва частини тіла людини – *голова*.

Точність у вживанні слова значною мірою зумовлюється глибоким його розумінням, тонким розрізненням значеннєвих відтінків слова, відчуттям його стилістичних барв. Іменники виконують номінативну функцію, а також описову і емоційну у метафорах, у гіперболі.

2. Прикметники в тексті

У тексті поезії трапляється всього 4 прикметники: *турецького, степове, підводне, замріяні*.

Перші три прикметники відносні, оскільки виражають ознаку предмета за відношенням: а) до особи: *турецького (царя)*. Прикметник *турецького* конкретизує, про якого царя співали пісню головні герої; б) до предмета: *степове (роздолля)*. Прикметник *степове* виконує конкретизуючу функцію – конкретизує, про яке роздолля іде мова; *підводне (царство)*. Прикметник *підводне* конкретизує, яке царство не дає героям зрушити з місця.

Ці прикметники синонімічні з непрямыми відмінками іменників: *турецький цар – цар з Турції; степове роздолля – роздолля степу, підводне царство – царство під водою*.

Усі прикметники вжиті у повній стягненій формі і виконують образну функцію, вони є епітетами.

Прикметник *замріяні* (баси) дієприкметникового походження синонімічний з дієслівною конструкцією у формі підрядного означального речення – *той, що замріявся*. Цей прикметник виконує образну функцію, він виражає внутрішній стан героїв тексту, які співали басом.

3. Займенники в тексті

У тексті вірша 6 займенників: *ми, нам, наші, ніхто, це, хтось*.

1) особовий займенник *ми, нам* (Д. в. від *ми*) – 1 особа множини. Цей займенник узагальнено-предметний, тому що співвідноситься з іменником, вказує на тих, хто виконує дію (на кілька осіб). У нашій поезії – це головні герої, що пливли по лиману.

2) *наші (голоси)* – присвійний займенник, співвідносний із прикметником, вжитий у множині, вказує на належність предмета першій особі (ми), у нашому випадку вказує на належність голосів головним героям.

3) *ніхто* – заперечний займенник, узагальнено-предметний, який вказує на відсутність чогось (у тексті: *ніхто не помітив, що човен далі не пливе*).

4) *хтось* – неозначений займенник, узагальнено-предметний, у тексті вказує на невідому особу (*хтось заводив*). Вносить у контекст відтінок невизначеності.

5) *це* – вказівний займенник, узагальнено вказує на ознаку (*а ми про це (про яке?) не мали й гадки*).

4. Дієслова в тексті

У тексті 13 дієслів. Вони мають різну семантику, називають дію або стан, пов'язуються граматичними зв'язками зі словами, що називають діяча, носія стану. За значенням ці дієслова ми поділили на групи: а) дієслова, що позначають рух: *пливли, наскочили, зрушити, зіпхніться*; б) дієслова, що позначають дію щодо утворення звуків: *чахкав, співали (доспівались), виводив, гули, сміється*; в) роботу органів чуття: *не помітив*; г) приєднання: *впадали*; д) дієслово, що позначає заборону: *не дає*.

Дієслова *пливли* (ми), *співали* (пісню), *гули* (баси), *впадали* (голоси) дійсного способу, минулого часу (на це вказують суфікси **в** і **л**), недоконаного виду, активного стану. Такі ж граматичні ознаки має і дієслово *наскочили* (крім виду). Вид у дієслова *наскочили* доконаний. Усі дієслова неперехідні, крім дієслова *співали* (що? пісню). Дієслова *пливли, співали* – у формі 1 особи множини, а всі інші – 3 особи множини.

Доспівались – зворотне дієслово, доконаного виду, минулого часу (суфікс минулого часу **л**), неперехідне, 3 особи множини.

(Моторчик) *чахкав, виводив* (тонко-тонко), (ніхто) *не помітив* – дієслова дійсного способу, минулого часу (суфікс минулого часу **в**), 3 особи однини, активного стану, неперехідні, оскільки не пов'язуються ні з іменником, ні з займенником у знахідному відмінку без прийменника.

Сміється (Байда) – дієслово дійсного способу, теперішнього часу, 3 особи однини, зворотно-середнього стану – означає дію суб'єкта, яка не переходить на об'єкт, а зосереджується на суб'єкті її, що одночасно є і об'єктом дії; неперехідне.

Не дає (зрушить) – заперечне дієслово, дійсного способу, теперішнього часу, 3 особи однини, активного стану, неперехідне.

Зрушить (з місця) – літературна норма цього дієслова *зрушити*, це неозначена форма дієслова, означає дію безвідносно до часу, способу, особи, числа і роду. Це дієслово доконаного виду, неперехідне зрушить (з чого? – з місця).

Розмовне дієслово *зіпхніться* виражає пораду – наказовий спосіб, утворено від основи теперішнього часу *зіпхніть* за допомогою постфікса -ся; друга особа множини, теперішнього часу.

Оскільки віршований текст розповідного характеру, то дієслова позначають динамічні дії, виконувани предмети або властиві предметам у процесі розгортання сюжету поезії.

4. Прислівники в тексті.

У тексті є 11 прислівників: ввечері (пливли коли?), спроквола (чахкав як?), глобально (ціля в якій мірі?), десь (була де?), там (була де?), тонко-тонко (виводив як?), вільно (було як?), повільно (було як?), далі (не пливе куди?), мо', перше (у значенні спочатку) зіпхніться (коли?).

Усі ці прислівники об'єднуються спільним значенням ознаки дії, крім мо'. Прислівник мо' – це модальний прислівник, він не виражає певного значення, а вживається для того, щоб надати дієсловам *наскочили* та *не є* значення можливості, вірогідності.

Серед вказаних прислівників є:

- 1) **обставинні:** а) **часу** (означають час дії) – ввечері (пливли коли?), перше (у значенні спочатку) зіпхніться (коли?); б) **місця** (означають місце дії) – десь (була де?), там (була де?), далі (не пливе куди?);
- 2) **означальні:** а) **міри** (виражає міру) – глобально (ціля якою мірою?); б) **якісно-означальні** (виражають якісну ознаку дії) – тонко-тонко (виводив як?) – має ступінь порівняння: *тонко – тонше – найтонше*), спроквола (чахкав як?) – спроквола у значенні не швидко, повільно (*повільніше, менш повільно*);
- 3) **предикативні** (служать для вияву фізичного та психічного стану істоти): вільно (було нам як?), повільно (було нам як?).

3. Синтаксичний аналіз.

Прості речення.

У вірші “Пливли ми ввечері лиманом” переважають **прості, двоскладні, розповідні, неокличні, поширені речення:**

1. Пливли ми ввечері лиманом. 2. Моторчик чахкав спроквола. 3. Десь там за морем, за туманом Уже Туреччина була. 4. В туман, лиман, у річку Конку Впадали наші голоси. 5. Підводне царство з павуками Нам зрушить з місця не дає. 6. А ми ж про це не мали й гадки.

У всіх реченнях прості підмети, які виражені: у 1 і 6 – займенником першої особи множини (*ми*), у всіх інших іменниками: *моторчик*, *Туреччина*, *голоси*.

У реченні №5 підмет виражений сполученням двох слів – *підводне царство*, але це лексичне неподільне словосполучення, тому ми вважаємо, що цей підмет простий.

У першому реченні зворотний порядок слів (інверсія): на першому місці стоїть присудок (*пливли*), а на другому – підмет *ми* (*Пливли ми ввечері лиманом*). Для сучасної української мови характерним є порядок слів: спочатку підмет, а далі – присудок.

Речення №3 та №4 ускладнені однорідними обставинами місця.

Є у тексті і **односкладні речення:**

- а) неозначено-особове (присудок виражений дієсловом у формі 3 особи множини минулого часу): *Чи, мо, наскочили на камінь?*; б) безособові: *Чи, мо, бензину вже не є?* (присудок виражений предикативним заперечним словом *не є*); *Що, доспівалися, нащадки?* (присудок виражений особовим дієсловом з постфіксом -ся); в) означено-особове: *Зіпхніться перше з мілини* (присудок виражений формою дієслова наказового способу другої особи множини).

Речення *Чи, мо, наскочили на камінь?* *Чи, мо, бензину вже не є?* *Що, доспівалися, нащадки?* відрізняються від усіх інших метою висловлювання. Вони питальні, тоді як усі інші – розповідні.

Складні речення.

1. Складнопідрядне речення

У тексті вірша всього одне складнопідрядне речення:

1 *Співали пісню ми про Байду і про турецького царя*, 2 **Як** Байда стрілами глобально Царя у голову ціля.

Це речення складається з двох предикативних частин, пов'язаних за допомогою підрядного сполучника **як**. Підрядне з'ясувальне; воно розкриває зміст того, про що говориться в головній частині, характеризується пояснювальною інтонацією. У головній частині зворотний порядок слів (інверсія) – присудок (*співали*) стоїть перед підметом (*ми*). Ця частина ускладнена однорідними членами, що виконують синтаксичні функції непрямих додатків, поєднаних сурядним сполучником і: *про Байду і про царя*.

Це речення складне, складнопідрядне, нерозчленованої структури, з підрядною з'ясувальною частиною.

2. Безсполучникове речення:

1 *А хтось виводив тонко-тонко*, 2 *Гули замріяні баци*.

Речення складається з двох однотипних частин, засобом їх зв'язку є інтонація. Присудки першої та другої предикативних частин виражені однаковими формами дієслів (минулого часу, дійсного способу, недоконаного виду). У другій частині інверсійний порядок слів (присудок *гули* стоїть перед підметом *баци*).

Це складне безсполучникове речення з однотипними частинами, що характеризуються перелічувальною інтонацією.

3. Період.

1 *І так нам вільно, так повільно*, 2 *Таке роздолля степове!* – 3 *Що так ніхто і не помітив*, 4 *Що човен далі не пливе!*

Речення складається з чотирьох предикативних частин.

Перша предикативна частина *І так нам вільно, так повільно* співвідносна з простим односкладним безособовим реченням, ускладненим однорідними присудками, вираженими предикативними прислівниками, що виражають стан душі героїв – *вільно, повільно*.

Друга предикативна частина *Таке роздолля степове!* – це просте, односкладне, номінативне, окличне речення.

Ці дві частини складають одне складне безсполучникове речення: [], [].

Третя і четверта частини 3 *Що так ніхто і не помітив*, 4 *Що човен далі не пливе!* – це складнопідрядне речення. Головна частина 3 *Що так ніхто і не помітив*. Від дієслова-присудка *не помітив* задаємо питання **чого?** до підрядної частини 4 *Що човен далі не пливе!* Ця частина підрядна з'ясувальна.

Граматично та семантично речення поділяється на дві частини: 1 і 2 частини описують стан героїв – це односкладні речення, а 3 і 4 частини – це висновок. Перша частина характеризується специфічною висхідною інтонацією: при збереженні загальної перелічувальної інтонації кожен наступний із членів речення вимовляється вищим тоном, ніж попередній, кульмінація тону припадає на останній член і завершується тривалою паузою. Друга частина починається значно нижчим тоном і вимовляється з завершальною інтонацією. Між першою і другою частинами на місці паузи стоїть знак оклику і тире. Ця конструкція представляє собою монологічне мовлення. Застосування її надає розповіді розміреності, плавності.

4. Речення з прямою мовою:

1. *Сміється Байда з далини:*

2. – *Що, доспівалися, нащадки?*

3. *Зіпхніться перше з мілини.*

1 речення *Сміється Байда з далини* – це слова автора, що вказують, кому належить пряма мова (Байді) й у який спосіб вона була висловлена (сміється). Це речення зі зворотним порядком слів (присудок *сміється* стоїть перед підметом *Байда*), просте, двоскладне, поширене обставиною місця, розповідне.

2 і 3 речення: 2. – *Що, доспівалися, нащадки?* 3. *Зіпхніться перше з мілини* – це пряма мова. Друге речення *Зіпхніться перше з мілини* – означено-особове (присудок виражений формою дієслова наказового способу другої особи множини). Третє речення *Що, доспівалися, нащадки?* – безособове (присудок виражений особовим дієсловом з постфіксом *-ся*).

Структорно речення можна зобразити так:

[A]: "[П] ?[П]".

У тексті вірша є речення різних типів: прості (двоскладні, односкладні, поширені, непоширені, ускладнені, неускладнені), складні (складнопідрядне і безсполучникове), період, речення з прямою мовою. Усі ці речення виконували певну функцію у семантичній та граматичній структурі тексту поезії: перша, друга і третя строфи, які мають розповідний характер; четверта та п'ята – представлені монологічним мовленням, а шоста – прямою мовою.

Така організація вірша допомагає розкрити основну думку поезії – без минулого немає майбутнього.

Література:

1. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посібник / І. М. Кочан. – 2-е вид. перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с.

2. Купина Н. А. Модель целостного лингвистического анализа художественного текста / Н. А. Купина // Структура и семантика текста : сб. науч. тр. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1988. – С. 5–11.

3. Мацько Л. І. Стилістика української мови / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

4. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних сполучень / [укл. Л. О. Пустовіт, С. І. Скопенко, Г. М. Сютя, І. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

УДК 372.8:811.161.2

Шелехова Г. Т.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ ПИСЬМОВИХ ТЕКСТІВ

Статтю присвячено важливій проблемі формування в школярів умінь самостійно здобувати інформацію з різних джерел, зокрема в ній висвітлено особливості формування мовленнєвої компетентності як складника комунікативної компетентності учнів основної школи в процесі сприймання письмових текстів, звернуто увагу на необхідність вироблення в школярів умінь і навичок читати для успішного навчання й підвищення рівня читацької культури.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, функції читання, розуміння мовлення, ефекти читання, стратегії читання, види контролю.

Статья посвящена важной проблеме формирования у школьников умений самостоятельно добывать информацию из разных источников, в частности в ней освещаются особенности формирования речевой компетентности как составляющей коммуникативной компетентности учащихся основной школы в процессе восприятия письменных текстов, обращается внимание на необходимость выработки у школьников умений и навыков читать для успешного обучения и повышение уровня читательской культуры.

Ключевые слова: речевая компетентность, функции чтения, понимания речи, эффекты чтения, стратегии чтения, виды контроля.

This article is devoted to the important problem of forming their own skills in schoolchildren acquire information from various sources, including therein specific features of the formation of linguistic competence as a component of communicative competence of secondary school pupils in the perception of written text, drawing attention to the need to develop in students skills to read for success and improve reading culture.

Key words: linguistic competence, functions for reading, understanding speech, the effects of reading strategies reading, willy control.

Інноваційні процеси сучасної освіти спонукають до нових пошуків у цій галузі, зокрема в умовах модернізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, коли вчитель перестає бути джерелом знань, а виступає передусім організатором цього процесу, важливо навчити учнів самостійно здобувати знання, орієнтуватися у величезному арсеналі літератури різного призначення, уміти вибирати потрібну для себе інформацію, доречно використовувати її, створюючи висловлювання в різних ситуаціях тощо, іншими словами йдеться про сформованість компетентності, що передбачає “особливим чином структуровані, взаємопов’язані елементи: уміння, навички, цінності людини, які вона вміє застосовувати в конкретних життєвих або навчальних ситуаціях”, “здатність людини самостійно використовувати ті чи інші знання” [1, с. 53–54].

Наголосимо, що в працях науковців, які обґрунтовують компетентнісний підхід, поняття *компетентність* розглядається ширше понять *знання, уміння, навички*. Компетентність містить не тільки когнітивний і операційний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий. Таке широке визначення понятійного змісту компетентності істотно утруднює її вимірювання й оцінку як результату навчання, на що звертають увагу і її розробники. Про це йдеться у наведеному А. Хуторським змісті основних ключових компетентностей, “перелік яких містить: ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, особистісну компетенції” [2, с. 9–10].

Зазначимо, що в основі успішності формування комунікативної компетентності як ключової і предметності чільне місце посідає мовленнєва компетентність школярів у процесі сприймання й створення усних і письмових текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення.

Метою нашої статті є висвітлити особливості формування мовленнєвої компетентності як складника комунікативної компетентності учнів основної школи в процесі сприймання письмових текстів, звернути увагу на важливість вироблення в школярів умінь і навичок читати для успішного навчання й підвищення рівня читацької культури.

Аналіз досвіду використання методики навчання мови на комунікативній основі засвідчує, що “на початковому етапі її застосування домінує диференційоване навчання окремих видів мовленнєвої діяльності, а з часом у процесі оволодіння нею виникає потреба у взаємозв’язаному навчанні” [3, с. 28].

Дослідженнями психологів доведено, що чуже мовлення сприймається легше, ніж продукується власне. Тут важливо лише виділяти загальну закономірність у послідовності роботи з видами мовлен-

невої діяльності, яка передбачає рух від сприймання до продукування. Як наголошують психологи [4, с. 60], спільний мовний матеріал є тією мовно-мовленнєвою базою, на якій удосконалюються всі види мовленнєвої діяльності, тобто розвиваються рецептивні й продуктивні види мовленнєвої діяльності.

Наголосимо, що для взаємозв'язаного навчання характерною особливістю є спільні вміння для означених видів мовленнєвої діяльності, а саме: *уміння орієнтуватися в умовах мовленнєвої ситуації; визначати тему й основну думку; добирати необхідний матеріал, планувати; сприймати й створювати мовлення; контролювати свою діяльність; удосконалювати продукт цієї діяльності.*

Оскільки читання розглядається як специфічний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає структурно-смысловий аналіз текстової інформації й спілкування автора й читача через письмовий твір, то воно сприяє не лише *здобутті знань читача, а й виробленню особистісних смислових новоутворень.*

Проблема читання тексту була предметом наукових інтересів багатьох дослідників. Відповідно до складності й багатогранності процесу читання можна виділити основні напрями вивчення цього питання, зокрема класифікацію видів читання розглядали М. Зиганов, Б. Югаузен, З. Кличникова, Т. Кудрявцева, Ф. Піддубний, І. Резніченко, М. Шанський, Ф. Шемахов, К. Щербакова. Загальним питанням психології читання присвячені праці Н. Рубакіна, О. Боговарової. Підвищенням ефективності читання учнями займалися Г. Граник, Л. Концева, С. Цуранова, студентами (Неволіна І., Чепелєва Н.). Основні прийоми розуміння тексту під час читання розробив Л. Доблаєв. Прийомам швидкого читання приділяли увагу в своїх дослідженнях О. Андрєєв, Є. Минько, А. Минько, Л. Хромов та ін..

Представники психолінгвістичного підходу (Белянін В., Залєвська О., Зимня І., Зорькіна О., Дрідзе Т., Сорокін Ю. та ін.), досліджуючи природу процесів сприймання й розуміння тексту, наголошують на тісному взаємозв'язку цих процесів, на ступеневому, рівневому характері кожного з них.

Так, згідно з їхніми висновками, сприймання й розуміння тексту варто розглядати як дві сторони одного явища: процесуальну й результативну.

До основних результатів (ефектів) читання Н. Чепелєва відносить: 1) *інформаційно-пізнавальний ефект*, який характеризується розширенням і поповненням знань читача, підвищенням його поінформованості; 2) *мотиваційно-особистісний ефект*, суть якого полягає у формуванні в читача особистісного ставлення до проблем, що висвітлюються в тексті, ширше – у розвитку особистості; 3) *практичний ефект*, що забезпечує успішну організацію будь-якої практичної діяльності завдяки інформації, видобутій із тексту [5, с. 19].

З. Кличнікова, наголошуючи на значенні читання для розвитку особистості читача, зазначає, що процес читання не завершується розумінням тексту, а він продовжується прийняттям якогось рішення з боку читача, яке сприяє вдосконаленню його особистості [6].

Зазначимо, що читання як вид мовленнєвої діяльності передбачає такі *етапи: мотиваційно-орієнтувальний, виконавський і контрольно-оцінний* [5, с. 8].

Так, щодо мотивів читання виділяють передусім *пізнавальні, комунікативні, естетичні* тощо, а також цілі, тобто спрямованість людини на кінцевий результат.

Як і мотиви, цілі читання визначаються з огляду на ту діяльність, у ході якої відбувається читання. Здебільшого це читання художньої й навчальної літератури для здобуття необхідної інформації, розвитку мислення, пам'яті, уваги, розумових здібностей. Згідно з цілями й мотивами діяльності здійснюється й планування читання.

На *виконавському* етапі читацька компетентність (як система якостей особистості, інтелектуальної та операційної сфер читача, які дають змогу ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, добирати відповідні стратегії сприймання й розуміння тексту, оперувати його елементами, вести з ним діалог тощо) передбачає сформованість умінь обирати відповідний вид читання (оптимальну стратегію) залежно від його цілей і завдань. До найбільш розповсюджених *стратегій читання* належать: *швидкий перегляд тексту (динамічне читання)*, під час якого створюється загальне уявлення про його зміст; *вибіркове читання*, яке передбачає пошук певної інформації в значному обсязі джерел, фіксацію уваги на тих місцях прочитаних текстів, які необхідні для докладнішого вивчення; *ознайомлювальне (швидке) читання* з метою зрозуміти загальний зміст твору, відкинути другорядну або вибрати цінну інформацію для детальнішого вивчення; *вивчальне читання* з переробленням змісту прочитаного, глибоким проникненням у зміст тексту, усвідомленням взаємозв'язку, послідовності всіх його структурних частин, з максимально повним охопленням нової інформації; *читання-діалог*, яке передбачає постановку запитань до тексту, його автора й до себе, прогнозування подальшого розвитку змісту; повне послідовне читання без одночасного аналізу змісту (*найменш ефективна стратегія*) тощо.

Отже, вміння обрати оптимальну стратегію читання, змінювати її залежно від мети, завдань свідчить про сформованість у людини читацької культури. Істотними показниками гарного читання є також висока швидкість читання (мовчки), що пов'язано з автоматизмом обробки сприйнятого друкованого матеріалу, гнучкістю читання, яка проявляється у вмінні читати з різною швидкістю залежно від мовленнєвої ситуації.

На завершальному (*контрольно-оцінному*) етапі читання можливі три види контролю процесу читання, а саме: планувальний, покроковий і підсумковий [5, с. 19].

Так, *планувальний* вид контролю передбачає усвідомлення мети читання та його планування. *Покроковий* контроль передбачає: 1) висунення припущень під час перебігу читання та їх перевірку; 2) з'ясування незрозумілих слів і термінів, робота зі словниками, довідниками, енциклопедіями; 3) усвідомлення змісту певних фрагментів тексту. У процесі *підсумкового* контролю здійснюється з'ясування основної думки тексту, використання в ньому мовних засобів для вираження смислових відношень, складання його плану, схеми, повернення подумки до вже прочитаного, переказ змісту тексту. Як правило, формою перевірки рівня сформованості в учнів основної школи сприймання й розуміння прочитаного мовчки є *тест*.

З огляду на те, що у формуванні мовленнєвої компетентності учнів у процесі сприймання письмових текстів значну роль відіграє читання мовчки, то успішне оволодіння ним передбачає регулярне використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих завдань із розвитку вмінь читати й розуміти, знаходити в тексті задану інформацію, аналізувати й оцінювати письмове висловлювання (його зміст, особливості побудови й мовне оформлення тощо), добір із сприйнятої інформації тих її елементів, які необхідні для розв'язання комунікативних завдань у різних життєвих ситуаціях. У новій програмі з української мови для 5–9 класів шкіл з українською мовою навчання [7] на формування життєво необхідної мовленнєвої компетентності в процесі сприймання письмових, а також текстів нині (хоч і мало), проте відводяться окремі години. Як і раніше, уміння з чотирьох видів мовленнєвої діяльності є об'єктами перевірки й оцінювання в основній ланці загальноосвітніх навчальних закладів.

Проведене анкетування серед учителів-словесників і вчителів інших предметів засвідчило, що сприйманню навчальних текстів приділяється недостатня увага.

Як показують спеціальні дослідження, навіть на завершальному етапі вивчення систематичного курсу української (рідної) мови учні не завжди вміють підготувати монологічне висловлювання, в основі якого лежить передача прочитаної навчальної інформації, не можуть під час читання правильно й швидко добирати потрібний матеріал, відділяти головне від другорядного, недостатньо володіють вміннями складати конспекти, тези, робити тематичні виписки тощо.

Адже в основній і старшій школі по суті здебільшого здійснюється лише контроль за їх сформованістю (тестова перевірка здатності учнів в основному сприймати й розуміти **зміст** прочитаного), що своєю чергою призводить до появи думок серед учителів, що ці вміння на уроках рідної мови спеціально формувати не потрібно. Принагідно зазначимо, що в процесі тестування школярів, які здобули обов'язкову освіту в 15-річному віці (у рамках Міжнародної моніторингової програми PISA), оцінюються, крім змісту, три основні групи вмінь: знаходити в тексті задану інформацію; здійснювати інтерпретацію тексту; робити висновки й оцінювати текст.

Отже, відсутність чітко розробленої системи роботи з формування читацьких умінь школярів, яка містила б систему завдань і вправ, спрямованих на формування умінь читати, знайти потрібну інформацію, послуговуючись різними джерелами, зробити її власним надбанням, визначення місця для цієї роботи під час вивчення курсу української мови не сприяє успішному формуванню цих життєво необхідних умінь.

Основною метою читання є сприймання і розуміння тим, хто читає, змісту тексту, тобто сприймання мовлення (тексту) в нормальних умовах спілкування може бути визначено як “сміслове сприйняття”. Розуміння під час читання – складний процес, основними характеристиками якого є “відтворення смислу вихідного повідомлення й синтез нового смислу, що здійснюється в результаті й взаємодії, зіткнення смислу, який буде закладено у текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає це повідомлення” [5, с. 90]. Як зазначає Н. Чепелева, розуміння може відбуватися на двох рівнях: **значеннєвому**, основною характеристикою якого є відтворення закладеного в текст його автором смислу, та **сміслово-му рівні**, розуміння на якому веде до синтезу, породження нових смислів, діалогічній взаємодії смислових систем автора тексту та того, хто його сприймає.

Читання як вид спілкування передбачає наявність здебільшого трьох компонентів: автор – текст – читач, тобто відбувається знакове спілкування автора й читача за допомогою друкованого тексту, сприймання й розуміння інформації, що міститься в тексті. Тому розуміння тексту тим, хто читає, залежить не тільки від характеристик самого читача, а й від особливостей тексту, що сприймається.

Отже, на сприймання тексту впливають різноманітні фактори – соціально-психологічні, лінгвістичні, емоційні тощо. Для сприймання навчального тексту першочергове значення має вік учня, рівень його культури тощо. Так, наприклад, на розуміння прочитаного тексту наукового стилю мовлення впливають ступінь близькості системи понять, що розкриваються в тексті, знання читачем великого контексту й підтексту; спрямованість уваги читача; особливості його пам'яті, мислення та уяви; ступінь володіння технікою читання. Адже на успішність сприймання також впливають і властивості самого тексту, його логіко-композиційна структура, мовна доступність тексту.

Для успішного володіння читанням як видом мовленнєвої діяльності необхідно сформувати в учнів основної школи такі основні вміння: зосереджувати увагу на певних питаннях змісту прочитаного; пе-

редбачати під час читання те, про що йтиметься далі; визначати ключові слова; виокремлювати основну думку висловлювання; відділяти основну інформацію від другорядної; знаходити зайву інформацію, зайві деталі в прочитаному; ставити запитання в процесі сприймання тексту; робити висновки і формулювати їх своїми словами; критично оцінювати здобуту інформацію, реагувати на неї й використовувати в життєво необхідних ситуаціях.

Під час формування в учнів умінь читати (уголос і мовчки) вчитель повинен чітко усвідомлювати те комунікативне завдання, яке буде визначати характер сприймання школярами друкованого матеріалу. Комунікативними завданнями передбачається мета читання: де, коли, для чого буде використана одержана із тексту інформація. Тому при цьому дуже важливо враховувати функції, що виконує читання як вид мовленнєвої діяльності. Серед них виділяються *три: пізнавальна, регулятивна й ціннісно-орієнтаційна*.

Відповідно до цих функцій визначається мета читання, яку повинен ставити перед собою читач: читати, щоб: а) одержати інформацію про світ, людей, факти, явища (*пізнавальна функція*); б) удосконалити свій життєвий досвід, свої вміння в певній галузі (*регулятивна функція*); в) підвищити свій культурний рівень, одержати естетичну насолоду (*ціннісно-орієнтаційна*).

Зазначимо, що розуміння тексту, а отже, і ефективність читання значною мірою залежить від оволодіння арсеналом різноманітних прийомів і способів сприймання й розуміння інформації. Тому однією з основних особливостей формування вмінь читати на уроках української мови є навчання школярів *раціональних прийомів сприймання й переробки інформації різного характеру*, що містять тексти, залежно від змісту й комунікативного завдання.

Дослідники прийомів читання (Зінченко П., Смирнов А.) підкреслювали, що основною умовою ефективного запам'ятовування матеріалу є його розуміння, що передбачає володіння цілою низкою спеціальних прийомів.

Так, на думку А. Смирнова, основними прийомами, що забезпечують глибоке розуміння тексту, є: 1) складання плану, який містить поділ на частини, групування думок і виділення смислових опорних пунктів, які містять основне, найістотніше; 2) співвіднесення змісту тексту з наявними в читача знаннями, здобуття ним нових знань; 3) співвіднесення між собою змісту частин тексту; 4) використання образів або наочних уявлень; 5) переклад змісту тексту на "власну мову" [8, с. 38].

Наголосимо на одному з основних прийомів навчання читати – це постановка запитань після прочитання учнями тексту або до прочитаного, за допомогою якого вони вчаться змінювати план тексту під час його переказування, порівнювати зміст вивченого з раніше засвоєним матеріалом, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, робити власні висновки тощо. Одним із перших дослідників основного прийому самостійного осмислення тексту-постановки читачем перед собою запитання до текстового суб'єкта був Л. Добраєв [9]. Після прочитання учнями тексту вчитель може поставити, наприклад, такі запитання: про що говориться далі в тексті?; які запитання у вас виникають?; яка думка розкривається в означеній частині?; про що це свідчить?; чи підтвердилися ваші припущення?; про що ви хотіли б ще дізнатися? тощо.

Зазначимо, що Т. Дрідзе в своєму дослідженні, окрім когнітивного аспекту роботи з текстом, наголошує на комунікативному, виділяючи основні комунікативно-пізнавальні вміння, необхідні для адекватного сприйняття тексту: визначення й формулювання змістової мети тексту, його основні ідеї; розкриття предикативної структури тексту, ієрархії комунікативних програм, які він містить; складання адекватного уявлення про логіку розгортання тексту в мовленні [10].

Важливим етапом у формуванні в школярів умінь вдумливо читати є робота з навчальною книжкою. Учителеві варто приділяти цьому увагу, уже починаючи з 5 класу. Дуже корисно, щоб учні вміли, ознайомившись із зовнішніми особливостями книжки (назва, автор, видавництво, рік видання), передбачити її зміст, зробити висновок про те, наскільки вона цікава й корисна в певній життєвій ситуації; на основі перегляду змісту, анотації, малюнків (ілюстрацій, схем тощо) могли переконуватися в правильності (неправильності) своєї думки.

Дуже важливо враховувати під час навчання учнів основної школи вміння сприймати й розуміти прочитане, особливості їхньої пам'яті, адже школярі цього віку переходять від конкретно-логічної до абстрактно-логічної пам'яті. Тому ефективним є навчання підлітків аналізувати тексти, розуміти їх зміст, основні факти, робити висновки, що сприятиме вдосконаленню їхньої логічної пам'яті. Психологи вважають, що існує залежність формування вміння запам'ятовувати від формування вміння розуміти матеріал.

Таким чином, сформованість мовленнєвої компетентності учнів у процесі сприймання письмових текстів на уроках української мови значною мірою залежить урахування вчителями особливостей цього процесу, зокрема від оволодіння школярами основними прийомами читання, серед яких Н. Чепелева [5, с. 70] обов'язковими виділяє такі: складання алгоритму читання й вибір його стратегії (виду читання) залежно від мети і завдань читання; побудова смислової структури тексту; його резюмування; діалогічна взаємодія з текстом; коментування тексту; складання реферативних оглядів проблеми.

Успішне формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи залежить і від оволодіння ними вміннями самостійно працювати з книжкою, словником, довідником, складати плани, тематичні виписки, тези, конспекти. При цьому вирішальну роль має відігравати мотивація до читацької діяльності, дотримання “золотого правила” читання – аналізувати, робити помітки, коментувати з тим, щоб самостійно здобути інформацію зробити власним надбанням, уміти доречно нею скористатися у різних мовленнєвих ситуаціях. Дотримання цього правила зробить читання продуктивним, сприятиме результативності процесу навчання читання учнів основної школи як виду мовленнєвої діяльності на уроках рідної мови, розвитку особистості.

Література:

1. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) / Н. Б. Голуб, Г. Т. Шелехова, О. Я. Савченко [та ін.] // Українська мова і література в школі. – 2012. – №4. – С. 53–54.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апреля 2002. Центр “Эйдос” [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : www/eidos.ru/news/compet/htm.
3. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография / В. И. Стативка. – Сумы : Редакционно-издательский центр СумГПУ им. А. С. Макаренка, 2004. – 332 с.
4. Зимняя И. А. Понимание речевого сообщения / И. А. Зимняя // Оптимизация речевого воздействия / [отв.ред Р. Г. Котов]. – М. : Наука. – С. 137–152.
5. Чепелева Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.
6. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
7. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / [укладачі : Г. Т. Шелехова, Н. Б. Голуб, В. І. Новосолова, А. В. Ярмолюк та ін.] // Українська мова і література в школі. – 2013. – №1. – С. 32–55; №2. – С. 33–38 (6,2).
8. Смирнов А. А. Избранные психологические труды : в двух томах / А. А. Смирнов. – Т. 2 / [под ред. Б. Ф. Ломова]. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
9. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
10. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 232 с.

УДК 372.882:801.73

Шуневич О. М.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІННЯ КОНСПЕКТУВАТИ НАВЧАЛЬНІ ТЕКСТИ

Статтю присвячено науковому обґрунтуванню лінгводидактичних передумов ефективного формування в старшокласників умінь конспектувати навчальні тексти на уроках української мови. Зокрема, виокремлено спеціальні умінь, представлено авторську класифікацію вправ та завдань для їх формування, дібрані методи, прийоми навчання, висвітлено критерії добору текстів для ефективного формування означених умінь.

Ключові слова: конспектування, методи, прийоми, форми, вправи, текст.

Статья посвящена научному обоснованию лингводидактических предпосылок эффективного формирования у старшекласников умения конспектировать учебные тексты на уроках украинского языка. Выделено специальные умения, представлено авторскую классификацию упражнений и заданий для их формирования, подобраны методы, приёмы обучения, освещены критерии отбора текстов для эффективного формирования данных умений.

Ключевые слова: конспектирование, методы, приёмы, формы, упражнения, текст.

Linguistic and methodical bases of formation of senior pupils' ability to summarize educational texts at the lessons of Ukrainian are presented in the article. Methodical ways and means of their realization are defined; content, methods, of educational activity directed on formation at senior pupils' ability to summarize educational texts are developed, scientifically based and experimentally checked up.

Key words: summarizing, methods, ways, forms, exercises, text.

Проблема формування у старшокласників умінь конспектувати навчальні тексти на уроках української мови пов'язана з новітніми тенденціями перебудови навчального процесу, зокрема з необхідністю посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, формування в учнів умінь орієнтуватися у різноманітній інформації, провадити пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти та відомості) [2, с. 11]. Ці ідеї висунуті в новому Державному стандарті базової і повної середньої освіти, Концепції профільного навчання у старшій школі, Концепції навчання державної мови в школах України, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, концепції когнітивної методики навчання рідної мови, теорії комунікативної спрямованості в навчанні мови.

Проблему формування у старшокласників умінь конспектувати науковці розглядали різнопланово. Так, конспектування як вид роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів вивчено в працях О. Біляєва, І. Гудзик, О. Горошкіної, Т. Ладиженської, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової. Належну увагу розвитку загальнопізнавальних умінь у процесі конспектування приділено в наукових дослідженнях В. Кулько, В. Паламарчук, Г. Писарук, Л. Скуратівського, Т. Цехмістрової. Лінгводидактичні основи проблеми формування вмінь конспектувати обґрунтували А. Бабайлова, О. Біляєв, Л. Виготський, А. Коваль, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Симоненко. Психологічні аспекти формування вмінь конспектувати дослідили А. Маркова, В. Андросюк, С. Бондаренко, Г. Граник, Л. Доблаєв, Л. Концева, О. Корніяка, В. Павлова, Б. Порус, Н. Тутишкін, Н. Чепелева. У працях науковців розглянуто питання найпоширеніших способів скорочення, їх доцільності у конспекті, стилі оформлення конспекту, способи розміщення в ньому інформації.

Незважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, методика формування у старшокласників умінь конспектувати не була об'єктом дослідження.

Метою статті є з'ясування лінгводидактичних засад формування у старшокласників вмінь конспектувати навчальні тексти на уроках української мови, зокрема, основних підходів до процесу навчання, виділення спеціальних умінь, розвиток яких забезпечить якісне конспектування, представити класифікацію системи вправ і завдань, методів і прийомів, критеріїв відбору текстів.

Умінь конспектувати навчальні тексти входить до системи загальнонавчальних умінь, володіння якими, на думку провідних лінгводидактів, є важливою умовою формування не лише предметних компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної), але й умовою та показником загального особистісного розвитку учня.

Проблемі формування загальнонавчальних умінь (стратегій) присвячено низку наукових досліджень. Так, А. Алексюк, І. Гудзик, Ю. Бабанський, В. Паламарчук, Л. Скуратівський, Н. Тализіна, працюючи

над класифікацією та шляхами формування цих умінь, указували на їх виняткову необхідність як у навчальній діяльності, так і у життєтворчості. Опрацювавши різні погляди на навчальні стратегії, можна стверджувати, що конспектування – це комплексне загальнонавчальне вміння, оволодіння яким дасть змогу краще орієнтуватись у великому обсязі інформації, покращить розуміння і запам'ятовування прочитаного тексту.

Ми трактуємо конспектування, з одного боку, як складне загальнонавчальне вміння, яке включає в себе керівництво процесом пізнання, виділення головного, аналіз, узагальнення, конкретизацію, побудову власного тексту на основі авторського з його критичною оцінкою; а з іншого, – як вид роботи, включений до програми з української мови, який сприяє опануванню перелічених вище стратегій.

Крім того, конспектування – важливе *мовленнєво-комунікативне вміння*, формування якого відбувається шляхом реалізації усіх чотирьох змістових ліній мовного компонента Державного стандарту: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної. Мовленнєва лінія забезпечує вироблення і вдосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, які є базовими для формування вміння конспектувати. У процесі реалізації мовної лінії формуються вміння і навички, без яких конспект не може бути складений з урахуванням норм сучасної української мови. З метою реалізації соціокультурної змістової лінії для конспектування добираються такі тексти, які забезпечували б засвоєння старшокласниками культурних і духовних цінностей, сприяли естетичному та морально-етичному розвитку. Діяльнісною змістовою лінією передбачено формування загальнонавчальних умінь і навичок, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем. До видів роботи, які сприяють формуванню означених стратегій, належить конспектування навчального тексту. Таким чином, навчання учнів конспектувати тексти на уроках рідної мови *сприяє різнобічному як особистісному, так і мовленнєвому розвитку учнів, що закладено у чинній програмі з рідної мови.*

Значимими для нашого дослідження є основні положення концепції когнітивної методики навчання рідної мови, оскільки вона орієнтує на те, що пізнавальна діяльність є однією з провідних у навчанні рідної мови. Крім того, ця методика реалізується через впровадження компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного та функціонально-стилістичного підходів на текстовій основі. Вона, як зазначають автори М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна, передбачає посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, пізнавально-комунікативне спрямування видів роботи з текстом, забезпечення розвитку комунікативної, мовленнєвої, мовної, соціокультурної та стратегічної компетентності учнів, що є неодмінною умовою під час формування у старшокласників умінь конспектувати навчальні тексти [5, с. 25].

Аналіз науково-методичних праць Н. Ануфрієвої, М. Зиганова, В. Мельничайка, В. Павлової, Н. Розенберга, Е. Дутко, І. Носаченка дозволяє нам виділити *спеціальні вміння*, формування яких забезпечить якісне конспектування: виділити головне; структурувати текст; відкинути другорядні, неістотні факти; здійснювати компресію тексту; переформулювати інформацію; переструктурувати текст; критично оцінити текст, зробити висновки, узагальнення; використовувати прийоми раціональної організації конспекту; створити зручний для використання конспект (читабельний); оформити конспект згідно з мовними нормами.

Природно, що такі вміння вчитель не зможе сформувати за один-два уроки, відтак робота над ними повинна проводитись перманентно протягом року на уроках з вивчення мовного матеріалу, уроках розвитку мовлення.

Аналіз наукової літератури засвідчив активні пошуки класифікації вправ як основного засобу формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Так, В. Мельничайко пропонує поділ вправ на 2 групи: *спостереження і аналіз готових зразків літературного мовлення; вправи, що потребують творчого підходу*. Власну типологію вправ пропонує Г. Михайловська, виділяючи *комплексні, передмовленнєві та мовленнєві* вправи. Автори комунікативної методики вивчення мови подають таку типологію вправ за метою та етапами формування умінь: *пропедевтичні, кумуляційні, тренувально-мовленнєві і творчі*. Ураховуючи етапи формування мовленнєвих умінь, С. Омельчук виділяє *конструктивні, мовленнєві і комунікативні вправи*. Проблема типології вправ залишається відкритою, передусім, через комплексний характер мовленнєво-комунікативних умінь. Ураховуючи особливості конспектування як мовленнєво-комунікативного вміння, в основі якого лежить *рецептивно-продуктивна діяльність*, для нашого дослідження найбільш прийнятною є така класифікація вправ, в основі якої лежить *включення до певного виду діяльності*. Відповідно до цього науковцями виділено три види вправ: *рецептивні, репродуктивні, продуктивні* [1]. Ці види вправ ми поклали в основу авторської класифікації. Серед таких *вправ і завдань* нами виділено:

I. *Мотиваційно-орієнтувальні*, які передбачають розвиток умінь з'ясовувати значення певної діяльності для успішного навчання, мету конспектування, прогнозування загального характеру пропонованого тексту.

II. *Когнітивно-діяльнісні: рецептивні*, які вимагають від учнів сприймання, усвідомлення і фіксування в пам'яті здобутої інформації, групування мовних явищ за вказаними ознаками, знаходження в

тексті ключових слів; *репродуктивні* вправи й завдання, які пов'язані з умінням учнів відтворювати прочитане, передбачають добір мовних засобів за певною ознакою; аналіз структури тексту, виділення істотної інформації, головного і другорядного, вдосконалення вмінь визначати основну думку тексту, скорочувати фразу, групувати однотипні факти, записувати фразу своїми словами; *продуктивні* потребують від учня творчо застосовувати знання, використовувати їх у новій ситуації: переформулювати вихідне повідомлення, творчо складати конспект, вступаючи в діалог із автором, висловлювати власну думку, критично ставитись до прочитаного, складати конспект, користуючись прийомами раціональної організації конспекту тощо.

III. *Рефлексивні* вправи й завдання передбачають розвиток уміння перевіряти правильність власних припущень, оцінювати конспект згідно з вимогами, указуючи позитивні моменти й недоліки; аналізувати чужий конспект щодо відповідності його вимогам; прогнозувати використання конспекту залежно від комунікативного завдання.

Поділ вправ і завдань на види є умовним, оскільки у процесі роботи над формуванням уміння конспектувати завдання переплітаються, доповнюючи одне одного. Однак, нами враховано те, що система вправ і завдань мала на меті поступове підвищення складності, послідовне введення й відпрацювання мовленнєвих понять.

Керуючись визначеними принципами, особливостями методики, характером навчального матеріалу, віковими особливостями учнів 9–11 класів, ми здійснили аналіз і добір методів навчання (на основі класифікацій І. Лернера, О. Біляєва) [1; 4].

Інформаційно-рецептивний метод використовується для передачі та прийому теоретичної інформації. Цей метод забезпечує лише перший рівень формування компетентностей – знаннєвий.

Спонукально-репродуктивний метод застосовується для відтворення учнями показаних учителем способів діяльності (складання плану за алгоритмом), для набуття умінь і навичок скорочувати повідомлення.

Частково-пошуковий метод займає істотне місце у нашій методиці як спосіб організації роботи над текстом. Учитель ставить проблемне завдання і спрямовує пошуки учнів, ті ж, своєю чергою, виконують перебудовування текстового матеріалу згідно з метою комунікативної ситуації, переформулюють окремі частини тексту, використовуючи схеми, таблиці тощо.

Методика передбачає використання низки прийомів, спрямованих на ефективність формування означеного вміння. Серед специфічних *прийомів* (на основі аналізу робіт С. Карамана, В. Мельничайка, Г. Шелехова) виділяємо найбільш широко застосовані: *перестановка, заміна мовних одиниць синонімічними* (відпрацювання вміння переформулювання інформації); *згорання мовних одиниць* (відпрацювання різних способів скорочення); *моделювання* (виконання ситуативних вправ); *аналіз чужих і власних висловлювань* (взаємооцінка та самооцінка складених конспектів); *творче конструювання* (побудова різних видів конспекту); *алгоритмізація* (відпрацювання алгоритму складання плану, конспекту); *добір заголовків до тексту*; *членування тексту*; *визначення основної думки*; *відтворення деформованого тексту*; *композиційне оформлення* (відпрацювання прийомів раціональної організації конспекту) [3; 6].

Формування уміння конспектувати вимагає застосування *інноваційних педагогічних технологій*. У ході реалізації програми експериментального навчання застосовуються елементи *діалогічного навчання, тренінгових, проектних, інтерактивного навчання, технології критичного мислення*, організовується процес так, щоб участь кожного учня у взаємодії з іншими учасниками діалогу була обов'язковою.

У процесі формування вміння конспектувати використовують різні *форми роботи*, найоптимальніші з них – урок-лекція, урок-семінар, урок-практикум, урок-тренінг, дидактична гра, інтегрований урок, на яких старшокласники здобувають необхідні знання й удосконалюють вміння складати конспект у процесі читання.

Спираючись на дослідження сучасних лінгводидактів (М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна, Г. Шелехова), на положення загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти, за основу береться *текст як засіб формування вміння конспектувати* (для вчителя), крім того, для учня – як *об'єкт розуміння, вивчення, переробки й відтворення*.

З метою визначення критеріїв відбору текстів для формування вміння конспектування прочитаного тексту на уроках української мови ми проаналізували праці вчених (І. Гальперін, Т. Дрідзе, М. Пентиліук, О. Горошкіної, А. Нікітіної, С. Цінько, Н. Чепелевої), що сприяло виділенню кількох груп критеріїв, яким мали б відповідати тексти для конспектування: тематично-змістовий, інформативний, структурно-композиційний жанрово-стилістичний, мовний, критерій обсягу.

Зважаючи на виділені критерії, для навчання *варто добирати цікаві, доступні для юнацького віку, діалогічні, наділені вагомим виховним потенціалом, структуровані тексти науково-навчального підстилю наукового стилю, обсягом до 200 (тренувальні) та 600–720 (контрольні) слів*.

Підсумовуючи сказане вище, варто зауважити, що на формування вміння конспектувати на уроках української мови впливає низка факторів: усвідомлення конспектування як важливого загальнонавчального й мовленнєво-комунікативного вміння; виділення спеціальних умінь, обґрунтований добір вправ,

здійснення функціонально-стилістичного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного і соціокультурного підходів.

Література:

1. Навчання української мови в 10–11 класах : посіб. для вчителя / [О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова]. – К. : Освіта, 1998. – 143 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
3. Караман С. О. Технологія навчання української мови в гімназії / С. О. Караман // Українська література в загальноосвітній школі. – № 3. – 2005. – С. 25–29.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1981.
5. Пентиліук М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / Марія Пентиліук, Олена Горошкіна, Алла Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – №1. – С. 24–28.
6. Шелехова Г. Т. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності на уроках рідної мови / Галина Шелехова // Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки : [науково-методичний збірник]. – Житомир, 2004. – С. 87–89.

УДК 373.3.811.203'38

Ярмолюк А. В.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено особливості соціокультурного аспекту формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи; з'ясовано педагогічні умови становлення ціннісних орієнтацій школярів засобами української мови; розкрито суть, складники соціокультурної компетентності (СКК) і визначено показники володіння нею, які узгоджено з вимогами чинних програм з української мови й Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти. Представлено узагальнені результати констатувального зрізу, на основі яких дібрано критерії оцінювання рівня сформованості СКК в учнів 5–7 класів. Наголошено, що формування соціокультурної компетентності на уроках української мови відбувається під час реалізації соціокультурної змістової лінії, визначеної чинною програмою. Ефективність такої роботи підвищиться за умови застосовування сучасних методів навчання й розроблення спеціальної системи вправ і завдань на основі текстів, які містять соціокультурний і виховний потенціал української мови, висвітлюють її тісний зв'язок з історією, духовною культурою, менталітетом українського народу.

Ключові слова: мовна особистість, комунікативна компетентність, ціннісно-сміслові орієнтації, соціокультурна компетентність, країнознавчі знання, лінгвокраїнознавчі вміння.

В статье освещены особенности социокультурного аспекта формирования коммуникативной компетентности учащихся общеобразовательной школы; определены педагогические условия становления ценностных ориентаций учеников на уроках украинского языка; раскрыта суть социокультурной компетентности (СКК), охарактеризованы ее составляющие и определены показатели владения СКК, согласованные с требованиями действующих программ по украинскому языку и Общеєвропейскими рекомендациями языкового образования. Представлены обобщенные результаты констатирующего эксперимента, на основе которых определены критерии оценивания уровня сформированности СКК у учеников 5–7 классов. Сделан акцент на том, что формирование социокультурной компетентности на уроках украинского языка осуществляется во время реализации социокультурной содержательной линии, которая определена в действующей программе. Эффективность такой работы повысится при условии использования современных методов обучения и разработки специальной системы упражнений и заданий, которые основываются на текстах, содержащих социокультурный и воспитательный потенциал украинского языка, освещают его тесную связь с историей, духовной культурой, менталитетом украинского народа.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная компетентность, ценностно-смысловые ориентации, социокультурная компетентность, страноведческие знания, лингвострановедческие умения.

The article highlights the features of socio-cultural aspect of communicative competence of students in secondary schools, found pedagogical conditions of formation values schoolchildren by means of the Ukrainian language, the essence, the components of socio-cultural competence (SCC) and defined possession indicators, which agreed with the requirements of existing programs in Ukrainian and recommendations of the Common European Languages. The generalized results ascertain cutoff, based on criteria which are tailored evaluation of SCC formation in students' grades 5–7. It is noted that the formation of socio-cultural competence in the classroom Ukrainian language is during the implementation of socio-cultural semantic line defined by the current program. This work is carried out through the use of modern teaching methods and systems problems and exercises designed based on the texts that contain socio-cultural and educational potential of the Ukrainian language, highlighting its close relationship with history, spiritual culture and mentality of the Ukrainian people.

Key words: linguistic identity, communicative competence, value-semantic orientation, socio-cultural competence, geographic knowledge.

Визначальна роль у формуванні особистості належить рідній мові, яка є не тільки джерелом важливої культурологічної інформації, а й слугує засобом становлення й розвитку ціннісних орієнтацій. Засвоєння мовної культури в усій її сукупності й багатогранності сприяє найповнішому самовираженню людини в будь-якій галузі суспільної діяльності [3, с. 17].

Процес навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі спрямовано на набуття учнями комунікативної компетентності, що передбачає не тільки оволодіння системою мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, а й готовність застосовувати здобутий досвід для розв'язання проблем, які ви-

никають у реальному житті [5; 6]. Соціокультурний аспект комунікативної компетентності пов'язано із формуванням ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, яке на уроках української мови здійснюється через соціокультурну змістову лінію, закладену в чинній програмі. Реалізацію означеної змістової лінії спрямовано на засвоєння учнями системи загальнолюдських, загальнокультурних, національних і особистісних цінностей і норм, що регулюють соціально-комунікативні стосунки між поколіннями й націями, на саморозвиток школярів і виявлення у них нових резервів критичного мислення [5].

Соціокультурна компетентність (СКК) формується через систему дидактичного матеріалу підручників, тексти яких містять соціокультурний і виховний потенціал української мови, висвітлюють її тісний зв'язок з історією, духовною культурою, менталітетом українського народу, передають знання про історію мови і її місце серед інших мов світу.

В останні роки посилюється увага науковців до феномену соціокультурної компетентності як одного із важливих показників формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів і їхньої готовності до міжкультурної комунікації. Однак наукові дослідження, присвячені цій проблемі, стосуються, в основному, роботи зі студентами або здійснюються в контексті вивчення іноземної мови (Верещагін Є., Гез М., Зимня І., Леонтьєв О. О., Пассов Ю., Редько В., Смелякова Л.). Окремі аспекти ціннісного підходу до організації навчального процесу розглядають у філософських, психолого-педагогічних, методичних працях вітчизняні і зарубіжні дослідники (Андрущенко В., Бех І., Бочкарьова Н., Гусинський Е., Зязюн І., Кремень В., Пометун О., Роджерс К., Савченко О., Скуратівський Л., Сухомлинська О.). Учені з'ясовують суть поняття "цінності", характеризують їх категоріальні ознаки, визначають педагогічний вплив на процес формування ціннісних орієнтацій, моделюють способи інтеріоризації цінностей. Аналіз літератури засвідчує, що більшість наукових розробок стосується проблеми формування системи цінностей у студентів. Низку методичних праць присвячено формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника (Васьківська Г., Косянчук С.), пошуку дидактичних шляхів формування цінностей на уроках історії та суспільствознавства в старшій школі ЗНЗ (Пометун О.), роботі з текстами соціокультурної тематики на уроках української мови (Бондаренко Н., Горошкіна Л., Пентиліук М., Скуратівський Л., Шелехова Г.).

Мало дослідженими в сучасній лінгводидактиці є питання розроблення змісту, методів, форм і прийомів становлення соціокультурної компетентності учнів основної школи. Виникає потреба добору критеріїв навчального матеріалу для розвитку ціннісного компонента комунікативної компетентності. До того ж результати спостережень за навчальним процесом засвідчили, що соціокультурні вміння в учнів на уроках української мови формуються недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості формування соціокультурного компонента комунікативної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови.

Результати аналізу сучасного стану навчання української мови засвідчили, що формування ціннісного компонента комунікативної компетентності в учнів 5–7 класів на уроках української мови необхідно здійснювати під час реалізації соціокультурної змістової лінії. З цієї метою розроблено методику, спрямовану на оволодіння учнями соціокультурною компетентністю.

У ході нашого дослідження визначено педагогічні умови формування соціокультурної компетентності учнів 5–7-х класів на уроках української мови:

- організація навчальної діяльності, спрямованої на створення сучасної ціннісної картини світу в свідомості учнів;
- формування ціннісно-сміслових орієнтацій підлітків на основі дидактичної моделі, яка передбачає оволодіння учнями соціокультурною компетентністю;
- створення спеціальної системи вправ і завдань, спрямованої на формування в учнів соціокультурної компетентності, основними чинниками якої є: особистісний, культурно-історичний і соціальний;
- урахування творчого потенціалу вчителя;
- добір методів, прийомів і засобів навчання, які сприятимуть розвиткові культури мовлення й образного мислення учнів;
- доцільне й умотивоване поєднання колективної, групової й індивідуальної форм роботи;
- зорієнтованість навчання на міжпредметну інтеграцію.

З'ясовано, що визначальним фактором розвитку ціннісних орієнтацій особистості є соціокультурний підхід, який полягає у вивченні мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, взаємозв'язків із духовними надбаннями народів світу, і здійснюється через соціокультурну змістову лінію, закладену в чинній програмі з української мови. Ця змістова лінія зорієнтовує навчальний процес на оволодіння учнями соціокультурною компетентністю, яка передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, норми поведінки її етнічних представників, уміння адекватно реагувати й поводитися відповідно до цих особливостей і норм під час спілкування [4; 5].

На основі аналізу наукової літератури було визначено складники *соціокультурної компетентності*: 1) *країнознавчий компонент* – знання про український народ як етнічний носій мови, особливості національного характеру, суспільно-державний устрій України, здобутки в галузі освіти, культури,

особливості побуту, традиції, звичаї; 2) *лінгвокраїнознавчий компонент* – здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями; знання мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій; 3) *соціолінгвістичний компонент* – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки, уміння й навички використання їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів.

Результати проведеного констатувального зрізу засвідчили, що робота над формуванням ціннісно-сміслових орієнтацій учнів основної школи на уроках української мови має епізодичний характер, а контроль за сформованістю в учнів 5–7-х класів соціокультурної компетентності практично не здійснюється. Серед труднощів, які гальмують процес формування соціокультурної компетентності учнів, визначено такі: обмеження матеріалу шкільних підручників з української мови теорією і тренувальними вправами, брак різноманітних цікавих пізнавальних текстів країнознавчої тематики і завдань до них, недостатня кількість вправ на вдосконалення культури спілкування. Так, 95,3% учнів обмежуються лише матеріалом підручника й не користуються додатковою культурознавчою й українознавчою літературою. Учні висловлюють бажання вивчати українську мову на основі текстів, визначають критерії цих текстів: інформативність, цікава тематика, пізнавальність, наявність зразків спілкування, які містять лексичні одиниці й вислови, необхідні для здійснення комунікації в різних ситуаціях на будь-яку тему. У підручнику, на думку учнів, мають бути пам'ятки-інструкції для роботи над помилками, зразки формул мовленнєвого етикету. Анкетування виявило, що важливою умовою формування соціокультурної компетентності учнів є забезпечення мотивації, оскільки, знання й розуміння мети взаємозв'язаного навчання української мови й інших предметів – важливий чинник активного входження в український соціум, усвідомлення необхідності досконалого володіння українською мовою для успішного навчання.

Результати тестування засвідчили недостатній рівень українознавчих і лінгвокраїнознавчих знань в учнів, оскільки більшість із них (60%) змогли дати повні відповіді лише на 50% запропонованих завдань. Переважають країнознавчі знання загального характеру. Значна частина реципієнтів (68,4%) не вміє застосовувати з комунікативною метою країнознавчі й лінгвокраїнознавчі знання, здобуті під час вивчення інших навчальних предметів, на уроках української мови.

Певні труднощі в учнів викликали письмові завдання: відповіді на запитання, написання творчих робіт (опис, розповідь). Так, лише 14,7% учнів виконали їх повністю, виявивши глибоку обізнаність із предметом мовлення; послідовно, зв'язно й логічно викладали інформацію, контролювали якість письмового тексту, виявляли власну позицію.

Під час дослідження було визначено *показники володіння соціокультурною компетентністю*, узгоджені із вимогами чинних програм з української мови і Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти:

- 1) уміння гнучко й ефективно застосовувати знання української мови із соціальною метою (враховуючи емоційний аспект);
- 2) знання основних правил ввічливості, притаманних українській культурі, розуміння українських ідіоматичних висловів і зворотів, уміння використовувати їх у відповідних ситуаціях;
- 3) повага до представників різних національних спільнот, які проживають в Україні, розуміння найважливіших відмінностей між звичаями, звичками, особливостями культури й поведінки;
- 4) усвідомлення цінностей та ідеалів свого народу, вироблення стійкої потреби в досконалому володінні мовою, що є важливим чинником активної життєвої позиції;
- 5) уміння оцінювати пізнавальну інформацію, представлену в навчальних текстах, і висловлювати власну позицію з обговорюваної теми;
- 6) уміння виявляти ініціативу, зацікавлення під час навчання мови;
- 7) уміння виявляти власні творчі здібності й нахили (складання письмових висловлювань різних типів і жанрів).

На основі аналізу науково-методичної літератури й результатів констатувального зрізу розроблено *критерії оцінювання* рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів 5–7-х класів під час навчання української мови і схарактеризовано показники їх вияву: *ціннісне ставлення* учня до соціокультурної інформації (розуміння ролі й значення соціокультурної інформації в українському суспільстві, визнання необхідності формування й розвитку власної СКК); *усвідомлене використання* соціокультурних знань (адекватність поведінки, що ґрунтується на соціокультурних знаннях; вибір лексики відповідно до заданої комунікативної ситуації); *гнучкість* навичок використання соціокультурних знань (передбачає здатність учня включатися у нові ситуації спілкування й використовувати новий мовленнєвий матеріал); *стійкість* використання соціокультурних знань і навичок комунікативної поведінки (використання соціокультурних знань і вмінь під час неформального спілкування, на заняттях інших навчальних предметів).

Узагальнені результати констатувального зрізу дали змогу висунути припущення, що, по-перше, формування соціокультурної компетентності в учнів 5–7 класів під час навчання української мови пе-

реходить в якісно нову стадію, яка характеризується синтезом знань і вмінь, набутих раніше, поглибленням міжпредметних зв'язків; по-друге, здобуті учнями країнознавчі знання й набуті лінгвокраїнознавчі вміння базового рівня сприяють усвідомленню власної приналежності до української культури, виробленню стійкої потреби бути активним членом українського суспільства, розвитку національної самосвідомості, патріотизму. Відтак, на наш погляд, завданням учителя української мови є формування в учнів 5–7 класів стійкого пізнавального й комунікативного інтересу до мови в цілому, прагнення вдосконалювати культуру власного мовлення; стимулювання пізнавального інтересу в змісті навчального матеріалу (поглиблення засвоєних знань, їхня практична значущість, новизна текстів, їх розмаїття, автентичність і актуальність тематики), самого процесу навчання (проблемна спрямованість навчання, нові способи діяльності, різноманіття форм самостійної роботи, творчий підхід і практична значущість здобутої інформації) і, нарешті, створення атмосфери спілкування на заняттях, яке значно впливає на розвиток пізнавального інтересу. Узагальнені результати матеріалів констатувального зрізу дали підстави вважати, що для ефективного формування соціокультурної компетентності учнів 5–7 класів необхідно під час навчання української мови більше уваги приділяти здійсненню взаємозв'язку з іншими предметами, що, з одного боку, сприятиме осмисленню й синтезу здобутих знань, трансформації їх у цілісну світоглядну картину світу, формуванню ціннісних орієнтацій, а з іншого боку, – сприятиме досконалому володінню мовою і вираженою в ній культурою, стане умовою й засобом самовираження й самовдосконалення кожного учня. Основою для здійснення цього завдання повинна стати система вправ і завдань, яка містить необхідний текстовий матеріал, сучасні методи навчання, серед яких варто виділити інтерактивні методи, метод наслідування (рольова гра), метод моделювання ситуацій.

Література:

1. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника / С. В. Косянчук, Г. О. Васківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 107–120.
2. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
3. Культура української мови : довідник / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець [та ін.] ; за ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.
4. Редько В. Г. Країнознавчий аспект в навчанні іноземних мов / В. Г. Редько // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 4. – С. 42–47.
5. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 1.
6. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность : учебно-методическое пособие / [авт. сост. : Татарченкова С. С., Телешов С. В. ; под ред. С. С. Татарченковой]. – СПб. : КАРО, 2008. – 160 с.



Грипич С. Н.

СУЧАСНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ (НА МАТЕРІАЛАХ ФОНДІВ НАУКОВОЇ БІБЛІОТЕКИ РІВНЕНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

У статті проаналізовано стан книжкової культури в Україні, роль сучасної літератури у формуванні й розвитку інтелектуальної культури особистості; наведено перелік періодичних видань, де порушено питання сучасної вітчизняної й світової літератури. Увазі читача представлено досвід роботи бібліографів наукової бібліотеки Рівненського державного гуманітарного університету.

Ключові слова: книга, читання, читачі, бібліотека, культура, інтелект, художній твір, сучасна література, Рівненський державний гуманітарний університет.

В статье проанализировано состояние книжной культуры в Украине, роль современной литературы в формировании и развитии интеллектуальной культуры личности, приведен перечень периодических изданий, в которых рассматриваются вопросы современной отечественной и мировой литературы. Вниманию читателя представлен опыт работы библиографов научной библиотеки Ровенского государственного гуманитарного университета.

Ключевые слова: книга, чтение, читатели, библиотека, культура, интеллект, художественное произведение, современная литература, Ровенский государственный гуманитарный университет.

This article analyses the state of literary culture in Ukraine, the role of modern literature in the formation and development of the intellectual culture of personality, lists of periodicals and professional journals, which deals with issues of contemporary domestic and world literature. Readers have experienced bibliographers Research Library Rivne State Humanitarian University.

Key words: book, read, readers, library, librarian, culture, intelligence, work of art, modern literature, Rivne State Humanitarian University.

Роль літератури в нашому житті величезна, її важко переоцінити. Книги можуть зробити людину освіченою, сильнішою, мудрішою. На початку ХХІ століття як ніколи раніше виникла потреба черпати з книжок цінні знання та користуватися ними в реальних життєвих ситуаціях.

Література має велике значення у формуванні естетичних поглядів кожної особистості. Класичні твори, які витримали випробування часом, справді можуть розвинути в людини почуття краси, допомогти в осмисленні життя та його складнощів. Вивчення вітчизняної класичної літератури – це спосіб самоідентифікації читача. Якщо не розвивати інтерес до класики, наступні покоління неминуче втратять зв'язок із багатющим ґрунтом національної культури. А це явище загрожує катастрофічними процесами, що можуть призвести до соціальних потрясінь, адже людина неосвічена, духовно нерозвинена – це соціально небезпечна особа.

Світова ж класика, кращі зразки літератури ХІХ–ХХ століть не тільки долучають людину до великої культури, а й звертають її увагу до найважливіших етико-філософських, соціальних, психологічних проблем, формують, зокрема в підлітків, складну, об'ємну картину світу, сприяють надбанню необхідного духовного досвіду.

Актуальність представленого дослідження підсилюється тим, що з вибору, які книги читати дитині з раннього віку, багато в чому залежить, якою людиною вона стане. Адже книга виховує і формує моральні якості особистості, її духовний світ, через неї відбувається передача моральних цінностей і норм від одного покоління іншому.

У цій статті ми також хочемо нагадати сучасникам, що читання – це своєрідний діалог між людиною і книгою, який вимагає старанності, роботи розуму і серця. А вагомий досвід роботи в науковій бібліотеці Рівненського державного гуманітарного університету дозволяє констатувати, що книги роблять людину кращою, і це одна з основних умов формування в неї мовної та мовленнєвої культури.

Наукова бібліотека тривалий час є тим місцем, де діалоги людини із книгами стали традиційним, закономірним явищем. Накопичення фахової та художньої літератури, періодичних видань у фондах університетської бібліотеки дозволяє як науковцям та студентству продуктивно працювати у контексті власного інтелектуального збагачення та духовного розвитку.

Бібліографи РДГУ, своєю чергою, постійно стежать за появою як уже відомих, так і нових досліджень із сучасної літератури. Це допомагає більш чітко визначити актуальність порушеної проблематики в науковому середовищі України та закордоння.

Так, надаючи належну оцінку періодичним виданням, співробітники бібліотеки зазначають, що з-поміж вітчизняних найчастіше дискусія навколо питання ролі сучасної літератури у розвитку інтелектуальної культури простежується на шпальтах газет: “Культура і життя”, “Літературна Україна”, “Літературна газета”, “Молодь України”, “Освіта”, “Освіта України”, “Педагогічна газета”, “Світова література”, “Слово Просвіти”, “Українська літературна газета”, “Українська мова та література”, “Українське слово”.

Ще більш активно ці питання обговорюють на сторінках українських журналів, зокрема: “Березіль”, “Бібліотекознавство і бібліографія України”, “Бібліотечна планета”, “Бібліотечний вісник”, “Бібліотечний форум України”, “Вивчаємо українську мову та літературу”, “Вища освіта України”, “Вища школа”, “Всесвіт”, “Всесвітня література в сучасній школі”, “Всесвітня література та культура в навчальних закладах України”, “Дзвін”, “Дивосвіт”, “Дивослово”, “Дніпро”, “Зарубіжна література в школах України”, “Слово і час”, “Сучасність”, “Українська культура”, “Українська література в загальноосвітній школі”, “Хроніка-2000”, “Шлях освіти” тощо.

Водночас фахівці зазначають, що не залишаються байдужими до теми ролі сучасної літератури в культурних процесах і російські вчені. Зокрема вони обговорюють цю проблематику на сторінках газет: “Вузовский вестник”, “Российская философская газета”, “Русский вестник”, “Библиотечная столица”, “Вестник интеллектуальной собственности”, “День литературы”, “Пушкинский вестник”, “Книжное обозрение”, “Литературная газета”, “Культура”, “Учительская газета”, “Слово”, а також у журналах: “Вопросы литературы”, “Текст. Книга. Книгоиздание”, “Библиотечное дело – XXI век”, “Культура и время”, “Книга: исследования и материалы”, “Книжная индустрия”, “Книжная летопись”, “Книжное обозрение”, “Горизонты культуры”, “Невский альманах”, “Российская литература”, “Библиотека “Мир школьника””, “Библиотека “Книжный мир””, “Литературные чтения”, “Литературный альманах “Спутник””, “Литературоведческий журнал”, “Школьная библиотека”, “Читайка”, “Библиотечка классики. Избранное”, “Ваша библиотека”, “Школьная библиотека: сегодня и завтра”, “Библиофильские известия”, “Книжная индустрия”, “Научная книга”, “Главный редактор”, “Пульс. Новые книги для библиотек”, “Филология и человек” та інших.

Бібліографи зазначають, що в періодичних виданнях української діаспори США, таких як тижневики: “Америка”, “Міст”, “Час і події”, “Свобода”, “The Ukrainian Weekly”, “Веселка”, “Нотатки з Мистецтва”; Австралії – “Вільна думка”, “Українець в Австралії”, “Церква і Життя”, “Новий обрій”; Канади – “Вільне слово”, “Новий шлях”, “Ранок”, “Свідок правди”, “Точило”, “Українська газета”, “Українська Родина”, “Український голос”, “Слово на сторожі”; Німеччини – “Ранок”, “Вперед”, “Українець-Час”, “Українська дійсність”, “Українська літературна газета”, “Українська трибуна”, “Українські вісті”, “Сурма”, “Сучасна Україна”, “Сучасність”, “Сьогодні і минуле”, “Україна і Світ”; Чехії – “Розбудова нації”, “Український студент”; Італії – “Українська газета в Італії”; Аргентини – “Ukrania Libre”, “Наш клич”, “Українське слово”; Угорщини – “Ukránia”, “Громада”, “Сова” та інших теж активно обговорюють ситуацію стану сучасної літератури, її тематики та проблематики.

Що ж до конкретних наукових розвідок, то на ниві аналізу та популяризації сучасної вітчизняної літератури відзначилися В. Агеєва [1], О. Бандура [2], А. Біла [3], Н. Волошина [5], О. Галич [6], Я. Голубородько [7], Т. Гундорова [8; 9], Н. Зборовська [11], М. Ільницький [12; 13], Я. Поліщук [18; 19], Л. Таран [20], Л. Тарнашинська [21], Н. Шумило [23], Р. Харчук [24] та ін.

Кращі зразки світової літератури, зокрема Великобританії, Росії тощо, у своїх працях характеризували М. Бланшо [4], Н. Жлуктенко [10], І. Лімборський [14], Л. Мірошніченко [16], С. Павличко [17], А. Шахова [15], М. Шкандрій [22].

Зважаючи на значну кількість досліджень сучасної літератури, зазначимо, що чимало фахівців констатують той факт, що у наш час спостерігається стрімке ослаблення інтересу до читання. Причому така тенденція охопила представників різного віку, не лише молодь. І це той негативний процес, якому необхідно рішуче протистояти вже в середній школі. Адже якщо школа не буде звертатися до класики, формувати в учнів основи читацької культури, людина неминуче втратить потребу в читанні або буде задовольнятися низькопробною літературою, якою сьогодні переповнені книжкові полиці.

Сучасна література для кожного народу – це його духовна культура. Людина потребує співчуття і розуміння, при цьому необхідно навчити її відкрито виражати свої почуття. Письменники зобов’язані пам’ятати про це, створюючи художні твори, літературознавці повинні оцінювати художні переваги тексту, а читачі мають побачити його морально-етичний зміст.

У наш час все частіше висловлюють думка, що Україна перестала бути повноцінно читаючою у світі країною, втратила поважний статус читача художньої книги. Це і так, і не так. Зокрема, так, якщо орієнтуватися виключно на тиражні показники. І не так, якщо пам’ятати про значну кількість освічених людей, які, можливо, і непомітно для себе справді розпрощалися на певний час зі звичкою стежити за

літературними журналами, знати твори сучасних письменників і потребують поштовхів, які допомогли б їм повернутися до книги і читання як природної норми життя.

Ми часто запитуємо себе, як зробити працю бібліотекаря і яскравою, і корисною одночасно? А мотивоване це питання іншими (не менш важливими) речами: навіщо потрібна сучасна література і для кого її пишуть?

Ми ні в якому разі не хочемо сказати, що сучасна література марна і безглузда. У бібліотеку приходять абсолютно різні читачі з найрізноманітнішими інтересами. Одних цікавлять містичні романи, що розбурхують кров; інших – романи і поезія про любов; треті (з аналітичним складом розуму) воліють освоювати детективний жанр; четверті захоплюються військовою прозою; п'яті взагалі визнають лише класику, будучи вихованими на ній і не читають сучасних книг; а шості отримують користь винятково з книжок із психології, історії, права тощо.

Зробимо висновок, що книги (утім і сучасні) читають. Однак, проглядається й інша проблема: чи приносять вони сьогодні користь читачеві? Чи немає в них зворотної дії, здатної навпаки нашкодити особистості людини? Ці питання теж не є однозначними. З одного боку, якщо така література захоплює, значить, вона заповнює читацькі потреби. З іншого – у сучасній (особливо в художній) літературі багато грубого і навіть вульгарного. Нерідко з вуст героїв злітає нецензурна лексика, часто вони декларують непристойну поведінку, коли перед очима читача проносяться замальовки насильства й агресії. Усе це не може не впливати на душу і світогляд людини. Ось тоді і виникає проблема: навіщо і для кого потрібна така література?

Звичайно, ці питання не вирішити одразу й однозначно, але спробувати розібратися в них, усе-таки, варто і літературним критикам, письменникам, літературознавцям, бібліографам, і читачам.

Сучасний літературний процес зламу XX–XXI століть заслуговує особливої уваги. Адже література підсумовує художні й естетичні шукання усього століття, вона допомагає зрозуміти всю складність і дискусійність нашої дійсності, своїми експериментами і художніми відкриттями окреслює перспективу власного розвитку упродовж XXI століття.

Останні двадцять років ознаменовані стрімким розвитком науки та інформаційних технологій. Людина XXI століття оснащена комп'ютерами, айподами, смартфонами, відеокамерами та іншими суперфункціональними гаджетами, що полегшують життя і дозволяють вирішувати безліч завдань в одну мить. Однак, трансформація суспільства і культури витіснила етичні ідеали на другий план, висунувши вперед гедоністичні цінності. У зв'язку з цим питання про значення літератури стає особливо актуальним.

Медіа-індустрія XXI століття постійно транслює філософію споживацтва, яка змінила світогляд людей та істотно вплинула на міжособистісні відносини. Друзів об'єднують спільні комерційні інтереси, саме тому наші сучасники відчують себе самотніми. У зв'язку з цим виникає питання про значення літератури, як одного з напрямів медійного ринку.

На нашу думку, сучасній літературі не вистачає доброти. Більшість творів рясніють описами страждань, жорстокості, і так рідко автори нагадують нам про вічні цінності. Але ми повинні ще раз згадати, що література в суспільстві завжди займала велике місце і мала конкретні завдання і певні функції, насамперед, естетичні й інформаційні. Література могла бути для суспільства як найкращим другом, так і найжорстокішим критиком. А що ж ми бачимо і читаємо в книгах сьогодні? Як часто на їх сторінках автори осмислюють й висвітлюють як явище кризи людського фактору, дефіцит добра й краси, моралі і любові? На жаль, лише в поодиноких випадках.

Молодь отримує інформацію через різні типи журналів – глянцеви, модні, тонкі жіночі журнали, журналы кросвордів. Статевий поділ вплинув на те, що жінки читають переважно про моду, а чоловіки про автомобілі. Це ж переноситься і на книги. А в комплексі така ситуація впливає на зниження інтелекту всього суспільства.

Отже, окреслена проблема вимагає неабиякої уваги від фахівців, з одного боку, та авторів сучасної літератури, з іншого. Вирішити її спільно можна і необхідно вже найближчим часом. Особливо в умовах інтеграції України у європейський простір. А він, як відомо, приймає в своє лоно людей освічених та інтелектуально багатих, з високим рівнем особистої культури. Східні слов'яни такими і були ще в період розквіту Київської Русі. Однак, чи залишили за собою такий статус сьогодні – питання, відповідь на яке дасть тільки час і зусилля кожного із нас.

Література:

1. Агеєва В. Жіночий простір: феміністичний дискурс українського модернізму : монографія / В. Агеєва. – К. : Факт, 2003. – 320 с.
2. Бандура О. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури / О. Бандура. – К. : Рад. шк., 1984. – 166 с.
3. Біла А. Український літературний авангард: пошуки, стильові напрямки : монографія / А. Біла. – Вид. 2-ге, допов. і переробл. – К. : Смолоскип, 2006. – 464 с.

4. Бланшо М. Простір літератури / М. Бланшо. – Л., 2007.
5. Волошина Н. Й. Шляхи аналізу художніх творів / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура // Українська література в загальноосвітній школі. – К., 2003. – № 6.
6. Галич О. А. У вимірах поп fiction: щоденники українських письменників ХХ століття : монографія / О. А. Галич. – Луганськ : Знання, 2008. – 200 с.
7. Голобородько Я. Ю. Артеграунд. Український літературний істеблішмент : збірка статей / Я. Ю. Голобородько. – К. : Факт, 2006. – 160 с.
8. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодерн / Т. Гундорова. – К. : Критика, 2005. – 263 с.
9. Гундорова Т. Кітч і література. Травестії / Т. Гундорова. – К. : Факт, 2008. – 284 с. – (Серія “Висока полиця”).
10. Жлуктенко Н. Ю. Английский психологический роман ХХ в. / Н. Ю. Жлуктенко. – К. : Изд-во КГУ, 1988.
11. Зборовська Н. Код української літератури. Проект психоісторії новітньої української літератури : монографія / Н. Зборовська. – К. : Академвидав, 2006. – 502 с. – (Серія “Монограф”).
12. Ільницький М. Драма без катарсису: сторінки літературного життя Львова другої половини ХХ століття / М. Ільницький ; НАН України ; Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича. – Л. : Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича НАН України, 2003. – 256 с.
13. Ільницький М. Критики і критерії: літературно-критична думка в Західній Україні 20–30-х рр. ХХ ст. / М. Ільницький. – Л. : ВНТЛ, 1998. – 148 с. – (Серія “Art poetica”).
14. Лімборський І. Європейські літератури і глобалізація національне і глобальне у просторі художньої свідомості / І. Лімборський // Всесвіт. – № 5–6. – 2008. – С. 152–156.
15. Література Англії ХХ ст. / [за ред. К. А. Шахової]. – К. : Либідь, 1993.
16. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підруч. для студ.-філол. / Л. Мірошніченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.
17. Павличко С. Лабіринти мислення. Інтелектуальний роман сучасної Великобританії / С. Павличко. – К., 1993.
18. Поліщук Я. Література як геокультурний проект : монографія / Я. Поліщук. – К. : “Академвидав”, 2008. – 302 с. – (Серія “Монограф”).
19. Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму : монографія / Я. Поліщук. – Вид. 2-ге, допов. і переробл. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2002. – 392 с.
20. Таран Л. Жіноча роль: жінка-автор у сучасній українській прозі : емансипаційний дискурс / Л. Таран. – К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2007. – 126 с.
21. Тарнашинська Л. Художня галактика Валерія Шевчука: Постать сучасного українського письменника на тлі західноєвропейської літератури / Л. Тарнашинська ; НАН України; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Вид-во Олени Теліги, 2001. – 224 с.
22. Шкандрій М. В обіймах імперії: російська і українська літератури новітньої доби / М. Шкандрій ; [пер. з англ. П. Тарашук]. – К. : Факт, 2004. – 496 с.
23. Шумило Н. Під знаком національної самобутності. Українська художня проза і літературна критика кінця ХІХ – поч. ХХ ст. / Н. Шумило. – К. : За друга, 2003. – 354 с.
24. Харчук Р. Сучасна українська проза: постмодерний період : навч. посіб. / Р. Харчук. – К. : ВЦ “Академія”, 2008. – 248 с. – (Серія “Альма-матер”).



УДК 061.22:811.161.2(477) / РДГУ "1963–2013"

Вокальчук Г. М., Кузьмич О. О.,
Щербачук Н. П., Гаврилюк Н. В.,
Ричагівська Ю. Є.

КАФЕДРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РДГУ: ПІВСТОЛІТТЯ В МОВНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ (1963–2013)¹

Проаналізовано науково-методичну діяльність кафедри української мови Рівненського державного гуманітарного університету за 50 років її існування (1963–2013 рр.).

Ключові слова: українська мова, кафедра української мови імені професора К. Ф. Шульжука, Ровенський державний педагогічний інститут, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна).

Проанализирована научно-методическая деятельность кафедры украинского языка Ровенского государственного гуманитарного университета на протяжении 50 лет ее существования (1963–2013 гг.).

Ключевые слова: украинский язык, кафедра украинского языка имени профессора К. Ф. Шульжука, Ровенский государственный педагогический институт, Ровенский государственный гуманитарный университет, г. Ровно (Украина).

The scientific-methodological activity of the Department of Ukrainian language of Rivne state humanitarian university during 50 years of its existence (1963–2013 years) has been analyzed.

Key words: Ukrainian, the Department of Ukrainian language named after Professor K. F. Shulzhuk, Rivne state humanitarian university, town Rivne (Ukraine).

У жовтні 2013 року кафедра української мови Рівненського державного гуманітарного університету – один із найпотужніших науково-методичних осередків краю – відзначає 50-річчя свого заснування. Як самостійний структурний підрозділ вишу кафедра функціонує з 1963 року, однак її історія розпочинається значно раніше – від часу заснування Ровенського учительського (згодом – педагогічного) інституту. Із 1940 року викладачі української мови працювали в складі об'єднаних філологічних кафедр: мовознавства (1940–1961 роки) та української мови і літератури (1961–1963 роки).

1945 року кафедру мовознавства очолив старший викладач І. О. Борійчук, нагороджений орденом “Червона зірка” та медаллю “За відвагу”. У період становлення кафедри на ній працювали старші викладачі й викладачі без наукових ступенів (переважно випускники Київського, Дніпропетровського, Харківського та Вінницького педагогічних інститутів) М. Л. Перетятко, Л. Й. Спинул, О. А. Петровська, В. Д. Глушенко, Л. С. Бондаренко, Б. І. Боднар, П. М. Фесуненко (завідував кафедрою впродовж 1954–1959 років), Є. С. Регушевський, Я. В. Януш.

1959 року для підвищення науково-викладацького рівня на кафедру запросили кандидатів філологічних наук Я. О. Пуру та М. П. Івченка, який був її завідувачем до 1971 року.

До сфери наукових інтересів викладачів цього періоду входили такі дослідження: числівники в слов'янських мовах (М. П. Івченко), синтаксис південно-західних говорів української мови (Я. О. Пура), фразеологія прозових творів І. Я. Франка (Б. І. Боднар), термінологічна лексика (мовознавча) у наукових і публіцистичних творах І. Я. Франка (Є. С. Регушевський) та ін.

1959 року на кафедрі була розроблена “Програма для збирання лексики Ровенщини”. У 60-і роки студенти філологічного факультету під керівництвом викладачів активно збирали топонімічні матеріали й діалектну лексику в селах Ровенської області для Діалектологічного атласу України, Загальнослов'янського лінгвістичного атласу.

За роки роботи викладачі кафедри виховали гідних учнів і послідовників. Із 70-х років на кафедрі працювали кращі випускники рідного вишу: К. Ф. Шульжук, Л. Г. Стрілецька, О. М. Дзівак.

У 1971 році кандидат філологічних наук, доцент К. Ф. Шульжук очолив кафедру української мови Ровенського державного педагогічного інституту й був її завідувачем майже 40 років (до 2010 р.; у

¹ Передрук: Вокальчук Г. М. Півстоліття в мовно-освітньому просторі / Г. М. Вокальчук, О. О. Кузьмич, Н. П. Щербачук, Н. В. Гаврилюк, Ю. Є. Ричагівська // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Острог – Рівне, 2013. – Вип. 21 (3). – С. 3–24.

1987–1988 рр. кафедрі української мови та літератури очолював кандидат філологічних наук, доцент О. А. Галич). Упродовж наукової діяльності К. Ф. Шульжука – доктора філологічних наук (із 1990 р.), професора (із 1991 р.), академіка Академії наук вищої школи України (із 1994 р.), автора понад двохсот наукових і науково-методичних праць з українського, слов'янського, зіставного мовознавства й лінгводидактики – склалася потужна лінгвістична школа з проблем синтаксису. Професор К. Ф. Шульжук очолював активне опрацювання викладачами кафедри комплексної наукової теми “Функціональна типологія речення в українській мові”, у межах якої захищено 7 кандидатських дисертацій із проблем синтаксису, виконано понад 300 дипломних робіт, зібрано багатий дидактичний матеріал для методичних посібників.

Із 1991 р. при кафедрі почала функціонувати цільова аспірантура. Під керівництвом професора К. Ф. Шульжука та за його активного сприяння захистили кандидатські дисертації з синтаксичної проблематики аспіранти О. О. Кузьмич (1995 р.), Т. М. Шкарбан (1997 р.), Н. В. Шульжук (1999 р.), С. В. Давнюк (2001 р.), О. А. Козицька (2004 р.), Н. П. Щербачук (2006 р.), Ю. Є. Ричагівська (2009 р.).

Результати наукових розвідок професора К. Ф. Шульжука та його учнів регулярно публікувалися у фаховому збірнику наукових праць “Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії”, заснованому професором 1992 року. За 18 років (із 1992 до 2010) у збірнику було надруковано 438 статей.

Помітним внеском у розвій вітчизняної науки стали монографії, підручники, посібники професора К. Ф. Шульжука: “Складне багатокомпонентне речення в українській мові” (1986 р.), “Складне речення в українській мові: посібник для вчителя” (1989 р.), “Синтаксис складного речення: навчальний посібник для студентів-філологів” (2000 р.), “Синтаксис української мови: підручник для студентів вищих навчальних закладів” (2004 р.), “Українська мова: навчально-методичний посібник для студентів-філологів” (у співавторстві з О. О. Кузьмич, Т. М. Шкарбан, Н. В. Шульжук; 2008 р.), “Синтаксис української мови: підручник” (2010 р.) та ін.

В останні роки кафедра української мови, очолювана професором К. Ф. Шульжуком, була визначена ВАК України як провідна установа в процедурі захисту докторських і кандидатських дисертацій зі спеціальностей 10.02.01 – українська мова, 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Членів кафедри регулярно запрошували офіційними опонентами на захисти кандидатських і докторських дисертацій, залучали як незалежних експертів для здійснення експертизи рукописів підручників, навчально-методичних посібників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів і вишів. Кафедра підтримувала тісні наукові зв'язки з Інститутом української мови НАН України, АПН України, МОН України, провідними вітчизняними й зарубіжними лінгвістами.

За багаторічну плідну науково-педагогічну працю професор К. Ф. Шульжук відзначений званням “Заслужений працівник освіти України”, знаком “Відмінник освіти України”, Почесною грамотою Міністерства освіти і науки України, дипломом лауреата нагороди Ярослава Мудрого Академії наук вищої школи України, почесними грамотами Рівненської облдержадміністрації.

На кафедрі української мови свого часу працювали: доктори філологічних наук М. І. Дорошенко, В. Я. Мельничайко, О. А. Галич, І. М. Хом'як, В. М. Галич, А. М. Архангельська, кандидати філологічних наук М. С. Рогаль, Ф. Й. Бабій, В. М. Куриленко, О. М. Євтушок, Н. В. Шульжук, Н. В. Мандрик, Л. М. Златів, старші викладачі І. П. Комарук, Л. Г. Стрілецька, Л. Л. Мельник, Л. С. Олексієвець, викладачі П. В. Наконечний, А. М. Непеляк та інші.

У серпні 2010 р. вчена рада Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ) ухвалила присвоїти кафедрі української мови ім'я професора К. Ф. Шульжука. На сьогодні на цій кафедрі працює 9 штатних викладачів, із-поміж них 1 доктор філологічних наук, професор (зав. кафедри Г. М. Вокальчук), 8 кандидатів філологічних наук, доцентів (О. О. Кузьмич, О. І. Степанова, Н. В. Кірілкова, Т. М. Шкарбан, Н. П. Щербачук, Н. В. Гаврилюк, Н. А. Адах, Ю. Є. Ричагівська). Наукові ступені та звання, отже, мають усі викладачі, шестеро з яких – випускники аспірантури Рівненського державного гуманітарного університету.

Викладачі продовжують роботу над колективною науковою темою “Функціональна типологія речення в українській мові” (керівник – доц. О. О. Кузьмич, виконавці: доц. Т. М. Шкарбан, доц. Н. П. Щербачук, доц. Ю. Є. Ричагівська). Досліджено особливості українського синтаксису на матеріалі художніх текстів видатних українських письменників ХХ ст., сучасної малої прози, накреслено перспективи подальших студій у зазначеному напрямі з урахуванням краєзнавчого матеріалу, сформульовано основні аспекти вивчення мовознавчої спадщини професора К. Ф. Шульжука.

Частина членів кафедри опрацьовує комплексну наукову тему “Українська індивідуально-авторська неологія” (керівник – проф. Г. М. Вокальчук; виконавці: доц. Н. В. Гаврилюк, доц. Н. А. Адах, доц. О. І. Степанова, доц. Н. В. Кірілкова).

2010 року за активної підтримки ректорату й особисто ректора Рівненського державного гуманітарного університету проф. Р. М. Постолювського був створений науковий підрозділ кафедри – неографічна лабораторія “NEOLEX-Рівне”. Мовознавчі дослідження здійснюються в таких напрямках сучасної філології: письменницька лексикографія, індивідуально-авторська неографія, неологія, лінгвостилісти-

ка, ідіостилістика, лінгвопоетика, історія української мови, історія української літератури. Члени лабораторії – викладачі й студенти – регулярно публікують результати досліджень у спеціальних збірниках наукових праць лексикографічної серії "Українська індивідуально-авторська неографія" (автор ідеї, керівник проекту – проф. Г. М. Вокальчук). За період функціонування лабораторії видано випуски:

Словотворчість шістдесятників. Василь Стус. Ігор Калинець. Іван Світличний. Григорій Чубай / [відп. ред. Г. М. Вокальчук]. – Острого : Вид-во НаУ "Острозька академія", 2010. – 492 с. – (Лексикограф. серія "Українська індивідуально-авторська неографія"; вип. 4);

Мовотворчість Павла Тичини у дзеркалі третього тисячоліття / [відп. ред. Г. М. Вокальчук]. – Острого : Вид-во НаУ "Острозька академія", 2011. – 268 с. – (Лексикограф. серія "Українська індивідуально-авторська неографія"; вип. 5);

Неологічні назви осіб у сучасних слов'янських мовах : [монографія] / Г. М. Вокальчук, А. М. Архангельська, О. А. Стишов, Ю. П. Маслова, В. В. Максимчук ; відп. ред. Г. М. Вокальчук. – Рівне ; Оломоуць : Вид-во НаУ "Острозька академія", 2011. – 356 с. – (Лексикограф. серія "Українська індивідуально-авторська неографія"; вип. 6).

Неологічна лабораторія "NEOLEX-Рівне" плідно співпрацює з Інститутом української мови НАН України (відділ стилістики та культури мови, відділ лексикології, лексикографії та корпусу української мови, Рада молодих учених). За участю лабораторії проведено II Всеукраїнський лінгвістичний форум молодих учених (Київ, Інститут української мови НАН України, квітень 2012 р.). Тісні наукові зв'язки єднають членів лабораторії "NEOLEX-Рівне" також із Національним університетом "Острозька академія" (лексикографічною лабораторією "Острозький неограф"), Східноєвропейським національним університетом імені Лесі Українки, Університетом імені Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка). Результатом плідної співпраці є видання збірників наукових праць із актуальних проблем сучасного мовознавства, зокрема неології та неографії, проведення наукових зібрань різного рівня з неолого-неографічної проблематики.

При кафедрі з 2011 р. функціонує науковий семінар "Українська діалектна фразеографія" (керівник – доц. Н. В. Кірілкова), учасники якого активно збирають і лексикографічно опрацьовують фразеологію південноволинських говірок, публікують матеріали діалектологічних експедицій у фахових наукових виданнях.

Закономірним підтвердженням потужного фахового потенціалу викладачів кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука є низка організованих і проведених на високому рівні наукових зібрань, як-от:

1. Міжнародна наукова конференція "Динамічні процеси в граматиці та лексичному складі сучасних слов'янських мов" пам'яті професора К. Ф. Шульжука (Рівненський державний гуманітарний університет, Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка); Рівне, 19–20 травня 2011 р.). Узяти участь у конференції зголосилося понад 90 учасників із вишів України й зарубіжжя (Польщі, Чеської Республіки, Молдови, Канади), із-поміж яких ушанувати пам'ять професора К. Ф. Шульжука й обговорити актуальні проблеми сучасного мовознавства до м. Рівного приїхали **11 докторів наук**: Гуйванюк Ніна Василівна, професор, завідувач кафедри сучасної української мови (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича); **Скаб Мар'ян Стефанович**, професор, завідувач кафедри історії та культури української мови (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича); **Януш Ядвіга Вацлавівна**, професор, заслужений працівник освіти України, академік Міжнародної академії наук вищої школи (Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету, м. Київ); Бублейник Людмила Василівна, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу (Волинський інститут економіки та менеджменту, м. Луцьк); **Поповський Анатолій Михайлович**, професор кафедри мовної підготовки (Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ); **Мірченко Микола Васильович**, професор, завідувач кафедри української мови (Волинський національний університет імені Лесі Українки); **Данилюк Ніна Олексіївна**, професор кафедри української мови (Волинський національний університет імені Лесі Українки); **Жуйкова Маргарита Василівна**, професор кафедри прикладної лінгвістики (Волинський національний університет імені Лесі Українки); **Струганець Любов Василівна**, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і культури мовлення (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка); **Хом'як Іван Миколайович**, доктор педагогічних наук, професор, академік АН ВШ України, завідувач кафедри української мови (Національний університет "Острозька академія"); **Архангельська Алла Мстиславівна**, доцент секції україністики кафедри славістики філософського факультету Університету імені Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка).

2. Міжнародна наукова конференція "Українські переклади Святого Письма в слов'янському контексті (до 450-річчя Пересопницького Євангелія)" (Інститут української мови НАН України, Рівненський державний гуманітарний університет, Національний університет "Острозька академія", Рівненський обласний краєзнавчий музей, Культурно-археологічний центр "Пересопниця"; Рівне, 13–14 жовтня 2011 р.). До участі в конференції зголосилося 67 представників різних навчальних закладів

і установ України та зарубіжжя. У м. Рівному в обговоренні проблем, пов'язаних із вивченням духовних пам'яток слов'янської культури, узяло участь **10 докторів філологічних наук**: член-кореспондент НАН України, професор **Німчук Василь Васильович**; професор кафедри богемістики і славістики університету імені Я. Пуркіне міста Усті-над-Лабем Чеської Республіки **Марван Їржі**; професор, завідувач кафедри української філології Будапештського університету імені Л. Етвеша **Золтан Андраш**; професор, завідувачка кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка **Марчук Людмила Миколаївна**; професор, завідувач кафедри української мови Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника **Грещук Василь Васильович**; професор, директор Інституту філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка **Мойсієнко Віктор Михайлович**; професор, завідувач кафедри сучасної української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича **Гуйванюк Ніна Василівна**; професор кафедри української мови Волинського національного університету імені Лесі Українки **Данилюк Ніна Олексіївна**; професор Рівненського інституту слов'янознавства Київського славистичного університету **Тищенко Олег Володимирович**; заступник співголів конференції, професор, завідувач кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету **Вокальчук Галина Миколаївна**. Конференція переконливо засвідчила, що сучасний слов'янський світ глибоко шанує й розвиває свої духовні традиції, плекає інтерес до всебічного наукового вивчення культурних пам'яток, утверджує шанобливе ставлення до рідного слова, підтримує самовіддану працю науковців задля розвою української держави та зміцнення її духовних основ.

3. Всеукраїнський науковий семінар “Актуальні проблеми сучасної неографії” (Інститут української мови НАН України, Рівненський державний гуманітарний університет, Національний університет “Острозька академія”, Університет імені Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка), Рівненський будинок учених; Рівне, Острог, 21–22 лютого 2013 р.). Основна **мета семінару** – активізація науково-дослідницької роботи в галузі української неології та індивідуально-авторської неографії, обговорення проблем лексикографічного опису неологічної лексики в сучасних словниках. Гості й учасники семінару наголосили, що проведення такого заходу в м. Рівному не випадкове, адже саме на Рівненщині з 2007 року успішно функціонують дві неографічні лабораторії – “NEOLEX-Рівне” Рівненського державного гуманітарного університету та “Острозький неограф” Національного університету “Острозька академія” (науковий керівник – проф. Г. М. Вокальчук). Окрасою наукових дискусій упродовж семінару стала безпосередня участь у них члена-кореспондента НАН України, доктора філологічних наук, професора, завідувача відділу стилістики і культури української мови НАН України **Єрмоленко Світлани Яківни**, доктора філологічних наук, професора, проректора з наукової роботи Рівненського інституту слов'янознавства Київського славистичного університету **Тищенка Олега Володимировича**, доктора філологічних наук, професора кафедри славістики Університету імені Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка) **Архангельської Алли Мстиславівни**, професора, завідувача кафедри історії та культури української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **Богдан Світлани Калениківни**, кандидата філологічних наук, старшого наукового співробітника відділу стилістики і культури мови Інституту української мови НАН України **Сюти Галини Мирославівни**, кандидата хімічних наук, укладача багатьох термінологічних словників **Єрмоленка Віктора Івановича**, а також членів неографічних лабораторій Рівненського державного гуманітарного університету та Національного університету “Острозька академія”.

Збірники наукових праць, які підготувала до друку й видала
кафедра української мови імені професора К. Ф. Шульжука

1. Динамічні процеси в граматиці і лексичному складі сучасних слов'янських мов : зб. наук. праць учасників Міжнародної наукової конференції, присвяченої пам'яті професора К. Ф. Шульжука (Рівне, 19–20 травня 2011 року). – Рівне, Оломоуць : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2011. – 264 с.

2. Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : зб. наук. праць РДГУ. – Вип. 20 (2). – Рівне – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2012. – 200 с.

3. Актуальні явища в сучасних слов'янських мовах та літературах : зб. наук. праць учасників Міжнародного семінару молодих славістів (Оломоуць, 17–18 жовтня 2011 р.) / Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці, Рівненський державний гуманітарний університет, Чеська асоціація українців. – Оломоуць, Рівне, 2011. – 147 с. – (Aktuální jevy v současných slovanských jazycích a literaturách : sborník vědeckých prací účastníků mezinárodního semináře mladých slavistů : (Olomouc, 17. – 18. října 2011). – 1. vyd. – Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. – 147 s.) (опубліковано **5 статей студентів** факультету української філології РДГУ).

4. Лінгвістичні студії молодих дослідників : зб. наук. праць учасників Міжнародної наукової конференції “Динамічні процеси в граматиці та лексичному складі сучасних слов'янських мов”, присвяче-

ної пам'яті проф. К. Ф. Шульжука (Рівне, 19–20 травня 2011 р.). – Рівне, Оломоуць : Вид-во НаУОА. – Вип. 1. – 2011. – 176 с. (опубліковано **18 статей студентів** факультету української філології РДГУ і 1 стаття здобувача кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука).

5. Лінгвістичні студії молодих дослідників : зб. наук. праць учасників II Міжнародних наукових читань "Лінгвістичні студії молодих дослідників", присвячених пам'яті проф. К. Ф. Шульжука (Рівне, РДГУ, 16–17 лютого 2012 р.). – Рівне–Острогоз : Вид-во Національного університету "Острозька академія". – Вип. 2. – 2012. – 234 с. (опубліковано **49 статей студентів** факультету української філології РДГУ).

6. Лінгвістичні студії молодих дослідників. Сучасні слов'янські мови та літератури: проблеми і перспективи : зб. наук. праць учасників наукового проекту "Лінгвістичні студії молодих дослідників" пам'яті проф. К. Ф. Шульжука / Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет; Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка). – Рівне, Оломоуць. – Вип. 3. – 2013. – 118 с. (опубліковано **15 статей студентів** факультету української філології РДГУ, 2 статті аспірантів і 1 стаття здобувача кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука).

Кафедра української мови імені професора К. Ф. Шульжука, отже, є потужним осередком мовознавчої науки в одному з найпрестижніших вишів Рівненщини.

Викладачі кафедри активно працюють із філологічно обдарованою молоддю, стимулюють студентів до виконання наукових досліджень у різних галузях мовознавства. Частина студентів факультету української філології поглиблено вивчає особливості функціонування лексичних одиниць в українській, російській, білоруській, польській, болгарській мовах (члени проблемної групи "Типологія функціонування лексем у близькоспоріднених мовах", керівник – доц. О. І. Степанова). Матеріали студентських наукових розвідок використовуються на практичних заняттях із курсу "Контрастивна лінгвістика".

Студенти, зацікавлені проблемами морфемології та словотвору сучасної української літературної мови, досліджують особливості морфемної структури слів повнозначних частин мови, тенденції сучасної української дериватології (члени проблемної групи "Українська морфеміка і словотвір", керівник – доц. Т. М. Шкарбан).

У роботі наукового семінару "Українська діалектна фразеологія" (керівник – доц. Н. В. Кірілкова) активну участь брали студенти О. Скальська, О. Очеретна, Р. Подворна, В. Тимошенко, Ю. Кирильчук, І. Томашук, Ю. Броніч, І. Лукашук, О. Шостак. Результатом наполегливого й цілеспрямованого збирання діалектного матеріалу Південної Волині впродовж 2009–2013 років стали публікації збірника фразеологічних матеріалів (2011 р.) та словника волинських фразеологізмів (2013 р.).

Успішною є реалізація з 2011 р. зніційованого викладачами кафедри наукового проекту "Лінгвістичні студії молодих дослідників" пам'яті професора К. Ф. Шульжука. У межах проекту проведено всеукраїнські та міжнародні наукові зібрання молодих науковців, аспірантів, студентів. Великого резонансу серед філологічно обдарованої молоді РДГУ та інших вишів України й слов'янського зарубіжжя набули зокрема такі заходи:

1) **Міжнародні наукові читання "Лінгвістичні студії молодих дослідників" пам'яті проф. К. Ф. Шульжука** (Рівненський державний гуманітарний університет, Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка); Рівне, 19 травня 2011 р.);

2) **Міжнародний семінар молодих славістів "Актуальні явища в сучасних слов'янських мовах та літературах"** (Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці, Рівненський державний гуманітарний університет; Оломоуць, 17–18 жовтня 2011 р.);

3) **II Міжнародні наукові читання "Лінгвістичні студії молодих дослідників" пам'яті проф. К. Ф. Шульжука** (Рада молодих учених Інституту української мови НАН України, Рівненський державний гуманітарний університет, Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка); Рівне, 16–17 лютого 2012 р.). У заході взяло участь 178 науковців і молодих дослідників із 7 областей України, м. Києва, Російської Федерації, Чеської Республіки, Канади; до друку в спеціальному збірнику наукових праць подано 112 статей;

4) **Круглий стіл "Українська індивідуально-авторська неологія на зламі тисячоліть"** (Рада молодих учених Інституту української мови НАН України, Рівненський державний гуманітарний університет, Національний університет "Острозька академія", Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка); Острог, НаУОА, 19 вересня 2012 р.);

5) **Науково-практичний семінар молодих неологів "Актуальні проблеми сучасної неології"** (Рада молодих учених Інституту української мови НАН України, Рівненський державний гуманітарний університет, Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка); Рівне, 21 лютого 2013 р.).

Цілеспрямована наукова робота викладачів кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука зі студентами факультету української філології дає позитивні результати:

– студент 3 курсу факультету української філології П. Регрут здобув 1 місце у Всеукраїнській студентській олімпіаді з дисципліни "Українська мова за професійним спрямуванням" (секція гуманітарних наук) (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2011);

– студентка 4 курсу факультету української філології О. Шостак (науковий керівник – доц. Т. М. Шкарбан) на 2 етапі Всеукраїнського мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Т. Г. Шевченка (м. Рівне, 15 грудня 2012 р.) виборола 1 місце;

– студентка 4 курсу факультету української філології Т. Петрова (науковий керівник – доц. О. І. Степанова) на 2 етапі Міжнародного конкурсу знавців української мови імені Петра Яцика (м. Рівне, 8 грудня 2012 р.) посіла 3 місце;

– магістрантка факультету української філології, член лабораторії “NEOLEX-Рівне” О. Федорчук (науковий керівник – доц. Н. В. Гаврилюк) у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з української мови, літератури та методики їх викладання (Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, лютий 2012 р.) посіла 3 місце за дослідження “Авторські лексичні новотвори в поезії Б.-І. Антонича та І. Калинця”;

– студентка 4 курсу факультету української філології, член лабораторії “NEOLEX-Рівне” О. Мартинюк (науковий керівник – проф. Г. М. Вокальчук) у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з української мови, літератури та методики їх викладання (Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, березень 2013 р.) виборола 1 місце за дослідження “Словотворчість поетів Нью-Йоркської групи”;

– студентка 5 курсу факультету української філології, член лабораторії “NEOLEX-Рівне” І. Омельчук (науковий керівник – доц. О. О. Кузьмич) у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з української мови, літератури та методики їх викладання (Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013 р.) виборола 3 місце за дослідження “Мікротопонімікон міста Рівного”;

– студентка 4 курсу факультету української філології О. Шостак (науковий керівник – доц. Т. М. Шкарбан) на Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності “українська мова і література” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 25 квітня 2013 р.) посіла 3 місце;

– студентка 4 курсу факультету української філології О. Шостак (науковий керівник – доц. Т. М. Шкарбан) у III Міжнародному мовно-літературного конкурсі учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка серед студентів і курсантів ВНЗ III–IV рівнів акредитації (м. Рівне – Київ, квітень 2013) посіла 1 місце;

– студентка 4 курсу О. Гайдук із січня 2013 року – стипендіат міського голови м. Рівного (член неографічної лабораторії “NEOLEX-Рівне”, учасниця VI Міжнародної науково-практичної конференції “Наука, освіта, суспільство очима молодих” (м. Рівне, РДГУ, 14–15 травня 2013 р.), науково-практичного семінару молодих філологів (м. Рівне, РДГУ, 21 лютого 2013 р.), круглого столу “Українська індивідуально-авторська неологія на зламі тисячоліть” (м. Острого, 19 вересня 2012 р.), авторка віршів, які друкуються в збірниках та альманахах студентської творчості);

– студентка 5 курсу І. Таран нагороджена премією голови Рівненської обласної державної адміністрації В. Берташа за особливі успіхи в навчанні, науковій, творчо-мистецькій та громадській роботі (грудень 2012 р.), зокрема за активну участь у науково-дослідницькій роботі неографічної лабораторії “NEOLEX-Рівне”: виступи з науковими доповідями на Міжнародному семінарі молодих славістів “Актуальні явища в сучасних слов’янських мовах” (Чеська Республіка, м. Оломоуць, 17–18 жовтня 2011 р.), на II Міжнародних наукових читаннях “Лінгвістичні студії молодих дослідників” пам’яті професора К. Ф. Шульжука (м. Рівне, РДГУ, 16–17 лютого 2012 р.), на круглому столі “Українська індивідуально-авторська неологія на зламі тисячоліть” (Острого, Національний університет “Острозька академія”, 19 вересня 2012 р.), на Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції “Пріоритети філологічної освіти” (м. Рівне, РДГУ, 23 квітня 2013 р.), за публікації результатів наукових досліджень у збірниках наукових праць.

Студенти факультету української філології під керівництвом викладачів кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука регулярно публікують результати наукових досліджень у спеціальних збірниках наукових праць, які готує до друку й видає кафедра (перелік збірників див. вище).

Значну увагу викладачі кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука звертають на виховну роботу зі студентською молоддю, регулярно проводять виховні заходи різного формату. Причому, конкурс “Плекай радісну магію слів” (2011 р.) допоміг багатьом студентам розкрити творчі здібності, а нагороди від кафедри – посилити віру у власні сили. Конкурс стіннівок “Молодіжний сленг: за і проти” (2012 р.) викликав справжню дискусію серед студентів і спонукав багатьох із них глибше вивчити питання про взаємозв’язок мови й соціуму. Старшокурсники на засіданні круглого столу “Діалог про мову” – фахового заходу для студентів факультету української філології, приуроченому до Дня української писемності та мови, – обговорили факти українського лінгвоциду й актуальні проблеми розвитку рідної мови в сучасному суспільстві (куратор заходу – доц. О. О. Кузьмич, листопад, 2011 р.).

Починаючи з лютого 2011 року з нагоди Міжнародного дня рідної мови члени кафедри організовують і проводять Тижні української мови. У межах Тижня відбуваються різноманітні заходи, які зацікавлюють сучасного студента, привертають його увагу до мовних проблем у глобалізованому суспільстві.

Так, студенти-філологи з ентузіазмом долучаються до проведення лекцій-експедицій на нефілологічні факультети з метою підвищення рівня культури української мови в студентських колах. Курують цей напрям роботи доц. Н. В. Гаврилюк, доц. Ю. Є. Ричагівська, доц. О. І. Степанова, доц. Н. П. Щербачук.

З особливим інтересом молодь університету бере участь у конкурсі студентських освідчень "Розкажи про кохання рідною мовою", що вже традиційно проводиться щороку 14 лютого.

Тиждень української мови щорічно завершується 21 лютого громадською молодіжною акцією "До словечка, до слів'ятка притулися – може, так хоч мови рідної навчишся", що проводиться у форматі флеш-мобу з залученням місцевих ЗМІ на головній площі міста Рівного (куратори заходу – доц. Н. В. Гаврилюк, доц. Ю. Є. Ричагівська, доц. Т. М. Шкарбан, доц. Н. П. Щербачук). Окрім того, упродовж цього дня викладачі кафедри курують роботу студентського радіо факультету української філології Рівненського державного гуманітарного університету.

Із червня 2013 р. викладачі кафедри долучилися до участі в тривалому соціальному проєкті "Я, моя сім'я, мій рід, моя Земля" (автор ідеї та керівник – О. Б. Швець, керівник Острозького міськрайонного молодіжного клубу "ЗдравБудь"), що успішно реалізується на Рівненщині з 2012 р. Так, кафедра української мови імені професора К. Ф. Шульжука стала співорганізатором обласного молодіжного етнофестивалю "Новомалинська ЛЮБАВА" (с. Новомалин Острозького р-ну Рівненської обл., 16–19 серпня 2013 р.), метою якого було утвердження духовних, морально-етичних та естетичних цінностей українського народу, відродження самобутності культури Волино-Поділля, виховання в дітей і молоді любові до сім'ї, роду та держави, пропагування здорового способу життя, змістовного активного відпочинку, дбайливого ставлення до довкілля (співрозробник проєкту – проф. Г. М. Вокальчук, учасники й виконавці окремих заходів: доц. Н. В. Гаврилюк, доц. Ю. Є. Ричагівська, доц. Н. А. Адах, асп. О. В. Кирилюк). У перспективі – налагодження міжнародної співпраці зі студентською й учнівською молоддю Польщі, Чеської Республіки.

Члени кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету натхненні й сумлінно продовжують традиції, закладені свого часу попередниками – видатними українськими мовознавцями, які щиро плекали рідне слово, употужнювали його енергетику, власними інтелектуальними напрацюваннями збагачували лінгвоукраїністику, виховували вдячних учнів і послідовників, які з гідністю несуть у майбутнє естафету високої професійності, загальнолюдських чеснот і відданості національним духовним скарбам.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антончук Олександр Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Баденкова Вікторія Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та лінгводидактики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

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.

Булгакова Тетяна Владиславівна, магістрантка Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Варзацька Лариса Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Вокальчук Галина Миколаївна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

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, кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України.

Голуб Ніна Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Горохова Тетяна Олександрівна, аспірант кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Горошкіна Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Державного закладу "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

Грипич Світлана Никанорівна, доцент, директор наукової бібліотеки Рівненського державного гуманітарного університету.

Груба Таміла Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан історико-філологічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Давиденко Тетяна Анатоліївна, викладач кафедри іноземних мов за фахом Національного авіаційного університету.

Дзюба Майя Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та українознавства Національного університету водного господарства та природокористування.

Дика Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Дроздова Ірина Петрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Єрмоленко Світлана Яківна, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу стилістики та культури мови Інституту української мови НАН України.

Загнітко Анатолій Панасович, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач кафедри української мови та прикладної лінгвістики Донецького національного університету.

Зинякова Анжеліка Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та лінгводидактики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Златів Леся Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Карікова Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету.

Кирилюк Ольга Володимирівна, аспірант кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Ковальчук Наталія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Корнієнко Ірина Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та лінгводидактики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Костриця Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української, англійської і латинської мов імені М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Котик Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філології та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Краєвська Ганна Павлівна, кандидат філологічних наук, доцент 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.

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.

Лещенко Ганна Петрівна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри української мови та методик викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Лисенко Олена Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри культурології Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого".

Лобода Тетяна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культури мовлення Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Лук'яник Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Луценко Оксана Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії та стилістики української мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ляшкевич Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету судової енергетики Херсонської державної морської академії.

Мазур Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української, англійської та латинської мов імені М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Макарець Юлія Сергіївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Максимчук Віталій Васильович, аспірант, викладач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Мамчур Лідія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Маслова Юлія Петрівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Національного університету "Острозька академія".

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, докторант кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Мініч Лариса Степанівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Мушировська Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Новосолова Валентина Іванівна, науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Окуневич Тетяна Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Омельчук Сергій Аркадійович, кандидат педагогічних наук, доцент, академік УААН, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Пентилюк Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Подлевська Неля Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Полтавець Юлія Сергіївна, аспірант кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Поповський Анатолій Михайлович, доктор філологічних наук, професор кафедри мовної підготовки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

Пухонська Оксана Ярославівна, кандидат філологічних наук, науковий співробітник науково-дослідної лабораторії літературознавства Київського університету імені Бориса Грінченка.

Ричагівська Юлія Євстахіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Самар Ольга Вікторівна, магістрантка Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Спанатій Любов Степанівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та лінгводидактики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Степанова Ольга Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Федорич Христина Миколаївна, викладач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Хоменська Інна Валеріївна, аспірант кафедри стилістики української мови Інституту української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Хом'як Іван Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АН ВШ України, завідувач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Черевченко Вікторія Валентинівна, викладач кафедри світової літератури та слов'янських мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Швець Ганна Дмитрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Шевчук Тамара Борисівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Шелехова Галина Тарасівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Шостюк Зоряна Володимирівна, викладач кафедри української мови і літератури Національного університету "Острозька академія".

Шульжук Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Шумейко Олена Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри культурології Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого".

Шуневич Оксана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання навчальних предметів, методист з української мови і літератури Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Щербачук Наталія Петрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Ярмолюк Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

<i>Безпаленко А. М.</i> КРОК СУМІЖНОСТІ ЯК КЛЮЧОВИЙ АЛГОРИТМ РОЗВИТКУ СЕМАНТИКИ СЛОВА	3
<i>Єрмоленко С. Я.</i> КРИТЕРІЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ НОРМИ І ПРАКТИКА ЇЇ КОДИФІКАЦІЇ	6
<i>Загнітко А. П.</i> КУЛЬТУРА МОВИ В СУЧАСНОМУ ЛІНГВОСОЦІУМНОМУ ПРОСТОРИ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ ВИМІРИ	10
<i>Мацько Л. І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ МОВ І РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ОСВІТИ	15
<i>Поповський А. М.</i> БИТИ ЧИ НЕ БИТИ?	20
<i>Гапонова Л. Є.</i> ТВОРЕННЯ КРИМІНАЛІСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ СИНТАКСИЧНИМ СПОСОБОМ	25
<i>Давиденко Т. А.</i> МЕТАФОРА ЯК ПРИКМЕТНА ОЗНАКА МОВОТВОРЧОСТІ ПРЕДСТАВНИЦЬ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ	29
<i>Дзюба М. М.</i> ПОЛІСЕМІЯ Й ОМОНІМІЯ ЕПОНІМІЧНИХ ТЕРМІНІВ У ТЕРМІНОСИСТЕМАХ	33
<i>Зинякова А. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ АКЦЕНТУВАННЯ ІМЕННИКІВ У ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКІВ КІНЦЯ ХVІІІ–ХІХ СТОЛІТЬ	36
<i>Карікова Н. М.</i> РОДОВА ВАРІАНТНІСТЬ ЗАПОЗИЧЕНИХ ІМЕННИКІВ: ДЕ І ЯК ШУКАТИ НОРМИ?	39
<i>Кирилюк О. В.</i> ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛІНГВАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ПАВЛА ТИЧИНИ	44
<i>Корнієнко І. А., Самар О. В.</i> ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОНОМАСТИКИ	47
<i>Краєвська Г. П.</i> НОМІНАЦІЯ КАМЕНЮ В ГОВІРКАХ ЦЕНТРАЛЬНОГО ПОДІЛЛЯ	52
<i>Леонова Н. В.</i> ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, СТРУКТУРА Й ФУНКЦІЇ ЗАГОЛОВКІВ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ – ОДНОГО З НАЙПОШІРЕНІШИХ ВИДІВ МАЛИХ ЖАНРОВИХ ФОРМ ІНФОРМАЦІЇ (МЖФІ)	56
<i>Лисенко О. А.</i> ДЖЕРЕЛА ТА СПОСОБИ ТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	60
<i>Луценко О. І.</i> ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ	64
<i>Мазур Н. В.</i> АКТИВІЗАЦІЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В “МОЇХ СПОМИНАХ ПРО ДАВНЄ МИНУЛЕ (1901–1914 РР.)” ДМИТРА ДОРОШЕНКА	67
<i>Макарець Ю. С.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИЯВУ ПРИНЦИПУ ЕКОНОМІЇ В МОВІ ТА МОВЛЕННІ	70
<i>Максимчук В. В.</i> АВТОРСЬКІ ЛЕКСИЧНІ НОВОТВОРИ ІЗ СЕМОЮ ‘ДИВО’ ЯК ЕКСПЛІКАТОРИ РЕГІОНАЛЬНОЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ПОЕТІВ РІВНЕНЦІНИ	74
<i>Мандрик Н. В.</i> УКРАЇНСЬКІ ПРИЗВИЩА З СУФІКСАМИ (‘) УК, - ЧУК НА РІВНЕНЦІНІ	78
<i>Маслова Ю. П.</i> ФОРМУВАННЯ Й ТИРАЖУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У СОЦІУМІ (НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ЗМІ)	81

Мединська Н. М. ФУНКЦІЯ ПРЕДИКАТА ОЗНАКОВИХ СЛІВ У КОМУНІКАТИВНОМУ АСПЕКТІ	88
Мініч Л. С. СИНЕРГЕТИКА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА	94
Полтавець Ю. С. СПЕЦИФІКА ГРАМАТИЧНОЇ АТРАКЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.)	97
Пухонська О. Я. ІНВЕРСІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ А. БАГРЯНОЇ “ДИВНА ТАКА ЛЮБОВ”)	104
Степанова О. І. ГРАМАТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ В РОСІЙСЬКОМУ УСНОМУ МОВЛЕННІ УКРАЇНИ, ВИКЛИКАНА ВПЛИВОМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	108
Хоменська І. В. ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАГМЕНТА КОНЦЕПТУ “УКРАЇНА” (ЛЕКСЕМИ “ТИ”) В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЄВГЕНА МАЛАНЮКА	111
Черевченко В. В. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ЗНАКІВ В УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ ОБРЯДОВИХ ПІСНЯХ	117
Шостюк З. В. ФУНКЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ОКАЗІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ ДМИТРА ПАВЛИЧКА	122
Шульжук Н. В. СЕМАНТИКО-ГРАМАТИЧНІ ТИПИ СКЛАДНОПРИЄДНУВАЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ	125
Шумейко О. А. ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІ ВИДОЗМІНИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЯК ЗАСІБ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ II ПОЛ. ХХ СТ.	128

РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Голуб Н. Б. КУЛЬТУРА ДІАЛОГУ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ	133
Горошкіна О. М. РОЛЬ РИТОРИКИ В КОМУНІКАТИВНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ	137
Дроздова І. П. ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА	141
Костриця Н. М. МОВНА КАРТИНА СВІТУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ	145
котик Т. М. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	150
Мамчур Л. І. ПРІОРИТЕТНА РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	155
Пентиліук М. І. КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	160
Хом'як І. М. СПОСОБИ І ХАРАКТЕР НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ	166
Антончук О. М. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ УЧНІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ	169
Баденкова В. М., Булакова Т. В. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ	172
Варзацька Л. О. МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	177

<i>Галаєвська Л. В.</i> СУТЬ І ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	181
<i>Горохова Т. О.</i> СУЧАСНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	184
<i>Груба Т. Л.</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	188
<i>Дика Н. М.</i> ТЕРМІНОСИСТЕМА В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗНЗ	192
<i>Дідук-Ступ'як Г. І.</i> ІНТЕРАКЦІЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	197
<i>Златів Л. М.</i> НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ТЕКСТОСПРИЙНЯТТЯ ТА ТЕКСТОТВОРЕННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	201
<i>Ковальчук Н. П.</i> МИСТЕЦТВО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ, ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	204
<i>Кучеренко І. А.</i> ЦІЛЕВИЗНАЧЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОЕКТУВАННЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	209
<i>Лещенко Г. П.</i> КОМУНІКАТИВНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ УКРАЇНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ	214
<i>Лобода Т. М.</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ У СФЕРІ ДИСКУСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	219
<i>Лук'яник Л. В.</i> ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ НОРМ	223
<i>Ляшкевич А. І.</i> ЗНАЧЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ У НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ П'ЯТИКЛАСНИКІВ	226
<i>Мушировська Н. В.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	229
<i>Новосьолова В. І.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІНІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	234
<i>Окунович Т. Г.</i> ПРО КУЛЬТУРУ МОВИ І МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	238
<i>Омельчук С. А.</i> ШКІЛЬНА МОРФОЛОГІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В АСПЕКТІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ	242
<i>Подлевська Н. В.</i> ПРОФІЛЬНИЙ УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	246
<i>Спанатій Л. С.</i> ВПЛИВ ЗМІ НА КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ	249
<i>Федорич Х. М.</i> АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ	253
<i>Швець Г. Д.</i> СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ТЕКСТОТЕКИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	257
<i>Шевчук Т. Б.</i> КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	262

<i>Шелехова Г. Т.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ ПИСЬМОВИХ ТЕКСТІВ	267
<i>Шуневич О. М.</i> ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІННЯ КОНСПЕКТУВАТИ НАВЧАЛЬНІ ТЕКСТИ	272
<i>Ярмолюк А. В.</i> СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	276

РОЗДІЛ 3. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

<i>Грипич С. Н.</i> СУЧАСНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ (НА МАТЕРІАЛАХ ФОНДІВ НАУКОВОЇ БІБЛІОТЕКИ РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)	280
---	-----

РОЗДІЛ 4. ХРОНІКА

<i>Вокальчук Г. М., Кузьмич О. О., Щербачук Н. П., Гаврилюк Н. В., Ричагівська Ю. Є.</i> КАФЕДРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РДГУ: ПІВСТОЛІТТЯ В МОВНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ (1963–2013)	284
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	291

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія “Філологічна”

Випуск 40

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Заступник головного редактора *Новоселецька С. В.*

Відповідальний за випуск *Столяр З. В.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп’ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Формат 42х30/4. Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура “TimesNewRoman”

Наклад 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено у видавництві Національного університету “Острозька академія”
вул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська обл., Україна, 35800
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.