ISSN 2519-2558

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ» СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЧНА»

Серію засновано 1999 р.

Випуск 68

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2017

УДК 811.161.2+821.161.2
ББК 81.2 Укр.
Н 34

Збірник затверджено наказом
Міністерства освіти і науки України 22.12.2016 № 1604

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
(протокол № 4 від 26 жовтня 2017 року).

Рецензенти:
Межов О. Г., доктор філологічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки);
Совтис Н. М., доктор філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет).

Редакційна колегія:
Архангельська А. М., доктор філологічних наук, професор;
Вокальчук Г. М., доктор філологічних наук, професор;
Глотов О. Л., доктор філологічних наук, професор;
Лещак О. В., доктор філологічних наук, професор;
Кочерга С. О., доктор філологічних наук, професор;
Пасічник І. Д., доктор психологічних наук, професор;
Тищенко О. В., доктор філологічних наук, професор;
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук, професор;
Цолін Д. В., доктор філологічних наук, доцент.

Укладачі:
Максимчук В. В., кандидат філологічних наук, ст. викладач;
Рабчук І. Ю., викладач.

Н 34 Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – 184 с.

ISSN 2519-2558

До збірника ввійшли статті українських науковців, присвячені проблемам сучасної української граматики, ідіостилістики, термінознавства, діалектології, культури мови, літературознавства, вишівської і шкільної лінгводидактики.

Для науковців, викладачів, аспірантів, учителів-практиків, студентів-філологів.

УДК 811.161.2+821.161.2
ББК 81.2 Укр.

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

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2017
© Автори статей

РОЗДІЛ 1.
МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

© Загнітко А. П., Загнітко Н. Г.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 06 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 18 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 22 вересня 2017 р.

Загнітко А. П. Морфологічно-іменникова норма в системі та узусі: закономірності взаємодії / А. П. Загнітко, Н. Г. Загнітко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 4–10.

e-mail: a.zagnitko@donnu.edu.ua

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-4-10

УДК 811.161.2'1.04

Загнітко Анатолій Панасович,
член-кореспондент Національної академії наук України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології, Донецький національний університет імені В. Стуса;
Загнітко Надія Геннадіївна,
кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології, Донецький національний університет імені В. Стуса

МОРФОЛОГІЧНО-ІМЕННИКОВА НОРМА В СИСТЕМІ ТА УЗУСІ: ЗАКОНОМІРНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ[1]

Скваліфіковано іменниково-морфологічну норму з виявом її статусу в множині граматичних норм, схарактеризовано системність, структурованість іменниково-морфологічних норм, визначено основні й неосновні тенденції впливу узусних дискурсивних практик на особливості вияву іменниково-морфологічних норм. Уперше проаналізовано динаміку морфологічної норми родової диференціації іменників іншомовного походження нульової відміни з визначенням особливостей поширення вторинної іменниково-морфологічної норми з-поміж аналізованих лексем. З'ясовано закономірності співвідношення іменниково-морфологічного нормативного інваріанта з його варіантами та встановлено тенденції формування вторинного іменниково-морфологічного інваріанта норми. Диференційовано узуальні й оказіональні вияви іменнико-морфологічної норми та скваліфіковано поширення узуальних практик відмінюваності з-поміж іменників нульової відміни.

Ключові слова*: морфологічна норма, іменниково-морфологічна норма, інваріант норми, варіант норми, вторинний інваріант морфологічної норми.*

Загнитко Анатолий Афанасьевич,
член-корреспондент Национальной академии наук Украины, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего и прикладного языкознания и славянской филологии, Донецкий национальный университет имени В. Стуса;
Загнитко Надежда Геннадьевна,
кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры общего и прикладного языкознания и славянской филологии, Донецкий национальный университет имени В. Стуса

СУБСТАНТИВНО-МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ НОРМА В СИСТЕМЕ И УЗУСЕ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Квалифицировано субстантивно-морфологическую норму с определением её статуса в множестве грамматических норм, охарактеризовано системность, структурированность субстантивно-морфологических норм, определены основные и неосновные тенденции влияния узусных дискурсивных практик на особенности обнаружения субстантивно-морфологических норм. Впервые проанализировано динамику морфологической нормы родовой дифференциации существительных иностранного происхождения нулевого склонения с определением особенностей распространения вторичной субстантивно-морфологической нормы среди анализируемых лексем. Установлено закономерности соотношения субстантивно-морфологического нормативного инварианта с его вариантами и определено тенденции формирования вторичного субстантивно-морфологического инварианта нормы. Дифференцировано узуальные и окказиональные выявления субстантивно-морфологической нормы и квалифицировано распространение узуальных практик склоняемости среди имён существительных нулевого склонения.

Ключевые слова*: морфологическая норма, субстантивно-морфологическая норма, инвариант нормы, вариант нормы, вторичный инвариант морфологической нормы.*

Anatolii Zahnitko,
Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Applied Linguistics and Slavic Philology, Vasyl Stus Donetsk National University;

[1] Дослідження виконано в рамках програми фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України (проект № 0115U000088 «Комунікативно-прагматична і дискурсивно-граматична лінгвоперсонологія: структурування мовної особистості та її комп'ютерне моделювання»).

Nadiia Zahnitko,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Senior Research Officer at the Department of General and Applied Linguistics and Slavic Philology, Vasyl Stus Donetsk National University

MORPHOLOGICAL AND NOUN FORMS IN SYSTEM AND USAGE: REGULARITIES OF INTERACTION

Grammatical norms are a set of prescriptions that determine the structuring of the statement and, through the iterative repetition, appear to be established and generally accepted. The set of linguistic norms has relative stability; it is systemic and stylistically fixed. The relevance of the study is motivated by the need to establish the main causal relationships in the evolution of dynamics of the morphological norm in the system under the influence of the usual discourse practices.

The purpose of the study is to establish the directions of changing in the morphological-noun norm in the system under the influence of usage, with the disclosure of patterns of the formation of variants and the interaction between them. The purpose predicts solution of the tasks: 1) analysis of factors of dynamics of noun-morphological norms; 2) the establishment of regularities of the ratio of the noun invariant and / or invariants of norms and variants; 3) determining the tendencies of strengthening the normative noun variant and obtaining the status of a secondary invariant by the normative noun variant.

The novelty is the discovery of the dynamics of the noun-morphological norm under the influence of discursive practices, the usual realization of the secondary-variant norms. The theoretical significance of the analysis is motivated by the substantiation of status of the noun-morphological norm, its systemically codified status, characteristic of the evolution of noun-morphological norm. The practical significance is determined by the usage of developments in the lexicographic practice, creation of new descriptive courses in Ukrainian and other Slavic languages.

Being relatively stable, the noun-morphological norm is influenced by the discursive practices, the speech element, which causes the formation of equilateral secondary invariants. In some cases the latter acquire an equal and equally competitive status. Occasional discursive usage or the formation of a morphological form is significant only within a certain discursive practice. An increase in its functional load gives the morphological norm the status of usage. Perspective is the introspection of theoretical morphological norms, tracing their correlation with the systemically established and establishing the speech paradigm realizations of such norms. This approach makes evident the general mechanism of the verbal uniformity of morphological norms.

Key words*: morphological norm, noun-morphological norm, invariant of norm, variant of norm, secondary invariant of morphological norm.*

1. Наукова проблема, її складники. Граматичні норми[1] є сукупністю граматичних прескрипцій, що визначають структурування висловлення та через багатократне повторення постають усталеними й загальноприйнятними. Знання граматики ґрунтовано на відповідних засвоєннях і розумінняхправил: а) зміни слів у мовленнєвому потоці, б) норм сполучуваності слів та особливостей синтагмальної взаємодії граматичних форм, в) законів сполучуваності слів у реченні та окремих предикативних частин у структурну й смислову цілісність та ін. Множина граматичних норм охоплює морфологічні й синтаксичні норми. Перші репрезентують обсяг парадигмального простору слова, його внутрішню й зовнішню категорійність, внутрішньо- та міжкатегорійну взаємодію та взаємовплив, зв'язок морфологічних форм із синтаксисом, обтяженість тих чи тих морфологічних форм національною пам'яттю. Граматичні норми загалом і морфологічні зокрема перебували в полі уваги багатьох дослідників у теоретичному: Г. Мацюк [6], і прикладному: А. Загнітко [3; 4], А. Коваль [6], О. Сербенська [9], І. Чередниченко [11] та ін.

Під мовною нормою розуміють систему регулярних та обов'язкових реалізацій, усталених у національно-мовному просторі суспільства на тому чи тому етапі розвитку. Така система відбиває вияв мовної структури, її рівнів, інваріантів і варіантів мовних одиниць, кодифікованих мовною практикою для нормативного вживання. Вияв усталених реалізацій норм формує мовну спільноту з її напрацьованими моделями мовних норм, оскільки поза мовною спільнотою сприйняття, розуміння, усталеність, ступінь кодифікації тих чи тих граматичних або інших норм не може бути адекватно витлумачуваним і послідовно застосовуваним. Сукупність мовних норм має відносну стійкість, вона системна і стильово й стилістично закріплена. Актуальність дослідження іменниково-морфологічної норми в системі й узусі мотивована потребою встановлення основних причиново-наслідкових відношень у вияві динаміки такої норми в системі під впливом активних і/чи пасивних тенденцій узуальних дискурсивних практик, що зумовлюють постання двох і більше інваріантів граматичної норми, посилюють її варіантність.

Метою дослідження є встановлення основних напрямів зміни морфологічно-іменниикової норми в системі під впливом узуальних тенденцій із розкриттям закономірностей формування варіантних норм і взаємодії між інваріантом/інваріантами й варіантами. Заявлена мета прогнозує вирішення відповідних завдань: 1) аналіз основних чинників динаміки іменниково-морфологічних норм; 2) установлення зако-

[1] Дослідження продовжує аналіз сучасних граматичних норм, їх розвиток у системі мови й мовлення [Загнітко 2015, с. 13–17].

номірностей співвідношення іменникового інваріанта і/чи інваріантів норми та його/їх варіантів; 3) визначення тенденцій посилення нормативно-морфологічного іменникового варіанта/варіантів та набуття ним статусу вторинного інваріанта.

Новизна студіювання полягає в розкритті основних чинників динаміки іменниково-морфологічної норми під впливом дискурсивних практик, узуальної реалізації вторинно-варіантних норм. Теоретичне значення аналізу мотивоване обґрунтуванням статусу іменниково-морфологічної норми, її системно кодифікованого статусу, характеристикою еволюції іменниково-морфологічної норми з розкриттям співвідношення варіанта і/чи варіантів у суцільному парадигмальному просторі. Практичне значення визначуване можливістю використання напрацьованих результатів у тлумачно-лексикографічній практиці, створенні нових описово-граматичних курсів української та інших слов'янських мов, опрацюванні нових спецкурсів і спецсемінарів із прескриптивної й категорійної української граматики.

2. Морфологічна норма в системі. Оскільки мова визначальна в інтерсуб'єктній комунікації, що пов'язана з відношенням *суб'єкт ↔ об'єкт* із їх постійною взаємозаміною статусу. Для комунікації надзвичайно важливим є і розуміння смислу слів, і буттєвого смислу речей. Останні завжди опосередковані словесними значеннями [1, с. 77]. Свого часу давньогрецький філософ Теофраст (наступник Аристотеля в Лікеї) констатував: «Оскільки мовлення має двоїсте спрямування: одне на слухачів, для яких воно щось означає, друге – на речі, щодо яких мовець не прагне в чомусь переконати слухачів, то перше відношення зумовлює виникнення поетики й риторики…, в силу ж другого відношення мовлення до речей філософ головно має за мету заперечити неістинне й доказати істинне» (цит. за: [1, с. 78]). Не торкаючись значущості цього розмежування в еволюції філософії, риторики загалом та лінгвістики зокрема, варто актуалізувати його роль у сучасному «аналізі мови» – відмінність між семантичними й прагматичними вимірами. Тому мовна норма – завжди прагматична, її реалізація ґрунтована на спільності інтерсуб'єктних знань та усвідомленні припису використання мовних норм, їх обов'язковості й регулярності для всіх членів мовної спільноти.

Мовна спільнота, напрацьовуючи норму, реалізує її впродовж певного історичного періоду, що відповідає суспільним запитам і викликам. Мовна норма постає історично зумовленою, обтяжена текстуалітетом (культурними й соціальними чинниками, етичними й естетичними). Такий вияв підтверджувано, з-поміж іншого, наприклад, повною відсутністю іменників нульової відміни (так званих невідмінюваних іменників) в українській мові аж до 20-х років XX ст., що відповідало загальним приписам повного адаптування іншомовних слів мовою-реципієнтом, пор.: *Найкраще, що було в неї, то був її* ***фортеп'ян*** (О. Кобилянська) і *Оксана розмістилася в Мавчиній кімнаті, третину якої займало старовинне* ***фортеп'яно*** (А. Кокотюха).

Мовна норма у своїх виявах може відбивати внутрішньо територіальне і/чи соціально корпоративне й загальнонаціональне закріплення [2, с. 155−166]. До внутрішньо територіальних належать діалектні, що постають стихійно сформованими, є важливими в розмежуванні одних говіркових груп від інших.

Відповідно до мовних рівнів диференціюють лексичні, фразеологічні, морфологічні, словотворчі, фонетичні (акцентологічні, орфоепічні), синтаксичні норми [9; 11]. Кожний рівневий різновид окреслює усталені закономірності: а) вживання слів і словосполучень відповідно до їх значень – лексичні (*уплачувати* (*– Так і нам тепер треба якомога кинутись та заробляти, та подушне зносити, та недоїмку, на кому є,* ***уплачувати*** (Г. Квітка-Основ'яненко)) – *оплачувати* (*Уласові дали трохи поля, але Олена Прохориха не змогла* ***оплачувать*** *його* (І. Нечуй-Левицький)); б) використання значень фразем – фразеологічні (*муха сіла на ніс* (*Може тебе боліти голова, може котрийсь із професорів прийти в лихім гуморі, може інспекторові* ***муха на ніс сісти*** *– все може бути* (Б. Лепкий)); в) правила регулювання вживання відмінюваних і дієвідмінюваних форм – морфологічні (***Дідусеві*** *довелося вдосконалювати свою майстерність на неживих* (С. Андрухович); *Чомусь так зримо* ***в*** *тому* ***дідусеві*** *Полуботок привидівся мені* (І. Гнатюк)); г) регулювання обрання морфем, їх розміщення та сполучуваність у складі нового слова – словотворчі (*Ніхто не може відповісти їм, де перебуває* ***нині*** *уряд* (Б. Антоненко-Давидович) – *Ми забули про тих, які допомогли нам і допомагають* ***донині*** (О. Бердник)); г) упорядкування побудови окремих словосполучень (поєднання означень, речень, додатків, обставин зі стрижневим словом), конструювання цілих речень (порядок слів у реченні, координація підмета з присудком та ін.) – синтаксичні (*Щаслива доля рятувала хлопця* (М. Бажан); *Коджа Сінан споруджує джамії, що перевершують усе знане, будує медресе, які змагаються своїми склепіннями з небесною банею* (П. Загребельний)) та ін.

3. Структурованість і категорійність морфологічних норм. Морфологічні норми охоплюють усі категорійні класи слів у корпусно-парадигмальній цілісності, з-поміж яких виділяють: 1) особливості нормативного відмінювання іменників, їх родової диференціації, числової категоризації, диференціювання на назви істот і назви неістот, вияв розмежуванням назв осіб та неосіб; 2) закономірності норм відмінювання словосполучень з іменниками; 3) множину нормативно-морфологічних норм із регулярними правилами дієвідмінювання, утворення та вживання дієслів; 4) сукупність нормативно парадигмальних форм прикметників, творення якісно категорійних форм ступенів порівняння, форм безвідносної міри якості та ін.; 5) специфіку норм утворення, відмінювання та використання займенників; 6) особливості нормативного творення, відмінювання і використання числівників; 7) множину норм утворення, відмінювання і вживання дієприкметників та ін.

Морфологічні норми структуровані парадигмально (належність до відповідного зразка відмінювання та ін.), семантично (співвідношення зі значенням слова: *березняк-**у**, вишняк-**у**, дубняк-**у**, сосняк-**у*** – найменування збірних понять; *стол-**а*** − ‘деталь верстата у вигляді горизонтальної дошки, що служить для закріплення заготовок під час їх оброблення’, *стол-**у*** − ‘ їжа, страви; харчі’ / ‘ предмет меблів разом з їжею, що стоїть на ньому’), їм властива категорійність – внутрішньочастиномовна множина із сильними, напівсильними та слабкими площинами. Структурованість морфологічної норми є парадигмально сильною за наявності одного інваріанта й слабкою – за функційного співвияву двох і більше інваріантів (*пасти **густи/гусей**, стерегти **кури/курей**, пильнувати **вівці/овець**, доглядати **корови/корів***).

3.1. Морфологічна норма в родовій диференціації іменників нульової відміни: інваріантність і варіантність. Доцільно розглянути особливості видозміни морфологічних норм у системі та їх співвідношення з узуальними варіантами на матеріалі окремих іменниково-морфологічних норм. За усталеною нормою іменники іншомовного походження – назви осіб мають рід відповідно до статі: *денді, мсьє* – чоловічий рід; *леді, мадам, пані* – жіночий, пор.: *Роала одразу трансформувався з європейського **денді** в аборигена, котрого на певній відстані не відрізниш від провідників* (О. Бердник); *Чорна африканська **леді** чимось одразу викликала до себе симпатію* (О. Гончар). Назви тварин – іменників іншомовного походження здебільшого мають чоловічий рід, крім випадків із указівкою на стать: *жако, зебу, какаду, кенгуру, макао, нанду, фламінго, шимпанзе* та ін., пор.: *У неї був папуга, бразильський **жако*** (В. Чемерис); *На даху сидів красивий чорний **какаду** і міцно тримав у дзьобі квітку ірису* (С. Андрухович); *Я з розчуленням дивлюся, як вона з гордою поставою рожевого **фламінго** ходить по рукописах* (Ю. Андрухович); *Просто з прірви випурхує <…> **цілий грізлі*** (М. Кідрук); *Він виглядав правдивим **канадським грізлі*** (О. Соловей) і *У цієї жінки в домі був елітний пес, привітний лагідний кобель породи **чорна коллі*** (Є. Кононенко).

Варіантною можна кваліфікувати родову належність іменників – назв тварин до середнього роду, що є не зовсім коректним застосуванням норми віднесення іменників іншомовного походження – назв неістот до середнього роду: *Намащене лоєм волосся було стягнутим у хвіст, якому **позаздрило б доросле поні*** (В. Єшкілєв); *Часто можна було побачити, як вона скаче через усе село на своєму маленькому **поні**, **яке** тато виписав їй з Англії, або сидить на розлогому вітті старого дуба і читає книжку* (І. Роздобудько).

Окремо перебувають випадки, коли такі іменники вживано на позначення недорослих істот: *Крім шурхотіння, він розрізнив ще й гупання, так ніби хтось стрибав навколо нього на одній нозі, стрибав, як кріль, як заєць, як оте **австралійське кенгуру**, якого він ніколи не бачив і тільки читав про нього в книжках* (П. Загребельний).

Іменники іншомовного походження – назви неістот належать до середнього роду: *алое, боа, галіфе, желе, інтерв’ю, кашне*, *попурі, пюре, філе* і под.: *Як тільки на язик **попало алое**, він не витерпів тої гіркоти і виплюнув її* (М. Лукаш, перекл. Дж. Бокаччо); *Бентежно схопила Варвара Пимонівна пітну Семенову долоню, якою він, наче завинив у чомусь, ніяково тер коліно **злинялого галіфе*** (Б. Антоненко-Давидович); *Вдягнений він був надзвичайно акуратно: вишита сорочка із стоячим комірцем, чорний піджак і **синє галіфе** − без жодної зморшки* (А. Дімаров); *Замість живильної речовини з агар-агару я взяв **курине желе*** (В. Владко).

Однією з причин варіантності родової належності іменників іншомовного походження – назв неістот постає активація асоціативних зв’язків видових найменувань з родовим словом [3, с. 613−632]: *Є така **пташка колібрі**, вона здатна літати хвостом наперед, то чому ж людині не вміти ходити в мішку?* (О. Гончар); *Проте зрозумів, чому в **моєї нічної колібрі** було таке дивне ім’я* (І. Роздобудько). У сучасній нормативній практиці подібні варіантні вияви, мотивовані асоціативним зв’язком **родове слово ← видове слово ↔ видове слово → родове слово**, охоплюють більше 30% із-поміж усього загалу обстежуваних іменників іншомовного походження нульової відміни – назв неістот. Спостережувано своєрідну закономірність: що менш поширеним є те чи те іменниково-іншомовне найменування, то активнішими постають асоціативні зв’язки на зміну родової належності іменників: ***шимі*** (→ *танець*), ***бодо*** (→ *апарат*), ***бада*** (→ *сік*), ***аді, адлі*** (→ *метр*) – чоловічий рід, пор.: *Молодик, схиливши голову: Дякую на красному слові! Обов’язково передам нагору! А **цей шимі**, я вам скажу, нічого!* (О. Гаврош). Наявність в іменника іншомовного походження двох і більше значень зумовлює наявність різних значень морфологічного роду: *аліготе* – 1) сорт винограду і 2) вино з цього сорту винограду: ***Соковитий аліготе** також росте в Бургундії, але я – цілком даремно – його раніше ігнорувала через травматичні дитячі згадки* (С. Пиркало) і *Усюди шанується **свіже аліготе*** (Світогляд). У таких випадках витворюється подвійна вісь асоціативного зв’язку: ***аліготе → виноград*** і ***аліготе → вино***, водночас останній зв’язок закріплений і відповідною морфологічною прескрипцією. Пор., також: *Властива кождій жінці жадоба забезпечення себе і будучого потомства відпочивала в її душі, як **насичена боа*** (О. Назарук) – як зв’язок із родовим словом ‘гадюка, змія’, хоча з таким значенням ‘1. Велика змія родини удавових, що водиться в тропічних лісах Америки’, хоча в цьому значенні словник фіксує іменник у формі чоловічого роду; і *Вона ховалася за **рудим боа*** (І. Роздобудько) – друге значення ‘Довгий жіночий шарф з хутра чи пір’я’ зі значенням морфологічного середнього роду (СУМ).

Усталена прескрипція, її системне закріплення постає істотним чинником витворення варіантності на зразок чоловічий і середній рід (*ямікалі, асамтаврулі, безе, жабо, мо, муаре, анчарі, сиртакі, сулугуні, джерсі, кашне, манго, мангу, макао*), жіночий і середній рід (*медресе, мацоні, віскі, динамо, динчі, каурі, ламенто, антре*): *Того літа було весело. Щодня в таверні* ***звучало сиртакі*** (Г. Тарасюк); ***Популярний сиртакі*** *не є грецьким народним танцем, його було спеціально створено в 1964 році для художньої стрічки «Грек Зорба», а музику до танцю написав грецький композитор Мікіс Теодоракіс* (Український тиждень); *Згодом повільно відкоркував* ***ячмінне віскі****, цокнув горлечком по зубах* (І. Білик); ***Японська віскі*** *здебільшого відповідає шотландській традиції* (Україна молода). Такі й подібні вияви морфологічної норми родової належності іменників іншомовного походження нульової відміни потрібно кваліфікувати як конкурентні в сучасному граматичному ладі, де вторинна родова належність поступово розмиває первинний інваріант, послаблюючи його та витісняючи.

3.2. Іменниково-числова норма слів нульової відміни. Проблемним постає вияв морфологічно-числової норми з опозицією форм однини ↔ множини з-поміж іменників іншомовного походження, особливо в іменників, родові назви яких є pluralia tantum: ***галіфе → штани***: *Маруся вже долізла до коменданта й терзає землянистими пальцями* ***сині галіфе*** (Б. Антоненко-Давидович); *На ногах* ***були галіфе*** *кольору хакі і чоботи, а на голові чудернацький гостроверхий ковпак з червоною пентаграмою* (Д. Білий) – множина і ***Оксамитове*** *фіалкового кольору* ***галіфе*** *другого, лаковані чоботи та шлик червоного шовку доводили, що це звір і злодій* (Д. Бузько) – однина. У перших двох реченнях і в третьому йдеться про той самий предмет ‘Штани особливого крою, що обтягують литки та коліна і дуже розширюються на стегнах’, варіантно-нормативне використання у формі множини активовано асоціативним зв’язком видового найменування з родовим (***галіфе → штани***).

Мовна діяльність особистості виявлювана в різних формах і на різних рівнях – вербально-семантичному, лінгвокогнітивному, мотиваційному [5], до яких цілком мотивовано додають комунікативний [4], який охоплює різноманітні внутрішньо- і зовнішньокомунікативні реалізації лінгвоперсони в різних дискурсивних практиках з особливостями територіального, часового, культурно-естетичного та інших вимірів.

Нормативність комунікативних відношень послідовно виявлювані лише в межах аргументного дискурсу, де аргументація є структурованою щодо заявлених правил комунікативною дією й кількість учасників аргументації не може обмежуватися. Трансцедентальна прагматика може допустити наявність ідеальної спільноти аргументувальників як певної трансцендентальної реальності [1, с. 101]. Осмислена аргументація передбачає ідеальну згоду та вимогу несуперечливого аргументування. Комунікативно-мовні умови пізнання прогнозують єдність предметної свідомості й самосвідомості, що є запорукою інтерсуб’єктивної єдності інтерпретації певних сутностей. Для укладання словника, систематизації лексичного фонду надзвичайно важливими постають такі інтерпретації, що відбивають не лише інтерпретацію лексикографа, а й будь-якого користувача. Мовна норма належить і до внутрішньосуб’єктних складників, і до міжсуб’єктних величин [8], адже в межах останніх вона пізнавана, вимірювана, діагностована та й інтерпретована.

Семіотична структура мовної гри аргументації ґрунтована на передбаченні існування реального світу. Для трансцендентального розуміння мови, мовної гри аргументації важливо враховувати, крім наявності «я-осмислювача», існування матеріальної практики, мовної комунікації, реальної комунікативної спільноти й реального світу поза свідомістю. Цікаво те, що в концепції необмеженої комунікативної спільноти К.-О. Апеля мета останньої – досягти згоди в процесі розуміння. Трансцендентальний суб’єкт розчинений у комунікативній спільноті, співвіднесений з іншими йому подібними, де інстанція консенсусу, що досягається під час необмеженого процесу інтерпретації, постає визначальною [7]. Морфологічна норма є наслідком консенсусу, особливо в тих мовах, становлення яких відбувається без власної держави. Будь-який відступ від консенсусу активізує формування вторинних морфологічних норм із відповідним їх функційним навантаженням.

3.3. Відмінюваність невідмінюваних іменників. Показовим постає розширення функційного тла відмінюваності з-поміж іменників іншомовного походження нульової відміни. Попри своє маркування авторсько-дискурсивними практиками, така відмінюваність набуває ознак відносної узуальності, для неї властива відносна регулярність у художньо-, публіцистично-дискурсивних практиках декількох авторів різних часових зрізів, особливо протягом ХХ ст. Очевидно, такі видозміни в морфологічному статусі іменників іншомовного походження нульової відміни мотивовано прагненням окремих митців надати своєму мовленню оригінальності, епатажності, що врешті-решт цілком відповідає їхнім стильовим пошукам. Водночас відмінюваність низки іменників іншомовного походження нульової відміни є результатом їх активного освоєння в різних мовленнєвих жанрах розмовно-побутового стилю, особливому навантаженні в мас-медійному просторі.

У сучасному узусі досить активними постають первинні практики відступу від усталеної й нормативно закріпленої практики невідмінюваності іменників іншомовного походження нульової відміни, що мають відповідну традицію й умотивованість. До первинних виявів потрібно зарахувати правописне закріплення відмінюваності іменникової лексеми *пальто*, що було закріплено в українському правописі після Другої світової війни. Згодом у численних художньо-дискурсивних практиках набули ознак

відмінювання іменники зразка *авто*, що синтагмально відбито в атрибутивно-узгоджувальних чи координованих елементах (*Тут Аліса пригадала, що через два чи три місяці мигцем бачила Тіну за кермом* ***новенького спортивного авта*** (О. Авраменко); *Коли ж їхня швидка хода перейшла на біг, таксист навіть вийшов* ***з авта****, приклав долоню до брів і намагався второпати, куди й за чим спішать вони* (Ю. Винничук); *На майдані перед двірцем я зробив кілька кроків у напрямку до трамваю, але мене вже вели* ***до авта*** (В. Домонтович), набуваючи чітких формальних ознак категорійної однини і/чи множини: *Він ліг на брук, і його тіло розійшлося деревами й кущами, і* ***всі авта мусіли*** *повернути назад* (Е. Андієвська); *Мов кусні зір розбитих,* ***сплять*** *на цвинтарях машин* ***завмерлі авта*** (Ю. Андрухович); *І так само в ріжні боки* ***посуваються*** *машини, здебільша* ***вантажні авта*** (І. Багряний); *Я відав теж, як* ***загрузали авта****, Коли земля розгасне повесні* (М. Братан).

У сучасних практиках поширення набуває формальна реалізація відмінювання також іменників іншомовного походження на кшталт *мюслі*; *Рівно о 08.01 за сніданком збиралася решта мешканців будинку: Леа, якій надавалося право вибрати між двома скибочками дієтичного хліба на сніданок і порцією* ***мюслів*** *із молоком, близнюки, яким різали хліб на зовсім дрібненькі шматочки і права вибору не надавали, і я* (Н. Сняданко); *Мисочка з* ***недоїденими мюслями*** *стоїть на підвіконні, і це теж ніжно мене розчулює, ловлю себе на мимовільній усмішці: їла тут навстоячки, дивлячись у колодязь двору, − вона завжди так робить, як їсть сама* (О. Забужко); *Творець* ***мюслів*** *Пітер Ерліх додав, що ідея створення* ***мюслів*** *прийшла до нього під час відвідин ярмарку, на якій була представлена їжа для вегетаріанців* (Знання). До цього варто додати також і практиковані дискурсивно навантажені особливості відмінювання іменників іншомовного походження нульової відміни зразка *кіно, радіо*: *Він часто ходив* ***до кіна****, а сідав завше у першому ряді* (Ю. Андрухович); *Поет має окуляри в золотій оправі і читає реклями* ***кіна*** (Б.-І. Антонич); *− А чого це ви з кішкою? − Та піймали ж, та возили в Хабаровськ на базу здавати, там якісь диваки з газети та* ***з кіна*** *приходили здіймати* (І. Багряний); *Я думав: ну що, якби мені отак стояти щодня у крамниці, розпинатися перед покупцями, раз на тиждень піти до кіна, два на місяць − до оперети* (Д. Бузько); *То морозиво з нею з'їси, купиш насіння чи навіть губну помаду й обов'язково зводиш в кіно, бо після кіна вона до тебе уже й сміється* (М. Вінграновський); *− Ми ніц нічо не чуємо й не бачимо* ***без радіва*** *й газет, хіба хтось щось по телевізору побачить, якщо його має* (Г. Тарасюк); *Та це ти* ***радіва*** *наслухався, − відмахнулася сваха Марфа* (М. Циба); *− А то що за новості* ***з бабського радіва****? − Вірка аж присвиснула та затим сплюнула набік* (В. Лис).

Подібний відмінюваний варіантний вияв окремого невідмінюваного іменника в окремих авторських художньо-дискурсивних практиках все-таки становить 25 до 1, тобто на 25 випадків фіксацій невідмінюваності припадає лише 1 випадок відмінюваності, що свідчить про вторинно опосередкований характер такого варіанта. Відмінюваність аналізованих лексем постає відносно нормативною і за умови поширення, зростання регулярності може набути статусу системного варіанта. Його опосередкованість мотивована здебільшого авторсько-дискурсивними практиками, відповідними механізмами актуалізації. Такого зразка відмінюваність потрібно відмежовувати від власне авторської, оказіональної, пор.: *Виглядати він хотів так само, але над інтелектуальним виразом його* ***табла*** *треба було мамі з татом попрацювати більше* (К. Скрябін) та ін.

Водночас потрібно враховувати розширення тенденцій відмінювання іменників нульової відміни іншомовного походження, хоча заявлене торкається переважно активно освоєних українською мовленнєвою практикою іншомовних слів, що містять у своїй структурі два й більше складів.

3.3. Парадигмальна варіативність морфологічної норми в узусі. Мовній нормі властива парадигмальна варіативність, пор., наприклад, давальний і/чи місцевий відмінки іменників другої відміни чоловічого роду: *дідус-****ю*** ↔ *дідус-****еві*** // (на) *дідус-****ю*** ↔ *дідус-****еві***; місцевий відмінок іменників чоловічого роду: *(при, на) професор-****і*** ↔ *(на) професоров-****ові*** ↔ *професор-****у***: *Відразу написали листа* ***дідусю*** (А. Яна); ***Дідусеві*** *довелося вдосконалювати свою майстерність* (С. Андрухович); ***На дідусю*** *позначилася печаль і пережите горе* (В. Орлик); *Як дівчина-козачка рада була побачити батька і свого коханого Петруся опромінених новою славою, але ж не могла побороти в собі тривоги про їхнє життя і здоров'я,* ***маючи на дідусеві*** *живий приклад жорстокості війни* (Б. Лепкий); ***На професорі*** *було тепле ватяне кімоно − дотеро* (О. Донченко); *Я думаю, що присутність Ліди теж багато важила, бо вільно чи не вільно, а погляд кожного з присутніх затримався на ній більше, ніж* ***на професорові*** *та майорові* (М. Трублаїні); ***На професору*** *був легкий костюм* (Н. Королева). У такій варіантності завжди наявні обмежувальні синтагмальні, семантичні й інші чинники. Так, у місцевому відмінку для назв осіб, ширше – назв істот чоловічого роду морфологічна форма на *-ові(-еві)* є регулярною й кваліфікативною, постає інваріантною, морфологічна форма на *-у(-ю)* менш регулярна з-поміж назв осіб чоловічого роду, а вияв форми на *-і* загалом властивий іменникам чоловічого роду – назвам неістот і має обмежене функціювання серед іменників – назв істот, постаючи лише з окремими аналітичними синтаксичними морфемами зразка *при*.

Висновки й узагальнення. Іменниково-морфологічна норма в системному вияві відбита в чинних правописах, правописних і тлумачних, орфографічних та інших словниках. Постаючи відносно стійкою, морфологічна норма постійно зазнає впливу різних дискурсивних практик, мовленнєвої стихії та ін., що зумовлюють витворення рівнорядних вторинних інваріантів. Останні в окремих випадках можуть

набувати рівноправного й рівноконкурентного статусу. Оказіонально дискурсивне використання чи утворення тієї чи тієї морфологічної форми значуще лише в межах відповідної дискурсивної практики. Збільшення її функційного навантаження, зростання частоти та присутність у різних стилях надає відповідній морфологічній нормі узусного статусу, що поступово проникає в систему. Перспективною постає інтвентаризація узусних морфологічних норм, простеження їх співвідношення із системно усталеними та встановлення мовленнєво парадигмальних реалізацій таких норм із послідовним диференціюванням власне авторських морфологічних форм, властивих тим чи тим дискурсивним практикам. Такий підхід робить очевидним загальний механізм правописної уніфікації морфологічних норм.

Література:

1. Апель К. О. Трансцедентально-герменевтическое понятие языка / Карл-Отто Апель // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 76–92.

2. Баранник Д. Х. Образна семантика і газетний текст. Метафора в газеті / Дмитро Баранник // Про культуру мови. – К. : Наук. думка, 1964. – С. 155−166.

3. Загнітко А. П. Типологія категорійної семантики невідмінюваних іменників / Анатолій Загнітко // Акцентологія. Етимологія. Семантика : до 75-річчя академіка НАН України В. Г. Скляренка. – К. : Наукова думка, 2013. – С. 613−632.

4. Загнітко А. Теорія сучасної лінгвоперсонології : рівні й категорії / Анатолій Загнітко, Надія Загнітко // Studia Ukrainica Posnaniensia / [red. Anna Horniatko-Szumiłowicz (red. naczelny), Tetiana Kosmeda (red. naukowy) і inne]. – Poznań : Uniwersytet im. Adama Mickewicza w Poznaniu, 2016. – Zeszyt IV. – S. 23–33.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность : [монография] / Юрий Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.

6. Мацюк Г. П. Прескриптивне мовознавство в Галичині (перша половина XIX ст.) : [монографія] / Галина Мацюк. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2001. – 352 с.

7. Коваль А. П. Газета і мовна норма / Алла Коваль // Журналістика. Преса. Телебачення. Радіо : [зб. наук. праць]. – Вип. 3. – 1977. – К. : Вища школа, 1977. – С. 9−16.

8. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи : [учеб. пос.] / Сергей Ожегов. – М. : Высшая школа, 1974. – 352 с.

9. Сербенська О. Уваги до стильових особливостей та правописної практики в сучасних періодичних виданнях / Олександра Сербенська // Український правопис і наукова термінологія : проблеми норми та сучасність. – Львів, 1997. – С. 76−84.

10. Словник української мови : у 20-ти т. – К. : Наукова думка ; Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 2010.

11. Чередниченко І. Г. Мова періодичної преси і боротьба за піднесення культури українського слова / Іван Чередниченко // Про культуру мови. – К. : Радянська школа, 1964. – С. 145−154.

© Ковтун О. В.

Отримано: 11 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 20 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 25 вересня 2017 р.

e-mail: olena-737@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-11-16

Ковтун О. В. Сленгізми та жаргонізми в сучасній українській прозі в аспекті перекладу / О. В. Ковтун // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 11–16.

УДК 811.161.2'276.2'347.78.034

Ковтун Олена Віталіївна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології, Національний авіаційний університет

СЛЕНГІЗМИ ТА ЖАРГОНІЗМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ

Стаття присвячена детермінуванню розмовної стилістично-маркованої лексики в сучасних українських прозових творах та аналізу способів її відтворення в англомовних перекладах. Сленгізми та жаргонізми є засобами відображення соціально-класової належності героїв, індикаторами їхнього культурного рівня. Ці лексичні одиниці становлять труднощі під час перекладу (через відмінності в емоційних ефектах, який вони справляють на реципієнта, та внаслідок відсутності реалій і відповідників у цільовій мові) і зумовлюють застосування трансформаційних прийомів перекладу.

Ключові слова*: сучасна українська проза, сленгізм, жаргонізм, спосіб відтворення, перекладацькі трансформації.*

Ковтун Елена Витальевна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии, Национальный авиационный университет

СЛЕНГИЗМЫ И ЖАРГОНИЗМЫ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ПРОЗЕ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

Статья посвящена детерминированию разговорной стилистически маркированной лексики в современных украинских прозаических произведениях и анализу способов ее воспроизведения в англоязычных переводах. Сленгизмы и жаргонизмы являются средствами отображения социально-классовой принадлежности героев, индикаторами их культурного уровня. Эти лексические единицы представляют трудности при переводе (из-за различий в эмоциональных эффектах, который они оказывают на реципиента, и вследствие отсутствия реалий и соответствий в целевом языке) и обусловливают применение трансформационных приемов перевода.

Ключевые слова*: современная украинская проза, сленгизм, жаргонизм, способ воспроизведения, переводческие трансформации.*

Olena Kovtun,
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Philology, National Aviation University

SLANG AND JARGON WORDS IN CONTEMPORATY UKRAINIAN PROSE IN THE ASPECT OF TRANSLATION

The thesis sets out to determine colloquial stylistically-marked words in modern Ukrainian prose and to analyze ways of their rendering in English translations. Special attention is focused on slang and jargon words. Slang refers to words, phrases and uses that are regarded as very informal and often restricted to special context or peculiar to a specified profession class and the like. Slang words are used in specific social groups, like teenagers. The main trait that distinguishes jargon from the rest of a language is special vocabulary – including some words specific to it, and often narrower senses of words that outgroups would tend to take in a broader sense. Ukrainian literature, almost completely ignored among an English-speaking readership for decades, has in recent years become more and more popular due to new and aesthetically convincing English translations. Linguistic analysis of novels "Depesh Mod" and "The Museum of Abandoned Secrets" by modern Ukrainian writers Serhiy Zhadan and Oksana Zabuzhko proved that they are rich in slang and jargon words. Analysis of their translations (made by Myroslav Shkandrij and Nina Shevchuk-Murray) showed that aforementioned lexical phenomena set a problem of their rendering into English (because of differences in emotional effects which they create and due to lack of equivalent phenomena in the target language), and may cause application of transformational translation techniques (descriptive translation, loan translation, omission, etc.). We concluded that coloring was partially lost in rendering slang and jargon words of modern Ukrainian prose into English.

Key words*: contemporary Ukrainian prose, slang and jargon words, method of translation, translation transformations.*

Демократичні перетворення, яких зазнало українське суспільство в пострадянський період, призвели не лише до альтернативи думок і поглядів, але й до свободи мовного самовираження людини. Виразним виявом рефлексів суспільної перебудови початку 90-х років ХХ ст. у мовленні став «жаргонний вибух», тобто перехід жаргонних елементів у комунікативний простір різносоціальних прошарків етносоціуму. Не міг цей «вибух» не позначитися на українському літературному процесі. Л. Ставицька розглядає жаргонний вибух в українській художній літературі 80–90-х рр. ХХ ст. як «непрямий протест проти сомнамбулічної масової свідомості та українського стереотипу елегійно-романтичного способу художнього світовідчуття» [10, с. 215]. Сучасні українські письменники (Володимир Діброва, Лесь Подерв'янський, Богдан Жолдак, Сергій Жадан, Тарас Прохасько, Ірен Роздобудько, Оксана Забужко, Юрій Винничук та ін.) створили пласт літератури, що ввібрав у себе риси новітнього світогляду та стилю, характеризується підвищеною експресивністю, зміною поважного ставлення до класичної і масової літератури. У текстах сучасних українських письменників наявне іронізування над класиками та гра із символами національної пам'яті, постмодерністські художні прийоми (списки, колажність, різноманітні стилі в одному тексті, іронія та стилізація). Експресивність текстів досягається вживанням стилістично зниженої лексики, що має потужний експресивно-емоційний потенціал.

Жаргонно-сленгові страти українського усно-розмовного мовлення тривалий час лишалася поза увагою вітчизняних учених. Причиною тому, як зазначає С. Мартос, була тоталітарна ідеологія, що автоматично виводила зі сфери наукового дослідження мовний шар, який фактом свого існування передбачав неоднорідність суспільства, а отже, й існування корпоративних мов з їх потенційною опозицією мовному офіціозові, невимушеністю і свободою мовного самовираження особистості [6]. У 90-х роках ХХ ст. відбувся прорив у вивченні жаргонного субстандарту, знижених стилів мови, що пояснюється вибухом цивільних і мовних свобод. Вивченню молодіжного сленгу присвятили свої дослідження О. Береговська, Є. Митрофанов, Т. Нікітіна. Кримінальні жаргонізми аналізували В. Мокієнко, Н. Третяк. Жаргонно-сленгова комунікація усного мовлення стала предметом розгляду Л. Ставицької, Т. Ніколашиної та ін. Побачила світ низка словникових видань, зокрема «Перший словник українського молодіжного сленгу» С. Пиркало (1998), «Короткий словник жаргонної лексики української мови» Л. Ставицької (2003), «Український жаргон. Словник» Л. Ставицької (2005), «Словник сучасного українського сленгу» Т. Кондратюк (2006), «Українська мова без табу. Словник нецензурної лексики та її відповідників. Обсценізми, евфемізми, сексуалізми» Л. Ставицької (2008), «Український молодіжний сленг. Сучасна картина світу» П. Грабового (2010) та ін. До послуг користувачів мережі Інтернет онлайн-словник неологізмів та сленгу сучасної української мови (Мислово), слова та визначення до якого додає інтернет-спільнота. Водночас поза увагою дослідників лишилися питання, пов'язані з труднощами адекватної інтерпретації та пошуку вдалих відповідників зниженої стилістично-маркованої лексики під час перекладу з української мови англійською, збереження настрою художнього твору та його національного колориту.

Мета статті – з'ясувати функційну специфіку зниженої стилістично-маркованої лексики в сучасній українській прозі, виявити основні труднощі й механізми її відтворення в англомовних перекладах.

Літературна мова останніх років різко демократизувалася, звільнилася від суворих пуристичних рамок, оновила свій лексичний і фразеологічний склад, інтернаціоналізувалася й динамізувалася. Замість нормативного стандарту, орієнтованого на зразки класичної «соцреалістичної» художньої прози, на передній план тепер висунуто стихію живої мови (жаргони, арго і суржик, вульгаризми, сленг), яку не контролює цензура й інститут редакторів.

Сучасна молодь активно використовує в мовленні молодіжний жаргон і сленг, що являють собою вербалізовані знання молоді про світ, її уявлення про ієрархію цінностей, ставлення до фактів дійсності. Питання диференціації понять «сленг» і «жаргон» у вітчизняному (і загалом пострадянському) мовознавстві все ще дискусійні. Не претендуючи на вичерпність диференціації, уточнимо кілька важливих в аспекті започаткованого дослідження моментів. За В. Хом'яковим, сленг – це відносно сталий для певного періоду широковживаний і стилістично-маркований лексичний шар (іменники, дієслова, що позначають побутові явища, предмети, процеси, ознаки тощо), а також – це компонент експресивного просторіччя, який входить у літературну мову та має пейоративні якості [12]. Сленгізми – це емоційно-забарвлена лексика, що частіше виникає в усному мовленні і характеризується своєрідною формою вираження – використанням слова в переносному значенні, розмаїттям відтінків, починаючи від іронічних, завершуючи грубими чи навіть вульгарними; а також диференціацією залежно від сфери вжитку [7, с. 8]. Під жаргонізмами розуміють різновид мови, соціальний діалект, що відрізняється від загальноприйнятої особливим лексичним наповненням, фразеологією тощо [7, с. 6]. Характерною рисою жаргонних лексичних одиниць є те, що їх використовують певні соціальні, професійні чи інші групи, об'єднані за уподобаннями. Окремі лінгвісти, наприклад В. Хом'яков, виділяють таку функцію жаргону, як «функція конспіративної комунікації», особливо якщо йдеться про кримінальний жаргон [12]. Сленг також характеризується певною соціальною обмеженістю, але не конкретно груповою, а інтегрованою: він не має чіткої соціально-професійної орієнтації, ним можуть користуватися представники різного соціального і освітнього статусу, різних професій і т. ін. Можна відзначити таку рису сленгу, як загальновідомість і поширеність у мовленні. Інша риса сленгу – вторинність утворення в порівнянні

з жаргоном, оскільки він бере свій матеріал насамперед із соціально-групових і соціально-професійних жаргонів. Окрім жаргонізмів, сленг охоплює окремі просторічні, вульгарні слова. Однак за такого запозичення відбувається метафоричне переосмислення і розширення значення запозичених одиниць. Сленговим словами властива завищена експресія, мовна гра, мовна неологія.

Мовленнєві коди, використовувані в молодіжному середовищі, мають різноманітну функційну спрямованість. Найпростіші мовні коди застосовуються під час ідентифікації носія як представника молодіжної культури без диференціації його інтересів, тобто йдеться про використання лексики достатньо відомої і поширеної, яка може доповнюватися особливою побудовою розмовного тексту, що має ігровий, неформальний характер. Поділ суб'єктів у ході комунікативного акту відбувається за тричленним принципом *свій – товариш – антагоніст*. Свій – це представник молодіжної культури, незалежно від належності до певного об'єднання всередині неї; товариш – людина, що не є представником молодіжної культури, але знає її закони і готова взяти участь у спілкуванні, хоча розбіжність статусів усвідомлюється; антагоніст – людина, спілкування з якою за молодіжними законами неможливе [4]. Основними знаковими групами, що зазнають реномінації серед молоді, є такі: сфера навчання, предмети одягу, способи проведення дозвілля, предмети, що слугують маркерами під час ідентифікації представників молодіжних субкультур.

Виокремлюють три основні шляхи поповнення молодіжного жаргону і сленгу: запозичення, семантична модифікація слів, словотвірні процеси. Запозиченими є, наприклад, такі жаргонізми і сленгізми: *арт, аусвайс* (документ), *бла-бла-бла* (пустомельство), *гаджет, глючити, гуглити, дівайс* (пристрій), *злямзити, інстаграмити, клікати, кумарити, мило* (електронна пошта), *лайк, лузер, мажор, зелені* і т. ін. Як бачимо, запозичення є внутрішньомовними (з інших соціальних жаргонів, професійної лексики) або з інших мов. Частина лексики виникає в результаті семантичного переосмислення слів. В основі семантичних змін може лежати метафоричне чи метонімійне переосмислення слів літературної мови, ігрове перероблення відомих лексем, наприклад: *баняк* (голова), *ботан* (заучка), *валити* (утікати), *відстій, втикати* (гальмувати, тупити), *(не) доганяти, дупло* (той, хто тупить), *Кльово! Суперово! Кайфово! Кучеряво! Офігєть! Кайф! Ульот! Бомба! Жесть! Жир!* (Круто!), *зависати, клешні* (руки), *не фонтан!* (не дуже добре)*, скатати* і т. н. Такі перетворення не тільки виражають іронію щодо предметів і явищ довколишньої дійсності, але й демонструють загальний рівень розвитку мовців, образність мислення, можливість сприйняття нестереотипних знакових зв'язків, знання мовної системи і мовної норми. Словотворення відбувається як шляхом афіксації, так і скорочень і абревіації. Наведемо приклади: *відмазка, вікідіот* (людина, яка вірить у все, що написано у вікіпедії), *геймити* (грати в гру на комп'ютері), *електронка, есемесити, урл/урла* (адреса сайту в Інтернеті) та ін.

У сучасних українських прозових творах жаргонна лексика і сленг трапляються досить часто. Така лексика надає потужного емоційного забарвлення твору, є головним інструментом у передачі характеру, культури персонажів, оскільки мова людини віддзеркалює її внутрішній світ, виховання, цінності тощо. Л. Ставицька, розмірковуючи над соціокультурними аспектами жаргонної лексики в мові сучасної художньої літератури, акцентує на тому, що жаргонна лексика – це частина художньо-словесної творчості письменника, у царині її естетичного перетворення виявляється індивідуальне мистецтво слова, іншими словами, жаргонізми органічні у структурі художнього мікрообразу, а тонкі семантичні й емоційні нюанси слова письменник «експлуатує» для створення неповторного світу індивідуальних смислів та естетичних узагальнень [8]. О. Тараненко зауважує, що стилістично знижені елементи є джерелом мовного реалізму і свою функцію виконують у художній прозі, відбиваючи прагнення автора озвучувати своїх героїв тією мовою, якою вони спілкуються в реальному житті, і навіть більше – самому творити тією мовою, яку він чує довкола себе [11]. В аспекті перекладу такі стилістично-марковані елементи тексту є певним викликом, оскільки від їх вдалого відтворення залежить збереження емоційного насичення і колориту першоджерела.

Англійська мова як мова перекладу також багата на розмовну і знижену стилістично-марковану лексику. В обох мовах можна знайти довгі синонімічні ряди сленгізмів і жаргонізмів, які є взаємозамінними відповідниками у процесі двобічного перекладу. Відмінність полягає в кількості синонімічних компонентів однієї лексичної одиниці; в силі емоційного забарвлення, яке визначає прийнятність чи неприйнятність уживання конкретної одиниці в тому чи тому середовищі; у рухливості цього шару лексики, який швидко може застарівати і виходити з активного вжитку. Окрім цього, розбіжність прагматичних компонентів значення слів, еквівалентних за своїми основними лексико-семантичними варіантами, спричиняє розходження результатів лексико-семантичного варіювання цих слів в англійській та українській мовах. Основа для лексико-семантичного варіювання, результатом якого є сленг, жаргони або пейоративна лексика, – прагматичні компоненти значення слова, тобто семантичні асоціації або конотації, які виражають пов'язані зі словом культурні традиції, прийняту в суспільстві практику використання відповідної речі [1, с. 60]. У випадку, коли вихідні сленгізм чи жаргонізм не мають однозначного відповідника в мові перекладу, до них, як і до інших лексичних одиниць, можна застосувати перекладацькі модифікації (за Т. Казаковою) [5, с. 61].

Повість Сергія Жадана «Депеш мод» багата на жаргонізми й сленгізми, вульгаризми та непристойну лексику, що вказує на відходження від цензури як нової тенденції сучасної української прози. Про-

аналізуємо, як відбувається відтворення сленгізмів і жаргонізмів цього твору під час перекладу англійською. Розглянемо приклад: *...тому що ти не збираєшся до кінця своїх днів вгризатись в чиєсь горло за розфасовану ними* ***хавку*** [2, с. 11]. – *...because you're not prepared to tear at someone's throat all your life over* ***the grub they've chewed up*** [17, с. 125]. У «Словнику жаргонної лексики української мови» іменник ***хавка*** розтлумачено як «їжа» [9]. Дібраний перекладачем відповідник ***grub*** стилістично і семантично є цілком рівноцінним, у значенні "food" його фіксує "The Online Slang Dictionary (American, English and Urban Slang)" [15].

Цілком адекватний переклад досліджуваної лексики спостерігаємо й у низці інших прикладів: *Ну він бере одразу два літри. Сидить і* ***квасить*** [2, с. 16]. – *So he takes two liters right away. Sits and* ***gets pickled*** [17, с. 129]. ***Квасити***, згідно зі «Словником жаргонної лексики української мови» означає «пити алкогольні напої; пиячити» [9]. В англомовному перекладі за відповідник використано прикметник ***pickled*** (у значенні "drunk"), маркований як сленговий [15]. Збереження емоційного і стильового навантаження в перекладі спостерігаємо й у такому прикладі: *Коротше, я бачу вона була* ***вгашена****...* [2, с. 15]. – *In short, I see that* ***she's pissed****...* [17, с. 127]. Як бачимо, прикметник ***вгашена*** («у стані алкогольного сп'яніння; п'яний» [9]) у перекладі відтворено рівноцінним сленгізмом ***be pissed***, у значенні "inebriated" [15]. Наведемо ще один приклад: *...а ти думаєш, що – найголовніша, за* ***хахаля*** *за свого думаєш сховатись, за морячка?* [2, с. 24]. – *...you think you're number one? You want to hide behind your* ***squeeze****, your sailor?* [17, с. 136]. Іменник ***хахаль*** *(хахар)* маркований як молодіжний сленг і означає «коханець, співмешканець» [9], його відтворення англомовним сленгізмом ***squeeze*** цілком виправдане, оскільки в сучасній розмовній англійській мові він позначає друга, подругу, сексуального партнера – "the primary focus of one's romantic life, sexual partner" [15]. До молодіжного сленгу належать лексичні одиниці на кшталт ***чувак*** («молодий чоловік; юнак» [9]), ***непруха*** («невезіння, смуга невдач; неталан» [9]), покликані відобразити манери та культуру мовлення персонажу. Перекладачу вдалося відтворити колорит у перекладі: *...і ніхто йому нічого не може відповісти, шкода* ***чувака*** [2, с. 9]. – *...and no one can answer him. Everyone feels sorry for the* ***kid*** [17, с. 124]; *Ні квитка взяти, ні штраф заплатити –* ***непруха*** *одним словом* [2, с. 43]. – *You cannot get a ticket, or pay the fine, a* ***total bummer*** *in short* [17, с. 151]. Звернімося до словникових тлумачень англомовних відповідників: ***kid*** – a young person or child, can possibly be used as a derogatory term for someone of lesser age or social status [15], ***bummer*** – a depressing person, thing, or event [15]. Як бачимо, дібрано стилістично і семантично адекватні відповідники, що забезпечують емоційну рівноцінність вихідного і цільового текстів.

Аналіз оригіналу та перекладу повісті Сергія Жадана «Депеш Мод» засвідчив, що не завжди відтворення сленгізмів і жаргонізмів цільовою мовою, рівноцінне за стилістичним та емоційним навантаженням. Проаналізуємо такий приклад: *Мене влаштовувала та кількість* ***бабок****, яка в мене була, себто влаштовувала не кількість як така,* ***бабок*** *в мене, [наспрaвді], майже ніколи не було, влаштовував сам принцип обертання їх навколо мене* [2, с. 3]. У «Словнику жаргонної лексики української мови» ***бабки*** потрактовано як «гроші» [9]. Жаргонізм набув широкого вжитку, особливо серед молоді, відтак україномовний читач, не використовуючи довідкових джерел, чітко розуміє, про що йдеться. Переклад цієї лексичної одиниці англійською не викликає труднощів, оскільки в англійській мові існує низка стилістично-забарвлених мовних одиниць на позначення поняття «гроші». Перекладач запропонував такий варіант інтерпретації поданого речення: *I was satisfied with how much* ***money*** *I had, which is not to say that I was satisfied with the amount as such – I never really had any* ***dough*** *at all – but I was satisfied with the basic principle of how it circulated around me* [17, с. 117]. Як бачимо, в англомовному перекладі жаргонізм ***бабки*** відтворено як еквівалентною стилістично-маркованою одиницею ***dough***, зафіксованою в "Cambridge Dictionary" як 'old-fashioned slang' [13], так і стилістично-нейтральною лексичною одиницею ***money.***

Певну стилістичну нейтралізацію в перекладі спостерігаємо і в іншому прикладі: *...життя ...виявилося штукою підлою і невдячною, воно відразу ж взяло за звичку обертатись такими* ***лажовими*** *ситуаціями, згадувати про які не хочеться* [2, с. 3]. – *...it seemed a vile and mean thing, it immediately began creating* ***lousy*** *situations that you try not to remember but cannot forget* [17, с. 117]. Прикметник ***лажовий*** розтлумачено в «Словнику жаргонної лексики української мови» як «поганий, кепський; невдалий» [9]. У перекладі його відтворено прикметником ***lousy***, що не фіксується у спеціальних словниках жаргону чи сленгу, проте належить до розряду *informal* і позначає щось «вкрай неприємне, огидне». Можемо констатувати збереження емоційного, але втрату стилістичного навантаження в перекладі.

В окремих випадках спостерігаємо повну втрату стилістичної маркованості сленгізмів чи жаргонізмів вихідного тексту в перекладі. Розглянемо такий приклад: *Ну, не знаю, страшно йому.* ***Стрьом*** *починається від* ***водяри*** [2, с. 16]. – *Well, I don't know, he's terrified. He* ***starts to get this terror*** *after drinking* ***vodka*** [17, с. 129]. Жаргонізми вихідного речення ***стрьом*** (іменник від прикметника ***стрьомний*** «небезпечний, такий, що викликає страх» [9]) та ***водяра*** («горілка» [9]) відтворено застосуванням описового перекладу, дібрано стилістично нейтральні відповідники. Сленгізм ***водяра*** виступає ще й національною реалією на кшталт слів «козак», «борщ» тощо. Загрубілі чи зменшено-пестливі форми цих реалій («водяра», «водочка») неможливо перекласти з використанням відповідних словотворчих афіксів, тому конотативний аспект слова в перекладі втрачено.

Утрату стилістичної забарвленості в перекладі демонструють і інші приклади, як-от: *...ви просто мусите це побачити, тим більше – вхід* ***халявний*** [2, с. 20]. – *...you simply have to see this, all the more so because admission* ***is free*** [17, с. 133]. Сленгізм ***халявний*** («безкоштовний; такий, що отримується за чужий рахунок або даром» [9]) відтворено стилістично нейтральною лексичною одиницею – ***free.*** Ще кілька прикладів: *...сам Вася дістає звідкись* ***заниканий*** *бінокль* [2, с. 35]. – *Vasya himself finds a pair of* ***forgotten*** *binoculars somewhere* [17, с. 144]. ***Заникати*** – «заховати від когось у потаємне місце» [9]. У перекладі – стилістично нейтральний еквівалент ***forgotten****. ...на перон вони виходити бояться, аби зайвий раз не нарватись на* ***шмон*** [2, с. 40]. – *they're afraid of going out onto the platform where they might get caught up in yet another* ***customs search*** [17, с. 148]. ***Шмон*** – «обшук» [9]. У перекладі спостерігаємо стилістично-нейтральне словосполучення, що є в результатом застосування трансформаційних прийомів експлікації та додавання слова.

Досить багатий на сленгову і жаргонну лексику роман О. Забужко «Музей покинутих секретів». Проаналізуємо приклади означеної лексики з цього твору та варіанти її перекладу англійською мовою: *... цей невідь-звідки вигульклий незнайомий хлопець може бути* ***шизом****, маніяком із тих, що надзвонюють по телефону й підстерігають коло студійного під'їзду* [3]. – *...this new young man of unclear origins could be a* ***psycho****, for example, one of those maniacs who keeps calling and lies in wait at the studio entrance* [16]. У «Словнику жаргонної лексики української мови» іменник ***шизо*** розтлумачено як «божевільна, психічно ненормальна людина» [9]. Такий самий сленгізм існує і в англійській мові: "psycho is a slang term for someone who is mentally unstable or afflicted with a psychosis", "someone who is crazy and frightening" [13], тобто під цим терміном у розмовному мовленні позначають психічно нездорову людину. Переклад відбувається шляхом застосування стилістично-маркованого відповідника. Розглянемо інший приклад: *...і водночас, як по паралельній колії, встигло ковзнути з жалем, що в цього хлопця напевно є дівчина, молода, з цих нових і* ***відв'язаних****, у топику й обтислих штанцях* [3]. – *...and, simultaneously, as if on a parallel track, sped the rueful thought, he must have a girlfriend, a young one, one of those* ***hip*** *ones in a strappy top and tight little pants* [16]. Звернімося до словникових тлумачень. ***Відв'язаний*** розтлумачено як такий, що «не дотримується загальноприйнятих норм і правил поведінки» [9]. У перекладі його відтворено прикметником ***hip***, що в сучасній англійській мові набув певної стилістичної маркованості: «Hip is a slang term sometimes defined as fashionably current, and in the know». При цьому уточнено, що це слово не стосується якоїсь певної якості, воно постійно змінюється в значенні [14]. Українською його здебільшого перекладають як «козирний», «у темі», «просунутий», «класний», «хіповий». Як бачимо, в перекладі збережено сленговий характер лексичної одиниці, хоча й відчувається дещо відмінна конотація значення слова.

Проаналізуємо інший приклад: *...хіба не пам'ятає наша стара* ***тусовка*** *(та тільки де вона тепер, гай-гай…)…* [3]. – *Our old* ***gang*** *(Where are they now?) remembers all too well…* [16]. У «Словнику жаргонної лексики української мови» подано таке тлумачення іменника ***тусівка (тусовка)*** –«1. *крим., мол.* Зустріч, зібрання молодіжних угруповань, компаній. 2. *мол*. Компанія, група людей, об'єднаних спільними інтересами, віком, якоюсь справою» [9]. У перекладі спостерігаємо використання лексеми ***gang***, зафіксованої як *informal*, проте без сленгового відтінку. Таким чином, у перекладі застосовано прийом часткової нейтралізації. Подібне спостерігаємо й у такому прикладі: *Я* ***притарганилася****, як завше в хвилини панічної стеряності, шукати розради в неї...* [3]. – *Again I* ***washed up*** *in her apartment just as I always did in moments of panic and confusion…* [16]. Як бачимо, в тексті оригіналу використано лексему ***притарганилася***, що зафіксована в «Словнику жаргонної лексики української мови» як похідна від дієслова «тарганити – тягти, волокти» [9]. В аналізованому контексті вона має значення «притяглася, приволоклася». Переклад зазначеної лексеми здійснено шляхом використання фразового дієслова ***wash up***, що має значення «викидати на берег», «переносити потоком води». Це значення ідіоматичне, але не має сленгового характеру. Отже, в перекладі відбувається нейтралізація значення вихідної одиниці.

Насамкінець розглянемо такий приклад: *...режисер уже з чверть години робив до мене на задньому плані страдницькі міни й змахував руками з жахливим звірячим вищиром, що мало означати «****зав'язуй****!», аж доки мене не розбирав сміх* [3]. – *...for the last fifteen minutes the director has been making faces at me like he's about to vomit and sawing his throat with his hand, until his histrionics make me laugh* [16]. У цьому прикладі спостерігаємо використання лексеми ***зав'язуй*** («припиняти щось робити» [9]). У перекладі застосовано трансформацію вилучення і нейтралізацію експресивності вихідного тексту.

Отже, найчастіше відтворення жаргонізмів та сленгу відбувається за допомогою еквівалента, водночас спостерігається часткова або повна нейтралізація стилістично-маркованої лексики в перекладі. Колорит оригіналу в перекладі загалом збережено, проте відчувається послаблення емоційного навантаження в окремих реченнях.

Література:

1. Гудманян А. Г. Переклад жаргонізмів, сленгу і пейоративної лексики художніх фільмів США / А. Г. Гудманян, Ю. М. Плетенецька // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. – Ніжин, 2014. – № 3. – С. 58–61.

2. Жадан С. В. Депеш мод / С. В. Жадан. – Харків : Фоліо, 2004. – 181 с.

3. Забужко О. Музей покинутих секретів [Електронний ресурс] / Оксана Забужко. – Режим доступу : https://www.litmir.me/br/?b=149085&p= 18. – Назва з екрану.

4. Иванова Н. С. Молодежный жаргон в лингвокультурологическом освещении дисс. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. С. Иванова. – Екатеринбург, 2007. – 369 с.

5. Казакова Т. А. Художественный перевод. Теория и практика / Т. А. Казакова. – М. : Инъязиздат, 2006. – 544 с.

6. Мартос С. Структура молодіжного сленгу під кутом зору мови міста [Електронний ресурс] / Світлана Мартос. – Режим доступу : http://linguistics. kspu.edu/webfm_send/992. – Назва з екрану.

7. Орлова Н. О. Сленг vs. Жаргон : проблема дефиниции / Н. О. Орлова // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3 (40). – С. 4–8.

8. Ставицька Л. Короткий словник жарґонної лексики української мови / Леся Ставицька. – К. : Критика, 2003. – 336 с.

9. Ставицька Л. Словник жаргонної лексики української мови [Електронний ресурс] / Леся Ставицька. – Режим доступу : http://ukr-zhargon.wikidot.com. – Назва з екрану.

10. Ставицька Л. Сучасний український інтержаргон : проблеми й аспекти вивченння / Леся Ставицька // Мовознавство : доп. та повідомл. IV Міжнар. конгресу україністів. – К. : Пульсари, 2002. – С. 213–216.

11. Тараненко О. О. Колоквізація, субстандартизація та вульгаризація як характерні явища стилістики сучасної української мови / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2003. – № 1. – С. 23–41.

12. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / В. А. Хомяков. – Л., 1980. – 39 с.

13. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : http://dictionary.cambridge.org/ru. – Title with screen.

14. Hip [Electronic resource]. – Mode of access : https://en.wikipedia. org/wiki/Hip_(slang). – Title with screen.

15. The Online Slang Dictionary (American, English and Urban Slang) [Electronic resource]. – Mode of access : http://onlineslangdictionary.com. – Title with screen.

16. Zabuzhko O. The Museum of Abandoned Secrets [Electronic resource] / Oksana Zabuzhko ; translated by Nina Shevchuk-Murray. – Mode of access : http://chtyvo.org.ua/authors/Zabuzhko/The_Museum_of_Abandoned_Secrets__en. – Title with screen.

17. Zhadan S. Depesh Mod / S. Zhadan ; translated by Miroslav Shkandrij // Ukrainian Literature. – 2011. – Vol. 3. – P. 117–205.

© Торчинський М. М.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 11 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 21 вересня 2017 р.
Прийнято до друку: 15 вересня 2017 р.

e-mail: mina@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-17-21

Торчинський М. М. Кодифікація нормативних форм власних назв в українській мові / М. М. Торчинський // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 17–21.

УДК 811.161.2:81'373.2

Торчинський Михайло Миколайович,
доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології,
Хмельницький національний університет

КОДИФІКАЦІЯ НОРМАТИВНИХ ФОРМ ВЛАСНИХ НАЗВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті розглянуто проблему кодифікації нормативних форм власних назв в українській мові, зокрема їх написання з великої літери (наявність певних неузгодженостей фіксуємо серед антропонімів, топонімів, ергонімів, ідеонімів тощо). Багато помилкових написань пропріальних одиниць спричинені іншомовним впливом, передусім російськомовним. Запропоновано конкретні шляхи покращення правописної ситуації шляхом уніфікації і значного спрощення правил на основі їх зв'язку з певними розрядами пропріативів.

***Ключові слова**: кодифікація, нормативна форма, власна назва, онім, правопис.*

Торчинский Михаил Николаевич,
доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой украинской филологии,
Хмельницкий национальный университет

КОДИФИКАЦИЯ НОРМАТИВНЫХ ФОРМ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема кодификации нормативных форм имен собственных в украинском языке, прежде всего их написание с большой буквы (наличие определенных сложностей фиксируется среди антропонимов, топонимов, эргонимов, идеонимов и некоторых других классов онимов). Много ошибочных написаний проприальных единиц вызваны иноязычным влиянием, прежде всего русскоязычным. Предлагаются конкретные пути улучшения ситуации путем унификации и значительного упрощения правил на основе их связи с определенными разрядами проприативов.

***Ключевые слова**: кодификация, нормативная форма, имя собственное, оним, правописание.*

Mykhailo Torchynskyi,
Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Philology,
Khmelnytskyi National University

NORMATIVE FORMS' CODIFICATION OF PROPER NAMES IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

The article deals with the problem of normative forms' codification of proper names in the Ukrainian language (some inconsistencies are fixed among anthroponyms, toponyms, ergonyms, ideonyms, etc.). Very often false spellings of proper names are caused by foreign-language influence, first of all Russian language. Many other violations of Ukrainian language legislation have also been witnessed.

It is proposed to use common forms of proper names for our language; to follow the rules of their spelling and using cases; to do everything possible to reduce the number of foreign nominations – both Russian and English; complete the process of decommunization and de-Sovietization both in the language as a whole and in the onomasticon, since it is impossible to leave on the Ukraine's map the names that point to the oppressors of the Ukrainian people or events that have had a very negative impact to our life.

The main rule for creating new nominations should be Ukrainian-language design and avoiding of those motivational moments that aren't perceived by a large part of the Ukrainian people (in our opinion the proprietary units that indicate the location of the object, its characteristic features or attributes, which have a common symbolic meaning in the minds of the Ukrainian people are the best.

The norms that concerns the cases and coordination of the proper and common names, the functioning of borrowed onyms and other similar moments associated with the determination of those forms of proper units that are in conformity with the norms of Ukrainian literary language need further perfection.

***Key words**: codification, normative form, proper name, onym, spelling.*

Сутність терміна «кодифікація» має два значення: «1) систематизація чинного законодавства певної країни; 2) процес вироблення загальноприйнятих норм літературної мови» [3, с. 360], які безпосередньо стосуються власне лінгвістичних проблем. Саме тому «кодифікація норми» в енциклопедії «Українська мова» кваліфікована як «систематизація мовних явищ у словниках, граматиках, довідниках з культу-

ри мови, що орієнтують мовців на взірцеву літературну мову, дотримання усталеної мовної норми» [8, с. 260].

«Кодифікація у системі онімів насамперед передбачає встановлення їхніх нормативних форм, що, зокрема, ґрунтується на правописі та вимові власних назв, опрацювання способів передачі іншомовних пропріативів засобами рідної мови, вироблення системи відмінювання онімів і утворення відонімних похідних» [4, с. 27].

Для вирішення таких проблем в Україні є певні передумови. Насамперед створено юридичну базу (на зразок законів і постанов Верховної Ради і Кабінету Міністрів України «Про географічні назви», «Про затвердження Порядку розгляду заяв про зміну імені (прізвища, власного імені, по батькові) фізичної особи», «Про інформацію», «Про національні меншини в Україні», «Про перейменування окремих населених пунктів та районів» тощо), достатньо уваги правописним нормам пропріативів відведено в «Українському правописі», видано словники, довідники, атласи і карти географічних та космічних тіл, захищено низку дисертаційних робіт, у яких розглянуто питання стандартизації пропріальних одиниць (зокрема, праці С. Л. Авдєєвої, В. О. Горпинича, А. Г. Гудманяна, Л. І. Гуцул, О. І. Крижанівської та ін.). Кодифікаційні особливості власних назв описано в наших статтях «Кодифікація норм правопису власних назв української мови» [4], «Основні проблеми прикладної ономастики» [5], «Особливості відмінювання власних назв» [6], «Функціонування власних назв у сучасних умовах» [7] тощо.

Водночас варто зазначити, що й надалі засвідчено численні порушення мовного законодавства України стосовно функціювання власних назв; до того ж, окремі теоретичні положення з указаних питань досить суперечливі. Потреба звернути увагу на ці проблеми і зумовлює актуальність теми нашої статті, основна мета якої – з'ясувати основні групи пропріальних одиниць, які в нинішніх умовах особливо потребують кодифікації їхніх форм. Зокрема, заплановано розглянути особливості правопису різних класів власних назв у сучасних умовах.

Безперечно, орфографія онімів – це насамперед написання їх із великої або малої літери, оскільки, незважаючи на те, що тут немає жодних складнощів, помилки трапляються досить часто. Особливо це стосується ергонімів, коли, зокрема, у назвах організацій всі слова пишуть із великої літери (*Бахчисарайський **І**сторико-**А**рхеологічний **М**узей*). Такі помилкові написання засвідчені і серед прагматонімів, передусім найменувань будівель, де розміщені певні організації (*Хмельницький **Н**аціональний **У**ніверситет*).

Варто зазначити, що і скорочені форми назв будівель та організацій, у них розташованих, переважно складаються з апелятива (який можна вживати самостійно за умови відсутності поряд аналогічних денотатів: *Музей*) та основної (диференційної) лексеми, яку переважно пишуть із великої літери (*Сьома школа*).

В «Українському правописі» запропоновано писати з малої літери «назви частин, відділень, секторів та інших підрозділів установ, організацій» (*відділення літератури, мови і мистецтвознавства АН України*) [9, с. 54]. Водночас в офіційних документах такі найменування, як правило, пишуть із великої букви, чим фактично підтверджують їхній статус як онімів (*Департамент спеціальних телекомунікаційних систем та захисту інформації Служби безпеки України*).

На наш погляд, недоцільно розмежовувати написання ергонімів, які кваліфікують найвищі державні установи України, де з великої літери треба писати всі слова (*Конституційний Суд України*), і світу (*Законодавчі збори Франції*) [див.: 9, с. 53].

Аналогічна ситуація з найменуваннями найвищих посад: якщо це стосується України, то їх пишуть із великої літери (*Голова Верховної Ради України*), а якщо інших країн – з малої (*президент Франції*); водночас останні, згідно з вимогами дипломатичного протоколу, теж треба писати з великої букви.

Подвійні стандарти наведено і щодо правопису назв інших посад, які треба писати з малої букви (*президент НАН України*, *міністр економіки України*), однак для підкреслення урочистості запропоновано писати їх із великої літери (*Міністр освіти України, Посол Республіки Польща*) [див.: 9, с. 49].

Безумовно, уникненню подібних ситуацій і спрощенню орфографії ергонімів (а також багатьох інших класів пропріальних одиниць) сприятиме узаконення одного правила: у таких власних назвах із великої літери треба писати перше слово, умовну частину номінації, яку при цьому потрібно взяти в лапки, та інші слова, які пишемо з великої літери в інших ситуаціях (*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*, *Полтавська фабрика дитячих іграшок «Перемога»*).

Певна непослідовність засвідчена і в написанні почесних звань, які, звичайно, повинні бути віднесені до онімів, як, наприклад, «*Почесний донор України*», тобто і «*заслужений працівник освіти України*», і «*лауреат Міжнародного конкурсу піаністів ім. П. І. Чайковського*» – це, фактично, пропріативи, правопис яких має відбивати віднесення їх до цієї категорії слів.

Це стосується і хрононімів (наприклад, *Відродження* (=*Ренесанс*) рекомендовано писати з великої букви, а *неоліт* – із малої; *Семилітня війна* – з великої, а *друга світова війна* – з малої). Як зазначає А. О. Білецький, тут «справа, звичайно, у недоторканності орфографічної традиції, навіть якщо вона зберігається наперекір здоровому глузду» [1, с. 173].

В «Українському правописі» також засвідчено, що назви сортів рослин у спеціальній літературі треба писати з великої літери (яблуня *Білий налив*, груша *Лісова красуня*), а в загальному вжитку – з малої

(*антонівка, угорка*) [див.: 9, с. 50], проте таке розмежування, на нашу думку, правомірне, оскільки апелятивація власних назв засвідчена і на рівні інших класів онімів.

Наведемо низку прикладів. Зокрема, відонімні деривати (семантичні та морфологічні), які втратили безпосередній зв'язок із власною назвою, мають інші, ніж пропріативи, значення і, по суті, стали загальними назвами людей, предметів або явищ, треба писати з малої букви (*меценат, браунінг, бонапартизм*). Наявність особливого статусу поетонімів дозволяє відхилення від чинних правил правопису власних назв зі стилістичною метою (*...не можу владнати з собою, поки живуть* ***зенюк*** *і* ***паливода*** (В. Яворівський)). Уживання конотативних онімів, які вважають виразним засобом метафоричної образності й семантично близькими до апелятивів, безумовна стилістична ознака, тому тут теж природною є апелятивація, а зразками таких конотацій можуть бути фраземи і паремії із власне слов'янськими (***химині*** *кури*), античними (***ахіллесова*** *п'ята*) і біблійними (***каїнова*** *душа*) антропонімами.

Натомість ми вважаємо, що апелятивація етнонімів неправомірна, оскільки це все-таки розряд пропріативів, написання яких із великої літери тривалий час підтримувала вітчизняна правописна традиція (***П****оляки,* ***У****країнці*). Це твердження не стосується ад'єктонімів (*рівненський*) і катойконімів (*одесит*), які треба писати з малої літери (крім тих ситуацій, коли цього вимагає інша ситуація: *Рівненська обласна державна адміністрація*).

Протилежний процес – онімізація апелятивів – один із найбільш поширених способів творення власних назв. В окремих випадках певні лексеми можуть, залежно від стилістично-виражальних можливостей (це насамперед стосується художнього мовлення), мати подвійне написання (*Читачу мій – я ретельний, я пристрасний* ***холуй****. Я не соромлюсь. Навпаки – я з гордощами пишу це ім'я. Бо що таке* ***Холуй*** (І. Сенченко)). Досить часто подібна онімізація засвідчена в казках (*Жили собі* ***Котик*** *і* ***Півник***) та байках (*Прибігла раз* ***Лисичка*** *у садок*).

Деякі розряди власних назв (передусім умовного або символічного характеру) треба писати не лише з великої літери, а ще й у лапках. Це насамперед стосується номінацій продовольчих і промислових товарів, страв, спортивних команд тощо (автомобіль *«Мерседес-Бенц»*, коктейль *«Захід сонця на Гаваях»*, ФК *«Динамо» Київ*).

Що стосується правопису власних назв географічних і космічних об'єктів, то правила тут більш прості: з великої літери треба писати всі елементи, крім родових позначень (*Полярна зірка, Чорне море*), тому правильними є форми найменувань поселення *Сонячна Поляна* і частини лісового масиву *Сонячна поляна*.

У номінаціях живих істот в українській мові домінує написання їх із великої букви (*Іван Карпенко-Карий, Рябко*).

Інші орфографічні моменти, як-от: правопис онімів разом, окремо або з дефісом (наприклад, усупереч вимозі писати разом українські прізвища, що виникли на основі словосполучень, до складу яких входять як повнозначні, так і службові слова, в українській літературі трапляються написання типу *Чорт із свічечкою* (М. Стельмах), *Ситий-їсти-не-хоче* (І. Франко)), уживання апострофа (*СП* «*Ал****'****янс*» замість «*Альянс*») та знака м'якшення (*ПП* «*Швец*ь» замість «*Швець*ь»), подвоєння у власних назвах («*Ана Марія*» замість «*Анна*»), чергування звуків (*Калу****шс****ький пивзавод* замість *Калуський*), написання слів іншомовного походження (кафе «*Атланд****і****да*) тощо, регламентують правила, які стосуються лексики української мови загалом, без розмежування на апелятиви й оніми.

Ще більше зафіксовано помилкових написань власних назв, спричинених передусім російськомовним впливом. Це виявляється серед особових імен, прізвищ та імен по батькові («*Валентіна Іллінішна Деріземля* замість *Валентина Іллівна Дериземля*, *Пьотир Андреєвич* замість *Петро Андрійович* і под.» [2, с. 14]), географічних назв (на зразок ойконімів із росіянізмами в основах: *Ізобільне, Родниківка* чи російськомовним оформленням: *Михайлово, Ульяновка*), ергонімних конструкцій: або російськомовних форм, або англомовних; перші більше поширені на Сході і Півдні України: «*Наш дом*» (Дніпро), «*Радуга*» (Донецьк), а другі – на Заході й у Центрі: «*PAOLLA»* (Львів), «*ANIL*» (Івано-Франківськ) [див.: 10, с. 146]). Безперечно, тут наявні не лише орфографічні помилки, а й порушення мовного законодавства України, яке зобов'язує всі номінації подавати державною мовою.

Крім того, значна частина топонімів (насамперед ойконімів й урбанонімів) до недавнього часу не лише суперечила нормам української мови, а й ідеологічно прославляла наше комуністично-радянське минуле (вулиці *Леніна, Енгельса*), і хочеться вірити, що більшість із таких власних географічних назв назавжди зникне з карти України, а значить – і зі свідомості українців.

Саме в топонімії різко зростає роль ектралінгвальних чинників, що, зокрема, виявляється в збереженні тих онімів, які «прославляють» реалії, характерні для попередніх етапів розвитку нашого суспільства. Наша думка тут категорична: не можна залишати на карті України ті назви, які вказують на гнобителів українського народу або на події, що вкрай негативно вплинули на наше життя. Передусім не мають права на існування меморіальні назви (на кшталт сіл *Ленінське*, *Чапаєвка*) чи ідеологічні (вулиця *Комуністична*, село *Радянське*). Тому можна лише вітати дерадянізацію і декомунізацію українського ономастикону, що відбулися минулого року. Цей процес, безумовно, має бути продовженим. І не варто «ховати» ідеологію минулого за новомодними вигадками (на зразок: назвати місто *Єлисаветградом*, оскільки ойконім нібито пов'язаний з ім'ям не російської імператриці, а святої, заступниці міста; або:

село *Комсольське* назване так не через зв'язок із так званим «Ленінським **комсомолом**», а завдяки вказівці на «**Ком**ітет **со**лідарності **мол**оді» тощо).

Варто також зазначити, що, наприклад, до процесу перейменування поселень, а також вулиць і площ рідко залучали фахівців із теорії номінації, що часто призводило до ухвалення рішень, які викликали незадоволення в населення. Водночас не можна стверджувати, що всі новостворені чи відновлені найменування порушують стандарти української ономастики. Наприклад, на Рівненщині ойконіми мають традиційні форманти **-івці** (село *Червоне* в Дубровицькому районі стало *Острівці*), **-ів** (село *Іскра* у Рівненському районі стало *Новожуків*); зафіксовано і назви-словосполучення (село *Жовтневе* Радивилівського району отримало назву *Нова Пляшева*, колишні назви *Вараш* і *П'янне* отримали відповідно місто *Кузнецовськ* і село *Радянське* в Млинівському районі).

Безперечно, основним правилом під час творення нових номінацій має стати україномовне оформлення й уникнення тих мотиваційних моментів, яких не сприймає значна частина українського народу (найкращими, на нашу думку, є пропріальні одиниці, що вказують на місце розташування об'єкта, його характерні ознаки або атрибути, які у свідомості українського народу мають узвичаєне символічне значення).

Також збільшується кількість фіксацій в офіційних документах імен на кшталт *Акім, Кіріл, Нікіта; Анна, Дар'я, Наталья* тощо, тобто російськомовних антропоформ. Безумовно, вони мають право на функціювання, однак лише тоді, коли так іменують прибульців із Російської Федерації. Що ж стосується українців, то така номінація є неповагою до давніх традицій українського народу, та й жодних підстав уважати ім'я *Дарина* гіршим, ніж *Дар'я*, у нас немає.

Так само неправомірно називати українських дітей *Бобами*, *Джонами* або *Елізабет* чи *Мері*, які не відповідають стандартам українського мовлення, зокрема такі чоловічі імена не утворюють форм по батькові, а жіночі – погано поєднуються з ними. Аналогічну ситуацію простежуємо на рівні скорочених форм українських імен (*Влад, Іра, Слава*), які за бажанням окремих батьків представники рагсів фіксують як нормативні. Тричленна антропоформула, попри намагання багатьох прозахідних діячів, залишається офіційно узаконеною, і хоча в попередні віки вона не була характерною для нашого народу, однак завдяки вродженій повазі до представників старшого покоління звертання на зразок *Маріє Іванівно* чи *Петре Семеновичу* залишається найбільш популярним в офіційному вжитку.

Знову ж таки, іншомовні імена мають право на побутування в так званих «мішаних» шлюбах, коли сім'ю створюють представники різних етносів і неможливо узгодити різнонаціональні особливості в іменетворчому процесі. Часто такі антропоніми є подвійними, наприклад, *Ангеліна-Жаклін* чи *Василь-Пітер*. Іноді містять два різнонаціональні імені: одне офіційне, а інше церковне.

Аналогічні помилки зафіксовано й у прізвищах, причому їх наявність значною мірою зумовлена недоліками реєстрації чи перереєстрації в державних установах, звідки і походять форми українських прізвищ *Іванов* (замість *Іванів*), *Моісєєнко* (замість *Мойсієнко*) чи *Алексійчук* (замість *Олексійчук*).

Звичайно, уніфікація однаково мотивованих прізвищ нереальна насамперед через неможливість узгодити всі юридичні нюанси, пов'язані з приватною власністю, спадкоємністю та подібними обставинами.

На ідеологічно «неправильні» назви натрапляємо й серед інших розрядів онімів, насамперед – ергонімів (футбольна команда «*Кіровець*», газета «*Комсомольська правда в Україні*»). Проте основним недоліком ергонайменувань, як свідчать численні дослідження вітчизняних ономастів, є все-таки засилля іншомовних назв фірм: як російсько-, так і англомовних. Наприклад, невідомо, яка потреба існує в англомовній номінації міні-футбольних клубів Здолбунівщини «*Benny Hill*», «*Deportivo Italiano*», «*Dream-team*», «*Germania*», «*Germania-2* (*Ohmbach*)», «*Danger*» і «*Zimar-Gas*». Можна було хоча би продублювати таке найменування українською мовою (принаймні для спільних з іноземним капіталом інституцій), проте такі випадки одиничні. Узагалі варто сформувати пошану до всього українського у сфері номінації, а при цьому виробити і форми покарання, навіть у вигляді штрафів, за порушення норм мовного законодавства [див.: 5; 7].

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що українці, незважаючи на наявність численних перешкод, як екстралінгвальних, так і власне мовних, усе-таки повинні використовувати узвичаєні для нашої мови форми власних назв; дотримуватися правил їх правопису і відмінювання; робити все можливе для зменшення кількості іншомовних номінацій – як російсько-, так і англомовних; завершити процес декомунізації і дерадянізації як у мові загалом, так і в ономастиконі зокрема; орієнтуватися під час творення онімів-неологізмів на неполітичні номінації, які мають насамперед локативне, кваліфікативне або символічне значення і підпорядковані стандартам української граматики.

Подальшого опрацювання потребують нормативи, які стосуються відмінювання й узгодження власних і загальних назв, функціювання запозичених онімів та інших подібних моментів, пов'язаних зі встановленням тих форм пропріальних одиниць, які відповідають нормам українського літературного мовлення.

Література:

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

2. Скрипник Л. Г. Власні імена людей : словник-довідник / Л. Г. Скрипник, Н. П. Дзятківська. – К. : Наукова думка, 1996. – 335 с.

3. Сучасний словник іншомовних слів / [уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

4. Торчинський М. М. Кодифікація норм правопису власних назв української мови / М. М. Торчинський // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. – Вип. 22. – С. 25–33.

5. Торчинський М. М. Основні проблеми прикладної ономастики / М. М. Торчинський // Слов'янські мови: історія та сучасність : тези доповідей та повідомлень. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – Випуск 2. – С. 60–63.

6. Торчинський М. М. Особливості відмінювання власних назв / М. М. Торчинський // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. – Вип. 31. – С. 10–14.

7. Торчинський М. М. Функціонування власних назв у сучасних умовах / М. М. Торчинський // Трансформації в українській світі і наукових дослідженнях: світовий контекст. – Умань, 2017. – Ч. 2. – С. 173–176.

8. Українська мова : енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана», 2004. – 824 с.

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

10. Studia Slovakistica : збірник наукових праць. – Ужгород : Вид-во Олександри Гаркуші, 2009. – Випуск 10: Ономастика. Топоніміка. – 464 с.

© Баран Г. В., Баран І. М.

Отримано: 27 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 09 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 11 жовтня 2017 р.

e-mail: annaarsenytch2606@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-22-27

Баран Г. В. Лексика збірки Павла Тичини «Соняшні кларнети» / Г. В. Баран, І. М. Баран // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 22–27.

УДК 811.161.2'38

Баран Ганна Василівна,
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання, Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського;
Баран Іван Миронович,
магістрант, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

ЛЕКСИКА ЗБІРКИ ПАВЛА ТИЧИНИ «СОНЯШНІ КЛАРНЕТИ»

У статті вперше у вітчизняній лінгвістиці предметом комплексного аналізу стала лексика поетичної збірки Павла Тичини «Соняшні кларнети». Системно проаналізовано особливості цієї лексики, простежено контекстні особливості використання лексем у віршах; класифіковано лексику, ужиту в першій поетичній збірці Павла Тичини, за значенням, морфологічною належністю та походженням; з'ясовано роль Павла Тичини в збагаченні художнього стилю української мови; визначено співвідношення питомих і запозичених елементів; виявлено широке поєднання в поезіях Павла Тичини ознак художнього та інших функційних стилів української мови (особливо релігійного); виокремлено систему оказіоналізмів поета, які вплинули на подальший розвиток поетичної лексики в українській літературі. Аналіз лексики поетичної мови дає змогу поглибити знання про мову української літератури перших десятиріч XX століття та простежити особливості новотворення, символотворення, метафорики в лексиці першої збірки Павла Тичини, виокремити найхарактерніші риси ідіостилю автора «Соняшних кларнетів» зокрема та особливостей поетичної лексики української літератури першої половини XX століття взагалі.

***Ключові слова**: лексика поетичного твору, ідіостиль письменника, символотворення, оказіоналізми.*

Баран Анна Васильевна,
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания, Черниговский областной институт последипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского;
Баран Иван Миронович,
магистрант, Черниговский национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко

ЛЕСИКА СБОРНИКА ПАВЛА ТЫЧИНЫ «СОЛНЕЧНЫЕ КЛАРНЕТЫ»

В статье впервые в отечественной лингвистике предметом комплексного анализа становится лексика поэтического сборника Павла Тычины «Солнечные кларнеты». Системно проанализированы особенности этой лексики, прослежены контекстуальные особенности использования лексем в стихах; осуществлена классификация лексики, употребленной в первом поэтическом сборнике Павла Тычины, по значению, морфологической принадлежности и происхождению; выяснена роль Павла Тычины в обогащении художественного стиля украинского языка; определено соотношение незаимствованных и заимствованных элементов; выявлено широкое сочетание в стихах Павла Тычины признаков художественного и других функциональных стилей украинского языка (особенно религиозного), выделено систему окказионализмов поэта, которые повлияли на дальнейшее развитие поэтической лексики в украинской литературе. Анализ лексики поэтического языка позволяет углубить знания о языке украинской литературы первых десятилетий XX века и проследить особенности новообразования, символообразования, метафорики в лексике первого сборника Павла Тычины, выделить наиболее характерные черты идиостиля автора «Солнечных кларнетов» в частности и особенностей поэтической лексики украинской литературы первой половины XX века вообще.

***Ключевые слова**: лексика поэтического произведения, идиостиль писателя, символообразования, окказионализмы.*

Hanna Baran,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, K. D. Ushynskyi Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education;
Ivan Baran,
Master Student, Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University

LEXIS OF PAVLO TYCHYNA'S COLLECTION «SUNNY CLARINETS»

In the article for the first time in domestic linguistics the vocabulary of the poetic collection of Pavlo Tychyna «Sunny Clarinets» has become the subject of complex analysis. The vocabulary features are systemically analyzed; the

contextual features of lexemes usage in the poems have been traced; the classification of the vocabulary used in the first poetic collection of Pavlo Tychyna, according to its meaning, morphological identity and origin, has been carried out; the role of Pavlo Tychyna in enriching the artistic style of the Ukrainian language has been clarified; the ratio of specific and borrowed elements has been determined; a wide combination of the features of artistic and other functional styles of the Ukrainian language (especially the religious style) has been revealed; the system of occasional features in the poetic language, which influenced the further development of the poetic vocabulary in the Ukrainian literature, has been singled out. The analysis of the vocabulary of poetic language allows to deepen the knowledge about the language of Ukrainian literature of the first decades of the 20th century and to trace the peculiarities of new creation, symbol creation and metaphorics in the vocabulary of the first collection of Pavlo Tychyna, to distinguish the most characteristic features of the idiostyle of the author of «Sunny Clarinets» in particular, and the features of the poetic vocabulary of Ukrainian literature of the first half of the 20th century in general.

Conceptual provisions outlined in the article deepen the theory of stylistics and broaden the understanding of the nature of the linguistic features of the artistic style of speech. The conclusions and generalizations of the research extend the notion of the linguistic peculiarities of Ukrainian poetry in the first half of the 20th century, and enrich the knowledge on the history of the development of the Ukrainian literary language of the corresponding time.

***Key words**: vocabulary of a poetic work, idiostyle of the writer, symbols creation, occasionalism.*

Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки позначений підвищеним інтересом дослідників до тих явищ і процесів, які перебували поза увагою вчених. Зокрема у вітчизняному мовознавстві є потреба більшою мірою дослідити мовні особливості творів певних авторів. Незважаючи на те, що в українському мовознавстві можна спостерігати активізацію уваги до вивчення мови творів поетів першої половини ХХ ст., активніше розпочаті дослідження про особливості авторського стилю того чи того поета, але, наприклад, питання лексичних особливостей ранньої поезії Павла Тичини вивчене недостатньо. На особливу увагу заслуговує перша збірка поета «Соняшні кларнети», яка продемонструвала яскравий і непересічний талант автора, вплинула на розвиток ідіостилю письменника.

Із питанням лексики поетичних творів українських поетів першої половини ХХ ст. працювали небагато дослідників. Серед них: Г. Вокальчук [3; 4; 5], М. Кабиш [7], О. Коваль [8], Л. Кравець [9], Я. Стецько [13] та інші. Поетичну мову збірки Павла Тичини «Соняшні кларнети» на лексичному рівні не досліджували, хоча майстерне володіння словом, оригінальне бачення автором стилістичних можливостей найяскравіше виявляється на рівні лексики.

Творчість Павла Тичини тісно пов'язана з українським і європейським літературними процесами. У поетичній мові цього автора поєдналися як традиційні та фольклорні елементи й символи, так і беззаперечне новаторство й експериментаторство з формою та словесним матеріалом, який поет добирає для своїх віршів. Мову поезії Павла Тичини неможливо розглядати поза межами дослідження мови української поезії першої половини ХХ ст.

Як явище емоційно-естетичного освоєння світу поетична мова є об'єктом вивчення лінгвопоетики, у якій її розглядають як самодостатню систему зі специфічними законами внутрішнього розвитку, тенденціями до оновлення та розширення традиційних засобів, усталених формул, словника національної поетики, активізацією індивідуально-авторського складника, актуалізацією мовно-естетичних знаків національної та світової культури тощо (С. Єрмоленко, В. Русанівський, А. Мойсієнко, Л. Ставицька, Л. Пустовіт та ін.) [10, с. 123].

У сучасному українському мовознавстві термін поетична мова вживають на позначення трьох мовно-культурних феноменів: «1) мова віршованої поезії, або віршована мова (у протиставленні поняттю «мова прози»); 2) мова художньої літератури з її визначальною естетичною функцією; 3) система мовно-виражальних засобів, орієнтованих на досягнення ефекту високого стилю, незвичного для буденного спілкування» [14, с. 462].

С. Єрмоленко виокремлює три аспекти вивчення поетичної мови, підкреслюючи, що в українському мовознавстві цей феномен розглядають із погляду: а) лінгвопоетики та стилістики (вивчення динаміки стилістичної системи на всіх мовних рівнях); б) історії української літературної мови (як вияв нормалізаторських процесів, а також як індивідуальна мовотворчість на тлі стилістичної системи літературної мови); в) історико-літературного (взаємоскоординованість словника літературного та поетичного, взаємодія в поетичній мові книжних та розмовних елементів) [10, с. 113].

Характерними ознаками мови поезії є: а) специфічна віршова організація; б) опора на традиційний поетичний словник; в) тропеїстичність та образність; г) необмеженість лексико-семантичної сполучуваності, скерованої на реалізацію потенційно можливих і встановлення нових асоціативних зв'язків; д) використання характерних для емоційно-експресивної мови словотвірних моделей [10, с. 116].

Як зазначає дослідниця Я. Стецько, що порівнювала розвиток мовностилістичних засобів української та французької поезії першої половини ХХ століття: «Початок ХХ століття в українській та французькій поезії позначений зміною естетичних параметрів, синтезуванням різнорідних, навіть взаємозаперечних, культурних моделей, нехтуванням канонами попередніх епох. Відбулося оновлення нових змістових та формальних методів поетичної творчості. Аналогічні явища простежуються і в живописі, скульптурі, архітектурі, музиці, кіномистецтві, що зумовлено низкою історико-політичних, філософських, соціокультурних причин» [12, с. 225].

Лексика посідає чільне місце як невід'ємний стилетворчий елемент ідіостилів письменників початку XX ст. Літературна творчість українських поетів першої половини XX ст. значно вплинула на нормалізацію лексико-семантичної системи української мови в процесі її розвитку.

Автори поетичних творів цього періоду мали у своїх ідіостилях характерні особливості, що споріднювали їхні творчі методи, проте в жодному разі не можна говорити про однотонність чи однотипність підходів цих митців до літературного процесу. Як зазначає З. Франко, «їх словесно-художні, естетичні настанови мали й певну відмінність, зумовлену ідейно-тематичним змістом творчості кожного з цих письменників» [15, с. 22].

Постать Павла Тичини непересічна для становлення українського літературного процесу. Збірка «Соняшні кларнети» (1918 р.), позначена впливом футуризму, символізму та дадаїзму, стала одною із найгучніших подій літературного життя України періоду першої половини XX ст., породила коло послідовників і епігонів, змусила тогочасну інтелектуальну спільноту, колег-письменників і критиків визнати силу таланту та глибину володіння словом юного поета.

Найбільш виразною рисою ідіостилю П. Тичини є значна кількість оригінальних авторських новотворів (авторських лексичних неологізмів). Письменник широко послуговується засобами неології для творення оригінальних образів, надання нових семантичних відтінків знайомим лексемам і фонетичному увиразненню слів, наближенню їх до звучання природних явищ, творенню внутрішнього ритму, музичності фрази, лінгвістичної мелодії. Про виняткову важливість авторських новотворів у творчості П. Тичини свідчить той факт, що лінгвісти нараховують 1097 оказіоналізмів у творчості митця [4, с. 153].

Ще на початку XIX ст. В. Гумбольдт сформулював думку про існування особливого мовного світобачення, «мовної картини світу» та «наївної моделі світу» як науково-філософську проблему, довівши, що «за допомогою мови людина здійснює акти інтерпретації світу, які ведуть до створення його картини» [6, с. 378–379]. Таку картину світу й подає нам у своїй збірці «Соняшні кларнети» Павло Тичина, використовуючи для цього якнайповніший і найдоречніший арсенал української лексики.

Лексика збірки Павла Тичини «Соняшні кларнети» вирізняється різноманітністю, синонімічністю, яскравістю, оригінальністю та багатством. Поезія збірки складається із 3742 уживань 1215 слів (автори статті уклали словник лексики збірки Павла Тичини «Соняшні кларнети»), що свідчить про лексичне багатство поезії, письменницьке володіння словником української лексики.

У поезії, що належить до збірки «Соняшні кларнети», найбільшими кількісно є групи слів, що називають мистецькі поняття та релігійні реалії. «Розвиток семантики стрижневих слів, які належать до християнсько-релігійної лексики, у поезії Павла Тичини здійснений в руслі загальних тенденцій еволюції української поетичної мови першої третини XX ст.» [1, с. 29].

1. Назви мистецьких понять, здебільшого музичних і малярських:

а) малярські: *акварель* (1, с. 24), *пастелі* (1, с. 27) та інші;

б) музичні: *акорд* (4 вживання) та оказіоналізм *акордитися*, *арфа* (4 уживання), *бандура, вигравати, гама, гімн, голос, грати, дует, дума* (5 уживань), *енгармонійний, заколисанка, колискова, тон* та багато інших;

в) церковні музичні терміни: *орган*, *хорал*.

Другим важливим шаром лексики збірки «Соняшні кларнети» є релігійна лексика. Сюди належать:

2. Релігійно-світоглядні поняття й категорії: *Вічність* (2 вживання), *святий*.

3. Назви духовних (нематеріальних) осіб (суб'єктів): *Бог* (12 уживань) та *Він (Ти)* (у значенні *Бог*) (6 уживань), *Божий* (3 вживання), *Господь* (2 вживання), *Дух* (2 вживання), *душа* (15 уживань), *душенька*, *Учні Сина*, *херувим*, *янгол* (8 уживань), *безсмертний*.

4. Назви позачасопростірних (нематеріальних, духовних) дійсностей: *блакить* (3 вживання), *небеса*, *небесний*, *небо*, *рай*, *райський*, *Царство*.

5. Святописемні власні назви й імена людей: *Андрій (Первозванний)* (2 вживання), *Галілея*, *Еммаус*, *Ісус*, *Мадонна*, *Марія* (7 уживань), *Христос* (4 вживання) та оказіоналізм *Христосвоскресний*, *Юдея*.

6. Назви знарядь, предметів і знаків релігійної практики: *аналой, кадило, вівтар, дзвін, дзвонити (дзвеніти)* (5 уживань), а також оказіоналізми *дзвонні згуки* та *самодзвонний*, *завіса* (2 вживання); *короговка*, *образ*, *омофорно*, *риза* (2 вживання); *хітон*, *хрест* (6 уживань).

7. Назви процесів і станів релігійної практики: *благовісний*, *благословенний, благословляти* (4 вживання), *віра* (2 вживання), *вірити*, *воскреснути* (3 вживання), *встати з могили*, *жертва* (2 вживання), *зглянутися*, *коліноприклонно*, *молитва* (3 вживання), *молитися* (4 вживання), *офіра*, *поставити на коліна*, *розп'ясти* (2 вживання), *розп'ятий*, *розп'яття*, *хоронити*.

8. Назви церковних споруд: *дзвіниця*, *храм* (2 вживання), *церква*. Навіть у назві вірша Павло Тичина використовує назву церковної споруди – «У собор».

9. Назви церковних свят і конкретних церков: *Лавра і Софія* (наприклад: *Потужні ріки дзвону* ***Лаври і Софії*** (1, с. 62)); *Різдво* (наприклад: *«Ой не буть, видно, весні, як на* ***Різдво*** *грому, Коли до нас говорять по-чужому»* (1, с. 59)).

10. Слова, які в контексті набувають релігійного забарвлення: *лілея* (2 вживання), *радуватися (возрадуватися)* (4 вживання).

11. Варто виокремити ще групу так званих поганізмів, які теж можна зарахувати до релігійної лексики, але вивести їх за межі християнсько-релігійної. Наприклад: *Зевс, Пан*, *божок*, *доля* (3 вживання), *чорт*, *жрець*.

Павло Тичина вживає чимало слів, що виходять за межі мистецьких і релігійних понять. Важливе значення мають лексеми, що стосуються людини, її діяльності, стосунків, ставлення до світу тощо, а також слова, що характеризують природу в усіх її виявах. Серед них:

12. Лексеми, що називають людську істоту, та похідні від них: *дитина* (2 вживання), *дитинонька* (2 вживання), *дитя, людина, люди* та ін.

13. Означення щодо характеристики людини: *багатий, бідний, бездушний, безжурний, безумний* (2 вживання), *вольний, глухий, гнилий, гордий, дужий* (3 вживання), *живий, жорстокий, юний* та інші.

14. Назви за родинною ознакою й ознакою дружби: *батенько, брат* (7 уживань), *братік* та прикметник *братній*, *друг* (4 вживання) та ін.

15. Назви коханої людини: *дівчина* (2 вживання), *закоханий, любий, милий* та інші.

16. Назви груп людей: *народ, юрба* (2 вживання) тощо.

17. Дії і процеси, пов'язані з чуттями людини: *бачити, вслухатися, глянути, говорити* (4 вживання), *гугнявити* (2 вживання), *гудіти* (2 вживання), *дивитися* та інші.

18. Характеристики зовнішнього вигляду: *безкровний, чорнобровий* тощо.

19. Дії і процеси на позначення руху: *бігти* (6 уживань), *вернутися, вернути, виходжати, виходити (вийти)* (4 вживання), *відступитися* тощо.

20. Дії і процеси на позначення заняття людини: *вишивати, вспівати, вставати, гаптувати, гладити* (2 вживання), *гнати, гнути, гратися, гулять, дзвонити* (2 вживання), *жати, ждати* (6 уживань) та багато інших.

21. Назви відчуттів: *біль, голод, жаль* та ін.

22. Назви станів, емоцій: *воля* (5 уживань), *глум, гнів* (4 вживання), *гнівно, горе, жах* та ін.

23. Назви стану людини: *божевілля* (2 вживання), *весело, витримати* (муки), *втіха, гірко, журба, журитися, заплакати, заридати* та ін.

24. Назви національності й етнічної належності людини: *бретонець*.

25. Назви частин тіла людини: *брівонька, вид, вії* (3 вживання), *вухо, голова, груди* (3 вживання), *жила* та ін.

26. Назви процесів, що їх сприймають органами чуття: *брязкання, дзвеніти, дзвін* (9 уживань), *запашний* тощо.

27. Слова, що означають наявність, існування *бути* (22 вживання), *вмерти* (2 вживання), *дихати, жити, життя, загинути.*

28. Пізнавальні та мисленнєві процеси: *взнати, відати, впізнати, думати, думка, забути, задуматися, зажуритися, замислитися.*

29. Назви станів природи: *безгоміння* (2 вживання), *шум* (2 вживання) та ін.

30. Характеристики стану природи: *безкраїй* (7 уживань), *безмежний, безсилий* (2 вживання), *безмовний*, *буйний* (3 вживання), *буяти*, *вдягати*, *видніти.*

31. Назви природних об'єктів: *берег, бір* (2 вживання), *болото, верхів'я, гай* (8 уживань), *гора* (8 уживань), *горбок, город, джерело, діл, долина* (3 вживання), *дорога* тощо.

32. Назви природних явищ та пов'язані з ними дії: *буровій* (2 вживання), *буря* (5 уживань), *веселка, випасти, випливати* (про хмари), *вихор, війнути*, *вітер* (29 уживань), *віяти* (2 вживання), *вщухнути, гаснути, горіти, гріти, гроза* (6 уживань), *громадити, громовий, дощ* (3 вживання), *дощик, дощовий* та інші.

33. Назви природних стихій та похідні від них слова: *вогневий, вогнистий, вогняний, вогонь, вода*, глибина (3 вживання), *глибінь, грім* (4 вживання) та інші.

34. Особливий у збірці рослинний і тваринний світ, який ніби живе спільним життям із людиною, і людина не може існувати поза межами цього світу. Тому поезія Павла Тичини містить численні флоро- і фауноназви:

а) назви рослин і їхніх частин: *верба, вика, вишня* (2 вживання), *віти, волошка, гарбуз, дерево, жито* (9 уживань), *жоржина, квіти, ласкавці* та ін.

б) назви тварин і їхніх органів тіла: *ворон* (6 уживань), *гадюка, гайвороння, голуб, голубка, горобець, жайворон, зайчик* та ін.

в) процеси і дії, пов'язані з рослинами та тваринами: *виймати, виклювати* (2 вживання), *вирости* (2 вживання), *витися, вкрити* (укрити) (5 уживань), *гнутися* (6 уживань), *грива, довбати, журавлиний, зазеленіти, закосичений, засівати, заскакати* та ін.

35. Топоніми: *Київ*.

36. Гідроніми: *Дніпро* (4 вживання).

37. Назви, що означають населені пункти: *місто, село, хуторець* та ін.

38. Назви будівель і їх частин: *вікно* (2 вживання), *двері* (4 вживання), *двір* та ін.

39. Назви мілітаристичних понять (часто в переносному значенні): *битва, бій* (4 вживання), *війна* (3 вживання), *ворог* (5 уживань), *кинджал* та ін.

40. Різноманітні дії та процеси на позначення ударів: *бити, битися* (2 вживання) та ін.

41. Прислівники, що вказують на якісні ознаки: *більше, тихо, ясно* та багато інших.

42. Значне місце в лексиконі збірки посідають кольоративи. Автор подає широку гаму кольорів: *блакитний* (2 вживання) та іменник *блакить* (6 уживань), *вороний* (5 уживань), *голубий, сивий, сизий, чорний* та ін.

43. Назви та дії за значенням освітлення, осяяння: *блиск* (2 вживання), *блискотіти* (7 уживань), *блискучий, блиснути* (20 уживань) та ін.

44. Образні назви дій, процесів, станів: *бризнути* (4 вживання), *бриніти* тощо.

45. Павло Тичина широко послуговується займенниками української мови: *ваш* (5 уживань), *весь, ви* (11 уживань), *він* (13 уживань), *вона* (10 уживань), *вони* (11 уживань) та інші. Особовий займенник *я* поетом уживає найчастіше (82 рази). Це зумовлено поетичним текстом, передаванням емоцій ліричного героя, його душевного стану. Уживання такої кількості займенника *я* занурює читача в особистісний простір ліричного героя, дає змогу більшою мірою заглибитися в емоційний і творчий світ самого автора, а повторення цієї лексеми в поемі «Золотий гомін» ототожнює ліричного героя із самим народом.

46. Позначення часу: *ввечері, вік* (2 вживання), *востаннє, година* (3 вживання), *давнина, давній, давно* (2 вживання) та ін.

47. Лексеми на позначення місця й напряму: *бік, вгору, вкрай, вниз, внизу*, *ген, ген-ген, далекий* (3 вживання), *далечінь, далина, де, десь* (14 уживань), *додому* та ін.

48. Лексеми, що позначають звук і його силу: *голосний, гомін* (7 уживань), *гук* (5 уживань) тощо.

49. Слова, що характеризують об'єкти за розміром: *великий, високий, високість* (2 вживання), *глибокий* тощо.

50. Назви пір року: *весна* (14 уживань) та похідні – *весніти, весняний*, *зимовий, літо* (2 вживання), *осінь* (3 вживання).

51. Назви частин доби: *вечір* (2 вживання), *вранішній, день* (17 уживань), *ніч* та ін.

52. Слова, що походять від іменника *золото*, поет часто вживає в переносному значенні, номінуючи найвищу якість вияву ознаки чи дії: *взолотити, злотистий, злото, злотоцінно, золотий* (17 уживань), *золото* (2 вживання).

53. Назви їжі й напоїв, а також пов'язаних дій, процесів: *вино* (8 уживань), *випити* (2 вживання).

54. Назви несподіваних, непередбачуваних ознак, дій, процесів: *випадковий, враз* (4 вживання) тощо.

55. Процес привітання: *вітати* (4 вживання), здраствувати (4 вживання) тощо.

56. Назви морських і річкових суден та їх частин: *вітрило, корабель, парус*.

57. Назви матеріалів: *грезет, залізний, золото, мармуровий, залізний*.

58. Як зазначають науковці, найприкметнішою ознакою індивідуального стилю Павла Тичини є оказіоналізми (авторські лексичні номінації за визначенням Г. Вокальчук [4]). До цієї групи лексем належать: *акордитися, волосожарно, дитинно, заколисанка, христосвоскресний, яблуневоцвітно, ясно-соколово* та ін.

59. Імена людей: *Інна* (4 вживання).

60. Значна кількість слів у збірці – це лексеми з допоміжним значенням: дієслова, прислівники, присудкові слова тощо.

61. Свою функцію в текстах віршів виконують службові частини мови, які слугують для зв'язку слів у реченні: *а* (31 вживання), *аби, аж* (2 вживання), *але, ах* (4 вживання), *ачей, б* (5 уживань), *без* (6 уживань), *бо* (5 уживань), *у (в)* (101 вживання), *від* (6 уживань), *до* (19 уживань), *ж (же)* (11 уживань), *з (із, зі)* (48 уживань), *за* (17 уживань) та інші, а також вигуки та звуконаслідувальні слова: *ах, гей* (11 уживань), *кря-кря, ку-ку* та ін.

Як було зазначено, у збірці «Соняшні кларнети» Павло Тичина використав 1215 лексичних одиниць. Найбільша кількість – іменники (439 уживань). Використання великої кількості іменників є прикметною рисою поезії. Іменники з абстрактним і конкретним значеннями допомагають авторові розкрити ідею поезію, продемонструвати роздуми над подіями й життєвими ситуаціями. Другою за чисельністю є група дієслів (402 лексичні одиниці). Звичайно, для поезії така риса не характерна, оскільки дієслова більше притаманні для розповіді, але в збірці «Соняшні кларнети» Павла Тичини багато динаміки й зображення просторових і живих картин. Епітетну систему збірки «Сонячні кларнети» підсилює вживання прикметників (158 слів) та прислівників (101 лексема). Незначна кількість у поезіях займенників (33 лексеми) та числівників (7 слів). Службові частини мови та вигуки становлять 75 лексичних одиниць.

Найбільшу групу використаних лінгвоодиниць уналежнюємо до загальнослов'янської та питомо української лексики (сюди входять також церковнослов'янізми, які належать до загальнослов'янського шару лексики (*возрадуватися, храм* тощо)) (1157 лексем)

Запозичену лексику становлять слова з давніх мов: а) давньоєврейської: *Галілея, Емманус, Ісус, Марія, херувим, Юдея* – 6 лексем; б) грецької: *аналой, Андрій, гама, гімн, енгармонійний, Зевс, лавра, мармуровий, мелодія, музика, музичний, омофорно, орган, парус, планета, поема, ритм, ритмічний, Софія, фіміам, хітон, хор, Христос, янгол* – 24 лексеми; в) латинської*: вівтар, Інна, кларнет, такт, хорал* – 5 слів; г) арабської: *кинджал, лілея* – 2 лексеми; д) давньоперської: *перса*; е) тюркських мов: *отара*.

Також Павло Тичина використовує лексику, запозичену з нових мов: а) французької: *акварель, бретонець, грезет, пастель* – 4 лексеми; б) італійської: *акорд* і похідне (оказіоналізм) *акордитися, дует, Мадонна, мінорний* – 5 слів; в) німецької: *арфа, лицар, лицарство, офіра, перламутровий, перли, перлина, флейта* – 8 лексем; г) норвезької: *фьорд*. Загалом Павло Тичина використовує 56 слів іншомовного походження. Це незначна кількість лексем, які здебільшого мають вузькоспеціалізоване призначення або стилістичне навантаження. Зокрема, запозичення з грецької (найчисельніша група запозичень – 24 лексеми) або називають мистецькі явища, або належать до релігійної лексики. Єдине запозичення з норвезької *фьорд* автор використовує в переспіві з Анатоля Ле Браза, який змальовує життя бретонських моряків.

Загалом запозичення становлять незначну кількість від усієї лексики, використаної в збірці Павла Тичини «Соняшні кларнети» й здебільшого є екзотизмами в поетичному мовленні автора.

Отже, лексика збірки Павла Тичини «Сонячні кларнети» мала вплив на подальший розвиток української літературної мови, зокрема на розвиток художнього стилю.

Література:

1. Баран Г. В. Очима чесними Христосвоскресними поеми тчуть (Релігійна лексика в збірці Павла Тичини «Соняшні кларнети») / Г. В. Баран // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2011. – № 5. – С. 29–33.

2. Беценко Т. П. Лінійно-динамічні структури атрибутивних словосполучень у віршовій мові Івана Драча / Т. Беценко // Актуальні проблеми синтаксису : матеріали Всеукр. наук. конф. – Чернівці, 1997. – С. 95–96.

3. Вокальчук Г. М. Оказіональні лексичні новотвори в українській поезії ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра філол. наук / Г. М. Вокальчук. – К., 2009 . – 38 с.

4. Вокальчук Г. Проблеми лексикографічного опису новотворів Павла Тичини / Г. Вокальчук, О. Кирилюк // Мовотворчість Павла Тичини у дзеркалі третього тисячоліття : збірник наукових праць / [від. ред. Г. М. Вокальчук]. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – С. 153–160.

5. Вокальчук Г. М. Словотворчість українських поетів ХХ століття : [монографія] / Г. М. Вокальчук ; відп. ред. С. Я. Єрмоленко. – Острог : НаУ «Острозька академія», 2008. – 536 с.

6. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.

7. Кабиш М. Ю. Звукопис в українській поезії першої половини ХХ століття: семантика, функції : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Марина Юріївна Кабиш. – К., 2015. – 20 с.

8. Коваль О. В. Мовотворчість поетів-неокласиків та її роль у збагаченні виражально-зображальних засобів української мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. / Оксана Володимирівна Коваль. – Запоріжжя, 2014. – 27 с.

9. Кравець Л. Соціокультурні детермінанти динаміки метафори в мові української поезії ХХ ст. / Л. Кравець // Українська мова. – 2012. – № 3. – С. 48–56.

10. Лінгвостилістика: основні поняття, напрями й методи дослідження // Мовознавство. – 2005. – № 3–4. – С. 112–125.

11. Неврлий М. Празька українська поетична школа / М. Неврлий ; пер. із чес. І. Пасемка. – С. 224–227.

12. Стецько Я. Семантико-стилістична роль неологізмів у французькій та українській поезії першої половини ХХ ст. / Ярина Стецько // Вісник Львівського університету. Серія «Іноземні мови». – 2012. – Вип. 19. – С. 225–232.

13. Стецько Я. Т. Експресивно-виражальні засоби мови французької та української поезії першої половини ХХ століття : дис. ... канд. наук : 10.02.17 / Ярина Тарасівна Стецько. – 2008.

14. Українська мова : енциклопедія. – К. : Укр. енцикл., 2000. – С. 462.

15. Франко З. Т. Українська літературна мова 20-х років ХХ ст. / З. Т. Франко // Курс історії сучасної української літературної мови. – К., 1961. – Т. 2 (Радянський період). – С. 15–100.

Джерела:

1. Тичина П. Соняшні кларнети : поезії / Павло Тичина. – К. : Друкарь Польський, 1918. – 64 с.

© Кірілкова Н. В.

Отримано: 28 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 09 жовтня 2017 р.
Прийнято до друку: 13 жовтня 2017 р.

e-mail: kirilkovavolyn@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-28-30

Кірілкова Н. В. Флороназви як маркери мікрокультури / Н. В. Кірілкова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 28–30.

УДК 811.161.2'282

Кірілкова Наталія Василівна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені проф. К. Ф. Шульжука,
Рівненський державний гуманітарний університет

ФЛОРОНАЗВИ ЯК МАРКЕРИ МІКРОКУЛЬТУРИ

Рівненське Полісся в минулому – зона контакту племінних мов, а сьогодні – перехідних говірок, де мікросоціум вирізняє себе за мовними ознаками. Фітолексеми виявляють як спільні, так і окремі риси локальних традицій, тому можуть слугувати маркером для вивчення груп говірок у межах західнополіського говору, взаємодії діалектів та мовних систем. У статті висловлено міркування щодо мотиваційних ознак ареальних флорономенів ***дуброва*** *та* ***сварибаба****.*

Ключові слова*: західнополіські говірки, діалектні флорономенти, лексична семантика, мотиваційні ознаки.*

Кирилкова Наталья Васильевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка имени проф. К. Ф. Шульжука,
Ровенский государственный гуманитарный университет

ФЛОРОНАЗВАНИЯ КАК МАРКЕРЫ МИКРОКУЛЬТУРЫ

Ровенское Полесье в прошлом – зона контактов племенных языков, а сегодня – переходных говоров, где микросоциум идентифицирует себя по языковым признакам. Фитолексемы демонстрируют как общие таки и узколокальные традиции, поэтому могут служить маркером для изучения групп говоров в системе западнополесского диалекта, взаимодействия диалектов и языковых систем. В статье изложены гипотезы, которые касаются мотивационных признаков флорономенов ***дубрава*** *и* ***сварыбаба****.*

Ключевые слова*: западнополесский говор, ареальные флорономенты, лексическая семантика, мотивационные признаки.*

Natalia Kirilkova,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Professor K. F. Shulzhuk
Ukrainian Language Department, Rivne State Humanitarian University

FLORANOMENS AS MARKERS OF MICROCULTURE

Rivne Polissia in the past is a zone of contact of tribe languages, and today – dialect, where persons distinguish it on language signs. Cognitions of the plants world in modern records demonstrate the various methods of verbalization. Floranomens first of all lost their semantics in language periphery there is of, as verbal registration of level of cognition of the world without modern interpretations and explanations is lost.

Floranomens which were selected for analyzing demonstrates common and individual features of local traditions, so it can serve as a marker for studying groups of dialects within Western Polissia dialects and interaction of dialects and linguistic systems. The views on motivational features of areal floranomens ***Dubrova (Milium effusum)*** *and* ***Svarybaba (Lycopodium clavatum)*** *are expressed in the article.*

The nominations of the phenomena of traditional folk culture expose the values through totality of forms and maintenance of ceremonial symbols. In the unfolded contexts the various aspects of in a civilized manner-mythological semantics of the names of plants appear and done distinctly in the national picture of the world. Destruction of ecology of environment, globalization, predetermine migratory processes, change in the system of values, as a result is elimination of microculture of separate natural habitats of Polissia. Explanation of the importance of authentic speech and religious heritage of a microsociety as important elements of public culture is necessary because information which is now stored and available for studying and fixating is deliberately inherited people's ideological knowledge, which is of outstanding value.

Key words*: Western Polissia dialects, dialect floranomens, lexical semantics, motivational features.*

Кожна мікрокультура села неповторна, вона виступає загальним тлом, органічним елементом якого є говірка. Полісся розташоване в зоні екологічного лиха, тому фіксація лексики говірок залишається актуальним завданням. У вітчизняному мовознавстві є праці, у яких описано словотвір, етимологію, мотиваційні ознаки назв рослин. Проте якщо до рівня мовної картини світу зараховувати тільки базову «системну» семантику, зазначає О. В. Юдін, то це збіднює дефініцію, значною мірою позбавляє її не

тільки комунікативної функційності, але й елементарних конотацій [4, с. 19]. Рівненське Полісся в минулому – зона контакту племінних мов, а сьогодні – перехідних говірок, де мікросоціум вирізняє себе за мовними ознаками (*у нас го|ворат' т|вердо* (Вовчиці Зарічн., 4), за іншими елементами культури (*у нас не чару|вали д'ів|ки х|лопцив // це у су|сидних |селах* (Вовчиці Зарічн., 3). Інтерес становить система знань про рослинний світ у мовленнєвій діяльності носіїв говірок, у тематичних дискурсах. Ми записали тексти про природу в с. Вовчиці та Дібрівськ Зарічненського району Рівненської області. Говірка належить до західнополіського говору та розташована в зоні взаємодії західно- та середньополіських говірок. Лексична система говірки не була об'єктом вивчення.

Пізнання рослинного світу в сучасних записах демонструють різноманітні способи вербалізації. Серед номінацій, які активно входять до лексикону, чимало семантично непрозорих для носіїв говірки, оскільки з'явилися порівняно недавно – засвоєні з довідників та лікарських порадників. Назви з літературних джерел нерідко співіснують із місцевими: *пус|тирник та|ке |з'іл':а йе ну йак у нас |кажут' по укра|йінс'кому / по на|родному со|бача про|кива* (Вовчиці Зарічн., 4). У говірці с. Вовчиці *бобівник* (Menyanthes trifoliata L.) – назва рослини, яку приймали заготівельники сировини, сьогодні вона заступила колишню *козлики*, що здавна відома на позначення поживного для худоби дикороса. Мотиваційно прозора діалектна фітолексема безпосередньо органічно маніфестує господарську цінність і роль у традиційній культурі мікросоціуму. Флорономенти літературної мови покликані представляти загальнонародний досвід і зорієнтовані насамперед на наукове пізнання світу. На мовній периферії передовсім відбувається втрата конотативної семантики фітолексем, оскільки діалектоносії втрачають вербальне оформлення рівня пізнання світу без сучасних інтерпретацій і пояснень. Під час бесіди часто виникають ситуації, коли рослину застосовують і описують, проте назви пригадати не можуть. Реалія без назви для мовців перестає існувати [2, с. 106].

Внутрішня форма флорономенa може зберігати окреме архаїчне значення або бути зумовленою іншою мовною системою. Приміром, офіційні топоніми *Дібрівськ* і *Зелена Діброва* мешканці сіл вимовляють *|Дубровск* і *Зе|лена Дуб|рова.* Апелятив *дуброва*, від якого вони утворені, у досліджуваній говірці має значення 'просянка розлога Milium effusum L.': *тра|ва ви|сокайа во|на та|кайа з|найете би р'е|зучайа / б'і з оче|рету та|ка широко|листа ви|сока / да |бало по дуб|рови |пасвили // то|вар* (Дібрівськ Зарічн., 2). Інших значень у цій говірці слово не має. У суміжній говірці с. Бережки Дубровицького району *дуброва* – 'трава на лузі, на якій випасають худобу'. СУМ слово *діброва* подає зі значенням 'листяний ліс на родючих ґрунтах' із посиланням на твори Т. Шевченка та І. Нечуя-Левицького [СУМ, т. II, с. 143]. Словник Б. Д. Грінченка засвідчує слова *дуброва* і *діброва* як фонетичні варіанти [Грінч., т. II, с. 452]. Виникли вони внаслідок контамінації dǫbъ 'дуб' і *dьbrъ (*dъbrъ) 'нетрі', реконструйовують індоєвропейське *dhumb-r- 'багнисте місце, поросле лісом', із якого розвинулося значення 'дубовий ліс' на загальноукраїнському просторі [ЕСУМ, т. II, с. 84]. Порівняння фітоніма *дуброва* з виявленим локальним значенням із литовським dumbrava 'багнисте місце', яке подає ЕСУМ, уважаємо правомірним. Отже, флороном *дуброва* у говірці с. Вовчиці та Дібрівськ виник унаслідок метонімічного перенесення: 'багниста місцевість' – 'трава на болоті'. Наукова ймовірність таких висновків підтверджена реалізацією семантики слова в місцевому пісенному фольклорі.

Значенню слова загальнонародної мови *діброва* тут відповідає фітонім *ду|би*: *О|то Хому|тишче / то П'іс|ки / то Буц'а|хи / то Ду|би / у ду|бах |ето |тоже ха|ти бу|ли / з|вали Ду|би //* (Вовчиці Зарічн., 6). Зафіксовані похідні від *дуб – дубець* зі значенням 'пагін', 'галузка', 'гілка': *из |сил'аи // из вер|би та|ки |кошик / заги|найем |ети б|ручики накла|дайем / а |ето вже дуб|ц'і о / |ето дуб|ц'і / а |ето |н'еаке хто його з|найе* (Вовчиці Зарічн., 1).

У говірці с. Вовчиці словом *сварибаба* позначають плаун булавоподібний (Lycopodium clavatum). Саме з цієї рослини плели дівчата вінки. Можливо, назва вмотивована дієсловом *сваритися*, адже рослина має тонке розгалужене стебло, довжина якого сягає від одного до трьох метрів, укрите вузькими лускуватими або голкуватими листками, і викликає в уяві асоціацію зі злим язиком. Проте це місцевість, де села позначені топонімами *Сварицевичі*, *Сварині*, умотивовані ім'ям бога вогню *Сварога*; підтвердженням цьому є також знаки сонця на старих хатах. Щодо версій про походження назв сіл, то існують перекази про жінок, які тут сварилися. Від носіїв говірки вдалося записати такі свідчення, які можуть указувати на іншу мотивацію назви рослини. До Великодня у Вовчицях *красили красним йайца* (*Красильна субота* у говірці) у лушпинні цибулі (Вовчиці Зарічн., 5), проте якщо хтось помер у родині й не минуло ще відтоді року, то яйця фарбували в настої сварибаби або залишали білими. Пофарбоване в такий спосіб яйце було блідо-зелене. Якщо *красне яйце* в слов'янській міфології символ сонця з його весняним відродженням, знак життя, то, може, і не випадково з нагоди жалоби яйце фарбували у сварибабі. Отже, рослину цю використовують у ритуальних діях. Інформатор також повідомила, що сварибаба подібна до ялівцю. Зважаючи також на динаміку флори, припускаємо, що колись саме вона, а не ялівець, поряд із барвінком, оздоблювала коровай, бо *яловий*, від якого утворено *ялівець* – 'який не дає приплоду' [СУМ, т. XI, с. 643], суперечить іншим символам короваю, що позначені словами *тройчасти гілки*, *шишка* тощо.

Ми засвідчили використання рослини в господарській діяльності, лікувальній практиці, магії на Поліссі, що відображено у внутрішній формі деяких галицьких і бойківських номенів – *жовтило*, *пилоч-*

ник, поясник, опоясник [2, с. 153–155]. У с. Серники Зарічненського району рослину використовували для зв'язування ніг покійника, яку потім могли вжити для магічних дій, спрямованих на приваблення особи протилежної статі.

І. Сабодаш флорономени *свара*, *сварник*, які мають спільний корінь із західнополіським *сварибаба*, мотивує повір'ям про заборону вносити рослину в оселю, оскільки її поява спричиняє до сварки, чвар. Привертає увагу виявлений науковцем евфемізм *нетота.* Уважаємо, що уникали вживати флорономен саме з коренем *свар-*, який у свідомості носіїв говірки був пов'язаний з іменем верховного божества Сварога – бога вогню, що викував першого плуга і першу шлюбну обручку.

Номінації явищ традиційної народної культури розкривають свої значення через сукупність форм і зміст обрядових символів. У розгорнутих контекстах виявляються та увиразнюються різноманітні аспекти культурно-міфологічної семантики назв рослин у національній картині світу. Руйнування екології середовища, глобалізація зумовлюють міграційні процеси, переорієнтацію в системі одвічних цінностей, як наслідок – знищення мікрокультури окремих ареалів Полісся. Інформація, яка сьогодні збережена й доступна для вивчення і фіксації, – свідомо перейняті народні світоглядні знання, цінність яких непересічна, тому потрібно роз'яснити значущість автентичного мовлення та духовних надбань мікросоціуму як вагомих елементів загальнонародної культури.

Література:

1. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. / С. І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
2. Сабадош І. В. Історія української ботанічної лексики (XIX – початок XX ст.) / І. В. Сабадош ; відп. ред. Л. О. Белей. – Ужгород, 2014. – 600 с.
3. Юдін О. В. Етнолінгвістичне вивчення народної культури і проблема дефініювання / О. В. Юдін // Вісник Львівського ун-ту. Сер. «Філологічна». – 2011. – Вип. 52. – С. 12–24.

Джерела:

СУМ – Словник української мови : в 11 т. – К., 1970–1980.
ЕСУМ – Етимологічний словник української мови : у 7 т. / [за ред. О. С. Мельничука]. – Т. ІІ. – К., 1985.
Грінч. – Грінченко Б. Словарь украинского язика : в 4 т. / Б. Грінченко. – К., 1958–1959.

Інформатори:

1. Масевич Федора Гнатівна, народилася 1934 р., без освіти, працювала в колгоспі, рибгоспі.
2. Мельникович Параска Оксентіївна, народилася 1948 р., освіта – 8 класів, працювала в колгоспі.
3. Усович Гнат Михайлович, народився 1930 р., освіта – 3 класи, працював конюхом у колгоспі, комбайнером.
4. Швая Анастасія Григорівна, народилася 1934 р., освіта –11 класів, працювала в колгоспі ланковою, прибиральницею в школі.
5. Швая Ганна Андріївна, народилася 1936 р., освіта – 7 класів, працювала гусаркою та дояркою в колгоспі.
6. Швая Серафима Іванівна, народилася 1934 р., без освіти, працювала в колгоспі, лісгоспі, рибгоспі.

© Котяш О. І.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 13 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 21 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 26 вересня 2017 р.

e-mail: kotiash@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-31-36

Котяш О. І. Лексика традиційного ткацтва у структурі сучасної говірки (на матеріалі текстів говірки села Залужжя Дубровицького району Рівненської області) / О. І. Котяш // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 31–36.

УДК 811.161.2'28

Котяш Олександр Іванович,
здобувач, Інститут української мови Національної академії наук України

ЛЕКСИКА ТРАДИЦІЙНОГО ТКАЦТВА У СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ ГОВІРКИ (на матеріалі текстів говірки села Залужжя Дубровицького району Рівненської області)

У статті на лексичному матеріалі, записаному від жителів села Залужжя Дубровицького району Рівненської області, виявлено ткацьку лексику, пов'язану з процесом снування, зокрема ту, яка не зафіксована в словниках або інших джерелах; доведено її самобутність. Зазначену лексику розглянуто з дотриманням основних вимог діахронного і синхронного аналізу, розроблених у сучасній лексикологічній науці. Аналіз цієї лексики дає можливість зробити висновки, що більшість назв етимологічно споріднена і спільна для всієї території України. Літературні назви ***снувати***, ***снівниця*** *і їх численні деривати побутують у діалектному вжитку, але останнім часом у селі ніхто не снує і не тче, оскільки зі зникненням ткацького ремесла зникають і лексеми, які позначають ті процеси або дії.*

Ключові слова*: у десятку, у дев'ятку, восьмачку, снувніца, пара, губица, числянка, вогніво, вима.*

Котяш Александр Иванович,
соискатель, Институт украинского языка Национальной академии наук Украины

ЛЕКСИКА ТРАДИЦИОННОГО ТКАЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ГОВОРА (на материале текстов говора села Залужья Дубровицкого района Ровенской области)

В статье на лексическом материале, записанном от жителей села Залужье Дубровицкого района Ровенской области, обнаружено ткацкую лексику, связанную с процессом снования, в том числе ту, которая не зафиксирована в словарях или других источниках; доказана ее самобытность. Указанная лексика рассмотрена с соблюдением основных требований диахронического и синхронического анализа, разработанных современной лексикологической наукой. Анализ данной лексики дает возможность сделать выводы, что подавляющее большинство названий этимологически родственное и является общей на всей территории Украины. Литературные названия ***сновать, снивница*** *и их многочисленные деривати бытуют в диалектном потреблении, но в последнее время в селе никто не снует и не ткет, поскольку с исчезновением ткацкого ремесла исчезают и лексемы, которые обозначают те процессы или действия.*

Ключевые слова*: у де|с'атку, у деў|йатку, вос'|мачку, с|нуўн'ица, пара, гу|бица, |чыс'л'анка, |вогн'иво, выма.*

Oleksandr Kotiash,
Applicant, Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine

VOCABULARY OF TRADITIONAL WEAVING IN THE STRUCTURE OF MODERN DIALECTS (on the material of dialect in the village Zaluzhzhya Dubrovytsky district of Rivne region)

In the article on the lexical material recorded from the inhabitants of the village of Zaluzhzhia in the Dubrovytskyi district of Rivne region, a group of traditional weaving terms related to the preparatory stage of weaving – the conception and dressing of the loom is presented. In particular, one that is not recorded in dictionaries or other sources; proves its identity. These lexemes are considered in compliance with the basic requirements of diachronic and synchronous analysis, developed by modern lexicology science. In this investigation not only the weaving vocabulary of the given thematic group is given, but also its origin and further fate are determined. There is evidence that the dialect has a lot to do with the Belarusian dialects, as evidenced by both dictionaries and scientific intelligence from leading scholars who studied the lexemes of the Belarusian and Ukrainian dialects of this lexical-thematic group.

The analysis of this vocabulary gives an opportunity to conclude that the vast majority of names are etymologically related and common in the whole territory of Ukraine. The literary names of the congregation, the wanderer and their numerous derivate are in dialectal use, but in the village nobody has ever been able to sew and weave, because the disappearance of the weaving craftsmanship disappears and tokens that denote those processes or names of actions.

Key words*: in ten, in nine, in eight, swagger, twain, numerology, hubytsa, wohnivo, vyma.*

Одним із найдавніших і найважливіших елементів національної культури українського народу є ткацтво. Це найпоширеніший вид господарської діяльності й народного мистецтва, який має багатовікову історію і глибокі традиції. Багатий і цінний матеріал із ткацтва не повинен зникнути безслідно. Ще на початку ХХ ст. Є. Романов, білоруський етнограф, закликав: «Потрібно поспішати з описом побуту, устрою, що зникає, інакше рука часу швидко згладить всі особливості життя, а нове покоління етнографів, яке прийде нам на зміну, вже не знайде в ньому національних рис» [15, с. 18]. Основними прядильними волокнами в українців, як і в інших народів, були вовна, коноплі й льон. У цій статті представляємо групу лексики традиційного ткацтва в селі Залужжя Дубровицького району Рівненської області, яке належить до середньополіського діалекту північного наріччя. Зокрема проаналізуємо тематичну групу лексики підготовчого етапу ткання – снування та заправляння ткацького верстата.

Тематичну групу слів на позначення різних аспектів процесу снування (назви дій; ткацьких пристроїв; назви снувального декору у виробництві; назви осіб, що снують пряжу) містять давні писемні пам'ятки, історичні та сучасні лексикографічні праці, етнографічні описи, твори класиків української літератури тощо.

Мета дослідження – простежити використання в залузькій говірці ткацької лексики, пов'язаної зі снуванням і підготовчим етапом ткання. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких *завдань*: 1) виявити лексеми ткацтва, пов'язані зі снуванням; 2) з'ясувати походження досліджуваних слів; 3) простежити подальшу долю лексем, пов'язаних зі снуванням.

Вагомим внеском у визначення походження та етимологічних зв'язків ткацької лексики, пов'язаної зі снуванням, стало дослідження О. Трубачова «Ремесленная терминология в славянских языках: Этимология и опыт групповой реконструкции», присвячене огляду народної текстильної лексики окремих слов'янських мов і реконструкції давньої слов'янської термінології. У слов'янському та зокрема українському мовознавстві це старовинне ремесло головно вивчали етнографи (Н. Лебедєва, С. Сидорович, А. Курилович, А. Нестер, Г. Маслова, О. Никорак, О. Боряк), діалектологи (В. Матвєєва, Й. Дзендзелівський, Л. Терешко, М. Безкишкіна, Н. Владимирська, А. Бодник, М. Павлова, Н. Венжинович, І. Ніколаєнко), лексикографи (Б. Фалінська, В. Василенко, К. Матейко, Є. Шевченко) та ін.

Упродовж останніх десятиріч українські діалектологи активніше досліджують різні тематичні групи лексики, зокрема й номінації ткацтва. Приміром, Н. Вежинович вивчає лексику ткацтва говорів Тернопільщини [6], І. Ніколаєнко в різнопланових дослідженнях репрезентує матеріал про ткацтво з українських східнослобожанських говірок [17–20], М. Безкишкіна, даючи словотворчу характеристику назвам деяких народних промислів, звертає увагу й на лексику ткацтва північно-східних районів Сумської області [1–2], А. Бодник досліджує прядильно-ткацьку термінологію в бойківських говірках [3, с. 123–125], А. Залеський подає ареальну та структурно-семантичну характеристику назв знарядь для обробки льону й конопель в українських діалектах [13, с. 24–36], Л. Терешко аналізує термінологію прядіння й ткацтва в говірках Одещини [26, с. 95–107], І. Шумей представляє ткацьку лексику Наддністрянщини в прислів'ях і приказках [30, с. 139–141] тощо.

Білоруська термінологія оброблення льону представлена в лексикографічно-лінгвогеографічному дослідженні Ф. Клімчука і Т. Трухан [28], у передмові до якого автори аналізують стан вивчення лексики прядіння, ткацтва та обробітку льону в білоруських діалектах, зокрема і в поліських, а в основній частині репрезентують тематичний словник «Обробіток льону», у якому вміщено назви приладів і процесів підготовки льону до прядіння, назви приладів і процесів прядіння, а також номінації пряжі та її підготування до снування; крім цього, подано 53 лінгвістичні карти. Зазначимо, що поліська термінологія ткацтва й прядіння найповніше представлена в матеріалах до лексичного атласу Правобережного Полісся [МЛА] М. Никончука, який подає матеріали, зібрані в 465 говірках упродовж 1971–1977 років. У цій праці 71 питання присвячено назвам ткацького начиння, процесів ткання та обробітку льону.

Т. Швидкова в контексті східнослов'янських мов проаналізувала давні назви трудових процесів завершального етапу первинної обробки льону та конопель, поширені в різних регіонах України, розглянула їх походження та семантику [29].

Г. Гримашевич у статті «Динаміка лексики ткацтва в середньополіських говірках» представила розлоге дослідження про поліське ткацтво, дослідила динамічні процеси в тематичній групі лексики ткацтва в середньополіських говірках Житомирської області [10].

Наша розвідка реалій народного ткацького промислу, форми його організації, техніки виробництва, типів виробів тощо є об'єктом лінгвістичного дослідження на основі однієї говірки, а саме села Залужжя Дубровицького району Рівненської області. Досить цінним матеріалом послугувало білоруське видання «Лексика Полесья (материалы для полесского диалектного словаря)» [37], оскільки село Залужжя розташоване за сорок кілометрів від білоруського кордону і має багато спільних рис із білоруською мовою. У книзі зібрано тематичні словники, у яких подано порівняльний аналіз лексики поліських діалектів, що відображають матеріальну культуру поліщуків.

Одним із найвідповідальніших етапів усього ткацького циклу є снування. Від заснованої пряжі залежала правильність розподілу основи на верхній і нижній ряди в процесі ткання ниток. Під час *снування* визначали також довжину і ширину майбутньої тканини, зокрема ширину позначали такими лексемами: ***у де\|с'атку, у деў\|йатку, вос'\|мачку.***

Поняття «готувати основу для тканння» сучасна українська мова передає дієсловом *снува́ти*, яке виводять із псл. *snovati. Пор.: *снова́ть* «швидко пересуватися (рухатися) туди-сюди, назад і вперед»; «готувати пряжу основи для тканння». Не будемо перераховувати, як представлена ця лексема в різних словниках – це все докладно описано в працях Т. Швидкової та Г. Гримашевич Подаємо лише лексеми досліджуваної говірки. Нитки снували ***с|нуўн'іцойу.*** Ось як пояснює цю лексему діалектоносій:

ота|ка |дошчечка йе / ота|ка ота|ка |дошчечка і дв'і |д'ірочки / і ўк|ладайеца с'у|ди о|тийі д'в'і |н'іточки / так шоб не б|л'ізен'ко во|ни бу|л'і / шоб ота|ко / шоб во|ни не сп|лутвал'іса о|тийі д'в'і |н'іточки // [42].

Цю лексему зафіксовано в «Словнику бойківських говірок» М. І. Онишкевича:

Сновалка /Гоц. 1896, 105/ ***-ўка*** /Р – ч/, ***-ўке*** /Яснь/ тк. Прилад, на якому перевивають нитки з цівки для тканння. Ще снувальниця, снованниця, снувалниці, снувальниця [36, с. 233].

У «Словнику західнополіських говірок» Г. Аркушина цю лексему пояснено так:

СНИВНИЦЯ [сниўниц'а] -і, ж. 'пристосування, на якому снують основу для тканння'. У «Словнику поліських говорів» П. Лисенка зафіксовано таке пояснення: Сновальниця, і, ж. Снівниця /Рдн. – В./.

У «Лексике Полесья»: сновачка – *ложка* (снуйу сновачкой), [сновница] – 1) рамочная сновалка, 2) планки с колышками, прибывемые к стене для снования.

У Залужжі снували ***|парами*** лише *на стіні* (по кутах хати або хліва забивали кілочки на відстані 15–20 см один від одного, між якими послідовно натягували потрібну кількість ниток). Снування на *рамі* («щоб не псувати хату дірками від кілочків у стіні») було розповсюджено в інших регіонах України, у Залужжі такого пристрою не було. Лексему *пара* словники здебільшого пояснюють як парний, подвійний предмет, а в «Лексике Полесья» її описано так: [пара] – две нитки основы.

Посновані нитки на кілочках рахують *губицами (убицами)*. У жодному словнику української мови не засвідчено цієї лексеми, окрім «Лексики Полесья»:

[губа] – 1. единица измерения основы в длину, равная при сновании на стене или рамочной сновалке расстоянию между двумя основными колышками (от 5 до 7 «локтей»). 2. единица измерения основы, равная при сновании на вращающейся сновалке ее периметру. 3. единица измерения самодельной ткани в длину (по числу «губ» основы).

Ось так пояснює лексему інформатор:

і з|ноў на ко|лочок / і пош|ло с'у|ди і пош|ло ето ўс'у до|рогу о|так // с|кул'ко ти з|робиш о|тут |ете то ўже шчи|тайеца ***гу|бица*** / |ето таке|го то то ***гу|бица*** |буде // ну то на то|му ве|л'іка / шоб вона |доўга бу|ла // |сажн'уў |часом с'ім насну|йеш / таке |доўге // ўже ето сну|йеш // о йа йак у |ман'і сно|вала да та|рас по|биў на хл'еў|йі / да хл'іў та|к'і |доўги да та|к'і |доўг'і бу|л'і ***гу|биц'і*** // д'в'і ***нам|н'ітки*** ви|ход'ілo // а на|м'ітка ето т|реба / йак йа|к'і |сажен' шоб т|рошки бул'ш // [44].

Наступним етапом після снування буде важливий момент: порахувати пари ***|чис'л'анками,*** а потім ті ***|чис'л'анки*** у ***пасма***. Залежно від кількості пасом утворено назви: ***вос'|мачка, деў|йатка, де|с'атка***:

а шчи|тайеш ўже не ***|парами*** а шчи|тайеш уже ***|чис'л'анками*** / од|на ***|числ'анка*** три |н'ітки // а |десет' |числ'анок у |пасми // ето ўже с|кул'ко |пас'ом // ето ***у де|с'атку*** сну|йеш то т|реба |десет' тих |пасом // у ***деў|йатку / вос'|мачку*** // ну ***вос'|мачка*** ето груб|йіїше та|ке // |ето на та|ке ўже шос' бу|ло / на меш|ки / на ра|д'ужку // а ***деў|йатка*** йак|шо ко|нопл'і да ***деў|йатка*** то ето сорт / а ўже л'он то то намет|ки // [44].

|чис'л'анка – літературна назва – *чисниця*.

ЧИ́СНИЦЯ, і, *ж.* Десята частина (три нитки) пасма. *Ой сяду я у п'ятницю, Чи не напряду я хоч чисницю* (Укр. нар. пісні, 2, 1965, 346); *Невістка мотала починки, полічила чисниці та пасма, скинула півмоток з мотовила й сховала в свою скриню* (Н.-Лев., II, 1956, 301) [СУМ, т. 11, с. 330].

Лексема ***чисниця***, уживана на більшості території України, у залузькій говірці – ***|чис'л'анка.*** Назва своєрідна і має спільний корінь чис- із лексемою *чисниця.*

Лексема ***|вогн'іво*** не має жодного споріднення з вогнем. Якщо врахувати важливість і ступінь тяжкості затраченого часу й сили на снування ниток, то потім зняття ниток із кілочків, не сплутавши, не розгубивши, можна порівняти до того, як вихопив із вогню жар. Лексема ***|вогн'іво*** не зафіксована в жодному словнику, окрім «Лексики Полесья», де має назву *плетенка*:

[плетенка] – основа, заплетення в петли после снятия со стены или сновалки для дальнейшей обработки или хранения до наведения на станок.

Отже, можемо припустити, що це своєрідна місцева назва. На скільки давня – невідомо. Перша згадка про село датована 1629 роком. Уважаємо, що вже тоді люди вміли ткати полотно й відповідні номени вже були в лексиконі жителів села:

по|том уже йак осно|ваў і з|ноў при|шоў до |самого то|го |першого ко|лочка шо за|бити / і |туйу ***|пару*** заўйа|заў і розде|л'іў і заче|пиў // шоб во|на ўже бу|ла у ***|пари*** // і |тайаж |першаж |тожеж д'в'і / і |етож з|йазвайеш йіх і з|разу за|чипайеш на ко|лочок і па|шоў уже / і во|на са|ма дер|жица // ў|йіс'іт во|но / ***п|ража*** на то|му / а йак зн'ат' ? // йо|го бе|реш о|так поск|ручвайеш т|рошки шоб бу|ло м|н'акше / поро|биў ус'і по д'в'і ш|туки да та|ко пос|качваў і ўже доў|шоў ту|ди і бе|реш йо|го с то|го ц'|вашка зн'і|майеш / чи ко|лок там чи ц'|вашок / ўже во|но т|рошки м|н'ахше бо ш сну|йеш то нат'а|гайеш / бо ў ўс'ороў|но опа|де / о|совайеца / а по|том у ***к|роснах*** уже во|но не |лад'іца / |тайа |н'ітка доў|жиўша а

|тайа ко|руча // і ши йак |ете наў|йеш / то ўже |тайа ко|руча а |тайа доў|жиїша то ўже ў|ризвайеш / н'іт|ки // о|то ***клопоў|нота*** // |ето шоб зн'ат' // ў|же во|на о|тут уд|войе на |етому ко|лочку шо тут на |самум н'і|зу за|тикане // і за|сад'вайеш ту|ди |руку і ўже / у се|ред'іну / дер|жиш шоб воно не зб|йіглосо / бо‿ж во|но т|реба шоб поо|д'іл'нос't'і // і зби|райеш так ту|ди с'у|ди / ту|ди с'у|ди // |ето ўже нази|вайеца ***|вогн'іво*** // бе|реш зби|райеш / ну та|ке ўже во|но з|биране // |тайа |н'ітки |тайа ***п|ража*** // тож п|ража по|путайеца то |буде н'іт|ки // [44].

Щоб нитки були міцні, не рвалися в процесі ткання, їх потрібно було ***об|л'іт'***.

[обливать] – крохмалить [37].

У Залужжі обливали нитки картопляним відваром або сім'ям із льону. Після того нитки стають міцніші, жорсткіші. Далі потрібно просушити. Якщо погода морозна, то сушили в хаті на грубі або коло печі, наприкінці зими їх виносили надвір. Також потрібно було пильнувати, щоб нитки не змерзлися, бо пропадуть, і тоді вся робота піде нанівець.

ох |ал'е ши ето ўже |будемо на те|перешн'і к|росна |байат' / бо шчиж йіх т|реба ***об|л'іт'*** да |висушит' // во|но не |ч:еца йак |таконо сп|рад'ане а не |с:укане / н'іт|ки // т|реба йіх / ет' о|парат то хто ї |бул'бу ва|риў а хто |с'імн'е ва|риў / шоб у та|ке л'і|пуче / шоб во|ни так'і бу|л'і жост|к'і // о да т|реба йіх / |ал'е‿ж т|реба йіх уже |буде то так з |етим йак вони з|бирани |к'ідайеш уже ў йа|к'іс' цо|бер чи шо і ўже там йіх |париш і о|то тим а посл'і ўже с того ви|майеш де там о|париў у цоб|ри / та|к'і |кол'іс' цоб|ри ўсе бу|л'і // да ї |етим / ***пра|чем*** / ***|лупиш*** // |добре т|реба |вибит' йіх // бо во|ни |будут р|ваца у крос|нах / йак з|робиш к|росна // р|ват'імуца // а йак уже та|к'і вони |жостк'і с|танут / |л'іпки / то во|ни‿ж |добре ш:и|вайуца / т|реба‿ж йім попохо|д'іт' |поки полот|но з|робиш // тим н'іт|кам // попонасту|пайеш // а |часом не не до|ход'іш // а то ўже т|рохи шоб вес|на бу|ла / ўже т|рохи йак |сонечко йе да |винесеш а криї |боже моро|зец чут' за|хопит йіх – про|пал'і твойі к|росна ў ***йез|ду*** пове|сеш (сміється) // а |посл'і‿ж ў |кажного бу|ло‿ж |кел'е |печи ***но|с'ілу*** // і на |туйу ***но|с'ілу*** // йак |мало кро|с'он / а тож |мус'іла не |вел'ми / а |дал'е на г|рубу / |через г|рубу с'у|да ту|да шоб |висушит' йіх // т|реба |добре шоб |висушит' / йак |добре обол'|йеш і |добре |висушиш то |добре ї |витчеш // і не |буде вуз|луў / а так то попор|вуца да попоз|йазвайеш / то‿ж не |будеш ткат' йак |н'ітка пор|валаса – ўс'о // [44].

гу|бица, вима – лексеми теж самобутні. Зафіксовані лише в білоруських джерелах.

Отже, бачимо, що залузька говірка має багато спільного з межовими білоруськими говірками.

Аналіз лексики, пов'язаної зі снуванням, дає можливість зробити висновки, що більшість назв, етимологічно споріднена з псл. *snovati, спільна на всій території України, увійшла в українську лексикографічну літературу. Літературні назви *снувати*, *снівниця* та їх численні деривати побутують у діалектному вжитку. Типовим явищем для українських говірок є дублетні найменування пристрою для снування основи, семантика яких тотожна.

Розвиток сучасної промисловості, безперечно, віддзеркалений у всіх сферах виробництва й ткацтва зокрема. Останніх років п'ять–сім ніхто в Залужжі вже не тче, відповідно і не снує. Упродовж останніх двадцяти років це заняття було стихійним і зафіксовано лише поодинокі випадки снування й ткання в селі.

Отже, лексика, що стосується процесу ткання, зокрема снування та підготовчого процесу до ткання, виходить з ужитку разом із самим процесом. У багатьох людей старшого покоління є на горищі власні верстати. Ми маємо можливість спостерігати за процесом зникнення ткацтва як ремесла і лексем, пов'язаних із цим видом промисловості. Дуже прикро, але через років десять не лише в Залужжі вийдуть із ужитку лексеми ***запе|рен'ка, |н'іто, н'ічоўка, макоў|ки, |вогн'іво, вима***, а й по всій Україні, де розвинене це ремесло.

Література:

1. Безкишкіна М. Т. Словотворча характеристика назв деяких народних промислів / М. Т. Безкишкіна // Українська діалектна морфологія. – К., 1969. – С. 44–47.

2. Бескишкина М. Т. Лексика и фразеология коноплеводства, прядения и ткачества украинских говоров северо-восточных районов Сумской области : автореф. дисс. … канд. филол. наук. – Полтава, 1965. – 20 с.

3. Бодник А. А. Прядильно-ткацька термінологія в бойківських говорах / А. А. Бодник // XIII республіканська діалекологічна нарада : тези доповідей. – К., 1969. – С. 123–125.

4. Боряк О. Ткацтво в обрядах та віруваннях українців (середина XIX – початок XX ст.) / О. Боряк. – К., 1997. – 196 с.

5. Боряк О. О. Веретено і пряслиця у слов'янській міфологічній традиції / О. О. Боряк, О. В. Герасимчук // Нар. творчість та етнографія. – 1990. – № 1. – С. 30–36.

6. Венжинович Н. Ф. Лексика народних промислів (ткацтво) говорів Тернопільщини : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 / Н. Ф. Венжинович. – Ужгород, 1998. – 244 с.

7. Владимирская Н. Г. Материалы к описанию полесских народных представлений, связанных с ткачеством. Снование / Н. Г. Владимирская // Полесский этнолингвистический сборник. – М., 1983. – С. 225–346.

8. Владимирская Н. Г. Полесская терминология ткачества / Н. Г. Владимирская // Лексика Полесья. – М., 1968. – С. 193–280.

9. Глуховцева К. Д. Динаміка українських східнослобожанських говірок : монографія / К. Д. Глуховцева. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 594 с.

10. Гримашевич Г. І. Динаміка лексики ткацтва в середньополіських говірках / Г. І. Гримашевич // Філологічний вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2011. – С. 219–227.

11. Гриценко П. Ю. Українська діалектна лексика: реальність і опис (деякі аспекти) / П. Ю. Гриценко // Діалектна лексика: лексикологічний, лексикографічний та лінгвогеографічний аспекти : матеріали доповідей Міжнародної конференції. – Глухів : РВВ, 2005. – С. 5–23.

12. Гура А. В. Материалы к описанию народных представлений, связанных с ткачеством, в зоне полесско-подляского пограничья / А. В. Гура // Восточнославянский этнолингвистический сборник : исследования и материалы. – М., 2001. – С. 105–117.

13. Залеський А. М. Ареальна і структурно-семантична характеристика назв знарядь для обробки льону й конопель в українських говорах / А. М. Залеський // Проблеми дослідження діалектної лексики і фразеології української мови : тези доповідей. – Ужгород, 1978. – С. 24– 36.

14. Казачэнка Т. Палескія назвы падрыхтоўчых этапаў да тканння і шыцця / Т. Казачэнка, С. Камарэнка // Велике лядо : зб. статей. – Житомир, 1992. – С. 102–108.

15. Курилович А. Н. Белорусское народное ткачество / А. Н. Курилович. – Мн. : Наука и техника, 1981. – 119 с.

16. Лебедева Н. И. Прядение и ткачество восточных славян / Н. И. Лебедева // Восточнославянский этнографический сборник. – М., 1965. – С. 488–492.

17. Ніколаєнко І. Ареальна варіативність лексики традиційного народного ткацтва / І. Ніколаєнко // Вісник Луганського держ. пед. ін-ту ім. Тараса Шевченка. – 2000. – № 9. – С. 73–81.

18. Ніколаєнко І. О. Структура й ареальна характеристика лексики традиційного ткацтва в українських східнослобожанських говірках : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 / І. О. Ніколаєнко. – Запоріжжя, 2000. – 24 с.

19. Ніколаєнко І. Ткацтво Східної Слобожанщини: реалії і легенди / І. Ніколаєнко // Діалектологічні студії. 5: Фонетика, морфологія, словотвір / [відп. ред. П. Гриценко, Н. Хобзей]. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 2005. – С. 311–325.

20. Ніколаєнко І. Фрагмент тематичного словника назв виробів ткацтва, полотна і тканини та їх частин (с. Танюшівка Новопсковського р-ну Луганської області) / Ірина Ніколаєнко // Східнослобожанські українські говірки : науково-навчальний посібник. – Ч. ІІ. – Луганськ : Альма-матер, 2002. – С. 95–100.

21. Охріменко Г. Про давнє ткацтво на Поліссі та Волині / Г. Охріменко, О. Шевчук // Полісся. Етнікос, традиції, культура. – Луцьк, 1997. – С. 248–252.

22. Павлова М. Р. Веретено и связанные с ним народные представления / М. Р. Павлова // Региональные особенности восточнославянских языков, литератур, фольклора и методы их изучения. Часть II : тезисы докладов и сообщений III республиканской конференции. – Гомель, 1985. – С. 132–134.

23. Павлова М. Р. Полесские обряды и поверия, связанные с ткачеством / М. Р. Павлова // Полесье и этногенез славян : предварительные материалы и тезисы конференции. – Москва, 1983. – С. 111–113.

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

25. Струганець Л. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ століття / Любов Струганець. – Тернопіль : Астон, 2002. – 352 с.

26. Терешко Л. С. Словотвір прикметників (на матеріалах лексики коноплярства і ткацтва українських говірок північного Причорномор'я) / Л. С. Терешко // XIV республіканська діалектологічна нарада. – К., 1977. – С. 74–76.

27. Терешко Л. С. Терминология прядения в украинских говорах Одесщины / Л. С. Терешко // Українська діалектологія і ономастика. – К., 1964. – С. 95–107.

28. Трухан Т. М. Лексіка апрацоўкі льну : тематычны слоўнік, лексічны атлас / Т. М. Трухан, Ф. Д. Клімчук. – Мінск : Права і эканоміка, 2006. – 202 с.

29. Швидкова Т. А. Лексика трудових процесів завершального етапу первинної обробки льону та конопель / Т. А. Швидкова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки. – 2013. – Книга 1.

30. Шумей І. А. Ткацька лексика Наддністрянщини в прислів'ях та приказках / І. А. Шумей // Проблеми української діалектології на сучасному етапі. – Житомир, 1990. – С. 139–141.

Джерела:

31. Аркушин Г. Л. Словник західнополіських говірок : у 2 т. / Г. Л. Аркушин. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. університету ім. Лесі Українки, 2000.

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

33. Грінченко Б. Д. Словарь української мови : у 4 т. / Б. Д. Грінченко. – К. : Лексикон, 1996.

34. Етимологічний словник української мови : у 7 т. [гол. ред. О. С. Мельничук]. – К. : Наук. думка, 1982–2012.
35. Історичний словник українського язика / [уклад.: Є. Тимченко та ін.]. – Харків ; К. : Держ. вид. України, 1930–1932.
36. Лисенко П. С. Словник поліських говорів / П. С. Лисенко. – К. : Наук. думка, 1974. – 260 с.
37. Лексика Полесья : материалы для полесского словаря. – М. : Наука, 1968.
38. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок : у 2 ч. / М. Й. Онишкевич. – К. : Наук. думка, 1984.
39. Рудницький Я. Б. Етимологічний словник української мови у 2 т. / Я. Б. Рудницький. – Вінніпеґ, 1962–1972.
40. Словник української мови : в 11 т. / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1971–1980.
41. Словник староукраїнської мови XIV–XV ст. : у 2 т. / [ред. кол.: Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька (голова), І. М. Керницький]. – К. : Наукова думка, 1978.
42. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка / И. И. Срезневкий. – М., 1989. – Т. I–III.
43. Тимченко Є. Матеріали до словника писемної та книжної української мови XVI–XVIII ст. : у 2-х кн. / Є. Тимченко ; підгот. до вид. В. В. Німчук, Г. І. Лиса. – К. ; Нью-Йорк, 2002.

Інформатори:

44. Котяш Катерина Романівна, 15.06.1939 р. н., освіта – закінчила 7 класів, працювала дояркою в колгоспі. Дата запису: 16.01.2016 р.

© Макарець Ю. С.

Отримано: 14 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 25 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 29 вересня 2017 р.

e-mail: makarets_iuliia@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-37-44

Макарець Ю. С. Мовний вимір національної безпеки України / Ю. С. Макарець // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 37–44.

УДК 324:81'272

Макарець Юлія Сергіївна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

МОВНИЙ ВИМІР НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто взаємозв'язок мовної ситуації України та проблем її національної безпеки. На основі вивчення, з одного боку, досвіду держав, які зазнавали тривалої асимілятивної політики від колишнього колонізатора, а з іншого – таких, які законодавчо закріпили кілька офіційних мов, проаналізовано деякі стереотипи українського суспільства щодо можливих шляхів урегулювання мовної ситуації України.

***Ключові слова**: мовна політика, мовний конфлікт, національна безпека.*

Макарец Юлия Сергеевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка,
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

ЯЗЫКОВОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УКРАИНЫ

В статье рассмотрена взаимосвязь языковой ситуации Украины и проблем ее национальной безопасности. На основе изучения, с одной стороны, опыта государств, которые подвергались длительной ассимилятивной политике колонизатора, а с другой – тех, которые законодательно закрепили несколько официальных языков, проанализированы некоторые стереотипы украинского общества относительно возможных путей урегулирования языковой ситуации Украины.

***Ключевые слова**: языковая политика, языковой конфликт, национальная безопасность.*

Yulia Makarets,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Ukrainian Language Department,
National Pedagogical Dragomanov University

LINGUISTIC DIMENTION OF NATIONAL SECURITY OF UKRAINE

The article deals with the interrelation of the linguistic situation in Ukraine and the problems of its national security. On the one hand, on the basis of experience of the states that were undergoing a long assimilative policy from their former colonizers, and on the other hand, those that legally established several official languages, some stereotypes of Ukrainian society about possible ways of resolving the linguistic situation in Ukraine are described and analyzed. In particular the question is whether official bilingualism or multilingualism can become a way of achieving a language balance in Ukraine or the current situation only will get worse.

Language situations in Ukraine and Belgium and Canada (countries to which domestic proponents of the idea of two official languages appeal most often) are compared and the ways of linguistic defending of national self-identity by the states which are recently independent are examined. It is emphasized that the lack of thought-out language policy by the Ukrainian government and the tendency to silence the problem which continues to threaten the integrity of the society and the security of the state leaves Ukraine within the cultural and informational field of Russian interests, and therefore the linguistic Ukrainian-Russian conflict is threatening to gain momentum.

***Key words**: language politics, language conflict, national security.*

Одним з основних завдань, які покликана вирішувати держава, є гарантування безпеки особи й суспільства загалом і захист національних інтересів від зовнішніх і внутрішніх загроз. Саме тому суспільство погоджується утримувати громіздкий державний апарат і брати участь у «політичних ритуалах», які мають легітимізувати певну владу: держава бере на себе обов'язок забезпечити одну з базових психологічних потреб його членів. Ідеться як про охорону здоров'я чи майна, так і про безпеку культурну й мовну, що потрібно для здорового розвитку особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, а отже, і поступу всього суспільства. Водночас існування держави можливе тільки за єдності її громадян, без чого рано чи пізно вона опиниться перед загрозою зникнення з політичної карти світу. «Парасолька» національної ідентичності – важливий чинник об'єднання, що забезпечує консолідованість суспільства, згуртованість у протистоянні небезпекам та у вирішенні внутрішніх проблем. Одним

зі стержнів каркасу такої «парасольки» є національна мова як ознака належності до кола «своїх» у суспільстві та водночас – як засіб самоідентифікації як «свого» в ньому та відмежування себе від «чужих».

Мовні конфлікти, що виникають у суспільстві, ніколи не бувають суто мовними. Ситуація навколо питання про можливість офіційної двомовності в Україні, яке активно експлуатували політики впродовж років незалежності, чи не найяскравіше ілюструє тезу, що боротьба за мову – символ боротьби за владу. Джошуа Фішман, американський соціолог і лінгвіст, зауважує: якщо поглянути на мовний конфлікт уважніше, «під поверхню, пов'язану з мовою риторики, зазвичай виявляємо соціальні тріщини… У такому разі мова, будучи такою символічною для культурно-групової належності загалом, може бути легко та помилково звинувачена як причина розбрату в суспільстві» [17, с. 82]. Тож не дивно, що розпалене протистояння «російськомовного» Сходу й «україномовного» Заходу України багато хто поверхово сприймав саме в мовному вимірі.

Оскільки мовні конфлікти стають тільки одним із симптомів глибинних тектонічних розривів у суспільстві, їхнє вирішення лежить далеко поза межами власне лінгвістики чи й навіть культурної або освітянської сфери. Їхнє ж адекватне врегулювання – умова збереження єдності нації, усунення сепаратистських настроїв, а отже, гарантування національної безпеки.

Найскладнішим «мовне» питання завжди залишатиметься для молодих держав, які до проголошення незалежності зазнавали сильної політики асиміляції. Вони ще тривалий час відчувають вплив магнітного поля держави-колонізатора, що сповільнює їхній економічний, політичний і культурний поступ. Зазнають впливу й мовні відносини між носіями національних мовних кодів колишньої колонії та колонізатора здебільшого в напрямі посилення протистояння, що даватиме змогу послабити молоду державу. Залежно від політичної волі держав, що здобули незалежність, в одних випадках унаслідок може розвинутися мовний конфлікт, в інших мовний поділ хоч і існуватиме, потроху втрачаючи чіткі обриси (бо позбутися його протягом місяця, року чи навіть десятиліття неможливо), але не стане причиною соціального розколу. І все – завдяки усвідомленому прагненню об'єднати й об'єднатися навколо певної національної ідеї, невід'ємною частиною якої завжди стає державна мова.

Мета пропонованої статті – проаналізувати роль способу вирішення «мовного питання» в гарантуванні національної безпеки держав і з'ясувати, чи може офіційна дво- чи багатомовність стати способом досягнення мовної рівноваги в Україні.

Як форма самоорганізації, самовизначення і самовираження певної нації саме національна держава виявила найбільшу стійкість. Історичні потуги створення наднаціональних політичних формувань, якими були Радянський Союз, Югославія, Чехословаччина, довели свою нежиттєздатність. Тільки єдність людей на основі спільних для всіх системи цінностей, мови, культури та звичаїв може виявитися достатньо міцною з одного боку – для захисту від зовнішніх загроз, з іншого – для спільного неконфліктного проживання на певній території, тобто утворити суверенну державу. Тому кожна молода держава починає існування з того, що чітко окреслює свої кордони, як територіальні, так і культурні, інформаційні й мовні.

Про мову як важливий чинник буття нації та її самовираження писали вже неодноразово і закордонні, і вітчизняні науковці, озвучували цю тезу політики, громадські й мистецькі діячі. Особливості мовної ситуації, що склалася в Україні, та чинники, що її зумовили, на наукових засадах проаналізовано в колективній монографії «Мовна політика та мовна ситуація в Україні: аналіз і рекомендації» (2006–2008). 2008 р. вийшла друком колективна монографія Інституту політичних та етнонаціональних досліджень ім. Івана Кураса «Мовна ситуація в Україні: між конфліктом та консенсусом», у якій проаналізовано дані соціологічного дослідження мовної ситуації в українському суспільстві. Постійно працює над з'ясуванням сутності та можливих шляхів розв'язання мовних проблем України Лариса Масенко, яка присвятила цьому чимало наукових розвідок і публіцистичних праць: «Мова і політика» (1999), «Мова і суспільство: Постколоніальний вимір» (2004), «(У)мовна (У)країна» (2007), «Суржик: між мовою і язиком» (2011). Окремих аспектів мовного виміру існування нації та держави, а також мовної ситуації України торкаються у своїх монографіях Галина Євсєєва («Державна мовна політика та українська національна ідея», 2010), Олена Рудь («Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі», 2012), Ярослав Радевич-Винницький («Мова і нація: тези про місце і роль мови в національному відродженні України», 2003 та «Двомовність в Україні: теорія, історія, мововживання», 2011), Роман Лозинський («Мовна ситуація в Україні (суспільно-географічний погляд)», 2008), Орест Ткаченко («Українська мова: сьогодення й історична перспектива», 2014) та ін.

Мовним питанням переймаються не тільки представники філологічної галузі. Приміром, із-поміж юристів над аналізом політико-правового аспекту питання і пошуком виходу із українського мовного піке працює, наприклад, Світлана Савойська, авторка книг «Українська мова як державна: освіта, політика» (2009), «Мовно-політичний сепаратизм як фактор дестабілізації національної єдності українського суспільства в умовах пострадянської трансформації» (2011), «Мовно-комунікативна політика як специфічна область державної політики в поліетнічному соціумі: теоретико-історіологічний аналіз» (2013), «Мовна політика у сучасній Україні: деструктивні і конструктивні виміри» (2015). Дисертації з мовної політики України в галузях політології, права, державного управління виконали Ганна Панченко

(2011), Олена Сергєєва (2011), Юлія Череднюк (2011), Денис Грицяк (2012), Оксана Ялова (2012), Ольга Лопушанська (2013) та ін.

Та все ж українські реалії свідчать, що моделі регулювання мовних відносин, яка б дала змогу з часом вирівняти здеформовану мовну ситуацію України, ще або не знайдено, або не стає політичної волі для її впровадження. Після років нав'язування суспільству думки про існування мовного розколу російськомовні громадяни сприйняли вороже спробу змінити мовне законодавство шляхом скасування закону «Про засади державної мовної політики України» у 2014 р., а тому легко було навіяно ідею про цей крок уряду як причину розгортання військового конфлікту на Сході.

Після такої бурхливої суспільної реакції українські законотворці намагаються звести на мовній ситуації вежу мовчання, тавруючи мовне питання своїм «не на часі». Яскравим свідченням цієї політики є хоча б недостатнє висвітлення на загал такого важливого процесу, як розгляд конституційності чинного «мовного закону» в Конституційному Суді України, який розпочався восени 2016 р. Очевидно, що замовчування проблеми, яка й надалі загрожує цілісності суспільства та безпеці держави, залишаючи Україну в межах культурного й інформаційного поля Росії, – це не вихід і проблема тільки чекає моменту, аби набрати нових обертів.

Зберігати і підкреслювати власну самобутність, зокрема й мовну унікальність, природно для кожної нації, що реалізувала своє право на самовизначення й спромоглася утворити самостійну державу. Це потрібно зважаючи на те, що держава, до складу якої територія цієї спільноти входила раніше, завжди намагатиметься продовжувати просувати тут власні інтереси. Ставка на винятково політичний та економічний розвиток із відкладанням культурного, освітнього й мовного питань як надто дражливих і витратних, а тому неактуальних в економічно слабкій молодій країні, – запорука політичного програшу. Тільки політичними інтересами може бути об'єднана політична партія, тільки економічними – підприємство чи економічний союз, але аж ніяк не держава. Не даремно терміни «держава» і «нація» подекуди синонімні – тільки нація може створити державу і захистити її, мобілізувавшись перед загрозою. Основою для такого всезагального об'єднання ніколи не стане політичне переконання чи економічний інтерес як властиві певним групам населення (поняття «національного економічного інтересу» чи «національної політики» завжди лишатимуться надто абстрактними, аби набути особистісної цінності для пересічного громадянина). Такому об'єднанню в масштабах держави служитимуть передусім мова й культура.

Те, що молодій самостійній державі потрібно здійснювати рішучу й цілеспрямовану мовну політику, довели своїм прикладом чимало країн, як доведено вже й те, що відсутність такої політики навіть за умов існування нації в іпостасі нібито незалежної держави веде до подальшої її асиміляції колишнім колонізатором.

Національна мова – не тільки культурне надбання, а й одна із підвалин захисту державою свого права на існування. Приклад того – мовна політика Ізраїлю. Державна мова в Ізраїлі – іврит, або, як його все частіше називають, ізраїльська мова [17, с. 91–93]. У випадку івриту лінгвіст має справу майже з біблійною легендою про воскресіння Лазаря: коли Еліезер Бен-Єгуда, який чи не найбільше прислужився справі розвитку івриту, наприкінці XIX ст. приїхав у Палестину, іврит фактично був мертвою мовою. Відродженню його розмовного варіанту, яке розпочалося наприкінці XIX ст. і набуло обертів із середини XX ст. (коли була проголошена незалежність Ізраїлю), передували століття суто писемного існування. Зусиллями невеликої групи ентузіастів були створені навчальні посібники, укладені словники, розроблені навчальні програми й упроваджені в школах, відкриті періодичні видання мовою іврит. У цю справу було вкладено чимало сил і коштів, і помилкою було б уважати, що мовна політика уряду щойно проголошеної держави, яка тільки домагалася визнання й перебувала у стані перманентного конфлікту з Палестиною, не натикалася на опір із боку власних громадян, для яких ця мова тоді була чужою. Але відродження івриту мало під собою потужну ідеологічну базу: він став невід'ємним складником самобутньої ідеології сіонізму. Ізраїльтяни не збиралися мислити себе носіями цінностей, засвоєних під тиском чужих культур, чи продовжувачами способу мислення, нав'язаного їм під чужим пануванням, а отже, і носіями мови, яка не відображає їхньої унікальності. Це свідчило б про вторинність нації. Тож через систему продуманих культурно-просвітницьких і доволі жорстких політико-правових заходів уряд новоствореної держави зробив мову, якою вже давно перестали говорити і яка нібито перестала бути «рідною» для євреїв, мовою повсякденного спілкування багатомільйонної нації. І це – за півстоліття існування держави.

Етномовне розмаїття ландшафту, на якому постає нова держава, саме собою не стає причиною кризи мовного самовизначення нації, тобто обрання офіційної (чи державної) мови. Навпаки, державна мова в таких випадках стає чинником об'єднання різних етнічних груп, які населяють певну територію, у єдину націю. Однією із основних причин, які мали би спонукати Україну офіційно закріпити українсько-російську двомовність, називали її багатонаціональність і велику кількість росіян. Були навіть спроби законодавчо поглибити диференціацію всередині україномовного населення. За принципом «розділяй і владарюй» проросійські політики України намагалися подрібнити український мовний континуум, спонукати носіїв діалектів боротися за «свої» права, забуваючи про обстоювання позицій єдиної державної української мови. Про це свідчать подані свого часу до Верховної Ради України законопроекти:

«Проект Закону про внесення зміни до статі 7 Закону України «Про засади державної мовної політики» щодо доповнення переліку регіональних мов або мов меншин України *гуцульською мовою»* № 11112 від 28.08.2012 [12], «Проект Закону про внесення зміни до статті 7 Закону України «Про засади державної мовної політики» щодо доповнення переліку регіональних мов або мов меншин України *лемківською мовою»* № 11139 від 03.09.2012 [13], «Проект Закону про внесення доповнення до Закону України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (щодо *русинської мови*)» № 7185 від 30.09.2010 [14]. Якщо питання про русинську мову справді подекуди стає предметом наукової дискусії, то загальновизнано, що мова лемків і гуцулів – це говори південно-західного наріччя української мови.

Та сама собою мовна строкатість території не може стати на заваді успішному функціюванню тільки однієї мови як державної. Яскравий приклад цього – Індонезія. Упродовж кількох століть країна зазнавала експансії Голландії. На її території існує багато етнічних мов (сьогодні їх нараховують близько 300), є відчутний мовний поділ між заходом і сходом країни. Молода політична еліта країни ще до проголошення незалежності зрозуміла, щоб об'єднати населення потрібна спільна мова. Для обслуговування економічних потреб функцію «лінгва франка» в Індонезії доволі довго виконувала малайська, тому саме її, а не мову колишнього колонізатора, голландську, обрали як державну. На другій індонезійській молодіжній конференції 1928 р. було проголошено: «Ми, сини й дочки Індонезії, затверджуємо мову єдності, індонезійську мову» [4, с. 147]. Звичайно, мовну ситуацію Індонезії також не назвеш простою, для багатьох її мешканців індонезійська мова друга, а не рідна, але питання про надання статусу офіційної іншій мові, наприклад, яванській, якою розмовляє чимало населення і поза островом Ява, не ставало предметом політичних маніпуляцій, як це маємо в Україні.

Для держав, які звільняються з-під панування колишнього колонізатора і які й надалі відчувають культурну й мовну загроженість, нормальною реакцією стає намагання мовного самозахисту, який набуває різних, подекуди дуже жорстких форм. 1910 р. Японія приєднала Корею, яка перебувала в складі імперії до 1945 р. Корейців посилено «японізували», офіційною мовою на всій території стала японська, а корейська не тільки перестала бути мовою публічного спілкування, а з часом була заборонена й для використання в громадських місцях. На початку 1940-х рр. місцеве населення навіть змусили відмовитися від традиційних імен і взяти імена і прізвища на кшталт японських. Після звільнення корейська інтелігенція виступила за якнайшвидше відновлення корейської мови в усіх сферах спілкування і вилучення з неї японізмів. Заходи були настільки жорсткими, що в Південній Кореї до кінця XX ст. було офіційно заборонено поширення продукції японської масової культури [17, с. 185]. Через агресивну політику асиміляції сильні антияпонські настрої панують у країні й досі, і це попри те, що Японія сприяла економічному розвитку регіону в період свого панування.

Подібні приклади не обов'язково шукати трохи не на іншому кінці континенту. На момент розпаду Австро-Угорщини територія Чехії була майже повністю германізована. Політика Йосифа II (1741–1790), спрямована на усунення чеської мови з ужитку (насамперед із освіти: було заборонено як викладати чеською, так і навчати нею) виявилася вдалою. Тож на момент проголошення Чехословацької Республіки 1918 р. чеською розмовляла незначна частина місцевого населення. Після початку національного відродження впродовж другої половини XIX ст. вона поступово ставала мовою літератури на науки, а з 1918 р. її почали використовувати у владному апараті, військовій справі, дипломатії та інших суспільних галузях. Але, звичайно ж, впливів німецької мови тут вдалося позбутися не одразу, а німецькомовне населення не надто радісно прийняло нововведення в мовній політиці. «Активне впровадження чеської мови призвело і до політичних ризиків... Чеський та німецький народи абсолютно відокремилися один від одного на основі мовної ідентифікації і ніколи вже не знайшли спільної мови…». Мовна політика Праги стала одним із важелів, які використала Німеччина для анексії Судетів [2]. Проте після всіх історичних випробувань сьогодні «мовного питання» в Чехія немає. Мілош Гронєк, перший секретар посольства Чеської Республіки в Україні, зазначає: «Наше суспільство не потребує самостійного закону про державну мову, бо питання про її статус не є пріоритетним. Є кілька законодавчих норм, які визначають її становище – цього цілком досить» [1].

Тож єдина державна мова має важливе значення в об'єднанні громадян молодої незалежної держави та стає одним із інструментів захисту від можливих посягань на її національні інтереси. Звичайно ж, існують і ризики, пов'язані з її утвердженням, особливо у випадку, якщо в суспільстві довго культивувалася ідея глибокого поділу за мовною ознакою. Однак коли офіційна мова не стає чинником національної безпеки, мовні відносини в країні перетворюються на чинник загрози цілісності держави.

Тривалий час загальними ознаками мовної ситуації України вважали поділ країни на російськомовний Схід та україномовний Захід, а також переважний (активний чи пасивний) українсько-російський білінгвізм населення [3]. Ця ідея настільки прижилася в суспільстві, що у ст. 7 законопроекту 2010 р. «Про мови в Україні» було зроблено спробу проголосити результат агресивної асимілятивної політики колишнього колонізатора культурним надбанням України. Зокрема йшлося про таке: «Українсько-російська двомовність, є важливим надбанням українського народу, потужним чинником консолідації багатонаціонального українського суспільства» [15]. Це «важливе надбання» Україна дістала за кілька сторіч у складі Російської імперії та мало не століття у складі Радянського Союзу. У підрадянські ж часи

зросійщення відбувалося особливо активно через зміну тактики асиміляції. Замість прямих заборон мовну систему деформували через заміну її елементів російськими або близькими до російських. Зміна ж етнічного співвідношення на користь росіян, безпосереднім наслідком чого стала чисельна російська національна меншина на території сучасної України, – підсумок політики масових заслань і геноциду українців та заселення їхніх територій росіянами.

Хоча Україна і проголосила незалежність, але вона ніколи не виходила з поля інтересів Росії. Ба більше, завжди лишалася в її інформаційному просторі, і значною мірою цьому сприяла мовна політика України. За чверть століття держава так і не спромоглася на мовне законодавство, яке би дало змогу захисти її мовний кордон і перетворити мову на чинник національної інтеграції й безпеки. Навпаки – чинний нині мовний закон спрямований на зближення з Росією і подальшу асиміляцію українських громадян. Тривалий час у незалежній Україні продовжував діяти закон «Про мови в УРСР», на зміну якому тільки 2012 р. прийшов нині чинний закон «Про засади державної мовної політики». «Офіційна двомовність», українсько-російська, на цей час стала картою, яку політики розігрували мало не перед кожними виборами. Нав'язувана теза про жорстке протистояння двох мовних регіонів, російськомовного Сходу й україномовного Заходу, дала змогу політичним силам сформувати «електорат під себе» й перетворити мовну диференціацію на ефективний інструмент політичних маніпуляцій і розпалювання внутрішніх конфліктів.

1999 року Конституційний Суд України здійснював провадження у справі «Про офіційне тлумачення положень ст. 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови)» [16]. Тоді був підтверджений наданий українській мові як державній правовий статус обов'язкового засобу спілкування в публічних сферах суспільного життя. Однак це рішення супроводжувалося й окремою думкою судді Олександра Мироненка, який назвав його неконституційним, таким, що порушує базові природні права громадян України, обмежуючи їх у використанні тієї мови, яку вони вважають для себе рідною. На його думку, законодавчо регламентувати обов'язкове використання української мови можна тільки в державній сфері. Решта, зокрема освіта, не підлягають регламентуванню [Там само]. Така окрема думка судді Конституційного Суду України особливо віддзеркалює настрої, що панували тоді серед людей, які належали до верхівки влади країни, адже історія давно довела: кожна ефективна асиміляційна політика починається зі сфери освіти.

Серед іншого О. Мартиненко, обґрунтовуючи свою позицію, покликався на досвід Канади і Бельгії, які законодавчо закріпили не одну, а кілька офіційних мов [Там само]. Теза про «ідеальну» канадську модель двомовності або бельгійську модель багатомовності часто зринала серед проросійських політиків України і була основним аргументом на користь проголошення в Україні двох державних мов – української та російської. При цьому докладних пояснень щодо того, як ці моделі працюють і чи вони взагалі працюють, ніхто не давав: аргумент був розрахований на часто властивий українцям пієтет щодо Заходу й західних ідей, який подекуди спирається не на раціональну оцінку, а на вкорінене за кілька століть почуття меншовартісності.

Питання про те, чи придатні для України бельгійська та канадська моделі регулювання мовних відносин, потребує значно глибшого аналізу, ніж просто твердження, що Бельгія і Канада – «це високорозвинені країни, які давно пройшли шлях становлення», і тому їхні суспільства достатньо зрілі, аби так «по-дорослому» поставитися до врегулювання мовної ситуації [1]. Що потрібно з'ясувати – то це чому насправді ці держави офіційно визнали одна двомовність, інша – багатомовність, і чи дозволило це усунути конфлікти на мовному ґрунті. Саме у відповідях на ці питання, а не в незрілості українського суспільства, криється причина непридатності подібних моделей для України.

Визнання кількох офіційних мов у Бельгії та Канаді зумовлене насамперед історичним етнічним поділом населення. На території цих держав від початку їхньої історії проживали представники різних народів з різною мовою і культурою: у Квебеку – французи, а в Бельгії – французи й голландці. Крім того, за своїм устроєм і Канада, і Бельгія – федеративні держави, адміністративні межі в них переважно відповідають мовним, на відміну від унітарної України, російськомовне населення якої до того ж розпорошене по всій території.

Хоча моделі вирішення мовного питання в Канаді й Бельгії часто ідеалізують, однак соціолінгвістичні розвідки доводять хибність такого погляду. Закріплення кількох офіційних мов не стало для них універсальним вирішенням мовних конфліктів, а реальна двомовність так і не сформувалася.

Сьогодні Бельгія розділена на три регіони: Фламандський, Валлонський і столичний Брюссельський і паралельно – на три мовні громади: фламандську (6 млн. населення), французьку (близько 3,3 млн.) й німецькомовну (близько 70 тис., які живуть у 9 комунах Валлонського регіону). Офіційна мова Фландрії – фламандська (голландська), Валлонії – французька, а Брюссель має двомовний фламандсько-французький статус (населення близько 1 млн.). Характеризуючи модель, яку обрала Бельгія для впорядкування неодномовного ареалу, О. Яковлєва відзначає: «Специфіка організації бельгійського мовного простору полягає насамперед у тому, що лінгвістичні кордони тут, по-перше, жорсткі й непрозорі, а по-друге, значною мірою визначаються кордонами адміністративними та політичними й водночас здійснюють зворотний вплив на останні» [19]. Проте такі заходи не допомогли уникнути загострення «мовного пи-

тання». Яскраве свідчення того – політична криза 2010–2011 рр., коли мова стала одним із каменів спотикання. Вибори до парламенту 2010 р. виявили, що між французько- та фламандськомовним населенням існують глибокі соціальні та політичні розбіжності, які підживлювали деякі політики акцентуванням мовних проблем: фламандці вимагали скасувати мовні пільги для франкофонів, а валлонці були невдоволені обмеженням прав французькомовних на території Фландрії.

Мовні зони в Бельгії встановлені «Законом про мову» 1962–1963 рр. У кожному з регіонів влада та громада спілкуються мовою відповідного регіону, але існує складний механізм захисту прав мовних меншин. «Двомовність в цій країні зовсім не означає, що обома мовами можна користуватися де завгодно. В Брюсселі та околицях – так, в питаннях судочинства – так. Але занести у мерію фламандського містечка реєстраційні документи на французькій не можна – закон забороняє» [18].

Бельгія здобула незалежність від Нідерландів 1830 р. і проводила політику, орієнтовану на Францію. Єдиною державною мовою була французька, хоча переважало фламандське населення. Поступово розгорнулася боротьбу за рівні права французької і фламандської, що призвела врешті до закріплення принципу двомовності і стала початком фламандського політичного національного руху. Тож мова тут – важливий складник самосвідомості фламандців і їхніх опонентів – валлонців. Між ними постійно точаться бурхливі суперечки щодо мовних пільг для франкофонів у Фландрії і фламандськомовних у Валлонії (наприклад, у сфері ЗМІ фламандський уряд виступив проти того, щоб франкомовна громада фінансувала місцеві франкомовні журнали, бо це порушить територіальний принцип. Були відімкнені деякі французькі телеканали в місцевих мережах кабельного телебачення тощо [7]).

Подібна мовна ситуація в Бельгії має і політичні наслідки: кандидатів до федерального парламенту й уряду обирають тільки в їхньому регіоні і тільки виборці від їхньої мовної спільноти, а не всі бельгійці, тож на федеральному рівні вони обстоюють політичні питання тільки своєї спільноти, а не діють на благо всіх бельгійців [Там само]. Як наслідок – Бельгія також переживає розкол у суспільстві.

Про мовну ситуацію у двомовній Канаді Є. Лакінський зазначає: «Франкомовні складають більшість населення Квебеку, англомовні – решти Канади. Єдине, що їх об'єднує – це канадська держава» [5]. Справді двомовний тільки федеративний уряд. У цьому українці мали нагоду переконатися на власному досвіді, коли прем'єр-міністр країни Джастин Трюдо приїздив із візитом в Україну у 2016 і 2017 роках: свої виступи він завжди виголошував двома мовами – англійською і французькою.

На відміну від Бельгії, у Канаді немає поділу на мовні зони, хоча франкомовне населення сконцентроване у Квебеку, територію якого французи заселили ще до виникнення Канади. За Законом про офіційні мови 1968 р. громадяни можуть вільно обирати мову, якою здобуватимуть освіту або свідчитимуть у суді незалежно від місця проживання. Закон зобов'язує публікувати державні папери двома мовами, а от депутати федерального парламенту можуть виступати англійською або французькою за вибором, державні ж службовці двомовних регіонів (Оттава, Монреаль, Новий Брансвік) обов'язково мають знати обидві державні мови. «Щодо решти, – казав П'єр Еліотт Трюдо, «батько» канадського білінгвізму, – хай вирішують економічні та соціальні сили... Хай споживач та інвестор вирішують, що їм робити у рамках цього закону (про офіційні мови)» [5]. За умов, коли соціальна й економічна вартість англійської мови в Канаді була значно вищою за французьку, Квебек міг зберегти останню як свою етноісторичну рису не через прийняття, а тільки через протистояння білінгвізму. Саме тому 1977 р. квебецький уряд прийняв Хартію французької мови (або «Закон 101»), яка проголошувала французьку єдиною мовою провінції, і створив Офіс французької мови для розгляду скарг, перевірки підприємств і організацій, видачі сертифікатів «французизації» та загалом розроблення стратегії розвитку французької мови. Такий крок мав свою економічну ціну для Квебека: Монреаль перестав бути економічним центром Канади, бо багато підприємств, компаній і фінансових установ перемістили свої офіси в Торонто [5; 6].

Про дражливість мовного питання в Канаді свідчить і те, що на федеральному рівні була введена посада Уповноваженого з питань державних мов, до якого громадяни Канади можуть звернутися в разі порушення їхніх мовних прав.

Україна – багатонаціональна держава. На її території, крім самих українців, проживають росіяни, білоруси, румуни, вірмени, роми, німці, євреї, болгари, поляки, угорці, кримські татари та ін., але автохтонним населенням від початку були саме українці. Сьогодні другою за кількістю етнічною групою на українських землях є росіяни. Початок зростання їх чисельності на території України припадає на другу половину XVII ст. і пов'язаний із політикою зросійщення, яку надалі протягом століть вели Московське царство, потім Російська імперія й Радянський Союз. Важливим її складником стало «вимішування» населення імперії: переміщення місцевих мешканців у її глиб і заселення їхніх територій росіянами, які мали економічні й соціальні переваги над корінним населенням. Пізніше Радянський Союз винайшов ще один важіль етнічної асиміляції, значно дієвіший за мовні заборони: асиміляцію самої мовної системи, що виявлялася в заміні питомих елементів російськими або близькими до російських. Так поступово і формувалося таке «культурне надбання» українського народу як українсько-російська двомовність, яка насправді виявляється в його суржикізації.

Навіть у роки незалежності позбутися уявлення про вищий економічний і соціальний статус російської мови в Україні порівняно з українською (більшу престижність, перспективність, урбаністичність

тощо) не вдалося. Як наслідок – неможливість повноцінного окремішнього від колишнього колонізатора розвитку, що й призвело до трагічних для українства результатів. «Домінування мов колонізаторів над мовами титульних націй таїть… небезпеки: перша – під назвою «незавершена незалежність», без повного процесу деколонізації, внаслідок чого у ближчій чи дальшій перспективі можливе повернення… України до попереднього колоніального стану» [18]. Україні так і не вдалося повністю відокремитися від Росії: російська мова стала одним із потужних каналів її присутності на українській території та запорукою ведення успішної пропаганди. Як наслідок – поступове зростання сепаратистських настроїв і врешті військовий конфлікт у Криму й на Сході України. Тож сьогодні потрібно не замовчувати мовне питання в Україні, а розв'язувати його задля уникнення в майбутньому нових спроб використати його в грі за політичну владу.

2014 р. соціологічна група «Рейтинг» провела опитування, щоб виявити ставлення українських громадян до проголошення незалежності України та до визнання Голодомору 1932–1933 рр. геноцидом проти українського народу. При цьому звертала увагу й на те, якою мовою відповідали опитані. За результатами дослідження серед російськомовних опитаних підтримка проголошення незалежності значно менша за 50%, а більше половини з них не вважали Голодомор геноцидом. 2015 р. Київський міжнародний інститут соціології досліджував, які верстви населення України найвразливіші щодо російської пропаганди. Був розроблений індекс результативності російської пропаганди (РРП), що відображав рівень згоди опитаного з такими її тезами: 1) Майдан організували американці і націоналісти, останні захопили владу і становлять загрозу для російськомовного населення України; 2) Крим і Схід України були в небезпеці; 3) Росії вдалося захистити Крим, забравши його в України, а Схід повстав, прагнучи незалежності й гарантій безпеки; 4) націоналісти, влада яких нелегітимна, почали війну зі своїм народом. Опитування проводили по всій території України (зокрема і на окупованих територіях Донбасу), окрім Криму. Виявлений середній індекс РРП по Україні – 26, для україномовних – лише 15, для російськомовних – 38: тож російськомовне населення України сприйнятливіше до впливу російської пропаганди у 2,5 рази, ніж україномовне [10]. Опитування було проведене, коли на Сході точилися бойові дії і патріотизм суспільства саме досяг максимальних показників. Однак його результати засвідчили розмиття національної ідентичності багатьох громадян України, що не може не послаблювати націю в боротьбі із зовнішнім агресором і не створювати йому плацдарм для подальших актів агресії. «Громадяни, втрачаючи мову, дрейфують у бік зменшення патріотизму… Росіяни в Україні рідко бувають двомовними чи говорять суржиком. Отже, ці двомовні та суржикомовні – переважно етнічні українці. Виходить, не національність, а мова є більш вичерпною ознакою патріотизму. Тому мовна стійкість… є надзвичайно важливою якістю» [Там само].

За таких умов нагально виробити мовну політику держави, яка би сприяла популяризації української мови та її функціюванню в усіх сферах суспільного життя, та прийняти нове мовне законодавство. Ці питання сьогодні не менш важливі, ніж економічне зростання, бо їх ігнорування ставить під загрозу саме існування держави, що особливо відчутно в умовах війни. Ефективнішого за мову чинника консолідації суспільства знайти важко, і якщо ним не користатися, а й далі консервувати умови для поширення мови колишнього колонізатора, то Україна ризикуватиме розвиватися не як незалежна, а як постколоніальна держава [9, с. 87].

Деякі кроки для поліпшення мовної ситуації в країні уряд уже зробив, зокрема щодо збільшення частки україномовного продукту на радіо й телебаченні, запровадження іспиту на знання державної мови для осіб, які претендують на посади державної служби тощо. Однак цих заходів абсолютно не достатньо, ураховуючи, що Україна століттями зазнавала політики зросійщення, а рівень асиміляції населення настільки високий, що розпочався процес самоасиміляції.

Відповідно до ст. 1 чинного Закону України «Про основи національної безпеки України» «національна безпека» передбачає захищеність життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства і держави, за якої забезпечені сталий розвиток суспільства та своєчасне виявлення, запобігання і нейтралізація реальних та потенційних загроз національним інтересам. Один із пріоритетних інтересів згідно з а. 6 ст. 6 цього самого закону – «забезпечення розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території України» [11]. Тож те, що національна безпека має мовний вимір, а мовні інтереси є «життєво важливими» «інтелектуальними і духовними цінностями українського народу як носія суверенітету і єдиного джерела влади в Україні» [Там само], уже давно офіційно визнано і законодавчо закріплено й нібито не потребує наукового обгрунтування чи широкого громадського обговорення. Однак реальний стан речей доводить, що або державним мужам досі не вистачає глибинного усвідомлення змісту цієї тези, або ж її ігнорують зумисне, ставлячи під загрозу національну безпеку України. Досі залишається чинним мовне законодавство, прийняте попереднім урядом, досі тільки на папері існує юридична відповідальність за порушення щодо української мови як державної, досі не створено реальних органів контролю за додержанням норм, що визначають державний статус української мови тощо.

Мова – важливий вимір національної безпеки. Тільки через зміцнення позицій державної мови можна буде сподіватися, що Україна нарешті перестане бути загроженою з боку колишнього колонізатора й сьогоднішнього агресора. Ситуація навколо української мови небезпечна з багатьох причин. Вона не-

безпечна для української мови, оскільки її система зазнає деструктивних впливів. Вона небезпечна для носіїв мови, які масово маргіналізуються, позбавлені того лінгвістичного коду, який дає змогу зберігати унікальну національну картину світу. І звичайно ж, вона небезпечна для всієї держави, громадяни якої стають сприйнятливішими до інформаційної пропаганди з боку держави-агресора. Острах соціальних протестів певних верств населення, який нібито утримує уряд від активних дій з популяризації української мови, може бути тільки приводом для відмови провадити чітку проукраїнську мовну політику. Адже нетерпимість до державної мови виявляє нетерпимість до всієї української держави, а тому вияв внутрішнього протистояння все одно залишатиметься тільки питанням часу. Мова ж – це суть кожної національної держави, і яку б державну будівлю українське суспільство не намагалося звести, вона зрештою завалиться, якщо їй бракуватиме фундаменту.

Література:

1. Галковська Т. З досвіду наших сусідів: мирно, природним шляхом [Електронний ресурс] / Тетяна Галковська // Дзеркало тижня. – 7 черв. 2002. – Режим доступу : https://dt.ua/EDUCATION/z_dosvidu_nashih_susidiv_mirno,_prirodnim_shlyahom.html.

2. Голобродська М. Чехи: рідну мову після тривалої окупації можна повернути до активного вжитку [Електронний ресурс] / Маргарита Голобродська // Радіо свобода, 19 серп. 2017. – Режим доступу : https://www.radiosvoboda.org/a/27566789.html.

3. Євсєєва Г. Державна мовна політика та українська національна ідея / Г. Євсєєва. – Дніпропетровськ : ДРІДУНАДУ, 2010. – 337 с.

4. Ілюхін О. Передумови становлення індонезійської мови / Ілюхін О. // Одеський лінгвістичний вісник. – Одеса, 2017. – № 9. – Т. 2. – С. 147–149.

5. Лакінський Є. Міф про канадську двомовність – очима українця з Квебеку [Електронний ресурс] / Лакінський Є. – Режим доступу : http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/5390.

6. Лакінський Є. Мовна політика Квебеку [Електронний ресурс] / Лакінський Є. – Режим доступу : http://language-policy.info/2015/08/movna-polityka-kvebeku.

7. Лизанчук В. Мова – основа безпеки української нації [Електронний ресурс] / В. Лизанчук / Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/mova__osnova_bezpeki_ukrayinskoyi_natsiyi.html.

8. Марусик Т. Больові місця чинного українського мовного законодавства [Електронний ресурс] / Марусик Т. – Режим доступу : http://language-policy.info/2015/07/taras-marusyk-bolovi-mistsya-chynnoho-ukrajinskoho-movnoho-zakonodavstva.

9. Масенко Л. (У)мовна (У)країна : популярне видання / Л. Масенко. – К. : Темпора, 2008. – 88 с.

10. Оснач С. Мова та національна безпека – зв'язок очевидний [Електронний ресурс] / С. Оснач. – Режим доступу : .

11. Про основи національної безпеки України : закон України від 19.06.2003 № 964-IV // Офіційний вісник України. – 2003. – № 29. – Ст. 1433.

12. Проект Закону «Про внесення доповнення до Закону України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (щодо русинської мови)» № 7185 від 30.09.2010. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=38651.

13. Проект Закону «Про внесення зміни до статі 7 Закону України «Про засади державної мовної політики» щодо доповнення переліку регіональних мов або мов меншин України гуцульською мовою» № 11112 від 28.08.2012. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=44194.

14. Проект Закону «Про внесення зміни до статті 7 Закону України «Про засади державної мовної політики» щодо доповнення переліку регіональних мов або мов меншин України лемківською мовою» № 11139 від 03.09.2012. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=44228.

15. Проект закону «Про мови в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gska2.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?pf3511=38474.

16. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційними поданнями 51 народного депутата України про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови) : рішення Конституційного Суду України від 14.12.1999 № 10-рп/99 // Офіційний вісник України. – 2000. – № 4. – Ст. 125.

17. Фішман Дж. Не кидайте свою мову напризволяще: Приховані статусні наміри в корпуснопланувальній мовній політиці / Джошуа А. Фішман ; перекл. з англ. О. Гурц. – К. : Вид-во «К.І.С.», 2009. – 200 с.

18. Яковлєва О. Моделі організації мовного простору в Європі: контрактивний аспект [Електронний ресурс] / О. Яковлєва. – Режим доступу : http://www.viche.info/journal/3342.

19. Яковлєва О. Національні моделі організації неодномовного мовного простору («стара» Європа). Частина 2 [Електронний ресурс] / О. Яковлєва. – Режим доступу : http://dc-summit.info/temy/nacionalnaja-identichnost/2305-nacionalni-modeli-organizacii-neodnomovnogo-movnogo-prostoru-2.html.

© Малевич Л. Д., Сидорчук І. О.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 19 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 27 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 02 жовтня 2017 р.

e-mail: lesya.malevych@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-45-49

Малевич Л. Д. Гіперо-гіпонімія в науковій термінології (лінгвістичний статус, формування, різновиди парадигм) / Л. Д. Малевич, І. О. Сидорчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 45–49.

УДК 811.161.2'373

Малевич Леся Дмитрівна,
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства,
Національний університет водного господарства та природокористування;
Сидорчук Інна Олександрівна,
асистент кафедри українознавства, Національний університету водного господарства та природокористування

ГІПЕРО-ГІПОНІМІЯ В НАУКОВІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ
(лінгвістичний статус, формування, різновиди парадигм)

Статтю присвячено аналізу феномена гіперо-гіпонімії в науковій термінології. Уточнено статус та категорійні ознаки явища гіперо-гіпонімії, з'ясовано особливості формування гіперо-гіпонімічних парадигм українських термінів водного господарства в різні історичні періоди. Запропоновано класифікацію термінологічних гіперо-гіпонімічних парадигм залежно від структури (паралельні, послідовні, комбіновані) та логіко-семантичних зв'язків (власне семантичні та формально-семантичні).

Ключові слова: *термін, наукова термінологія, лексико-семантичні відношення, гіперо-гіпонімія, гіперо-гіпонімічна парадигма.*

Малевич Леся Дмитриевна,
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой украиноведения,
Национальный университет водного хозяйства и природопользования;
Сидорчук Инна Александровна,
ассистент кафедры украиноведения, Национальный университет водного хозяйства и природопользования

ГИПЕРО-ГИПОНИМИЯ В НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
(лингвистический статус, формирование, разновидности парадигм)

В статье анализируется феномен гиперо-гипонимии в научной терминологии. Уточняется статус и категориальные признаки явления гиперо-гипонимии, определяются особенности формирования гиперо-гипонимических парадигм украинских терминов водного хозяйства в разные исторические периоды. Разработана классификация терминологических гиперо-гипонимических парадигм в зависимости от структуры (параллельные, последовательные, комбинированные) и логико-семантических связей (собственно семантические и формально-семантические).

Ключевые слова*: термин, научная терминология, лексико-семантические отношения, гиперо-гипонимия, гиперо-гипонимическая парадигма.*

Lesia Malevych,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian Studies,
National University of Water and Environmental Engineering;
Inna Sydorchuk,
Assistant Professor at the Department of Ukrainian Studies, National University of Water and Environmental Engineering

HYPERONYMS AND HYPONYMS IN TERMINOLOGY
(linguistic status, formation and types of paradigms)

The purpose of the article is to determine the status and categorical features of the phenomenon of hyper-hyponymy in terminology, to find out the peculiarities of the formation and structure of hyper-hyponymic paradigms of terms. The material of the research is one of the largest and most ancient terminology systems of the Ukrainian language, e. g., terminology of water management.

Hypero-hyponymic relations are fundamental paradigmatic semantic relations, with the help of which modern terminology is structured, and if synonymous and antonymic bundles combine only a part of the terms, then the hyper-hyponymic relations cover the entire terminology.

The branching of hyper-hyponymic paradigms of terms in different periods of formation and development of terminology of water management is due to various reasons: 1) the thoroughness of research of scientific concepts; 2) the ontological properties of nominated objects; 3) the importance of the semantic feature, which is the basis for the classification of terms; 4) the number of classification marks.

We distinguish hyper-hyponymic groups with parallel, sequential and combined structures. The most common in the terminology of water management are hyper-hyponymic paradigms with combined structures, in which the subgroups of specific names are combined in parallel and sequential bonds.

The logic-semantic subordination of scientific concepts that forms the hyper-hyponymic groups is realized in two types of relationships between generic and specific names: 1) actually semantic; 2) formally-semantic.

Hyper-hyponymy makes terminology of water management systematic and contributes to its continuous development and improvement.

***Key words**: term, terminology, lexical-semantic relations, hyperonym, hyponym, hyper-hyponymic paradigm.*

В усіх високорозвинених сучасних мовах наукова термінологія становить найінформативніший і найактивніше поповнюваний шар лексики, який забезпечує ефективну комунікацію в різних сферах: науково-технічній, суспільно-політичній, бізнесовій та багатьох інших. Термінологія – відкрита мовна система, у якій невпинно з'являються (і проникають за її межі) все нові й нові терміноодиниці, проте це закрита система з погляду лексико-семантичних відношень між ними.

Лексико-семантичні відношення в термінології були предметом уваги в численних дослідженнях українських і закордонних мовознавців (Г. Будін, С. Гайда, С. Гриньов-Гриневич, В. Даниленко, В. Іващенко, М. Кабре, Д. Лайонз, В. Лейчик, О. Селіванова, Л. Симоненко, Р. Чаффін та ін). Підсумком кількадесятирічних дискусій про правомірність чи недоцільність функціювання синонімії, антонімії, полісемії, омонімії в термінології став майже одностайний висновок про те, що термінології притаманні ті самі лексико-семантичні відношення, що й загальнолітературній лексиці, хоча вони й мають суттєву специфіку (Л. Брінтон, З. Комарова, І. Кочан, Г. Онуфрієнко, Дж. Скарбороу, Т. Панько та ін.). Що ж до феномена гіперо-гіпонімії в термінології, то варто констатувати, що до його аналізу термінологи звертаються значно рідше, особливості формування, функціювання, структури гіперо-гіпонімічних парадигм потребують глибшої аналітичної інтерпретації, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – визначити статус і категорійні ознаки явища гіперо-гіпонімії в науковій термінології, виявити особливості формування і структури гіперо-гіпонімічних парадигм термінів на різних синхронних зрізах.

Матеріалом дослідження слугувала одна з найбільших і найдавніших терміносистем української мови – термінологія водного господарства (УТВГ).

У мовознавстві немає загальновизнаного терміна на позначення гіперо-гіпонімічних (родо-видових) відношень лексичних одиниць: їх називають гіпонімічними [2, с. 3; 11, с. 91–92; 13, с. 157; 15, с. 93], категорійно-специфікаційними, інклюзивно-ексклюзивними [7, с. 29] тощо. Думки науковців різняться і щодо того, чи взагалі варто поширювати на мову запозичене з логіки поняття 'родо-видові відношення'. Одним дослідникам використання цього поняття стосовно лексики видається проблематичним [10, с. 44], натомість інші гіперо-гіпонімію вважають самостійною лексико-семантичною категорією, яка заснована на об'єктивних філософських відношеннях і має свою мовну специфіку [1; 2; 12; 14]. Л. Новиков відносить її до «найфундаментальніших парадигматичних смислових відношень, за допомогою яких структурований словниковий склад мови» [9, с. 241–242], а М. Стід наголошує на важливій функції гіперо-гіпонімії: якщо синонімічні й антонімічні зв'язки об'єднують лише частину слів, то гіперо-гіпонімічні відношення охоплюють всю лексику [15, с. 94–95].

На наш погляд, наявність гіперо-гіпонімії в спеціальній лексиці, де відношення між смислами регулює позамовна семантика [8, с. 11], не викликає сумнівів, адже саме у вираженні родо-видових відношень виявляється системний характер термінології. У гіперо-гіпонімічні парадигми об'єднуються термінологічні одиниці, які виражають ту саму семантичну ознаку з різним ступенем конкретизації: гіперонім позначає родове поняття, гіпоніми – конкретніші видові поняття. Крім цього, варто зауважити, що значення гіпонімів «багатше ознаками, ніж значення гіперонімів (родових понять)» [9, с. 138].

Наприклад, термін *зрошення* (рис. 1) конкретизується в значеннях трьох гіпонімів, які розміщені на одній горизонталі й утворюють перший ступінь конкретизації терміна: *зволожувальне, удобрювальне, спеціальне зрошення*. Подальше розгортання гіперо-гіпонімічної структури простежимо за терміном-гіпонімом *зволожувальне зрошення*, який одночасно є гіперонімом щодо термінів наступного ступеня конкретизації: *регулярне, одноразове зрошення*. Розгортання гіперо-гіпонімічної структури, отже, відбувається як вертикально, так і горизонтально. Якщо відношення між членами вертикального ряду – це відношення підпорядкування, то відношення між членами горизонтального ряду семантично рівноправні.

Специфіка гіперо-гіпонімії, кількість ступенів конкретизації, розгалуженість гіперо-гіпонімічних парадигм термінів у різні періоди становлення і розвитку УТВГ зумовлені різними причинами: 1) ступенем дослідження й опрацювання наукового поняття; 2) онтологічними властивостями номінованих об'єктів чи явищ; 3) важливістю семантичної ознаки, покладеної в основу класифікації термінів; 4) кількістю класифікаційних ознак.

Рівень знань про певне явище чи об'єкт, ступінь сформованості того чи того поняття об'єктивно детермінують розвиток гіперо-гіпонімії. Це переконливо доводить зіставлення складу і структури гіперо-гіпонімічних груп термінів на різних синхронних зрізах. Зокрема, на сучасному етапі розвитку УТВГ група найменувань, об'єднаних навколо гіпероніма *зрошення*, охоплює 46 термінів, згрупованих за трьома ступенями конкретизації (рис. 1).

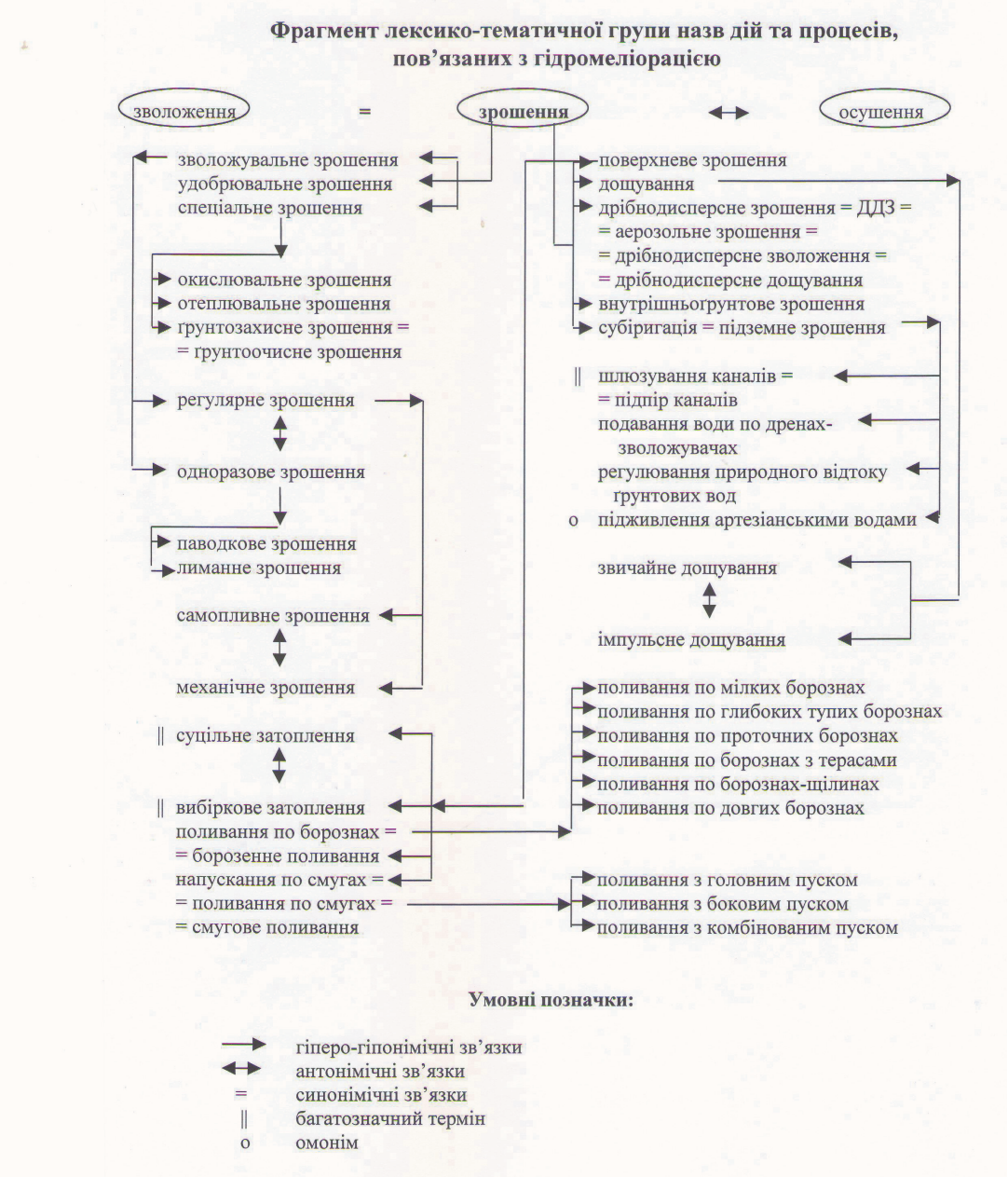

Рис. 1. Гіперо-гіпонімічна парадигма з терміном *зрошення*

У 20-х – на початку 30-х років XX століття родовий термін *зрошення* мав лише чотири видові назви (*зрошення поливкою* (варіант – *зрошення розливом*), *затоплення, зрошення за допомогою дренажу, дощування*), перша з яких була гіперонімом щодо термінів *дика поливка, поливка смугами, поливка борозенками*. Як бачимо, розвиток гіперо-гіпонімічної групи відбувався як шляхом появи нових видових найменувань (*дрібнодисперсне зрошення, субіригація, шлюзування каналів* та ін.), заміни окремих термінів досконалішими (*зрошення за допомогою дренажу → внутрішньоґрунтове зрошення, дика поливка → суцільне затоплення*), так і шляхом поглиблення гіперо-гіпонімічної структури, подальшої конкретизації гіпонімів (приклади гіперо-гіпонімії на інших синхронних зрізах розвитку УТВГ, починаючи з донаукового періоду, подано в працях [3; 4]). Відзначимо, що разом із поповненням наявних гіперо-гіпонімічних парадигм новими номінаціями та виникненням нових об'єднань відбувається і протилежний процес – зникнення окремих назв або й цілих термінологічних угруповань, що пов'язано зі зникненням відповідних реалій та понять водного господарства внаслідок науково-технічного прогресу.

Кількість видових найменувань у гіперо-гіпонімічній парадигмі на тому чи тому синхронному зрізі визначається й ознакою, покладеною в основу класифікації. Так, гіпонімами терміна *ерозія* за ознакою 'походження' є два словосполучення (*природна* та *іригаційна ерозія*), а за ознакою 'характер дії води на ґрунт' – удвічі більше: *краплинна, поверхнева, зливова, підземна ерозія*.

Залежно від числа ознак, за якими відбувається конкретизація родового найменування, розрізня-

ємо гіперо-гіпонімічні групи з паралельними, послідовними та комбінованими структурами. **Паралельними** вважаємо структури, у яких одному гіпероніму підпорядковано кілька гіпонімічних підгруп, об'єднаних за різними ознаками. У **послідовних** структурах спостерігаємо послідовне підпорядкування ступенів конкретизації, коли терміни попереднього рівня є родовими для термінів наступного. Найбільш поширеними в УТВГ є гіперо-гіпонімічні парадигми з **комбінованими** структурами, у яких підгрупи видових назв поєднано паралельними та послідовними зв'язками. Структури такого типу утворюють, зокрема, терміни-гіпероніми, які належать до ядра терміносистеми (*вода, канал, осушення, гребля, зрошення* та ін. (рис. 1). Такі гіперо-гіпонімічні групи можуть охоплювати до 50 і більше терміноодиниць, що передають сувору ієрархічність, взаємозв'язок і взаємозумовленість понять водного господарства.

Логіко-семантична субординація наукових понять, яка лежить в основі гіперо-гіпонімічних груп, реалізується у двох видах зв'язків між родовими і видовими назвами – власне семантичних та формально-семантичних.

Власне семантичні гіперо-гіпонімічні зв'язки між термінами виявляються тільки на рівні семем, родові та видові лексеми при цьому не мають спільних елементів. Наприклад, термін *водовід* виступає гіперонімом щодо номінацій *канал, лоток, трубопровід, тунель*. Такий вид зв'язків між одиницями досліджуваної терміносистеми був основним на початкових етапах її становлення. При цьому він часто супроводжувався тимчасовою відсутністю родових термінів до ряду видових. За нашими спостереженнями, питома вага родо-видових найменувань, пов'язаних лише семантично, поступово знижується зі зростанням системності плану вираження УТВГ. На сучасному синхронному зрізі семантичні гіперо-гіпонімічні зв'язки характерні переважно для назв споруд і природних об'єктів, які ввійшли до УТВГ у донауковий та на початку наукового періоду формування, причому їхня подальша конкретизація відбувається зі збереженням і семантики, і форми. Пор.: *природна водойма* → ***озеро**, річка, струмок;* ***озеро*** → *мезотрофне* ***озеро**, евтрофне* ***озеро**, дистрофне* ***озеро**; мезотрофне* ***озеро*** → *глибоке мезотрофне* ***озеро**, неглибоке мезотрофне* ***озеро***.

Формально-семантичні відношення в гіперо-гіпонімічній парадигмі передбачають наявність спільного терміноелемента, який містить родову сему й найчастіше виражається іменником, наприклад: ***гребля*** → *глуха* ***гребля**, водозливна* ***гребля**; водозливна* ***гребля*** → *водозатримувальна* ***гребля,** водопідпірна* ***гребля***. Формально-семантичні зв'язки між термінами експліцитно відображають зв'язки наукових понять, репрезентуючи зв'язок логічної та лінгвістичної системності УТВГ.

Отже, гіперо-гіпонімія – лексико-семантична категорія, яка структурує весь склад галузевої термінології. На основі родо-видових зв'язків, які відображають ієрархічність і взаємозумовленість понять водного господарства, терміни об'єднують у гіперо-гіпонімічні парадигми. У різні періоди функціювання термінології кількість термінів у гіперо-гіпонімічних парадигмах та їхня структура зумовлені важливістю понять, які позначають терміни-гіпероніми, а також тим, наскільки глибоко і всебічно вивчено певні явища чи об'єкти, опрацьовано наукові поняття.

З розвитком і вдосконаленням термінології родо-видові зв'язки понять усе частіше відбиваються у формально-семантичних відношеннях між термінами. Крім того, члени гіперо-гіпонімічної групи, підпорядковані тому самому гіпероніму, можуть перебувати в синонімічних та антонімічних зв'язках, бути полісемічними, вступати в омонімічні відношення[1] з одиницями інших терміносистем і словами загальновживаної мови (рис. 1). Узяті окремо, ці зв'язки – лише фрагменти всієї повноти семантичних відношень, характерних для досліджуваної терміносистеми; поєднані в гіперо-гіпонімічні парадигми, вони створюють певну цілісність лексико-семантичних зв'язків УТВГ, слугуючи важливим чинником її системності, постійного розвитку й удосконалення.

Термінологічна гіперо-гіпонімія має перспективи подальших досліджень, зокрема поглибленого аналізу потребує варіювання гіпонімів у наукових текстах, динаміка складу гіперо-гіпонімічних парадигм у різних галузевих термінологіях, репрезентація гіперо-гіпонімічних зв'язків у галузевих термінологіях української та інших мов, специфіка лексикографічного опрацювання гіперонімів та гіпонімів.

Література:

1. Лисиченко Л. А. Лексико-семантична система української мови / Л. А. Лисиченко. – Х. : Вид-во ХНПУ, 1997. – 132 с.

2. Лысякова М. В. Гипонимия в русском языке : автореф. дисс. … канд. филол. наук / Лысякова Марина Витальевна. – М., 1986. – 19 с.

3. Малевич Л. Д. Особливості термінології донаукового періоду (на матеріалі гідромеліоративної термінолексики) / Л. Д. Малевич // Мовознавство. – 1999. – № 4–5. – С. 51–58.

4. Малевич Л. Розвиток української термінології водного господарства в 30–80-х роках XX століття / Леся Малевич // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – К. : КНЕУ, 2001. – Вип. IV. – С. 188–191.

5. Малевич Л. Термінологічна омонімія (на матеріалі гідромеліоративної лексики) / Леся Малевич // Культура слова. – 1999. – Вип. 52. – С. 65–70.

[1] Аналіз названих лексико-семантичних процесів у досліджуваній галузі див., зокрема, у працях [5; 6].

6. Малевич Л. Термінологічна полісемія: онтологія явища, різновиди, шляхи впорядкування / Леся Малевич // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – К. : КНЕУ, 2007. – Вип. VII. – С. 78–81.
7. Никитин М. В. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика) / М. В. Никитин. – М. : Высшая школа, 1983. – 127 с.
8. Нікітіна Ф. О. Виділення і визначення лексико-семантичних полів / Ф. О. Нікітіна // Мовознавство. – 1981. – № 1. – С. 11–15.
9. Новиков Л. А. Семантика русского языка / Л. А. Новиков. – М. : Высшая школа, 1982. – 272 с.
10. Семантика и категоризация / [ред. Ю. А. Шрейдер]. – М. : Наука, 1991. – 168 с.
11. Склад і структура термінологічної лексики української мови / [відп. ред. А. В. Крижанівська]. – К. : Наукова думка, 1984. – 194 с.
12. Brinton L. J. The Structure of Modern English: A Linguistic Introduction / L. J. Brinton. – Philadelphia : John Benjamins Publishing Com., 2000. – 112 p.
13. Fromkin V. An Introduction to Language / V. Fromkin, R. Rodman, N. Hyams. – Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers, 2013. – 624 p.
14. Scarborough J. Medical and Biological Terminologies: Classical Origins / J. Scarborough. – Oklahoma : University of Oklahoma Press, 1992. – 303 p.
15. Stede M. The Hyperonym Problem Revisited: Conceptual and Lexical Hierarchies in Language Generation / Manfred Stede // Proceedings of the First international conference on Natural language generation. – Stroudsburg : Association for Computational Linguistics, 2000. – Volume 14. – P. 93–99.

© Мединська Н. М.

Отримано: 20 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 29 вересня 2017 р.
Прийнято до друку: 02 жовтня 2017 р.

e-mail: medynsky.natalia@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-50-54

Мединська Н. М. Категорія особи в граматичній системі дієслова / Н. М. Мединська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 50–54.

УДК 81'366.56

Мединська Наталія Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри української мови та літератури,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. С. Дем'янчука

КАТЕГОРІЯ ОСОБИ В ГРАМАТИЧНІЙ СИСТЕМІ ДІЄСЛОВА

Статтю присвячено проблемі кваліфікації категорії особи в граматичній системі дієслова. З'ясовано, що категорійне значення суб'єктності, безпосередньо пов'язане з синтагматичною діяльністю мовця, формуванням змістового ядра будь-якого речення. У реальному реченні дієслова є двосуб'єктними, і ці суб'єкти інтерпретують, як джерело позначеної дієсловом події та як «творці» предикативної ознаки, що детермінують формування відповідного категорійного значення дієслова.

Ключові слова: *дієслово, категорія особи, суб'єкт, категорія персональності, ознакові слова, предикат.*

Мединская Наталья Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры украинского языка и литературы,
Международный экономико-гуманитарный университет имени акад. С. Демьянчука

КАТЕГОРИЯ ЛИЦА В ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ГЛАГОЛА

Статья посвящена проблеме квалификации категории лица в грамматической системе глагола. Выяснено, что категориальное значение субъектности, непосредственно связано с синтагматической деятельностью говорящего лица, формированием значения любого предложения. В реальном предложении глаголы связаны с двумя субъектами, и эти субъекты интерпретируют, как источник обозначенный глаголом события и как «творцы» предикативного признака, детерминирующих формирование соответствующего категориального значения глагола.

Ключевые слова*: глагол, категория лица, субъект, категория персональности, признаковые слова, предикат.*

Natalia Medynska,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk

CATEGORY OF PERSON IN THE GRAMATIC SYSTEM OF VERB

The study of the semantic, formal-grammatical and functional features of a word as a universal linguistic sign is based on the discovery of the mechanism of different parts of speech categorical meanings interaction in a sentence, speech acts, in a text.

The article ***aims*** *to characterize the category of person in the grammatical system of the verb.*

The verb has peculiar complex of morphological categories, including: voice, tense, verb aspect, voice, transitivity / intransitivity, person. The complexity of this part of speech, according to many scientists, is not limited variety by its syntactic functions in the sentence. The verb's category implements the «personified» semantics in a sentence structure based on its connection with personal and demonstrative pronouns that occupy the position of the subject, the addressee, the one who does not participate in the communicative act.

The content of the verb includes the seme, which deliver the action attitude to animate – inanimate noun, which is objectified in the grammatical category of the person and its valency. Relativity of the verb semantics defines intrinsic features of it not only in the focus on the effectiveness (limitation) of action as an expression of categorical semantics of aspectality, but also on a characteristic feature of personality: the manifestation of the subject's object.

Consequently, in a real sentence verbs are two-subjective, and these subjects are interpreted as the source of the designated by the verb event and as the «creators» of the predicative sign that determines the formation of the corresponding categorical meaning of the verb.

Key words*: verb, category of person, subject, category of personality, sighn words, predicate.*

Вивчення семантичних, формально-граматичних і функційних особливостей слова як універсального мовного знака ґрунтується на виявленні механізму взаємодії в реченні, мовленнєвих актах, у тексті категорійних значень різних частин мови.

Мова як загальнолюдський феномен не може бути абстрагованою від відображення закономірностей реального світу. Одним з основних виявів рефлексії довкілля в етносвідомості є лексична та граматична категоризація об'єктів позамовної дійсності в мовних одиницях.

Міцним теоретичним підґрунтям для дослідження лексико-граматичних категорій українського дієслова як основного класу ознакових слів стали роботи О. Потебні, О. Шахматова, І. Мещанінова, П. Фортунатова, В. Виноградова та ін. Упродовж ХХ ст. дієслівні категорії вивчали закордонні (Ю. Апресян, Л. Щерба, Г. Золотова, Ю. Степанов, Л. Васильєв, О. Падучева та ін.) й українські (В. Русанівський, І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, І. Слинько, Т. Масицька, М. Мірченко, Н. Іваницька, М. Калько) лінгвісти.

У статті поставлено за **мету** схарактеризувати категорію особи в граматичній системі дієслова.

Дієслову властивий складний комплекс морфологічних категорій, із-поміж яких: спосіб, час, вид, стан, перехідність / неперехідність, особа.

А. Загнітко зауважує, що дієслово асоціюється постійно з ознакою присудковості, що загалом відповідає його семантиці й синтаксичній спеціалізації в ядерній площині, яку витворюють особові форми. Без активної взаємодії особової семантики із самою семантичною структурою лексеми не може утворитися дієслово [6, с. 301]. Дослідник констатує, що дієслово функціює завдяки його прилученню до предиката та властивостям категорійної семантики позв'язуваних із ним слів інших частин мови. Специфікація дієслова в предикативній функції зумовлює всю систему його категорійних значень і реалізацію просторово-часової стратифікації денотативного змісту речення щодо особи мовця, на що спрямовані первинні функції форм часу, способу та виду дієслова [6, с. 302].

В українському мовознавстві статус категорії особи дослідники визначають по-різному. Зокрема, І. Матвіяс уважає, що граматичне значення особи властиве тільки іменниковим займенникам та дієслову [9, с. 9 – 39]. Переконлива думка дослідника, що значення особи як суб'єкта дії властиве іменникові в називному відмінку, що протиставлене значенню об'єкта в непрямих відмінках іменника. Кличний відмінок він виділяє за значенням другої особи на протиставленні третій особі, позначуваної іменником у називному та непрямих відмінках [9, с. 38].

І. Кучеренко, заперечуючи статус займенників як окремої частини мови, наголошував, що особові протиставлення належать узагальнено вказівним словам – іменникам третього рівня та іншим іменникам у називному й кличному відмінках та дієслову, а в непрямих відмінках значень особи не виражають [8, с. 303–330].

М. Мірченко категорію особи відносить до синтаксичних категорій і кваліфікує її як комунікативно орієнтовану, що входить як підкатегорія до предикативної категорії поряд із підкатегоріями часу і модальності [10, с. 312–321]. Комунікативну сутність підкатегорії особи дослідник визначає як підпорядковану надкатегорії предикативності, як «актуалізовану комунікативну категорію, що вказує на роль суб'єкта дії, процесу, стану тощо в комунікативному акті з погляду мовця», і виділяє три грамеми мовця у висловленні: мовця, адресата мовлення і грамему неучасника комунікації. Грамеми мовця й адресата безпосередньо підпорядковані підкатегорії особи, грамема неучасника вирізняє осіб, інші істоти чи предмети, які не беруть участі в комунікативних актах [10, с. 321]. Категорія особи дієслова реалізує «персоніфіковану» семантику у структурі речення на основі його зв'язку з особовими та особово-вказівними займенниками, що займають позицію суб'єкта (підмета), адресата, того, хто не бере участі в комунікативному акті.

М. Плющ, аналізуючи семантику особи в іменниках, займенниках і дієслові, розглядає її в найтіснішому зв'язку з функційно-семантичною категорією персональності: в іменнику за відмінковими формами: третя особа в синтаксичній функції суб'єкта (підмета) у називному відмінку та об'єкта – у непрямих відмінках; у кличному відмінку – значення другої особи в синтаксичній функції адресата мовлення, до якого звертається мовець, апелює з певною метою [13]. Авторка визначає статус особи в іменнику і займеннику як функційно-семантичний, а в дієслові – як морфологічної категорії. В особових займенниках (*я, ти*) – це статус дейктиків: указівка на особу мовця та на адресата в актах мовлення [13].

І. Вихованець кваліфікує граматичне значення особи як невласне-дієслівну семантику, що формується в іменнику. Категорія особи в дієслові граматична, вона виражає своє значення флексією, а в іменнику – семантична [3, с. 104].

А. Загнітко вважає, що, аналізуючи конкретні висловлення, треба враховувати семи предметних слів, що корелюють із певними парадигматичними і синтагматичними класами і підкласами непредикатних слів: «…у семантико-синтаксичній структурі речення агентивність виражається іменником – назвою істоти, який виконує функцію суб'єкта, а об'єктивність – іменником – назвою неістоти, який виконує функцію об'єкта, адресатність – іменником – назвою особи, якій приписується виконувана дія та ін.» [6, с. 291]. Отже, кожна функція формально спеціалізована. За значенням особи сема адресатності закріплена за кличним відмінком іменника в опозиції: називний суб'єкта – кличний адресата.

У філософському потрактуванні матеріального світу, що має вияв у часі і просторі, людина осмислює його сутність – homo sapiens (людина розумна), протиставляючи себе іншим істотам у живій та неживій (предметній) природі.

Персону (особу) в мовному вираженні передає займенник *я*, що вказує в мовленні сам на себе. У працях М. Гайдеґґера *я* схарактеризовано як істоту, яка володіє мисленням і мовленням [5, с. 56].

У сучасній лінгвістиці категорія персональності логічно пов'язана з поділом предметності на істот – неістот. Поняття особи як центральний компонент поля персональності об'єктивоване в змісті

іменника, а в дієслові взаємодіє з категорією особовості – безособовості та з функційно-семантичною категорією референтності, беручи участь у структуруванні компонентного складу речення. Сема особи від іменника транспонується до змісту морфологічної категорії особи дієслова через зв'язок предиката з іменником (субстантивованим словом), що займає позицію суб'єкта. Характеризуючи первісне доді-єслівне слово, О. Потебня зазначав, що воно означало не дію, ізольовану від діяча, а цілісне сприйняття, і тільки згодом воно змінилося: «Дієслово виражає ознаку під час її породження особою-діячем» [15, с. 91].

Категорія особи іменника в актах комунікації виявляє статус функційно-семантичної категорії персональності, значення якої реалізується в відмінкових формах та анафорично у займениках і варіюється в структурних моделях двоскладних й односкладних речень або в ускладнених звертанням до адресата [12, с. 275].

Іменник дає власну назву чи номінує особу за різними ознаками (національністю, місцем народження і проживання, за соціальним становищем, за видом діяльності, звичками, ставленням до інших тощо). Дієслова, які за ознакою антропоцентричності пов'язані з іменниками (іменниковими займенниками, субстантивованими словами), назвами осіб, мають повну способово-часово-особову парадигму форм.

Парадигма дієвідмінювання відображає особливості лексичної семантики різних груп дієслів і категорійної семантики, зокрема пов'язаної з вираженням дії суб'єкта – особи: конкретної фізичної дії, мислення, мовлення, ставлення до когось / чогось, почуттів, емоцій, психічного і фізичного стану та ін., які мають найбільш розгорнуту актантну структуру в реченні. Дієслова, що пов'язані з назвами інших істот, мають неповну парадигму [14].

До змісту дієслова входить сема, що передає відношення дії до істот – неістот, об'єктивована в граматичній категорії особи та його валентності. Релятивність семантики дієслова визначають внутрішньо притаманні йому ознаки не тільки спрямованості на результативність (граничність) дії як вияву категорійної семантики аспектуальності, а й на характерну ознаку персональності: вияву дії суб'єкта на об'єкт.

І. Вихованець зазначає: «Сутність предикатного слова відбивають дієслова як головні носії валентності в реченні …Ядро дієслівних предикатів становлять дієслова дії, яким властива найбільша функційно-семантична розгалуженість залежних від них іменникових синтаксем» [4, с. 41]. Активність дії виявляє тільки суб'єкт-особа. Належність суб'єкта до класу осіб – визначальний чинник для вибору структурної схеми речення із предикатом активної дії, моделі якого є варіантними залежно від предикативних ситуацій, які передає мовець, та регістру мовлення й модальності. Особові форми в дієслівній парадигмі об'єднані з формами дійсного і наказового способу теперішнього й майбутнього часу, а з формами минулого часу й умовного способу, взаємодіючи аналітично – через зв'язок з особовими займенниками та з особово-вказівними й іменниками, маркують також граматичне значення роду.

У семантиці іменника сема особи об'єктивована не тільки як онтологічно (поняттєво) визначена у внутрішній формі слова, а й граматично, представлена відповідно до логіки сприйняття його словоформ у відмінковій парадигмі: у називному (хто?), у родовому (кого?), у давальному (кому?), у знахідному (кого?), в орудному (ким?), у місцевому (при кому? на кому?) та в закінченнях (непослідовно) давального і місцевого відмінків, називного й знахідного в іменниках чоловічого роду [11, с. 35–37].

Внутрішня граматична структура іменників містить семи предметності, істот / неістот, особи / неособи, кількості й обрахованості та ін., зумовлені можливими синтагматичними зв'язками з дієсловами [7].

Персональність як функційно-семантична категорія в сучасній українській мові об'єктивована на морфологічному рівні семантично і словотвірно в іменниках, тобто в змісті слова, у дієслові – у змісті слів окремих груп і займениковими словами, що вказують на першу, другу та третю особу на синтаксичному рівні в предикативному зв'язку дієслівних форм у функції предиката. У реченні позицію суб'єкта дії, стану займає іменник у називному відмінку, що позначає третю особу однини або множини, яка не бере участі в мовленні. У діалогічному мовленні позицію суб'єкта заступає особовий займенник першої особи однини *я* (мовець, адресат, діяч). Займенник *ти* займає позицію суб'єкта-адресата (другої особи однини чи множини, того, до кого звертається мовець). Займенники *я* і *ти* вказують на учасників мовлення в конкретній ситуації, ролі яких змінюються в процесі обміну думками, повідомленнями тощо.

Репрезентація особовими займениками суб'єкта мовлення й адресата мовлення в синтаксичній позиції підмета двоскладного речення на формально-граматичному рівні в діалозі часто надлишкова, оскільки в акті мовлення його учасники дивляться один на одного, можуть скористатися жестами, мімікою, іншими засобами, застосовуючи відповідні особові форми дієслова-присудка.

На думку Н. Формановської, активний суб'єкт спілкування – адресат – своєрідний співавтор дискурсу і тексту адресанта, а адресат, що сприймає, інтерпретує комунікативний продукт адресанта, або адресат, який змінює комунікативну роль слухача на роль мовця [17, с. 174–175].

Актуалізація *ти* – адресата способом найменування його іменником у формі кличного відмінка залежить від настанови суб'єкта *я* – адресанта. Це функція апеляції до адресата, яка взаємодіє із функцією емоційно-оцінної характеристики, вираження ставлення до особи співрозмовника. Звертання, що синтагматично виділяється відповідною інтонацією, а на письмі розділовим знаком, не є членом речення на формально-граматичному рівні, воно іменує адресата *ти*, що спостерігаємо в акті мовлення у функції

ти – адресанта в усіх відмінках у реченнях різних структурних типів, напр.: *Мій добрий* ***друже****, Доля нам* ***дарує*** *Так мало часу святу любов* (Г. Чубач); ***О Юрію****! Носив на серці* ***ти*** *швидкий політ і вже* ***не зміг стерпіти*** *Повільних крил, як руху без мети* (Д. Павличко); *Хтось* ***чинив над тобою****,* ***Русано****, наругу? А чи й зараз* ***тебе*** *хто у смерть* ***наверта****?* (Л. Горлач); *І повернувсь Аскольд до брами, І мовив пошепки чомусь: Тепер* ***ми будем****,* ***други****, з* ***вами*** *зі славою вертать на Русь* (Л. Горлач); ***Ти підійди*** *до них, сину мій, ближче* (Б. Олійник).

У діалозі чітко осмислено просторові й часові координати та учасників мовлення: *я* і *ти*. Напр.: ***Я*** *дочекалася свята – В гості приїхала мати… «Як* ***ти****,* ***дитино****, Вдвох чи одна?» Всяко буває, Що тут казати? Біль материнський приховує мати. «Рідше* ***слабую****, Часто* ***сумую****…» Мати зітхає: «****Чую****, ой* ***чую****…»* (Г. Чубач). У художньому тексті репліки суб'єктів мовлення чергуються, де пряме мовлення виділено розділовими знаками – лапками, обірвані висловлення адресанта й адресата – трьома крапками. Адресант представлений тільки на початку займенником *я*, як і особовий займенник *ти*, щоб метою актуалізувати адресата.

Особливим типом адресата є звернення до неістот, який позначають терміном *квазіадресат* або характеризують як позадіалогове уживання *ти* – адресата [1, с. 304; 16, с. 246; 17, с. 257], напр.: ***Ти старієш, Дніпре****? В задумі ти, Дніпре. Колишні пороги мовчать в глибині.* ***Скажи*** *мені,* ***Дніпре,*** *під вічності вітром ти все пам'ятаєш? Повідай мені* (С. Йовенко). ***Україно****!* ***Ти*** *для мене диво! І нехай пливе за роком рік, Буду, мамо* ***горда і вродлива****, З тебе дивуватися повік...* (В. Симоненко).

Дослідниця категорії персональності в сучасній українській мові Н. Ясакова зазначає: «Категорія персональності виконує функцію співвіднесення учасників позначуваної ситуації з учасниками акту мовлення, структурні функції координації підмета й присудка та семантико-прагматичні функції, що виявляють оцінку мовцем учасників і обставин комунікації [19, с. 279]. Безперечно, що різні видозміни вживань особових форм дієслова в актах мовлення треба сприймати з погляду ілокуції, мети мовця та модальності речення, а в аналізі синтаксичних конструкцій урахувати модифікацію речення.

Категорійні значення дієслова розрізняють за змістовими характеристиками, функційним навантаженням, прагматичною значущістю, ступенем абстрактності [18, с. 2]. У функційному аспекті, у плані представлення подій – їх структурування, пропозиціоналізації основне місце займають акціонально-актантні значення. Категорійне значення суб'єктності, безпосередньо пов'язане з синтагматичною діяльністю мовця, формуванням змістового ядра будь-якого речення.

Зважаючи на універсальний характер суб'єктно-предикатних відношень, лінгвісти заявляють, що будь-які зміни категорійної функції дієслова пов'язані насамперед зі змінами його суб'єктних категорійних значень, відображуваних у змінах дієслівної синтагматики й усієї синтаксичної структури речення. Категорійно-поняттєвий зміст дієслова орієнтований на суб'єкта позначуваної події. Широкий спектр дієслівних категорійних значень суб'єктності відображає аспектуальний простір можливостей дієслова-предиката, пов'язаного з виділенням у ситуації виконавця дії у вузькому значенні слова, чи джерела процесу, пасивного носія властивості або стану, чи як суб'єкта відношення.

У реалізації категорійних значень дієслова вагому роль відіграє: лексична семантика самого дієслова, його комбінаторика, призначення форми слова, загальне структурне значення речення та найближчий лінгвістичний контекст [2, с. 100]. Щодо категорійного значення суб'єктності особливого значення набуває дієслівна комбінаторика, пов'язана з реалізацією суб'єктно-об'єктних відношень і семантика дієслівних форм, що маркують ці відношення, семантика зумовлених дієсловом актантів, а також структурно-комунікативні типи речення, що відображають різні модифікації суб'єктно-об'єктних відношень. Наприклад, суб'єкт як джерело непасивної ознаки, якій цю ознаку надають дієслова *позарублювати, поперерубувати, поперегризати, позарубувати, позасікати, порозстрілювати, позакльовувати*, позначає:

особу як діяча в аспекті навмисне здійснюваної дії: *Позарубувати*, док., перех. 1. Убити сокирою, шаблею і т. ін. всіх або багатьох (по одному) (СУМ, т. VI, с. 796): У «Конотопській відьмі» Г. Квітки-Основ'яненка вжито з другим значенням дієслово ***позарублювати****: …Вернувсь (писар) до пана сотника, лічить по хворостині, що кожного (козака)* **позарублював** *– катма одного; хтось утік* (Г. Квітка-Основ'яненко). Пор. розмовне: *Хтось* ***позарубував*** *сокирою курей*;

суб'єкта, що спрямовує дію на об'єкт з відповідною метою: *позліплювати, позливати, понаварювати, понафарбовувати, поприхоплювати, поналіплювати, подоклеювати, подописувати, подоплітати*, напр.: *Мефістофель: (просвірчує дірки; хтось тим часом* ***поналіплював*** *з воску пробок і затикає дірки)* (Гете); Пор.: *Хтось* ***поналіплював*** *на дірки пробок з воску*;

суб'єкта-мовця, який інформує про процес розумової діяльності з відповідною метою: *попридумувати, понавчати, понаучувати, попригадувати, поперенаучувати,* напр.: ***попридумувати***, док., перех. Придумати що-небудь (про багатьох); придумати багато чогось: *Турбаївське селище і якась Нова. А яка саме? Скільки тих Нових! – Не могли* ***попридумувати*** *їм назви! – гнівався (Анатолій) не знати на кого* (Ю. Мушкетик); *Якось Кузьма Власович, жартуючи чи не жартуючи, сказав, що навіть* ***попридумував*** *уже імена для Володиних дітей* (О. Тихий);

суб'єктів взаємодії у стосунках людей: *перезнайомитися, женитися, переженитися, листуватися*, напр.: ***перезнайомитися***, док. 1. Познайомитися з усіма, багатьма або кимось (про всіх або бага-

тьох). 2. Познайомитися один з одним, між собою (про всіх або багатьох). *Як звичайно буває в поїзді всі в купе* ***перезнайомилися,*** *розговорились* (О. Кобилянська).

Отже, у реальному реченні дієслова двосуб'єктні, і ці суб'єкти інтерпретують, як джерело позначеної дієсловом події та як «творці» предикативної ознаки, що детермінують формування відповідного категорійного значення дієслова.

На сучасному етапі розвитку мовознавства **перспективним** уважаємо комплексне вивчення граматичної системи дієслова в сукупності його семантичних і функційних ознак.

Література:

1. Апресян Ю. Д. Синтаксис и семантика в синтаксическом описании / Ю. Д. Апресян // Единицы разных уровней грамматического строя и их взаимодействие. – М., 1969. – С. 302–306.

2. Болдырев Н. Н. Категориальное значение глагола: Системный и функциональный аспекты / Н. Н. Болдырев. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 176 с.

3. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті : [монографія] / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1988. – 256 с.

4. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови : [монографія] / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1992. – 222 с.

5. Гайдеґґер М. Дорогою до мови / М. Гайдеґґер ; пер. з нім. В. Кам'янець. – Львів : Літопис, 2007. – 232 с.

6. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Морфологія : [монографія] / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонДУ, 1996. – 435 с.

7. Зализняк А. А. Русское именное словоизменение / А. А. Зализняк. – М. : Наука, 1967. – 372 с.

8. Кучеренко І. К. Синтаксичні функції порівняльних конструкцій / І. К. Кучеренко // Актуальні проблеми граматики : зб. наук. праць / І. К. Кучеренко. – Львів : Світ, 2003. – С. 136–139.

9. Матвіяс І. Г. Синтаксис займенників в українській мові / І. Г. Матвіяс. – К. : Вид-во АН УРСР, 1962. – 131 с.

10. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій : монографія / М. В. Мірченко. – 2-ге вид., переробл. – Луцьк : РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2004. – 393 с.

11. Плющ М. Я. Категорії суб'єкта і об'єкта в структурі простого речення / М. Я. Плющ. – К., 1986. – 176 с.

12. Плющ М. Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія : підручник / М. Я. Плющ. – 2-е вид. – К. : Слово, 2010. – 328 с.

13. Плющ М. Я. Синтаксична транспозиція відмінкових форм прикметника у предикативній функції / М. Я. Плющ // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови : зб. наук. праць / [відп. ред. М. Я. Плющ]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 7. – С. 86–90.

14. Погиба Л. Г. Формальная и семантическая структура глаголов неполной парадигмы лица и числа в современном украинском литературном языке : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.02 «Языки народов СССР (украинский язык)» / Л. Г. Погиба. – К., 1983. – 24 с.

15. Почепцов Г. Г. Теория и практика коммуникации (от речей президентов до переговоров с террористами) / Г. Поченцов. – М. : Центр, 1998. – 352 с.

16. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: Коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. – М. : ИКР, 2007. – 408 с.

17. Ярцева В. Н. Иерархия грамматических категорий и типологическая характеристика языков / В. Н. Ярцева // Типология грамматических категорий : материалы Мещаниновских чтений. – М. : Наука, 1975. – С. 5–23.

18. Ясакова Н. Ю. Категорія персональності: природа, структура та репрезентація в українській літературній мові : монографія / Н. Ю. Ясакова. – К. : НаУКМА, 2016. – 328 с.

© Рабчук І. Ю.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 02 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 12 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 16 жовтня 2017 р.

e-mail: rabchukiryna@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-55-58

Рабчук І. Ю. Історія та сучасний стан лінгвістичного вчення про прикладки / І. Ю. Рабчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 55–58.

УДК 811.161.2'367

Рабчук Ірина Юріївна,
аспірант, викладач кафедри української мови і літератури, Національний університет «Острозька академія»

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ЛІНГВІСТИЧНОГО ВЧЕННЯ ПРО ПРИКЛАДКИ

У статті проаналізовано наукові роботи та публікації, у яких започатковано дослідження проблем виникнення й розвитку прикладки; виокремлено перші терміноназви в граматиках української мови на позначення іменників-атрибутів; висвітлено традиційний погляд на прикладку як на узгоджене означення; відображено потрактування категорії прикладки в сучасних лінгвістичних студіях; з'ясовано її місце в системі головних і другорядних членів речення та морфологічне вираження; окреслено різні підходи до визначення типу синтаксичного зв'язку між прикладкою та означуваним словом.

***Ключові слова**: прикладка, узгоджене означення, головні і другорядні члени речення, субстантив, тип синтаксичного зв'язку.*

Рабчук Ирина Юрьевна,
аспирант, преподаватель кафедры украинского языка и литературы,
Национальный университет «Острожская академия»

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ О ПРИЛОЖЕНИЯХ

В статье проведен анализ научных работ и публикаций, в которых начато исследование проблем возникновения и развития приложения; выделены первые термины-названия в грамматиках украинского языка для обозначения существительных-атрибутов; освещен традиционный взгляд на приложение как на согласованное определение; отражена трактовка категории приложения в современных лингвистических исследованиях; выяснено её место в системе главных и второстепенных членов предложения и морфологическое выражение; обозначены различные подходы к определению типа синтаксической связи между приложением и определяемым словом.

***Ключевые слова**: приложение, согласованное определение, главные и второстепенные члены предложения, субстантив, тип синтаксической связи.*

Iryna Rabchuk,
Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Ukrainian Language and Literature,
National University of «Ostroh Academy»

THE BACKGROUND AND CURRENT STATE OF LINGUISTIC STUDIES OF APPOSITIONS

The article presents the analysis of the background and the current state of linguistic studies of appositions. In Ukrainian linguistics I. Vahylevych presents the first terms for description components of the sentence (main and secondary members of the sentence) in his work «Grammatika języka maloruskiego w Galicii» (Lviv, 1845). I. Vahylevych as M. Hrech and Polish grammarians, separately distinguishes the attribute that is expressed by noun in the nominative case, – przydatnie (prylozheniie).

Since then, the Ukrainian grammar fix such terms to its denotation: prylozhenie (appositio) (Osadtsia, M. (1864). Hramatyka ruskoho yazyka. Lviv), prylozhenie (apposition) (Diachan, P. (1865). Metodychna hramatyka yazyka maloruskoho. Lviv), prybavka (Shashkevych, M. (1865). Mala hrammatyka yazyka ruskoho. Viden), prylozhenia (Partytskyi, O. (1871). Hramatyka ruskoho yazyka. Lviv), prykladka (Smal-Stotskyi, S. (1913). Ruska hramatyka. Viden).

The traditional view on apposition as agreement attribute expressed by substantive starts from M. Hrech, O. Vostokov and F. Buslaiev. Scholars thought that apposition is not a separate member of the sentence. But it is a special kind of the attribute wich can be expressed by noun. O. Potebnia, D. Ovsianyko-Kulykovskyi noted that apposition can be expressed not only by noun, but by adjective and even a verb.

I. Voskresenskyi opposed the traditional definition of apposition as the attribute. Scholar argued that the apposition can be not only a noun with a noun, but a verb with the verb, adjective with adjective, adverb with adverb. In other words apposition can be expressed in any of full meaning part of the language and settle near various members of the sentence.

This paper also focuses on different views on correctly interpretation of the category of apposition in modern linguistic schools. Linguists consider apposition as agreement (O. Shakhmatov, O. Gvozdiev, O. Rudniev, N. Valhina, D. Rozental), as secondary nomination of the denotation (P. Lekant, L. Kasatkin), as phenomenon of nominative and

syntactic semiozys (I. Velychko). Nowadays understanding the apposition as a semipredicative member of the sentence has become usual. It combines the grammar of attributive and predicative relations with the preference of the first.

Modern Ukrainian linguists define apposition as a kind of attribute that can be expressed by noun or other substantival part of the language. In their view, apposition usually agrees with the signified vocable in the case, and sometimes it unites only by intonation. In other words, they combine with such syntactic relations as correlation, seldomer – parataxis.

***Key words**: apposition, agreement attribute, main and secondary members of a sentence, substantive, type of syntactic relation.*

У системному багатоаспектному вивченні прикладки сучасної української літературної мови однією з найбільш важливих і водночас не розв'язаних остаточно залишається проблема її виникнення й розвитку. Адже прикладка, як і всі інші граматичні категорії, – результат тривалої абстрагувальної роботи людського мислення.

Теоретичні основи й практичні принципи аналізу прикладки викладені в працях лінгвістів І. Аріб-жанової [1], О. Баранник, А. Бровка, Л. Булаховського [12], В. Ващенка, Н. Горголюк [6], П. Дудика [8], Я. Коваль, Л. Костич [10], О. Кульбабської, Л. Островської, О. Остроушко, О. Пєшковського [14], О. Пономарева [15], Л. Рогозіна, В. Філінюк та ін.

Мета нашої **статті** – проаналізувати наукові роботи та публікації, у яких висвітлено питання походження та виокремлення прикладки як окремої синтаксичної одиниці.

Вивчення прикладки має давню історію. Ще І. Вагилевич у праці «Grammatika języka maloruskiego w Galicii» (Lwów, 1845) подає перші терміни на позначення головних і другорядних членів речення. Як і М. Греч, і польські граматисти, він виокремлює означення, виражене іменником у називному відмінку, – *przydatnie* (*приложеніе*). Відтоді в граматиках української мови послідовно аналізують іменники-атрибути, фіксують такі терміни на їхнє позначення: *приложеньє (appositio)* (Осадця М. Граматика руского язика. Львів, 1864), *приложеньє (apposition)* (Дячан П. Методична граматика язика малоруского. Львів, 1865), *прибáвка* (Шашкевич М. Мала грамматика язика руского. Відень, 1865), *прилóженя* (Партицький О. Граматика руского язика. Львів, 1871) [10, с. 226].

Термін «прикладка» – калька з латинського слова «appozitio», що означає «прикладання». В українській мові його вперше використали в «Руській граматиці» (1893) С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер.

Традиційний погляд на прикладку як на узгоджене означення, виражене субстантивом, започаткували М. Греч, О. Востоков і Ф. Буслаєв. Зокрема, М. Греч зазначає, що прикладка або пояснення (апозиція) – це приєднання до підмета іменників, що виражають якусь властивість підмета. І наводить приклад: *«роза, **цвѣтокъ прелестный, украшеніе сада,** манитъ къ себѣ взоры»* [7, с. 240]. О. Востоков, крім головних членів речення, виділяв також означальні й додаткові слова. На його думку, прикладка – це другий іменник, що слугує означенням одного й того ж предмета й належить до означальних слів. Ф. Буслаєв, представник логіко-граматичного напряму в російському мовознавстві, розглянув більше фактичного матеріалу, ніж його попередники, і теж зробив висновок, що прикладка – це означення, виражене іменником. Однак в «Учебнике русской грамматики, сближенной с церковнославянскою, с приложением образцов грамматического разбора» вчений зазначив, що прикладка також може бути виражена прикметником.

Традиційний погляд на прикладку закріплений у курсах граматики, пор.: «прикладка – це іменник сам або з залежним словом, який узгоджується у відмінку з іншим іменником, стосуючися до того самого предмета» [19, с. 166]; «іменник-прикладка виконує функцію, близьку до функції прикметника» [12, с. 95]; «прикладка – різновид означення; прикладка виражається узгодженим іменником» [11, с. 65]; «прикладкою зветься означення у формі іменника, узгоджуваного з означуваним словом у відмінку і, як правило, в числі; роль прикладки може виконувати й невідмінюваний іменник» [18, с. 205]; «це означення, виражене іменником (або субстантивованим словом), який узгоджується з означуваним словом у відмінку, а іноді (якщо обидва елементи відмінюються за числами) – й у числі» [2, с. 68] та ін.

Мовознавці, розглядаючи прикладку як структурно-семантичний різновид означення, визначають такі її риси: 1) не належить до структурної схеми речення; 2) виражена іменником або субстантивним словом; 3) є іншою назвою предмета; 4) може бути непоширеною (виражена одним словом-іменником) і поширеною (виражена іменниковим словосполученням у позиції означення); 5) може бути препозитивною й постпозитивною щодо головного слова; 6) може належати до складу теми й реми під час актуального членування речення; 7) згідно з традицією вважають, що прикладка узгоджена зі стрижневим словом у відмінку, а узгодження в роді й числі необов'язкове [12, с. 95].

О. Потебня й Д. Овсянико-Куликовський, представники психологічного напряму в граматиці, не заперечували традиційного погляду на прикладку, однак підкреслювали ширші способи її морфологічного вираження. Зокрема, О. Потебня помітив, що відокремлені означення, виражені прикметниками й дієприкметниками, мають, як і відокремлені прикладки, поряд із означенням ще й елементи предикативності. На цій підставі мовознавець вирішив зарахувати відокремлені прикметники та дієприкметники до відокремлених прикладок. Таким чином, О. Потебня вважав прикладками синтаксичні конструкції, які сучасні вишівські та шкільні граматики зараховують до відокремлених означень, виражених

як поодинокими прикметниками, дієприкметниками, так і з пояснювальними словами [16, с. 105–110]. Д. Овсянико-Куликовський в основному дотримувався поглядів О. Потебні, однак, на думку вченого, явище прикладкового поєднання можливе не лише між двома іменниками, а між іншими частинами мови, зокрема, ми маємо: 1) поєднання двох рівнозначних прикметників, наприклад: *холост-неженат*, *сутул-горбат, цел-невредим*; зі сполучником: *здорова и невредима*; 2) поєднання двох рівнозначних дієслів: *жил-был, живете себе поживаете, смотреть-глядеть* [13, с. 228].

Проти традиційного визначення прикладки як означення виступав І. Воскресенський. Учений називав прикладками всі слова, що пояснюють й уточнюють попереднє поняття. На думку І. Воскресенського, у реченні прикладка не завжди виконує синтаксичну функцію означення, адже вона може бути виражена іменником у формі називного відмінка, тобто виконувати роль головного члена речення. Також мовознавець стверджував, що прикладкою може бути не лише іменник при іменникові, а й дієслово при дієслові, прикметник при прикметникові, прислівник при прислівникові [5]. Отже, прикладка може бути виражена будь-якою повнозначною частиною мови й перебувати при різних членах речення.

Мовознавець О. Руднєв зауважує, що в спеціальній літературі існують два погляди на відокремлену прикладку, які ґрунтуються на вузькому й широкому розумінні цього терміна. Відокремлена прикладка у вузькому розумінні по суті зводиться до визначення невідокремленої прикладки, а саме: прикладка – це означення, виражене іменником й узгоджене з означуваним словом у відмінку. Під відокремленою прикладкою в широкому розумінні мається на увазі не тільки визначення одного іменника іншим іменником, а й будь-який член речення, який пояснює або уточнює, або посилює смисловий чи емоційний зміст іншого члена речення. Тобто відокремленою прикладкою може бути означення до означення, присудок до присудка, обставина до обставини і т. д. незалежно від їхнього морфологічного вираження [17, с. 133]. Отже, за О. Руднєвим, відокремленою прикладкою може бути будь-який член речення, що пояснює інший член.

О. Пєшковський зовсім не вважав особливою граматичною категорією «те, що в школі зветься «прикладкою», але висловив деякі цінні думки щодо розмежування прикладки з означуваним словом, зокрема підкреслив той факт, що «в окремих випадках [...] можна вагатися, і дуже часто, не знаючи індивідуальних умов фрази, важко вирішити, як мислилося це словосполучення», як розподіляються ролі між обома іменниками, що стоять поряд [14, с. 140–141]. Тобто вчений порушив актуальну й донині проблему розмежування означуваного слова й прикладки.

Сучасні вітчизняні мовознавці теж не залишають прикладку поза увагою. За О. Пономаревим, – це різновид означення, виражений іменником, узгодженим з означуваним іменником у відмінку й числі. Прикладка водночас означає, характеризує й дає іншу, паралельну назву. Вона може стосуватися іменника, займенника, а також субстантивованих частин мови [15, с. 255].

І. Вихованець традиційно розуміє прикладку як різновид означення, називаючи її узгодженим означенням, вираженим іменником й узгодженим з опорним словом у формі відмінка [3, с. 89; 4, с. 487–488]. Таку ж думку поділяє й К. Шульжук [20, с. 99].

П. Дудик стверджує, що відокремлені й невідокремлені прикладки – це два своєрідні різновиди означення. Це означення у формі іменника, узгодженого з пояснювальним словом у відмінку і , як правило, в числі. Невідмінюваний іменник теж може виконувати функцію прикладки [8, с. 135].

На думку А. Загнітка, прикладка – це другорядний член речення, виражений іменником або субстантивованим словом, приєднаний до головного слова паралельними з ним формами з метою його визначення, уточнення або пояснення (відповідає на ті ж питання, що й означення). Відношення між прикладкою й означуваним словом учений називає апозитивними (від лат. *appositio* – близький) – відношеннями смислової і граматичної рівноправності [9, с. 33–34].

На своєрідність прикладкової конструкції вказує й І. Арібжанова, яка диференціює уточнювальні, відокремлено-уточнювальні компоненти речення й відокремлену прикладку, вважаючи прикладку й уточнення різними синтаксичними поняттями. Дослідниця наголошує на тому, що прикладка – напівпредикативний означальний компонент, що вступає в семантико-синтаксичні відношення і формальний зв’язок з іншим субстантивним компонентом. А відокремлена позиція прикладки вказує на ускладнювальний статус простого речення, у якому вона функціює [1].

Отже, традиційно прикладку вважають узгодженим означенням, вираженим іменниками. Однак Н. Горголюк зауважує, що в сучасних лінгвістичних студіях існують різні погляди щодо потрактування категорії прикладки. Її розглядають як узгодження (Н. Валгіна, О. Гвоздєв, Д. Розенталь, О. Руднєв, О. Шахматов), як вторинну номінацію денотата (О. Діброва, Л. Касаткін, П. Лекант), як явище номінативно-синтаксичного семіозису (І. Величко) [6, с. 123]. Також існують різні підходи до визначення типу синтаксичного зв’язку між прикладкою та означуваним словом. Дослідники визначають його як: узгодження як форму вияву підрядності (Л. Булаховський, Ф. Буслаєв, І. Вихованець, Б. Кулик, О. Мельничук, Ю. Шерех та ін.); узгодження як форму вияву сурядності (О. Пєшковський); синтаксичний паралелізм як особливий вид синтаксичного зв’язку, що об’єднує ознаки сурядності й підрядності, при цьому залежний іменник не повторює форм стрижневого слова, а вступає з ним у паралельний зв’язок, вживаючись у певних формах, що можуть збігатися з головним *(офіцер-**парламентер**)* і не збігатися *(дівчина-**філолог**)* (Н. Лаврентьєва, Д. Овсянико-Куликовський, О. Скобликова, М. Шапіро); кореляція

(погодження) (Є. Кротевич, І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська); аплікація (І. Распопов); апозиція (П. Лекант) [10, с. 227].

Н. Горголюк зазначає, що особливий вид зв'язку виникає за умови, якщо прикладка не узгоджена з означуваним словом у роді, числі та відмінку. Деякі лінгвісти визначають такий тип зв'язку як прилягання (В. Білошапкова) або оказіональне прилягання іменного зразка (А. Малахов) [6, с. 123]. Натомість І. Арібжанова підкреслює, що «в наш час стало звичним розуміння прикладки як напівпредикативного члена, у якому поєднано граматику означальних та предикативних відношень із перевагою перших» [1].

Отже, лінгвісти по-різному трактували поняття прикладки: одні розглядали її у вузькому, традиційному розумінні, а інші – у широкому, неоднаково визначаючи її місце серед головних і другорядних членів речення, засоби морфологічного вираження та тип синтаксичного зв'язку між прикладкою й означуваним словом. У сучасній вітчизняній лінгвістиці прикладку вважають різновидом означення, вираженим іменником чи іншою субстантивованою частиною мови, який зазвичай узгоджений з означуваним словом у відмінку, а іноді пов'язаний лише інтонаційно, тобто поєднаний такими синтаксичними зв'язками як кореляція, рідше – прилягання. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням проблеми граматичного статусу прикладки, її місця в системі мовних одиниць сучасної української літературної мови.

Література:

1. Арібжанова І. Уточнення і прикладка в сучасній українській мові [Електронний ресурс] / І. Арібжанова. – Режим доступу : http://www. philology.kiev.ua/library/zagal/ Movni_i_konceptualni_2011_36/046_052.pdf. – Назва з екрану.

2. Бевзенко С. Сучасна українська мова. Синтаксис : навч. посіб. / С. Бевзенко, Л. Литвин, Г. Семеренко. – К. : Вища школа, 2005. – 270 с.

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

4. Вихованець І. Р. Прикладка / І. Р. Вихованець // Українська мова. Енциклопедія. – К., 2000. – С. 487–488.

5. Воскресенский И. М. О предложениях в русском языке / И. М. Воскресенский // Русский язык в школе. – 1936. – № 3. – С. 27–30.

6. Горголюк Н. Особливості функціонування категорії прикладки в логіко-семантичному аспекті [Електронний ресурс] / Н. Горголюк // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Філологічні науки. – 2009. – Вип. 20. – С. 123–126. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2009_20_36. – Назва з екрану.

7. Греч Н. Практическая русская грамматика / Н. Греч. – Санктпетербургъ, 1827. – 578 с.

8. Дудик П. Просте ускладнене речення : навч. посіб. / П. Дудик. – Вінниця, 2002. – 336 с.

9. Загнітко А. П. Український синтаксис : теоретико-прикладний аспект / А. П. Загнітко. – Донецьк, 2009. – 137 с.

10. Костич Л. Прикладкові конструкції в поезіях Т. Шевченка [Електронний ресурс] / Л. Костич // Шевченкознавчі студії. – 2011. – Вип. 13. – С. 225–233. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Shs_2011_ 13_36. – Назва з екрану.

11. Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. Синтаксис. Частина ІІ / Б. М. Кулик. – К. : Рад. школа, 1961 – 286 с.

12. Курс сучасної української літературної мови : Синтаксис / за ред. Л. Булаховського. – Т. ІІ. – К., 1951. – 407 с.

13. Овсянико-Куликовский Д. Н. Синтаксис русского языка [Электронный ресурс] / Д. Н. Овсянико-Куликовский. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб. : И. Л. Овсянико-Куликовская, 1912. – XXXV, 322 с. – Режим доступа : http://e-heritage.ru/ras/view/ publication/general.html?id=48367378. – Название с экрана.

14. Пешковский А. Русский синтаксис в научном освещении / А. Пешковский. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.

15. Пономарів О. Сучасна українська мова : підручник / О. Пономарів, В. Різун, Л. Шевченко та ін. / за ред. О. Пономарева. – 2-ге вид., перероб. – К. : Либідь, 2001. – 400 с.

16. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике [Электронный ресурс] / А. А. Потебня. – М., 1958. – Т. I–II. –. 354 с. – Режим доступа : http://elib.gnpbu.ru/text/ potebnya_iz-zapisok-po-russkoy-grammatike_t1-2_1958/go,536;fs,1/. – Название с экрана.

17. Руднев А. Г. Синтаксис современного русского языка / А. Г. Руднев. – М. : Высшая школа, 1968. – 320 с.

18. Сучасна українська літературна мова : синтаксис / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1972. – 516 с.

19. Шерех Ю. Нарис сучасної української літературної мови / Ю. Шерех. – Мюнхен, 1951. – 402 с.

20. Шульжук К. Синтаксис української мови / К. Шульжук. – К., 2004. – 406 с.

© Сегін Л. В.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 09 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 17 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

e-mail: Lyubomyr13@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-59-63

Сегін Л. В. Структурно-семантичні особливості словотвірної парадигми дієслів зі значенням «переміщення вниз» в українській мові / Л. В. Сегін // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 59–63.

УДК 811.161.2'367.625'373.611

Сегін Любомир Васильович,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури,
Донбаський державний педагогічний університет

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВІРНОЇ ПАРАДИГМИ ДІЄСЛІВ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ «ПЕРЕМІЩЕННЯ ВНИЗ» В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті проаналізовано структурно-семантичні особливості типової словотвірної парадигми префіксальних дієслів динамічної просторової локалізованості в українській мові. У ході дослідження з'ясовано структуру типової словотвірної парадигми – субстантивно-ад'єктивно-вербально-адвербіальна, виявлено типологію семантичних позицій кожної із зон, визначено, що для словотвірного значення «опредметнена дія» характерна найбільша глибина місць; констатовано, що частину іменників зі значенням «опредметнена дія» тлумачні словники взагалі не фіксують; установлено набір словотворчих засобів, що експлікують словотвірні значення, а також кількісну наповнюваність зон та семантичних позицій.

***Ключові слова**: словотвірна парадигма, словотвірний потенціал, словотвірне значення, девербатив, словотворчий формант.*

Сегин Любомир Васильевич,
кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы,
Донбасский государственный педагогический университет

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПЕРЕМЕЩЕНИЕ ВНИЗ» В УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье исследованы структурно-семантические особенности типовой словообразовательной парадигмы префиксальных глаголов динамической пространственной локализации в украинском языке. В ходе исследования выясняется структура типовой словообразовательной парадигмы – субстантивно-адъективно-вербально-адвербиальная, обнаружена типология семантических позиций каждой с зон, определяется, что для словообразовательного значения «предметное действие» характерна наибольшая глубина мест, констатируется, что часть имен существительных со значением «предметное действие» толковые словари вообще не фиксируют; установлен набор словообразовательных средств, которые эксплицируют словообразовательные значения, а также количественное наполнение зон и семантических позиций.

***Ключевые слова**: словообразовательная парадигма, словообразовательный потенциал, словообразовательное значение, девербатив, словообразовательный формант.*

Liubomyr Sehin,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Donbas State Pedagogical University

THE STRUCTURAL-SEMANTIC FEATURES OF THE WORD-BUILDING PARADIGM OF VERBS WITH THE MEANING «DOWNWARD MOVEMENT» IN UKRAINIAN LANGUAGE

The article deals with the structural-semantic peculiarities of the typical word-building paradigm of the verbs with the prefixes of dynamic spatial localization in the Ukrainian language. The research determines the structure of the common word-building paradigm – substantive-adjective-verbal-adverbial – and reveals the typology of semantic positions of every zone («an executor of the action», «a subjectified action», «a place of the action», «an object», «an instrument of the action» – in the substantivized zone; «an attribute of the object», «an attribute of the subject», «intended for what the inventive stem points out» – in the adjectival zone; «with the help of the action called by the verb, transfer (transferred) from somewhere else all or lots», «performing an action to transfer something from the state of the object to the state of the subject» – in the verbal zone; «adverbialization of the action» – in the adverbial zone). It is proved that the word-building meaning «a subjectified action» is characterized by the largest depth of the places (monomial sets of the word-building synonyms with the word-building meaning «a subjectified action» are characteristic to 24 word-building paradigms, binominal – to 12, trinomial – 1, tetratomic – 1). It is stated that some nouns with the mean-

ing «object-related actions» are not even fixed in explanatory dictionaries; the set of word-building meanings which explicate word-building meanings and quantitative admission of the zones and semantic positions is defined.

***Key words**: word-building paradigm, word-building potential, word-building meaning, deverbative, word-building formant.*

Тривалий час словотвірну систему розглядали як сукупність словотвірних типів, відповідно дериватологи свою увагу зосереджували на словотворчому форманті. Одним із перших звернув увагу на таку однобоку ситуацію І. І. Ковалик, який констатує, що в працях із суфіксального словотвору дослідники звертають увагу головно на суфікси, а ролі твірної основи звичайно не враховують [10, с. 6–7]. Такий аспект у лінгвістичній літературі отримав назву основоцентричного, мета якого – виявити й описати словотвірну спроможність різних класів твірних слів, виявити чинники, які детермінують їх семантико-словотвірні трансформації. На думку дослідників, однією з одиниць деривaційного потенціалу слова є його словотвірна парадигма (СП) – комплексна системоутворювальна одиниця, що становить сукупність дериватів одного ступеня творення, об'єднаних тотожністю твірної основи [9; 7]. В україністиці уже проаналізовано словотвірні можливості прикметників [7], іменників [4; 12; 2; 3 та ін.]. Віддієслівний словотвір зазвичай представлений дослідженнями окремих лексико-семантичних груп непохідних лексем. Наразі досліджено дієслова конкретної фізичної дії із семантикою створення об'єкта [8], руйнування об'єкта [14], руху [1]. Розпочато вивчення словотвірного потенціалу похідних дієслів, зокрема проаналізовано в цьому ракурсі вербативи іменникового, прикметникового і звуконаслідувального походження [11], окремі групи префіксальних дієслів [15; 16; 17]. Дієслова динамічної просторової локалізованості (ДПЛ) зі значенням «переміщення вниз» не були предметом спеціального дослідження з позицій основоцентричної деривaтології.

Мета статті – проаналізувати структурно-семантичні особливості типової словотвірної парадигми дієслів зі значенням «переміщення вниз». Мета вимагає розв'язання таких **завдань**: 1) визначити структурну типологію досліджуваних девербативів; 2) установити континуум словотвірних значень, реалізованих похідними від префіксальних дієслів; 3) простежити глибину семантичної позиції; 4) з'ясувати кількісну наповнюваність кожного структурного блоку, словотвірного значення.

Матеріалом для дослідження послужили 170 девербативів української мови від 47 твірних дієслів, отримані методом суцільної вибірки з найавторитетніших джерел (СУМ, СУМГ, ВТССУМ).

Як відомо, деривaційні можливості твірного репрезентує СП. Дериватологи констатують, що СП має двоїстий характер, тобто є одиницею плану змісту й плану вираження. Зважаючи на двоплановість конкретної СП, та, як слушно зауважують дослідники, щоб відмежуватись від «примх лексики» у словотворі й простежити закономірності в будові СП, було введено поняття типової СП. О. Земська відзначає, що «типову СП отримуємо абстрагуючись від конкретних способів вираження тих чи тих деривaційних значень. Типову парадигму формують конкретні парадигми, у яких наявний однаковий набір деривaційних значень» [9, с. 73].

На думку І. Р. Вихованця, творення іменників спирається на семантико-синтаксичну структуру речення, а отже, деривацію таких утворень регулюють відповідні іменникові ситаксеми. Відповідно до заміщуваних синтаксичних конструкцій синтаксемних позицій речення можна виокремити низку словотвірних категорій іменника, якими є суб'єкт дії, стану, знаряддя дії, місце, іменники дії або стану [5, с. 134]. Названі значення на рівні словотвору можуть бути виражені похідними іменниками. Інакше кажучи, структура та семантика субстантивного блоку СП дієслів ДПЛ зі значенням «переміщення вниз» зумовлена валентнісними особливостями твірних дієслів. Твірні дієслова означають процеси переміщення і передбачають валентні позиції суб'єкта, об'єкта, інструмента, місця. Ці семантичні гнізда в мові представлені відповідними субстантивами, напр., суб'єкт (виконавець) – *скидальник* та ін., об'єкт – *опади* та ін., інструмент (знаряддя) – *самоскид* (техн.) та ін., місце – *з'їзд*3 тощо.

У ході аналізу конкретних СП заявлених дієслів виявлено похідні чотирьох лексико-граматичних класів: іменники, прикметники, дієслова, прислівники. Отже, типова СП досліджуваних префіксальних дієслів ДПЛ має чотиризонну субстантивно-ад'єктивно-вербально-адвербіальну структуру з 11 словотвірними значеннями (СЗ): «виконавець дії», «опредметнена дія», «місце дії», «об'єкт», «знаряддя дії» – у субстантивній зоні; «ознака об'єкта», «ознака суб'єкта», «призначений для того, на що вказує твірна основа» – в ад'єктивній зоні; «за допомогою дії, названої дієсловом, перемістити(ся) звідкинебудь кудись усіх чи багатьох», «виконуючи дію, переводити щось зі стану об'єкта в стан суб'єкта» – у вербальній зоні; «адвербіалізація дії» – в адвербіальній.

Науковці, що досліджували словотвірний потенціал непохідних дієслів української мови зазначають, що найбільшою деривaційною продуктивністю аналізовані вербативи відзначаються в породженні дієслів [8; 14 та ін.]. Щодо префіксальних дієслів із семантикою переміщення вниз можна констатувати, що найбільш кількісно представлений субстантивний блок (109 одиниць, 64,1%).

Дієслова зі значенням «переміщення вниз» найпродуктивніше породжують похідні зі значенням «**опредметнена дія**». Збереження дериватом дієслівної семантики вихідного дієслова зумовлює функціювання в системі сучасної української мови великої кількості віддієслівних іменників на позначення руху. Загальна кількість вторинних транспозиційних найменувань у субстантивному блоці типової СП

досліджуваних базем – 78 одиниць, що становить 45,8% від загальної кількості: *скочення, зістрибування, злізання, зіскок, зниження, опускання, скинення, спуск, осування*, *спихання, скидання, опадання, спадання, облітання, заходження, спад*1, *скид*2, *звалювання*, *обпадання, спускання, зсунення, сплигування* та ін., напр.: *Цікаво, що для* ***скидання*** *вантажу на землю не потрібно було застосовувати людської сили – це відбувалося автоматично* (Інтернет-ресурс). *Специфічними вправами для стрибунів потрійного є* ***зістрибування****/застрибування, різноманітні стрибки, багатоскоки, швидкісні кроки, стрибки, що й не дивно* (Інтернет-ресурс). Можна підтвердити думку мовознавців, що немає жодних перешкод для утворення таких іменників, якщо в комунікативній діяльності виникає потреба в таких дериватах. Для аналізованого СЗ характерна найбільша глибина місць. Залежно від кількості похідних, що мають одне й те саме СЗ, семантичні позиції можна поділити на одночленні й багаточленні, тобто одна й та сама семантична позиція може бути представлена одним дериватом, двома, трьома і т. д. Одночленні ряди словотвірних синонімів із СЗ "опредметнена дія" характерні для 24 СП, двочленні – 12, тричленні – 1, чотиричленні – 1, пор.: *зіскок, зскакування*; *скид, скидка, скинення, скидання* та ін. Варто констатувати, що частину іменників зі значенням «опредметнена дія» тлумачні словники взагалі не фіксують (*зісковзування, зістрибування, злізання, злітання, зступання*), що можна пояснити відставанням лексикографічного фіксування безперервних змін у словниковому складі української мови.

Субстантивний блок наповнений і дериватами з мутаційним значенням, серед яких є значення «**виконавець дії**». Це значення виражають іменники із суфіксами **-ач, -льник, -ун**, пор.: *скидач*1, *понижувач, скидальник, спадун* (зах.).

Третю семантичну позицію в субстантивній зоні заповнили девербативи зі значенням «**знаряддя**», виразником якого є суфікси **-ач** (*скидач*2, *стікач*), **Ш** (*самоскид* (тех.), *сходи*[2]), **-к-** (*самоскидка, сходки*), **-ц-** (*східці*), **-н-** (*сходні*), **-ин-** (*сходина* (діал.)). Напр.: *У рамках експозиції демонстрували моделі винаходів від доісторичних часів до творінь легендарного Леонардо да Вінчі. Серед них – винаходи, що використовувалися у військовій справі (наприклад,* ***скидач*** *драбин, шипи, тарани), будівництві та повсякденному житті наших предків* (Інтернет-ресурс).

На вираженні словотвірного значення **«місце дії»** спеціалізуються суфікси **Ш** (*з'їзд*3, *захід*[1], *звал*2, *спад*2 (рідко), *схід*[1]1), **-ин-** (*западина, спадина*), **-н-** (*западня* (діал.)), **-ськ-** (*звалисько* (розм.)), **-ищ-** (*звалище*), **-ень** (*спадень* (заст.)), **-лк-** (*спускалка* (розм.)). Напр.: *Перед ними [варягами] дрімав серед розкішного запашного саду терем Володимира, а дещо далі при* ***з'їзді*** *на Поділ світилися два кам'яні стовпи при брамі двора Рогніди* (Юліан Опільський).

Словотвірне значення **«об'єкт»** реалізує небагато іменників за допомогою суфіксів **Ø** (*обвал, опад, опади, оповз* (геол., розм.)), **-ищ-** (*звалище, обвалище*), **-ень** (*оповзень* (розм.)). Напр.: *Атмосферні* ***опади*** *– це вода, що випадає з хмар чи безпосередньо з повітря, у рідкому чи твердому стані. До рідких* ***опадів*** *належать дощ, роса, туман. До твердих – сніг, град, паморозь* (З підр.).

Ад'єктивну зону типової СП аналізованих лексем репрезентують 35 (20%) прикметників зі словотвірними значеннями «ознака суб'єкта за дією», «ознака об'єкта за дією», «призначений для того, на що вказує твірне дієслово».

Словотвірна позиція **«ознака суб'єкта за дією»** представлена значною кількістю прикметників із суфіксами **-ач-, -юч-**: *опадаючий, спадаючий, сповзаючий, стікаючий, заходячий* (рідко), **-ист-:** *западистий, обвалистий*, **-н-**: *стічний, спадний*, **-льн-**: *скидальний* (тех.). Напр.: *Він бачив* ***спадаючий*** *з неба вогонь, а там, за морем, в далекій перспективі сяяли перед ним мусульманські реліквії* (М. Коцюбинський).

СЗ **«ознака об'єкта за дією»** властиве також невеликій кількості похідних прикметників. Засобами реалізації цієї семантичної позиції є суфікси **-ен-** (*занурений, звалений, зведений, звезений, знижений, обвалений, опущений, осунений, понижений, скинений*), **-н-** (*зігнаний, опускний, скиданий, понижуваний*), **-ут-** (*зіпхнутий* (рідко), *спихнутий, скинутий*), **-л-** (*обпалий, опалий*). Напр.: *Повідомляється, що потужність ядерного вибуху в Північній Кореї в неділю, 3 вересня, становила близько 100 кілотонн, тоді як потужність атомної бомби,* ***скинутої*** *на Нагасакі, біля 20 кілотонн* (http://expres.ua/news/2017/09/03/260353).

Деривати із СЗ **«призначений для того, на що вказує твірне дієслово»** від аналізованих дієслів є нечисленними й утворюються зазвичай за допомогою суфіксів **-льн-** (*звалювальний, скидальний* (тех.), *понижувальний*), **-н-** (*опускний, скидний* (гідр., буд.), *стічний*).

Вербальна зона типової СП аналізованих лексем репрезентована 34 (20%) дериватами. Цю зону формують такі СЗ: «за допомогою дії, названої дієсловом, перемістити(ся) звідки-небудь кудись усіх чи багатьох», «виконуючи дію, переводити щось із стану об'єкта в стан суб'єкта».

Похідних із СЗ **«за допомогою дії, названої дієсловом, перемістити(ся) звідки-небудь кудись усіх чи багатьох»** серед досліджуваного матеріалу зафіксовано 24 одиниці: *поспихати, посповзати, посходити, поопадати, поопускати, поскочувати, позбігати, поз'їжджати, позскакувати, пообпадати, пооблітати, позсувати, позлазити* та ін. Напр.: *Квітки на богах посохли,* ***поопадали*** *і павутиною павуки позасновували* (Г. Барвінок).

На думку Р. Михайлик, дієсловам з афіксом **-ся** з новим лексичним значенням характерна «зосередженість, замкнутість дії на суб'єктові, що виступає носієм предикатної ознаки» [13, с. 8]. У результаті приєднання постфікса **-ся** до префіксальних дієслів руху виникають деривати зі СЗ **«виконуючи дію,**

переводити щось із стану об'єкта в стан суб'єкта», тобто відбувається перехід девербатива з каузативних дієслів до некаузативних. Ця семантична позиція актуалізована 11 дериватами: *знизитися / знижатися, знижуватися, обсунутися / обсуватися, опуститися / опускатися, осунутися / осуватися, скотитися / скочуватися, спуститися / спускатися, зануритися / занурятися, зпнурюватися, звалитися / звалюватися, скотитися / скочуватися, обвалитися / обвалюватися*, *звергтися, звергнутися / звергатися* (діал.).

Адвербіальна зона типової СП аналізованих префіксальних лексем сформована СЗ **«адвербіалізація дії»** і представлена одним дериватом *скидя* (діал.).

Не зафіксовано похідних дериватів у СП дієслів: *злинути / злинати3*, тобто їхні СП виявилися нульовими, що становить 2,1% від загальної кількості твірних.

Отже, типова СП префіксальних дієслів динамічної просторової локалізованості зі значенням «переміщення вниз» має чотиризонну структуру з 11 семантичними позиціями: «опредметнена дія», «виконавець дії», «знаряддя», «місце», «об'єкт» – у субстантивній зоні, «ознака суб'єкта за дією», «ознака об'єкта за дією», «призначений для того, на що вказує твірна основа» – в ад'єктивній зоні, «за допомогою дії, названої дієсловом, перемістити(ся) звідки-небудь кудись усіх чи багатьох», «виконуючи дію, переводити щось із стану об'єкта в стан суб'єкта» – у вербальній зоні та «адвербіалізація дії» – в адвербіальній зоні. Серед девербативів найбільшу кількість зафіксовано іменників. Семантична позиція «опредметнена дія» характеризується найбільшою глибиною місць (*зіскок, зскакування*; *скид, скидка, скинення, скидання* та ін.). Жодне дієслово не реалізувало повністю свій деривaційний потенціал. У решті СП бракує вияву двох і більше семантичних позицій. Дієслова *запасти / западати, зступити / зступати, випорснути / випорскувати* постають твірними для одного деривата зі значенням «опредметнена дія», а дієслово *звергти, звергнути / звергати* – «виконуючи дію, переводити щось із стану об'єкта в стан суб'єкта». Нульові СП виявилися в дієслова *злинути / злинати3*.

Література:

1. Адамець Н. В. Словотвірна парадигматика дієслів руху в сучасній українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 – українська мова / Н. В. Адамець. – Івано-Франківськ, 2016. – 20 с.

2. Бачкур Р. Р. О. Структура словотвірних парадигм українських назв тварин та рослин : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 – українська мова / Р. Р. Бачкур. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

3. Беркещук І. С. Деривaційний потенціал іменників у сучасній українській мові (назви знарядь праці, частин тіла, металів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Уукраїнська мова» / І. С. Беркещук. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.

4. Валюх З. О. Словотвірна парадигматика іменника в українській мові : монографія / З. О. Валюх. – Київ ; Полтава : АСМІ, 2005. – 356 с.

5. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1988. – 256 с.

6. Ґрещук В. В. Нариси з основоцентричної деривaтології / В. В. Ґрещук, Р. О. Бачкур, І. Ф. Джочка, Н. М. Пославська. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. – 348 с.

7. Грещук В. В. Український відприкметниковий словотвір : монографія / В. В. Грещук. – Івано-Франківськ : Плай, 1995. – 206 с.

8. Джочка І. Ф. Деривaційний потенціал дієслів конкретної фізичної дії з семантикою створення об'єкта : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / І. Ф. Джочка. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.

9. Земская Е. А. О парадигматических отношениях в словообразовании / Е. О. Земская // Русский язык. Вопросы его истории и современного состояния. Виноградовские чтения 1–8. – М. : Наука, 1978. – С. 63–77.

10. Ковалик І. І. Вопросы словообразования имен существительных восточнославянских языков в сравнении с другими славянскими языками : автореф. дисс. … докт. филол. наук / І. І. Ковалик. – К., 1961. – 37 с.

11. Кушлик О. П. Словотвірна парадигматика похідних дієслів в українській мові : монографія / О. П. Кушлик. – Дрогобич : Коло, 2015. – 384 с.

12. Микитин О. Д. Структурно-семантична типологія словотвірних парадигм іменників сучасної української мови : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / О. Д. Микитин. – Івано-Франківськ, 1998. – 20 с.

13. Михайлик Р. П. Семантико-граматична структура дієслів на -ся в сучасній українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / Р. П. Михайлик. – К., 1995. – 19 с.

14. Пославська Н. М. Структура і семантика словотвірних парадигм дієслів із семою руйнування об'єкта : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / Н. М. Пославська. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.

15. Сегін Л. В. Деривaційний потенціал дієслів динамічної просторової локалізованості з префіксом ПІД- в українській мові / Л. В. Сегін // Семантика мови і тексту : матеріали IX Міжнародної наукової конференції. – Івано-Франківськ, 2012. – С. 545–548.

16. Сегін Л. В. Параметри словотвірної парадигми дієслів із префіксом над- в українській мові в зіставленні з польською / Л. В. Сегін // Граматичні студії : зб. наук. праць. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – С. 110–114.

17. Сегін Л. В. Словотворча продуктивність дієслів динамічної просторової локалізованості з префіксом ви- в українській мові / Л. В. Сегін // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2014. – Вип. 10. – С. 107–116.

Умовні скорочення:

СУМ	–	Словник української мови. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – Т. 1–11.
СУМГ	–	Словарь української мови / [за ред. Б. Д. Грінченка]. – К. : Наук. думка, 1996. – Т. 1–4.
ВТССУМ	–	Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.

© Степанова О. І.

Отримано: 27 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 09 жовтня 2017 р.
Прийнято до друку: 12 жовтня 2017 р.

e-mail: olgalingva55@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-64-67

Степанова О. І. Лексико-семантичні особливості термінів корекційної педагогіки / О. І. Степанова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 64–67.

УДК 811.161.2'373:376

Степанова Ольга Іванівна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Пониманської, Рівненський державний гуманітарний університет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто спеціальну лексику корекційної педагогіки, проаналізовано її структурну організацію в термінологічному полі, визначено місце одиниць у семантичному полі, їхній взаємозв'язок з іншими лексемами термінологічного словника, здійснено семний аналіз номінативних одиниць і семантичних процесів у сфері вузькоспеціального вживання. Термін спеціальної педагогіки досліджено як системну одиницю, що розвивається під впливом як інтра-, так і екстралінгвальних чинників.

***Ключові слова**: термін, термінологічна система корекційної педагогіки, лексико-семантична група, лексико-семантичне поле, синонімія, антонімія, паронімія, полісемія.*

Степанова Ольга Ивановна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии (дошкольной и коррекционной) имени проф. Т. И. Пониманской, Ровенский государственный гуманитарный университет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматривается специальная лексика коррекционной педагогики, анализируется её структурная организация в рамках терминологического поля, определяется место единиц в семантическом поле, их взаимосвязь с другими единицами терминологического словаря, осуществляется семный анализ номинативных единиц и семантических процессов в области узкоспециального употребления. Термин специальной педагогики исследуется как системная единица, которая развивается под влиянием как интралингвистических, так и экстралингвистических факторов.

***Ключевые слова**: термин, терминологическая система коррекционной педагогики, лексико-семантическая группа, лексико-семантическое поле, синонимия, антонимия, паронимия, полисемия.*

Olha Stepanova,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology (Preschool and Corrective) named after Prof. T. I. Ponimanska, Rivne State Humanitarian University

LEXICO-SEMANTIC PECULIARITIES OF THE TERMS CORRECTIONAL PEDAGOGY

The article is devoted to main aspects of linguistic analysis of Ukrainian special pedagogy. The question of terminological variation is not only linguistic one, but a question of scientific importance at any branch of knowledge. Terminology is an inextricably linked and mutually conditioning essence. Scientific speech is one of the registers of the modern literary language. In comparison with other areas of functioning of the language, it has its own inherent semantic features associated with the solution of specific problems of professional communication. The study of terminological variation is explained by a reference to the pragmatic functions of scientific writing, the conditions of its course, the methods of accumulation and condensation of scientific knowledge in special texts. Various terminological taxonomy variants demonstrate the relevance of the topic and finding different approaches to their classification.

In the article the special vocabulary correctional pedagogy, analyzed its structural organization within the terminology of the field is definitely the place units in a semantic field, their relationship with other units of the term dictionary made the semantic analysis of the nominative units and semantic processes in the field of highly specialized. We consider the term in the system and outside, placed the emphasis on signs, the main background and pragmatic characteristics of the term as a semiotic unit.

***Key words**: term, terminological system correctional pedagogy, lexical-semantic, lexical-semantic field, synonyms, antonyms, homonymy, paronymy, polysemy.*

Сучасний етап розвитку української лінгвістики відзначається активізацією вивчення галузевих термінологічних систем. Ґрунтовно досліджено психологічну, біологічну, юридичну, медичну й інші термінології.

Розвиток системи освіти України в XXI сторіччі вимагає уточнення змісту низки педагогічних термінів і понять, тому що відсутні наукові розвідки метамови цієї професійної діяльності. Об'єктивне висвітлення термінології названої галузі знань дуже своєчасне через активне поповнення української системи освіти новими термінами і поняттями. Такий аналіз допоможе виявити нові особливості формування термінологічної лексики, дасть змогу простежити вплив суспільства на мову, окреслити основні тенденції розвитку загальнолітературної мови, оскільки термінологія дуже чутлива до всіх змін, що відбуваються в мові.

Проблему становлення і функціювання наукової термінології широко висвітлили як українські, так і закордонні вчені: Н. Васильєва, К. Городенська, В. Дубічинський, А. Д'яков, В. Іващенко, Т. Кияк, Н. Подольська, І. Кочан, З. Куделько, Т. Мацюк, Т. Панько, Л. Полюга, Л. Симоненко та ін., питання термінологічної лексикографії, її нормування дослідили Л. Боярова Т. Панько, А. Д'яков, Б. Рицар та ін. Мовознавці проаналізували особливості термінологічного планування, а також охарактеризували зовнішню форму термінів з огляду на мовну інтерференцію (А. Д'яков, Т. Кияк, З. Куделько).

На думку вчених, особливого вивчення потребує термінологічна система корекційної педагогіки. Осмислення термінів цієї галузі знань відбувається через вивчення їхньої семантики, оскільки деякі дефініції мають неоднозначне трактування в різних джерелах. Сучасні галузі корекційної педагогіки України (*сурдопедагогіка*, *олігофренопедагогіка*, *логопедія*, *логодидактика* та ін.) перебувають на стадії становлення, у зв'язку з чим потребують уточнення їхні визначення.

Очевидно, для цього варто враховувати мету і завдання кожної дисципліни. Наприклад, в «Українському педагогічному словнику» подано таке визначення терміна *логопедія* – «теорія і практика подолання порушень розвитку мовлення у дітей, розділ дефектології» [3, с. 87]. «Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ» розглядає *логопедію* як «науку, що вивчає людей з мовленнєвими порушеннями і розробляє методи корекційно-педагогічної роботи з ними» [5, с. 147]. У підручнику «Логопедія» наголошено, що *логопедія* – «це наука про порушення мовлення, про методи їхнього попередження, виявлення і усунення засобами спеціального навчання і виховання» [4, с. 4]. Наведені дефініції поняття *логопедія* недостатньо повно розкривають його смисл. У першому прикладі термін *логопедія* вузько розглянуто як розділ дефектології, що досліджує тільки дитячу вікову групу. У другому і третьому визначеннях *логопедію* визнано самостійною наукою, але її об'єкт і предмет сформульовано по-різному. Спільними в цих дефініціях є основне поняття – порушення мовлення.

На нашу думку, щоб уточнити поняття *логопедія*, потрібно звернутися до ґенези понять *логопедія* і *порушення мовлення*, логіки та джерел формування логопедичного понятійно-термінологічного апарату.

Лексема *логопедія* походить від двох грецьких коренів: *logos* – «слово, мовлення» + *paideia* – «виховання, навчання». Отже, сам термін визначає логопедію як педагогічну науку про виховання мовлення, але її соціогенетичні корені закладені в багатьох галузях людського знання.

Періоди розвитку науки про виховання мовлення насамперед пов'язані з гуманістичною спрямованістю суспільної свідомості та становленням таких основних напрямів, як медицина, лінгвістика, психологія, педагогіка.

Мета статті – проаналізувати семантику термінів корекційної педагогіки та специфіку їхнього функціювання.

Термінологія корекційної педагогіки – це сукупність термінів і термінологічних словосполучень, зафіксованих у словниковій, довідковій, науковій, науково-методичній літературі, що позначають спеціальні поняття цієї галузі знань. Об'єднанню досліджуваних термінів в одне семантичне поле сприяє наявність у їхніх значеннях загальної семи 'порушення, відхилення від нормального розвитку'. У структурі смислового змісту спеціальних одиниць цей компонент може посідати різні яруси, бути репрезентований або на категорійному, або на диференційному рівні [6, с. 101].

Зі стратифікаційного погляду, більшу частину аналізованого матеріалу становлять терміни – нормативні спеціальні одиниці: а) вузькоспеціального вживання (*аутизм, олігофрен, реактивні розлади*, *вербалізм, сліпі, слабозорі, тактильна дислексія, шрифт Брайля* тощо); б) загальнонаукові, зумовлені взаємодією корекційної педагогіки з іншими науками: медициною, психологією, лінгвістикою та ін. (*дефект, патологія, формування, розвиток, клініка розумової відсталості, гаркавість*, *мова, мовлення, граматичні категорії* тощо). Незначна частина досліджуваних термінів – це стилістично забарвлені лексеми, здебільшого використовувані в усному спілкуванні (*вовча паща, заїка, дебіл, імбецил, ідіот* та ін.).

За тотожністю категорійно-лексичної семи в полі корекційної педагогіки можна виділити п'ять лексико-семантичних груп найменувань (ЛСГ): 1) наукові дисципліни дефектології (*логопедія, амбліологія, тифлопедагогіка* та ін.); 2) актанти корекційно-педагогічного процесу (*педагог, логопед, діти з порушенням мовлення* тощо); 3) паталогії (*брадилія*, *дислалія*, *ринолалія* та ін.); 4) симптомів порушень психофізичного розвитку (*дефект, етіологія, екзогенний чинник* тощо); 5) методів і прийомів корекційного впливу (*метод ігнорування*, *метод здорового сміху*, *самокорекція* та ін.). У досліджуваних лексико-семантичних групах на глибинному рівні чітко простежуємо ієрархічний принцип їхньої організації: внутрішня структура ЛСГ може бути наглядно репрезентована у вигляді лексичних підгруп, що формуються за принципом семантичного звуження. Ономатеми в кожній ЛСГ підпорядковані базовим,

найбільш узагальненим одиницям – гіперонімам, кількісний склад яких обмежений. Лексеми, які їх конкретизують, змістовно багаті, означають одиничні поняття з більш вузьким семантичним обсягом. Наприклад, за семою ‘порушення’ закріплене визначення окремих фактів патологічного розвитку особистості дитини – дефекти психіки, слуху, зору, мовлення та ін.

Системно-семасіологічний підхід до дослідження словникового складу мови висуває на перший план аналіз його внутрішньої семантичної структури, системних характеристик. На парагматичному рівні лексику української мови розглядають в аспекті семантичних зіставлень, які дають змогу виявити різні об’єднання слів, тобто міжслівну кореляцію. Такими є системноутворювальні відношення синонімії та полісемії – на основі змістовної подібності; антонімії – протиставлення; гіпонімії – включення та ін. [2, с. 271].

Для термінологічної системи важлива однозначна відповідність терміна і наукового поняття. Проте в термінології корекційної педагогіки ця вимога непослідовна. Приміром, багатозначність термінів – традиційна риса для цієї галузі знань (напр., *корекційна педагогіка – дефектологія – спеціальна педагогіка*; *аномалія – відхилення*; *звуковимова – артикуляція звуків* та ін.). Феномен багатозначності корекційної термінології має складну природу, мотивовану внутрішньонауковими, соціальними, лінгвокультурними і лінгвістичними чинниками [1, с. 14]. Одним із наслідків подолання полісемії термінології є поява запозичених термінів, наприклад: *метод аналізу – кейс-метод* тощо.

У семантичному полі корекційної педагогіки зафіксовано значну кількість синонімних пар, рядів, гнізд.

Лексична варіантність термінів корекційної педагогіки представлена абсолютними синонімами-дублетами (*дитина з порушенням мовлення – логопат*); стилістичними термінами-синонімами (*родинне виховання – батьківська педагогіка*). Власне термінологічними синонімами є тільки такі терміни, у яких за близькості диференційних ознак різне і звукове оформлення, і зміст (*освітній простір – освітнє середовище*).

Відношення абсолютної синонімії та дублетності термінів характеризується однаковим набором семантичних значень, а також високою можливістю взаємозамінності в науковому контексті. Наприклад, значення синонімних термінів *логопат*, *дитина з порушенням мовлення* складається з однакового набору сем: а) категорійно-граматичних – «предметності», «конкретності», «загальності», «істоти/неістоти»; б) категорійно-лексичних – «найменування актанта корекційного процесу»; в) диференційних – «спрямування корекційного процесу» – об’єкт, на який спрямовані спеціальні заходи; «об’єкт порушення» – мовлення. Так у мові реалізується семантична опозиція тотожності.

Синоніми в метамові корекційної педагогіки бувають не тільки словами-дублетами. Іноді термінологічні синоніми виражають близькі, частково подібні поняття. Зокрема, відносні синоніми реалізують приватні й еквівалентні опозиції, як-от: *діти-інваліди*, *аномальні діти*. Названі лексеми перетинаються за значенням, за семантичною ознакою «наявність аномалії в розвитку», проте кожне зі слів має специфічний набір сем. Не всі *аномальні діти – інваліди*, і, з іншого боку, не всі *діти – інваліди*.

Джерела (причини) виникнення синонімів у термінології різні: паралельне вживання двох запозичених лексем (*алалія – дисфазія*, *баттаризм – парафразія*); запозичених і вітчизняних термінів (*абулія – слабовілля*; *логоневроз – заїкання*); визначення, створені на основі використання власних назв (*рельєфно-крапковий шрифт – шрифт Брайля*); функціювання сучасних і застарілих термінів (*дислалія – недорікуватість*, *розщілина піднебіння – вовча паща*); індивідуально-авторські лексеми, використовувані нарівні із загальновживаними (*проривна вокалізація – тверда атака звука*); фонетичні модифікації (*диєакузія – дизакузія*); тотожні синонімічні конструкції (*слухові порушення – порушення слуху*); деривацій-ні можливості термінів і утворення синонімних форм (*акінезія – акінез*, *глухі діти – глухі*, *ТПМ – тяжкі порушення мовлення*, *ігрова терапія – ігротерапія*) та ін.

Явище антонімії, що властиве загальнолітературній мові, поширене і в царині вузькоспеціального вживання. Деякі з досліджуваних термінів мають смислові протиставлення (*норма – патологія; порушення функціональне – органічне порушення; помилки еволюційні – патологічні помилки* тощо). Систему антонімів в аналізованому мовному матеріалі становлять наукові поняття, пов’язані з протиставленням денотатів корекційної педагогіки. Таке протиставлення відбувається в межах заміни одного родового поняття видовими, диференційні семи яких мають протилежні значення за якісними, кількісними, просторовими, часовими й іншими ознаками: *дефект центральний – дефект периферійний; больова фіксація – нульова фіксація; короткозорість – далекозорість*; *мова багата – мова бідна*; *мовлення імпресивне – мовлення* експресивне та ін.

Стилістичною неоднорідністю позначене і функціювання в термінологічній системі корекційної педагогіки слів-паронімів. І хоча серед основних чинників, що визначають особливість корекційних паронімів, є семантична зумовленість, вони ніколи не можуть довільно заступати один одного без певних стилістичних настанов. Кожна паронімічна пара, як правило, має свою специфіку, тому пі час зіставлення паронімів виявляється здатність кожного з них до сполучення з іншими словами. Наприклад: *праксис кінетичний* (який забезпечує відтворення послідовності рухів, зокрема артикуляційних) / *кінестетичний* (який забезпечує виконання окремих ізольованих рухів, зокрема артикуляційних), *дислалія* (порушення звуковимови при збереженому слухові й іннервації органів артикуляції) / *дислексія* (порушення

писемного мовлення, вужче – порушення читання), *аферентний* (який забезпечує аналіз м'язових відчуттів) / *еферентний* (який забезпечує аналіз мозкових сигналів), *прогнатія* (щелепна аномалія, коли верхня щелепа суттєво виступає вперед порівняно з нижньою) / *прогенія* (щелепна аномалія, коли нижня щелепа суттєво виступає порівняно з верхньою) тощо.

Таким чином, дослідження аналізованого матеріалу свідчить, що об'єднання одиниць у цілісне семантичне поле ґрунтується на екстралінгвальних чинниках. Наявність в об'єктивній дійсності різних відхилень від нормального психофізичного розвитку дітей зумовила появу нових лексичних одиниць у тематичному просторі корекційної педагогіки – так діє екстралінгвальний чинник на розвиток спеціальної лексики.

Найбільш поширені ЛСГ таких найменувань: актантів корекційного процесу патологій психофізичного розвитку та їхніх симптомів; методів і прийомів корекційного впливу; назви суб'єктів, які здійснюють корекційні заходи, і об'єктів, на які ці заходи спрямовані; різноманітних відхилень від нормального розвитку дітей; різних способів взаємовпливу корекційного педагога й аномальної дитини задля корекції порушень.

Виділення подібних за значенням денотатів зовнішнього світу, називання їх мовними одиницями дало змогу виокремити аналізовані слова, словосполучення в самостійне термінологічне поле.

Отже, термінологія корекційної педагогіки – динамічна система, що удосконалюється і перебуває в постійному розвитку. Водночас досліджувана терміносистема є цілісним об'єднанням, досить стабільним і усталеним. Однак їй властиві явища, що не повинні бути в «ідеальних» термінологічних системах: терміни-дублети, абсолютні синоніми, багатозначні спеціальні лексеми, терміни-пароніми. Усунення цих недоліків термінології корекційної педагогіки буде джерелом її подальшого розвитку й удосконалення. У цьому полягає перспектива нашої подальшої роботи.

Література:

1. Бевз Т. О. Семантичні інновації, структурні моделі та функції педагогічної лексики : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / Т. О. Бевз. – Вінниця, 1996. –16 с.

2. Бондар О. І. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Грпфіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посібник / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К. : Академія, 2006. – 368 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.

4. Логопедія : підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. – Вид. 3-тє. – К. : Слово, 2015. – 776 с.

5. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ / Ю. В. Рібцун. – Х. : Основа, 2012. – 239 с.

6. Тищенко О. М. Конотативність у термінології / О. М. Тищенко // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – К., 2001. – Вип. IV. – С. 100–103.

© Торчинська Н. М.

Отримано: 11 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 21 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 25 вересня 2017 р.

e-mail: mina@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-68-71

Торчинська Н. М. Ортологічні особливості текстів засобів масової інформації / Н. М. Торчинська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 68–71.

УДК 811.161.2'38

Торчинська Наталія Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет

ОРТОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

У статті на прикладі рухомих рядків, зафіксованих у програмі «Сніданок з 1+1», проаналізовано мовностилістичні помилки, які допускають журналісти. Особливу увагу звернено на варіантність мовних одиниць (ортологічні особливості), коли порушено норми валентності слів, використання синонімів, правила милозвучності, змішано стиль викладу, наявні пунктуаційні помилки.

Ключові слова: *ортологія, мовні норми, культура мови, публіцистичний стиль, ЗМІ, лексема, інформація, повідомлення.*

Торчинская Наталья Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии, Хмельницкий национальный университет

ОРТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В статье на примере бегущих строк, зафиксированных в программе «Завтрак с 1+1», проанализированы лингвостилистические ошибки, которые допускают журналисты. Особое внимание обращается на вариантность языковых единиц (ортологические особенности), когда нарушаются нормы валентности слов, использования синонимов, правила благозвучия, смешивается стиль изложения, имеются пунктуационные ошибки.

Ключевые слова: *ортология, языковые нормы, культура речи, публицистический стиль, СМИ, лексема, информация, сообщение.*

Natalia Torchynska,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University

ORTHOLOGICAL TEXTS' FEATURES OF MASS MEDIA

This article is devoted to the orthological texts' features of mass media. Media can form a public opinion, determine spiritual values, produce certain linguistic skills in the audience in particular but only if the various linguistic means are properly used. Orthology is the science's section of the language's culture. The linguistic and stylistic errors which were founded in the messages posted in the moving lines of the TV program «Breakfast with 1+1» during July 11–22, 2017, became the subject of the scientific research.

It has been determined that journalists most often make mistakes related to the inverted construction of sentences, the functioning of the wrong verbal forms, availability of words, phraseologisms and lexical expressions copied mainly from the Russian language, the non-observance of the rules concerning the valence of linguistic units, the incorrect construction of homogeneous rows, the violation of punctuation norms when designing someone else speech. There are a little number of spelling errors and erratum. We believe that the authors of the moving lines must have a perfect speech culture in order to effectively influence the mind, desire and feelings of other people, because it is an expressive indicator of language competence and journalist's skills.

Key words*: orthology, language culture, journalistic style, mass media, inversion, lexeme, information, message.*

Питання культури мовлення надзвичайно важливі в сучасному мовному українському просторі, що й підтверджують спрямовані на вироблення відповідних знань, умінь і навичок праці низки авторів (Б. Антоненка-Давидовича, Н. Бабич, Т. Гриценко, В. Жайворонка, С. Караванського, А. Коваль, Л. Масенко, О. Сербенської, Є. Чак, Т. Чмут та ін.). Незважаючи на те, що основи культури мови і мовлення закладаються ще в дошкільному та шкільному віці, робота над їх удосконаленням повинна тривати протягом усього життя. І не останнє значення в цьому процесі мають засоби масової інформації, основна мета яких – «звернення до масової аудиторії, доступність багатьом людям, корпоративний зміст виробництва і розповсюдження інформації» [3]. «Здатність швидко й майже повністю охоплювати найширші аудиторії дає їм змогу формувати суспільну думку, визначати духовні цінності» [2, с. 65]. Саме тому перед ЗМІ особливо гостро постає проблема мовленнєвої грамотності, увагу на яку звертали Л. Боярська, М. Волощак, Г. Євсєєва, В. Єгорова, С. Єрмоленко, В. Каленич, А. Капелюшний, О. Пономарів та ін.

Предметом дослідження стали мовностилістичні помилки, виявлені в повідомленнях, розміщених у рухомих рядках телепередачі «Сніданок з 1+1» протягом 11–22 липня 2017 року. Зауважимо, що редакція каналу пропонує як назви новин заголовки інтернет-статей, формулювання яких переважно не відповідає нормам української мови – лексичним, граматичним, стилістичним, пунктуаційним. Тому мета статті – проаналізувати ортологічні особливості запропонованих текстів як елементів публіцистичного стилю.

Ортологія – розділ науки про культуру мови, який вивчає доцільність використання варіантних мовних засобів, регулює їх уживання у різних мовних ситуаціях, розглядає питання вибору словоформ, конструкцій у певному функційному стилі, нормативність вибраних варіантів із погляду сучасної літературної мови [5, с. 441]. Використання мовних варіантів зумовлено метою і потребою, проте варто пам'ятати, що нормативність усного і писемного мовлення, як і використання певних мовних засобів у різних стилях, неоднакова.

Традиційно в процесі спілкування відбувається обмін інформацією, проте якщо в усному мовленні за наявності обох співрозмовників можна з'ясувати якісь незрозумілі питання, то письмові повідомлення вже не дають такої можливості. У цьому випадку на перший план виходить уміння чітко, стилістично і лексично грамотно висловити свою думку або максимально точно передати чужу, правильно сформульовану. Це означає, що мета спілкування буде досягнута лише за умови належного використання різноманітних мовних засобів.

Найчастіше фіксуємо невмотивовані заміни одних слів іншими. Авторам рухомих рядків, заголовків та інших інтертекстуальних одиниць варто пам'ятати про таке поняття, як **валентність**, тобто здатність слів сполучатися між собою, враховуючи їхню семантику.

Лексичне значення та функції багатозначних слів, ужитих у переносному значенні, виявляються лише в контексті. І якщо у великому за обсягом тексті окремі лексичні, стилістичні, граматичні помилки можуть не привернути значної уваги, то короткі інформативні повідомлення потрібно будувати з максимальним дотриманням усіх норм сучасної української літературної мови.

У досліджуваному матеріалі часто знаходимо поєднання слів із невластивим лексичним значенням: ***Толерантність*** *до сміття: ТСН перевірила, як українці реагують на* ***зухвале*** *засмічення* (20.07.2017), тоді як ***толерантність*** – «властивість за значенням толерантний», тобто «поблажливий, терпимий до чиїхось думок, поглядів, вірувань тощо» [4, т. 10, с. 179], а отже, такого ставлення до сміття просто не може бути. Так само і значення слова ***зухвалий*** – «Який не виявляє належної поваги, пошани до кого-, чого-небудь. // Дуже грубий, нахабний» [4, т. 3, с. 735], яке може поєднуватися лише з іменником-назвою особи, але не із поняттям *засмічення*.

Перші два іменники в реченні ***У пожежі мікроавтобуса*** *в центрі Києва* ***обгорів*** *водій* (20.07.2017) виконують функцію обставини місця та неузгодженого означення, тоді як це мають бути обставини причини та місця *Унаслідок пожежі в мікроавтобусі…*, оскільки ***пожежа*** – це явище («полум'я, яке охоплює і знищує все, що може горіти, а також саме горіння, знищення чого-небудь вогнем» [4, т. 6, с. 772]), яким не може володіти конкретний предмет (у нашому випадку – автобус).

Замість слова ***хата***, яка згоріла в селян, використано поняття ***будівля*** зі значенням «архітектурна споруда; будова» [4, т. 1, с. 248]: *У Мар'їнці внаслідок обстрілу бойовиків згоріла* ***будівля*** *місцевих мешканців* (20.07.2017), що ускладнює сприйняття інформації.

Словникове (пряме) значення слова ***застрягати*** – «потрапляти в що-небудь вузьке, тісне, грузьке і т. ін.» [4, т. 3, с. 335]. Водночас пропонується і переносне: затримуватися десь або на чому-небудь довше, ніж звичайно, ніж треба [4, т. 3, с. 335]. Здавалося б, що використання цієї лексеми в повідомленні *На безлюдному острові біля Скадовська* ***застрягли*** *близько 200 відпочивальників* (18.07.2017) правомірне, проте, на нашу думку, воно стилістично невиправдане, оскільки більше притаманне розмовному стилю, а не публіцистичному.

Яскравим росіянізмом є слово ***виток*** у реченні: *Після чергового* ***витка*** *скандалу з РФ, рейтинг Трампа* ***досяг*** *70-річного мінімуму* (18.07.2017), оскільки в українській мові цю лексему трактують як: «1. Закручена частина чого-небудь виткого, звивистого; закруток; 2. Один оберт гвинтової, спіральної лінії нарізки, дротяної обмотки і т. ін. // Один оберт рухомого предмета навколо чого-небудь» [4, т. 3, с. 335], тоді як у російській мові наявне також і переносне значення – «один з етапів у процесі циклічного розвитку чогось» (див. http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/146983/Виток). Тобто вилучення з речення аналізованого слова було би більш слушним, ніж його наявність. Також, на нашу думку, недоречно поєднані лексеми в словосполученні *досяг мінімуму*. Якщо врахувати, що ***досягати*** – це «домагаючись, добиваючись, діставати, одержувати бажане» [4, т. 2, с. 391], то виникають сумніви, що мінімум – це мета когось. Крім того, зайва тут і кома, що не повинна відокремлювати звичайну поширену обставину часу.

Повідомлення «*Укрзалізниця» планує запустити нові поїзди до Європи та* ***подовжити*** *внутрішні до морів* (17.07.2017), імовірно, свідчить, що, крім Європи, поїзди курсуватимуть і до українських морів (це теж не стовідсоткове трактування). Проте ***подовжити*** означає «1. Збільшувати в довжину, робити довшим // Створювати враження більшої довжини, ніж насправді. 2. Робити тривалішим, збільшувати в часі» [4, т. 6, с. 752]. Таким чином, абсолютно незрозумілим стає те, що саме робитимуть із поїздами.

Свідченням неправильного дослівного перекладу з англійської та російської мов уважаємо повідомлення *Двоє американських конгресменів* ***внесли акт про імпічмент*** *Трампа* (14.07.2017). Пам'ятаємо, що часто семантично точний і структурно близький до оригіналу переклад може не передати первинної інформації. Тому в українському перекладі варто було б трансформувати текст і запропонувати щось на зразок *порушили / поставили питання про імпічмент.*

Особливо продуктивне використання лексичних варіантів, які більше притаманні розмовному стилю, ніж публіцистичному. На розмовний характер таких украплень у рухомих рядках указують і словники, де перед тлумаченням кожної із проаналізованих лексем є позначка *розм*.

Чи не щодня ми чуємо і читаємо дієслово ***гатити*** зі значенням «стріляти по кому-, чому-небудь, в когось, щось» [4, т. 2, с. 41]: *Бойовики зменшили кількість обстрілів, але* ***гатять*** *із забороненого озброєння* (17.07.2017), яке більш доречно було б таки замінити лексемою ***стріляти***.

Дієслово ***кидатися*** в реченні *Роздули: Трамп* ***кинувся захищати*** *сина від скандалу із «кремлівською» юристкою* (14.07.2017), хоч і вжито в значенні «починати дію (діяльність)» [4, т. 4, с. 147], проте потребує заміни іншим відповідником (*почав, буде, захищатиме* тощо).

Необґрунтованим у новинах уважаємо використання низки фразеологізмів або інших сталих виразів, зокрема: *Мрія про гори для хворого на ДЦП: двоє вінничан* ***рушили на пошуки*** *допомоги до Києва* (12.07.2017), *Стрілянина в США: невідомий* ***відправив на той світ*** *трьох людей* (13.07.2017), *У КНДР* ***закотили бенкет*** *з приводу запуску нової балістичної ракети* (13.07.2017), *Як в* ***лихі 90-і.*** *В Одесі невідомі на MERSEDES вкрали 5 млн. грн. у бізнесмена* (11.07.2017). Крім того, що наявність таких одиниць порушує норми щодо текстової інформативності, вони здебільшого є дослівними російськими кальками, які варто замінити українськими нормативними відповідниками.

Фіксуємо також і трансформацію фразеологізмів, яка не дає змоги зробити однозначного висновку: автор повідомлення зробив це зумисно чи написав так через недостатню лінгвістичну обізнаність: *Манафорта* ***кличуть «на килим»*** *у сенат через роботу в Україні і сина Трампа* (13.07.2017) (пор. фразеологізм *викликати на килим*, де відсутні будь-які пунктограми).

Подекуди саме формулювання запропонованої читачам інформації нагадує звичайне спілкування людей, що суперечить стилістичним вимогам до публіцистичного тексту: *У Києві від газу відключили цілий район. Подібне може повторитися будь-де в Україні* (14.07.2017).

Іноді розмовні варіанти взято в лапки, які підтверджують украплення розмовного елемента: *Україна оскаржує «****заморозку****» 15 мільйонів євро гарантій за проведення «Євробачення»* (14.07.2017), *Податківці викрили великий конвертцентр із «****відмивання****» понад 250 мільйонів гривень* (12.07.2017).

Певну алогічність простежуємо і в повідомленні: *Мрія життя: вінничанин із ДЦП* ***дістався*** *підніжжя Говерли та* ***натрапив*** *на перешкоду* (13.07.2017); краще було б не подавати однорідних присудків, а перше дієслово перетворити на дієприслівник, причому ***дістався*** замінити лексемою ***дійшов*** (відповідно *дійшовши*).

На нашу думку, невиправданою є дієслівна варіативність у випадках: *Молодий вінничанин* ***заповзявся винести*** *свого друга з ДЦП на Говерлу* (12.07.2017), *У Львові п'яні батьки* ***позасинали*** *в лісі та* ***лишили*** *без догляду чотирьох малих дітей* (22.07.2017), *У Лос-Анджелесі слідчі* ***потвердили*** *смерть вокаліста LinkinPark* (22.07.2017), оскільки такі форми більше притаманні розмовному, а не публіцистичному стилю.

Традиційним для української преси є порушення правил **милозвучності**, що найчастіше виявляється у використанні прийменників. Приміром, у разі збігу слів, що закінчується на голосний і починається з нього, потрібно вживати прийменник **з**, а не **із**: *Скандал із Трампом-молодшим: в американського президента нагадали про нібито змов****у із У****країною* (13.07.2017), *Порошенко прилетів до* ***Грузії із о****фіційним візитом* (18.07.2017); прийменник **в**, а не **у**: *Взяли на роги: на вуличному фестивал****і у І****спанії бики атакували шістьох осіб* (13.07.2017).

Водночас збіг приголосних між словами вимагає прийменника **у**, а не **в**: *У Малайзії сподіваються, що винни****х в к****атастрофі MH17 озвучать до кінця року* (14.07.2017).

За правилом евфонії, прийменник **у** потрібно вживати для уникнення збігу приголосних, якщо наступні приголосні [в], [ф] або їхні сполуки з іншими звуками (**-льв-**, **-св-**, **-тв-**, **-хв-**). В інших випадках після голосного перед більшістю приголосних пишемо **в** [1, с. 7]. Проте цього правила дотримуються не завжди: *Долар подорожчає, а євро подешевша****є у к****урсах валют від НБУ на 14 липня 2017 р.* (14.07.2017).

Часто знаходимо низку ігнорувань мовних норм у межах одного речення. Наприклад, у повідомленні *У РФ голого суддю* ***заскочили у авто*** *з 15-річним підлітком після знайомства «В контакте»* (13.07.2017) порушено правила чергування прийменника **в / у** в словосполученні *заскочил****и у а****вто*, яке водночас репрезентує розмовний стиль, а не публіцистичний. Обставина часу наприкінці речення недоречна й повинна бути замінена підрядним означальним реченням (*з підлітком, з яким познайомився…*). Загалом постає питання про доцільність такої інформації в ранковій телепрограмі.

Окремої уваги заслуговують конструкції з елементами **чужого мовлення**, репрезентованого в рухомих рядках як пряма або непряма мова та цитати. Звісно, найкращим було б однакове оформлення таких речень, із дотриманням усіх пунктуаційних вимог, проте зразки свідчать про його варіативність. Наприклад, у реченнях ***Не бідкалася, коли сина послали вбивати українців.*** *Геращенко відповіла ма-*

тері військового РФ Агєєва (13.07.2017), ***Розмовляв з акцентом і багато брехав****. Все про затримання військового РФ на кордоні з Придністров'ям* (17.07.2017), ***Посварився з дружиною****: киянин-водій BMW пояснив, чому напився перед смертельною ДТП* (22.07.2017), *«Кривавий пастор» – це дуже смішно: дружина Турчинова дала ексклюзивне інтерв'ю ТСН* (21.07.2017) перша частина мала би бути записана в лапках, оскільки нам пропонують цитату. Крім того, другу частину цих повідомлень теж подано неоднаково: або як приєднувальну конструкцію (через крапку), або як частину безсполучникового речення з різнотипними частинами (через двокрапку).

Водночас не завжди однозначним для сприйняття є використання лапок, якими, як правило, виділяють у текстах цитати: ***«Найвідоміший мерзотник»****: у Дніпрі впіймали пічника, який засмітив місто своєю рекламою* (12.07.2017), *Пасажири* ***«пекельного автобуса»*** *зі Львівщини отримають компенсацію від страховиків* (13.07.2017), *У Тихому океані виявили гігантську* ***«сміттєву пляму»*** (17.07.2017), *Російські ЗМІ купилися на* ***«сенсаційну появу»*** *в США лазерної зброї* (20.07.2017). Такі конструкції можуть свідчити, що словосполучення або взято з іншого тексту і належить безпосередньо авторові повідомлюваної інформації, або ж його вжито з певною, наприклад, саркастично-іронічною, конотацією.

Водночас у наступних повідомленнях справді цитовано елемент чужого мовлення автора, згаданого в інформації: *Матіос назвав скандального екс-прокурора АТО Кулика «****нікчемою****», але професіоналом* (17.07.2017), *На Львівщині відкрили кримінал проти депутата, який* ***«забувся»*** *вказати 300 тис. грн. в декларації* (20.07.2017).

Відсутність лапок та, найімовірніше, невідповідність розділового знака на межі складного речення нівелює однозначність сприйняття повідомлюваного: *Росія – щедра душа, що ховається за роздачею громадянства РФ українцям* (20.07.2017).

Подекуди фіксуємо відносно правильні записи, коли пряму мову таки подано в лапках, проте, звісно, формат заголовків не дає змоги оформляти її за всіма законами пунктуації, що зумовлює варіативність: *«Я займусь цим»: ймовірний голова ФБР пообіцяв перевірити втручання* (20.07.2017), *«Злякалися, вибух такий, що жах»: сусіди розповіли про смерть трьох людей на Рівненщині* (20.07.2017), однак у другій частині наявна інформація про мовця. Судячи зі змісту окремих повідомлень, робимо висновок, що у структурі рухомого рядка може бути процитовано назву іншої статті: *«Фактично рішення прийнято»: США можуть передати українському флоту військові катери* (18.07.2017).

Отже, ці та низка інших, не розглянутих у статті, помилок підтверджує думку Л. Боярської, що «мовна ситуація у сучасних ЗМІ за останні роки не змінилася на краще. … рівень телевізійного мовлення … прикро вражає. Очевидно, що останнє десятиріччя називають «десятиріччям непрофесіоналів» цілком справедливо. Моніторинг мовних помилок є одним із засобів підвищення культури мовлення у ЗМІ» [1, с. 1].

Проведений аналіз не вичерпний, оскільки ми виявили не лише порушення норм щодо слововживання (багатозначні слова, синоніми), використання фразеологічних одиниць, перекладу, структури чужого мовлення. Тому в перспективі плануємо проаналізувати мовностилістичні помилки, що виникають через інверсійну побудову речень, та визначити доцільність пропонованої в рухомих рядках інформації.

Література:

1. Боярська Л. В. Мовні помилки на сторінках ЗМІ (Дослідження-моніторинг) [Електронний ресурс] / Л. В. Боярська. – Режим доступу : http://journlib.univ.kiev.ua/Movni_pom_na_st_zmi.pdf.

2. Євсєєва Г. П. До питань культури мовлення в ЗМІ (на прикладі видань Дніпропетровщини) / Г. П. Євсєєва, В. С. Єгорова // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство». – 2011. – № 11. – Вип. 17, т. 3. – С. 65–72.

3. Засоби масової інформації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Засоби_масової_інформації.

4. Словник української мови : в 11 томах. – К. : Наукова думка, 1970–1980.

5. Українська мова : енциклопедія. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

© Шевчук Т. Б.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 04 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 15 вересня 2017 р.
Прийнято до друку: 19 вересня 2017 р.

Шевчук Т. Б. Функціювання та трансформація емотивної лексеми *щастя* в сучасній українській мові / Т. Б. Шевчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 72–76.

e-mail: 3638004@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-72-76

УДК 811.161.2

Шевчук Тамара Борисівна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкового навчання,
Рівненський державний гуманітарний університет

ФУНКЦІЮВАННЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСЕМИ *ЩАСТЯ* В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

*У статті шляхом аналізу дефініцій лексеми **щастя** в академічному словнику української мови, етимологічному словникові, словнику синонімів описано понятєві ознаки цієї лексеми, визначено граматичні особливості, досліджено функціювання та транспозицію емотивної лексеми **щастя** в сучасній українській мові, розкрито її семантику як лінгвокультурного поняття, визначено особливості мовного вираження. Автор наголошує, що граматична трансформація аналізованого слова вплинула не тільки на втрату первинного значення, але й на його сполучуваність з іншими словами.*

***Ключові слова**: лексема, емотивна лексема, концепт, транспозиція, семантика, лексико-граматичні ознаки, внутрішня форма слова.*

Шевчук Тамара Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального обучения,
Ровенский государственный гуманитарный университет

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСЕМЫ *СЧАСТЬЕ* В СОВРЕМЕННОМ УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ

*В статье путем анализа дефиниций лексемы **счастье** в академическом словаре украинского языка, этимологическом словаре, словаре синонимов дано описание понятийных признаков этой лексемы, определены грамматические особенности, исследовано функционирование и транспозиция эмотивной лексемы **счастье** в современном украинском языке, раскрыто ее семантику как лингвокультурного понятия, определены особенности речевого выражения. Автор отмечает, что грамматическая трансформация рассматриваемого слова повлияла не только на потерю первоначального значения, но и на его сочетаемость с другими словами.*

***Ключевые слова**: лексема, эмотивная лексема, концепт, транспозиция, семантика, лексико-грамматические признаки, внутренняя форма слова.*

Tamara Shevchuk,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Elementary Education, Rivne State Humanitarian University

FUNCTIONING AND TRANSFORMATION OF EMOTIONAL LEXEME *HAPPINESS* IN THE MODERN UKRAINIAN LANGUAGE

*There is a sufficient number of research works devoted to the study of lexical-grammatical features of emotional lexeme **happiness** in linguistics. But today the question of the functioning and transposition of this lexeme has not been fully studied in the modern Ukrainian language.*

*In the article, by means of the analysis of the definitions of **happiness** in the academic Dictionary of the Ukrainian language, the Etymological dictionary, and Dictionary of synonyms, a description of the conceptual features of this lexeme is given, grammatical features are determined, and its transposition phenomena are analyzed in the system of the Ukrainian language.*

*Lexical and grammatical features of the lexeme **happiness** are the same as in other abstract nouns, but similar use of the word, typical for nouns, is not limited by its functioning. Lexeme **happiness** can be used as an adverb, as a cry and a word inserted.*

*The lexeme **happiness** has a wide distributional opportunities: the noun **happiness** + noun; noun **happiness** + adjective; verb + **happiness**, where the noun **happiness** acts as the object of action or state (a part of such word combinations is stable in its composition and structure, lexically indivisible and integral in terms of the meaning of the word combination, which have the function of separate lexeme, so they function as idioms in the modern Ukrainian language).*

The grammatical transformation of the analyzed word has affected not only at the loss of its original meaning, but also its compatibility with other words.

***Key words**: lexeme, emotive lexeme, concept, transposition, semantics, lexical and grammatical features, internal form of the word.*

Дослідження мови й емоцій – це один із основних напрямків сучасного вітчизняного мовознавства. Емоції та мова – нероздільні поняття, оскільки мова має психічний складник: мова вербалізує емоції та описує їх. Методологічний аспект категорії емотивності полягає в тому, що вона може бути основою аналізу внутрішньої форми слова [12, с. 9–10]. Вивчення різних аспектів емоційної лінгвістичної картини світу є актуальним, тому що дає змогу розуміти універсальність і специфічність мови.

Ми розглядаємо *щастя* як одне з основних емоційних понять. Уже існує достатня кількість наукових праць, присвячених дослідженню лексико-граматичних особливостей цього поняття. Але на сьогодні повною мірою не вивчено питання функціювання та транспозиції емотивної лексеми *щастя* в сучасній українській мові, не розкрито семантики цієї лексеми як лінгвокультурного поняття, не визначено її особливостей та мовного вираження.

Лінгвісти, як і психологи, досліджують емотивні категорії. Мовний аналіз емоцій здійснили Н. Арутюнова, А. Вежбицька, О. Д'яконова, А. Залізняк, Л. Іорданська, М. Красовський, В. Шаховський; описали лексико-семантичні поля емоцій С. Валіуліна, А. Міколайчук; розкрили мовне вираження певних категорій емоцій на матеріалі різних мов Л. Ніколаєнко, Ю. Скворцов. Як лінгвокультурний концепт емоційну категорію *щастя* (на матеріалі російської мови) у праці «Когнітивна лінгвістика» ґрунтовно описала В. Маслова [6]. Детальному вивченню концепту *щастя* присвячена і монографія російського дослідника С. Воркачова, який розглядає його як культурний концепт і визначає як багатомірне інтегративне явище [1].

Мета статті – проаналізувати функціювання та транспозицію емотивної лексеми *щастя* в сучасній українській мові, розкрити її семантику як лінгвокультурного поняття, визначити особливості мовного вираження.

Загальновідоме визначення лексеми *щастя* – стан максимального задоволення й насолоди своїм існуванням, повнотою, гармонією й осмисленістю свого буття, самореалізацією в житті, тобто, як стверджує філософська енциклопедія, *щастя* – це почуття повноти буття, пов'язане із самоіснуванням [10, с. 175]. Часто в наукових розвідках натрапляємо на пояснення лексеми *щастя* як сприйняття суб'єктом об'єктивної реальності, як його участь у сприйнятті довкілля, де суб'єкт є творцем свого буття [3; 4; 13]. Але всі ці значення вторинні.

Слово *щастя* – праслов'янське. Воно збереглося у східнослов'янських і західнослов'янських мовах. Первісно лексема *щастя* була похідною. Вона мала префікс **съ-** зі значенням «хороший, гарний», і корінь **част-** [2, с. 371]. Цей корінь трапляється в словах *част*ина, *част*ка, *част*увати. Отже, щастя – це первісно «*хороша частина*». Частина від чого? Як зауважує мовознавець Г. Яворська, мабуть, від колишнього спільного майна, їжі, тобто того, що забезпечувало саме існування людини. Уважають, що таке «*щастя*» залежить від дії непідвладних людині сил, від того, яка в неї доля [13].

Використовуючи 11-томний Словник української мови, проаналізуємо значення лексеми *щастя* та проілюструємо його прикладами з творів художньої літератури.

Слово *щастя* в сучасній українській мові полісемічне. Воно має такі значення та відтінки цих значень:

1. Стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, яких зазнає хто-небудь:

а) зовнішній вияв цього відчуття: ***Щастям** і радістю сяло її лице, коли вона дивилася на нього, свого Дмитрика* (Г. Хоткевич);

б) радість від спілкування з ким-небудь близьким, коханим тощо: *Яке це **щастя** – чути його голос, торкатися щоки, пити цілющі поцілунки!* (С. Талан);

в) про того, хто дає радість кому-небудь, викликає гаряче почуття симпатії, любові: *Моя доля, моє **щастя**, Ти, моя Мар'яно* (Т. Шевченко);

г) те, що викликає відчуття найвищого задоволення життям, дає радість кому-небудь: *Це **щастя** – побачити, як сонце сходить, Як вишня розквітне, як яблуня вродить, Веселки барвистої дивну красу, Відчути ногами холодну росу* (І. Хомицька).

2. Досягнення, успіх, удача. *Українці почали масово шукати **щастя** за кордоном.*

3. Доля, добробут, щасливе життя. *Кожен коваль свого **щастя**. Ніхто не знає, коли йому **щастя** усміхнутися має* (Народна мудрість) [8, т. 11, с. 573–575].

Лексема *щастя* в першому значенні (стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, яких зазнає хто-небудь) у поєднанні з іншими словами утворює ряд стійких словосполучень: **вважати (мати) за щастя** – «бути щасливим, що-небудь зробити, взяти участь у чомусь»: *Я б **за щастя вважав**, якби ти в мене оселився*; **випало (випадає) щастя** – «судилося комусь робити що-небудь, пощастило кому-небудь у якійсь справі, з'явилася можливість взяти участь у чомусь»: *Сидять три матері за столом, їдять коржі і плачуть. – От яке тобі, синку, **щастя випало**. Велике-превелике... Усе життя мені **випадає щастя**. І я знаю: то за велику любов до мами* (В. Мащенко); **зазнавати (зазнати) щастя** – «бути, ставати щасливим»: *В цій маленькій хатині **зазнала** вона **щастя*** (М. Коцюбинський); **приносити (принести щастя)** – «робити щасливим кого-небудь»: *Я тебе*

радуватиму, я ***щастя*** *тобі* ***принесу*** (Г. Квітка-Основ'яненко); яке (то, це) **велике щастя!** – «дуже велика радість, задоволення від чого-небудь; дуже щасливий хто-небудь від чогось»: ***Яке то щастя*** *мати жінку дбайну* (Леся Українка).

Зі словом *щастя* в другому значенні (досягнення, успіх, удача) можливі такі фразеологізми: **мати щастя** – а) почувати себе щасливим: *У тихому гаї Лисичка* ***щастя мала,*** *Як у своїм добрі жила, гуляла* (Л. Глібов); б) тобі, вам пощастило: – *На цю приказку я міг би вам дещо відповісти, але* ***маєте щастя****, що хочу спати, – сказав Рудик* (М. Коцюбинський); в) бути щасливим, що-небудь зробити, взяти участь у чомусь: – *Я вже мав честь бути у вашому домі, та не мав і досі щастя познайомитись з вами, – почав Ломицький*; **на** (моє, своє, його) **щастя** (щоб був успіх, удача, щоб пощастило кому-небудь): *Усміхнувся Цуценька, затиснув у кулак гроші. Поплював* ***на щастя*** *й пішов по пана Вана* (О. Кобилянська); **пробувати (спробувати, попробувати) щастя** – намагатися що-небудь зробити, розраховуючи на успіх: *Нарешті похід на косів був таки рішений, опришки зібралися і поїхали. Розсипалися по селах добирати легінів; знайшли душ із десять таких, що хотіли* ***спробувати щастя*** (Г. Хоткевич); **сподіватися (покладати) надію на щастя** – думати про щасливе, успішне завершення чого-небудь, надіятися на успіх; **щастя твоє (ваше)** – пощастило тобі: – *Я ось, дядьку, осьдечки! – заливаючись сміхом, обізвавсь Карпо, опинившись зразу на другім боці. – Ну,* ***щастя твоє****! Проскочив!* (П. Мирний); **щастя чути (бачити)** – здатність, спроможність сприймати за допомогою органів чуття: ***Мала щастя вас чути-бачити*** *на фестивалі «Рок Січ»* (Із газети).

Граматичні функції слова *щастя* ті ж, що і в інших абстрактних іменників, але подібним уживанням цього слова, типовим для іменників, не обмежується його функціювання. Наприклад, слово *щастя* вживають як вигук для вираження великої радості, відчуття схвильованості через раптовий, несподіваний успіх, вихід з якого-небудь становища, ситуації тощо: – *Я виграла, виграла! О,* ***щастя****!* (Леся Українка); у значенні присудкового слова (*Хай* ***буде щастя*** *Вам!*); у значенні вставного слова (***На щастя****, дитина скоро заспокоїлася і затихла* (Ю. Збанацький).

Слово *щастя* найчастіше використовують із дієсловами **шукати** (*Де* ***шукати щастя****?*), **відчувати** (*Кожна людина* ***відчуває щастя*** *по-своєму*), **бажати (***Я* ***бажаю*** *тобі* ***щастя****!*), **заслужити** (*Із правдою дружити –* ***щастя заслужити*** (Нар. творчість)), **урвати** (***Урвав щастя*** *з три жмута* (О. Соловйов)). У сполученні з цими дієсловами в сучасній українській мові виділяється функційний ряд, компоненти якого синонімні: **підрядна частина складного речення** (*якщо бажати щастя…*) – **відокремлена обставина, виражена дієприслівниковим зворотом** (*бажаючи/побажавши щастя*) – **непрямий додаток** (*бажати щастя)* **– обставина мети** (*на щастя*) – **вставне слово** *(на щастя)*. Цей функційний ряд відображає трансформацію іменника у вставне слово. Порівняємо: ***Якщо вже бажати щастя****, то потрібно бажати його для всіх* (І. Кучерок); *Люди, що зустрічалися на дорозі, прощалися,* ***бажаючи щастя на новому місці*** (У. Самчук); *Перед Новим роком заведено серед людей вітати й* ***бажати щастя*** *одне одному* (Із газети); *І рушник вишиваний* ***на щастя*** *на долю дала* (А. Малишко); ***На щастя****, літак ішов по курсу майже на схід* (М. Шумило). Аналізована лексема втрачає самостійне номінативне значення тоді, коли слово *щастя* стає обов'язковим компонентом вставних речень і сполучень слів. Граматична трансформація аналізованого слова вплинула не тільки на втрату первинного значення, але й на його сполучуваність з іншими словами: іменник *щастя* має великі дистрибутивні можливості. Генетично іменник пов'язаний із прикметником. У мовній системі призначення прикметника полягає в тому, щоб називати ознаки, властивості предметів об'єктивної дійсності. Ад'єктив не може вживатися окремо від суб'єктива, бо властивість завжди передається тільки через конкретний предмет. Категорія ознаки прикметника надзвичайно містка і строката в семантичному плані, тому всі одиниці, що входять до складу ад'єктивної системи, мають різні значення та відтінки цих значень. Лексема ***щастя*** може сполучатися з прикметниками, що позначають:

а) відношення до когось, чогось – **сімейне, подружнє, дівоче, людське, власне (***Українці не пов'язують* **власне щастя** *із економічною ситуацією в країні* (Із газети)), **особисте (***Канта хвилювала антитеза: обов'язок –* **особисте щастя**), **європейське.** Звернемо увагу на словосполучення ***європейське щастя*** (*І у скільки ж обійдеться це* ***європейське щастя***? (Із газети). Слова з префіксоїдом **євро** з'явилися не так давно. Крім уже звичних *євродизайн, євроремонт, єврочистка, єврофото, євробазар, євроавтобус, єврокухня, євроофіс*, ми використовуємо: *євровікна, євродвері, євромеблі, єврогардини, євроквіти, євроколеса, єврогриль, єврошпалери, єврочерепиця, єврованна, єврокахлі, євродіжка, євроунітаз* – аж до «тотально інакших» – *євроогірків, євроморкви, єврояблук* тощо. Саме така «тотальна креолізація товарів інокультурного походження» стимулює «формування в масовій свідомості нових суспільних ієрархій», у час, який іронічно називає О. Гриценко, «добою єврoремонту» [5]. У деяких словосполученнях означення *європейський* означає щось особливе (ставлення до світу, розуміння, мислення). Новим й актуальним для незалежної України є значення – спрямований до Європи (вибір, напрямок, орієнтація, шлях, дорога, вулиця, вектор). І, мабуть, звідси виникла позитивно-загадкова конотація в словосполученнях: *європейський рай, європейське ельдорадо,* ***європейське щастя****;*

б) риси людського характеру – **егоїстичне** (*Адже* ***щастя*** *завжди* ***егоїстичне*****!** (О. Дюма)), **душевне** (*Більше матеріальних благ – чи більше* ***душевного щастя***? (К. Іванчук)), **безпосереднє** (*У душі озиваються тільки хвилі нашого власного,* ***безпосереднього щастя*** *або горя* (К. Іванчук));

в) часові ознаки – **теперішнє** (*Короткі вигуки, що вихоплювались у нього, свідчили про його **теперішнє щастя**, яке поклало край тим жахливим мукам.* (Стендаль)), **вічне (***Що там попереду: **вічне щастя** чи вічне страждання?*), **нове** – таке, яке буде в майбутньому (*У ту казкову ніч зійшла зірка **нового щастя**, надія на нове щастя*), **буденне** – повсякденне (*Давай зробимо все від нас залежне, аби наш дім не полишало звичайне **буденне щастя*** (Ю. Левчук));

г) нереальність/реальність – **неземне** (*В її очах світилось щастя. Справжнє **неземне щастя**…*), **примарне** (*Лише всесильна американська мрія, та ще невгамовна працьовитість обіцяють опальним мрійникам **примарне щастя***), **можливе** *(Вільна людина може сама домогтися **можливого щастя** власним зусиллям* (Із газети);

ґ) силу та міру вияву ознаки – **велике** *(Це **велике щастя** знати тебе!*), **найбільше** (***Найбільше щастя** на Землі – радість материнства*), **безмежне** *(Звучать у поезіях Дніпрової Чайки ноти **безмежного щастя***), **важке** (*Коли ти – творець, навіть виснажлива праця надає задоволення та радість. Невипадково в нашій мові виникають такі словосполучення, як **важке щастя**, **трудне щастя**. Чим більше докладено зусиль, тим більшим буде задоволення від кінцевого результату*), **дріб'язкове** (*Я боюся не здобути просте **щастя, дріб'язкове**, Все важливе – дріб'язкове, дурне все – глобальне.* (Т. Талер)), **неспокійне** (*Заберіть від мене мою невгамовну школу – і назавжди втрачу своє **неспокійне щастя***), **скажене** (*Можливо це – твоє **слизьке, скажене щастя***), **невгамовне** (*Ти моє **невгамовне щастя!***), **божевільне** (*Рік вона жила, як хотіла, навіть не бачачи, як помітне її **божевільне щастя***), **шалене** (*Як ішов він (перехожий) З шаленою **радістю** на виду, З шаленим щастям і сміхом гарячим, З гімном вулканним без музики й слів* (П. Тичина). Якщо «шалена радість» звична для сприйняття, то у сполученні зі словом *щастя* лексема *шалене* вказує на найвищий ступінь переживань, ***єдине*** (*Ти моє **щастя єдине**. Буду я поруч з тобою і в радості, і в горі*);

д) **справжнє, просте** (*Я боюся не здобути **справжнього простого щастя*** (К. Улітич)), **звичайне, безпосереднє** (*Тільки той поет годен зватися правдивим поетом, хто, малюючи нам конкретні і яркі образи, рівночасно вміє торкати ті таємні струни нашої душі, що озиваються тільки в хвилі нашого **звичайного**, **безпосереднього щастя** або горя* (Б. Завідняк)).

Трапляються ще епітети **таємне** (*Жовта парасолька… Під нею дівчинка така весела та життєрадісна, безтурботно йде собі, підстрибуючи, від якогось **таємного щастя*** (А. Косинська)), **незнане** (***Незнаним щастям** вибухує щось нове, таємне, звабливе* (О. Теліга)), **жадане** (***Жадане щастя,** щоб тебе здобути, по лезу бритви йдуть* (Е. Монтале), **заворожене** (***Заворожене щастя** моє, оповите журбою, бо по-справжньому щиру любов, не розділиш на троє* (Ю. Рай)), **сприятливе** (*…Славу гучну у боях і надовго **сприятливе щастя*** (М. Зеров)), **загальне** (*Як на мене **загальне щастя** складається із дрібних шматочків, із таких собі маленьких часточок **щоденного щастя**, радості та приємностей*), **винувате** (*Хіба щастя може бути **винним*** (О. Іваненко)), **веселчасте** (*…Йти з коханою по пелюстках **веселчастого щастя*** (Ю. Ячейкін)).

Загальновідоме словосполучення ***собаче щастя*** (пор.: *собача радість* – так іронічно називають дешеву ковбасу). Цікаво, що повість М. Булгакова «Собаче серце» спершу називалася «Собаче щастя». У повісті неодноразово обіграно мотив задоволення мінімальних потреб. Бездомний пес радий найменшій кісточці. За шматок ковбаси готовий лизати Філіпу Пилиповичу ноги, а потрапивши в теплий будинок, де його постійно годують, він «розмірковує» про те, що витягнув «найголовніший, щасливий собачий квиток». Ця тварина вдовольняється малим. Звичайне «щастя» асоціюється в повісті не лише з Шариковим, але й життям людей початку 20-х, які почали звикати жити в неопалюваних квартирах, харчуватися гнилою солониною, не отримувати гроші й дивуватися відсутності електрики, тобто жити собачим життям. Читаємо в поезії Ю. Позаяка: *Є в мене щастя, Але собаче. **Щастя собаче** Зле і жорстоке.*

Рідше лексема *щастя* сполучається з іменниками (***Краплинка** жіночого **щастя** дісталась і їй* (В. Зозуля); *Сім'я – **острівець щастя** і затишку* (К. Липа)) та прислівниками, які в реченні виконують роль обставин і мають кількісне значення: (***Багато щастя** не буває. Сто годин щастя. – Хіба цього мало* (В. Тушнова)).

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що полісемічне слово ***щастя*** має широкі дистрибутивні можливості. Граматична трансформація аналізованого слова вплинула не тільки на втрату первинного значення, але й на його сполучуваність з іншими словами.

Перспективи дослідження – вивчити вербальне представлення емоційного стану *щастя* в окремому художньому тексті.

Література:

1. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М. : Гнозис, 2004. – 192 с.

2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского язика / В. И. Даль. – Рус. яз., 1982. – Т. 4. – 684 с.

3. Д'яконова О. В. Вербалізація концепту щастя в німецькій та українській лінгвокультурах (на матеріалі романтичної лірики першої половини XIX ст.) / О. В. Д'яконова // Мовні і концептуальні картини світу. – 2012. – Вип. 41. – Ч. 2. – С. 20–26.

4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

5. Олексенко В. П. Утворення з компонентом євро- у сучасній українській мові [Електронний ресурс] / В. П. Олексенко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/3_ANR_2012/Philologia/8_99727.doc.htm. – Назва з екрану.

6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : [учеб. пособ.] / В. А. Маслова. – Мн. : Тетра Системс, 2004. – 220 с.

7. Словник синонімів української мови : у 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. – К. : Наукова думка, 1999–2000.

8. Словник української мови : в 11 т. / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1970–1980.

9. Словник сполучуваності слів української мови: найуживаніша лексика / [укл. : І. П. Сахно, М. М. Сахно]. – Дніпропетровськ, 1999. – 544 с.

10. Философская энциклопедия : в 5 томах / [под ред. Ф. В. Константинова]. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – Т. 5. – С. 175–176.

11. Фразеологічний словник української мови : у 2-х т. – К. : Наукова думка. – 1999. – Книга 2. – С. 834–836.

12. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.

13. Яворська Г. Щастя. Як його досягти (година спілкування) [Електронний ресурс] / Г. Яворська. – Режим доступу : http://licey-cv.com/ metodichna-rabota/krashh-napraczyuvannya-pk/812-shhastya-yak-jogo-dosyagtm-godina-splkuvannya. – Назва з екрану.

© Шкарбан Т. М.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 11 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 17 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

e-mail: tshkarban@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-77-80

Шкарбан Т. М. Складні конструкції з однорідною супідрядністю в поетичному мовленні / Т. М. Шкарбан // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 77–80.

УДК 811.161.2'367.335

Шкарбан Тамара Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені проф. К. Ф. Шульжука,
Рівненський державний гуманітарний університет

СКЛАДНІ КОНСТРУКЦІЇ З ОДНОРІДНОЮ СУПІДРЯДНІСТЮ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті досліджено частоту використання, довжину, особливості формально-граматичної структури складних конструкцій із однорідною супідрядністю в поетичних текстах. Розглянуто порядок розміщення частин і компонентів, особливості внутрішньої структури (повнота /неповнота, односкладність / двоскладність, поширеність / непоширеність, ускладненість / неускладненість), схарактеризовано часові параметри предикативних одиниць, вивчено специфіку синтаксичних засобів зв'язку.

***Ключові слова**: конструкція з однорідною супідрядністю, формально-граматична структура, внутрішня структура, порядок розміщення частин і компонентів, синтаксичні засоби зв'язку.*

Шкарбан Тамара Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка имени проф. К. Ф. Шульжука,
Ровенский государственный гуманитарный университет

СЛОЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ОДНОРОДНЫМ СОПОДЧИНЕНИЕМ В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В статье исследованы частота использования, длина, особенности формально-грамматической структуры сложных конструкций с однородным соподчинением в поэтических текстах. Рассмотрены порядок размещения частей и компонентов, особенности внутренней структуры (полнота / неполнота, усложненность / неусложненность, односоставность / двухсоставность), охарактеризированы часовые параметры предикативных единиц, изучена специфика синтаксических средств связи.

***Ключевые слова**: конструкция с однородным соподчинением, формально-грамматическая структура, внутренняя структура, порядок размещения частей и компонентов, синтаксические средства связи.*

Tamara Shkarban,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Professor K. F. Shulzhuk
Ukrainian Language Department, Rivne State Humanitarian University

COMPLEX SENTENCES WITH HOMOGENEOUS SUBORDINATION IN POETIC SPEECH

The article investigates frequency of use, length, features of the formal-grammatical structure in complex sentences with a homogeneous subordinate clause (SHS) in poetic texts. Besides the order of sentence parts and components, peculiarities of the internal structure, time parameters of predicative clauses have been described. The specificity of syntactical means of communication has been also studied.

The frequency of SHS in poetry is connected to expressive possibilities of its structure. The length of the SHS in poems is often longer than the medium length due to the methods of blocking the predicative clauses, which are specific for poetic speech. In poetic texts, SHS tend to reach fullness, twofold, prevalence and complexity. Special parallelism of the homogeneous subordinate clauses. The past time predominance over the present in subordinate clauses is insignificant. There are sentences in which different times are used together. The rhythm of the poetic text conduces to the predominance of SHS, in which each subordinate clause is connected to the main clause by another coordinating conjunction. Clauses with different conjunctions or their forms function within subordinates half intermittently.

***Key words**: sentence with homogeneous subordination, formal-grammatical structure, internal structure, sentence parts and components, syntactical means of communication.*

Конструкція з однорідною супідрядністю (КОС) – одна з центральних моделей складного багатокомпонентного речення (СБР). КОС поширені в різних стилях сучасної української мови, однак закладені в них можливості гнучкості структури забезпечують їм особливий статус у поетичному тексті.

У вітчизняному мовознавстві КОС досліджували О. Вержбицький, І. Чередниченко, Б. Кулик, І. Кучеренко (типологія СБР із урахуванням конструкцій із однорідною супідрядністю), С. Морозова (КОС

в історії мови), С. Єрмоленко, А. Коваль, С. Марич, Ю. Ричагівська (експресивно-виражальні можливості КОС). Найбільший унесок у вивчення особливостей функціювання КОС зробив К. Шульжук, який звернув увагу і на синтаксичну структуру, і на семантичну організацію, і на стилістичні функції КОС. Важливі висновки про специфіку складних конструкцій із однорідною супідрядністю представлені в дослідженнях А. Загнітка. Однак особливості функціювання КОС в окремих стилях чи жанрах не були предметом окремого дослідження.

Мета наукової розвідки – на прикладі поетичного мовлення дослідити вплив стилістичної маркованості конструкцій із однорідною супідрядністю на їхню частоту використання, довжину, формально-граматичну структуру й виражальні можливості.

У художньому й публіцистичному стилях на 100 сторінок тексту в середньому припадає 20–40 конструкцій. Цей показник значно вищий від, скажімо, рівня частоти використання КОС у наукових текстах (10–15 речень на 100 сторінок). Безперечно, на показник частоти використання КОС впливає індивідуальний авторський стиль, однак таке коливання все одно не виходить за межі зазначеної тенденції. За нашими даними, показники частоти використання КОС у прозових і поетичних текстах суттєво не відрізняються (наприклад, 23 і 24 конструкції відповідно в поетичних і прозових текстах В. Бобинського). Очевидно, певна експресивність, породжувана вже самою структурою КОС, сприяє вищій частоті використання конструкцій у художньому стилі (зокрема й поетичному мовленні), аніж у наукових текстах, в основному позбавлених емоційного чинника.

Довжина складного речення пов'язана з позамовними (серед них – обсяг оперативної пам'яті людини) й суто лінгвістичними факторами. До останніх передусім зараховують здатність речення до блокування його компонентів, що, на думку Г. Калашникової, забезпечує перекодування матеріалу [3, с. 58]. У конструкції з однорідною супідрядністю в ролі оперативних одиниць пам'яті поряд із окремими предикативними компонентами виступають і цілі блоки предикативних одиниць. Тісно пов'язані однофункційні супідрядні формують окремий блок, який функціює як одиниця оперативної пам'яті. У такий спосіб смислове сприйняття конструкції полегшується.

За нашими підрахунками, у КОС кількість однорідних супідрядних рідко виходить за межі шести. Зазвичай функціюють структури з двома чи трьома підрядними компонентами [пор.: 6, с. 105]. Однак у поетичному мовленні ми зафіксували речення з 10–14-ма підрядними компонентами. У цьому контексті доречно згадати дослідження Дж. Юла, В. Адмоні, Г. Лесскіса, Н. Ганцовської – учених, які довжину речення пов'язували зі стилістичним чинником.

У поетичному мовленні середня довжина КОС становить 3,5 компонента (це більше, ніж у прозових, публіцистичних і драматичних текстах). Однак саме у поетичних творах ми віднайшли раритетні структури з 10–15 підрядними компонентами, адже смислова єдність однорідних супідрядних та їхня структурна неповнота, позиція супідрядних щодо головної частини, пропуск підрядних сполучних засобів – характерні для поетичного тексту способи блокування предикативних одиниць у КОС. Порівняно довші конструкції зафіксовано в поетичних творах Лесі Українки, П. Грабовського, О. Олеся, М. Рильського, В. Стуса, І. Драча.

Наші спостереження засвідчили, що КОС із поетичних текстів вирізняються й деякими особливостями синтаксичної структури. Наприклад, у поетичному мовленні рідко трапляються структури з інтерпозицією блоку однорідних супідрядних. Зазвичай функціюють речення з постпозицією та препозицією блоку супідрядних, причому загальна тенденція для художнього стилю в переважанні постпозиції блоку однорідних супідрядних щодо головної частини не порушується, хоч різниця між двома структурними різновидами мінімальна. Однак стилістична фігура періоду більш природно формується на тлі КОС, у яких однорідні супідрядні стоять перед головною частиною:

Коли я один-однісінький
серед зелених снігів Приуралля,
коли в казармі порожньо
серед ліжок і пірамід,
коли я стовбичу на цьому
днювальному місточку
самотній – на обидві земні півкулі,
як холодна колодочка караульного ножа,
коли ти така далека-далека,
така миттєва, потойбічна майже,
як спалах, вихоплений з ракетниці,
швидко згасаєш на спиртовому полум'ї
синюватого, майже непомітного
уральського морозу,
заклинаю, немов клинок!
Віддалена від мене на сімсот тридцять чотири дні,
на сімсот тридцять чотири «здрастуй»,
Скажи, що ти мене любиш (В. Стус).

Спостереження над видо-часовим планом предикативних одиниць у КОС різної стилістичної маркованості дали змогу виділити таку тенденцію: тяжіння до теперішнього часу найсильніше виявляється в КОС із наукових текстів. Центральність минулого часу в КОС, уживаних у художньому стилі, пов'язана з епічним елементом, який найчастіше потребує реальної модальності минулого часу. Однак у поетичному мовленні перевага минулого часу в КОС є незначною: активно функціюють структури з такими часовими параметрами в блоці підрядних компонентів: теперішній час (*Коли виростає мідна квітка місяця на міцному стеблі – на шпилі Джварі, коли затихають у долах колискові і звук людської ходи, – вони оживають і говорять до мене…* (С. Жолоб)); минулий час (*Дай жміночку зерна І освяти правдивою сльозою, Бо розсмоктались в тиші імена, Сплили в імлу, як листя за водою. Бо обірвались тіні на вітрах І павутиння прядивом повисло На тих, колись великих іменах, Тепер ущент спотворених умисно* (В. Куйбіда)); майбутній час (*Про що ти будеш думати в мовчанні, Як золото додолу опаде І осінь затихаючим зітханням У зиму непомітно перейде* (А. Волинська)). Структури, у яких у блоці підрядних компонентів поєднано різні часові плани, займають периферійну позицію: *Я знаю, знаю тільки те, Що підеш ти, – і вирита могила, І згасло сонце золоте* (О. Олесь); *Так легко на душі, що снігом білим Припорошило осені печаль. Що сніг хрумкоче яблуком доспілим І що мені прожитого не жаль* (С. Давидяк).

Однорідність реальних змістових наповнень, виражених підрядними компонентами в КОС, сприяє паралелізму в їхній структурі, забезпечуваного як лексичними, так і граматичними засобами, які зазвичай виступають у поєднанні. Така тенденція найбільшою мірою стосується конструкцій із поетичних текстів. Ідеться не лише про однакове розміщення членів речення, але й про наявність спільних для підрядних компонентів членів речення, функціювання однакових сполучних засобів, використання однакових або споріднених слів: *Не треба забувати, хто кого зрадив, хто кого терзав* (Л. Костенко); *Хай уже читальник пізнає, хто вона, хто він під цю хвилину* (М. Рильський); *Відомо всім, що ніч була по дневі, А день по ночі!* (Леся Українка).

Зазвичай кожен підрядний компонент у КОС приєднується до головної частини окремим сполучним засобом («багатоскріпні» ряди), однак у поетичному мовленні регулярно функціюють структури, у яких при деяких підрядних компонентах відсутні підрядні сполучні засоби («односкріпні» ряди). Це, очевидно, передусім пов'язано з ритмікою твору. Більшість дослідників «односкріпні» структури вважають похідними від «багатоскріпних». На їхню думку, перший різновид виникає з другого шляхом опущення підрядних сполучних засобів. Однак деякі граматисти допускають і протилежний напрямок похідності структур за певних семантичних умов [1].

Проблема «односкріпності»/»багатоскріпності» КОС пов'язана з питанням про обов'язковість/факультативність підрядних сполучних засобів, яка залежить від багатьох чинників: специфіки структури всієї конструкції, особливості будови підрядного компонента, розміщення підрядних сполучних засобів, функційної маркованості однорідних супідрядних, їх модальних та конструктивних якостей. Такі тенденції загалом стосуються і структур із поетичного мовлення [5, с. 13]. Однак варто звернути увагу на те, що в поетичних творах тяжіння до обов'язковості підрядних сполучних засобів виявляється сильніше, ніж, наприклад, у прозових текстах, через часто вживану парцеляцію, довжину конструкції, більшу семантичну спаяність поетичного тексту.

У КОС підрядні компоненти можуть приєднуватися до головної частини як однаковими, так і різними сполучними засобами. Із наукових текстів ми не дібрали жодної КОС із різними підрядними сполучниками, жодної, у якій одні підрядні компоненти приєднуються сполучниками, інші – сполучними словами або різними формами того самого сполучного слова. Зафіксовано лише незначну кількість структур із різними сполучними словами або різними формами того самого сполучного слова. Така закономірність, очевидно, пов'язана з чіткістю та однозначністю, властивими науковому стилю, «намаганням вибрати єдино можливий граматичний засіб, у цьому випадку – абсолютно визначений сполучник (сполучне слово)» [2, с. 102]. У художньому стилі, зокрема й у поетичному мовленні, конструкції з різними сполучними засобами в блоці однорідних супідрядних – явище напіврегулярне: *Навіть, коли згаснуть ув останнє Всіх на світі воєн багреці, Навіть, якщо вірші – про кохання, Все одно в житті вони бійці* (Г. Світлична); *Вставай, Хто живий, в кого думка повстала!* (Леся Українка).

Стилістична й жанрова маркованість конструкції впливає також на її внутрішню структуру. Так, неповнота структури КОС у художньому стилі часто є одним із засобів надання вислову експресивності, тимчасом як у науковому стилі це не передбачено. Неповнота підрядних компонентів можлива лише в тому випадку, якщо на членах речення, які опускають, не акцентовано увагу. У поетичних текстах, за нашими підрахунками, частіше простежується неповнота підрядних компонентів, а не головної частини. Очевидно, до динамізму, стислості, лаконізму більше тяжіють структури з великою кількістю підрядних компонентів. Загалом зафіксована тенденція до двоскладності й повноти у внутрішній структурі КОС не порушується в поетичному мовленні.

Незважаючи на описувану вище тенденцію поетичного мовлення до стислості й лаконізму, КОС із поетичних текстів можуть мати ускладнену внутрішню структуру, адже, як зауважує Н. Формановська, «експресія будується на суто впорядкованих і тому очікуваних ритмах (фігури з однорідністю, повтором, паралелізмом і т. ін.) і на перебоях ритмів, які порушують очікування (парцеляція і т. ін.)»

[4, с. 138]. Ми зафіксували такі види ускладнення структури КОС у поетичних текстах: однорідні члени речення (*Я випитав би в прадіда рецепта, Щоб уночі мені також не спалося, Щоб міг і я погладити по гриві Гнідих і сивих, чалих і буланих* (М. Пшеничний)); відокремлені означення (*Чи не здається їм, що принесуть з собо Новії, ще не співані пісні, Що в краю темному, сповитому журбою, Блиснуть пісні, мов блискавки ясні?* (Леся Українка)); звертання (*Пане Федеріку, Я знаю, що ні вітру, ні саней, Ані коня немає в вашім вальсі, Що все це – тільки вигадка моя* (М. Рильський)); вставні й вставлені одиниці (*Тоді й прибуде віри в нас В той щедрий світ, у ту планету, Де спить на озері баркас І в добрі віруют прикмети. Де хліб і сіль – хай буде так! – Віршами стиглими освячені, Де зір не вяне дикий мак І не кінчаються побачення* (Г. Світлична)); *Та, мабуть, головне не в тому, чи міняєтесь ви, чи ні* (С. Давидяк)); порівняльний зворот (*Мама чекали довго, поки я слово виняньчу, Поки я серце вичую вже на його крилі. Поки на теплім аркуші їх, мов ікону, висвічу – З яблуками в долонях і смутою на чолі* (М. Тимчак)); слова-речення та вигуки (*Я не залізний, ні, та я міцний, Бо від землі я набираюсь сили, Бо знаю лік для мене помічний – Моє перо, папір, чорнило* (С. Давидяк); *О відступися, вся на світі лжа, Отут, коло ясного дому, Де визріва опарою діжа, Де задум хліба визріва вагомо* (Г. Світлична)).

Отже, синтаксична структура конструкцій із однорідною супідрядністю з поетичних текстів загалом підпорядкована загальним тенденціям, властивим для художнього стилю, однак деякі закономірності частково модифіковані ритмікою, архітектонікою поетичного твору: гнучкість у введенні однорідних супідрядних до блоку підрядних компонентів, виразний паралелізм у структурі, породжуваний однорідністю смислових наповнень підрядних компонентів, переважання конструкцій із позиційним розміщенням частин і компонентів, здатних бути базою для побудови стилістичних фігур.

Література:

1. Гаврилова Г. Ф. Усложненное сложное предложение в русском языке / Г. Ф. Гаврилова. – Ростов-на-Дону, 1979. – 228 с.

2. Ганцовская Н. С. Многокомпонентные сложноподчиненные конструкции в научном стиле / Н. С. Ганцовская // Вопросы лексики и грамматики русского языка: Сб. науч. тр. – М., 1967. – С. 90–102.

3. Калашникова Г. Ф. Многокомпонентные сложные предложения в современном русском языке / Г. Ф. Калашникова. – Харьков, 1978. – 159 с.

4. Формановская Н. И. Стилистика сложного предложения / Н. И. Формановская. – М., 1978. – 239 с.

5. Шкарбан Т. М. Складні конструкції з однорідною супідрядністю в сучасній українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Т. М. Шкарбан. – К., 1997. – 24 с.

6. Шульжук К. Ф. Складні багатокомпонентні речення в українській мові / К. Ф. Щульжук. – К. : Вища шк., 1986. – 183 с.

© Шостюк З. В.

Отримано: 7 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 17 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

e-mail: zorianka13@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-81-83

Шостюк З. В. Роль соматичної лексики в пізнанні мовної картини світу (на прикладі творчості Дмитра Павличка) / З. В. Шостюк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 81–83.

УДК 811.161.2'37

Шостюк Зоряна Володимирівна,
здобувач кафедри української мови, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

РОЛЬ СОМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В ПІЗНАННІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (на прикладі творчості Дмитра Павличка)

У статті обґрунтовано актуальність використання антропоцентричного підходу до вивчення мови. Подано визначення термінів «соматизм» та «соматичний». Представлено найповнішу, на думку сучасних мовознавців, класифікацію соматизмів. Дослідження містить коротке осмислення функційних особливостей соматизмів, зокрема виокремлено такі основні функції: номінативну, емоційно-експресивну, стилістичну. Визначено роль соматичної лексики в пізнанні мовної картини світу.

***Ключові слова**: антропоцентричність, соматична лексика, соматизми, картина світу.*

Шостюк Зоряна Владимировна,
соискатель кафедры украинского языка, Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки

РОЛЬ СОМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПОЗНАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (на примере творчества Дмитрия Павличка)

В статье обоснована актуальность использования антропоцентрического подхода к изучению языка. Даны определения терминов «соматизм» и «соматический». Представлено полную, по мнению современных языковедов, классификацию соматизмов. Исследование включает в себя краткое осмысления функциональных особенностей соматизмов, в частности выделены следующие основные функции: номинативная, эмоционально-экспрессивная, стилистическая. Определена роль соматической лексики в познании языковой картины мира.

***Ключевые слова**: антропоцентричность, соматическая лексика, соматизмы, картина мира.*

Zoriana Shostiuk,
Applicant at the Department of Ukrainian Language, Lesya Ukrainka Eastern European National University

A ROLE OF SOMATIC VOCABULARY IN COGNITION OF LANGUAGE WORLDVIEW (on example of Dmytro Pavlychko's creation)

The article substantiates the relevance of anthropocentric approach to language learning. The definition of the terms «somatism» and «somatic» is given. The terms «somatism», «somatic» have different interpretations. According to a broad interpretation, somatism, somatic (from the Greek sōma, (somatos) – body), is a means of denotations phenomena that relate to the sphere of corporeality. In a narrower meaning, somatism is any significant sign, the position or movement of the person and the whole body of a person, that is, the term covering all forms of one of the nonverbal languages, the somatic language, which includes gestures, facial expressions, poses, expressions of persons and various symptoms mental movements and states.

The most complete, according to modern linguists, is the classification of somatisms, which is recognized by A. Kochevatkin's classification, which divides all somatic vocabulary depending on the nature of the object of the nomination by groups and grades.

The research includes a brief understanding of the functional features of somatism, in particular, the following main functions are identified: nominative (consists in naming a part of the body as an important element for the transfer of external description or internal state of the lyrical «I» text), emotionally expressive (revealing attention author to the world of human emotions, the mental state of man, his experiences), stylistic (more often complements, enhances the expressive possibilities of expressive and emotional characteristics of man).

The role of the somatic vocabulary in the recognition of the linguistic picture of the world, which is interpreted through the author's awareness, is determined.

***Key words**: anthropocentricity, somatic vocabulary, somatism, language worldview.*

Актуальним у сучасних мовознавчих дослідженнях стає антропологічний підхід до вивчення мови, за яким мову розглядають крізь призму людської свідомості, її духовного світу. Пізнати світ не можливо без пізнання себе. Тож на окрему увагу заслуговує соматична лексика. Науковці зацікавилися нею наприкінці XX – на початку XXI ст. Разом із розвитком мови і науки про мову інтерес до соматичних лек-

сем як мовних універсалій стає глибшим і набуває нових обрисів, увіходячи в орбіту все нових і нових науково-теоретичних досліджень.

Історія розвитку словникового складу української мови свідчить про те, що група соматизмів – це динамічна система. З одного боку, культурні чинники й фактори навколишнього середовища незначною мірою впливають на номінації частин тіла, оскільки структура тіла людини завжди постійна, з іншого боку, історія мови свідчить про розвиток і зміни в номінаціях соматизмів (пор.: *уста – губи*, *чоло – лоб*, *скроня – щоки* і т. д.). Це призвело до семантико-стилістичних розбіжностей в їх уживанні і дало змогу соматичній лексиці стати яскравим стилістичним засобом.

Як один із найдавніших шарів лексики соматизми привертали увагу істориків мови (В. Ткаченко, В. Німчук та ін.), діалектологів (Т. Бердникова та ін.), фразеологів (Г. Алексєєва, Ф. Вакк, О. Стоянова та ін.). Сучасні дослідники вивчають соматизми в українських говорах (Н. Дяченко), аналізують соматичну лексику з лінгводидактичного погляду (В. Чуднов, Н. Яніцька та ін.), значну увагу приділяють полісемантизму соматизмів (З. Богус, М. Скаб).

Соматизми – одна з найцікавіших та найдавніших лексико-семантичних груп української мови. Як тільки людина оволоділа мовою, вона отримала змогу пізнавати себе в соціоумі, свій організм і, звісно, навколишній світ. Відповідно, пізнання себе як істоти живої починалося через розуміння свого тіла й усього, що з ним пов'язано.

Уперше в лінгвістиці термін «соматичний» ужив Ф. Вакк, досліджуючи фразеологізми естонської мови, до складу яких входили назви частин людського тіла. На думку вченого, фразеологізми із соматичним компонентом – один із найдавніших шарів фразеології, що становить важливу частину фразеологічного складу мови [1, с. 12]. З другої половини XX ст. термін «соматичний» починають активно застосовувати в дослідженнях слів, що відображають у семантиці все те, що належить до сфери тілесності.

Словник української мови тлумачить прикметник «соматичний» так: «який стосується тіла; тілесний» [5, с. 454].

В. Маслова для дослідження зовнішності людини розподіляє соматизми, які фігурують у її психолінгвістичному експерименті, на кілька груп: анатомічні характеристики людини (ріст, тіло і його частини: руки, лице, груди); естетичні якості деяких частин тіла: брудне (волосся), виразні (очі); динамічні характеристики фізичних особливостей: швидкий, сумний; фізичний стан і соціальний статус: голос, бідний, багатий [7, с. 153]. Поділяючи таку думку, можемо говорити, що цікаві для лінгвістичних дослідження не лише «чисті» соматизми, а й словосполуки з соматичним компонентом, у яких важливіше значення з погляду семантики й експресивності має допоміжне слова, а не сам соматизм: *Коли стемніло, він почав кричати, / Злякався голосу свого й замовк. / В його* ***сумне обличчя*** *звідусіль / Вдивлялась ніч* ***очима ведмедиці*** [6, с. 138].

Щодо класифікації соматизмів, то це питання доволі складне. Адже їх існує кілька типів. Хоча в сучасному науковому світі мовознавці як найповнішу визнають класифікацію А. М. Кочеваткіна, який усю соматичну лексику розподілив залежно від характеру об'єкта номінації за такими групами та розрядами:

I. Сомонімічна лексика:

1) назви, що є загальносистемними позначеннями: лексеми, що позначають тіло людини;

2) назви голови і її частин;

3) назви шиї і тулуба людини;

4) назви верхніх кінцівок;

5) назви нижніх кінцівок.

Наприклад: *Тут бачу сяйво милого* ***чола*** / *Коли стемніло, він почав кричати, / Злякався голосу свого й замовк / В його сумне* ***обличчя*** *звідусіль / Вдивлялась ніч очима ведмедиці* [6, с. 138].

II. Остеонімічна лексика:

1) назви кісткової системи людського організму загалом;

2) назви кісток голови;

3) назви кісток тулуба;

4) назви кісток верхніх кінцівок;

5) назви кісток нижніх кінцівок.

Наприклад: *Там зашпори заходять у* ***кістки****, / Там носять гичку заспаній корові / І в мріях світ будують пастушки* [7, с. 110].

III. Спланхнонімічна лексика :

1) назви внутрішніх органів загалом;

2) назви травних органів;

3) назви дихальних органів;

4) назви сечостатевих органів.

Наприклад: *Облудний вірш у золотому* ***горлі*** / *Свого творця звучить, як правди звук, / Ляклива нота – смілістю бринить, / Безсила – грає громом помсти й кари* [5, с. 144].

IV. Ангіонімічна лексика слугує для найменування кровоносної системи людського організму.

Наприклад: *Вся* ***кров*** *твоя не зробить з неї стяга, / а* ***крапля крові*** *серця, що жило, – / Хустинку вознесе понад віками* [6, с. 137].

V. Сенсонімічна лексика:
1) назви органів зору;
2) назви органів слуху;
3) назви органів нюху і смаку;
4) назви органів дотику.

Наприклад: ***Очі*** *твої, злочинно-гречні, / Сліплять, як сонце на екваторі. / А слова твої небезпечні – / Як набої в палаючій ватрі* [7, с. 163].

VI. Лексика, що позначає хвороби, недуги і прояви людського організму:
1) назви хвороб і недуг людини;
2) назви проявів людського організму [3, с. 6].

Характеризуючи цю групу лексики, виокремлюємо два шари: номени, ужиті з первинною та вторинною соматикою. Перша група – це компоненти з високою семантичною активністю, до якої належать: *голова, серце, душа, рука, нога, око*; друга – соматизми, утворені асоціативним шляхом: *тім'я, бік, волосся, кістки, чоло, кров* тощо. Зрозуміло, що соматична лексика тілесного позначення більш продуктивна в мові Дмитра Павличка, оскільки поет пізнає людину в тексті через тілесний образ: *І ось тепер вертаюся додому / Розбитий, наче глек, на черепки. / Та, ніби дотик дружньої* ***руки****, / Знімає рідне місто з мене втому* [6, с. 162]. Звісно, її осмислення не може бути повним без усвідомлення духовного світу, який репрезентує почуття й емоції: *Плачі і радощі в моїй* ***душі*** *– / Все з одності землі моєї й крові* [7, с. 109]

З-поміж великої кількості досліджень художньої мови Дмитра Павличка, проблема функціювання соматичної лексики в поезії привертає все більшу увагу науковців. У процесі нашого аналізу виокремлено такі основні функції соматизмів у поетичному тексті: номінативну, експресивно-емоційну, стилістичну.

Номінативна функція соматичної лексики полягає в найменуванні тієї чи тієї частини тіла як важливого елемента для передачі зовнішнього опису чи внутрішнього стану ліричного «я» тексту: *Сивіючу, але ще молоду, / В долоні сонця* ***голову*** *кладу, / Неначе в руки матері своєї* [7, с. 141].

Експресивно-емоційна функція соматизмів розкриває увагу автора до світу людських емоцій, психічного стану людини, її переживань. У поетичному дискурсі Д. Павличка соматичну лексику часто використано з художньо-виражальною метою. Автор уживає лексеми, реалізовувані як «вмістилище» почуттів: *Не вмер той хлопчик, та його немає, / Нема вже й того лісу на землі, / Лишився тільки жаль в моєму* ***серці*** [7, с. 138].

Стилістична функція найчастіше доповнює, підсилює виражальні можливості експресивно-емоційної характеристики людини: *Перед його* ***невинно-хтивим оком*** */ Вона долонею прикрила грудь. / Тоді він кинув золоту крисаню / Під ноги їй, а сам у лісі зник* [6, с. 131].

Хоча якщо говорити про функційні можливості соматизмів, то як самостійні номени вони не будуть мати повного смислового, стилістичного й емоційного навантаження в авторському тексті. Повністю оцінити соматичну лексику можна лише, розглядаючи її в контексті твору.

Привертає увагу і той факт, що Дмитро Павличко створює оказіоналізми із соматичним компонентом: *Дніпровська хвиля в море понесла / Поганське ідол ля* ***страшноголове*** [6, с. 21], *...люди й машини – родичі: / Вирвані двигунів серця, / Виколупані* ***фари-очі*** [6, с. 131].

Отже, соматизми – вагома ніша в пізнанні мовної картини світу, яку трактуємо через авторське усвідомлення навколишньої дійсності. Поділяючи думку В. Карасика, який визначає картину світу як «цілісну сукупність образів дійсності у колективній свідомості», можемо говорити про тлумачення мовної картини світу крізь призму авторського світобачення як сукупності збірного образу ліричного героя [2, с. 117].

Велику кількість соматизмів у поетичному мовленні Д. Павличка пояснюємо важливістю зорових, тактильних та емоційних вражень як одного із джерел пізнання картини світу. Аналіз функційних можливостей соматичної лексики ілюструє важливість використання соматизмів як основних елементів опису людини. Значущість соматизмів у поетичному мовленні Д. Павличка свідчить, що на ґрунті цієї лексики можна досліджувати мову не лише окремого автора, але й цілого періоду, що потверджує актуальність антропоцентричного підходу в сучасній лінгвістиці.

Література:

1. Вакк Ф. О. О соматической фразеологии в современном эстонском литературном языке : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук / Ф. О. Вакк. – Таллин, 1964. – 18 с.

2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

3. Кочеваткин А. М. Соматическая лексика эрзянского языка / А. М. Кочеваткин. – Саранск : Красный октябрь, 2001. – 208 с.

4. Маслова В. А. Лингвокультороло гия / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

5. Словник української мови : в 11 т. / І. К. Білодід (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 1970–1980 – Т. 9. – 1978. – 920 с.

6. Павличко Д. В. Любов і ненависть : вірші та поеми / Д. В. Павличко. – К. : Молодь, 1983. – 272 с.

7. Павличко Д. В. Твори : у 3 т. / Д. В. Павличко. – К. : Дніпро, 1989. – Т. 2: Поезії. – 542 с.

© Шульжук Н. В.

Отримано: 19 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 27 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 02 жовтня 2017 р.

e-mail: n_shulzhuk@i.ua

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-84-87

Шульжук Н. В. Місце лексичної семантики в процесі формування лексико-семантичної компетенції майбутнього словесника / Н. В. Шульжук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 84–87.

УДК 811.161.2'37

Шульжук Наталія Василівна,
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри стилістики та культури української мови,
Рівненський державний гуманітарний університет

МІСЦЕ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА

У статті з'ясовано роль лексичної семантики в процесі формування лексико-семантичної компетенції майбутніх філологів. Доведено, що ефективність професійної підготовки словесників значною мірою пов'язана з використанням системи вправ і завдань, спрямованих на формування лексико-семантичної компетенції студентів-філологів через усвідомлення структури значення слова на комунікативно-прагматичних засадах.

***Ключові слова**: лінгвоцентризм, семантика, лексико-семантична компетенція, сема, інтегральні семи, диференційні семи, когнітивні семи, прагматичні семи, інтенсіонал, імплікаціонал, комунікативно-прагматичні засади навчання мови.*

Шульжук Наталья Васильевна,
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой стилистики и культуры украинского языка,
Ровенский государственный гуманитарный университет

МЕСТО ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СЛОВЕСНИКА

В статье определена роль лексической семантики в процессе формирования лексико-семантической компетенции будущих филологов. Доказано, что эффективность профессиональной подготовки словесников в значительной степени зависит от использования системы упражнений и заданий, направленных на формирование лексико-семантической компетенции студентов-филологов через осознание структуры значения слова на коммуникативно-прагматической основе.

***Ключевые слова**: лингвоцентризм, семантика, лексико-семантическая компетенция, сема, интегральные семы, дифференциальные семы, когнитивные семы, прагматические семы, интенсионал, импликационал, коммуникативно-прагматические основы обучения языку.*

Natalia Shulzhuk,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor,
Head of the Department of Stylistics and Culture of Ukrainian Language, Rivne State Humanitarian University

LEXICAL SEMANTICS PLACE IN THE PROCESS OF LEXICAL AND SEMANTIC COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE PHILOLOGIST

This article outlines the role of lexical semantics in the process of lexical and semantic competence of the future philologists. It is pointed out, that vocabulary (the subject of lexicology) was traditionally understood as the autonomous language subsystem. Because of this fact the word was researched behind the context during a long period of time. Thus the problem of lexical semantics as the special component of the language description model coordinated with other component, which being as a whole provide speech ability of human being, was out of sight of lexicology in higher educational institutes. These points regularly caused the questions that traditional lexicology does not solve. Thus content plane of lexical item includes not only the lexical meaning but also pragmatic and syntactic information that represents the requests of this lexical item to the situational and language context. Taken together they are the point that is accepted to be called lexical and semantic information among the components of which such ones are singled out: significant, denotative, pragmatic. It is demonstrated that the effectiveness of philologist vocational training is mainly caused by the availability of new course books as the educational and scientific texts that adequately represent poly-paradigmatic space of modern linguistics and language as a mean of coding and decoding of certain information, and workbooks that determining the central status of linguistic semantics among linguistic disciplines of the academic cycle are focused on the formation of lexical and semantic competence of students-philologists via the awareness of the meaning word structure according to the communicative and pragmatic basics.

***Key words**: lingvocentrism, semantics, lexical and semantic competence, seme, integral semes, differential semes, cognitive semes, pragmatic semes, intensional meaning, implicational meaning, communicative and pragmatic basics of language teaching.*

Компетентнісна зорієнтованість сучасної освіти та навчання мови в процесі мовленнєвої діяльності – визначальні вектори розвитку лінгводидактики вищої школи. Якщо проблема комунікативно спрямованого навчання мови в методиці не є новою (праці Л. Варзацької, В. Бадер, Т. Донченко, М. Пентилюк, О. Горошкіної, А. Нікітіної, Л. Мацько, Н. Голуб, О. Корчової та ін.), то «жодного варіанту узгодження всіх елементів непростого механізму компетентнісного навчання української мови» [6, с. 30] досі не запропоновано. Відтак потребують перегляду навчальні плани та програми навчальних дисциплін, за якими готують студентів-філологів, а також вишівські підручники як складники навчально-педагогічного дискурсу, що сьогодні детермінують два вагомі чинники – зросла увага до ролі мови в процесах соціальної взаємодії людей та загальна переорієнтація лінгвістичних досліджень, зумовлена домінантою когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми, зорієнтованої не лише на «способи представлення знань у мові, а й на комунікативну компетенцію мовця й адресата» [5, с. 18].

Щодо першого чинника, то вагомим компонентом мовної компетенції («знання учасниками комунікації норм і правил сучасної літературної мови і вміле використання їх у продукуванні висловлювань» [6, с. 13]) учені вважають лексичну компетенцію. Оскільки лексема під час комунікативного акту реалізується в конкретному лексико-семантичному варіанті – семемі, то, важко не погодитись із О. Корчовою, яка стверджує, що доцільно говорити про формування не лексичної, а лексико-семантичної компетенції [3].

Що ж до другого чинника, то багаторічний досвід роботи викладача-філолога дає змогу констатувати, що більшість вишівських підручників із дисциплін лінгвістичного циклу презентує вивчення мови з позицій лінгвоцентризму: рівнева організація мовної структури визначає співвідношення традиційних мовознавчих дисциплін. Проте І. Кобозєва вважає, що «не варто витрачати час і сили на облаштування й укріплення кордонів «чистої» лінгвістики» [2, с. 15], дослідниця переконана, що весь змістовий бік одиниць мови і мовленнєвих текстів краще «віддати у власність лінгвістичної семантики» [2, с. 15]. Під «чистою» лінгвістикою дослідниця розуміє традиційні академічні дисципліни лінгвістичного циклу, у систему яких вписати семантику непросто, що зумовлено потребою внесення нового виміру – «форма – зміст». Найтісніші зв'язки семантика виявляє передусім з морфологією, синтаксисом і лексикологією. І все ж остання є найбільш семантично «навантаженою», оскільки вивчає природу лексичного значення та семантичні відношення, що пов'язують слова в лексичній підсистемі мови.

Очевидно, що визначені чинники навчально-педагогічного дискурсу, головне призначення якого – вибудувати в процесі навчання мови особливий когнітивно-комунікативний простір, зумовлюють потребу з'ясування місця лексичної семантики (як складника лінгвістичної) у процесі формування лексико-семантичної компетенції майбутніх філологів, під якою зазвичай розуміють «уміння відбирати лексичні засоби з метою вільного, усвідомленого та комунікативно доречного оперування ними залежно від мети та ситуації мовлення» [3, с. 65].

Мета статті – з'ясувати особливості методики формування лексико-семантичної компетенції студентів-філологів через усвідомлення структури значення слова на комунікативно-прагматичних засадах.

Традиційно лексику (предмет лексикології) розуміли як автономну підсистему мови, у зв'язку з чим слово впродовж тривалого часу вивчали відірвано від контексту, відтак проблематика лексичної семантики як особливого компонента моделі опису мови, що забезпечує мовленнєву здатність людини і глибше проникає в сутність словесного знака, лишилася поза увагою вишівської лексикології. План змісту лексеми містить не лише лексичне значення, але й прагматичну та синтаксичну інформацію, що відображає вимоги цієї лексеми до ситуативного та мовного контексту. Узяті разом, вони становлять лексико-семантичну інформацію, з-поміж компонентів якої виділяють сигніфікативний, денотативний, прагматичний.

У мовленні завжди реалізується одне з можливих значень лексеми – семема. Мінімальну, неподільну частину лексичного значення (семеми) в лексичній семантиці називають семою. Семи, спільні для кількох слів, називають інтегральними; семи, якими відрізняються значення слів, – диференційними. Кожне лексичне значення складається з кількох сем: тих, які більшою мірою детермінують значення слова (домінантних), та другорядних сем, які логічно випливають із домінантних (недомінантних). Домінантні семи творять ядро структури лексичного значення (інтенсіонал), а недомінантні – його периферію (імплікаціонал). Комплекс диференційних сем у структурі лексичного значення називають десигнатом. Деякі семи можуть спорадично виникати у структурі лексичного значення слова, їх називають необов'язковими (імовірнісними). За здатністю виконувати номінативну функцію виокремлюють граматичні, словотвірні та лексичні семи. Останні за способом відображення навколишнього світу розподіляють на когнітивні та прагматичні. Практична реалізація цього теоретичного блоку, представленого в небагатьох сучасних вишівських підручниках [1], можлива в запропонованих вправах, текстовою основою для яких послугували романи В. Лиса та М. Матіос. Саме в тексті слово реалізує свої функційні можливості. Наведемо приклади:

• Лексичне значення багатьох слів містить лише когнітивні семи, проте в певному контексті вони можуть набувати експресивно-емоційного забарвлення. Знайдіть такі слова в поданому тексті, прокоментувавши їх роль у ньому.

Ось і тепер стоїть Даруся у холодній купелі осені – і бореться із цвяхами, забитими в голову чиїмось важким, безсердечним молотом. Та минає якийсь час – чорне залізо болю остаточно осідає на дно ріки,

і тоді Даруся, підстеливши одну хустку з голови, сідає на камінь. Її босі ноги і далі – до кісточок – полоще чистенька прозора водичка. Вона чує, як їй нарешті легшає. Шум ріки остаточно заспокоює Дарусю – і вона знову вертається до свого безконечного думання (М. Матіос, «Солодка Даруся»);

• Структуру лексичного значення слова утворюють семи, які можуть збігатися в частині слів (інтегральні) чи не збігатися (диференційні); які розрізняються за рангом (домінантні та недомінантні); за обов'язковістю (обов'язкові і ймовірнісні); за здатністю виконувати номінативну функцію (граматичні, словотвірні, лексичні); за способом відображення навколишнього світу (когнітивні, прагматичні). Проілюструйте це положення на прикладі нижче поданого тексту.

Як блискавка (вдруге цього ранку – блискавка) і водночас виразна реальна картина постало те, що вона бачила зі стіни замку: місто, парк біля замку огинала вузька блискуча стрічка річки. Вона звивалася, мов загадкова змія, то виринала з-за дерев, то зникала, щоб знову зблиснути. Обповзала замок, місто, і … і Олесину душу.

Якоїсь миті там, на стіні, Олесі здалося – то вона сама.

Річка-змія, річка-Олеся («Країна гіркої ніжності»).

Вдалу, на нашу думку, систему завдань, що сприяє усвідомленню структури значення слова з метою функційно-комунікативної диференціації семантичних елементів, запропонувала О. Корчова [3].

Лексичну семантику саму собою не цікавлять такі питання, як запозичене слово чи споконвічне, належить до активного чи пасивного шару лексики. Вони стають актуальними лише тоді, коли це пов'язано з особливостями вживання слова. Тому доречними видаються такі вправи:

• Прочитайте текст. Які семи (когнітивні чи конотативні) домінують у структурі лексичного значення виділених слів? Прокоментуйте їх функційно-стильове призначення.

Кіт вуркоче, Яків присідає і гладить старого ***котяру****. Десь із села вже з півроку, як приходить,* ***лопає*** *все, що дає: і* ***бульбу****, і хліб, ну про* ***ковбаску****, як принесе з* ***куперації****, то й казати не треба. А то й лушпиння з бульби взявся гризти. А може, зуби точив? Та де в такого старого зуби? Ци, може, в котів є до старости? Бач, скільки на світі прожив, старий* ***шкарбун****, а ни знає* («Століття Якова»);

• Знайдіть у тексті слова з конотативними семами у структурі значення. Яке емоційно-експресивне навантаження та стилістичне забарвлення мають такі лексеми?

Чого вона тільки не верзла і в яких страшних муках не корчилася, цяя дівка. Кілько разів забивалася у судомах, з перекошеним лицем і піною в роті. Здавалося, от-от гигнеться. Яків не знав, що робити. Бігти по фершалку? Ще чого доброго, доки ходитиме, цяя заблуда рознесе геть усе в хаті ци й саму хату підпалить… Вигнати? Тоді геть пропаде…(«Століття Якова»);

• Прочитайте текст. Назвіть із-поміж виділених лексем такі, структуру лексичного значення яких формують слова-актанти (сусіди). Зробіть висновок про вплив контексту на формування лексичного значення мовних одиниць.

Тієї миті Віта почала приручати птаха чорної підступності. Він з'явився звідкись, вилетів, може, з її чорного піднебіння. Ні, піднебіння у неї не чорне, вона не каже поганих слів, а в її голові живуть чорні, присипані сажею думки. Утім думки теж не чорні, просто… Просто вони приховані, недобрі, ні, добрі, але начеб забруднені («Країна гіркої ніжності»).

Прагматичний шар значення слова містить інформацію про ставлення мовця до позначуваного словом об'єкта або до адресата повідомлення, відтак у семантиці розрізняють поняття «значення» і «смисл». Узагальнивши підходи до витлумачення цих понять, О. Селіванова пропонує під значенням розуміти «конвенційно закріплену за певною мовною формою інформацію, набуту на підставі колективного й індивідуального пізнавального та мовного досвіду носіїв мови, що в мовленні репрезентує відповідний фрагмент, актуальний для конситуаційного оточення» [5, с. 85]. Відтак конотації як важливий тип лексичної інформації, формують не лише індивідуальні користувачі знака – мовці, а й мовний колектив, адже мова – частина духовного світу кожного мовця, «нерозривно пов'язана з усією ментальною діяльністю індивіда та колективною свідомістю народу» [5, с. 33]. У кожній мові конотації виявляють свою специфіку, що й демонструють такі вправи:

• Конотації лексем об'єктивуються в цілій низці явищ, що належать мові та мовленню. Продемонструйте в поданому тексті такі мовні вияви конотації, як переносне значення, порівняння, значення похідних слів і фразеологізмів. З'ясуйте їх функційно-стильове призначення як компонентів ідіостилю В. Лиса.

1. *Грім її слів був сильнішим од природного гучного грому, що востаннє недавно, десь перед другим яблуневим Спасом, гуркотів над Загорянами. Тоді блискавка вдарила в стару грушу в їхньому саду. Кажуть, що велика гроза та близька блискавиця приносять нежданну звістку – й ось принесли. Ось принесли, али чого ж то Яків стоїть стовпом, весь пополотнілий? Мати Параска зрозуміла, що птах несказаної удачі залетів з волі Божої до їхньої вбогої хатини* («Століття Якова»).

2. *Їй зробилося й весело, й сумно водночас. Тримала за маленьку ручку світ суконь і кохточок і чогось не пригаданого Настунею, а небо все одно пригорнуло їх, коли ступили за поріг лікарні, весняне, хоч і холодне. До неба тулився вечір, і сад біля лікарні повнився тінями. Вечір, ні, ще тільки надвечір'я, котре*

гралося у перші схованки. А тіні в саду схожі на химерні постаті («Тих, кого вже тут нема, – подумала Віталія»), прислухалися до шелесту кроків малої дівчинки й жінки, що йшла вже наполовину за обрієм («Країна гіркої ніжності»);

• І. Кобозєва встановила, що неможливо описати лексичне значення без урахування кореляцій, які пов'язують слово з іншими словами в мові. Інакше кажучи, кореляції – допоміжний засіб для досягнення кінцевої мети – адекватно описати значення слова. Продемонструйте це положення на прикладі поданих речень. З'ясуйте функційно-стильове призначення діалектизмів.

1. *Дивиться Михайло з дамби на другий бік – і чує, що, може, вперше в житті серце його коле. І чує він якусь неясну тривогу, так, ніби зараз його має украсти оцей половик, що мертво висить над карком, як над мершею, ніби справді цілиться в саме тім'я.* 2. *Дві великі кані, визираючи собі здобич, висіли над Михайловою хатою, що сусідила з Маріїною.* 3. *В селі декотрі ґаздівські дівки не годні приховати від людських очей, що зайшли в передчасну тяж, хоч затискалися поясами і широкі спідниці з фалдами носили, а порядна шлюбна жінка, та ще така дрібна, що й не знати де то та дитина в ній вмістилася, мало не до Покрови город обходила; щонеділі рівненько шпрунькала до церкви; і черевики сама собі до послідніх днів шнурувала* (М. Матіос, «Солодка Даруся»).

Оскільки конотативний показник зорієнтований на прагматичний компонент комунікації, то методично доречним може виявитись аналіз зв'язку динаміки конотативних компонентів із прагматикою тексту, психологічними особливостями мовної особистості. Ось чому на завершальному етапі вивчення лексичного значення слова варто пропонувати студентам вправи, що формують уміння здійснювати лінгвістичний аналіз художнього тексту на лексичному рівні. Наприклад:

• Прочитайте текст. Виявіть в ньому узуально й оказіонально конотовані лексеми. Чи дають вони змогу говорити про особливості індивідуально-авторської манери художнього мовлення? Свою думку аргументуйте.

1. *А потім до хати вертатися не хотілося – він пішов на город і в кінці його, коло самого рова, побачив довгасту барвисту пляму. Тією плямою й була Оленка, Оляна, Ольона, Альона. Але тоді він ще не знав, як її звати. Тильки як наблизився, то побачив, що невисоке, худе, як трясця, дівча трощить його мак. Рве геть зелені маківки і кидає в целофановий пакет. Трощить і рве, холера б тебе взяла.*

Коли воно побачило господаря – Туз біг поруч і загавкав, – то закричало:

– Нє подході, дєд, буду стрелять.

Стреляти? Яків тоді спинився. А дівчина-пляма виставила руку-патичок і закричала, ніби й закричала, а швидше зашипіла:

– Нє подході, стрельну. Відіш, у меня пістолет («Століття Якова»).

2. *Ніхто у Черемошнім не знав з певністю, коли й де Йванові пуп рубали, де хрестили, хто його мама-тато, і чи має він бодай би який дім-двір, чи кіл біля двору. Здавалося, він був одночасно завжди і скрізь. Мало хто коли чує, як Цвичок говорить, але вже як скаже… то краще й не зачіпати. Краще його дримбу слухати, та думати про щось своє, чого вголос не скажеш* (М. Матіос, «Солодка Даруся»).

Таким чином, ефективність професійної підготовки студентів-філологів великою мірою зумовлена наявністю нових підручників, які адекватно репрезентують поліпарадигмальний простір сучасної лінгвістики та мову як засіб кодування і декодування певної інформації, а також збірників вправ і завдань, зорієнтованих на формування лексико-семантичної компетенції студентів-філологів через усвідомлення структури значення слова на комунікативно-прагматичних засадах.

Перспективу подальших наукових пошуків у контексті порушеної проблеми пов'язуємо з методичною інтерпретацією результатів психолінгвістичних досліджень українських учених (аналіз семантичних категорій полісемії, омонімії, синонімії, антонімії та вивчення психолінгвістичних аспектів перекладу).

Література:

1. Бондар О. І. Сучасна українська мова. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К. : Академія, 2006. – 368 с.

2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика : учеб. пособ. / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.

3. Корчова О. Формування лексико-семантичної компетенції майбутнього вчителя-словесника на засадах комунікативно-діяльнісного підходу / О. Корчова // Українська мова та література в школі. – 2013. – № 5. – С. 64–67.

4. Мацько Л. І. Культура української фахової мови / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2008. – 710 с.

6. Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2012. – Вип. 12. – 282 с.

РОЗДІЛ 2. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

© Кочерга С. О.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 2. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 01 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 10 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 13 жовтня 2017 р.

e-mail: sv_kocherga@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-89-93

Кочерга С. О. Код храму в драматичній поемі Лесі Українки «У пущі» / С. О. Кочерга // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 89–93.

УДК 821.161.2.09

Кочерга Світлана Олексіївна,
доктор філологічних наук, професор кафедри української мови і літератури,
Національний університет «Острозька академія»

КОД ХРАМУ В ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «У ПУЩІ»

Стаття присвячена осмисленню релігійного аспекту культурософської концепції Лесі Українки. На прикладі драматичної поеми «У пущі» проаналізовано наскрізний і багатогранний код храму в художньому тексті. Основну увагу зосереджено на потрійному духовному конфлікті: між протестантизмом, католицизмом і «релігією краси», яку сповідує головний герой твору, скульптор Річард Айрон. Доведено, що код храму в драмі Лесі Українки репрезентує екуменічну ідею, прагнення до гармонізації культу і культури, гуманізації мистецтва і суспільства.

Ключові слова: *код, архетип, конфлікт, протестантизм, католицизм, екуменізм.*

Кочерга Светлана Алексеевна,
доктор филологических наук, профессор кафедры украинского языка и литературы,
Национальный университет «Острожская академия»

КОД ХРАМА В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ ЛЕСИ УКРАИНКИ «В ПУЩЕ»

Статья посвящена осмыслению религиозного аспекта культурософской концепции Леси Украинки. На примере драматической поэмы «В пуще» проанализировано сквозной и многогранный код храма в художественном тексте. Основное внимание сосредоточено на тройном духовном конфликте: между протестантизмом, католицизмом и «религией красоты», которую исповедует главный герой произведения, скульптор Ричард Айрон. Доказано, что код храма в драме Леси Украинки представляет экуменическую идею, стремление к гармонизации культа и культуры, гуманизации искусства и общества.

Ключевые слова: *код, архетип, конфликт, протестантизм, католицизм, экуменизм.*

Svitlana Kocherha,
Doctor of Philological Sciences, Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature,
National University of «Ostroh Academy»

CODE OF THE TEMPLE IN THE DRAMATIC POEM OF LESYA UKRAINKA «IN THE DENSE FOREST»

The article is devoted to the comprehension of one of the aspects of the religious discourse in Lesya Ukrainka's original culturosophical conception. On the example of the dramatic poem «In the Dense Forest» the cross-sectional and multi-faceted code of the temple has been analyzed in the artistic text. The researchers express different views on the peculiarity of the faith phenomenon of Lesya Ukrainka (atheism, Christianity, hertism, gnosticism, Manichaeism). The archetype of the temple appears in a number of works by the writer that relate to the religious specifics of various spatial and temporal loci: Egypt, Ancient Greece, medieval Europe, and others like that. The code of the temple in the drama «In the Dense Forest» testifies the writer's world-view reflections during the period of the formation of her creative personality. The work focuses on the triple spiritual conflict: between Protestantism, Catholicism and the «religion of beauty», which is confessed by the protagonist of the work, sculptor Richard Iron.

With the help of the structural-semiotic method, the article proposes a multilayered interpretation of the concept «temple». Particular attention is paid to the obstruction of art by the Puritans, which is convincingly illustrated by the discussion around a copy of the menorah commissioned for the sculptor's worship. The influence of religious art on non-cult creative searchers was demonstrated by the similarity of the wax portrait of Ayron's mother with the image Mater dolorosa.

It is proved that the sculptor Richard Iron brings art to the level of sacred art, and sees his appointment as the ministry of the «beauty temple». The Church's repression of creative imagination of the artist, or its imitation under the presoning of the canon are unacceptable for Richard. In general, the code of the temple in Lesya Ukrainka's drama represents an ecumenical idea, the expediency of harmonizing cultures and culture, and the humanization of art and society.

Key words*: code, archetype, conflict, Protestantism, Catholicism, ecumenism.*

Творча спадщина Лесі Українки містить оригінальну культурософську концепцію, грані якої частково висвітлено в працях О. Забужко, Я. Поліщука, Т. Гундорової, В. Агеєвої, М. Моклиці, Ю. Доброносової, О. Турган, Л. Демської та ін. У руслі дослідження цієї концепції заслуговує уваги філософсько-естетичний код храму. Образ храму як хронотопу, композиційного центру та символу епохи можна знайти в багатьох різножанрових творах письменників. Його потужний мистецький потенціал приваблював і Лесю Українку, якій було властиве оригінальне тлумачення феномену віри. Неоднозначність трактування релігії письменницею зумовила різні маркування її пріоритетів (атеїст, апологет християнських цінностей, «єретичка», прихильниця гностико-маніхейської віри тощо) та заочні полеміки науковців, якими позначене останнє століття рецепції творчості Лесі Українки. Вважаємо, що проблеми віри і досі залишаються актуальним аспектом у спробах сучасного перепрочитання художньої спадщини письменниці, а їхня інтерпретація відкриває один із шляхів до глибин авторської культурософії.

Архетип храму постає, зокрема, в низці драматичних творів Лесі Українки, які дають можливість простежити його специфіку в різних віруваннях і часових прошарках. Зокрема, будівництво культової споруди в давній столиці Єгипту Мемфісі стає темою діалогу письменниці «В дому роботи, в країні неволі». Античний храм у всій своїй величі має місце у центрі дійства драматичної поеми «Кассандра». Багатоликим постає у творчій спадщині Лесі Українки християнський собор – від перетворення катакомб та осель перших послідовників Христа для потаємних служб («Руфін і Прісцілла») до реалістичної замальовки московської церкви XVII ст. («Бояриня»). Неодноразово авторка порушує проблему руйнування храмів, яку зазвичай розглядає різнобічно. Інколи з храмовою святинею асоціюється в неї Вітчизна, глобальна проблема державотворення, як-от:

Ми навіть власної не маєм хати,
Усе одкрите в нас тюремним ключарам:
Не нам, обідраним невільникам, казати
Речення гордеє: «Мій дом – мій храм!» [6, с. 131].

Із погляду перетину різних релігійних традицій та дискусійності трактування феномену храму в доробку Лесі Українки слід виділити драматичну поему «У пущі». Фах головного персонажа твору (що підкреслює його первісна назва – «Скульптор») зумовлює мистецький акцент в образі собору, причому йдеться не так про архітектурні відмінності храмів, а, власне, про їхнє внутрішнє оформлення. Варто нагадати, що писати драматичну поему «У пущі» Леся Українка розпочала зовсім молодою, але згодом вона частково переробляє текст, тому прийнято вважати, що загалом працю над текстом зайняла дванадцять років (1897–1909). На ідеї авторки, безперечно, впливала епоха з характерною кризою світоглядних орієнтацій та інтенсивними пошуками інтелігенцією нових духових засад для майбутнього поступу.

Першими спробували оцінити глибинні сенси драми Лесі Українки «У пущі» М. Зеров, М. Драй-Хмара, П. Филипович. Класовий підхід до тексту засвідчують дослідники радянської доби О. Бабишкін та В. Курашова. Дещо спробував відгородитися від тиску атеїстичної ідеології О. Ставицький у своїй скрупульозній праці, присвяченій доробку Лесі Українки. За останні десятиліття інтерпретація тексту значно поглибилася завдяки ґрунтовним розвідкам таких дослідників, як В. Агеєва, Л. Залеська-Онишкевич, А. Криловець, І. Веретейченко та ін. Можна погодитись із дослідницею О. Ковальовою, яка в дисертації «Бінарні колізії модернізму та авангардизму в українській літературі першої половини XX ст.» називає драму «У пущі» «твором майже всього літературного життя письменниці» [3, с. 7]. Слушною вважаємо тезу Н. Малютіної, котра стверджує: «Річардові рефлексії – рефлексії митця, що сформувався на ґрунті текстологічного мислення (діапазон якого сягає від Біблії до культури Ренесансу)» [4, с. 115]. Ця позиція виразно доводить культуроцентричність мислення і самої Лесі Українки, знакова система якої відзначається різними мистецько-релігійними нашаруваннями.

Метою статті є осмислення коду храму в драмі «У пущі», що дозволяє оцінити світоглядні пріоритети письменниці в період становлення її творчої індивідуальності.

Як відомо, сама Леся Українка визнавала, що поштовхом до її концепції драми «У пущі» стала робота над статтею про Дж. Мільтона, що потребувала глибокого вивчення знакових тенденцій XVII ст. Дж. Мільтон – відомий англійський мислитель, близький до пуританських кіл – увійшов в історію як принциповий тираноборець і апологет релігійної свободи. Автор знаменитої епічної поеми «Втрачений Рай» замолоду тривалий час перебував в Італії, яка на ту пору вже втратила атмосферу інтелектуальної і творчої свободи, чим вона трохи раніше приваблювала всю Європу, і англійський поет переконався в тому, що контрреформація і католицька реакція гасила творчий потенціал цієї країни. Варто підкреслити, що саме ця обставина змушує покинути Венецію і героя драми «У пущі» Річарда Айрона.

Твір Лесі Українки пропонує потрійний конфлікт. Окрім аксіологічного протистояння католицизму і кальвінізму як напряму протестантизму долучається індивідуальний мистецький культ Річарада Айрона – «релігія краси», що є контроверсійною до офіційних церков. Якщо в Італії героя-скульптора розчарувало вихолощення мистецької творчості, формування культу *чистого* мистецтва, то послідовники кальвінізму в Англії, що виступали за поглиблення Реформації, прагнули до ідеальної *чистої* релігії, повністю відкидаючи мистецькі пошуки. На власному досвіді він переконався, що закиди пуританам щодо негативного ставлення до розвою мистецтва були небезпідставні. Відомий християнський мисли-

тель А. Кайпер, сучасник Лесі Українки, зазначав: «Гуманіст пишається класичним мистецтвом Давньої Греції, грецька церква – Візантією, Рим – своїми готичними соборами, а кальвінізм звинувачують у тому, що він зменшив повноту людського життя» [2]. Ідеться про те, що, протестуючи проти католицького богослужіння, пуритани категорично відмовлялися від традиції використання в церкві, приміром, органів й образотворчих картин. З історії кальвінізму не можна викреслити іконоборче повстання 1566 р., під час якого було знищено ікони і статуї святих у католицьких храмах. Як вказував свого часу М. Вебер, «недовірливим, а часом і просто ворожим було ставлення пуритан до всіх тих культурних цінностей, котрі не мали прямого відношення до релігії» [1, с. 171].

З окремих реплік персонажів драми «У пущі» можна зрозуміти, що весь рід Річарда брав активну участь у церковних реформах. Серед його предків були прихильники Дж. Вікліфа, що виступав проти папської влади і нечестивого духовенства у XIV ст., прибічники різних релігійно-церковних течій протестантизму – *лолларди,* «*незалежні*» (індепенденти), *рівноправці* тощо. Сім'я Річарда відзначалась критичним налаштуванням стосовно англіканської церкви. Слід наголосити, що англіканство зазвичай тлумачать як явище протестанизму, хоча офіційного розриву між англіканською церквою та католицизмом не відбулося. Більш прискіплива класифікація вбачає в англіканстві via media («середній шлях») між католицизмом і протестантизмом. Переконання батька пристрасно відстоював брат Річарда, котрого вбили противники за книжку, у якій він писав, «що образів не треба поважати, / що англіканська церква нечестива». Інша доля судилася Річардові, якого відправили навчатися в папську Італію. Три роки перебування в серці «папістів» стали важливим етапом формування молодого англійця як художника й особистості, однак він дійшов висновку, що «Італія від нас одстала в вірі», відтак вирішує приєднатися до своїх кревних родичів, які заради своєї церкви наважилися покинути Батьківщину.

Із відстані часу скульптор відсторонено констатує, що в їхній рідній «Англії веселій / чимало крові пролилось за мрії», за утопічну духовну незалежність, яку пуритани пов'язували з можливістю утвердити власну, єпископальну церкву. Заради цієї мрії вони вибрали важкий шлях вигнанців «аж за море» та опинилися в американській пущі, яку ідентифікували для себе «краєм обітованим», «новим Ханааном».

У богемному гуртку венеційських скульпторів Річард Айрон запозичив девіз, який став його кредо: «Pereat mundus, fiat ars»» **(**«Хай згине світ, а хист хай буде»). Тривалий час молодий чоловік був у полоні італійських архітектурних шедеврів. Саме місто Венецію, де «на будинках люд камінний статуй / немов якусь містерію вдає», він сприймав як храм мистецтва, де залишили свій слід найкращі скульптори світу, здатні оживити мармур. Але згодом він відчуває здрібнілість мистецьких ідей в Італії, духовний вакуум, а своє відторгнення від Венеції пояснював генетичним спадком – «пуританська шия / не вміла гнутися по-католицьки». Епоха зміцнення в Італії антиренесансних устремлінь, холодної офіційності викликає відторгнення художника, який мимоволі опиняється в тенетах цілої системи догм і канонів, його змушують у творчості лише відкрито прославляти церкву та вельмож.

Опинившись разом з англійськими колоністами в американській пущі, Річард Айрон гостро відчув пресинг клерикальної громади, яку пуритани прирівнюють до божої, але за високими словами скульптор бачив, як процвітає фарисейство. Натомість пуритани насторожено реагують на репліки Річарда, у яких вбачають «балачку католицьку». Особливо показовим є конфлікт, що виник навколо замовленого митцеві свічника «для зібраннів молитовних».

Пластичні мистецтва здавна допомагали людині оформлювати предметне середовище, створюючи «другу природу», нерідко вони тісно пов'язані з релігією і ритуалами. Прикладами мистецьких взірців став єгипетський скульптурний портрет, статуї олімпійських богів, втілення біблійних образів у роботах скульпторів доби Ренесансу, що стали окрасою численних католицьких церков. Із великою відповідальністю поставився Річард і до замовлення пуритан, адже для цього було необхідно знайти компроміс між художником і вірянином, адже, як відомо, Старий Заповіт строго забороняв робити зображення (намальовані, ліплені, зроблені з каменю чи дерева) й поклонятися їм. Пуритани хотіли мати у своїй церкві копію знаменитого золотого підсвічника з сімома свічами – менори, що була сакральним артефактом великого Єрусалимського храму. Але в скульптора сліпе наслідування викликає лише скептицизм, така робота для нього – «неволя єгипетська». На його аргументи Годвінсон відповідає своїм незмінним контраргументом – рядками з Біблії, які тлумачить напрочуд пласко й однозначно. Митцеві, як стверджує Годвінсон, не личить узагалі просторікувати. Він засуджує сам факт відданості Річарда «диявольському хистові», позаяк мало не всі художники, на його переконання – «Каїнове кодло», не становлять виняток і скульптори:

За всі віки було лиш два майстри,
що з божого шляху не ухилялись:
Веселіїл та Еліав, що в храмі
єрусалимськім працювали… [5, с. 87].

Незабаром Річард через вправне маніпулювання громадською думкою з боку Годвінсона отримує в колонії клеймо «сідонського» митця», ініціатора розпусти, що заслуговує прокляття за свої роботи за Біблійним ученням, яке театрально цитує Годвінсон: «Будь проклятий той, хто виліпить чи виллє бридке перед богом діло рук мистецьких і покладе його у схові!» [5, с. 90]. Своїм словом він ініціює пуритан до знищення робіт митця. Так релігійний фанатизм, який свого часу був спрямований на художні окраси

храмів, вихлюпнувся за межі культових споруд, і нащадок лідерів пуритан стає жертвою громади, у якій верх взяли «невігласи», «дикі люди», що переслідують красу, репресують тілесність, карають за свободу думки і мистецьку фантазію.

Річард Айрон, навіть покинувши колонію пуритан, формально залишився в лоні церкви, однак внутрішньо він повністю утверджується у власній вірі, сповідуючи верховенство «релігії краси». Недарма в Род-Айленді від отримує від колег титул «невидного підмурівку храму хисту». Та це визнання не приносить йому радощів, адже він усвідомлює, що насправді згубив своє обдарування. До честі скульптора, в його аксіологічній шкалі, ми не знаходимо тієї затятості в «міжхрамовій» ворожнечі, яка була властива його родичам. Усією своєю діяльністю Річард Айрон стверджує, що віра повинна «тямити» красу, в той же час краса варта обожнювання й поклоніння. Один із персонажів драми, Органіст, висловлює певність, що музика проникає у всі сфери людського життя, і тому вона вічна:

Маленька пісня й та живе віки,
зміняється, дрібниться, знов зростає
і з люду в церкву божу переходить [5, с. 107].

Натомість Річард певен, що зневажені пуританами пластичні мистецтва теж є «християнським хистом». Окрім того, своєю творчістю він доводить, що колообіг мистецьких ідей не слід сприймати однобоко. Загальновідомо, що народна творчість давала зразки, які підхоплювало елітарне мистецтво, адаптовувала церква, однак і справжні шедеври релігійного мистецтва теж надихали до нових творчих ідей багатьох художників. Прикладом поєднання релігійного і світського начал може слугувати ескіз скульптурного портрету матері Річарда, над яким він працював у Масачузетській колонії. Вдивляючись в обличчя матері очима художника, Річард зауважує:

Яка сумна чогось сьогодні мати…
Се ж, певне, я їй жалю завдаю…
Але сей смуток до лиця матусі.
У неї гарні старощі… Сей погляд,
сі прості лінії, одежа навіть –
правдива Mater dolorosa [5, с. 62].

Бачення матері в образі Діви Марії, що перебуває в скорботі, переживаючи за страждання сина, видає в скульпторі прекрасного психолога, здатного побачити в Едіті її глибинну сутність, а також свідчить про його невербалізоване бажання відчувати духовну близькість із матір'ю, відчуження якої під впливом Годвінсона стало очевидним. У католицьких храмах Діва Марія зображується здебільшого стоячи або сидячи з мечем чи сімома стрілами (сім страждань Марії) у грудях, інколи в образі молодої матері з немовлям на руках. Асоціативний ряд мислення Річарда переконує, що образ Мадонни свого часу його глибоко захоплював. Як митець, він міг знати чимало робіт художників епохи Відродження, які запропонували нові мотиви та композиції, що спричинили втрату релігійного характеру – Сандро Ботічеллі, Леонардо да Вінчі, Тіціана, Рафаеля Санціо та ін. Чимало прикладів зображення Богоматері з трагічною експресією художньої мови знаходимо і в скульптурі, починаючи з дерев'яної, що стала особливістю католицьких храмів. Шедевром доби Відродження вважається робота молодого Мікеланджело «Ватиканська П'єта» («Оплакування Христа»), котра стала окрасою Собору Святого Петра. Однак ескіз страдницької матері Річарда Айрона не нагадує традиційне зображення Богородиці. У його ідеї вгадуються спроби трактування цього образу художниками пізнішого часу, коли був втрачений релігійний канонізм, закріплений церковними стереотипами. Ескіз Айрона нагадує «Скорботну мати» французького неокласициста Жана-Баптиста Карпо – бюст задуманої жінки в шалі з легким поворотом голови. Проте Едіта, поглянувши зблизька на роботу, яку робив син із воску, поки розмовляв із нею, вжахнулася:

Моє обличчя! Господи, рятуй
І змилуйся… Навік, навік загинув… [5, с. 65].

Така реакція викликана передусім іконоборчими настановами в громаді пуритан, акцентом на заповіт «не сотвори собі кумира», що трактували значно ширше, по суті маркуючи грішними будь-які пошуки естетичного відтворення минущої людини.

У дуелях персонажів Лесі Українки біблійними цитатами Річард Айрон теж сказав своє слово. Він наводить матері притчу про контроверсійні життєві моделі: *«…Марта дбала про потреби часу, / Марія ж прагнула того, що вічне»* [5, с. 64]. Його вибір – це вибір митця, якому також призначено нести свій хрест – «іти услід Марії». Як бачимо, спрямованість на вічність зближує високе мистецтво й релігію, доводить абсурдність гоніння митців та примушування їх до мертвого канону.

Отже, код храму в драматичній поемі Лесі Українки «У пущі» є наскрізним і постає ключем до трактування головним персонажем релігії і протиборства релігійних конфесій. Водночас скульптор Річард Айрон підносить до рівня сакральності мистецтво, а своє призначення вбачає в служінні «храму краси». Для нього однаково неприйнятні ні репресія творчої фантазії митця у протестантів, ні її імітація, що зводиться до наслідування канону в католиків. Водночас Айрон болісно оцінює криваві конфлікти, що виникають у результаті релігійної ворожнечі. Категорично відкидаючи диктат лідерів церкви, скульптор не дає підстав для приписування йому апологетики «безхрамності», атеїзму. На нашу думку,

йому імпонує екуменічна ідея, що стане затребуваною в широких колах значно пізніше, він прагне налагодження ширших комунікативних мостів між релігією й мистецтвом, адже культ і культура (мистецтво) – явища взаємопов'язані і взаємозалежні. Не підлягає сумніву, що герой драматичної поеми Лесі Українки Річард Айрон репрезентує інтелігенцію, яка відстоює необхідність гуманізації «храму», тобто всіх інститутів громадянського суспільства, і це завдання не втратило своєї актуальності й нині.

Література:

1. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / Макс Вебер; [пер. з нім. О. Погорілого]. – К. : Основи, 1994. – 261 с.

2. Кайпер А. Христианское мировоззрение [Електронний ресурс] / Абрахам Кайпер. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/protestant/Kaiper_Hrist Mir00.php. – Назва з екрану.

3. Ковальова О. Ю. Бінарні колізії модернізму та авангардизму в українській літературі першої половини ХХ ст. (творчість Лесі Українки, М. Семенка, Б.-І. Антонича) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01. «Українська література» / О. Ю. Ковальова. – К., 2006. – 20 с.

4. Малютіна Н. П. Поетика семіозису в драматичній поемі Лесі Українки «У пущі» / Н. П. Малютіна // Леся Українка і сучасність : до 130-річчя від дня народження Лесі Українки : зб. наук. праць. – Луцьк, 2003. – Том 1. – С. 107–115.

5. Українка Леся. Драматичні твори (1909–1911) / Леся Українка // Зібр. творів : у 12 т. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 5. – 336 с.

6. Українка Леся. Поезії / Леся Українка // Зібр. творів : у 12 т. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 1. – 448 с.

© Антипчук Н. В.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 2. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 04 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 13 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 17 жовтня 2017 р.

e-mail: antipchuk_petr@mail.ru

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-94-98

Антипчук Н. В. Гармонія співіснування прози та живопису / Н. В. Антипчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 94–98.

УДК 821.161.1–1.09+7

Антипчук Надія Василівна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури,
Рівненський державний гуманітарний університет

ГАРМОНІЯ СПІВІСНУВАННЯ ПРОЗИ ТА ЖИВОПИСУ

У статті розглянуто ефект взаємодії мистецтв на прикладі поезії. В епоху кінця XIX та початку XX ст. ця проблема була дуже актуальною, а нові художні практики – імпресіонізму, символізму тощо – забезпечили новий підхід до діалогу мистецтв у літературі. Поезія російського символіста К. Бальмонта – вдалий приклад використання живописних ефектів у ліриці. Поет досконало виражає функції кольору, підпорядковуючи їх художньому задумові своїх творів.

Ключові слова: *модернізм, імпресіонізм, символізм, колір, образ, герой, пейзаж.*

Антипчук Надежда Васильевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской литературы,
Ровенский государственный гуманитарный университет

ГАРМОНИЯ СОСУЩЕСТВОВАНИЕ ПРОЗЫ И ЖИВОПИСИ

В статье рассматривается эффект взаимодействия искусств на примере поэзии. В эпоху конца XIX и начала XX в. эта проблема была очень актуальной, а новые художественные практики – импрессионизма, символизма и т. д. – обеспечили новый подход к диалогу искусств в литературе. Поэзия русского символиста К. Бальмонта – удачный пример использования живописных эффектов в лирике. Поэт в совершенстве выражает функции цвета, подчиняя их художественному замыслу своих произведений.

Ключевые слова: *модернизм, импрессионизм, символизм, цвет, образ, герой, пейзаж.*

Nadiia Antypchuk,
Candidate of Philological Sciences (PhD),
Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature, Rivne State Humanitarian University

HARMONY OF COEXISTENCE OF PROSE AND PAINTING

The author of the article examines the effect of co-operation of arts, in particular on the example of poetry. This item was very actual at the end of the XIX century and beginning of the XX century. In that time new artistic practices – impressionism, symbolism and others like that were provided by the new going of the dialog between arts and literature. A lyric poetry of the Russian symbolist K. Balmont is the example of the successful use of picturesque effects in poetry. This poet expresses the functions of color for perfection his works.

Freedom of self-expression comes into the notice of modernists. The author is talking about the influence of painting and the characteristics of free, perceptible or even intuitional perception of the world. A color rids gradually of function of reflection of the real state of affairs, but enriched property, comes forward character of human's existence of man. The universal model of culture is created by the symbolism of epoch.

A parcel of land, separating colors and tints were very important by the defined portable values for the symbolists. They against traditional symbolism of color, but quite often it was enriched or even changed self-willed. These tendencies appear in the lyric poetry of K. Balmont, A. Beliy, M. Voloshin, A. Blok and V. Ivanov.

A lyric poet K. Balmont gives the good example of the flexible using of colors' function. A poet was well-informed by traditional symbolism of color. He realized force of influence by separating tones and semitones on the psyche of man, his mood.

Key words*: modernism, impressionism, style, image, creation, narrative, hero, landscape.*

У науці вже давно активно досліджуються взаємозв'язки різних мистецтв. Відомо, що впродовж віків точиться постійний діалог різних видів мистецтва, причому художня література незмінно виступає одним із найактивніших учасників такого діалогу. Література завжди мала чимало спільного з музикою, театром, живописом, архітектурою тощо. Спільне захоплення прекрасним та прагнення виразити враження від світу засобами гармонії об'єднувало їх у єдині спільні цілі.

У минулому про зв'язок літератури та інших видів мистецтв писало багато дослідників. Існують різні погляди на цей предмет. Так, античний учений Норацій вважав, що різні галузі мистецтв більше по-

єднує, ніж розрізнює. А видатний естетик і мислитель XVIII століття Ґ. Лессінґ у своїй класичній праці «Лаокоон» (1766) спробував виявити істотні відмінності мистецтв. Якщо перша концепція концентрує увагу на рисах спільного, то друга, навпаки, аналізує відособленість, акцентує на відмінностях окремих галузей мистецтва з огляду на особливий матеріал, із яким вони мають справу. Підходячи до проблеми взаємозв'язків мистецтв, сучасні вчені намагаються осягнути поєднання цих діаметрально протилежних концепцій [10, с. 7].

Наприкінці XIX століття, у післяреалістичну добу, особливо тісною і якісно ефективною стає співпраця літератури й живопису [5; 6; 7; 8]. Початок цьому зв'язку поклали знамениті французькі поети Ш. Бодлер, П. Верлен, А. Рембо та їхні послідовники. Виявилося, що література, зокрема поезія, може промовляти на рівні нюансів і півтонів, не зображуючи, а лише натякаючи чи підказуючи настрій. Подібні ефекти стали можливими завдяки запозиченню в поезії засобів живопису [8, с. 11]. Гра світла, відчуття простору, потоки повітря і сонця – усе це знайшло відображення в поезії, радикально змінивши її характер.

Новаторська художня техніка французьких майстрів у слов'янській поезії з'являється з певним запізненням, проте справляє вона не менший вплив на розвиток української та російської літератур. Ефекти «живописання словом» цілковито захоплюють наших поетів. Вони не тільки намагаються наслідувати французьких творців бодлерівського кола, а й прагнуть знайти власні засоби для передачі в поезії живописних вражень та прийомів [4]. Як вважає Д. Чижевський, «найголовнішою мотивацією в русі модерністів було те, що реалізм обмежував поліфункційність слова однією лише комунікативною функцією» [9, с. 216]. На межі XIX та XX століть визволення від цієї залежності вело до зближення різних видів мистецтв.

«Модерна» поезія в першій фазі свого розвитку ставить собі за мету саме осягнення специфічної мови живопису. На якийсь час навіть стає модою захоплення зовнішніми ефектами, яскравим експериментаторством [8], при цьому завдання оновлення змісту, не менш актуальне для свого часу, відходить на другий план. «Першопрохідці російського символізму (до 1900 року) переважно цікавилися естетичними проблемами й докладали зусиль для створення нових форм у поезії, що вважалося насамперед особистим художнім експериментаторством («опытами»)» [9, с. 155–158].

У поезії, живописі, пластиці та музиці відображається ідея росту, пориву, пробудження до життя, безперервних змін становлення і розвитку. Живописні ефекти передають неповторний колорит, мінливість світу, ритм життя, радість, молодість, весну, вітер тощо [8; 7]. Це допомагає втілити багатий внутрішній світ ліричного героя, його життєву активність, а нерідко також безпосередню повноту земного існування. На межі XIX та XX століть мистецтво породжує культ вільної, безмежної творчості на противагу інтелектуальній діяльності людини.

Лірика доби модерну по-новому осмислює художню функцію мистецтва. Відбувається звільнення мистецтва від догм художньої умовності. У запереченні лінійної манери зображення проявляється реакція на реалізм. Водночас утверджується нова релігійність, яку сприймають як «священність будь-яких імпульсів, що йдуть із глибини духа та натури художника» [5, с. 31].

Свобода самовираження привертає увагу модерністів. Якщо говорити про вплив живопису, то він характерний на рівні вільного, чуттєвого чи навіть інтуїтивного сприйняття світу. Колір поступово звільняється від функції відображення реального стану речей, але збагачується властивістю чарівного та сугестивного, виступає символом особливого модусу існування людини в його радісній, вільній та безпосередній залученості до буття, стає формулою нового світовідчуття. Так твориться універсальна модель культури, емблематика та символіка епохи.

Наділення окремих кольорів та відтінків певними переносними значеннями було дуже важливим для символістів. При цьому вони спиралися на традиційну символіку кольору, але нерідко також її збагачували або навіть свавільно змінювали. У ліриці К. Бальмонта, О. Блока, В. Іванова, А. Бєлого, М. Волошина такі тенденції виявляються найповніше.

Поезія К. Бальмонта дає добрий приклад гнучкого й багатоманітного використання функції кольору. Поет усвідомлював силу впливу окремих тонів та напівтонів на психіку людини, її настрій. Він був добре обізнаний із традиційною символікою кольору. Нагадаємо, що на наші емоційні відчуття мають вплив не тільки хроматичні якості кольору (якість жовтого, червоного, блакитного чи зеленого), але також його густина (ясний/темний). Як відомо, жовтий порівнюють із теплом, блакитний вважається холодним. Зелений, як комбінація вищезгаданих кольорів, посідає місце посередині між ними: змішує враження холоду й тепла. Безумовно, такий дуалізм якості зеленого кольору спричиняє неоднозначні семантичні конотації зеленого з виразно проявлюваною тенденцією до поляризації значень.

Саме такий дихотомічний характер зеленого кольору можемо спостерегти в ліриці К. Бальмонта. Колір рослинності й весни, він може бути також уособленням радості, надії, молодості, розцвітання. Ці асоціації проявляють його позитивний зміст для людської психіки. Ускладнює цю низку значень використання зеленого кольору в опозиції реального та космічного життя. Тінь холодного, містичного, загрозливого, навіть фатального, з'являється, наприклад, в образах зеленого місяця чи зелених очей.

У бальмонтівській поезії мотив Місяця вказує на космічний контекст життя людини, підпорядкованість наших думок і почуттів вищим силам. У вірші «Місяць» («Луна») поет проголошує:

Луна богата силою внушенья,
Вокруг нее всегда витает тайна.
Она нам вторит: «Жизнь есть отраженье,
Но этот призрак дышит не случайно».

Своим лучем, лучем бледно-зеленым,
Она ласкает, странно так волнуя,
И душу пробуждает к долгим стонам
Влияньем рокового поцелуя [2, с. 192].

Будучи істотним елементом у структурі сакральності природи, персоніфікований образ Місяця втілює не тільки нерозривність життя й смерті. Він також переконує, що смерть не є остаточним кінцем, що вона є лише етапом, який робить можливим перехід в інші, вищі космічні світи.

Образ символу Місяця, його значеннєва множинність викликає в уяві читача багато асоціацій. Циклічність форм Місяця нагадує про повторюваність усього, а також про можливість загробного існування. Зелене світло місяця нагадує про мотив вічного повернення, «нитку життя», шанс відродження («*Свет нас ждет за умираньем*»), зрештою, про призначення та надію («*Своим лучем, лучем бледно-зеленым, Она ласкает*»). Культ Місяця, що знайшов відображення в багатьох поетичних творах К. Бальмонта («Луна», «Восхваление Луны», «Влияние Луны» та ін.), полягає в інтерпретації місяця як надприродної сили, таємничої, незвичайної, що володіє містичною силою і може виступати сполучною ланкою між дійсністю та ірраціональним виміром буття. Оперування в цьому випадку зеленим кольором сприяє створенню особливого настрою, пов'язаного з відчуттям надії на «воскресіння» та радості з самого факту життя. Зелений колір – колір надії, у поєднанні з барвою місяця як зорі, що визначає ритми життя, становить нагадування про архаїчні вірування, згідно з якими людина пізнає в нічному світилі алгоритм власного земного існування. Звідси асоціація Місяця з нормами космічних ритмів, що визначають дати життя і смерті. Холоднувате й таємниче зелене світло місяця приховує драматичну напруженість людських почуттів та передчуттів.

Мотив зелених очей виконує подібну художню роль у творчості К. Бальмонта. Звернемо увагу на те, що в поетичних, метафоричних значеннях цієї деталі жіночої вроди знаходить відображення одвічний дуалізм зеленого колориту. В одному образі виявляється і ясність, і холодність, гра світла, взаємний перехід кольорів: *«В зеленых очах у нее глубина-холодна», «У нее глаза морского цвета, И живет она как бы во сне», «И в глазах глубоких в миг отлива Холодеет сумрак голубой»* («Она как русалка») [2, с. 125].

Символ Землі-Матері належить до образів, пов'язаних із реалізацією ідеї циклічності життя. Знаходимо дуже цікаву ілюстрацію цієї теми в одному з циклів лірики К. Бальмонта, характерно названому «Земля» (1904):

Земля, я неземной, но я с тобою скован
На много долгих дней, на бездну быстрых лет.
Зеленый твой простор мечтою облюбован,
Земною красотой я сладко заколдован,
Ты мне позволила, чтоб жил я как поэт [2, с. 316].

Відповідає архетипним асоціаціям образу зображення планети в найдавніших віруваннях людини, про які писав М. Еліаде [3, с. 78]. Зелений тон тут стає універсальним кольором, символіка якого максимально розширюється. При цьому зберігається подвійна, амбівалентна природа кольору, що наділяє його як позитивними, приємними асоціаціями, так і загрозливими, ірраціональними, загадковими. Матеріальний образ Землі стає уособленням тієї великої та загадкової духовної субстанції, яка криється в цій оболонці. Відчуває кровну спорідненість із Планетою-Матір'ю сам ліричний герой:

Земля зеленая, я твой, но я воздушный,
Сама велета ты, чтоб здесь я был таким,
Ты в пропастях летишь – и я лечу, послушный,
Я страшен, как и ты, я чуткий и бездушный,
Хотя я весь – душа, і мне не быть другим.

Зеленая звезда, планета изумруда,
Я так в тебе люблю безжалостность твою,
Ты не игрушка, нет, – ты ужас, блеск и чудо,
И ты спешишь – туда, хотя идешь – оттуда,
И я тебя люблю, и я тебя пою [2, с. 317–318].

Ідея Матері-Землі, Землі-Родительки має своє глибоке коріння – у праслов'янській та античній культурі. Праобраз Матері-Землі зберігся протягом багатовікового розвитку культури, безліч разів видозмінюючись у ній. К. Бальмонт, розвиваючи цю багатовікову традицію, представляє зелену планету як матір, убачаючи в ній не лише джерело життя, а й генезу власної поетичної істоти. За первісними уявленнями, земля оцінювалася як джерело сили, «душі» і плодючості. Саме такого значення надає

своєму образові російський поет. Поет висловлює містичне відчуття єдності з планетою, що є водночас почуттям космічної структури («Отречение»), цілком ототожнюючи себе з землею.

Щодо двох пейзажних груп поетичних описів К. Бальмонта – дуже виразно проявляється їх амбівалентний характер семантики та емоційних асоціацій. В образах, що утворюють першу зі згаданих груп, зелений колір виступає як колір земного існування, природи, пов'язаний передусім із надходженням весни, оживленням рослинності, відродженням землі і її краси, що сповнює натхненням і внутрішньою силою людину. У такому контексті колір стає іконічним знаком життя, весни й радості. Проте в низці поезій виступає зовсім інша конотація зеленого кольору: він стає символом неспокою, тривоги, загрози, загубленості й страху, внутрішнього драматизму людської істоти. Наприклад, у вірші «Болото» цей колір є цілковитим контрастом до зелені весни й радості:

На самом зеленом изумрудном месте
Кто-то когда-то погиб навсегда.
Шел жених влюбленный к любящей невесте, –
Болото заманило, в болоте нет следа.
И многих манит к обманным изумрудам,
Каждому хочется над бездонностью побыть [2, с. 295].

Через поєднання різних, часто контрастних між собою кольорів поетові вдається творити блискучі живописні ефекти. Так з'являється зіставлення зеленого з червоним або зеленого з жовтим чи чорним. Подібні контрасти, звичайно, дуже виразно сприяють посиленню емоційного впливу поетичної образності. Вибір відтінків, спосіб їх поєднання і включення в загальну структуру образу мають першочергове значення для естетичного сприйняття поезії читачем. Перший зі згаданих контрастів (зелене/червоне) є фізично обгрунтованим контрастом, максимально відмінним поєднанням хроматичних барв. Уживаючи ці кольори, К. Бальмонт підкреслює пластичність і різкість образу: *«Там в изумрудных берегах Текут пурпуровые реки»* [2, с. 379]; *«… зеленые узоры и красные цветы»* [2, с. 298]. Збільшує сугестивний уплив кожного складника зіставлення двох контрастних кольорів.

Зовсім відмінну комбінацію кольорів становить змішування зеленого з чорним. Усі кольори веселки добре поєднуються з білим або чорним, однак при цьому вони втрачають свою первісну силу, насиченість. Так стається і в циклі К. Бальмонта «Фата моргана» (1905), коли поет змішує чорний із яскравим зеленим кольором:

Где все так жарко, чернооко,
Где всюду черный цвет волос;
В сиянье белокурых грез
Испанка-нимфа одиноко
Порой возникнет – и на нас
Струит огонь зеленых глаз.

Всего красивей черный цвет
В зрачках зеленых глаз.
Где водный свет? Его уж нет.
Лишь черный есть алмаз!
Зелено-бледная вода,
Русалочный затон… [1, с. 212].

Контраст із чорним трохи зменшує силу експресії зеленого кольору. Але вона також зміцнюється через звернення до глибшого, смарагдового тону зеленої барви. Бальмонтівське сприйняття світу схильне надавати образові природи рис постійно змінного процесу, що має не тільки зовні впізнавані зміни кольорів та відмінків, але й динаміку внутрішніх трансформацій, що позначають стани душі, психіки ліричного героя. Поетична уява піддає змінам усе, що є незмінним і тривалим, надає дійсності характер постійної неповноти, що спонукає до творення, збагачення образу світу.

Отже, у поетичних образах К. Бальмонта виявляється різнорідність функціювання колористики. Найбільш природний у палітрі поета зелений колір відзначається амбівалентністю використання. Він не тільки позначає рослинний світ, але водночас служить символом радості, молодості, весни, виражаючи позитивний полюс емоційно-семантичних асоціацій. Поет іде шляхом розвитку традиційної символіки кольору, збагачуючи її новими образними нюансами.

К. Бальмонт, з іншого боку, виразно виходить поза межі традиційної семантики кольору. Про це свідчить співвідношення зеленого кольору з екзистенційною проблематикою в його поезії. Колористичні ефекти сприяють створенню опозиції: людське життя – космічне життя, служать утіленню метафізичного змісту. Так, зелений колір набуває образно-символічної функції, виступаючи в космічно-метафізичному контексті, про що свідчать мотиви землі, місяця, очей. Підвищуючи живописність поетичного образу, створюючи відповідний настрій, колір виконує різні художні функції.

Конструювання художнього образу та характер використання кольору, поєднання традиційної символіки з експериментаторством кольору, тонке й артистичне нюансування барви – усе це дозволяє сприймати поезію К. Бальмонта як видатне явище в широкому контексті європейської культури пере-

ломного періоду рубежу XIX та XX століть. Творчість російського поета може бути яскравим прикладом нової тенденції тих часів, суть якої виражалася в утвердженні суб'єктивності, «генія», який «наслідує не світ як творіння, абсолютну реальність, не норми цього ідеального наслідування (легенди, канон, традиції), не універсальні категорії розуму, а своє бачення цього світу, віднині головного об'єкта творчості» [5, с. 19]. Новаторське поєднання словесного та живописного мистецтв у поезії К. Бальмонта відображає саме таку тенденцію.

Література:

1. Бальмонт К. Д. Избранное. Стихотворения, переводы, статьи / К. Д. Бальмонт. – М., 1980.
2. Бальмонт К. Д. Стихотворения / К. Д. Бальмонт. – Ленинград, 1969.
3. Еліаде М. Священне і мирське; Міфи, сновидіння і містерії; Мефістофель і андроген; Окультизм, ворожбитство та культурні уподобання; [пер. з нім., фр., англ. Г. Кьорян, В. Сахно] / Мірча Еліаде. – К. : Основи, 2001. – 591 с.
4. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В. М. Жирмунский. – Ленинград : Наука, 1977. – 408 с.
5. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века. В 2 т. Т. 1. / В. М. Толмачев, А. Ю. Зиновьева, Г. К. Косиков; под. ред. В. М. Толмачева. – 3-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 304 с.
6. Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. Трактаты, статьи, эссе. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 512 с.
7. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм. Мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств / Д. В. Затонский. – Харьков : Фолио, 2000. – 256 с.
8. Импрессионисты, их современники и соратники. Живопись. Графика. Литература. Музыка / [под ред. И. Е. Даниловой, В. Н. Прокофьева, А. Д. Чегодаева]. -Чижевський Д. Слов'янський модернізм / Дмитро Чижевський // Слово і Час. – 2004. – № 6. – С. 153–165.
9. Ut pictura poesis / pod red. M. Skwary i S. Wysłouch. – Gdańsk : Słowo / obraz terytoria, 2006. – 284 s.

© Марчук С. М.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 2. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Отримано: 30 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 09 жовтня 2017 р.
Прийнято до друку: 12 жовтня 2017 р.

e-mail: svitlanamarchuk19@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-99-102

Марчук С. М. Дубенський текст у сучасній українській поезії / С. М. Марчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 99–102.

УДК 82.09 (477.81)

Марчук Світлана Миколаївна,
аспірант кафедри української мови і літератури, Національний університет «Острозька академія»

ДУБЕНСЬКИЙ ТЕКСТ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ

Зацікавленість до вивчення топологічних текстів є однією з пріоритетних тенденцій в сучасному літературознавстві. Однак інтерпретація феномену міста в сучасному літературознавчому дискурсі України на межі XX та XXI ст. переважно сфокусована лише на великих містах. Низка поезій про Дубно стала поштовхом для дослідження дубенського тексту. У статті проаналізовано та досліджено специфіку дубенського тексту в сучасній ліриці. Зіставлено авторські урбаністичні візії, використання поетами образів, знаків, міфем, символів міста Дубна. Доведено специфіку дубенського тексту як художньої парадигми на прикладі сучасної лірики.

Ключові слова: *топос, локальний текст, дубенський текст, травелог, геопоетика.*

Марчук Светлана Николаевна,
аспирант кафедры украинского языка и литературы, Национальный университет «Острожская академия»

ДУБЕНСКИЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ПОЭЗИИ

Заинтересованность к изучению топологических текстов является одной из приоритетных тенденций в современном литературоведении. Однако интерпретация феномена города в современном литературоведческом дискурсе Украины на рубеже XX и XXI века. преимущественно сфокусирована только на крупных городах. Ряд стихотворений о Дубно стал толчком для исследования дубенского текста. В статье проанализировано и исследовано специфику дубенского текста в современной лирике. Сопоставляются авторские урбанистические видения, использование поэтами образов, знаков, мифем, символов города Дубно. Доказано специфику дубенского текста как художественного парадигмы на примере современной лирики.

Ключевые слова*: топос, локальный текст, дубенский текст, травелог, геопоэтика.*

Svitlana Marchuk,
Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language and Literature, National University of «Ostroh Academy»

DUBENSKY TEXT IN THE MODERN UKRAINIAN POETRY

A strong desire for studying topological texts is one of the priority tendencies in modern literary criticism. However, interpretation of the city phenomenon in modern literary discourse of Ukraine on verge of XX and XXI century is mainly focused only on metropolises. For today, the originality of the texts of Kyiv, Lviv, Kharkiv is clearly outlined; However, not enough attention is paid to the study of provincial topos as texts.

This article is dedicated to research of historical landmarks of Dubno image in literature and specifics of artistic paradigm of Dubno texts in modern lyric poetry. Authorial urbanism visions are compared among each other as well as the use of characters, signs, mytheme, and symbols of Dubno in the poetry of such individuals as P. Velesyk, J. Nyzovyy, L. Pshenychna, M. Pshenychnyy, and V. Semenko. The works of V. Abashev, M. Bakhtin, J. Lotman, N. Mendis, M. Shulgun and others were taken as theoretical basis for this research.

In the article, it is well proven that the core of Dubno texts in a modern lyric poetry lies in presentation of Dubno castle and fortress, which create a special mystically retrospective atmosphere. Ikva river should be considered as an important attribute of demonstration of the city's character. A row of poetries about Dubno is an example of modern myth-making and original dialogue with the past, which is fixed in historical documents and legends. There are more than one example when poets use myths and first writings for artistic embodiment of Dubno in literary works (T. Shevchenko, N. Gogol). The artistic structure of Dubno texts is characterized by combining chronicle-baroque and narrative techniques.

In this article the specifics of Dubno texts in modern lyric poetry was analyzed and researched. Authorial urbanism visions were compared as well as the use of characters, signs, mytheme, and symbols of Dubno. Using examples of modern lyric poetry, the specifics of Dubno texts was well-proven to be an artistic paradigm.

Key words*: topos, local text, dubensky text, travelog, geopoetics.*

Тяжіння до вивчення топологічних текстів є однією з пріоритетних тенденцій у сучасному літературознавстві. За В. Абашевим, локальний текст формується у стихійному і безперервному процесі символічної репрезентації місця стабільною сіткою семантичних констант, які «стають домінантними ка-

тегоріями опису місця і починають по суті програмувати цей процес в якості своєрідної матриці нових репрезентацій» [1, с. 178].

Образ міста як цілісного соціально-культурного простору в художній літературі бере свої витоки з літератури Давньої Греції та Риму. Слушною треба вважати думку Ю. Лотмана, що місто потрібно сприймати як складний семіотичний механізм, генератор культури. Міська тематика повсякчас приваблювала літературознавців своєю багатогранністю, містичністю, інтермедіальністю засобів тощо. Теоретичну базу для вивчення топосних текстів заклали такі корифеї науки, як В. Абашев, М. Бахтін, Ю. Лотман, Н. Медніс, М. Шульгун та інші.

Упродовж останніх десятиріч в українському літературознавстві приділяють значну увагу вивченню урбанізму, динаміці зображення міста в конкретних творах національних письменників. Інтерпретація феномену міста в сучасному літературознавчому дискурсі України на межі XX та XXI ст. переважно сфокусована на великих містах. На сьогодні вже чітко окреслено своєрідність так званих київського, львівського, харківського текстів. Зростає увага до осмислення етнокультурного краю як цілісного художнього тексту. Першопрохідцями презентації локального надтексту в українському літературознавстві треба вважати С. Андрусів (львівський текст), О. Бровко (слобожанський текст), Т. Гундорову (київський текст), Л. Оляндер (волинський текст). Нині плідно працюють у зазначеному руслі такі дослідники, як В. Агеєва, Н. Анісімова, Т. Возняк, С. Кочерга, О. Маленко, Р. Мовчан, С. Павличко, О. Пашник, О. Філатова, В. Фоменко, О. Харлан та інші. Попри певні напрацювання літературознавців у геопоетичній галузі нині знову постає актуальним питання геопоетики, що зумовлює подальші методологічні пошуки, розширення та поглиблення аспектів вивчення локального тексту.

Варто наголосити, що більшість геопоетичних студій дослідники здійснюють на матеріалі прози, а лірика, яка дає чимало яскравих прикладів міської образності й урбаністичних мотивів, досі залишається на маргінесах наукових осягань. Водночас актуальним стає звертання до провінційних текстів, які заслуговують на виокремлення власного обличчя всупереч тому узагальненню, що залишається панівним у літературознавчій рецепції.

Мета нашого **дослідження** – простежити історичні віхи зображення міста Дубна в літературі та довести художню парадигму дубенського тексту на матеріалі сучасної поезії. Загальновідомо, що кожне місто і містечко унікальне, будь-який топос має власну історію, претендує на осмислення своєрідності в контексті міської метакультури. Однак для формування образу конкретного міста потрібне змикання різних чинників. Однією з передумов відображення певного міста в літературному континуумі є його історія. Місто Дубно, що розташоване на Рівненщині, характеризують яскраві індивідуальні ознаки, які не могли не привабити майстрів художнього слова. Його пов'язують містичними історіями зі славетними імператорами, королями, звитяжцями. Неприступні мури замку, оточені рікою, неодноразово згадувані в легендах та описані у віршах, створюють ядро дубенського художнього простору.

За Т. Возняком, міста можна розподілити на ті, які засновувались/закладались ще у мітологічному часопросторі, на міста, які засновувались вже в історичну епоху, і міста, які взагалі не засновувались, а неначе виростали з поселень іншого типу [2]. Дубно, безперечно, належить до першого, міфологічного типу, адже, згідно з історіографією, воно існувало задовго до написання найвідомішої пам'ятки літератури стародавньої Русі «Слова о полку Ігоревім». Уперше його ім'я, закарбоване в слові, знаходимо в Іпатіївському соборі (1100). Відомо, що Дубно мало тривалу історію у складі прадавньої Литовської держави, тоді ж воно зазнало багаторазових сутичок із нашестям татар. Імпульс відродження та нові перспективи Дубно отримало завдяки Костянтину Острозькому. Саме він домігся магдебурзького права для посилення статусу міста, побудував тут замок та перетворив Дубно на культурний центр Волині, де працювала низка світочів давньої української культури і письменства: Віталій Дубенський, Касіян Сакович, Мелетій Смотрицький та ін. Важливе місце посідає Дубно на мапі визвольних змагань українського народу в XVII ст., тут покрило себе славою українське козацтво. Новий сплеск культурно-економічного піднесення місто пережило в XVIII ст.

Нині вважають, що літературну прописку місту Дубну подарувала повість М. Гоголя «Тарас Бульба», хоча сам автор ніколи тут не бував. Щоправда, П. Кралюк висловив доволі переконливе припущення, що М. Гоголь таки здійснював сюди таємний вояж, який і вплинув на яскравість образів повісті [3]. Мальовничість дубенських місць на власні очі бачив Т. Шевченко, однак у його творах можна знайти хіба що описи волинської природи, а будь-які згадки про культурні артефакти відсутні. Свого часу тут побували відомі українські та європейські літератори, як-от: О. де Бальзак, Я. Гашек, М. Костомаров, Ю. Крашевський, У. Самчук, Леся Українка, І. Франко та інші. Однак їхні безпосередні враження не знайшли оригінального та самодостатнього втілення в літературній творчості. Отож, ліричний образ міста виявився до певної міри цілиною для творчої праці сучасних літераторів. Традицію поетичної візуалізації Дубна складено завдяки віршам П. Велесика, М. та Л. Пшеничних, І. Низового, С. Рачинця, Л. Рибенко, В. Семенка та М. Тимчака. Зокрема, помітними мотиви Дубенщини стали в літературно-краєзнавчому альманасі «Погорина» Рівненської обласної організації Національної спілки письменників України. Твори вищевказаних авторів заслуговують прискіпливої інтерпретації, позаяк саме в них Дубно постає оригінальним локальним текстом.

Більшість літераторів так чи так пропонує своє індивідуальне бачення Дубна як надбудови до міфотворення та легенд, якими оповите місто. Фокусом дубенських асоціацій варто вважати відому фортецю, а з нею і збережені численні міфологеми. Чи не найвідоміша дубенська легенда додає до мужніх захисників міста жіночий образ. За переказами, у Дубно князь Острозький видавав заміж племінницю Беатку Дольську. В одній із легенд розповідається, як дівчина вийшла на мур замку і звідти побачила татар. Вистреливши з гармати в шатро ворогів, Беатка врятувала місто від татарських нападників. Відтоді те місце над річкою Іквою назвали «Дівич-вежа». Воно є яскравою точкою пересікання двох рівнів будь-якого геопоетичного образу: природи і культури.

У поезіях про Дубно зазвичай ключовими є образи-символи архітектурних пам'яток, оточених поліськими пейзажами, які ніби повсякчас запрошують у мандрівку в лабіринти давнини. Прикладом такої поезії є вірш П. Велесика «Дубенська фортеця», у якому візуалізовано шлейф історичної пам'яті. Метафізичним сном виникає в ньому часопростір минувшини: очерет нагадує автору чужинські стріли, які шелестом окутали тоненьку річку Іква. Акустичним відлунням цьому образу в поезії постають уявні «посвисти шабель», які колись тріумфально звучали тут, а нині «дрімають», заколисані плином історії. Доба трагедій і звитяг проникає в сучасність і нагадує про себе в мирних краєвидах міста, зокрема мур старовинного замку поет змальовує як художнє полотно, де збереглись віртуальні сліди колишніх баталій («І кров'ю грає мурів акварель…»).

Ретроспективний погляд на Дубно кидає поет В. Семенко, який порушує в дубенському контексті тематику повісті М. Гоголя «Тарас Бульба». У вірші «Дубно. Ніч. В котрий раз…» ліричний герой відривається від світу реальності, він ніби чує стукіт копит, переживає хвилюючу невідомість, йому ввижаються тіні гоголівських героїв:

Що шукає у світі живих, чи намарно когось доганя
блудний син, нерозкаяний Богом, непрощений батьком, Андрій? [7].

Поет оперує двома часовими площинами – ночі, яка роздмухує уяву, і ранку, що вносить свої раціональні корективи. Особливо цікавим у вірші є образ автора-деміурга, здатного подарувати своїм персонажам вічне віртуальне життя, і в цьому образі насамперед вгадується профіль М. Гоголя, завдяки якому історія міста Дубна стала одним із загальнонаціональних міфів, ключем до розуміння української ментальності.

«Місто-фортеця», «місто-мур», символ непохитного захисту, персоніфікований образ – таким переважно постає Дубно у віршах місцевих поетів, які ніби посилюють культурну текстуру рідного простору. Панівний образ фортеці надає першість у поетичному відтворенні міста архітектурному коду. Симптоматичним для низки віршів є магнетизм прихованого рівня архітектурного ансамблю. Л. Пшенична у вірші «Дубно – місто підземель» звертається до мнемонічних проблем:

Фортеце снів, скарбнице таїни!
Старих домів розсипані баули…
Коли ж ти місто, вийдеш з глибини,
Щоб ми тебе побачили й почули [6, с. 43].

Чи не кожна історична пам'ятка поглинає в себе невербалізовані таємниці, миттєвості героїки і зради, торжества духу і моральної ницості, сакральних поривів і плотських утіх, які впливали не лише на життя індивідуумів, а й на хід історії. Проте час стирає пережите, інколи фальшує його до непізнаваності. Дубенська фортеця теж залишається для найдопитливіших мешканців міста загадкою, яка ховає в товщі своїх стін приховане і забуте. *«…Бо ще тебе – дві третіх в глибині, / А на поверхні – тільки те, що бачиш...»* [6, с. 43] – медитативно констатує Л. Пшенична.

Важливим компонентом дубенської поетичної парадигми варто вважати річку Іква. Свого часу вона впала у вічі Т. Шевченкові, який чи не першим відкрив її манливість та глобальність на літературній мапі: *«Води чимало утекло із Ікви – в синє море…»* [8, с. 457]. Образи поетеси Л. Пшеничної засвідчують формування топосного тексту, у якому провідна роль належить літературному чиннику. Сприймання дійсності крізь призму художніх образів – явище суто геопоетичне. Інтертекстуальний потенціал діалогів текстів репрезентує вірш «Шевченкова дорога» Л. Пшеничної:

Точили серце зранені слова
Про мрій козацьких вольницю-руїну.
У сонні верби куталась Іква.
В думках поета грілась Україна… [6, с. 23].

Окрему сторінку дубенської поетичної антології становлять вірші-травелоги. Місто як фантомний спогад, «чуже» та «рідне» водночас, описав у поезії «Спогад» І. Низовий. Дослідниця літератури подорожей М. Шульгун указує, що «у сучасній літературі подорож варто розглядати як метажанр, у межах якого системотворчу функцію виконує сюжет мандрів, використовується його символічний код, просторові орієнтири, покликані висвітлити або проблематично загострити модель світу в різних його іпостасях…» [9, с. 32]. У вірші І. Низового ліричний герой, що ідентифікує себе туристом, насамперед фіксує зміну простору:

Місто Дубно. Річка Іква.
Древній замок – таїна… [4].

Уже знайомі вулички нагадують йому про минулорічну мандрівку ними з коханою, спогади наповнюють атмосферу ніжністю і щемом. Відтак головні артефакти міста маргіналізуються, опиняються обабіч вулиць-артерій власної пам'яті. Отож, туристичне Дубно в літературному дзеркалі підживлюється індивідуальними історіями, численні сторінки яких уписано до величного образу міста, і кожна така історія додає молодої енергетики (*«Дубно згибіє без нас, молоденьких…»*) та залишається цяточкою-вкрапленням у динамічному дубенському тексті.

Сучасний образ міста як живого організму, сув'язі минулого і сьогодення відтворив поет М. Пшеничний:

Кардіограми дубенських будівель –
На фоні хмар, лелек і літаків,
На фоні зір, що дивляться у вічі
Соборам, замкам, димарям, деревам [5, с. 63].

Це місто живе, динамічне, воно пульсує і дихає своїм щоденням. У вірші простежується наскрізний напівприхований конфлікт між «пройденим» та «теперішнім», певне відчуження від міста «забутого» та тяжіння до міста «нового». Старовинне Дубно М. Пшеничного – локус туристів, які відкривають його собі за допомогою «нудних путівників. За М. Шульгун, у цій системі координат «турист» утілює поверховість загального динамізму життя [9, с. 246]. Автор не відсікає минувшину, не ігнорує славу предків, оскільки дубенська атмосфера робить органічним для мешканців міста мислення категоріями віків. Тут навіть *«старі-старі, аж зеленаві, дзвони / Вряди-годи пригадують минуле, / Погойдують старечими тілами / І ностальгійно думають про вічність»* [5, с. 63]. Заглибленість поета в Дубно «нове» далека від радянського оптимістичного пафосу, радше у вірші переважає гуманістичне співпереживання, оскільки ліричний герой бачить «аритмію», «агонію», «конвульсії» осердя міста, болісно сприймає його руйнацію, яку не здатен оцінити чужинець.

Отже, дубенський текст у сучасній ліриці репрезентовано діалогом минулого і прийдешнього. Його осердям є образи замку, фортеці, річки Ікви, що інколи присутні у тексті на рівні символів, знаків-аплікацій. Непоодинокими є приклади актуалізації міфів і звертань до художнього втілення Дубна в літературних творах (Т. Шевченко, М. Гоголь). Сучасну поезію також можна розглядати як процес культурного міфотворення, новітніх ретроспекцій, що притаманно насамперед віршам про Дубно таких авторів, як П. Велесик, І. Низовий, Л. Пшенична, М. Пшеничний та В. Семенко. Попри сучасний статус районного центру, Дубно в поетичному слові повсякчас зберігає відблиски колишньої величі потужного культурного центру, що зумовлює ускладнену структуру дубенського тексту та комбінування літописно-барокових і модерних художніх засобів.

Література:

1. Абашев В. Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX века / Владимир Абашев. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2000. – 404 с.
2. Возняк Т. Феномен міста / Тарас Возняк. – Львів : Бібліотека журналу «Ї», 2009. – 334 с.
3. Кралюк П. Таємний агент Микола Гоголь, або Про що розповідає «Тарас Бульба» / Петро Кралюк. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. – 176 с.
4. Низовий І. Спогад [Електронний ресурс] / Іван Низовий. – Режим доступу : http://maysterni.com/user.php?id=5537&t=1&rub=2303&sf=1#84985_Спогад. – Назва з екрану.
5. Пшенична Л. Калиновий вогонь серед зими / Любов Пшенична, Микола Пшеничний. – Львів : Джерело, 2001. – С. 57–99.
6. Пшенична Л. У сяйві соняхів / Любов Пшенична. – Дубно : Лілія, 2017. – 56 с.
7. Семенко В. Дубно. Ніч. В котрий раз… [Електронний ресурс] / Вячеслав Семенко. – Режим доступу : http://gak.com.ua/creatives/2/9119. – Назва з екрану.
8. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. – К. : Дніпро, 1988. – 774 с.
9. Шульгун М. Сучасна література подорожей : метажанр, типологія, імагологічний аспект / Мадлен Шульгун. – К. : Талком, 2016. – 416 с.

РОЗДІЛ 3.
ЛІНГВОДИДАКТИКА

© Голуб Н. Б.

Отримано: 02 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 12 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 16 жовтня 2017 р.

e-mail: olnazir_777@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-104-108

Голуб Н. Б. Термінологічна система української лінгводидактики: особливості становлення і проблеми функціювання / Н. Б. Голуб // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 104–108.

УДК 81'233:372.461

Голуб Ніна Борисівна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки, Національна академія педагогічних наук України

ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ: ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ І ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІЮВАННЯ

Автор статті привертає увагу до специфіки терміносистеми української лінгводидактики, порушує проблему невправного використання термінів на різних етапах досліджень і впроваджень їхніх результатів: у процесі оприлюднення під час наукових конференцій, круглих столів, семінарів, у процесі обговорення дисертацій, під час публічного захисту, у публікаціях, у матеріалах персональних сайтів і навіть в освітніх документах. Автор пропонує рекомендації щодо розв'язання порушеної проблеми й уникнення різнотлумачень у наукових текстах.

Ключові слова: *лінгводидактичний термін, термінологічна система, метод, прийом, форма, технологія, компетенція, компетентність.*

Голуб Нина Борисовна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом украинского языка и литературы Института педагогики, Национальная академия педагогических наук Украины

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УКРАИНСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ: ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Автор статьи обращает внимание на специфику терминосистемы украинской лингводидактики, поднимает проблему неумелого использования терминов на различных этапах исследований и внедрений их результатов: в процессе обнародования во время научных конференций, круглых столов, семинаров, в процессе обсуждения диссертаций, во время публичной защиты, в публикациях, в материалах персональных сайтов и даже в образовательных документах. Автор предлагает рекомендации по решению затронутой проблемы и избежанию разночтений в научных текстах.

Ключевые слова: *лингводидактический термин, терминологическая система, метод, прийом, форма, технология, компетенция, компетентность.*

Nina Holub,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

TERMINOLOGICAL SYSTEM OF UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: FORMATION FEATURES AND FUNCTIONING ISSUES

The author draws attention to the specifics of terminological system in Ukrainian language teaching and learning, raises the problem of unprofessional usage of terms at different stages of researches and implementations of their results: in the process of promulgation during scientific conferences, round tables, seminars, during dissertation discussions, public speaking, in publications, in personal websites materials and even in educational documents. The author offers recommendations for solving the issue and ways to avoid divergent interpretations in scientific papers.

The author pays attention to the specificity of terminological system in Ukrainian linguodidactics, suggests recommendations concerning solutions for the raised problems and for avoidance of misinterpretations in scientific works.

In particular, it is highlighted in the article that stocktaking of students' competencies in general educational institutions and in institutions of higher education by searching for pronouns for creating a hierarchy is essential, not by «specification» of terms «competency», «key competencies» etc. or by inventing new competencies. The author considers logical the emphasis within every subject on one subject competency.

Also the author takes notice of problem of terminological revision, since the typical form of demonstration of terminological negligence is mixing and interchanging terms. During the last decades the number of methods extremely increased and that made them impossible to categorize. Lexical compatibility of terms with other words is stressed separately. Due to modernization of Ukrainian education the psychological aspect was noticeably actualized and sci-

entific apparatus of linguodidactics got enriched with psychological terminology. However, sometimes authors copy unprofessional translations of terms from other languages in psychological literature.

It is concluded in the article that significant difference in interpretation of the same scientific categories can disorientate the young researchers, to create the obstacles to form a powerful domestic linguodidactic institution.

***Key words**: language teaching terms, language learning terms, terminological system, method, form, technique, competence.*

Термінологічне ядро лінгводидактики формує, звісно, дидактична й лінгвістична термінологія, однак з огляду на тісний зв'язок з іншими науками (психологією, філософією, соціологією тощо), наукову суть цієї педагогічної галузі визначають також і відповідні терміни – психологічні, філософські та ін. У цьому й полягає особливість становлення лінгводидактичної терміносистеми.

Результативність будь-якого наукового дослідження значною мірою залежить від чіткого окреслення категорійного поля й усвідомлення автором кожного його компонента. Навряд чи зможе агроном прогнозувати великий урожай картоплі, не вивчивши особливостей обраних сортів, відповідності їх грунтові, кліматичним умовам регіону й не розібравшись у перевагах і ризиках технологічного процесу. Так і в галузі медицини, економіки, те ж саме стосується педагогіки, зокрема такої важливої її гілки, як лінгводидактика.

Тому ще на етапі вибору проблеми, формулювання її назви науковцеві варто формувати для себе термінологічний мінімум, що слугуватиме йому дороговказом, сприятиме чіткості узагальнень і висновків, свідчитиме про відповідний рівень його фаховості.

Проблема, яку порушуємо у цій статті, виникла не раптово, ознаки її помічаємо на різних етапах досліджень і впроваджень їхніх результатів: у процесі оприлюднення під час наукових конференцій, круглих столів, семінарів, у процесі обговорення дисертацій, під час публічного захисту, у публікаціях, у матеріалах персональних сайтів і навіть в освітніх документах.

Конкретизуємо суть проблеми на прикладі. З поняттями «компетенція» і «компетентність», здавалося б, визначилися. Візьмемо одне з найбільш оптимальних тлумачень: «Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці (із Вікіпедії)». Перефразовуючи його, скажемо, що компетентність – складний термін, багатокомпонентний, у структурі його виділяють, зокрема, такі елементи: знання, вміння, навички, досвід застосування їх, ціннісне ставлення, поведінкові норми, сформовані у результаті навчальної діяльності.

Проблема №1. Звертаємо увагу на назви ключових компетентностей, подані в документі «Нова школа»: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і здорове життя. Запитання: які назви компетентностей сформульовані науково некоректно? Для порівняння пропонуємо перелік ключових компетентностей за А. Хуторським: ціннісно-смислова компетентність, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова і компетентність особистісного самовдосконалення [7], за Г. Селевком: математична, комунікативна, інформаційна, автономізаційна, соціальна, продуктивна, моральна [5].

Слайд 7 концепції: «Ключові компетентності для життя» пропонує такий перелік: математична грамотність, культура, екологія і здоров'я, уміння вчитися впродовж життя, іноземні мови, природничі науки і технології, цифрова грамотність, підприємливість, рідна та державна мови, соціальність.

Проблема №2. Перелік ключових компетентностей, затверджений в офіційному документові, означає, що це наш вибір, це замовлення суспільства на громадян із такими компетентностями, і пропонувати інші варто на етапі публічного обговорення. Чим умотивована поява тем дисертацій з іншими назвами ключових компетентностей?

Проблема №3. Усі компетентності відповідно до своїх функцій, завдань і вікових категорій класифіковано, хоч проблема ієрархії компетентностей на сьогодні відкрита для обговорення. Загалом відомо, що в загальноосвітній школі формуємо предметні й ключові компетентності, а у вищій – професійні (загальнопрофесійні) й специфічні. Тому обирати для наукового дослідження проблему формування предметних чи ключових компетентностей у вищій школі неправильно.

Проблема №4. У процесі навчання всіх шкільних предметів формуємо надпредметні, вони ж ключові, компетентності, а в межах одного конкретного предмета, крім них, ще й предметну. Чи предметні?

Питання нормування і функціювання термінологічної системи привертає увагу науковців практично всіх галузей. Дослідники активно обговорюють усі процеси, що забезпечують її рух. Найбільш важливими називають *термінологічне запозичення* (використання терміна без адаптації його), *термінологічну інституціоналізацію* (адаптацію, обґрунтування введення термінів в термінологічну систему, визначення їхніх статусів), *термінологічну модернізацію* (оновлення термінологічної системи під впливом прогресивних факторів), *термінологічну консолідацію* (формування деяких груп термінів у термінологічному просторі системи), *термінологічну ретроризацію* (застарівання змісту термінів, дедалі більша

невідповідність запитам практики та пізнання), *термінологічну експансію* (значний вплив певної термінологічної системи на інші термінологічні системи), *термінологічну аніґіляцію* (руйнування, ліквідація термінів), *термінологічну конкуренцію* (конкуренцію термінів у процесі використання їх), *термінологічне використання* (практичне або наукове використання термінів), *термінологічну ревізію* (переоцінювання важливості термінів), *термінологічну систематизацію* (перетворення певної сукупності термінів у систему) [6, с. 17].

До проблеми термінологічного використання привертає увагу С. Омельчук, пропонуючи загальні рекомендації щодо унормування української методичної термінології з урахуванням помітних змін, що відбулися за останні двоє десятиріч в академічній мовознавчій науці, та сучасних здобутків вітчизняної прикладної лінгвістики [3].

У полі зору вітчизняних лінгводидактиків перебуває проблема термінологічної систематизації, термінологічної конкуренції [2; 1].

Попри увагу дослідників до проблеми категорійного апарату, є ще багато аспектів, які потребують обговорення, висвітлення або й окремого дослідження. Такими, зокрема, варто вважати термінологічне використання, термінологічну ревізію, термінологічну конкуренцію та ін.

Мета статті – схарактеризувати найтиповіші аспекти проблеми термінологічного використання і термінологічної ревізії у процесі розроблення державних освітніх документів, опису результатів наукових досліджень, висловити пропозиції щодо розв'язання порушеної проблеми й уникнення різнотлумачень у наукових текстах.

Вивищення позиції компетентнісного підходу в концепції «Нова школа» стало поштовхом до пожвавлення наукового пошуку в цій царині. З огляду на таку ситуацію варто висловити певні застереження:

1. Усвідомлюючи, що немає меж досконалості, усе ж спрямовувати зусилля на «уточнення» термінів «компетенція», «компетентність», «ключові компетентності» та ін. не варто, оскільки практика додавання одного-двох слів не виправдовує себе, а серед наявних кількох десятків тлумачень справді є кілька оптимальних, вичерпних, достатніх.

2. Невиправданою вважаємо селекційну роботу з винайдення нових компетенцій і компетентностей, особливо в ракурсі предметної. Логічним вважаємо виділення в межах кожного предмета однієї предметної компетентності (один предмет – одна компетентність). Обстоюючи таку думку, зазначу, що непереконливо звучить «лексична компетентність учня 5 класу», чи «граматична компетентність восьмикласника». Доцільніше для однієї – мовної компетентності – конкретизувати, наприклад, знання, вміння і навички з лексикології (та ін. розділів), за допомогою яких учні набувають досвіду застосування мови, формують ціннісне ставлення до неї, у результаті чого переглядають свої поведінкові норми та ін. Невмотивовані такі формулювання, як-от: «формування комунікативної компетентності у старшокласників», «формування компетентності самоосвіти та саморозвитку учнів на уроках української мови та літератури».

Найбільше дослідницької уваги сконцентровано довкола комунікативної компетентності, у складі якої виділяють дискурсивну, мовну, соціолінгвістичну, стратегічну, паравербальну, культурологічну, міжкультурну та ін.

3. Так само необхідно інвентаризувати компетентності у вишах, знайти спільний знаменник для створення ієрархії. Дискусійними видаються такі формулювання: «лінгводидактична компетенція як складник дидактичної компетентності майбутніх учителів», «одним зі складників комунікативної компетенції студентів філологічних спеціальностей є лексикографічна компетенція, під якою розуміємо цілісне трикомпонентне утворення, що охоплює лексикографічні знання, вміння і навички. Запропонована… трикомпонентна структура лексикографічної компетенції складається з когнітивного-мотиваційного, компенсаторного і технологічного компонентів». Постає питання: чим умотивоване таке переструктурування компетентності?

Досить типовою формою вияву термінологічної недбалості є змішування, взаємозаміна термінів. Зокрема, в межах одного дослідження виявляємо таке: «види діалогового навчання» = «діалогові види роботи» = «діалогові технології»; «робота в парах є технологією», «технологія «мікрофон»», тоді як автор пропонує визначення терміна «діалогова технологія»: «науково обґрунтована дидактична система методів, прийомів, видів і форм, що спрямована на пізнання сутності художнього твору в процесі діалогічної взаємодії суб'єктів навчання з об'єктами пізнання й обміну думками між усіма учасниками навчального процесу».

Ретельної уваги потребує проблема термінологічної ревізії. Засилля образного поіменування методів почасти призводить до того, що наукова праця сприймається майже як пригодницький роман: «застосування «мережаної пилки (джиг-со)», «приховані скарби», «пустий стілець», «ручки всередині», «таємні таланти», «один залишається / три йдуть», «асоціативний кущ», «чарівний стілець», «ток-шоу», «землетрус», «мішень», «віночок», «градусник», «вітер дме», «карусель», «павутиння». Позбавлені наукового сприйняття й так звані методи «6×6× 6», «Бажано. Обов'язково. Не можна», «З чим я йду», «Ходимо навколо – говоримо навколо», «Я пишаюсь», «Поглянь, Ман», «Поговори зі мною». І перевершив усі попередні назви «метод» «Почережні запитання». Не менш дивні назви прийомів: «перебіг думок та по-

чуттів», «пошуки скарбів», «психологічний етюд», «у ролі поета», «подорож у часі», «відтвори правильно вірш», «скандування», «складання опорної таблиці»; прийоми методу творчого читання: «підбери рими», «Х-фактор», «напиши листа поетові», «переклади вірш».

Призначення таких «методів» і «прийомів» переважно психологічного характеру, а саме: «*створення позитивної атмосфери навчання», «подолання психологічного дискомфорту», «розвиток позитивної мотивації», «розвиток спектру позитивних емоцій і почуттів стосовно процесу навчання», «діагностика емоційного стану учнів», «психологічне розвантаження учнів», «згуртування колективу класу» та ін.*

У коментарях, крім загальної характеристики їх, подано інформацію про принцип і алгоритм дії кожного, зазначено також необхідний для реалізації передбачених завдань час. Наприклад, на реалізацію «Ажурної пилки» необхідний час у межах одного уроку, тобто 45 хв., «Герба» – до 30 хв. *(«на подолання психологічного дискомфорту, який, можливо, пануватиме в класі на початку позакласного заходу»)*, «Прогнозу погоди» (*розвиток позитивної мотивації учнів до діяльності, організація комунікації, діагностика емоційного стану*) – 10–15 хвилин, «Павутиння» – «до 20 хвилин залежно від кількості учнів» [4]. В умовах же «хронометражу» уроку навіть для розв'язання таких, без сумніву, важливих проблем це забагато часу.

Досить типовим є сплутування понять «форма», «метод», «прийом»: «методи: інтерактивне навчання», «форми: моделювання життєвих ситуацій; рольові, сюжетні ігри, дискусії, спільне вирішення проблем, ситуацій».

Протягом останніх десятиліть неймовірно зросла кількість методів, що унеможливило спроби класифікації їх. Дошукуючись причин, виявляємо по кілька варіантів назв одного методу (*«мозковий штурм»*: «мозкова атака», «розумовий штурм», брейнсторінг; *«гронування»*: «асоціативний кущ»; *метод ситуаційних вправ*: кейс-метод, метод ситуативного моделювання, *евристична бесіда*: метод евристичних запитань; *метод проблемного навчання*: метод інциденту; *бесіда*: метод опитування та ін).

Окремими методами почасти вважають різновиди одного методу, наприклад: *бесіда* (проблемна бесіда, репродуктивно-відтворювальна бесіда; пояснювальна бесіда; метод спільного опитування, метод «запитання-відповідь»); *вправа* (аналіз мовленнєвих явищ, добір доцільних мовних одиниць, продукування діалогічних і монологічних висловлювань, метод аналізу (інтерпретативного, мовного, концептуального, стилістичного, аналітико-звуковий), анкетування, асоціативний метод, «асоціативний кущ», «асоціативний пейзаж», «асоціативний портрет», метод «вільне письмо», метод «гірлянди асоціацій», метод цілих слів, метод складання історій, метод заучування готових зразків, метод «речення з відкритим кінцем», метод інтерпретації, метод кластеричний, метод прямого тлумачення, метод «ключові слова», метод портретування слова, метод «карта пам'яті», метод конкретизації, метод «словесний портрет», метод списування); *дискусійний метод* (панельна дискусія, метод дебатів, дискусія групова, дискусія петельна, дискусія письмова, дискусія у стилі ток-шоу, метод диспуту, експрес-дебати, метод «круглий стіл», метод «лінгвістична дуель», метод маєвтики, метод сенкан, «павутинка дискусії», «мікрофон», метод проблемно-рефлексивного полілогу, «акваріум», «техніка акваріуму») та ін. Навіть мозкових штурмів виявляємо 6: «Мозковий штурм», «Прямий мозковий штурм», «Зворотний мозковий штурм», «Тіньовий мозковий штурм», «Комбінований мозковий штурм», «Індивідуальний мозковий штурм», модифікацією цього ж методу називають метод синектики, «човниковий метод».

Окремо варто говорити і про лексичну сполучуваність термінів з іншими словами («на уроках… користуються загальнопедагогічними і спеціальними принципами навчання», «розроблено модифікацію класифікації», «дібрано прийоми до кожного з методів», «напрацьована методика ґрунтується на…», «особистісно орієнтоване вивчення», написання термінів: глосарізація, курікулум – куррікулум – курикулум).

У зв'язку з модернізацією освіти в Україні відчутно актуалізувався психологічний аспект, і науковий апарат лінгводидактики збагатився психологічною термінологією. Наукове співробітництво із зарубіжними вченими сприяло не лише запозиченню практичного досвіду, але й термінологічного масиву. Однак поряд із перевагами маємо і проблеми. Невправні переклади термінів з інших мов у психологічній літературі почасти автори копіюють і вживають таку кальку, обґрунтовуючи таке слововживання заслугами автора, фрагменти тексту якого цитують. На підтвердження варто навести приклади «цілепокладання» (замість «цілевизначення»), «рефлексивний» (у значенні «рефлексійний»).

Суттєві відмінності у трактуванні одних і тих самих наукових категорій, у баченні методології можуть дезорієнтувати молодих дослідників, створити перешкоди для формування потужної вітчизняної наукової лінгводидактичної школи. Привертаючи увагу до проблеми, щиро сподіваюся на вдумливість і критичне прочитання наукових текстів, дбайливе ставлення до наукового інструментарію, від якого значною мірою залежить статус лінгводидактики у вітчизняному й світовому науковому просторі.

Література:

1. Бородіна Н. С. Основні класифікаційні ряди в українській лінгводидактичній термінології / Н. С. Бородіна // Термінологічний вісник. – 2013. – Вип. 2 (1). – С. 145–149.

2. Голуб Н. Б. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики : проблеми і перспективи / Н. Б. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 3. – С. 2–8.

3. Омельчук С. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності / Сергій Омельчук // Українська мова. – 2015 – № 1. – С. 51–59.

4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

5. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

6. Сурмін Ю. Термінологічна система державного управління : сутність та тенденції розвитку / Ю. Сурмін // Понятійно-категоріальний апарат публічного управління : матеріали методолог. семінару у форматі відео-конференції, 31 березня 2010 року / за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка, Ю. П. Сурміна, В. П. Трощинського; передмова Ю. В. Ковбасюка. – К. : НАДУ, 2010. – С. 9–21.

7. Хуторський А. Ключові освітні компетентності [Електронний ресурс] / А. Хуторський. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/method/2340/. – Назва з екрану.

© Кучеренко І. А.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Отримано: 06 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 16 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

Кучеренко І. А. Проектування як методологічна платформа діяльності вчителя-словесника / І. А. Кучеренко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 109–114.

e-mail: kucherenkoia@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-109-114

УДК 378.141

Кучеренко Ірина Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри практичного мовознавства,
Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини

ПРОЕКТУВАННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАТФОРМА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті сконцентровано увагу на специфіці педагогічного проектування уроку, що є методологічною платформою професійної діяльності вчителя. У науковій розвідці з'ясовано сутність й особливості процесу педагогічного проектування, встановлено основні етапи педагогічного проектування, визначено особливості моделювання його змістових компонентів і структурних етапів. Схарактеризовано особливості проектувальної діяльності вчителя-словесника, окреслено способи моделювання уроку, представлено технологічну модель сучасного уроку як основної форми організації процесу навчання української мови в загальноосвітній школі.

Ключові слова*: педагогічне проектування, основні етапи проектування, моделювання, власне проектування, конструювання; технологічна модель сучасного уроку української мови.*

Кучеренко Ирина Анатольевна,
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры практического языковедения,
Уманский государственный педагогический университет имени П. Тычины

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье сконцентрировано внимание на специфике педагогического проектирования урока, которое является методологической платформой профессиональной деятельности учителя. В статье установлено сущность и особенности процесса педагогического проектирования, определены основные этапы педагогического проектирования (проектирование, моделирование, собственно проектирование), определены особенности моделирования его содержательных компонентов и структурных этапов. Охарактеризованы особенности проектной деятельности учителя, определены способы моделирования урока, представлено технологическую модель современного урока как основной формы организации процесса обучения украинского языка в общеобразовательной школе.

Ключевые слова*: педагогическое проектирование, основные этапы проектирования; моделирования, собственно проектирование, конструирование; технологическая модель современного урока украинского языка.*

Iryna Kucherenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Practical Linguistics,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

PROJECTION AS METHODOLOGICAL PLATFORM OF TEACHER'S ACTIVITY

The article focuses on the specifics of the pedagogical design of a lesson, which is a methodological platform for the professional activity of a teacher. Pedagogical design is an important factor affecting the effectiveness of educational and cognitive activity, as it is associated with the implementation of the latest pedagogical technologies. The article clarifies the essence and features of the process of pedagogical designing, establishes the main stages of pedagogical designing – modeling, designing and actually designing. Pedagogical technology as a mechanism for developing the theory and practice of a modern lesson is created by the whole system of designing, in a holistic manner and in the interrelation of all its stages, which show how the educational purpose and methodical idea of the teacher is gradually created, developed, perfected and introduced into a real educational activity. The features of modeling of its content components and structural stages are determined. The peculiarities of the designing activity of the teacher-translator are described, the methods of modeling of the lesson are outlined, the technological model of the modern lesson as the main form of the organization of the process of teaching the Ukrainian language in the secondary school is presented. The technological model of a modern Ukrainian language lesson is a real structure created in the form of a table-abstract (or widespread abstract) that includes all the components of the content of the lesson (theoretical, practical, methodical), reflects the fields of the interrelated activity of the teacher-interpreter and student, reproducing the sequential co-operation and interaction of all participants in the educational process, the technology of its conduct. Pedagogical designing should be carried out through the harmonious application of traditional and innovative forms, methods,

techniques, means for the purpose of providing practical direction and effectiveness in the aspect of implementing an educational strategy for the future formation of a competent speaker, his own communicative competence.

***Key words**: pedagogical design, main stages of designing, modeling, designing, designing; technological model of the modern Ukrainian language lesson.*

Одним із ключових і професійно важливих етапів педагогічної діяльності вчителя є процесуальний аспект підготовки до процесу навчання загалом й уроку зокрема, структурування навчально-методичного матеріалу і побудова конспекту заняття. Сучасна дидактика й лінгводидактика перспективним та найбільш продуктивним визначає процес педагогічного проектування, що створює можливості ефективного визначення майбутнього процесу проведення уроку, його структурних етапів, змістової наповнюваності, вибору форм, методів, прийомів і засобів навчання. Педагогічне проектування є важливим чинником, що впливає на результативність навчально-пізнавальної діяльності, оскільки пов'язане з реалізацією новітніх педагогічних технологій. Вирішення проблеми модернізації технології сучасного уроку української мови в основній школі лежить у площині пошуку шляхів актуального й випереджувального реагування на вимоги часу та визначення продуктивних способів педагогічного проектування, організації та керування пізнавальною діяльністю учнів упродовж навчального заняття.

Проблемі класичного попереднього планування й прогнозування того, як саме буде проводитися урок мови, що на ньому вивчати, яким чином, за допомогою яких методів, прийомів, засобів, які організаційні форми запровадити, приділяли увагу педагоги, психологи та лінгводидактики (А. Алексюк, Г. Ващенко, В. Безрукова, О. Біляєв, М. Данилов, Д. Дмитровський, Т. Донченко, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Махмутов, В. Мельничайко, В. Онищук, І. Олійник, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Скаткін, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.). Нині, крім традиційного планування, якість мовної освіти залежить від розроблення, обґрунтування й упровадження проектування навчального процесу, що є предметом дослідження сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (В. Безрукова, В. Воропаєв, Л. Гурьє, О. Лодатко, Т. Лопухіна, О. Сущенко, О. Макаренко, І. Підласий, О. Пєхота, В. Поздняков, Є. Полат, О. Пометун, Т. Чернецька, В. Шарко та ін.). Теоретико-практичний аспект використання педагогічного проектування процесу навчання української мови порушували у своїх дослідженнях сучасні лінгводидакти (Л. Голодюк, Н. Голуб, І. Кучеренко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.).

Мета статті – з'ясувати сутність й особливості процесу педагогічного проектування, схарактеризувати специфіку моделювання структурних етапів уроку; визначити основні етапи педагогічного проектування; схарактеризувати особливості проектувальної діяльності вчителя-словесника; установити способи моделювання уроку як основної форми організації процесу навчання української мови в основній школі.

Довгий час у методичній теорії та освітянській практиці використовувався традиційний підхід до підготовки уроку, а в другій половині ХХ ст. у результаті модернізації освіти утверджується технологічний підхід до навчання української мови, що вимагає від учителя адаптуватися в умовах перманентних змін змісту освіти й технології навчання, оптимізувати й удосконалити власну професійну діяльність. Це стосується педагогічного проектування сучасного уроку української мови, його теоретико-методичного обґрунтування й розробки системної цілісної взаємодії вчителя й учнів під час навчального процесу.

За лексикографічними джерелами, дефініція «проектування» (від лат. *projectus* – «кинутий уперед») означає: «1) складати, розробляти проект; конструювати що-небудь; 2) планувати, намічати здійснити що-небудь» [6, с. 592] і походить від лексеми «проект», що трактується як «план, задум організації, влаштування» [6, с. 592]; це «процес створення проекту, прототипу, праобразу майбутнього або можливого об'єкта чи стану, що передує втіленню задуманого в реальному продукті» [3, с. 2]. Як бачимо, проектування включає всі основні етапи процесу як діяльності й чітко відображає послідовну роботу вчителя щодо підготовки й проведення уроку.

Аналіз філософських, психологічних і педагогічних досліджень дозволив з'ясувати, що поняття «проектування» вживається в таких значеннях: специфічні особливості та принципи людської діяльності; метод наукового пізнання; сукупність прийомів або способів (методів), що забезпечують створення проектів здійснення різних аспектів людської життєдіяльності. Педагогічне проектування – це індивідуальна діяльність учителя, спрямована на попереднє розроблення основних елементів педагогічної ситуації або цілісного педагогічного процесу: цілей і завдань, плану, організаційних форм, методів і засобів, форм і методів контролю, корекції та оцінки результатів педагогічної роботи й учіння [7, с. 343–344]. Використання терміна «проектування» в дидактиці та лінгводидактиці пов'язане з утвердженням системного підходу й розвитком технологічного підходу до навчання. Власне розроблення основних елементів системи навчання з наступним їх синтезом в єдине ціле і є створення проекту педагогічної системи. Це процес проектування навчально-виховної системи мовної освіти, у межах якої функціює урок української мови. Поділяючи думку Н. Остапенко про те, що педагогічне проектування – «складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків» [5, с. 41], зауважимо, що педагогічне проектування виявляється як загальне (мовна освіта), так і кон-

кретне (навчальне заняття) і може здійснюватися на рівні навчального предмета, розділу, уроку чи певного його етапу.

Під педагогічним проектуванням розуміємо системний елемент професійної діяльності вчителя, цілісний комплекс його дій, спрямованих на визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну навчальну діяльність на уроці, розробку ефективної технології сучасного уроку та реалізацію педагогічного проекту з метою розвитку комунікативної компетентності учнів. Контент-аналіз існуючих у науковій літературі трактувань аналізованого поняття дозволив сформулювати власне визначення терміноелемента. *Педагогічне проектування* – це конструктивна й продуктивна діяльність учителя-словесника, що передбачає планування та побудову практики навчання мови, включає розробку інноваційної технологічної моделі сучасного уроку, передбачення основних сумісних дій педагога й учнів, визначення і конструювання етапів процесу перебігу уроку, прогнозування майбутніх його результатів, створення ідеального в теоретико-методичному плані образу уроку, здійснення та оцінка наслідків реалізації творчих методичних задумів словесника [4, с. 201].

Педагогічне проектування тісно пов'язане з сучасним технологічним підходом до мовної освіти і власне з технологією навчання української мови, адже в процесі й за допомогою проектування створюється педагогічна технологія, що забезпечує розвиток учасників педагогічного процесу. Саме тому вкрай важливе застосування педагогічного проектування як ключового складника професійної діяльності вчителя-словесника у процесі розроблення продуктивної технології сучасного уроку рідної мови в основній школі.

Крізь призму процесу навчання української мови простежуються основні складники педагогічного проектування, тобто чию саме діяльність необхідно спланувати, розробити, організувати і здійснити на уроці української мови. Відповідно до сучасного семантичного наповнення дидактичного терміна «процес навчання» визначаємо основні компоненти проектування уроку української мови – у полі діяльності вчителя й у полі діяльності учня (Рис. 1).

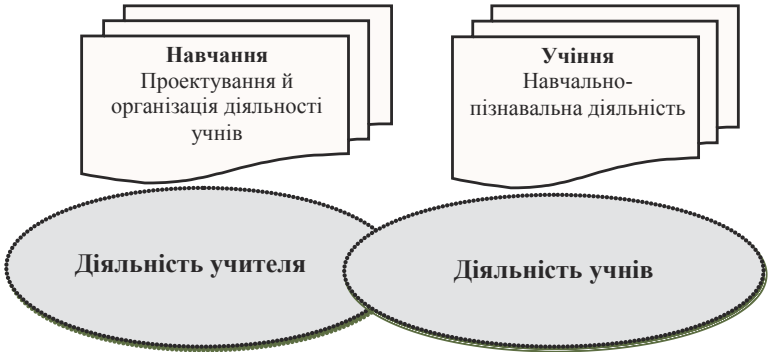

Рис. 1. Основні компоненти проектування процесу навчання на уроці

Проектування сучасного уроку української мови – це, по суті, змістове наповнення поля діяльності вчителя й поля діяльності учнів відповідно до сучасної парадигми мовної освіти, теми й мети уроку, на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчального процесу з метою створення оптимальних умов для ефективного розвитку мовної особистості кожного учня в класі, формування його комунікативної компетентності (опанування знань, формування вмінь та навичок, вироблення досвіду практичного застосування набутого) й активної самореалізації, самоутвердження й саморозвитку під час навчання.

В. Безрукова, розглядаючи педагогічне проектування як попереднє розроблення основних деталей майбутньої співдіяльності педагогів й учнів, виділяє три етапи проектування: педагогічне моделювання, педагогічне проектування, педагогічне конструювання. За висновками дослідниці, «педагогічне моделювання (створення моделі) – це розробка цілей (загальних ідей) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення; педагогічне проектування (створення проекту) – подальше розроблення створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання; педагогічне конструювання (створення конструктора) – це подальша деталізація створеного проекту, наближення його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних відносин» [1, с. 100]. Нам імпонує концепція вченої. Екстраполювавши цю ідею на площину інноваційної професійної діяльності вчителя, вважаємо, що педагогічне проектування сучасного уроку української мови складається з основних етапів: моделювання, власне проектування, конструювання.

Моделювання є вихідним етапом планування, на якому педагог визначає концепцію уроку, чітко формулює мету, конкретизує цілі, визначає зміст навчального заняття (теоретичний, практичний, методичний компоненти), встановлює структурні етапи уроку. Таким чином, створює таблицю-модель уроку.

Власне проектування – найбільш складний, креативний, плідний, дієвий етап відносно загального проектування, оскільки передбачає уточнення концепції та мети уроку, наповнення створеної моделі та всіх її складників, визначення ідеального теоретико-методичного образу уроку, створення і розроблення технології його проведення. Цей процес вимагає матеріальної фіксації на папері змісту й етапів уроків, форм, методів, прийомів, засобів навчання.

Конструювання – це деталізація створеного проекту відповідно до конкретного класного колективу. На етапі конструювання, що є навчальною і методичною діяльністю, необхідно адаптувати розроблену модель до реальних учасників навчально-виховного процесу, наблизити до справжніх педагогічних умов, передбачити особливості організаційних форм навчальної діяльності, методів і прийомів.

Педагогічне проектування реалізується шляхом створення різноманітних педагогічних документів і включає в себе опис майбутньої технології навчання. У дидактиці та лінгводидактиці визначають різні форми документування процесу педагогічного проектування уроку вчителем – конспект, план, таблиця, методична розробка тощо. Важливим є розроблення плану-конспекту, тематичного й календарного плану. Педагогічна технологія, як механізм розроблення теорії і практики сучасного уроку, створюється всією системою проектування, цілісно й у взаємозв'язку всіх його етапів (моделювання, проектування, конструювання), що показують, як навчальна ціль і методична ідея вчителя поступово створюються, розробляються, вдосконалюються й упроваджуються в реальне навчальне заняття.

Пропедевтичним етапом педагогічного проектування постає моделювання, що дає змогу прогнозувати й аналізувати реалізацію завдань сучасної мовної освіти, визначити концепції уроку, встановити його змістовий компонент та спрогнозувати технологію навчального заняття. Процес проектувальної діяльності вчителя повинен реалізовувати важливі стратегічні підходи до моделювання уроку української мови, впровадження яких буде сприяти підвищенню рівня знань учнів, набуттю мовних, мовленнєвих, комунікативно дієвих, практично орієнтованих умінь і навичок, а також забезпечувати необхідні педагогічні умови для підготовки учня не тільки як «носія знань», а й формування його мовної особистості, здатної орієнтуватися й пристосовуватися до нових умов спілкування, творчо пізнавати та впливати на процес навчальної, а в подальшому життєвої мовленнєвої комунікації.

Одним із традиційних підходів до моделювання уроку більшість педагогів і лінгводидактів уважає застосування плану-конспекту уроку. Нині визначають підходи до моделювання уроку з використанням макета багатовекторного плану, макета-таблиці, таблиці тощо.

Н. Голуб, висвітлюючи особливості педагогічного проектування, пропонує власне бачення процесу моделювання структури навчального заняття і визначає типову модель сучасного уроку [2, с. 69], представляючи її у вигляді таблиці (Таблиця 1).

Таблиця 1

Типова модель сучасного уроку (за Н. Голуб)

Мета	Навчальна:		
	Розвивальна:		
	Виховна:		
Тип уроку			
Етап уроку	**Методи, прийоми й засоби**	**Змістове наповнення (текстове) уроку**	**Жанр мовлення**

У контексті особистісно орієнтованої й комунікативно компетентнісно спрямованої парадигми мовної освіти вважаємо сучасним спосіб моделювання з використанням оновленої моделі уроку української мови. Ми вводимо поняття *«технологічна модель уроку»* (Таблиця 2), під яким розуміємо результат професійно-методичної діяльності вчителя щодо проектування та моделювання уроку рідної мови.

Технологічна модель сучасного уроку української мови – це реально створена структура у вигляді таблиці-конспекту (або поширеного конспекту), що включає всі компоненти змісту уроку (теоретичний, практичний, методичний), відображає поля взаємопов'язаної діяльності вчителя-словесника й учня, відтворює послідовну співдіяльність і взаємодію всіх учасників навчального процесу, технологію його проведення. Технологічна модель уроку містить послідовні навчально-методичні педагогічні дії вчителя, чітко передбачає особливості процесу учіння учнів, визначає жанри педагогічного спілкування. Усе це в сукупності дозволить осмислювати й реалізовувати алгоритм проектування, моделювання і конструювання сучасного уроку. Такий спосіб дає змогу педагогу передбачити зміст власної педагогічної діяльності (навчання, організація й керування роботою учнів), визначити майбутню активну діяльність учнів (учіння), створити адекватні умови для формування комунікативно компетентної особистості, добирати навчально-методичний супровід реалізації гармонійного поєднання традиційного й інноваційного у практиці сучасного уроку української мови. Використання технологічної моделі уроку зумовлене діалогічністю / полілогічністю навчального спілкування і взаємодією всіх учасників навчального процесу, зміною ролі вчителя, активністю учнів, індивідуалізацією й диференціацією дидактичних упливів.

Таблиця 2

Технологічна модель сучасного уроку української мови

ТЕМА УРОКУ				
МЕТА	Навчальна			
	Розвивальна			
	Виховна			
Прогнозована компетентність (або результати)		Знання	Уміння й навички	Досвід
	Мовленнєва			
	Мовна			
	Соціокультурна			
	Діяльнісна			
Методи, прийоми				
Форми навчання				
Засоби навчання				
Тип уроку				
ПЕРЕБІГ УРОКУ				
ЕТАП	Змістовий компонент			
	Теоретичний	Практичний	Методичний	
			Співдіяльність учителя й учнів	

Моделюючи поле діяльності учнів, потрібно передбачити їхні потенційні можливості та власні прагнення до активної навчально-пізнавальної діяльності. Для здійснення цього можна впровадити самомоделювання учнем власного процесу учіння шляхом використання індивідуальної таблиці для кожного школяра (Таблиця 3).

Таблиця 3

Самомоделювання навчально-пізнавальної діяльності учнем

Завдання уроку	**На початку уроку**	**У кінці уроку**	**Умовні позначки**
1.			«+» – достатню знаю й умію
2.			«+/–» – частково знаю й умію
3.			«?» – не знаю й не вмію
4.			«!» – хочу поглибити знання й уміння, набути досвіду

На початку уроку на етапі мотивації навчання вчитель оголошує мету й завдання навчального заняття для всіх учнів класу, а кожен школяр прогнозує власну майбутню пізнавально-дослідну роботу, в кінці уроку фіксує те, що він самореалізував. Для пришвидшення записів можна використовувати умовні позначки.

Таким чином, педагогічне проектування (моделювання, власне проектування, конструювання) сучасного уроку української мови відбувається поетапно, з поступовою конкретизацією, уточненням, деталізацією, вдосконаленням у змістовому й методичному аспекті кожного компонента технологічної моделі уроку. Педагогічне проектування має здійснюватися шляхом гармонійного застосування традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів, засобів із метою надання практичного спрямування й дієвості в аспекті реалізації освітньої стратегії перспективного формування компетентного мовця, його власної комунікативної компетентності. Сучасне педагогічне проектування забезпечує розроблення ефективної технології уроку української мови, створює необхідні умови спільних навчальних дій учителя й учнів усього класу.

Отже, педагогічне проектування як феномен виникло в результаті взаємодії новітніх наукових тенденцій у розвитку дидактичної та лінгводидактичної теорії та інноваційної практики навчання. Процес педагогічного проектування діяльності всіх учасників навчального процесу виступає нині як стратегічна платформа нового освітнього простору початку XXI ст. і постає одним із центральних, ключових механізмів перетворення парадигми мовної освіти, педагогічної дійсності та модернізації сучасного уроку української мови. Педагогічне проектування як комплексне поняття, що охоплює моделювання, власне проектування та конструювання уроку, є вкрай важливим для розроблення теоретичних і методичних засад сучасного уроку, особистісно орієнтованого і комунікативно компетентнісно спрямованого, оскільки забезпечує цілісність навчального процесу – від вихідних позицій професійної діяльності вчителя до засвідчення результатів взаємодії учнів й учителів під час навчального заняття.

Література:

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / В. С. Безрукова. − М., 2000. – Режим доступа : http://didacts.ru/dictionary/1010/word/nravstvenost. – Название с экрана.

2. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі / Ніна Борисівна Голуб // Вісник Львівського університету. Серія філологія. – 2010. – Вип. 50. – С. 66–72.

3. Колесникова И. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : «Академия», 2005. – 215 с.

4. Кучеренко І. теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія / Ірина Кучеренко. – Умань : ФОП Жовтий О. О. – 2014. – 410 с.

5. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі вищої школи) / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 6. – С. 41–46.

6. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / [заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Вид. ШКОЛА, 2006. – 832 с.

7. Энциклопедия профессионального образования. – М. : РАО, 1999. – Т. 2. – 446 с.

© Мамчур Л. І.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Отримано: 06 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 16 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

Мамчур Л. І. Основні категорії мовної комунікації / Л. І. Мамчур // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 115–119.

e-mail: mamchur_l@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-115-119

УДК 81'42

Мамчур Лідія Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства,
Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті охарактеризовано основні категорії мовної комунікації (дискурс, мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр), з'ясовано їх особливості та ознаки. Розглянуто різні інтерпретації розуміння означених категорій: дискурсу як складного комунікативного явища, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, прагматично-діяльнісну обізнаність і вправність мовця; мовленнєвого (комунікативного) акту як мінімальної одиниці спілкування, цілеспрямованої мовленнєвої дії, що характеризується інтенціональністю, цілеспрямованістю, конвенціональністю; мовленнєвого жанру як стилістичного явища; типу висловлювання, комунікативного явища, що складається з певної кількості мовленнєвих актів учасників комунікації. Визначено позиції співвідношення між основними категоріями мовної комунікації. Доведено, що від розуміння їх сутності і природи залежить визначення підходів, принципів, форм і методів організації навчальної діяльності. З'ясовано роль означених одиниць в успішному спілкуванні; обґрунтовано можливість їх вивчення у курсі української мови.

Ключові слова: *мовна комунікація, дискурс, мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр, мовна особистість, комунікативна взаємодія.*

Мамчур Лидия Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры практического языковедения,
Уманский государственный педагогический университет имени П. Тычины

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье охарактеризованы основные категории языковой коммуникации (дискурс, речевой акт, речевой жанр), выяснено их особенности и признаки. Рассмотрены различные интерпретации понимания указанных категорий: дискурса как сложного коммуникативного явления, которое включает языковую, речевую, социокультурную, прагматично-деятельностную осведомленность и вправность говорящего; речевого (коммуникативного) акта как минимальной единицы общения, целенаправленного речевого действия, характеризующегося интенциональностью, целеустремленностью, конвенциональностью; речевого жанра как стилистического явления, типа высказывания, коммуникативного явления, состоящего из определенного количества речевых актов участников коммуникации. Определены позиции соотношения между основными категориями языковой коммуникации. Доказано, что от понимания их сущности и природы зависит определение подходов, принципов, форм и методов организации учебной деятельности. Выяснена роль указанных единиц в успешном общении; обоснована возможность их изучения в курсе украинского языка.

Ключевые слова*: языковая коммуникация, дискурс, речевой акт, речевой жанр, языковая личность, коммуникативное взаимодействие.*

Lidiia Mamchur,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Practical Linguistics,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

MAIN CATEGORIES OF LANGUAGE COMMUNICATION

The article describes the main categories of linguistic communication (discourse, speech act, speech genre), their features and characteristics are explained. Different interpretations of the understanding of the specified categories are considered. Discourse as a complex communicative phenomenon, which includes linguistic, speech, socio-cultural, pragmatic and active awareness and skill of the speaker. Discourse is a complex communicative phenomenon that deals with communication as a speech process; a certain statement, which involves the speaker and the listener, and the intention to influence the second in a certain way. The linguistic act is a deliberate speech action, carried out in accordance with the norms of the literary language, the purpose and intentions of communication, the conditions and circumstances of the speech situation, the principles and rules of speech behavior adopted in society. Linguistic (communicative) act as a minimal unit of communication, purposeful speech action characterized by intentionality, purposefulness, conventionality. The linguistic genre is a thematic, compositional, and stylistically established types of messages – carriers of speech acts, united purpose of communication, the speaker's idea, taking into account the identity of the addressee, the

context and the situation of communication. The linguistic genre is a stylistic phenomenon, a type of statement, a communicative phenomenon consisting of a certain number of speech acts of communication participants. The positions of the relation between the main categories of linguistic communication are determined. It is proved that understanding of their essence and nature depends on the definition of approaches, principles, forms and methods of organization of educational activities. The role of the indicated units in successful communication is revealed; the possibility of their studying in the course of the Ukrainian language is substantiated.

***Key words**: linguistic communication, discourse, speech act, speech genre, linguistic personality, communicative interaction.*

Формування комунікативної компетентності особистості закономірно має лінгвістичну основу, вагомим складником якої є теоретико-методичний аналіз головних засобів мовної комунікації. До основних категорій комунікації, її мовного складника – мовного коду – лінгвісти (Ф. Бацевич, М. Кочерган, Дж. Остін, О. Селіванова, О. Семеног та ін.) відносять текст, дискурс, комунікативний акт, мовленнєвий жанр. Означені терміни використовують для позначення основних структурних одиниць реалізації думки в усному чи писемному мовленні.

Для найбільш повного відображення сутності мовного спілкування вчені, послуговуючись категоріями «дискурс», «мовленнєвий жанр» і «комунікативний акт», стверджують, що основні мовні одиниці комунікації перебувають в ієрархічній взаємодії. Узагальнюючи висновки мовознавців про природу, сутність і особливості означених структурних одиниць, визначаємо співвідношення між ними, користуючись такою схемою:

Дискурс – текст, реалізований у конкретній мовленнєвій ситуації.

↑

Мовленнєвий жанр – спосіб організації та побудови мовлення в конкретній ситуації спілкування.

↑

Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнєва дія в межах прагматичної ситуації.

Схема 1. Співвідношення мовних одиниць у комунікації.

З урахуванням сучасних досягнень теорії мовної комунікації необхідно зазначити, що текст є формальною одиницею мовлення, а функційною одиницею вербального спілкування є дискурс, тобто текст – це частина дискурсу в умовах мовленнєвої комунікації.

Проблема дискурсу, його змісту та структури є об'єктом наукових інтересів, обговорень та досліджень лінгвістів, психологів і лінгводидактів (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, Ю. Горідько, Т. Дейк, В. Зегінцев, Л. Златів, М. Казанджиєва, А. Кібрик, В. Красних, О. Кубрякова, К. Кусько, І. Кухарчук, І. Кучеренко, М. Макаров, Л. Мамчур, К. Сєдов, О. Селіванова, К. Сеpажим, А. Нікітіна, С. Омельчук, Ю. Романенко, В. Статівка, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.). Ураховуючи значущість праць означених учених щодо поняття дискурсу, його функціювання, роль у розвитку мовлення особистості потребує висвітлення у методиці навчання української мови.

Мета статті – охарактеризувати основні категорії мовної комунікації, їх особливості та ознаки; з'ясувати позиції співвідношення між ними, оскільки від розуміння їх сутності і природи залежить визначення підходів до організації навчальної діяльності; визначити їх роль в успішному спілкуванні, обґрунтувати можливість їх вивчення у курсі української мови.

Найвищою структурною одиницею мовленнєвої комунікації вважається дискурс (від фр. *discourse* – розмова, < лат. *discursus* – розмірковування) – це складне поєднання мовного (вербального) і позамовного (невербального, паралінгвістичного), що має варіанти наукових інтерпретацій. Лінгвістичні дослідження терміна «дискурс», започатковані американським лінгвістом Т. Харрісом, різноманітні, у них проглядаються спроби уточнення й розвинення традиційних понять мовлення, тексту та діалогу. Дискурс постає як щось «більш мовленнєве», ніж саме мовлення, і водночас більш формальне і тим самим «більш мовне», яке більшою мірою піддається вивченню за допомогою традиційних лінгвістичних методів.

У лінгвістичних дослідженнях існують різні інтерпретації розуміння дискурсу. Уперше наукове визначення дискурсу сформулював Е. Бенвеніст: «Дискурс – будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача й намір першого певним чином впливати на другого, мовлення, що привласнюється мовцем» [4, с. 276]. За висновками сучасних учених, дискурс – це «мовлення, занурене в життя», «всякий акт використання мови». Справді, дискурс не можна розглядати поза комунікативною ситуацією, у якій він здійснюється. Дискурсивний текст містить «життєвий текст» у його діяльнісному сенсі на тлі тих подій, що в ньому розвиваються, або мовлення, розраховане на соціальний уплив.

За Ю. Сорокіним, дискурс – це вияв мови як соціально-психічної системи у вигляді емпіричного знака – тексту (тобто реалізація тексту в «живому мовленні») й водночас об'єкт досліджень, спрямованих на створення теорії застосування (використання) мови. Учений справедливо вважає, що в реальному

мовленнєвому спілкуванні носії мови використовують дискурси, а не тексти [8]. Дискурс – це живий текст, його звукова або графічна реалізація, що втілює думку мовця в конкретній ситуації спілкування. Навчати продукувати дискурси – значить формувати мовну особистість, здатну до взаємодії в життєвому спілкуванні.

Т. Дейк тлумачить дискурс як складне комунікативне явище, що включає, крім тексту, ще й позамовні, екстралінгвістичні фактори (намір і цілі комуніканта, знання про світ тощо), необхідні для розуміння тексту [5, с. 24]. Дискурс відображає складники комунікації, обставини, у яких і для яких він створений, а саме: комунікативні наміри, взаємостосунки комунікантів, соціальні умови спілкування, жанрові та стилістичні особливості висловлювання тощо.

Сучасне розуміння дискурсу О. Сиротініна формулює так: дискурс – це зв'язний «живий» текст сукупно з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками; текст, узятий в аспекті тих подій, які в ньому відображені; це мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості; це замкнута цілісна комунікативна ситуація; це певний зразок мовленнєвої поведінки, що проходить в конкретній соціальній сфері [7]. Наведене визначення є найбільш вичерпним і береться нами за основу. Поділяючи цю точку зору, зазначимо, що вивчення дискурсу є необхідною умовою для формування комунікативної компетентності, оскільки включає й показує мовну, мовленнєву, соціокультурну та прагматично-діяльнісну обізнаність і вправність мовців.

Із позиції функційної природи мови дискурс – це будь-яке використання мови у всіх її різновидах. Визначення дискурсу слід розглядати у взаємодії форми і функцій, тому дискурс – це усне або писемне висловлювання. Дослідження в галузі лінгвістики показують, що існує суттєва відмінність між текстом і дискурсом на основі таких критеріїв, як функційність – структурність, процес – продукт, динамічність – статичність, актуальність – віртуальність. Означені відмінності сприяють більш повному розумінню природи і специфіки тексту та дискурсу як видів комунікативної діяльності, зокрема для розмежування цих понять.

Сучасний лінгвіст Ф. Бацевич стверджує, що «дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, тривалий у часі процес, утілений у певній (іноді значній) кількості повідомлень; мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, друковану, паралінгвальну тощо), відбувається у межах одного чи кількох каналів комунікації, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування і являє собою складний синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування. Дискурс має своїм результатом формування різноманітних текстів і мовленнєвих жанрів» [3, с. 42]. Дискурс як складне поєднання мовного і позамовного є центральним у мовному існуванні людини, він відображає обставини, у яких існує. До таких обставин учений відносить комунікативні наміри автора; взаємостосунки автора і адресата; різноманітні значущі і випадкові умови; спільні ідеологічні ознаки, соціальний «клімат» епохи загалом і того конкретного середовища та конкретних особистостей, котрим прямо або опосередковано адресовано повідомлення; жанрові і стилістичні особливості повідомлення і тієї комунікативної ситуації, у яку воно включене; велика кількість асоціацій із попереднім досвідом, що потрапили у сферу цієї мовної дії.

Отже, дискурс – це складне комунікативне явище, що стосується спілкування як мовленнєвого процесу; певне висловлювання, що передбачає мовця та слухача й намір першого певним чином впливати на другого [6, с. 93–94]. У навчально-виховному процесі дискурс постає як текст, занурений у навчальну комунікативну ситуацію; як динамічний процес навчально-комунікативного спілкування на уроці і як його результат (текст).

Формування комунікативних умінь відбувається впродовж виконання комунікативно орієнтованих мовних і мовленнєвих вправ, що мають завдання створювати або відтворювати дискурс, проаналізувати дискурс як реалізований текст. Визначення і врахування обставин існування дискурсу дасть змогу краще підготуватися до власного висловлювання, більш ефективно і правильно підготувати власний текст для його реалізації.

У науковій літературі виявлено класифікації дискурсів на основі типології зв'язків між комунікатом і комунікантом, за спрямованістю на процес або результат спілкування; за емоційно-експресивністю; за мірою офіційності, серйозності, ієрархічності стосунків тощо. Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, Г. Грайс, Т. Дейк, Дж. Остін, О. Селіванова та ін. учені одним із важливих критеріїв у диференціації дискурсів називають комунікативний контакт між адресантом і адресатом. На нашу думку, вивчення такої класифікації було б доречним, адже це дало б змогу опанувати мову як засіб комунікації, що виявляється у дискурсивно-текстовій діяльності. Використавши здобутки дослідників, ми виділяємо типи дискурсів на основі каналів комунікації: усний, писемний (друкований, писаний, мальований), комбінований; зоровий, слуховий, комбінований; теледискурс, радіодискурс, відеодискурс, інтернетдискурс тощо. На основі міжособистісних стосунків дискурси поділяють на зовнішні (спілкування з людьми чи тваринами) та внутрішні (спілкування з внутрішнім «Я»).

Спілкування людей відбувається в межах комунікативних (мовленнєвих) актів, складниками якого є учасники комунікації (адресант і адресат) як носії соціальних ролей, психічних, психологічних рис,

духовних, естетичних ідеалів, когнітивних особливостей. Усе частіше вчені висловлюють думку про те, що мінімальною одиницею спілкування є не речення і навіть не висловлювання, а певні види актів: констатація, запитання, наказ, опис, пояснення, вибачення, подяка, привітання тощо. Основи теорії мовленнєвих актів були закладені у 50-рр. ХХ ст. Дж. Остіном і розвивалися в дослідженнях Дж. Серля, Г. Грайса, Ф. Бацевича, А. Вежбицької, М. Кожиної, О. Селіванової, О. Яшенкової та ін., які наголошують на тому, що мовленнєвий акт включає реалізацію мовцем висловлювання в ситуації безпосереднього спілкування зі слухачем. Нині теорія мовленнєвих актів перебуває на стадії становлення й розвитку. Із точки зору комунікативної лінгвістики мовленнєві акти є складниками спілкування, у яких зосереджені комунікативні наміри мовця.

Елементарною одиницею мовленнєвого спілкування в безпосередній комунікативній ситуації є мовленнєвий акт. Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до норм літературної мови, мети і намірів спілкування, умов й обставин мовленнєвої ситуації, принципів і правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у суспільстві. Це явище перетворює мовне висловлювання в носія комунікативного смислу і є елементарним складником спілкування, а послідовність мовленнєвих актів створює дискурс. Головна ідея теорії мовленнєвих актів полягає в тому, що вони, по суті, є втіленням у мовленні (висловленні) конкретної комунікативної мети мовця, який одночасно продукує висловлювання в ситуації спілкування і здійснює певну дію: інформує про щось, просить, обіцяє, заперечує тощо, причому ці дії зумовлені інтенцією (наміром). Мовленнєвий акт характеризується не тільки інтенціональністю (наявністю комунікативних намірів учасників спілкування, умисністю), але і цілеспрямованістю, конвенціональністю (загальноприйнятістю, елементами культури, освіти комунікантів тощо).

Поділяючи думку більшості вчених (Дж. Остін, Дж. Серль, Г. Почепцов, В. Карасик, О. Селіванова), вважаємо, що мовленнєвий акт складається з трьох основних частин:

– локуції, яка встановлює зв'язок повідомлення з об'єктивною дійсністю і виявляється у формуванні пропозиції повідомлення;

– іллокуції, що пов'язана з втіленням у повідомлення комунікативного наміру і мети адресанта;

– перлокуції, яка пов'язана з результатом упливу на комуніката.

Мовленнєві акти завжди співвіднесені з особою мовця, здійснюються за принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в конкретному суспільстві, їх послідовність утворює дискурс.

Знання природи мовленнєвого акту та основних його складників закладає основи розвитку комунікативних умінь, дає можливість створювати мовленнєві акти, створює можливості прогнозувати, реалізовувати і контролювати майбутні висловлювання, сприяє адекватній когнітивній обробці продукту комунікативної діяльності – тексту. Розуміння і належне тлумачення сутності мовленнєвого акту як одиниці дискурсу (тексту) уможливлює створення оптимальної роботи в системі загальної освіти.

Спілкування як досить складне явище є не просто сукупністю мовленнєвих актів, адже вони взаємопов'язані, переходять один в одний. У мовленнєвих актах наявні найтиповіші інтенції комунікантів, але відсутні почуття й емоції, що виявляються в межах міжособистісної комунікації. Мовленнєвий акт хоч і є складником дискурсу, але від нього немає прямого переходу до дискурсу. Для створення і функціювання дискурсу, розуміння його природи і складників необхідна ще одна категорія, яка враховувала б якнайзагальніші інтенції учасників комунікації, так й інші складники й чинники комунікативної діяльності особистостей. Таку категорію сучасні лінгвісти (Е. Бенвеніст, В. Звегінцев, Т. Дейк, М. Макаров, Т. Ніколаєва, Дж. Остін, Дж. Сьорль) називають мовленнєвим жанром.

Поняття «мовленнєвий жанр» у сучасній лінгвістиці вчені пояснюють по-різному: як стилістичне явище, тип висловлювання, комунікативне явище і як вербальне оформлення. Мовленнєвий жанр (від фр. *genre* – рід, вид) – це «відносно стійкі тематичні, композиційні й стилістичні типи висловлювань» [2, с. 255]; тематично, композиційно і стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування. Із точки зору лінгвістичної природи і сутності мовленнєвого жанру в сучасній мовознавчій літературі виокремлюють різні його трактування, які покажемо схематично (Схема 2).

Засновник сучасної теорії мовленнєвих жанрів М. Бахтін стверджував, що людське мовлення в типових ситуаціях втілюється в певні готові форми мовленнєвих жанрів, які «дані нам, як рідна мова» і є певною мірою «безособистісні» [2]. Мовленнєві жанри організовують наше мовлення і спілкування між людьми практично так, як його організовують граматичні форми. Вони мають певні характерні ознаки (комунікативну мету, концепцію адресата й адресанта, обсяг тощо).

Мовленнєвий жанр у комунікативній лінгвістиці розглядається вченими як складник дискурсу, його найважливіша категорія, що об'єднує інтенції (лат. *intentio* – устремління, бажання) учасників спілкування в дискурсі, тематику їхніх розмов, особливості організації одиниць мовного коду. Мовленнєвий жанр пов'язаний із певними комунікативними ситуаціями і створений мовцями для передачі комунікативного смислу.

Мовленнєвий жанр як одна з найважливіших категорій комунікативної лінгвістики постає поряд із текстом, дискурсом, мовленнєвим актом, повідомленням. Ф. Бацевич справедливо стверджує, що мовленнєвий жанр – це «мовленнєве ціле, складний синтез повідомлень (мовленнєвих актів), об'єднаних комунікативною тематикою адресанта, моделлю адресанта і адресата, комунікативною метою, комуні-

кативним смислом, специфічною жанровою тональністю, «закільцьоване» попередніми і наступними мовленнєвими жанрами» [3, с. 54]. Мовленнєвий жанр складається з певної кількості мовленнєвих актів учасників комунікації, у яких проявляються комунікативні наміри адресата й адресанта. На основі групи мовленнєвих жанрів формується функційний стиль мовлення.

Схема 2. Мовленнєвий жанр як наукове поняття

З урахуванням означених наукових поглядів виділимо типи мовленнєвих жанрів, на яких необхідно акцентувати увагу під час формування комунікативної компетентності особистості: первинний (безпосереднє мовленнєве спілкування) і вторинний (тематичне й навчально організоване спілкування); усний (тип первинного МЖ) і писемний (із використанням писемного семіотичного мовного коду); простий (первинний МЖ – привітання, питання-відповідь, прохання тощо) і складний (включає декілька первинних МЖ); фатичний (підтримка спілкування), імперативний (спонукання до певної дії адресата), інформативний (повідомлення певної інформації), комплексний (складається із декількох типів МЖ).

У мовленнєвому жанрі втілюються людські, життєві, соціокультурні, психологічні, часові обставини спілкування. Доречність ознайомлення з поняттям «мовленнєвий жанр» не викликає сумнівів, адже він є ніби проміжною ланкою між дискурсом (реалізованим текстом) та мовленнєвими актами мовця (сукупностями прийомів ведення мовленнєвих дій). Оволодіння системою мовленнєвих жанрів як типових способів побудови мовного коду сприяє формуванню і розвитку комунікативних умінь та комунікативної компетентності особистості. У процесі вивчення української мови необхідно формувати знання про сутність мовленнєвого жанру, його типи, і розвивати вміння створювати мовленнєві жанри, оскільки вони є проявом комунікативної учнівської взаємодії, що об'єднує найзагальніші комунікативні наміри учасників навчального спілкування, всі складники і чинники мовленнєвої діяльності особистостей, необхідні для розвитку комунікативних умінь і навичок. У сучасній українській літературній мові досить багато жанрових різновидів, тому вважаємо, що в процесі розвитку комунікативної компетентності учень має оволодіти насамперед тими мовленнєвими жанрами, які мають високу фактичну частотність уживання в життєвому спілкуванні.

Отже, розгляд комунікативно орієнтованої лінгвістичної термінології, безперечно, потребує перегляду змісту й методики навчання української мови. Поняття «дискурс», «мовленнєвий акт» та «мовленнєвий жанр» становлять лінгвістичне підґрунтя для засвоєння, формування і розвитку комунікативної компетентності особистості, закладають основи формування мовленнєвої, іллокутивної, соціокультурної та стратегічної компетентностей, взаємопов'язаних із мовною, передбачають вироблення вмінь і навичок добирати доречні й ефективні засоби мови для реалізації своїх комунікативних намірів.

Література:

1. Арутюнова Н. Язык и мир человека / Нина Арутюнова. – М., 1998. – 896 с.
2. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / Михаил Бахтин. – М. : Искуство, 1986. – 445 с.
3. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
4. Бенвенист Е. Общая лингвистика / Емиль Бенвенист. – М., 1974. – 448 с.
5. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация [сб. работ] / Т. А. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
6. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної комптетентності учнів основної школи : монографія / Лідія Мамчур. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 449 с.
7. Сиротинина О. Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр» /О. Б. Сиротинина // Жанры речи. – Саратов, 1999. – Вып. 2. – 237 с.
8. Сорокин Ю. Психолингвистические аспекты изучения текста / Юрий Сорокин. – М., 1985. – 217 с.

© Нагрибельна І. А.

Отримано: 26 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 06 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 10 жовтня 2017 р.

e-mail: petrenko@ksu.ks.ua

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-120-123

Нагрибельна І. А. Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобом самостійної роботи / І. А. Нагрибельна // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 120–123.

УДК 371.3:811.162.2

Нагрибельна Інна Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філології, Херсонський державний університет

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті проаналізовано процес формування мовної та мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобом самостійної роботи. Висвітлено різні наукові позиції вчених щодо тлумачення мовної та мовленнєвої компетентності вчителя в лінгводидактичній площині. Представлено мовну та мовленнєву компетентності як складники професійної компетентності такого вчителя початкових класів, який на тлі суспільно-економічних перетворень має відповідати вимогам сучасної фахової підготовки.

Акцентовано увагу на ролі самостійної роботи в процесі формування домінантних складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

***Ключові слова**: мовна компетентність, мовленнєва компетентність, самостійна робота, методологічні знання, система освіти.*

Нагрибельная Инна Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой филологии, Херсонский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье проанализирован процесс формирования языковой и речевой компетентности будущего учителя младшей школы посредством самостоятельной работы. Отображены разные научные позиции ученых по трактованию языковой и речевой компетентности учителя в плоскости лингводидактики. Представлено языковую и речевую компетентности как составляющие профессиональной компетентности такого учителя младших классов, который на фоне социально-экономических преобразований должен соответствовать требованиям современной профессиональной подготовки.

Акцентировано внимание на роли самостоятельной работы в процессе формирования доминантных составляющих профессиональной компетентности будущего учителя младших классов.

***Ключевые слова**: языковая компетентность, речевая компетентность, самостоятельная работа, методологические знания, система образования.*

Inna Nahrybelna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of philology, Kherson State University

FORMING OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL' FUTURE TEACHERS BY MEANS OF THE SELF-INDEPENDENT WORK

In the article the process of forming of the language and speech competence of future teacher of primary school by means of the self-independent work has been analyzed. Different scientific positions which are connected with the explaining of language and speech competence in the linguistics and didactics plane are reflected in the article. The language and speech competences are represented as the parts of professional competence of such a teacher of primary school who on the background of social and economic transformations must satisfy the demands of modern professional training.

It is paid attention on the plane of self-independent work in the process of forming of dominant parts of the professional competence of primary school' future teacher.

Analysis of the semantic filling of meanings gives the possibility to define ten main parts of the professional competence of future teachers of primary school (language, speech, communicative, rhetoric, self-educated, research, linguistic, didactic, psychological, pedagogical, informative competence) and to make a range of them by means the method of expert marks, after this it was defined such dominant parts: language, speech, communicative, research, self-educated, linguistic and didactic competence as important indicators of the effectiveness of self-independent work of students.

In the investigation it is paid much attention in the linguistic competence and forming it by means of self-independent work. Well-organized self-independent work as a practice confirms gives an opportunity to each student to choose the productive individual trajectory of studying and so the forming of dominant parts of the professional competence of primary school' future teachers.

The definite feature of nowadays is the increasing of methods, systems, inter-subject knowledge of a man which are necessary for the rational operation of different information and quickly stored volumes of data in the solution of new, non-standard problems and the society challenge. The priority role pays to the analytical features of the scientist or a teacher, his ability to formulate definitely the problems and hypothesis, to watch the conformities, to find the ways of solving the complicated inter-subject tasks, to use the effective methodic approaches to the self-educated studying and cognitive activity of primary school' future teachers.

***Key words**: language competence, speech competence, self-independent work, knowledge of methodology, system of education.*

Вітчизняна система вищої освіти третього тисячоліття зіткнулася з новими вимогами до фахівців освітньої сфери, оскільки процес реформування освітньої галузі виявився досить інноваційним і суперечливим в умовах політичної й економічної нестабільності українського суспільства.

Стратегічними завданнями у реформуванні вищої освіти визначено такі: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; формування мережі вищих навчальних закладів, що за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами й термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особистості та потреби кожного регіону й держави загалом; підвищення освітнього й культурного рівня суспільства; піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграції в міжнародне науково-освітнє співтовариство.

За вимогами освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм майбутні вчителі початкових класів повинні оволодіти глибокими загальними і спеціальними знаннями, бути всебічно освіченою особистістю, з багатим потенціалом теоретичних знань інноваційного характеру, сформованою професійною компетентністю.

З огляду на означене актуальності набуває проблема формування мовної компетентності як одного зі складників фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про те, що останнім часом помітно зросла увага дослідників до формування професійної компетентності вчителя загалом та її складників зокрема. Для цього ми проаналізувати понад двадцять визначень професійної компетентності вчителя (М. Вашуленко, В. Введенський, І. Гришина, А. Добридень, К. Климова, О. Копусь, С. Мартиненко, М. Пентилюк, О. Семеног, С. Сисоєва та ін.) [5; 11], більша частина з яких стосується професійної компетентності вчителя початкових класів.

Наукові праці вчених створили серйозне підґрунтя для дослідження проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в контексті підготовки його до навчання української мови, проте зазначимо недостатньо досліджені аспекти означеної проблеми. До таких відносимо роль самостійної роботи в процесі формування фахової компетентності.

Значний освітній та розвивальний потенціал для формування домінантних складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів має самостійна робота, у процесі якої студенти структурують навчальну інформацію, виокремлюють у змісті найважливіше, істотне, необхідне для запам'ятовування й використання в навчальній діяльності.

Метою нашої **статті** є аналіз процесу формування мовної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобом самостійної роботи.

Аналіз семантичного наповнення визначень дав змогу виокремити десять основних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична, самоосвітня, дослідницька, лінгводидактична, психологічна, загальнопедагогічна, інформативна компетентності) та здійснити їх ранжування за допомогою методу експертних оцінок (експертами виступили 57 викладачів вищих навчальних закладів України), після чого й визначили такі домінантні складники: мовну, мовленнєву, комунікативну, дослідницьку, самоосвітню, лінгводидактичну компетентності як важливі індикатори ефективності самостійної роботи студентів [9].

У межах нашого дослідження акцентуємо увагу на мовній компетентності та формуванні її засобом самостійної роботи. Оптимально організована самостійна робота, як переконує практика, дає змогу кожному студентові обрати продуктивну для нього індивідуальну траєкторію навчання, а відтак і формування домінантних складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Мовна компетентність студента стала предметом численних наукових студій. За визначенням Л. Кравець і Л. Мацько, мовна компетентність – це складне й багатогранне поняття, яке у широкому сенсі вживають на позначення явища певного рівня обізнаності конкретного суб'єкта чи суб'єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови. З лінгвістичного погляду, мовна компетентність – це об'єктивна даність, яку можна було б прослідкувати відносно онтогенезу й філогенезу певної мови з ранніх етапів її функціювання [8, с. 24]. М. Пентилюк мовну компетентність тлумачить як «практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм. Мовна компетентність передбачає опанування знаннями (з лексики, граматики, фонетики, орфографії тощо) та формування відповідних фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних навичок, пов'язаних зі складом слова та частинами мови: синтаксичних –

пов'язаних із побудовою речень та їх різних видів, орфографічних, графічних та каліграфічних – із засвоєнням особливостей написання» [11].

Дослідники проблеми формування мовної компетентності майбутніх фахівців філологічних (А. Богуш, Н. Голуб, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко та ін.) і нефілологічних (З. Бакум, І. Дроздова, К. Климова, О. Ковтун, О. Любашенко та ін.) [1; 3; 4; 5; 11] спеціальностей одностайні в тому, аби кожен майбутній фахівець отримав базові знання з мови, вільно орієнтувався в теорії фонетичної та граматичної систем, володів професійною лексикою, правописними та стилістичними нормами. Поняття «мовна компетентність» визначають як складну й багатогранну дефініцію, як систему знань, умінь і навичок про мовні рівні, основні одиниці кожного з рівнів, їх відношень та закономірностей функціювання на кожному з мовних рівнів.

Мовну компетентність майбутнього вчителя початкових класів ми тлумачимо з урахуванням змісту, структури, функцій, видів та типів самостійної роботи. *Мовну компетентність* у дослідженні визначаємо як знання норм і правил української мови, зокрема й опанованих самостійно, достатніх для сприймання, майстерного використання їх у процесі мовлення; систему вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил; здатність особистості здійснювати самостійний моніторинг динаміки мовних норм, аналізувати тенденції в мовному дискурсі, адекватно вербально відтворювати явища об'єктивної дійсності.

У науковій літературі сутність *мовленнєвої компетентності* визначено по-різному: одні дослідники оперують поняттям компетенція (О. Біляєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.), розуміючи її як «саме спілкування, здійснюване засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу» (О. Біляєв); «мовленнєва здатність, яка формується під час навчання через вербальне спілкування» (Ю. Пассов) [10]. О. Леонтьєв визначає мовленнєву компетенцію як комплексне поняття, що охоплює систему мовленнєвих умінь, необхідних для спілкування в різних життєвих ситуаціях. На його думку, формування мовленнєвої компетенції значною мірою залежить від знання механізмів мовлення [7, с. 29].

Інші дослідники (А. Богуш, Н. Голуб, І. Дроздова, В. Зінченко, Л. Мамчур та ін.) послуговуються терміном «компетентність», щоправда, змістове наповнення обох дефініцій тотожне [3; 4; 6]. Усі дослідники тлумачать *мовленнєву компетентність* як уміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю: уміння говорити, слухати, читати, писати, будувати монологічні та діалогічні висловлювання в конкретній ситуації відповідно до рівня мовної компетентності учасників спілкування. Окремі дослідники (І. Дроздова, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) [6; 11]. визначають мовну та мовленнєву компетенцію як взаємопов'язані елементи мовленнєвого акту, що перебувають в органічному зв'язку.

Мовленнєва компетентність є надто широким поняттям, що характеризує передусім дії мовця в різноманітних ситуаціях спілкування. Для вибору методично доцільних орієнтирів у формуванні виокремлених домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів необхідно уточнити їх змістове наповнення з урахуванням соціального замовлення, вимог професіограми та особливостей освітнього процесу в сучасних вишах.

Мовленнєву компетентність майбутнього вчителя початкових класів у роботі тлумачимо як уміння трансформувати мовні знання в мовленнєву діяльність (говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації), сформовану відповідальність за мовленнєві вчинки, здатність особистості до мовленнєвого саморозвитку, самопрезентації, самореалізації в будь-якій ситуації спілкування.

Визначальною рисою сьогодення є підвищення питомої ваги методологічних, системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального оперування різноманітною інформацією та швидко накопичуваними обсягами даних у розв'язанні нових, нестандартних проблем та суспільних викликів. Пріоритетна роль відводиться аналітичним якостям вченого або педагога, його здатності точно формулювати проблеми та гіпотези, бачити закономірності, знаходити шляхи розв'язання складних міждисциплінарних завдань, продукувати ефективні методичні підходи до самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Інтеграція означених компетентностей є показником професіоналізму вчителя початкових класів. Феномен інтеграції мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої та лінгводидактичної компетентностей є категорією універсальною, а не вузькоспеціалізованою, і виступає важливим орієнтиром у проектуванні ефективних технологій навчання, самостійної роботи, відповідно самоорганізації, самовдосконалення, саморозвитку фахівців, зокрема майбутніх учителів початкових класів для їхньої професійної діяльності.

Для формування мовної та мовленнєвої компетентностей як складників фахової компетентності майбутній учитель має активно займатися самостійною роботою. Такий підхід вбачаємо оптимальним в умовах сучасної освіти, тому погоджуємося з позицією А. Добридень щодо видів самоосвіти й екстраполюємо його в площину формування мовної та мовленнєвої компетентності: уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих потреб і потреб суспільства; упорядкування своїх знань, знаходження зв'язків між ними; критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації; уміння співпрацювати з іншими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності; прийняття

рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору; відповідальності за організацію своєї самоосвітньої роботи; постійного самоаналізу та самоконтролю за самоосвітньою діяльністю; уміння вдосконалювати результати, отримані під час самоосвіти [5, с. 21–23].

Для ефективного формування складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі передбачено надання широкого спектру знань із фундаментальних мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, можливості формування навичок самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, науково-дослідної роботи, розвитку творчих здібностей, своєчасної адаптації до складних обставин майбутньої практичної діяльності в ринкових умовах, посилення уваги до формування наукового світогляду, вироблення вмінь здійснювати навчально-пізнавальну діяльність та використовувати здобуті знання у практичній фаховій діяльності

Отже, у результаті аналізу проблеми дійшли до висновку про те, що домінантні складники професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (мовна, мовленнєва) за своєю структурою є багатокомпонентними утвореннями, тому формування їх можливе за умов упровадження оптимальних типів та видів самостійної роботи, урахування сутнісних характеристик кожної з компетентностей, функцій провідних видів професійно-педагогічної діяльності, сукупності особистісних якостей суб'єктів навчальної діяльності, оптимальної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів під час вивчення мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія / Зінаїда Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.

2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посібник / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.

3. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. Л. Черкасов. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

4. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навчально-методичний посібник / Ніна Голуб. – Черкаси : Брама – Україна, 2008. – 232 с.

5. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання [Електронний ресурс] / Алла Добридень. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_8.pdf. – Назва з екрану.

6. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.

7. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 355 с.

8. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посібник / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 352 с.

9. Нагрибельна І. А. Наукові засади самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови / І. А. Нагрибельна // Педагогічні науки : [зб. наук. пр.] / ред. Є. С. Барбіна. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. – Вип. 67. – С. 377–382.

10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : Пособие для учителей иностранных языков / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение. – 208 с.

11. Пентилюк. М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

12. Хом'як І. М. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу / І. М. Хом'як // Українська мова і література в школах України. – 2016. – №7–8. – С. 11–17.

© Пентилюк М. І., Попова О. А.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Отримано: 18 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 27 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 01 жовтня 2017 р.

Пентилюк М. І. Граматично правильне мовлення як основа запобігання комунікативній девіантності / М. І. Пентилюк, О. А. Попова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 124–131.

e-mail: Pentiluk@ksu.ks.ua

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-124-131

УДК 81'271:371.13:81'246.2

Пентилюк Марія Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, Херсонський державний університет;
Попова Олена Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управлінських технологій, Університет економіки та права «КРОК»

ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ЗАПОБІГАННЯ КОМУНІКАТИВНІЙ ДЕВІАНТНОСТІ

У пропонованій статті з'ясовано феномен граматичної правильності мовлення, її сутність, зміст й обсяг поняття, визначено роль у білінгвальному середовищі та місце в культуромовному розвитку особистості. Розглянуто лінгвістичні основи методики роботи над попередженням та подоланням помилок: взаємодію граматичної норми, граматичної системи та структури мови, визначено причини виникнення граматичних девіацій. Окреслено труднощі дотримання норм граматичного ладу української мови мовцями-білнгвами: відсутність диференціації граматичних одиниць української мови; перенесення законів граматики російської мови в українське мовлення; нехтування граматичними особливостями української мови внаслідок відсутності подібних у російській.

Ключові слова: *граматично правильне мовлення, правильність й унормованість, типи граматичних норм, граматична девіація, граматична інтерференція.*

Пентылюк Мария Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры языковедения, Херсонский государственный университет;
Попова Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры управленческих технологий,
Университет экономики и права «КРОК»

ГРАММАТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНАЯ РЕЧЬ КАК ОСНОВАНИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕВИАНТНОСТИ

В предлагаемой статье раскрыто феномен грамматической правильности речи, ее сущность, содержание и объем понятия, определены роль в билингвальной среде и место в культуроречевом развитии личности. Раскрыто лингвистические основы методики работы по предупреждению грамматических ошибок, Определено причины возникновения грамматических девиаций, охарактеризованы сложные случаи соблюдения грамматических норм в речи билингвов, которые предполагают дифференциацию грамматических единиц украинского языка; соблюдение грамматических особенностей украинского языка.

Ключевые слова: *грамматически правильная речь, правильность и нормированность, типы грамматических норм, грамматическая девиация, грамматическая интерференция.*

Maria Pentyliuk,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Linguistics, Kherson State University;
Olena Popova,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Technology Managements,
University of Economy and Law «KROK»

GRAMATICALLY CORRECT SPEECH AS THE BASIS FOR PREVENTING COMMUNICATIVE DEVIANCE

The article deals with the phenomenon of grammatical correctness of speech, its essence, content, and capacity of the concept; its role in the bilingual environment and place in the cultural development of the individual are determined.

We distinguish two types of norms. The first one is determined and reconciled by the one rule for all expressions. Others are difficult to regulate by the rule and need the list of the generally used grammatical form, instead. The first norm violation happens when the somebody uses non-existence and unpractical language forms. It shows the ignorance of language. The second norm violation causes the lack of knowledge of the person in the peculiarity of the grammatical structure of language. These are the grammatical forms that are not adopted, codified, or put into dictionaries for the particular linguistic unit.

When the person lives in the bilingual environment they pattern from the real speech of people and broadcasting. However, these speeches, as well as literature, might contain norm violations. The speaker has to know the «list» of the exceptions to the rule. The culture of speech dictionary should be used therefor. Grammatical mistakes of bilinguals in Ukrainian speech come from grammatical interference. It caused by: 1) the lack of differentiation of grammatical units in the Ukrainian language; 2) the transfer of the grammatical rules of the Russian language to Ukrainian.

The issues of the culture of speech and its correctness are essentially mattered for schools and universities. It takes a long time for a person to acquire the communicative competitiveness and then to continue the self-improving throughout life.

***Key words**: grammatically correct speech, correctness and normality, types of grammatical norms, grammatical deviation, grammatical interference.*

Розвиток українськомовного освітнього простору є одним із пріоритетів державної політики України. Модернізація системи освіти на сучасному її етапі потребує посиленої уваги до рівня інтелектуальних і професійних здібностей людини, особливо в період її становлення як мовної особистості.

Про це свідчать настанови державних документів щодо проблем освіти (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), закон «Про вищу освіту», концепції і стандарти мовної освіти в Україні тощо). Не обминають цю проблему й науковці (Ф. Бацевич, А. Коваль, Н. Бабич, Л. Мацько, О. Пономарів, Н. Голуб, О. Семеног, Т. Симоненко та ін.).

Питання культури мовлення, його правильності стосується як загальноосвітньої, так і вищої школи. Адже комунікативною компетентністю людина оволодіває тривалий час, аж до якісного професійного становлення, а далі самовдосконалюється й розвивається впродовж усього життя.

Особливої значущості набуває означена проблема в наш час, коли формування мовної особистості набуває різних змістових і методичних підходів.

Складником професійно-комунікативної компетентності мовця є граматична правильність, оскільки за законами граматики відповідно до умов комунікативної ситуації здійснюється спілкування, створюються тексти різних стилів, типів і жанрів.

Метою пропонованої **статті** є з'ясування граматичної правильності мовлення, уточнення змісту й обсягу поняття, його ролі в білінгвальному середовищі та місця в культуромовній підготовці особистості.

Проблема розвитку граматично правильного мовлення не нова для лінгводидактики, а в останні десятиліття вона набула особливого значення, знайшла своє відображення в роботах багатьох учених, що досліджують питання культури мовлення (Н. Бабич, М. Волощак, С. Головащук, С. Караванський, А. Коваль, О. Пономарів, О. Сербенська). Традиційно граматичну правильність визначають як одну з комунікативних ознак мовлення поряд із такими, як точність, чистота, багатство, логічність, виразність, змістовність, образність тощо (П. Дудик, М. Жовтобрюх, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.). Зауважимо, що вчені майже одностайні в розумінні правильності як істотної комунікативної ознаки мовлення. Проте важливо розмежувати терміни «правильність мовлення» й «культура мовлення»: у вузькому трактуванні культура мовлення зводиться до правильності, а в широкому – правильність є лише важливим складником мовленнєвої майстерності, а вивчення й опис фактів мовленнєвої діяльності з погляду культури мовлення можуть здійснюватися в нормативно-історичному та нормативно-стилістичному аспектах.

За першим – нормативно-історичним підходом – культуру мовлення розглядають як обов'язкову відповідність нормам мови й вона неодмінно зводиться до правильності (С. Головащук, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, О. Курило, І. Огієнко, М. Пилинський, І. Русанівський, О. Сербенська, О. Синявський, Є. Чак), зокрема, А. Коваль культуру мовлення визначає як рівень володіння нормами усної та писемної літературної мови [9, с. 6], що засвідчує традиційне її розуміння.

За іншим підходом (нормативно-стилістичним) культуру мовлення аналізують із погляду її доцільності, стилістичної відповідності – широке розуміння поняття (Н. Бабич, Л. Булаховський, В. Виноградов, Б. Головін, М. Ілляш, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.). Так, В. Виноградов відзначав, що вільне творче вживання різноманітних мовних засобів спирається на глибоке знання стилів та вміння користуватися ними, а також на розуміння правил їх взаємодії, взаємопроникнення [3, с. 16]. Отже, в сучасному мовознавстві існує тенденція як до широкого, так і до вузького розуміння поняття культури мовлення, останнє зводить поняття культури мовлення до його правильності. Нам імпонує позиція прихильників широкого підходу, і пристаємо на думку В. Костомарова, що «правильність висловлювання передбачає як відповідність нормам мови, так і доцільний вибір мовних засобів для досягнення мети комунікації, а саме: функційно-стилістична доречність» [1, с. 386]. Як стверджує мовознавець, із позиції правильності можна оцінювати всі контексти різних стилів мовлення, їх стилістичну відповідність. Загалом ми погоджуємося із твердженням В. Костомарова, що сказане (написане) правильно має відповідати мовним нормам, у тому числі й стилістичним, а для уникнення змішування понять культури мовлення та правильності розрізняємо «правильність мовлення» й «культуру мовлення» як два рівні опанування літературною мовою, два способи володіння нею [1].

Першим, нижчим, рівнем опанування літературною мовою слід уважати правильність мовлення, а другим, вищим, – культуру мовлення (мовленнєву майстерність), що можлива лише за умови оволодіння літературним мовленням, його граматичною правильністю. Схематично взаємозв'язок культури мовлення та правильності мовлення, у тому числі й граматичної, можна зобразити у вигляді концентрів (Рис. 1),

де найбільшим концентром є культура мовлення, або мовленнєва майстерність, що охоплює, включає в себе інші, її складником є граматична правильність мовлення. Таке розуміння граматичної правильності мовлення дозволяє усвідомити глибинні зв'язки означених понять і сутність граматичної правильності.

Рис. 1. Взаємозв'язок культури та граматичної правильності мовлення

Зауважимо, що лінгводидактичне розуміння правильного мовлення загалом випливає з семантики слова «правильність» і не суперечить лінгвістичному трактуванню. «Правильне» визначаємо як таке, що не має відхилень від правил, норм, пропорцій; достовірне, істинне, таке, що відповідає дійсності; регулярне. Як зазначає С. Головащук, правильність мовлення – це насамперед дотримання тих літературних норм, які є «усталеним зразком, еталоном для носіїв цієї мови» [5, с. 3]. Отже, правильність мовлення, мовленнєвого висловлювання – це його істинність, відповідність певним явищам дійсності, що прийняті за взірець, яким і є мовна система та її норми.

Граматична правильність мовлення є одним із рівнів культури мовлення, першим найважливішим ступенем засвоєння літературної мови, а культуру мовлення вважаємо найвищим ступенем оволодіння літературною мовою та основою комунікативної компетентності мовця. І якщо процес розвитку культури мовлення можна розглядати як такий, що триває протягом усього життя, його основа закладається в школі, то вдосконалення, досягнення високого рівня правильності українського мовлення є одним із найважливіших завдань мовної освіти фахівця у вищому навчальному закладі.

У сучасній науці поряд із поняттям «правильність» подекуди вживаються поняття «унормованість» та «нормативність», що визначаються як найголовніша ознака мовленнєвої культури, «оскільки в ній виявляється її визначальна сутність, ознака всенародної літературної мови й мовлення окремої особи, сформоване вміння всебічно користуватися мовою в її соціально усвідомлених і усталених формах, кожна з яких має статус літературної норми» [8, с. 292]. Зауважимо, що, на противагу багатьом ученим, П. Дудик пропонує розмежовувати поняття внормованості й правильності, адже останнє «має суто лінгвістичне підґрунтя та встановлюється на основі зв'язку мовлення із системою мови» [8, с. 292]. У нашій статті ці поняття теж потрактовуємо як синоніми і тому визначаємо правильне мовлення як таке, що відповідає мовній системі, літературній мовній нормі й забезпечує всебічне використання мови. У такому розумінні правильність становить спеціальну та визначальну ознаку володіння літературною мовою, відхилення від правильності (нормативності) виводить мовця за межі літературної мови й пов'язане, насамперед, із його загальним культурним розвитком, належністю до певної соціальної групи.

Загалом, оцінюючи культуру професійного мовлення, поняття «граматично правильне» застосовується для позначення його відповідності граматичній системі мови, її будові. Одним із найскладніших системних утворень мовної організації є граматичне, відповідно граматична правильність мовлення – одна з суттєвих комунікативних характеристик педагога, основа мовленнєвої культури майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.

Граматично правильне мовлення передбачає глибоке усвідомлення мовцем граматичної будови мови, знання граматичних ознак слів й особливостей граматичної системи, що визначають її специфіку.

Сучасний мовець має усвідомити, що граматична будова разом зі словниковим фондом становить основу мови, її специфіку й неповторність, граматичні закони й норми виводяться з конкретних фактів, із мовної практики народу. Словниковий склад мови сам по собі ще не є мовою, він є тільки необхідним «будівельним матеріалом», саме граматика служить організаційною основою, без якої неможлива реалізація думки: за законами граматики певної мови організовується словниковий матеріал, слова набувають необхідної форми, оформлюють речення, а відтак мова стає струнким, гнучким засобом спілкування. Без оволодіння граматичною будовою мови неможливе спілкування, донесення власної думки та розуміння інших.

Розвинуте граматично правильне мовлення потребує усвідомлення, що для процесу комунікації необхідне не лише знання лексичного складу мови, а й оволодіння сукупністю закономірностей, правил, зв'язків між словами, що становить граматичну будову мови. Володіти мовою – означає володіти сукупністю правил і закономірностей граматичної сполучуваності, граматичного оформлення думки, тобто граматикою мови. У лінгвістиці граматику або будову мови визначають як систему морфологічних одиниць, категорій і форм, синтаксичних одиниць і категорій, словотвірних одиниць і способів словотворення. Відповідність мовлення граматичним законам, правилам нормативних граматик, дотримання

відношень між окремими словами й реченнями, що відповідають граматичній системі мови, – ознаки граматично правильного мовлення.

Як уже зазначалося, правильність мовлення – це насамперед його відповідність мовній нормі, отже, розв'язання проблеми граматичної правильності українського мовлення пов'язується з проблемою граматичних норм української літературної мови. Потреба в розкритті лінгвістичної природи граматичної норми та її характеристик зумовлює необхідність дослідження змісту мовної норми загалом.

Дослідженню мовних норм присвячено праці багатьох українських і зарубіжних мовознавців. До вивчення цього питання зверталися дослідники в різні періоди розвитку мовознавчої науки, це мовне явище висвітлювалося в працях О. Ахманової, Н. Бабич, І. Білодіда, Б. Головіна, А. Коваль, В. Костомарова, М. Пентилюк, М. Пилинського, О. Синявського та ін.

Норму розглядають як певну стійку сукупність чи комплекс мовних засобів, що регулярно вживаються в тій чи тій сфері комунікації (А. Головін, С. Єрмоленко, М. Пилинський). Мовні норми визначають як «сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються носіями як зразок суспільного спілкування в певний період розвитку мови і суспільства» [18, с. 420]. Таке визначення засвідчує тісний взаємозв'язок і нерозривну єдність лінгвістичної природи норми та її суспільної зумовленості.

Серед робіт, присвячених дослідженню проблеми мовної норми, необхідно виділити ті, у яких норму вивчають у зв'язку з мовленням і вбачають тісний зв'язок мовних норм із правильністю мовлення. Так, С. Єрмоленко визначає норму як «сукупність мовних одиниць різних рівнів (фонетичних, лексичних, граматичних), поєднуваних у висловлювання за правилами, прийнятими в суспільстві, що користується цією мовою» [7, с. 106].

На зумовленість мовних норм суспільною практикою їх використання вказують й інші мовознавці (Н. Бабич, С. Головащук, К. Горбачевич, С. Ожегов, Л. Скворцов, Р. Чайковський), у їхніх роботах закладено найважливіші елементи екстралінгвального уявлення про норму: соціальна зумовленість, історичність, варіативність, динамізм.

Найповніше основні характеристики мовної норми відображено у визначенні М. Пилинського: «Норма літературної мови – це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі та нормі мови й становить... найкращий варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування» [14, с. 94].

Граматична мовна норма як різновид мовної є зразковим, прийнятим у мовленнєвій практиці народу, регулярно відтворюваним уживанням мовних одиниць, що відповідають мовній системі й структурі. З огляду на суспільну зумовленість норми, дотримання її є обов'язковою умовою для всіх носіїв літературної мови, що забезпечує певний стандарт мовлення, необхідний для успішного здійснення комунікації.

Граматичні норми діють як в усному, так і в писемному мовленні, вони регулюють уживання граматичних одиниць мови відповідно до граматичної будови мови. Граматичну норму визначають системою словоформ, абстрактними граматичними значеннями, морфологічними категоріями й лексико-граматичними розрядами слів, також вона охоплює явища, пов'язані із функціюванням слова в реченні, синтаксичними зв'язками й відношеннями речень, словосполучень і членів речення, правилами побудови простого й складного речень тощо. Граматичні норми прийнято поділяти на морфологічні, що регулюють вибір варіантів морфологічної форми слова й варіантів її поєднання з іншими словами, та синтаксичні норми – регулюють вибір варіантів побудови простих і складних речень.

Для ґрунтовнішого розкриття поняття граматичної норми, виділення граматичної правильності необхідним є з'ясування механізму взаємодії граматичної норми, граматичної системи та структури мови. Сам факт їхнього розгляду є кроком уперед в усвідомленні мовної сутності граматичної норми.

Як відомо, мовлення – це процес вибору з мови системи мовних знаків і вживання цих знаків для вираження думки [11, с. 73]. У мовленні реалізуються потенційні можливості граматичної системи мови: використовуються мовні засоби, усвідомлені як зразки мовленнєвого спілкування в конкретній мовній спільноті в певний період часу. Граматична система мови визначає граматичну норму, а можливості системи реалізуються в нормі.

Вивчаючи проблему взаємодії граматичної системи мови та мовлення, лінгвісти розрізняють *норму* та узус, ототожнюючи поняття узусу з індивідуальним мовленням, із постійним рухом мовної системи, або називаючи узусом мовну норму за межами літературної мови [16]. За будь-яких підходів, починаючи з діячів Празького лінгвістичного гуртка, науковці вважають, що слід розмежовувати мовленнєву практику, прийняту в суспільстві, – узус – й об'єктивні правила, що реалізуються в мовленнєвій діяльності – норму.

Учені завжди дотримувалися думки, що мова створюється шляхом зміни й «помирає» як така, коли вона перестає змінюватися [16], розмежування понять узусу й норми дозволяє подолати суперечності між нашим прагненням до правильності мовлення й мовленнєвою практикою, звичаєм використання окремих некодифікованих граматичних форм, тобто в нашій мовленнєвій практиці ми постійно відчуваємо певну опозицію так званого «шкільного правильного мовлення» та «живого звичайного, побутового мовлення» [8], у якому міцно вкорінюються певні відхилення від кодифікованої норми, але не сприймаються мовцями як порушення норми.

Досліджуючи механізм взаємодії «системи», «норми», «узусу» та «мовлення», лінгвісти стверджують, що породження мовлення визначається не тільки системою, нормою й узусом, а й зовсім незалежною від мови ситуацією, що не завжди контролюється мовцями [16]. Практично кожне висловлювання містить лінгвістичні одиниці (слова, словосполучення, єдності), не передбачені ні системою, ні нормою, ні узусом. Якщо ці одиниці систематично з'являються в мовленні, то вони проникають в узус, звідти переміщуються в норми, що може призвести до змін у системі мови, тобто змінам в узусі, нормі та системі мови завжди передує акт мовлення. Граматична норма – це своєрідний фільтр: вона регулює практику використання мовних одиниць у конкретних актах мовлення – дозволяє реалізацію можливостей, закладених у граматичній системі, а також фільтрує зміни, накопичені в мовленнєвих актах (текстах) та узагальнені узусом (поширеною практикою вживання), перш ніж ці зміни потраплять у систему. На рис. 2 показано механізм взаємодії граматичної норми, системи та структури.

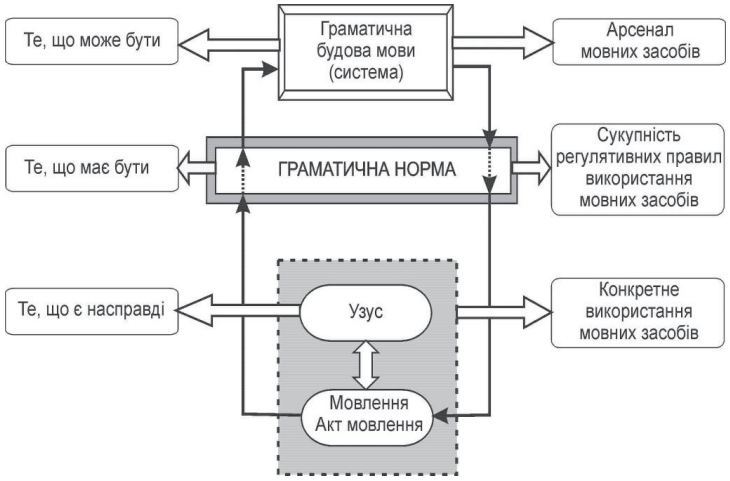

Рис. 2. Взаємодія граматичної системи та норми з узусом і мовленням

Пропонована схема дозволяє у визначенні граматичної норми спиратися на її основні характеристики: зумовленість системними відношеннями – мовною системою; фіксованість реалізованої норми – кодифікація; поширення в мовленні; загальновизнаність. Виділення понять «граматична будова мови (система)», «норма» й «узус» є надзвичайно важливим для методики розвитку граматично правильного мовлення, адже це полегшує диференціацію граматичних норм на підставі зумовленості норми вимогами системи або накладеними узусом обмеженнями.

Поняття мовної системи, структури мови, узусу дозволяють визначити два типи граматичних норм – *імперативні* та *диспозитивні* [16, с. 19]: перший – ті, що визначаються граматичною системою, будовою мови, і другий – ті, що зумовлені структурою, тобто реальною практикою використання мови. Якщо граматична система містить два різновиди мовних явищ: ті, що об'єднані загальними формулами, й ті, що не можуть бути сформульовані у вигляді правил, їх творення й уживання визначається для кожного факту мови у словниковому порядку, тобто списком, то доцільно, на нашу думку, розрізнювати два типи граматичних норм. До першого типу граматичних норм відносимо моделі, що охоплюють живі, продуктивні для сучасної мови явища, які регулюються загальним для всіх явищ правилом. До другого типу граматичних норм належать такі, вживання яких відбивають об'єктивну традицію й регулюються словником, або списком: уживання низки граматичних форм є фактом словника, тобто визначається списком, а не моделлю.

Порушення правильності мовлення, невідповідність мовлення граматичним нормам у лінгвістичній науці визначають як девіації (від франц. *deviation*, лат. *deviare* – той, що збивається зі шляху), анормативи, або помилки. Ф. Бацевич уживає термін «граматична девіація» як складник мовної (мовленнєвої) девіації [2, с. 18–19]. У лінгводидактиці найбільш поширеним є поняття граматичних помилок, під якими розуміють ненормативне лінгвоутворення, що виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми і є наслідком неправильних мисленнєвих операцій.

Проблема граматичних помилок (анормативів, девіацій) у мовленні учнів та студентів давня й водночас актуальна, упродовж останньої чверті минулого століття граматичні помилки у мовленні різних категорій мовців були предметом вивчення українських і російських лінгвістів та лінгводидактів (Ф. Бацевич, Т. Ладиженська, Я. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Текучов, С. Цейтлін). Загальна класифікація граматичних помилок є досить сталою. Традиційно до граматичних анормативів відносять порушення словотворення, формотворення й побудови словосполучень та речень. Проте спостерігаємо й певні розбіжності в підходах, іноді розглядають граматичні помилки то як мовні, то як мовленнєві. Термін «мовленнєва помилка» має значно ширше інтерпретування, ніж граматична, проте останню не можна

називати суто мовною. Ми потрактовуємо поняття граматичної помилки, або анорматива як порушення граматичних норм мови в усному чи писемному мовленні.

Хоча класифікація мовних і мовленнєвих помилок досить строката, проте майже всі дослідники граматичні помилки поділяють на морфологічні й синтаксичні. Морфологічні помилки – це порушення творення граматичних форм, викривлення морфемної будови слова при словозміні, неправильне творення відмінкових форм, форм числа та дієвідмінювання. Це такі ненормативні утворення, що не відповідають формальному вираженню хоча б однієї з граматичних категорій роду, числа, відмінка, ступеня порівняння, особи, часу, способу, стану, виду. Синтаксичні помилки – це порушення норм побудови та вживання синтаксичних конструкцій. Загалом граматичні помилки або анормативи – це словоформи або граматичні конструкції, що побудовані не за законами мови й не відповідають її системі та структурі.

Виділення поняття граматичних девіацій важливе для побудови методики роботи над граматично правильним українським мовленням, адже процес розвитку ГПУМ потребує цілеспрямованої роботи над граматичними помилками в усному й писемному мовленні студентів, що передбачатиме попередження та подолання порушень граматичних норм. Методика роботи з попередження порушень граматичних імперативних і диспозитивних норм потребує урахування їхньої лінгвістичної природи (Табл. 1).

Таблиця 1

Типи граматичних норм

ХАРАКТЕРИСТИКА	**ТИП НОРМИ**	
	Імперативні	**Диспозитивні**
Відповідають	граматичній системі.	граматичній системі.
Визначаються	граматичною системою (будовою мови).	граматичною структурою (реалізаціями в мовленні).
Обмеження накладені	граматичною системою.	практикою вживання.
Уживання регулюється	моделями.	списком.
Мовець орієнтується	на загальне правило.	на словник.
Ступінь обов'язковості	високий (обов'язкова реалізація).	невисокий (не так суворо, як імперативні).
Приклади	• творення дієслів минулого часу чоловічого роду; • уживання закінчення *-і* в іменниках жіночого роду в давальному й місцевому відмінках однини; • норми утворення форми називного відмінка множини в іменниках чоловічого роду; • норми оформлення синтаксичного зв'язку узгодження в граматичному роді, числі.	• уживання закінчення *-а (-я), -у (-ю)* в іменниках чоловічого роду II відміни в родовому відмінку; • уживання закінчень *-ів, -ей* та нульового в родовому відмінку множини; • координація підмета й присудка; • норми керування.
Значення порушення норми	свідчить про незнання мови, виводить мовця за межі мовного середовища.	свідчить про низький рівень мовленнєвої культури.

Як видно з табл. 1, граматичні імперативні норми визначаються граматичною системою мови, відрізняють одну мовну систему від інших мов, забезпечують її окремішність і своєрідність – це обов'язкові реалізації, що випливають із можливостей системи, їх порушення виводить мовця за межі мовного середовища. Такі норми обов'язкові й не мають винятків, порушення їх означає вихід за межі системи, тобто не тільки за межі того, що реально існує у мові, а й того, що може існувати. Порушення цих норм означає вживання утворень не лише неіснуючих, а й неможливих у мові, вони свідчать про незнання мови, такі відхилення від норми традиційно оцінюють як «неправильні вживання» – порушення норм дієвідмінювання, словозміни, керування, узгодження в граматичному роді, числі тощо.

Граматичні диспозитивні норми – це рекомендації, що даються з опорою на граматичну структуру, вони також обов'язкові, але відхилення від них іноді є не таким очевидним, як порушення норм першого типу: у тих випадках, коли мовець уживає форму чи конструкцію, яка допускається системою мови, але відсутня в її структурі, тобто використовує граматичну форму мовної одиниці, що теоретично не вступає в протиріччя з основними законами мови, форму, що могла б бути, але не є зразковою, поширеною, закріпленою. Диспозитивні норми мають культурно-історичний характер і регулюються практикою використання та кодифікацією – фіксуванням у словниках, нормативних граматиках. Ці норми уточнюються, видозмінюються або відміняються на чергових етапах кодифікації.

Порушення диспозитивної граматичної норми найчастіше пов'язані з недостатньою обізнаністю мовця з особливостями граматичної структури мови, її реальним наповненням, коли утворюється граматична форма, що можлива, відповідає мовній системі, але не прийнятна, некодифікована для певної мовної одиниці, отже, порушується диспозитивна норма: *на першому поверху* (правильно *поверсі*), *Грице* (правильно *Грицю*), *Настю* (чинний правопис рекомендує *Насте*).

Необхідно зважати, що мовна система створює численні можливості, проте не всі вони реалізуються в мовленні, а залишаються й такі, що не вживаються, але теоретично можуть існувати. Так, наприклад, система передбачає, що форма родового відмінка множини для іменників чоловічого роду з основою на приголосний може утворюватися за допомогою закінчення *-ів (-їв) (солдатів)*, в окремих випадках нульового закінчення або *-ей (болгар, гостей)*, система, таким чином, визначає три можливих способи творення словоформи, а структура, як реалізована система, вже визначає, які закінчення має той чи той іменник. У випадках уживання словоформ типу *«морей», «солдат», «товаришей»*, «*болгарів»* слід говорити про порушення диспозитивних норм – помилки свідчать про неправильне використання можливостей наданих системою, незнання особливостей граматичної будови мови. Порушення диспозитивних норм часто є результатом внутрішньомовної інтерференції, застосування аналогії там, де структура її не передбачає. А якщо мовець утворює словоформу, використовуючи інше закінчення, то порушує граматичну імперативну норму, наприклад, у живому мовленні іноді трапляються: «*товаришов», «солдатов», «робітников», «грузинов»,* такі вживання закінчення *-ов* виходять за межі можливостей, наданих мовною системою. Подібні порушення можуть бути спричинені різними чинниками, проте, як правило, порушення імперативних норм є результатом міжмовної інтерференції.

Інтерференція як явище негативного впливу в процесі породження мовленнєвого висловлювання є предметом психолінгвістичних досліджень. У лінгвістиці питання впливу однієї мови на граматичну будову іншої досить суперечливе й не має однозначного визначення. Мовознавці А. Мейє, Е. Сепір уважали, що граматична система не піддається іншомовним впливам [6]. Інші, зокрема У. Вайнрайх, Е. Хауген, доводять, що взаємодія відбувається не тільки на лексичному, але й на граматичному рівні [3]. Так, В. Розенцвейг і Л. Уман стверджують, що «граматична інтерференція виникає за будь-якого мовного контакту» [15, с. 60]. Близький до такого розуміння граматичної інтерференції Ю. Жлуктенко, уважаючи, що при колективному білінгвізмі важко знайти такий рівень мови, що був би застрахований від іншомовних проникнень [9].

Граматичну інтерференцію можна розглядати як явище відхилення від граматичної норми, як структурні зміни мовних моделей під дією елементів іншої мови. Ми братимемо за основу визначення Ю. Жлуктенка, який під граматичною інтерференцією розумів «усі зміни в граматичних формах, моделях, відношеннях і функціях, що здійснюються в мові внаслідок контакту» [9, с. 90].

Отже, значна частина граматичних помилок, відхилення від норм в українському мовленні є результатом граматичної інтерференції. Причиною таких помилок стає:

– відсутність диференціації граматичних одиниць української мови;

– перенесення законів граматики російської мови в українське мовлення;

– нехтування граматичними особливостями української мови внаслідок відсутності подібних у російській.

Таким чином, засвоєння імперативних норм в умовах двомовного середовища вимагає від мовця знання загальних правил граматичної будови української мови, наприклад: творення дієслів минулого часу чоловічого роду за допомогою суфікса *-в* (на відміну від російського *-л*), уживання закінчення *-і* в іменниках жіночого роду в давальному і місцевому відмінках однини (на відміну від російського *-е*) тощо. Ці норми не мають відхилень, винятків, усі вживання регулюються певними моделями. Під час вивчення імперативних норм у двомовному середовищі потрібно приділяти особливу увагу засвоєнню моделей творення граматичних форм, що відрізняють українську мову від російської: вживання іменників у формі кличного відмінка, відмінювання іменників IV відміни, вживання прикметників вищого й найвищого ступенів порівняння, відмінкових форм числівників на позначення десятків, складної форми майбутнього часу дієслів тощо.

Якщо мовець, засвоюючи імперативні норми у двомовному середовищі, може певною мірою орієнтуватися на зразкове українське живе мовлення, радіомовлення, телебачення, то в роботі над диспозитивними нормами найкращим порадником є словники й довідники, адже в живому мовленні та художній літературі (зі стилістичною метою) ці норми з різних причин можуть порушуватися. Дотримання диспозитивних норм є досить складним явищем. Мовець має знати так звані «списки», що обмежують можливості системи, визначають структуру й відбивають прийняту практику використання мовних одиниць. Отже, для забезпечення граматичної правильності українського мовлення мовець має добре знати граматичну систему мови та її граматичну структуру, засвоїти відповідні мовній системі граматичні правила-моделі, бути обізнаним із так званими «списками» – фактами словника. Оволодіння такою сукупністю знань та формування граматичних умінь становлять значні труднощі для мовців у двомовному середовищі, зокрема коли українська мова засвоюється паралельно з російською або як друга. Щоб створити сприятливі умови для формування граматично правильного мовлення, засвоєння граматичних норм, що регулюються правилами й «списками», слід приділяти особливу увагу дидактичному матеріалу: зразкам для спостереження над мовою й мовленням, імітації, аналізу, для самостійних вправ тощо.

Пропонована схема граматичної правильності мовлення демонструє, що під ГПУМ розуміємо рівень оволодіння мовою, що виявляється в дотриманні мовцем граматичних норм української мови, які визначаються граматичною системою й регулюються структурою (списком). Засвоєння граматичних варіантів та опанування граматико-стилістичною синонімією української мови є ознакою граматично

правильного мовлення, робить мовлення багатшим, доречнішим та виразнішим і сприяє формуванню комунікативної компетентності мовця.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що лінгвістичним підґрунтям методики розвитку граматично правильного українського мовлення є граматична система й структура мови, що визначають граматичні норми, морфологічні й синтаксичні, імперативні й диспозитивні. Розвиток граматично правильного українського мовлення забезпечується знанням граматичної системи української мови, розумінням структури мови й передбачає оволодіння граматичними нормами української мови. Мовець має добре орієнтуватися в системі морфологічних і синтаксичних норм. Важливим складником у роботі з розвитку граматично правильного мовлення має стати робота з попередження та подолання граматичних помилок у повсякденному й професійному мовленні. У методиці навчання граматичної правильності мовлення слід ураховувати, що помилки можуть мати різну лінгвістичну основу: норми, що визначаються особливостями граматичної системи мови й можуть бути описані загальним правилом, та норми, що регулюються граматичною структурою, практикою літературного вживання й кодифікуються у словниках. Особливу увагу в роботі над розвитком граматично правильного мовлення слід приділяти помилкам, спричиненим міжмовною інтерференцією.

Література:

1. Актуальные проблемы культуры речи : сб. ст. / [В. А. Ицкович, Г. А. Золотова, Л. К. Граудина, Б. С. Шварцкопф и др.]; под ред. В. Г. Костомарова, Л. И. Скворцова / Институт русского языка АН СССР. – М. : Наука, 1970. – 407 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної девіатології / Ф. С. Бацевич. – Львів : Львівський національний ун-т ім. Івана Франка, 2000. – 236 с.

3. Вайнрайх У. Языковые контакты : Состояние и проблемы исследования / [Ю. А. Жлуктенко (пер. с англ. и коммент.), В. Н. Ярцева (вступ. ст.)]. – К. : Вища школа, 1979. – 263 с.

4. Виноградов В. В. Из бесед о культуре речи / В. В. Виноградов // Русская речь. – 1967. – № 3. – С. 3–16.

5. Головащук С. І. Українське літературне слововживання : словник-довідник / С. І. Головащук. – К. : Вищ. шк., 1995. – 319 с.

6. Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия / [В. В. Иванов, В. А. Иванова, Н. Г. Михайловская и др.]; отв. ред. В. В. Иванов; АН СССР, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1990. – 203, [3] с.

7. Дудик П. С. Стилістика української мови : навч. посіб. / П. С. Дудик. – К. : Академія, 2005. – 368 с.

8. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / [С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор; за ред. С. Я. Єрмоленко]. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.

9. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища шк., 1974. – 176 с.

10. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / А. П. Коваль. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 1987. – 351 с.

11. Кухарчук І. О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Кухарчук Ірина Олексіївна; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2006. – 20 с.

12. Окуневич Т. Г. Робота над корекцією помилок інтерферентного характеру у студентів-філологів / Т. Г. Окуневич // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Вип. 31. – Херсон, 2002. – С. 233–237.

13. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / [А. М. Алексюк, І. Д. Бех, Т. Ф. Демків, І. Г. Єрмаков, І. О. Завадський]; за заг. ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.

14. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський; АН УРСР ; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1976. – 288 с.

15. Радевич-Винницький Я. Мова і нація : тези про місце і роль мови в національному відродженні України / Я. Радевич-Винницький, В. Іванишин. – 5 вид., виправ., доп. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 120 с.

16. Сергеев К. К. Общая психология как точная наука / К. К Сергеев. – Херсон : Наддніпрянська правда, 1995. – 143 с.

17. Струганець Л. В. Культура мови : словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. – 88 с.

18. Українська мова (за професійним спрямуванням) : програма навч. курсу для нефілол. фак-тів вищих навч. закладів України / [уклад. Л. Струганець, Е. Палихата, М. Фігур]. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 23 с.

© Хом'як І. М.

Отримано: 11 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 19 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 22 вересня 2017 р.

e-mail: i.m.khomiak@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-132-137

Хом'як І. М. Особистісно орієнтоване навчання орфографії в інтерферованому середовищі / І. М. Хом'як // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 132–137.

УДК 371.3:811.161.2'35

Хом'як Іван Миколайович,
доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України,
завідувач кафедри української мови і літератури, Національний університет «Острозька академія»

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ В ІНТЕРФЕРОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті охарактеризовано важливість застосування особистісно орієнтованого навчання; дано власне трактування поняття особистісно орієнтованого навчання орфографії української мови; умотивовано особливості засвоєння української орфографії в інтерферованому мовному довкіллі; аргументовано актуальність індивідуалізації й диференціації навчально-пізнавальної діяльності школярів, без урахування чого відбувається взаємозмішування орфографічних норм; доведено важливість активної роботи учнів на всіх етапах навчально-виховного процесу, особливо під час зіставлення власного освітнього продукту з результатами науковців; обґрунтовано необхідність застосування в навчанні орфографії зіставного прийому, використання якого здатне застерегти школяра від інтерференційних впливів; охарактеризовано зіставні таблиці; описано методику їх застосування, як і. мультимедійних засобів, де мовні об'єкти зручно передавати за допомогою графічних зображень, відеоматеріалів, анімації.

Ключові слова*: особистісно орієнтоване навчання, українська орфографія, інтерферован середовище, інтерференційні впливи, взаємозмішування орфографічних норм, індивідуалізація й диференціація навчально-пізнавальної діяльності школярів, зіставний прийом.*

Хомяк Иван Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор, академик Академии наук высшей школы Украины,
заведующий кафедрой украинского языка и литературы, Национальный университет «Острожская академия»

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ В ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЙ СРЕДЕ

В статье характеризуется необходимость применения личностно ориентированного обучения; дается определение понятия личностно ориентированного обучения орфографии украинского языка; мотивируются особенности усвоения украинской орфографии в интерферирующей речевой среде; аргументируется актуальность индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности школьников, без учета чего происходит взаимосмешивание орфографических норм; доказывается необходимость активной работы учащихся на всех этапах учебно-воспитательного процесса, особенно во время сопоставления личного продукта усвоения знаний с результатами научных работников; обосновывается необходимость применения в обучении орфографии сопоставительного приема, использование которого способно предотвратить интерферирующее влияние; характеризуются сопоставительные таблицы, описывается методика их применения, как и мультимедийных средств, где речевые объекты удобно передавать с помощью графических изображений, видеоматериалов, анимации.

Ключевые слова: *личностно ориентированное обучение, украинская орфография, интерферирующая среда, интерферирующее влияние, взаимосмешивание орфографических норм, индивидуализация и дифференциация учебно-познавательной деятельности школьников, сопоставительный прием.*

Ivan Khomiak,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine,
Head of the Department of Ukrainian Language and Literature, National University of «Ostroh Academy»

SELF-ORIENTED EDUCATION OF ORTHOGRAPHY IN THE INTERFERED ENVIRONMENT

In the article characterized the importance of application self-oriented education in the general educational institutions; highlighted that in the beginning was a method of cooperation which arose in opposition to authoritarian pedagogy; given its own interpretation of the concept of self-oriented education of Ukrainian language orthography which is affected by interfered influences in modern language environment; motivated the features of assimilation Ukrainian orthography in the interfered environment; argued the actuality of differentiation and individualization pupil's educational-cognitive activity, without considering these speech is affected by negative influence from others, happening

intermixing of orthographic norms, especially notable after learning such material at the lessons of a related language or modification of orthographic form of the word on the analogy to its sounding in local subdialect; approved the importance of active pupil's work on each phase educational-cognitive process, especially when comparing self-educational products with results of scientists, in process of creating generalized educational product by acting multilingual comparisons; substantiated the necessity of using comparative approach in learning orthography, applying of what can mention from interfered influences, activates pupil's logical thinking, develops their attention especially during processing partly similar and opposite orthographic phenomena learnable languages; characterized comparing tables that fix lingual facts, which need comparison to not assume deviations in using orthograms; described methods of application as multimedian ways where lingual objects are easy to transmit by graphical images, video materials, animation.

***Key words**: self-oriented education, Ukrainian orthography, interfered environment, interferential influences, intermixing of orthographic norms, individualization and differentiation pupil's educational-cognitive activity, comparing approach.*

У нині чинних програмах з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів значну увагу приділено вивченню орфографічного матеріалу, однак рівень правописної грамотності випускників сучасної школи не завжди відповідає суспільним потребам. На основі багаторічних спостережень дійшли висновку, що в текстах для редагування школярі найактивніше реагують на лексичні недоліки, однак не завжди знаходять їм літературні відповідники, адекватні правописним нормам. Характерно, що найуживаніші в повсякденному спілкуванні інтерференційно забарвлені лексеми учні нерідко сприймають як нормативні одиниці. Стало очевидним, що традиційна методика навчання потребує змін, спрямованих на створення оптимальних умов для всебічного розвитку мовної особистості.

Про необхідність особистісного підходу в педагогіці, психології й лінгводидактиці йдеться в працях Ш. Амонашвілі, С. Подмазіна, В. Сухомлинського, Б. Федоришина, а в подальшому – у роботах І. Беха, Л. Варзацької, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Кременя, О. Савченко, В. Сєрикова, А. Фасолі, І. Якиманської та ін.

Так, методику, як навчати української мови всіх по-різному, розробила О. Кучерук, яка в монографії «Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика» висвітлила основні аспекти особистісно орієнтованої методичної системи навчання української мови, особливості якої зумовлені провідними цільовими напрямами шкільного курсу української мови, методами їх забезпечення й сучасними тенденціями організації процесу мовної освіти; врахувала напрацьовану в дослідженні «збагачену» систему методів навчання української мови, а також психолого-педагогічні чинники підвищення ефективності формування українськомовної особистості в основній школі [8].

На сторінках фахового журналу І. Кучеренко висвітлила сутність особистісно орієнтованої технології навчання, що забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного учня як індивіда; представила розроблену модель особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови; охарактеризувала головні ознаки й компоненти особистісно орієнтованої технології уроку мови; здійснила компаративний аналіз традиційної й особистісно орієнтованої методик [6; 7].

Мета нашого **дослідження** – охарактеризувати особливості особистісно орієнтованого навчання української орфографії в умовах інтерферованого довкілля.

Особистісно орієнтоване навчання запроваджено як результат кризи системно-структурної методики навчання. Якщо в узвичаєному розумінні навчання – це діяльність учнів, спрямована на здобуття знань, то особистісно орієнтоване навчання являє собою процес розвитку дитини, допомоги, підтримки, мотивованої стійким інтересом до пізнання й прагненням самостійно вчитися. Здійснюється рішучий поворот до особистості учня: школа вчиться поважати власну гідність дитини, її інтереси, захоплення, прагне створювати необхідні умови для самореалізації та розвитку особистості школяра, бо дитина, за словами Дж. Дьюї, – це сонце, навколо якого обертаються всі навчальні засоби; дитина – це початок, центр і кінець усього.

Технологіям особистісно орієнтованого навчання передувала методика співробітництва, що своєю чергою виникла на противагу авторитарній і технократичній педагогіці. Центральною фігурою навчально-виховного процесу стає учень, учитель асоціюється із джерелом знань, досвіду, виконує роль старшого члена учнівського колективу.

Одне з найважливіших завдань педагогіки співробітництва В. Сухомлинський вбачав у тому, щоб у процесі оволодіння знаннями кожна дитина відчувала людську гідність, почуття гордості. «Учитель, – на думку педагога, – не тільки відкриває світ перед учнем, а й утверджує дитину в навколишньому світі як активного творця, будівничого, який почувається гордим за свої успіхи. Процес навчання відбувається в колективі, але кожен свій крок на шляху пізнання діти роблять самостійно; розумова праця – це глибоко індивідуальний процес, що залежить не лише від здібностей, а й від вдачі дитини та від багатьох інших умов, часто не завжди помітних» [13, с. 279–281].

Особистісно орієнтоване навчання орфографії трактуємо як активний процес вироблення правописної компетентності на основі суб'єктного досвіду учня, узгодженого з науковим змістом навчального матеріалу; як спосіб індивідуальної життєдіяльності з метою самоутвердження мовної особистості.

Особистісно орієнтоване навчання побудовано на таких положеннях: пріоритет індивідуальності, самобутності дитини – активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі; для конструювання та реалізації навчального процесу потрібна особлива робота вчителя з виявлення суб'єктного досвіду кожного учня; в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що асоціюється з навчанням, та суб'єктного досвіду кожного учня; взаємодія двох видів досвіду повинна відбуватися не шляхом витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності; розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку; головним результатом учіння повинні бути сформовані на основі засвоєння знань і вмінь пізнавальні здібності школяра [10, с. 29].

Мета особистісно орієнтованого навчання, за визначенням І. Беха, полягає в проектуванні та організації найбільш сприятливих умов для розвитку особистості учня як індивідуальності в навчальному процесі [2, с. 2]. Головними завданнями є: розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня; розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей школяра; допомога йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні; формування культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя [16].

У процесі особистісно орієнтованого навчання школярі «вчаться вчитися», у зв'язку із цим набуває актуальності диференціація й індивідуалізація їх навчально-пізнавальної діяльності.

Неоднаковий характер орфографічних помилок, властивих учням із різних діалектних середовищ, зумовлює потребу в диференційованому підході до навчання правопису [15]. Диференційоване навчання полягає у варіативності навчального змісту, використанні системи диференційованих завдань, організації групової і парної форм проведення занять, які здатні відтіснити фронтальну форму з панівної позиції. Реалізація диференційованого підходу в навчанні орфографії створює сприятливі умови для встановлення численних співвідношень між звуковими системами літературної мови і кожного окремого наріччя, між звуковою системою діалектної мови і загальноприйнятою системою орфографії, між літературною вимовою і правописом.

Проведені нами педагогічні спостереження дозволяють підтвердити думку Л. Симоненкової про доцільність диференційованого підходу до планування навчального матеріалу в умовах різних діалектних груп шляхом внесення деяких змін у межах годин, відведених програмою на вивчення кожного з розділів мови.

Так, в умовах північних говорів більше часу слід виділити на вивчення, зокрема, таких дотичних до орфографії тем: «Звуки мовлення», «Позначення звуків мовлення на письмі», «Голосні наголошені й ненаголошені, їх вимова і позначення на письмі», «Ненаголошені голосні *е, и, о* в коренях слів», «Уподібнення приголосних звуків», «Правила вживання знака м'якшення», «Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків. Чергування *о–а, е–і, е–и*», «Чергування *о, е* з *і*», «*И, і* після *ж, ч, ш, щ* та *г, к, х* у коренях слів», «Відмінювання іменників ІІ відміни», «Відмінювання прикметників», «*Н* в особових займенниках 3 особи після прийменників».

В умовах південно-західного наріччя більше уваги необхідно приділити вивченню таких тем, як: «Голосні і приголосні звуки», «Приголосні тверді і м'які, дзвінкі і глухі», «Співвідношення звуків і букв», «Вимова приголосних звуків та позначення їх на письмі», «Позначення м'якості приголосних на письмі буквами *ь, і, є, ю, я*», «Правила вживання апострофа», «Правильна вимова та написання слів з апострофом», «Подвоєння букв на позначення подовжених м'яких приголосних», «Відмінювання іменників І відміни», «Відмінювання іменників ІІ відміни», «Ступені порівняння прикметників. Утворення вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників», «Відмінювання числівників», «Правильне вживання числівників для позначення дат, часу (годин)», «Особові та зворотний займенники, їх відмінювання», «Неозначена форма дієслова (інфінітив)», «Минулий час. Зміна дієслів у минулому часі», «Майбутній час. Відмінювання дієслів майбутнього часу».

В умовах південно-східних говорів більше годин слід відвести таким, наприклад, темам: «Голосні наголошені й ненаголошені, їх вимова й позначення на письмі», «Правильна вимова та написання слів з апострофом», «Позначення м'якості приголосних на письмі», «Правильне вживання відмінкових закінчень іменників», «Теперішній час. Відмінювання дієслів теперішнього часу», «Букви *е, и* в особових закінченнях дієслів І і ІІ дієвідміни».

Диференційована методика з огляду на різноманітність українських говорів і силу їх впливу на дитину забезпечує індивідуальний підхід до учнів, враховує характер того діалекту, на якому вони говорять, як-от (тексти ілюструємо зі збереженням правописних відхилень):

Текст А. *Я допомагаю матері. Осінню чистю бураки, копаю картоплю, носю до стебки дрова. Що мати скаже, те й роблю. З батьком колю дрова, накидаю картоплю в чигуни. Коли матері й тата нема дома, то прибираю в хаті, мию пудлогу, даю їсти свіням, крулям, собаци, замітаю двір.*

А ще я допомагаю застилать ліжка, складаю одежу в шафу, возю у хлів бураки, картоплю в засік, підстилаю худобі солому. На вечір закриваю усе на замок. Як прийду із школи, підготую уроки, знову допомагаю по господарству.

(Юрій К.)

Текст Б. *Два дня ми ходили до фермера збирати барабулю. Добиралися до нього пішки. Деякі діти повтікали в ліс. Марія Питрівна і Наталя Яківна ходили попід корчі і галакали на них. Коли діти повилізали з лісу, мали багато грибів. Марія Питрівна за то повісипала всі гриби і потомачила ногов. Ті учні пішли собі дудому, а ми лишилися збирати барабулю.*

У фермера двоє дітей: хлопець і дівчина. Хлопець носив нам повні банькі води. А на другий день ті діти, шо повтікали дудому, прийшли збирати барабулю. Потім уже туда ішли пішки, а віті нас везли. З нами були слобідські діти. На машині було дуже тісно. На повороті слобідські дівчата падали на нас.

(Михайлина С.)

Текст В. *Моя мама щас дома. Вана на роботу не ходе. Я помагаю їй мить посуду, вбирать у хатах. Вичіщяю конюшню, даю їсти коровам, свиням, курям.*

Мій батько робе на фермі. Коли він лижав у больниці, я ходив до нього. Як у нього якось поламався трактор, то я косив за нього кукурудзу. На фермі батько вивозе гній, часом я просю його це робити. Я всігда після школи приходю до нього на ферму.

Мій брат робе у вторій бригаді. Я до нього прихожу складати борони. Ми з ним їздили палити стерню. Він дозволяв мені бути за рулем. До дому поверталися в чьотирі часа. Після школи я пообідав і обратно пішов до брата. Ми поїхали по борони і завезли їх до кузні, після чого косили січьку. На другий день ми перемазували борони і йшли до дому.

Я допомагаю сестричці Люді. Учю її читать, рішать матиматику. Коли вана сказала, що нада вивчити вірш Тараса Шевченка, я сидів із нею. Як вивчила вірш, перевірив її. Коли не правильно розказувала, заставив заново вивчити і розказати мені без одної помилки. Я також заставляю Люду копати картошку і собирати помідори.

(Руслан Ш.)

Індивідуалізація має стати невід'ємною часткою методики навчання орфографії в діалектних умовах. Вона передбачає одночасну роботу вчителя з різними групами учнів, об'єднаних за рівнем їх інтелектуального розвитку, ступенем вправності опановувати норми писемного мовлення. Індивідуальна система навчання пов'язана з розробкою спеціальних завдань, різних за складністю, обсягом виконання й характером мовних явищ; включає в себе використання елементів програмованого навчання, алгоритмічних приписів, що активізують розумову й пізнавальну діяльність учнів у процесі вироблення в них орфографічних навичок, а за умови забезпечення шкіл достатньою кількістю комп'ютерів «піднесе вивчення мови на якісно новий рівень, даючи змогу реалізуватися особистісним освітнім цілям учнів в оптимальному для них темпі, з орієнтацією на «зону найближчого розвитку», кардинально поліпшить контроль і самоконтроль на основі зворотнього зв'язку» [3, с. 19].

Крім звичних для словесників складнощів формування в учнів орфографічних навичок (невміння розпізнати орфограму, визначити потрібне правило, застосувати його на практиці тощо), і тих, які пов'язані з умінням аналізувати орфографічне явище шляхом встановлення зв'язку з фонетичними, граматичними та іншими мовними фактами, що визначаються специфікою засвоєння орфографічних норм в умовах діалектного середовища, під час вивчення в школах української і російської мов з'являються додаткові труднощі, як-от: а) учень не звернув увагу, якою мовою він пише, і механічно написав слово відповідно до орфографії другої мови; б) учень не зміг швидко визначити, яке з двох відомих йому правил, протилежних за змістом, потрібно використати в цьому випадку, тобто яке з двох правил стосується орфографії російської мови, а яке – орфографії української мови; в) знаючи, як пишеться слово відповідно до орфографії однієї з мов (української чи російської), але не знаючи, як слід писати це слово згідно з орфографією іншої мови, учень прагне написати його «інакше» навіть у тих випадках, коли правопис спільних слів збігається в українській і російській мовах [9, с. 61].

Під час вивчення споріднених мов не слід допускати «змішаної двомовності» (термін Л. Щерби), коли «процес створення тексту зазнає інтерференційного впливу однієї мови на іншу, що призводить до сплутування граматичних форм, негативно позначається на лексиці, словотворенні, о р ф о г р а ф і ї (виділення наше. – І. Х.)» [4, с. 7].

Взаємозмішування орфографічних норм найвідчутніше спостерігається відразу ж після вивчення подібного матеріалу на уроках спорідненої мови. Аби уникнути правописної недоладності під час навчання школярів застосовувати неоднакові за змістом правила української і російської орфографії, слід взяти до уваги розроблені й експериментально перевірені фактори: а) ступінь збігу аналогічних правил правопису української і російської мов; б) рівень засвоєння матеріалу на уроках рідної мови і проміжок часу, що минає після вивчення аналогічних правил на уроках другої мови; в) чи вивчається орфографічний матеріал (або різні написання спільних слів) на уроках однієї (обох) мов; г) прийоми, за допомогою яких подаються і закріплюються аналогічні правила української і російської мов; г) характер вправ, на основі яких закріплюються правописні навички учнів з української і російської мов; д) добір лексичного матеріалу, що покладений в основу тренувальних вправ [9, с. 46].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в умовах особистісно орієнтованого навчання активність учня необхідна на всіх етапах навчально-виховного процесу: на першому під час вивчення мовного об'єкту, здобування знань про нього, одержання особистісного освітнього продукту; на другому етапі в процесі *зіставлення* власного освітнього продукту і науковців-дослідників, а також одно-

класників; на третьому етапі, коли на основі виконаних *зіставлень* створюється узагальнений освітній продукт вивченого.

Тому чільне місце в навчанні орфографії має посісти порівняльний прийом, завдання якого – встановлення в певній послідовності відношень тотожності, подібності (*зіставлення*) і відмінності (*протиставлення*) об'єктів, характерних виучуваним мовам. Порівняння, що набуло широкого застосування в шкільному навчанні завдяки К. Ушинському, може здійснюватися як учителем, так і учнями: спочатку за допомогою наставника, а потім самостійно.

Експериментально доведено, що при одночасному ознайомленні учнів із протилежними за змістом аналогічними в обох мовах правилами орфографії настає різке взаємозмішування написань навіть тоді, коли обидва правила учні знають добре. І лише після виконання низки вправ зіставного характеру такий орфографічний матеріал школярі засвоюють успішно.

Зіставний прийом становить особливий інтерес у вивчення споріднених мов. Н. Пашківська обстоює думку про те, що термін «зіставлення» вживається сьогодні в двох різних вимірах: для позначення основи викладання другої (російської) мови і для назви методичного прийому [11, с. 25]. Ми вважаємо, що зіставлення актуальне і для вивчення рідної мови, оскільки застосовується в трьох формах, описаних у науковій літературі: а) зіставлення одночасне, коли взаємозв'язані поняття вводяться в один і той же час; б) зіставлення послідовне, коли спочатку вводиться одне зі зв'язаних понять (правил і т. п.), а інше розглядається дещо пізніше порівняно з попереднім; в) відтерміноване порівняння, коли зіставляються поняття (правила), раніше засвоєні роздільно. Однак слід уникати передчасних зіставлень, коли, наприклад, аналізоване орфографічне поняття ще не розглядалося на уроках нерідної мови, «інакше можливе небажане перенесення рис однієї мовної системи в іншу» [4, с. 11].

Прийом зіставлення застерігає від інтерференційних впливів, активізує логічне мислення учнів, розвиває їхню увагу, виключає механічність заучування теоретичних положень, допомагає усвідомити спільні правописні властивості української та російської мов і на цій основі визначити відмінні в обох мовних структурах орфографічні риси. Зіставлення необхідно широко застосовувати під час опрацювання частково подібних і протилежних фактів, які зазнають найбільшого інтерференційного впливу.

Основними видами зіставлень під час вивчення поряд з українською російської мови є: зіставні таблиці, зіставні вправи і вправи-переклади [11, с. 29].

Природа дитини вимагає активного сприйняття виучуваних фактів, а для цього школяр повинен не тільки чути й записувати слова з аналізованими орфограмами, але й бачити їх. Зорове сприймання орфографічних явищ забезпечує загальнодидактичний принцип наочності, який лежить в основі методики навчання орфографії як у діалектних умовах, так і в процесі вивчення споріднених мов.

Про важливу роль наочності в навчальному процесі писали Я. Коменський, Й. Песталоцці. Не меншої ваги і значення надавали їй Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Необхідність використання наочних засобів у вивченні орфографії обґрунтували М. Бернацький, М. Бардаш, А. Хлєбникова, Г. Приступа та ін.

«Дібрати наочний матеріал правильно, – наголошує Л. Федоренко, – значить включити в нього мовні явища, які можна (і необхідно) порівнювати і протиставляти» [14, с. 72]. Зіставні таблиці повинні містити в собі головні, найсуттєвіші правописні ознаки, характерні порівнюваним мовним системам.

Конструювання зіставних таблиць на дошці є найелементарнішим видом наочності і в той же час найголовнішим наочним посібником для учнів. Після вивчення певних орфограм на уроках іншої мови вчитель-україніст повинен скористатися можливістю закріпити раніше засвоєний матеріал на уроках рідної мови під час повторення, узагальнення й систематизації вивченого в зіставленні з фактами спорідненої мови. Приклади до аналізованих теоретичних положень записують на дошці або в спеціально заготовлені графи, контрольні орфограми виділяють підкресленнями, виконані на дошці записи учні переносять у робочі зошити, зберігаючи абзаци, умовні позначки тощо. Такі таблиці відображають графічну виразність написаного: систему в записах (розташування матеріалу), логічне членування його (нумерація, абзаци), виділення зіставлюваних фактів за допомогою кольорової крейди.

Методику виготовлення настінних орфографічних словників описали М. Бернацький, І. Колесник. Такі словники можна успішно використовувати в умовах вивчення споріднених мов, надавши їм форми зіставних таблиць. Для цього на форматному цупкому папері наклеюють продовгуваті кишеньки-пази двома рядами-колонками з таким розрахунком, щоб у них можна було легко вставити стандартні друкарські листки (210 на 297 мм) зі словами, у яких містяться важкі для написання орфограми: у колонці зліва – українською мовою, справа – російською. Слова, з правописом яких ознайомилися учні, періодично замінюють іншими. Застосовуються два принципи групування правописного матеріалу: тематичний, за яким добирають слова української і російської мови з орфограмами певного типу чи виду, і алфавітний, коли слова з різними орфограмами записують у загальному порядку українською мовою, а навпроти подають іншомовні відповідники.

Зіставні таблиці можна виготовляти і без форматних листків та з меншою витратою часу. З цією метою використовують кодоскопи, або графопроектори, – апарати, які, за визначенням дослідників технічних засобів навчання (Л. Кулінської, Л. Чешка, Л. Пресмена, Г. Шейнфельд, Л. Зельманової, Т. Майорової та ін.), найпридатніші для уроків мови. Техніка виготовлення кодоскопів, або транспарантів, що

містять у собі робочий дидактичний матеріал, не складна: на целофановій плівці (чим вона прозоріша, тим вища якість проектування) за допомогою туші, фломастерів, кулькових ручок (найкраще чорного й червоного кольорів), відображаємо зміст зіставної таблиці, зображення її проектуємо через кодоскоп на будь-яку плоску поверхню без спеціального затемнення класної кімнати. Легкість виготовлення кодопозитивів, різні способи їх застосування (накладання, пересування, маскування частин зображеного) дозволяють успішно використовувати їх на уроках вивчення орфографії з метою порівняння актуальних лінгвістичних фактів у виучуваних мовах.

Збільшити обсяг опрацьованого навчального матеріалу за рахунок заощадження часу допоможуть мультимедійні технології, перспективи застосування яких досліджує С. Босак [5]. У мультимедіа представлення мовних об'єктів здійснюють за допомогою графічних зображень, відеоматеріалів, анімації, а це сприяє розширенню можливостей застосування зіставного прийому в навчанні правописного матеріалу в полімовному довкіллі.

Мультимедійні засоби пов'язані з комп'ютерними технологіями, актуальність яких стверджують Г. Дегтярьова, Я. Остаф, А. Уліщенко, Г. Шелехова. Комп'ютерну презентацію здійснюють у вигляді слайдів із зображенням лінгвістичних явищ на екрані монітора і зберігають у загальному файлі; у структуру слайда входять, зокрема, заголовок, графічні зображення, тексти, таблиці, що збільшує можливості для зіставних спостережень.

Зіставні таблиці поряд із іншими видами наочності допомагають словесникові вирішити чимало дидактичних завдань: розвивають в учнів наочно-образне мислення; активізують увагу й навчально-пізнавальну діяльність школярів; дозволяють конкретизувати теоретичні питання; розширюють сферу показу практичного застосування аналізованих понять, які іншим способом не можуть стати предметом спостереження учнів; наочно систематизують і класифікують виучувані явища; виконують роль засобів стимулювання інтересу до навчання; дозволяють у конкретизованій формі одержувати інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу [1, с. 112].

Свідоме засвоєння орфографічного матеріалу забезпечують також такі практиковані в школі види робіт, як: аналіз записаних на таблиці прикладів, на основі яких учні формулюють правила правопису, заміна наведених прикладів власними, складання орфографічних таблиць на основі узагальнення аналізованого матеріалу.

Отже, особистісно орієнтоване навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, сприяє успішному виробленню в учнів правописної компетентності в умовах інтерферованого довкілля: школяр реалізує можливість здобувати знання шляхом дослідницького навчання, а вчитель завдяки індивідуальному підходу надає йому розвивальну допомогу, активно застосовуючи з-поміж інших зіставний прийом і диференційовані завдання.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

2. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого навчання / І. Бех // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 1–6.

3. Біляєв О. М. Концепція навчання державної мови в школах України / О. М. Біляєв, Л. В. Скуратівський, Л. М. Симоненкова, Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.

4. Біляєв О. М. Урок української мови в школі з російською мовою навчання / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 9. – С. 5–13.

5. Босак С. Використання мультимедійних технологій на уроках української мови / С. Босак // Дивослово. – 2010. – № 12. – С. 9–10.

6. Кучеренко І. Концепція особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови / І. Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 3. – С. 25–31.

7. Кучеренко І. Особистісно орієнтована технологія навчання – пріоритетна концепція мовної освіти / І. Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 2. – С. 8–14.

8. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : теорія і практика : монографія / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.

9. Мельниченко И. Н. Осуществление взаимосвязи украинского и русского языков в обучении орфографии русского языка : пособие для учителей-словесников / И. Н. Мельниченко. – К. : Рад. школа, 1966. – 134 с.

10. Освітні технології / за ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2002. – С. 25–45.

11. Пашковская Н. А. Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : пособие для учителя / Н. А. Пашковская. – К. : Рад. школа, 1979. – 125 с.

12. Симоненкова Л. М. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів / Л. М. Симоненкова. – К. : Рад. школа, 1981. – 134 с.

13. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський. – К. : Акта, 2012. – 537 с.

14. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с.

15. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / І. М. Хом'як. – Рівне : Волинські обереги, 1998. – 228 с.

16. Pidruchniki.com/14810405/pedagogika.

© Антончук О. М.

Отримано: 26 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 09 жовтня 2017 р.
Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

e-mail: abc7500@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-138-140

Антончук О. М. Духовний аспект процесу формування мовленнєвої культури студентів-нефілологів / О. М. Антончук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 138–140.

УДК 378.147:811.161.2'271(07)

Антончук Олександр Михайлович,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культури української мови,
Рівненський державний гуманітарний університет

ДУХОВНИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Автор статті окреслює духовні засади проблеми формування мовленнєвої культури студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Дослідник доводить необхідність звертання до християнських джерел із метою оптимізації процесу вивчення української мови майбутніми педагогами. Акцентується увага на вдосконаленні культури мовлення студентів з урахуванням двох аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їхньої фахової мовної культури.

Ключові слова: *культура мовлення, мовна особистість, мовленнєва діяльність, духовний аспект.*

Антончук Александр Михайлович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры культуры украинского языка,
Ровенский государственный гуманитарный университет

ДУХОВНЫЙ АСПЕКТ ПРОПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Автор статьи определяет духовные основы проблемы формирования речевой культуры студентов нефилологических факультетов педагогических вузов при изучении курса «Украинский язык по профессиональному направлению». Исследователь доказывает необходимость обращения к христианским источникам с целью оптимизации процесса изучения украинского языка будущими педагогами. Акцентируется внимание на усовершенствовании культуры речи студентов с учетом двух аспектов: повышения общеязыковой культуры будущих специалистов и их профессиональной языковой культуры.

Ключевые слова: *культура речи, языковая личность, речевая деятельность, духовный аспект.*

Oleksandr Antonchuk,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Culture of Ukrainian language, Rivne State Humanitarian University

SPIRITUAL ASPECT PROCESS FORMATION OF THE SPEECH CULTURES STUDENTS OF NON-PHILOLOGISTS

The author outlines the principles of spiritual problems of formation of speech culture of students of non-philological faculties of pedagogical universities in the study course «Ukrainian language for professional purposes». The researcher proves the need to appeal to Christian sources in order to optimize the process of studying the Ukrainian language by future educators. The problem of studying the role and place of language in the culture of communication of each student today belongs to the most relevant. The culture of speech specialist is formed by the richness of the dictionary, the perfect possession of the methods of combining words into sentences, the ability to distinguish between neutral and stylistically marked linguistic units, avoiding stylistic and expressive dissonance, phonetic and intonational expressiveness.The preparation of students of non-philological faculties of pedagogical universities is a complex and multifaceted process in which the spiritual aspect occupies an important place. His student must comprehend and learn on a native-language basis during vocational training. The emphasis is on improving the language culture of students taking into account two aspects: enhancement of the general culture of future specialists and their professional linguistic culture. In determining the signs of the culture of speech, taken into account as its purely linguistic features, and extra-curricular (knowledge of the laws of thought, practical experience of the speaker, his mental state, purpose, etc.).

Key words*: speech culture, language personality, speech activity, the spiritual aspect.*

Культура мовлення – це духовне обличчя людини. Знання норм літературної мови принесуть плоди за умови їхнього грамотного повсякденного використання в документації, фаховому спілкуванні, побутовому мовленні. Християнство наголошує на онтологічній перспективі вербальної комунікації,

що особливо актуально в умовах постійного матеріального й інформаційного споживацтва. Слово є не лише носієм лексичного і граматичного значення, а й передбачає духовну відповідальність як за його вживання, так і мовчання.

Мета статті – окреслити духовний контекст формування культури українського мовлення у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ, довести необхідність звертання до християнських джерел із метою оптимізації процесу вивчення української мови майбутніми педагогами.

Сьогодні проблеми культури мови/мовлення розглядають у своїх працях такі науковці, як-от: Н. Бабич, М. Пентилюк, О. Пономарів, О. Сербенська та ін. [1; 2; 5; 6]. У словнику-довіднику з методики викладання української мови (І. Кочан, Н. Захлюпана) культура мовлення передбачає «володіння нормами усного й писемного мовлення, а також уміння користуватися виражальними засобами мови з метою висловлювання та спілкування» [3, с. 147]. Н. Бабич комунікативними ознаками культури мовлення вважає правильність, точність, логічність, багатство [2].

На жаль, мовлення сучасного студента не є прикладом для наслідування у контексті дотримання норм літературної мови. Серед типових недоліків назвемо такі: засилля елементів суржику, сленгу; недостатній словниковий запас для висловлення й завершення думки; м'яка вимова шиплячих; уживання називного відмінка замість кличного; перекручування імен (*Вася, Льоха, Коля*) та ін. Постійне перебування у віртуальному світі нівелює звичку безпосереднього живого спілкування, хоча студенти постійно нарікають на нестачу його навіть під час навчального процесу.

Акцентуємо увагу на відповідальності за кожне вимовлене слово. Святитель Феофан Затворник пише: «Промовляючи, ти народжуєш слово. Ти вимовив слово, і воно ніколи вже не помре, але буде жити до Страшного Суду. Воно стане з тобою на Страшному Суді і буде за тебе чи проти тебе». Святий апостол Яків застерігає: «Будьте виконавцями слова, а не слухачами лише, які обманюють самих себе. Хто слухає слово і не виконує, той подібний чоловікові, який розглядає природні риси обличчя свого в дзеркалі: він подивився на себе, відійшов, відразу забув, який він… виконавець буде у своєму ділі блаженним» [4]. У контексті цього висловлювання виконання/невиконання доручень ділового чи побутового характеру передбачає не лише відповідні нагороди/покарання, а й навіть онтологічну відповідальність у проекції вічного життя особистості.

Контроль мовлення передбачає спокій і виваженість, можливість помилитися й водночас не панікувати через неї. Смиренна людина не боїться помилитися. За висловом преподобного Ісаака Сирина, куди падати тому, хто нижче за всіх. «Щоб почути, треба замовкнути, зректися свого я, перетворитися у слух, тоді ти почуєш іншого», – читаємо у «Бесідах» митрополита Лімасольського Афанасія («Почуй іншого чи в чому щастя шлюбу»). Педагогічне спілкування – це не просто передача знань, це момент єднання відомого з невідомим.

Важливе місце в інтелектуальному просторі відводимо виховній роботі. Серед пріоритетних напрямів є поїздки до духовних святинь краю, їхнє усне й письмове обговорення. Організовуємо загальноуніверситетські виховні заходи, до яких залучаємо студентів чотирьох факультетів (художньо-педагогічного, історико-соціологічного, української філології та інституту мистецтв): літературно-музичні композиції «Воскресіння Слова», «Спочатку було Слово», «Молитва за маму», «Рідна мова – життя духовного основа», «Мова молитви». Формат поєднання слова, музики, відеопрезентацій дозволяє увиразнити багатство української мовленнєвої культури (великодні традиції, родинний етикет, молитовний зміст життя християнина). Під час проведення таких заходів звучать авторські співані поезії студентів інституту мистецтв, духовні псалми, поезія Т. Шевченка, Г. Черінь, Л. Глібова, В. Крищенка, П. Куліша, О. Олеся, композиції сучасних естрадних виконавців.

Робота над удосконаленням культури мовлення студентів проводиться з урахуванням двох аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їхньої фахової мовної культури. Студентам історико-соціологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету було запропоновано написати інформаційне повідомлення на тему «Як підвищити культуру мовлення сучасного студента». Майбутні історики й політологи вказали на причини низької мовленнєвої культури, серед них виділимо такі:

1) відсутність внутрішньої мотивації (самоконтролю) до навчання рідної мови;

2) недостатньо висока мовленнєва культура викладачів;

3) література для виконання домашніх завдань із фахових предметів переважно російськомовна.

Студенти запропонували цілу низку заходів для якісного підвищення мовленнєвого етикету:

1) створювати україномовний інформаційний продукт для використання сучасними мобільними додатками;

2) збільшити кількість годин для вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»;

3) запровадити безкоштовні курси із фахової мовної підготовки;

4) залучати студентів до читання художньої літератури, інсценування драматичних творів;

5) проводити дебати на історичні теми;

6) організовувати факультетський тиждень української мови;

7) переглядати україномовні фільми й обговорювати їх;

8) організовувати публічні виступи із фахової тематики.

На нашу думку, життя сучасного університету в контексті культурного розвитку молоді насичене різноманітною інформацією переважно розважального змісту, яка впливає на почуття, але не сприяє духовному вдосконаленню майбутніх педагогів.

Таким чином, підготовка студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ – складний і багатогранний процес, у якому важливе місце посідає духовний аспект. Його студент повинен осмислити й засвоїти на рідномовній основі під час професійної підготовки. Сучасне суспільство суцільного матеріального споживацтва насаджує цінності відповідного характеру, серед яких не є пріоритетною культура мовлення, її духовні основи. Сфера бізнесу передбачає діловий характер відносин, який можливий тільки за умови дотримання правил ефективної комунікації і моральності її учасників. Правила мовленнєвого етикету базуються не лише на народних традиціях, ментальності, а й на онтологічних джерелах релігійного характеру.

Література:

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити : посіб. / [за ред. О. Сербенської]. – Львів : Світ, 1994. – 152 с.

2. Бабич Н. Основи культури мовлення / Н. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.

3. Кочан І. Словник-довідник із методики викладання української мови. / І. Кочан, Н. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

4. Новий Заповіт. – К., 1993. – 126 с.

5. Пентилюк М. Культура мови і стилістика / М. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.

6. Пономарів О. Культура слова : Мовностилістичні поради [навч. посіб.] / О. Пономарів. – К. : Либідь, 2001. – 240 с.

© Вітюк В. В.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Отримано: 29 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 09 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

e-mail: vityuk-valentyna@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-141-144

Вітюк В. В. Історичний аспект розвитку української писемності / В. В. Вітюк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 141–144.

УДК 003.349.3:811.161.2

Вітюк Валентина Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПИСЕМНОСТІ

У статті висвітлено історичний шлях розвитку й становлення української писемності, описано основні типи письма: піктографічне, ідеографічне, силабічне (складове). Автор статті розглядає літописну версію походження письма у східних слов'ян та аналізує свідчення про існування української писемності до прийняття християнства. Зокрема, у науковій розвідці наголошено на особливій актуальності питання походження української писемності після відкриття трипільської культури та окреслено відомі факти на підтвердження стародавності письма. Проте, на думку автора, ці припущення є лише основою для становлення слов'янської писемності.

Ключові слова: *писемність, піктографія, ідеографія, силабічне (складове) письмо, алфавіт.*

Витюк Валентина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики начального образования,
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

В статье освещен исторический путь развития и становления украинской письменности, описаны основные типы письма: пиктографическое, идеографическое, силлабическое (составное). Автор статьи рассматривает летописную версию происхождения письма у восточных славян и анализирует показания о существовании украинской письменности до принятия христианства. В частности, в научном исследовании акцентировано внимание на особой актуальности вопроса происхождения украинской письменности после открытия трипольской культуры и приведены известные факты в подтверждение древности письма. Однако, по мнению автора, эти предположения являются лишь основой для становления славянской письменности.

Ключевые слова: *письменность, пиктография, идеография, силлабическое (составное) письмо, алфавит.*

Valentyna Vitiuk,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of the Philology and Methodology of Primary Education, Lesya Ukrainka Eastern European National University

THE HISTORICAL ASPECT IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN WRITING

The historical way of development and formation of Ukrainian writing is highlighted in the paper. The main types of writing: pictographic ideographic, syllabic are described. The oldest graphic writing is pictographic, the information in it was transmitted in the pictures, but for the transmission of the abstract concepts such type of writing was inappropriate. Each sign in the ideographic letter denoted the word within the concept associations. Syllabic writing reflected the phonetic and grammatical features of the speech more precisely and became the basis for the appearance of the sound-literal (alphabetical) writing, where each alphabetic character (grapheme) transmitted a certain sound.

The author of the article considers the chronicle version of the origin of Eastern Slavs' writing and analyses the evidence of the existence of Ukrainian writing before the adoption of Christianity. In particular, the scientific research emphasised the issue of the origin of Ukrainian writing after the discovery of the Trypillian culture and highlighted the well-known facts, which prove the antiquity of writing, of the Austrian semitologist A. Irku, of the Roman Pompey Trog, of the Pole of M. Krasuskyi, of the Romanian archeologist N. Vlas, the texts in the caves of Stone Tomb, Trypillian signs. However, according to the author, these assumptions are only the basis for the formation of Slavic writing.

The analysis of scientific sources revealed that the greatest popularity gained beliefs that the Slavic script arose at the end of 862, or after the religious reform of St. Vladimir in 988. Due to this, it can be argued that Ukrainian writing has a difficult way of development and formation. Today, having an alphabetical writing, we do not abandon pictographic and ideographic images, which is an indication that each well-known form of writing has its advantages and disadvantages, as well as its scopes.

Key words*: writing, pictography, ideography, syllabic writing, the alphabet.*

Питання становлення та розвитку української писемності є багатоаспектним не лише з лінгвістичної точки зору, а й лінгводидактичної. Загальновідомо, що писемність має велике суспільне і педагогічне значення, адже різні галузі діяльності людини здебільшого пов'язані з процесом письма, з умінням логічно правильно й послідовно викладати власні думки, щоб повноцінно реалізувати себе в суспільстві. Проте звичка людини до письма, як до механічного вживання літер алфавіту, не зобов'язує того, хто пише або читає, замислюватися над походженням графічних знаків, якими він безпосередньо користується, тим більше, думати над етапами походження письма, його основними типами і т. п. Передусім ці відомості є необхідними для майбутніх учителів початкової школи під час опанування курсу «Методика навчання каліграфії в початковій школі» та в умовах модернізації сучасної початкової освіти.

Питання виникнення та розвиток письма досліджували мовознавці та лінгводидакти: І. Огієнко, В. Німчук, О. Пономарів, В. Русанівський, Ю. Шевельов, І. Ющук, М. Брайчевський, І. Кирей, О. Прищепа, В. Трунова, Н. Боднар, І. Цепова, М. Чабайовська, О. Палійчук та ін.

Мета наукової розвідки – проаналізувати історичний шлях становлення та розвитку української писемності. Зокрема, висвітлити основні типи письма, з'ясувати дискусійні палеографічні факти щодо виникнення української писемності.

Найдавнішою формою фіксування звукового мовлення, яку винайшла людина, було малюнкове, або картинне письмо, що отримало назву піктографія (від лат. *picto* – малюю, і *γραφω* – пишу). Малюнки-піктограми передавали лише приблизний узагальнений зміст повідомлення, зображали в основному конкретні предмети. Такий текст міг прочитати будь-хто, але читав він це по-своєму. Пам'ятки піктографічної писемності виявлено в Єгипті, на острові Крит, у Китаї, в Сибіру, малюнковим письмом і сьогодні користуються корінні мешканці Америки та Австралії.

На наступному етапі розвитку суспільства виникла потреба в досконалішому письмі – ідеографічному, яке пов'язане з подальшим розвитком мислення і мовлення, набуттям здібностей до більшої абстракції та формуванням умінь виокремлювати в потоці мовлення слова. Термін «ідеографія» (від грец. ἰδεα – поняття і *γραφω* – пишу) вказує на властивість цього письма передавати абстрактні поняття, що реалізуються в словах у будь-якій граматичній формі, у межах понятєвих асоціацій. Наприклад, знак, що відображає ногу, міг позначати – *стоять, стою, стояв*. Основною одиницею ідеографії є ідеограма, або логограма, – писемний знак, який позначає ціле слово, певне поняття. Розвинута ієрогліфіка Давнього Єгипту, так само як і сучасні ієрогліфи Китаю, Кореї, Японії, виникли з малюнкового ідеографічного письма цих народів у процесі спрощення, абстрагування накреслень початкових ідеограм і творення складних символів-понять із поєднань двох або більше ідеограм.

Сучасною формою ідеографічного письма є символи, накреслені на великодніх писанках; візерунки, вишиті на рушниках; цифри, арифметичні дії; дорожні знаки; символічні малюнки на вивісках; а також «іконки» графічного інтерфейсу комп'ютерних програм.

Порівняно з ієрогліфічною системою письма згодом виникає силабічне, або складове: таким є індійське письмо дованагарі, ефіопське письмо, японське письмо кана, корейське кунмун та ін. Знаки складового письма (силабеми) позначали склади слів. Так, щоб записати японське слово, треба використати стільки силабем, скільки в цьому слові складів. Силабічне письмо точніше відображало фонетичні та граматичні особливості мовлення і стало базою для появи буквено-звукового (алфавітного) письма, де кожний алфавітний знак (графема) передавав певний звук.

Об'єднує піктографічний та ідеографічний типи письма те, що вони обидва ніяк не пов'язані зі звучанням мови, немає зв'язку між малюнком/знаком і вимовою. Цей зв'язок з'являється в алфавітному (фонетичному) письмі, де кожний знак (літера) відповідає певному звукові чи звукосполученню живої мови. Алфавітне письмо виникає у II тис. до н. е. на території Малої Азії та Месопотамії (аккадська і фінікійська писемність). Фінікійський алфавіт став базою для більшості абеток, насамперед давньогрецької, на основі якої виникли як латинська, так і кирилична азбуки, а слов'янська писемність також походить від грецької.

Існують різні погляди на історію походження писемності у східних слов'ян. Дослідники багатьох поколінь вважали, що писемність у східних слов'ян з'явилась наприкінці IX ст., за часів прийняття християнства завдяки діяльності Кирила і Мефодія, які створили абеткову основу для перекладу церковних книг. Так, у «Повісті минулих літ» зазначається, що після введення християнства в Болгарії 858 р. візантійський імператор Михайло на прохання слов'янських князів (моравських Ростислава і Святополка та паннонського Коцела) послав у Моравію Костянтина і Мефодія, де вони створили слов'янський алфавіт (найвірогідніше, не кирилицю, а глаголицю) і переклали слов'янською мовою найважливіші християнські книги. Створена Кирилом і Мефодієм азбука «прозвася грамота словъньска, яже грамота есть в Руси й в болгарьхъ дунайских» [10]. Оскільки до XI ст. ми не мали писемних пам'яток, які доводили б існування української писемності раніше, то літописна версія походження письма у східних слов'ян увійшла в практику з самого початку наукового дослідження цієї проблеми. За твердженням І. Огієнка, з версією «Повісті минулих літ», по суті, збігаються висновки багатьох учених-славістів XIX–I пол. XX ст. О. Потебні, О. Шахматова, О. Соболевського, Л. Щерби, Л. Булаховського та ін. [7, с. 34–35].

Науковцями неодноразово висловлювалися припущення про існування української писемності ще до появи християнства. Ще наприкінці XIX ст. І. Срезневський дійшов висновку, що слов'яни, почи-

наючи з VI–VII ст. і до IX ст., користувалися греко-слов'янським письмом, яке потім Костянтин узяв за основу для вдосконалення й доповнення [12, с. CXV, CXVIII]. Думку про те, що східні слов'яни вже мали якусь писемність задовго до IX ст., і на часи Кирила й Мефодія вона пройшла тривалий і складний шлях розвитку, висловив М. Брайчевський: «Те, що східні слов'яни (Русь) знали писемність до Володимира Святого сумніву не підлягає» [2, с. 15].

У цьому контексті вчені різних поколінь покликалися на свідчення таких джерел: 1) тексти русько-візантійських договорів, укладених у 860, 874, 944, 971 рр. двома мовами: одна – грецька, друга – мова контрагента (у нашому випадку – давньоруська), грецький варіант документа зберігався у варварській стороні, варварський – у Константинополі [2, с. 154]; 2) твір арабського письменника Ібн Фадлана, який на початку X ст. відвідав Волзьку Булгарію й докладно описав свою мандрівку, зокрема розповів про поховання багатого русина: «Вони (русини) поставили в середину «погребального корабля» велике дерево харанги, написали на ньому ім'я померлого та ім'я руського царя і відійшли» [2, с. 132]; 3) написи у слов'янських храмах у згадках арабського автора X ст. Аль-Масуді [5, с. 62]; 4) руські написи, зроблені невідомими літерами, що досі не розшифровані, згадує арабський письменник Ібн-Якубаль-Недім у праці «Руські письмена»: «Мені розповідав дехто, на правдивість якого я покладаюся, що один із царів гори Каби (Кавказ) послав його до царя русів; він твердив, що вони мають письмена, які вирізують на дереві. Він же показав мені шматок білого дерева, на якому були зображення; не знаю, чи то слова, чи окремі літери» [2, с. 21]; 5) амфора з написом, знайдена під час розкопок Гніздовського могильника; це було прокреслене слово, зображене чіткими літерами греко-кириличного письма: не викликають сумніву перші п'ять літер (Г, О, Р, О, У) та остання (А), а між ними монограма з двох літер, що може читатися як «ХЩ», «ШН» або як «Х»; амфора була знайдена в похованні I чверті X ст. [2, с. 27]; 6) напис київського гончара дохристиянських часів на амфорі VIII–IX ст., частина якого відбита, збереглося 16 знаків повністю і два частково [2, с. 29]; 7) загадкові знаки, що час від часу трапляються на окремих речах, на каменях, на будівельних рештках періоду IX–X ст. [5, с. 64]; 8) кістка барана з графічним зображенням, у написі якого були знаки, тотожні кириличним (А, В, Д, Е, И, Л, Ю) [2, с. 33–34]; 9) Фестський диск, який налічує 45 знаків, 90 % яких подібні графічно до «черт і різів»; Фестський диск датований 1700–1550 рр. до н. е., знайдений у м. Фесті на острові Крит у 1908 р., куди, на думку археолога Брюсова, переселилися вигнані трипільці; Фестський диск – це вишукане письмо, коли лінійний елементарний знак «одягався» у форму малюнка; ця традиція збереглася і пізніше, коли на Русі в заголовках букви могли зображуватися у вигляді малюнків [1; 14]; 10) свідчення болгарського монаха, відомого під іменем Чорноризця Храбра, і його трактат «Про письмена» або «Сказаніє, яко состави святыи Кирил словінам письмена противу язику», у якому автор зазначив, що до прийняття християнства слов'яни не мали абетки, користувалися «чертами і ризами». «Черти» – від слова «чертити» («креслити») – наносити на певну поверхню знаки способом малювання або писання за допомогою чорнила, фарби). «Різи» – від слова «різати» – становили зарубку або символ, прокреслений за допомогою леза чи вістря. Це, на думку Чорноризця Храбра, був перший, найдавніший етап розвитку слов'янської писемності.

Другий етап в історії генезису слов'янської писемності характеризується використанням грецького та латинського алфавітів, тобто це був перехід до фонетичного письма. Проте у мовній практиці з'явилися серйозні труднощі, оскільки фонетика грецької та латинської мов досить істотно відрізнялася від слов'янської. Так, низка знаків грецької абетки була зайвою, натомість не вистачало літер для позначення слов'янських звуків, які були введені до слов'янської азбуки. Як бачимо, слов'янська писемність, базована на грецькому алфавіті, потребувала реформування, остаточно завершеного Кирилом і Мефодієм. Цей етап Храбр визначив третім у розвитку слов'янської грамотності. Ще кілька років тому трактат Храбра викликав іронічне ставлення науковців через недостатню кількість матеріалів, які б підтвердили авторську концепцію. Однак з часом, як констатує М. Брайчевський, з'явилися нові факти для підкріплення тверджень болгарського книжника [2, с. 38–39].

Ми цілком погоджуємось із В. Русанівським, який висловлює припущення, що у східних слов'ян, зокрема протоукраїнців, могли бути регіональні писемні традиції ще до X ст., які і могли стати першоосновою формування спільної давньоруської літературної мови в Києві – центрі середньо-наддніпрянських полян [11].

Дискусія щодо походження української писемності набула особливої актуальності після наукового відкриття у XIX столітті трипільської культури. О. Любар, М. Стельмахович зазначають, що в Праукраїні в епоху трипільської культури існувала писемність на основі семи алфавітів, найпоширенішим із яких був іллірійський [4].

І. Ющук, досліджуючи проблеми трипільської писемності, робить висновок про те, що письмо, винайдене трипільцями, поширилося на Середземномор'я й дісталося Греції. Потім у зміненому вигляді ця писемність повернулася на береги Дніпра [13].

Про стародавність писемності на території сучасної України свідчать такі факти:

1) австрійський семітолог А. Ірку висловлював переконання, що до грецької, римської і навіть кельтської писемності в Північному Причорномор'ї існувало малодосліджене письмо, від якого і пішов фінікійський алфавіт;

2) римлянин Помпей Трог ще в I ст. н. е. писав, що сколоти, тобто скити (українці), – це найстарша нація світу;

3) поляк М. Красуський у XIX ст. доводив, що українська мова старіша не лише від усіх слов'янських, а й санскритської, грецької, латинської й інших арійських мов [8, с. 35];

4) 1963 року румунський археолог Н. Власса знайшов на розкопках трипільських поселень глиняні таблички з оригінальними знаками, які в 1965 р. вчені визнали важливим доказом існування письма в трипільців. Цієї ж думки дотримувався і В. Хвойка, який відкрив трипільську археологічну культуру [9, с. 28];

5) нерозшифровані письмові послання у вигляді кам'яних плит, що були знайдені в печерах Кам'яної Могили поблизу м. Мелітополя у VI–V тис. до н. е. Віднайдено близько 150 текстів, написаних піктографічним письмом, серед писемних знаків зображені також майже всі знаки сучасних кириличних і латинських алфавітів. Кам'яна Могила – це великий архів першої у світі держави Аррати, де було створено першу у світі рукописну книгу – епічний твір «Сказання про Гільгамеша» [6];

6) серед трипільських знаків є знаки, ідентичні знакам «черт» і «різів» (IV–X ст. н. е.) [3].

У радянський період факти існування писемності в праукраїнців часто замовчувалися, у наш час трипільська культура вивчена лише частково, ґрунтовного дослідження потребує і трипільське письмо.

Аналіз наукових джерел виявив, що найбільшої популярності набули переконання, що: 1) слов'янська писемність виникла наприкінці 862 року, коли у столицю Візантії прибули посли від моравського князя з проханням прислати в Моравію місіонерів, які могли б проповідувати зрозумілою для місцевого населення мовою. Імператор Михайло відрядив Кирила і Мефодія. Готуючись до відповідальної місії, Кирило за кілька місяців розробляє слов'янську абетку і перекладає нею найважливіші богослужбові книги, які їм будуть потрібні під час поїздки. Такий короткий термін підготовки абетки свідчить про те, що створена вона була на основі тієї мови і того письма, із яким Кирило ознайомився, коли перебував у Херсонесі і знайшов там Євангеліє і Псалтир, написані руськими письменами, а також чув цю мову від місцевого населення. Кирило взяв ці матеріали за основу і, пристосовуючи грецьке письмо до потреб слов'янської мови, уклав абетку, яка дістала назву кирилиця. Існує й інша теорія, відповідно до якої Кирило тоді створив насправді глаголицю, а кирилиця була розроблена вже після смерті Кирила, найімовірніше, учнем Кирила Климентом Охридським. Проте, як би там не було, ці два алфавіти мають багато спільного й відмінного у своїй основі; 2) у Київську Русь писемність потрапила пізніше – після релігійної реформи Володимира Святого у 988 р. із Болгарії в цілком сформованому й усталеному вигляді.

Взявши до уваги припущення про те, що наші пращури в VII–VIII ст. запозичили з Візантії грецьке письмо, із якого згодом сформувалася протокирилична та протоглаголична писемність, варто погодитися з думкою М. Брайчевського з приводу того, що кирилиця, по суті, «є не що інше, як пристосування грецького алфавіту до фонетичних особливостей слов'янських мов» [2, с. 154].

Отже, як засвідчив аналіз літературних джерел, історія української писемності має складний шлях становлення та розвитку. Сьогодні ми, маючи алфавітне письмо, не відмовляємося від піктографічних та ідеографічних зображень, що є свідченням того, що кожен відомий вид письма має свої переваги і недоліки, а також свою сферу застосування.

Література:

1. Бондар В. І. Про мистецтво краснопису / В. І. Бондар // Освіта. – 11–18 липня 2012. – № 30–31. – С. 4.

2. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності / М. Брайчевський. – К. : Видав. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 154 с.

3. Гриневич Г. Праславянская письменность. Результаты дешифровки / Г. Гриневич // Энциклопедия русской мысли. – Т. 1. – М. : Обществ. польза, 1993. – 328 с.

4. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 450 с.

5. Методика навчання каліграфії в сучасній початковій школі / Н. М. Боднар, О. Ю. Прищепа, В. А. Трунова, І. В. Цепова, М. І. Чабайовська. За ред. В. А. Трунової. – Х. : Вид-во «Ранок», 2017. – 464 с.

6. Михайлов Б. Д. Петрогліфи Кам'яної могили / Б. Д. Михайлов // Пам'ять століть. – 1997. – № 3.

7. Огієнко І. І. Історія української літературної мови / І. І. Огієнко / упоряд., авт передмови і коментарів М. С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2004. – 436 с.

8. Паламарчук Є. Зорі Трипілля [Електронний ресурс] / Є. Паламарчук, І. Андрієвський. – Режим доступу : http://www.zori.dokladno.info/tereni-dukhovnikh-ta-ntelektualnikh-nadban/trip-lske-pismo-2.html3. – Назва з екрану.

9. Палійчук О. М. Методика навчання каліграфічного письма / О. М. Палійчук. – Чернівці : Букрек, 2010. – 334 с.

10. Повість минулих літ. – Режим доступу : http://ukrclassic.com.ua/katalog/usna-narodna-tvorchist-ta-davnya-ukrajinska-literatura/1262-povist-minulikh-lit. – Назва з екрану.

11. Русанівський В. М. Історія української літературної мови / В. М. Русанівський. – К. : АртЕк, 2001. – 392 с.

12. Срезневский И. И. Палеографические заметки / И. И. Срезневский // Труды I археологического съезда. – М., 1871. – Т. 1. – С. CXV, CXVIII.

13. Ющук І. П. Українська мова / І. П. Ющук. – К. : Либідь, 2005. – 640 с.

14. http://uk.wikipedia.org/wiki/Фестський диск.

© Гамза А. В.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Отримано: 08 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 18 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 22 вересня 2017 р.

e-mail: Nyse4kaa@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-145-148

Гамза А. В. До проблеми текстотворення в процесі вивчення дієслова на уроках української мови / А. В. Гамза // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 145–148.

УДК 81'373

Гамза Анна Володимирівна,
аспірант, викладач кафедри теорії і методик початкового навчання,
Рівненський державний гуманітарний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ТЕКСТОТВОРЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано передовий досвід лінгвістів і практиків щодо означеної проблеми дослідження; з'ясовано зміст понять «текст», «процес текстотворення», «опис дії», «складне синтаксичне ціле»; доведено практичну важливість означених термінів у навчанні української мови; показано якісну динаміку підвищення знань студентів та учнів у процесі роботи з текстами під час вивчення дієслова на уроках української мови.

Ключові слова: *текст, процес текстотворення, опис дії, складне синтаксичне ціле, компоненти тексту, дієслово.*

Гамза Анна Владимировна,
аспирант, преподаватель кафедры теории и методики начального образования,
Ровенский государственный гуманитарный университет

К ПРОБЛЕМЕ ТЕКСТОТВОРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проанализировано передовой опыт ученых, лингвистов и практиков относительно отмеченной проблемы исследования; выяснено содержание понятий «текст», «процесс текстотворення», «описание действий», «сложное синтаксическое целое»; доказано практическую важность отмеченных сроков в изучении украинского языка; показано качественную динамику повышения знаний студентов и учеников в процессе работы с текстами в процессе изучения глагола на уроках украинского языка.

Ключевые слова*: текст, процесс текстотворения, описание действия, сложное синтаксическое целое, компоненты текста, глагол.*

Anna Hamza,
Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Elementary Education,
Rivne State Humanitarian University

TO THE PROBLEM OF FORMING THE TEXT IN THE PROCESS OF STUDY OF VERB ON LESSONS OF UKRAINIAN

The organization of the educational process of the modern elementary school of Ukraine is conditioned by socio-political changes. The main purpose of teaching the Ukrainian language is to build communicative skills and abilities. Today, the problem of developing the student's thought is an important issue, since the knowledge gained during the study must be acquired and used by students in oral and written speech: during the stories, the creation of statements of monologue or dialogic characters, the production of texts in accordance with the style and the situation of speech.

Referring to the terminology dictionary, we can note that «the text is a unique category of language in which the available information accesses the speaker in different types and styles of speech».

Investigating the process of text-writing, M. Bakhtin in his studies expresses the view that «... pupils do not exchange sentences, as they do not exchange words and phrases, they exchange thoughts, the result of which will be the statement».

According to researches N. Chepeliuk as regards the implementation of the processes of education and upbringing of junior schoolchildren, it is probable that the child develops the skills of the text-making process, because the child forms himself on the basis of his own experienced experience, and the teacher acts as an adviser and editor of the formulated opinions of students in oral or written speech.

An important morphological component of the Ukrainian language is the verb. In the short terminology dictionary, the term «verb» is characterized as «one of the peripheral parts of the language, which denotes the action of the subject, is conditioned by the noun of the swirling morphological categories of number and time, and can perform a communicative function depending on the theme or be part of a complex topic of expression».

When creating the text, it is important to think about its logical structure, that is, to adhere to the rules of harmonizing the content of the text and its name, the perfect formulation of the title, the correspondence to the literary design, the functional style, as well as the presence of the fragmentary unity of the parts of the text.

***Key words**: text, process of forming the text, description of action, difficult syntactic unit, components of text, verb.*

Згідно з нормативними документами щодо формування та розвитку освіти України й зокрема важливості вивчення української мови у ній, гостро постає проблема розвитку мовлення школяра як основного показника комунікативної функції рідної мови. Розвиток мовлення набув статусу провідного принципу навчання рідної мови як державної мови України [11, с. 56].

У процесі комунікації українська мова виступає індивідуальною формою навчання, засобом спілкування, об'єктом наукових досліджень і власне навчальною дисципліною. Відповідно до Державного стандарту освіти України, мета і завдання навчального предмета «Українська мова» полягає в застосуванні комплексного підходу до формування основних умінь і навичок, які виявляються в зростанні вмінь використовувати всі види мовленнєвої діяльності.

Проблема розвитку мовлення на уроках української мови – актуальне питання, головним пріоритетом якого є вміння створювати зв'язні висловлювання. Щоб дослідити процес формування текстотворчих умінь, важливо визначити основні умови, принципи, методи, що сприятимуть формуванню певних умінь як в усному, так і в писемному мовленні. Також варто звертати увагу на синтаксичний, стилістичний і лексичний аспекти тексту, який складає учень. Саме з означеного твердження і випливає об'єкт проведеного дослідження.

Психологи та лінгвісти розглядають українську мову в різних аспектах, починаючи з фонетико-графічного начала до складного синтаксичного цілого.

На сьогодні важливим є питання формування процесу текстотворення як одного складного синтаксичного цілого (ССЦ) поєднаного логічною змістовністю та інтонативною завершеністю.

Проблема ССЦ як процесу текстотворення не нова в практиці навчання української мови, проте вимагає вдосконалення окремих питань відповідно до реформування змісту освіти. Для дослідження цієї проблеми проаналізовано низку праць провідних науковців, методистів, практиків як вітчизняного, так і світового зразка: психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк); розроблення мовного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, К. Плиско, О. Хорошковська); функціювання текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк)

Спираючись на основні ідеї лінгвістів та психологів, можемо стверджувати, що питання формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова – актуальна проблема сьогодення як підґрунтя першочергового створення складного синтаксичного цілого.

Мета статті – проаналізувати твердження про те, що коротке зв'язне висловлювання (текст) набуває важливого значення під час утворення складного синтаксичного цілого та є ефективним у процесі складання текстів, які виражають зміст через дії, що об'єднуються в логічну послідовність із передбаченим результатом незалежно від стилю мовлення (опис дій тварин, явищ природи в художньому стилі; опис виконання дослідів у науковому стилі та опис дій у публіцистичному стилі – інструктажі, пам'ятки щодо виготовлення тих чи тих виробів).

Розробляючи фундаментальні освітні процеси навчання, виховання та розвитку особистості, методика навчання української мови все частіше звертається до філософських досліджень як методичної основи, що реалізує системи розвитку освіти.

Ідеї виховання та розвитку в процесі текстотворення становлять підґрунтя до пізнання навколишнього світу. Платон розглядав процес навчання як засвоєння окремої категорії знань, покликаних наблизити особистість до світосприйняття за допомогою діалогічного та монологічного спілкування. У своїй праці «Закони» філософ говорить про «діалектику» як освітній процес. Цим терміном позначено бесіди, розповіді, які вчителі проводили з молодшими школярами для відновлення та наближення їх до засвоєння знань про світ істини і блага [10, с. 295].

Стародавні філософи, починаючи аж від Сократа до Юсуфа впродовж тривалого періоду не ототожнювали «текст» як глобальне поняття. Юсуф у своїх працях трактував текст – як твір, який не лише нагадує політичний трактат, що описує закони та розглядає проблеми буття, а й сукупність речень, у яких поєднані різні галузі: культури, науки, мови [1, с. 245].

Питання процесу текстотворення зводиться до основних психолого-педагогічних понять, які становлять єдину сукупність умінь, що мають бути притаманні людині.

У своїх дослідженнях І. Кант та Й. Фіхте вважають, що існує репродуктивна та конструктивна уява. Зокрема, І. Кант стверджує, що «природа створила людину, давши їй всі умови для її особистісного розвитку» [8, с. 176]. Сюди філософ відносить формування тих умінь, наслідком яких будуть набуті навички, реалізовані в процесі спілкування на уроках української мови. Проаналізувавши філософські ідеї І. Канта, можемо твердити, що «репродуктивна уява – це думки, які залежать від часу, мети та си-

туації спілкування, що були сприйняті раніше». Своєю чергою, конструктивний тип уяви – це здатність до запам'ятовування певних формул, що дозволяють розвиватись особистості у сфері окремих точних наук.

Аналіз досліджень І. Канта дає підстави говорити про уяву як окремий аспект психологічної науки, що дає змогу створювати висловлювання в різних галузях, спираючись на дедуктивний та індуктивний умовиводи методики навчання української мови.

Тут можемо стверджувати про пропорційний зв'язок української мови та студентського світогляду. Якщо не зосереджувати свою увагу на розкритті важливих питань у тексті, з яким працюємо, то таке висловлювання повністю втрачає зміст. Зважаючи на другорядне, ми не акцентуємо на важливому або ж повністю втрачаємо думку висловленого чи написаного. Поняття пропорційності пов'язане із законом «золотого поділу»: одна частина тексту (другорядне) має відноситися до другої як два до трьох, наприклад, говорячи про важливе в тексті – воно має займати дві частини, а неважливе – одну, прив'язуючись до двох інших частин [13, с. 68].

Аналізуючи філософські та психолого-педагогічні погляди науковців, можемо стверджувати, що спираючись на вікові особливості учнів у методичній літературі існує поділ на: 1) особу як читача, який є опорою автора на написання твору, пізнавального тексту; 2) особу як читача, що не досяг середнього розвитку пізнання та розуміння прочитаного; 3) особу як читача, інтелектуальний коефіцієнт якого перевищує самого автора. Із цього поділу нам зрозуміло, що для третьої групи осіб, інформація, яка міститиметься в тексті, буде рівна нулю. Для другої групи матеріал певного висловлювання буде пізнавальним і корисним, проте учні зіштовхуються з певними лексичними та стилістико-граматичними проблемами. Перша група буде сприймати тексти всіх стилів, хоча складна термінологія та мовні кліше виявлятимуться для них зайвими.

На сьогодні ані філософія, ані психологія не дослідили повністю, як індивід покликаний до реалізації всіх задумів. Залишається відкритим питання розвитку вмінь у процесі роботи над текстами, зокрема текстотворча діяльність.

Засновник «експериментального методу», американський філософ і педагог Д. Дьюї вважав, що специфічна функція уяви складається з формування вмінь бачити дійсність так, як її не можна побачити через реальне сприйняття [5, с. 15].

Ідеться не лише про вивчення української мови, але й про математику, природознавство, логіку, зміст яких ми можемо зрозуміти лише за допомогою уяви [5, с. 34].

Аналізуючи важливість уяви у формуванні текстотворчих умінь кожного учня початкової школи, С. Кольридж наголошував, що самим процесом уяви потрібно керувати і скеровувати її на формування вмінь будувати висловлювання. Це дає підстави стверджувати, що в розвитку особистості молодшого школяра та формуванні вмінь створювати тексти важливе значення має вчитель. Людина, яка покликана допомагати дітям у школі, володіє мовою та педагогічними рисами, може втілювати поставлені цілі, ідеї, здатна провести молодшого школяра до вмінь аналізувати, порівнювати, висловити свої думки за допомогою психічних процесів «уяви» та «фантазії».

Аналіз дисертацій дав змогу підтвердити твердження, що фантазія та уява – невід'ємні процеси формування вмінь створювати складне синтаксичне ціле. Існування таких процесів, їхній взаємозв'язок дають можливість висловити своє бачення ситуації та сформувати думку у зв'язному висловлюванні, яке називаємо текстом.

Суть будь-якого текстотворчого процесу полягає в реалізації питання «про що писати?». Основою буде потреба у відображенні дійсності в тексті, художньому чи науковому його зображенні в усному та писемному мовленні. Таким підґрунтям слугуватиме вибір теми, мети, спосіб відтворення придуманого та власне висновки з цього висловлювання.

Мінімальний словесний масив будь-якої людини складається з послідовно розміщеної сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність, текст.

За визначенням К. Ф. Шульжука, текст – «це складна синтаксична одиниця, об'єднана за змістом та інтонацією, яка виражає певну завершеність думки щодо мети спілкування» [15, с. 8].

Відомо, що саме текст є тією граматичною одиницею мови, яку формує складне синтаксичне ціле. Зазначивши поняття тексту, можемо вважати, що складне синтаксичне ціле – це поєднання в одне ціле низки речень, що характеризуватимуться відносною завершеністю теми, цілісністю думки й тісною структурною пов'язаністю всіх його компонентів.

Своєю чергою сучасні лінгвісти трактують поняття ССЦ як групу мікроодиниць, синтаксично об'єднаних різними засобами і способами, які в єдності виступають як більша одиниця, що не залежить від навколишнього контексту зв'язного мовлення.

У процесі вивчення й апробації означеної проблеми було з'ясовано, що залежно від зв'язку між реченнями, складне синтаксичне ціле поділяють на ССЦ з паралельним та ланцюговим зв'язком компонентів.

При паралельному зв'язку речень, які є відносно самостійними, але не пов'язані граматично з іншими частинами тексту важливе значення має зіставлення чи протиставлення. Простежуючи ССЦ при

паралельному зв'язку компонентів, можемо аргументувати аспект опису декількох дій явищ, які не залежать один від одного, але відбуваються одночасно. Проілюструємо це в прикладі № 1:

Осінь. Дерева ранять та руйнують листя, трава й квіти в'януть, сохнуть, насіння їх на землю обсипається. Тварини до зими готуються. Мандрівні птахи збираються у великі зграї, щоб летіти у вирій. Маленькі звіринки запасають у своїх коморах їжу, лагодять та утеплюють свої житла та самі зодягаються в теплу зимову шубку. Комахи під кору дерев у різні щілинки ховаються (В. Чапліна).

Підсумовуючи аналіз праць видатних педагогів, ми дійшли висновку, що процес уяви сприяє розвитку мовлення людини, збагачення лексичного словника. Створення зв'язного висловлювання активізує психічні процеси уяви та фантазії. Це пояснюємо насамперед мотивом створення будь-якого тексту, адже автор творить для того, щоб його вислухали, з нього брали приклад, ним пишалися. Він може створити текст із чотирьох простих речень, а може складати зв'язні висловлювання навіть до десяти і більше синтаксичних одиниць, що формують логічно завершену структурну одиницю. Усе це пояснюємо динамікою реформування освіти згідно з віковими особливостями кожного учня й орієнтиром освіти України на середнього учня, основні положення якого висвітлено в нормативних документах про освіту (Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт, Проект концепції освіти на 2015–2020 рр.). Звертаючись до методичного аспекту навчання української мови, ми підтверджуємо той факт, що формування текстотворчих умінь можливе за умови наявності процесів сприйняття, уяви та фантазії того, про що автор буде писати чи розповідати, а також вміння слухача показати, наскільки йому важлива розповідь, його оцінювання, як вже сформованої особистості, яка може вдосконалювати набуті вміння.

Ми з'ясували, що текстотворчі вміння виявляються вже з початкової роботи над текстами, проте для їх розвитку методика навчання української мови вимагає спеціально дібраних вправ, які допомагатимуть у створенні власних висловлювань.

Дані проведеного аналізу свідчать, що індивід здатен сприймати й усвідомлювати прочитане, відстежувати сюжетну лінію, розгортання подій і системи дій, які відбуваються в ССЦ. Усі ці компоненти текстотворення доводять формування уміння складати тексти в усному мовленні та реалізувати описову функцію дієслова на письмі через відображення дій у текстах.

Отже, незважаючи на багатство теоретико-практичної бази в методиці навчання української мови, єдиного твердження про формування умінь текстотворчої діяльності, а особливо опису чіткої послідовності дій у тексті поки немає, проте ми можемо стверджувати, що текстотворення – першооснова формування складного синтаксичного цілого не лише як окремої частини будь-якого тексту, а структурно завершеної одиниці мовлення.

Література:

1. Бичко І. В. Філософія : підручник / Бичко І. В., Бойченко І. В., Табачковський В. Г. та ін. – К. : Либідь, 2001. – 408 с.

2. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій, Л. Л. Рожило. – К., 1987. – 456 с.

3. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.

5. Дьюї Дж. Моральні принципі в освіті / Дж. Дьюї. – Львів : Літопис, 2001. – 32 с.

6. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин // Избранные труды. – М., 1998. – 576 с.

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999.

8. Кант И. Критика практического разума. – Т. 4. – Ч. 1 / И. Кант. – М. : Мысль, 1964 – 544 с.

9. Кант И. Собрание сичинений : в 8 т. / И. Кант. – М., 1994. – Т. 6.

10. Платон. Діалоги / Платон ; [пер. з давньогр. Й. Кобіва]. – К. : Основи, 1999. – С. 293–339.

11. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». – К., 2011.

12. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років.

13. Хайдеггер М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер ; [пер. с нем. В. В. Бибихина]. – 2-е изд., испр. – СПб. : Наука, 2002. – 452 с. – (Серия «Слово о сущем» ; Т. 39).

14. Хорошковська Н. О. Українська мова в 4 класі чотирирічної початкової школи : посібник для вчителя / О. Н. Хорошковська, Н. О. Воскресенська, А. О. Свашенко. – К. : Радянська школа, 1989. – 128 с.

15. Шульжук К. Ф. Складні багатокомпонентні речення в українській мові / К. Ф. Шульжук. – К., 1986.

© Нищета В. А.

Отримано: 12 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 21 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 25 вересня 2017 р.

e-mail: nvolodymyr@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-149-155

Нищета В. А. Інтеграція освітніх підходів у шкільній українськомовній освіті / В. А. Нищета // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 149–155.

УДК 373.014.5(=161.2)

Нищета Володимир Анатолійович,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та славістики,
Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ У ШКІЛЬНІЙ УКРАЇНСЬКОМОВНІЙ ОСВІТІ

У статті розглядається проблема методологічного обґрунтування освітніх підходів у сучасній українськомовній освіті та їхньої інтеграції в контексті методології педагогіки, її парадигм, концепцій розуміння людини як особистості, учення про педагогічні системи, порушено питання співвідношення базисних методологічних понять. Висловлено пропозиції стосовно окремих дискусійних лінгводидактичних понять, їх смислового наповнення, термінологічної коректності та вживання в науковому дискурсі й безпосередньо в навчальній програмі з української мови як імперативному нормативному документі.

Ключові слова: *методологія, методологія педагогіки, парадигма, гуманістична педагогіка, особистість, освітній підхід, принцип, педагогічна система, шкільна українськомовна освіта, лінгводидактична терміносистема, комунікативна компетентність.*

Нищета Владимир Анатольевич,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и славистики,
Бердянский государственный педагогический университет

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ШКОЛЬНОМ УКРАИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается проблема методологического обоснования образовательных подходов в современном украинскоязычном образовании и их интеграции в контексте методологии педагогики, ее парадигм, концепций понимания человека как личности, учения о педагогических системах, затронут вопрос соотношения базисных методологических понятий. Высказаны предложения касательно отдельных дискуссионных лингводидактичних понятий, их смыслового наполнения, терминологической корректности и употребления в научном дискурсе и непосредственно в учебной программе по украинскому языку как императивном нормативном документе.

Ключевые слова: *методология, методология педагогики, парадигма, гуманистическая педагогика, личность, образовательный подход, принцип, педагогическая система, школьное украинскоязычное образование, лингводидактическая терминосистема, коммуникативная компетентность.*

Volodymyr Nyshcheta,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Ukrainian language and Slavic Studies, Berdyansk State Pedagogical University

THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL APPROACHES IN SCHOOL UKRAINIAN-SPEAKING EDUCATION

In the article there is considered the problem of methodological grounding of educational approaches in modern Ukrainian-speaking education in the context of methodology of pedagogy, its paradigm, conceptions of understanding the man as a personality, doctrine about pedagogical systems. In the article the question of correlation of basic methodological concepts has been considered. The author has made the analysis of the methodological knowledge's levels (philosophical, general scientific, private scientific and technological) and forms of methodological knowledge (descriptive and normative). On the initial position about paradigm of humanistic pedagogy and communicative competence as a result of school language education there have been grounded the meaningful and content integration of personality-oriented, activity and competence approaches in the process of Ukrainian language teaching in basic school. There have been given some assumptions as for particular debatable linguodidactic notions, their semantic meaning, spelling, terminological correctness and using in scientific discourse and in curriculum in Ukrainian language as an imperative and normative document. There have been considered the possibility of reformation of terminological apparatus (educational approaches and linguodidactic principles) of the program in Ukrainian language with the aim of its single-valued interpretation by language-teachers. As a recommendation there have been suggested to include to the program in Ukrainian language the information about worked out by Ukrainian and foreign scientists

the educational approaches: sociocultural, project, technological, investigative and rhetorical. By the author there have been considered questions of forming of communicative competence of pupils of basic school (questions of classifications, forming and development, levels of forming and revealing). There have been determined the tasks of modern linguodidactic: concretization of description of educational approaches in school language education, description of formatives their using (perspective pedagogical technologies and methods), working out new educational approaches in small and local pedagogical systems.

***Key words**: methodology, methodology of pedagogy, paradigm, humanistic pedagogy, personality, educational approach, principle, pedagogical system, school Ukrainian-speaking education, linguodidactic terminological system, communicative competence.*

Останнім часом у фаховій літературі спостерігаємо досить довільне тлумачення вченими різних понять і категорій лінгводидактики, що спричинено, напевно, недостатньою мірою сформованим цілісним і системним методологічним мисленням, а також бажанням авторів досліджень обов'язково подавати визначення всіх досліджуваних об'єктів. Іще Р. Декарт наголошував: «Визначте значення слів, і ви позбавите людство половини його помилок», тому цілком природним видається прагнення лінгводидактиків до унормування лінгводидактичної терміносистеми, адже «різне тлумачення ключових термінів призводить до нерозуміння суті проблеми, хаосу й безпорадності в пошуках ефективних шляхів розв'язання її» [1, с. 3].

«Підхід» – один із таких термінів, і його вживання в науковому дискурсі нерідко зводиться до таких формулювань: *«урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу»*, *«контроль у компетентнісній парадигмі*», *«особистісний підхід – принцип психології»* тощо. Наявна плутанина в уживанні понять «парадигма», «підхід», «принцип» спонукає до методологічного обґрунтування їх смислів і значень, що постає як актуальне лінгводидактичне питання.

Ми неодноразово висловлювали повагу до висновків інших учених, оскільки вони є результатом їх досліджень, копіткої й наполегливої праці. Проте вважаємо за необхідне висловити власні потенційно дискусійні міркування, не претендуючи на вичерпність висвітлення проблеми.

Дослідження ґрунтується на філософських працях Г. Бергмана, А. Грицанова, Т. Куна, В. Малініна, В. Мацкевича, С. Радіонової, І. Фролова, Є. Хомича, Г. Шишкоффа, Г. Шмідта, Е. Юдина й методологічних напрацюваннях І. Ісаєва, В. Краєвського, Г. Селевка, В. Сластьоніна, Є. Шиянова, Е. Юдіна як теоретичних джерелах; на педагогічному досвіді С. Гончаренка, В. Краєвського, Г. Селевка, В. Сластьоніна, О. Столяренка, Є. Шиянова. Питання унормування лінгводидактичної терміносистеми розглядали Н. Голуб, С. Омельчук, М. Пентилюк, наприклад, Н. Голуб, С. Омельчук присвятили окремі дослідження [2; 7] обґрунтуванню терміна «підхід до навчання» як методологічної одиниці, вихідної лінгводидактичної категорії. Попри безумовне визнання вагомості висновків лінгводидактиків, виникає запитання: чому обов'язково «підхід *до навчання*»? Можливо, варто говорити не про навчання, а про освіту, тим більше, що йдеться про особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи.

«Якщо розум оволодів темою (предметом), то слова приходять самі собою» (лат. – «Cum rem animus occupavit, verba ambiunt»), отже, розглядати методологічні поняття необхідно з розумінням сутності методології науки.

Мета статті – дослідження проблеми методологічного обґрунтування освітніх підходів у сучасній українськомовній освіті та їхньої інтеграції в контексті методології педагогіки, її парадигм, концепцій розуміння людини як особистості, учення про педагогічні системи.

Методологія постає як учення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності [9, с. 88]. У структурі методологічного знання Е. Юдін виділяє чотири рівні: 1) філософський (загальні принципи пізнання, категорії науки в цілому); 2) загальнонауковий (теоретичні концепції в застосуванні до всіх чи більшості наук); 3) конкретно-науковий (сукупність принципів дослідження окремої наукової дисципліни); 4) технологічний (методика й техніка дослідження з метою отримання конкретного емпіричного матеріалу) [17, с. 65–68]. На конкретно-науковому рівні методологію педагогіки розглядають як «сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання й перетворення дійсності» [9, с. 88].

Послуговуючись тезою Е. Юдіна: «Філософський рівень постає як змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання» [17, с. 68], розглянемо філософське тлумачення понять «парадигма», «підхід», «принцип» і лише після цього застосуємо їх на конкретно-науковому методологічному рівні педагогіки.

Парадигма є системою теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, прийнятих як взірець вирішення наукових задач, як еталон теоретико-методологічних пошуків, які розділяють усі члени наукового співтовариства [6, с. 504–505]. У межах парадигми розробляють підходи – комплекси парадигмальних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні і/чи практиці, які характеризують стратегії та програми у філософії, науці чи організації життя й діяльності людей. При цьому конструювання й розробка підходів відбувається в конкретних науках, і про сформований підхід говорять лише тоді, коли обґрунтовані принципові відмінності від іншого підходу хоча б в одній площині: у парадигмі (схеми й описи об'єктів), у синтагмі (способи й методи аргументації, мови опису, пояснення й розуміння), у прагматиці (цілі, цінності, завдання, приписи, тощо) [6, с. 526]. А підходи, у свою чергу,

характеризуються системою принципів (у суб'єктивному сенсі) – основних положень і правил, передумов, керівних ідей, підстав сукупності фактів чи знань, вихідних пунктів пояснення або керівництва до дій [6, с. 544; 15, с. 360; 16, с. 461]. Отже, підхід не можна вважати ні парадигмою, ні принципом: підхід розробляють у межах парадигми й описують, зокрема, і за допомогою принципів.

На філософському рівні методології педагогіки утвердився гуманізм як суспільно-філософський напрям, як світоглядна система, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток, прояв здібностей, утверджує благо людини критерієм оцінки соціальних явищ. Гуманістичні ідеї стали основою педагогіки, і гуманістична педагогіка – педагогіка гуманізму – розуміє людину з погляду самоцінності її особистості й орієнтується на реалізацію її особистісних здібностей і можливостей [9; 11]. Гуманізмові протистоять фашизм, націоналізм, расизм, релігійний фанатизм як антигуманні філософсько-політичні течії, тому гуманізм логічно вважають парадигмою сучасної педагогіки й ведуть мову про парадигму гуманістичної педагогіки (гуманістичну парадигму педагогіки). Окрім цього в науковій літературі описано суб'єкт-суб'єктну педагогічну парадигму [4, с. 45] і парадигму саморозвитку особистості [12, с. 112] – ці парадигми не суперечать гуманістичній парадигмі педагогіки, оскільки їхнім смисловим центром так само постає особистість.

На конкретно-науковому рівні методології педагогіки в гуманістичній парадигмі розробляють та обґрунтовують підходи: сукупності принципів, що визначають стратегії навчання або виховання [9, с. 97]; сукупності концептуальних принципів, способів, прийомів розгляду процесів у галузі освіти й комплекси засобів впливу на них [11, с. 52]; методологічні орієнтації педагогів, які спонукають до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [11, с. 69], при цьому на перший план висувається проблема розуміння людини як особистості, у контексті якої в науці описано три концепції особистості [9, с. 130–131]:

1) психодинамічні (З. Фрейд) визнають визначальною силою розвитку особистості спадковість, уроджені інстинкти й біологічні програми, тому роль виховання вбачають у переключенні інстинктів на соціально прийнятні форми діяльності;

2) соціодинамічні (Б. Скіннер, Дж. Уотсон) визнають провідну роль у становленні особистості із завдаваними характеристиками за зовнішніми впливами соціального середовища й виховання;

3) суб'єктодинамічні (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс) визначають, що людська особистість є унікальною цілісністю, із самого початку здатною до саморозвитку як реалізації своєї людської сутності, а справа виховання полягає у створенні умов для саморозвитку особистості. І саме суб'єктодинамічні концепції особистості стали базисними для обґрунтування особистісно орієнтованого підходу.

Звернення до особистості постає ключовою педагогічною установкою гуманізму, тому глобальним, капітальним у педагогіці вважають саме особистісно орієнтований підхід (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, І. Лернер, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сєриков, А. Хуторский, І. Якиманська та ін.), центральним поняттям якого є особистість у процесі формування, становлення, розвитку. Із цим підходом тісно пов'язаний діяльнісний підхід, оскільки особистість людини формується й виявляється лише в діяльності, а діяльність – основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості (Л. Виготський, Л. Гримак, В. Давидов, О. Леонтьєв, Д. Макклелланд, Ж. Нюттен, Г. Оллпорт та ін.), але ключовим поняттям є не діяльність як така, а особистість у процесі діяльності.

Будь-яка діяльність особистості з перетворення об'єктів зовнішнього світу чи самої себе має результат – уміння, навички, компетентності як буттєві характеристики тощо, на підставі чого розроблений компетентнісний підхід (Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Доній, І. Єрмаком, І. Зимня, В. Краєвський, Г. Несен, О. Овчарук, Л. Петровська, Л. Пироженко, О. Пометун, Д. Пузіков, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, С. Сисоєва, Н. Софій, Л. Сохань, А. Хуторський, С. Шевцова та ін.), смисловим центром якого є не компетентність, а особистість у процесі формування, вияву, удосконалення компетентностей. Отже, у парадигмі гуманістичної педагогіки особистість є об'єднувальним, інтегрувальним концептом для трьох зазначених підходів, а принципові відмінності між ними з'ясовані й описані у фаховій літературі.

Неможливо обійти увагою питання функцій методологічного знання, яке постає, за Е. Юдіним, у дескриптивній (описовій) або в прескриптивній (нормативній) формі [17, с. 64]. Особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи вже розроблені і в дескриптивній формі (описані ретроспективно з обґрунтуванням ідей, концепцій, принципів, генеральних положень тощо в порівнянні з іншими підходами), і прескриптивній з метою регуляції діяльності (визначені конструктивні задачі, розроблені позитивні рекомендації й правила діяльності тощо), і розроблені вони, що важливо, для педагогіки загалом, для всіх педагогічних явищ, для педагогічних систем усіх рівнів. Тому сучасні дослідники в актуальних умовах можуть лише доповнювати, конкретизовувати, уточнювати, деталізовувати дескриптивний і прескриптивний описи цих або інших підходів із конкретною метою, не змінюючи при цьому їхніх ідей, смислів і концептуальних положень (наприклад, описати функції суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного спрямування, що здійснила Н. Голуб [2]), або ж обґрунтовувати в конкретних дослідженнях нові підходи (наприклад, дослідницький підхід до навчання морфології української мови [7] – новий методологічний підхід у локальній педагогічній системі), зважаючи при цьому на дві позиції: по-перше, новий сформований підхід

має відрізнятися від інших підходів хоча б в одній площині – у парадигмі, синтагмі чи прагматиці, по-друге, підхід запроваджують у площині чинної парадигми в конкретній педагогічній системі.

На підставі висновків учених (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Вікторова, В. Єрофеєва, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Кушнір, С. Кушнірук, І. Лернер, І. Подласий, О. Прохоров, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Столяренко, М. Фрумкін) під педагогічною системою варто розуміти систему взаємно пов'язаних засобів, методів і процесів та умов їх функціювання, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на формування особистості із завдаваними якостями (суперсистеми – сукупності навчально-виховних установ країни, великі – системи освіти в регіоні, середні – системи діяльності окремих навчальних закладів, установ, організацій, малі – системи навчання окремих предметів або системи виховання в певному напрямі, локальні – окремі методичні системи навчання чи виховання в межах навчальної дисципліни / напряму виховання). Кожна педагогічна система має свій набір структурних функційних компонентів, проте генеральними в кожній є такі елементи: мета (завдання), суб'єкти та об'єкти, принципи діяльності, умови, зміст, організація (забезпечення), засоби, способи, методи, контроль і корекція, результати та їх оцінка [3, с. 650; 14, с. 99].

Порівнюючи педагогічну систему з педагогічною технологію, Г. Селевко зазначає, що перша характеризується статичною структурою [12, с. 31], що видається нам неправильним, адже педагогічні системи функціюють у часі і їхні елементи (зокрема, цілі, умови, конкретний зміст, методи) не можуть бути сталими. Тому нам близька позиція О. Столяренка, який наголошує, що злагоджене функціювання, інтегрування в цілісність усієї сукупності стійких зв'язків і відносин між елементами педагогічної системи свідчить про її динамічність як системну властивість [14, с. 100]. Саме динамічність, на нашу думку, дозволяє застосовувати однакові підходи до аналізу функціювання різних рівнів педагогічної системи (від малих до суперсистеми). Проте не лише динамічність, а й феномен педагогічної діяльності, яка, на думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва та Є. Шиянова, постає послідовністю вирішення незліченної кількості задач різного рівня складності (педагогічних ситуацій виховання й навчання), у яку неминуче включені у взаємодії педагоги й вихованці, адже здійснюється вона в межах будь-якої педагогічної системи [9, с. 79].

Зауважимо на ще одній принциповій позиції: підходи розробляють у науці (галузі наукового пізнання), у наукових явищах, у наукових системах, але вони залишаються підходами. Так, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи є категоріями педагогіки, їх запроваджують у процесі навчання й виховання в педагогічних системах усіх рівнів із певними специфічними відмінностями залежно від виду педагогічного явища чи особливостей педагогічної системи, але не змінюються їх смисли й сутності, закладені у видових номінаціях, так само незмінним залишається смисл родового поняття «підхід». Наприклад, С. Омельчук подав ґрунтовне визначення підходу до навчання: «Методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» [7, с. 4], проте якщо змінити в ньому слова *«навчання»* й *«лінгводидактики»* на слова *«виховання»* й *«педагогіки»* відповідно, то фактично нічого не зміниться.

Отже, по-перше, по суті наведене визначення є дефініцією методологічної категорії «підхід»; по-друге, уведення в обіг нових методологічних одиниць («підхід до навчання», «підхід до виховання», «підхід до освіти», «підхід до формування», «підхід до соціалізації» тощо) лише призведе до понятєвої надлишковості в терміносистемах педагогіки й педагогічних дисциплін; по-третє, усі розроблені в педагогіці (для педагогічних явищ і систем) підходи можна вважати освітніми, тобто такими, які функціюють у галузі освіти (у системі освіти), оскільки освіта є об'єктом педагогіки; по-четверте, на наше переконання, головним завданням лінгводидактиків має бути розроблення нових підходів, ефективних методик і технологій навчання мови й розвитку мовлення в руслі реалізації чинних освітніх методологічних підходів або уточнення описів наявних підходів із конкретною освітньою метою.

Спонукає до міркувань також висновок С. Омельчука, відповідно до якого єдиною нормою є вживання прийменника *до* з іменниками у формі родового відмінка в ролі залежного компонента підрядного словосполучення зі значенням об'єкта, на який спрямовано дію або процес (*компетентнісний підхід до навчання*) [7]. Із цим твердженням можна цілковито погодитися, якщо розглядати лексему *«підхід»* як дію зі значенням *«підходити»*, *«підійти»* в семантичних полях *«наближатися»*, *«ставитися»*, *«приступати»*, а лексему *«навчання»* – як об'єкт. Однак ні методологічний термін «підхід», ні навчання як процес не підпадають під цю формулу *(«принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми в сукупності до навчання»*; лише *до*, *до точки*, із якої *«починається» об'єкт*). Коли ми поєднуємо в одному словосполученні категорії підходу й навчання як педагогічне явище (складник педагогічної системи), то маємо на увазі запровадження (реалізацію) концептуальних положень (характеристик) підходу *в процесі* розгортання навчальної діяльності (*у* навчальному *процесі*) – тобто розбудову процесу навчання на засадах підходу, отже, із позицій семантики вживання прийменника *у(в)* у словосполученнях *«компетентнісний підхід у шкільній мовній освіті»*, *«функційно-стилістичний підхід у навчанні синтаксису»* є нормою. Наприклад, на загальнонауковому рівні методологія педагогіки представлена системним під-

ходом, смисл якого тлумачать В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов: «Евристичні та практикоперетворювальні можливості системного підходу в дослідженні освіти як педагогічного процесу виявляють себе при зверненні до категорій «педагогічна система», «цілісність» і «взаємодія» [9, с. 96], – отже, говорять про системний підхід у педагогіці (*у дослідженні освіти)*.

Отже, процес навчання української мови логічно вважати малою педагогічною системою, у площині якої функціюють особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи як системотвірні методологічні чинники, які об'єднують, спрямовують, організовують, скеровують діяльність і взаємодію всіх суб'єктів педагогічної системи, – і це закріплено вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Стосовно ж програми з української мови, яка розроблена на підставі Державного стандарту, маємо висловити окремі зауваження.

Із названих підходів у програмі лише компетентнісний заявлений (задекларований, проголошений) чітко й конкретно: зазначено, що він передбачає стосовно суб'єктів педагогічної системи, на що спрямований; комунікативна компетентність як предметна та ключова визначена метою й результатом шкільної мовної освіти (зауважимо: не навчання, а освіти – і в цьому ми вбачаємо принципову різницю); окреслені складники комунікативної компетентності – мовна, мовленнєва, соціокультурна й діяльнісна компетентності як особистісні характеристики учнів, набуті в результаті опанування відповідних змістових ліній програми (і саме цей факт, уважаємо, має поставити крапку в дискусії про структуру комунікативної компетентності як предметної, про яку писала Н. Голуб [1], оскільки структуру розуміють як будову, взаєморозміщення та взаємозв'язок складників цілого, а компонент – як частину, складник); описано визначальну ознаку підходу стосовно формування ключових компетентностей тощо [8].

Проблему структурування компетентності, на нашу думку, можна вирішити двома шляхами. По-перше, компетентність може бути представлена як сума інших компетентностей у таких випадках: 1) якщо вона виконує капітальну функцію у стратегічній сфері застосування (виявлення) – у життєтворчості, життєздійсненні, життєреалізації (у попередніх дослідженнях ми обґрунтували, що комунікативна компетентність є компонентом у структурі життєвої компетентності); 2) у професійній самореалізації особистості (наприклад, складником професійної компетентності педагога постає його компетентність у комунікативній педагогічній діяльності); 3) у випадку, коли вона є смислом функціювання окремої системи діяльності, що має багатокомпонентну структуру (комунікативна компетентність як мета й результат функціювання малої педагогічної системи навчання української мови в школі складається з чотирьох компетентностей відповідно до чотирьох ліній змісту навчання). При такому підході за бажання можна використати термін «субкомпетентність», на який можливо натрапити в наукових дослідженнях (*«компетентність складається із субкомпетентностей»*). По-друге, структурно компетентність як складник соціального досвіду особистості може бути представлена як сума інших компонентів цього ж особистісного комплексу – і до такого типу пояснення конфігурації вдається чи не найбільша частина дослідників, структуруючи компетентність або іншу інтегративну якість людини сукупністю готовності, здатностей, здібностей, спроможностей, знань, умінь, навичок, звичок, цінностей і ціннісних орієнтації, мотиваційно-потребнісних, психічних і поведінкових характеристик, досвіду тощо, що, на нашу думку, цілком виправдано. Відповідно структура комунікативної компетентності як предметної постає як сума мовної, мовленнєвої, соціокультурної й діяльнісної компетентностей (що є доконаним фактом), а структуру кожної з цих компетентностей можна представити через інші складники соціального досвіду (що є перспективним стратегічним завданням, яке, на наше переконання, має бути однозначно вирішене або групою авторитетних учених, або колегіальним рішенням представницького зібрання лінгводидактиків). У будь-якому випадку проблематика формування комунікативної компетентності в процесі шкільної мовної освіти має бути розглянута й вирішена остаточно найближчим часом, і рішення це має бути імперативним і обов'язковим для виконання всіма представниками лінгводидактичної спільноти.

Особистісно орієнтований підхід задекларований у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, проте в чинних програмах не прописаний взагалі – його статус «знижений» до рівня методичного принципу. Ми вважаємо цю ситуацію неприпустимою, тому що вона вже сьогодні має негативні наслідки (хоча, можливо, має місце зворотна тенденція): педагоги-практики під керівництвом управлінців-адміністраторів опрацювали у своїх навчальних закладах проблематику особистісно орієнтованої освіти (реально – уроку) ще на початку XXI ст., і коли в українській освіті почали запроваджувати діяльнісний підхід, педагогічна спільнота на низовому рівні сприйняла це як явище педагогічної моди, переключившись на новий підхід. Коли ж головним орієнтиром у шкільній освіті була проголошена компетентнісна спрямованість, практично ніхто не згадує два попередні підходи. На жаль, це стосується педагогічної суперсистеми навчальних закладів усієї країни. Більше того, нам відомі факти, коли на рівні великих педагогічних систем навчально-виховних закладів міста було вирішено, що компетентнісний підхід уже опрацьований (навіть розроблена концепція компетентнісного уроку), і проголошено курс на запровадження в шкільній освіті акмеологічного підходу.

Поява нових підходів у колі проблематики чинної парадигми не означає відмову від чинних підходів і лише збагачує зміст діяльності в педагогічних системах. Зауважимо, якщо підхід розроблений для певного рівня педагогічної системи, він є чинним для всієї педагогічної системи, включаючи педаго-

гічні системи нижчих рівнів, і залишається він чинним, допоки не зміниться парадигма педагогіки (при цьому принципи запровадження підходу можна змінювати, доповнювати тощо).

Зворотне (висхідне) поширення нових підходів не гарантоване, оскільки залежить від потенційної перспективності інновації та управлінських рішень педагогів (перспективним педагогічним досвідом уважають досвід, який має перспективу запровадження іншими суб'єктами педагогічного процесу, перспективу поширення).

Отже, шкільна українськомовна освіта нині спрямована на формування комунікативної компетентності учнів як предметної та ключової обов'язково на засадах особистісно орієнтованого підходу, що необхідно відобразити в чинній програмі.

Методологічні й лінгводидактичні недоречності спостерігаємо в програмі з української мови і стосовно діяльнісного підходу. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» зазначено: «Діяльнісний підхід у навчанні мови найчастіше реалізується як комунікативно-діяльнісний» [13, с. 66], що сприймаються цілком природно, оскільки діяльнісний підхід розроблений у педагогіці, а комунікативно-діяльнісний – у лінгводидактиці як педагогічній дисципліні, але це необхідно відповідно обґрунтовувати. У програмі таке обґрунтування відсутнє, більше того, діяльнісний підхід побіжно згадується лише в першому абзаці пояснювальної записки програми, а далі без пояснень йдеться про комунікативно-функційний підхід, що лежить в основі навчання української мови, і про основоположний методичний комунікативно-діяльнісний принцип вивчення мови, при цьому можна помітити дублювання смислу та змісту цих категорій, чого, на нашу думку, варто уникати.

У навчанні української мови статус підходу може «отримати» соціокультурний принцип, адже у програмі окремо виділено соціокультурну лінію змісту (сферу застосування) і соціокультурну компетентність – складник комунікативної компетентності як предметної (результат опанування змісту). Тоді соціокультурний підхід був би методологічним підходом у лінгводидактиці, який на рівні педагогіки описаний і обґрунтований як культурологічний підхід [9, с. 101–103; 11, с. 71] (аналіз першоджерел засвідчує близькість смислів і змісту – культура в загальнолюдському та національному вимірах, система цінностей, морально-етичні норми, аспект виховання, соціально-гуманістичний та особистісно-творчий аспекти тощо).

У підручнику «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» детально описаний функційно-стилістичний аспект навчання української мови [5, с. 318–321], а в посібнику «Методика навчання української мови у схемах і таблицях» – принцип функційно-стилістичного спрямування [10, с. 110], і цей зміст ми вважаємо надто важливим у шкільній мовній освіті, тому, на нашу думку, у процесі навчання української мови в школі варто реалізовувати або функційно-стилістичний принцип, або навіть функційно-стилістичний підхід, ураховуючи факт, що М. Пентилюк у своїх працях тлумачила термін «підхід» через ключове слово «аспект» [7].

Ми зазначили, що в структурі методологічного знання виділяють четвертий рівень – технологічний (методика й техніка дослідження з метою отримання конкретного емпіричного матеріалу), смисл якого полягає в необхідності розробки конкретних методик і технік задля отримання конкретних, відчутних результатів й екстраполюється в методології педагогіки в усвідомлення можливості й необхідності застосування поняття «технологія» до сфери освіти, до педагогічних процесів, що врешті спричинило обґрунтування технологічного підходу.

Технологічний підхід, який уважають ефективним засобом модернізації й трансформації загальної середньої освіти, широко використовують у практиці навчання української мови, і технологічно компетентні вчителі-словесники (концепцію технологічної компетентності вчителів-філологів обґрунтувала О. Кучерук) активно розробляють і використовують педагогічні технології – запрограмовані в часі й просторі системи функціювання компонентів педагогічного процесу, які приводять до намічених результатів [11, с. 50–51]. У контексті технологічного підходу запитання виникають щодо терміна «технологія уроку», який позиціонують як систему змісту, форм, методів і засобів навчання й виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів, використовуючи індивідуальну педагогічну творчість, яка визначається рівнем професіоналізму вчителя [13, с. 244–245]. Зазначений термін функціює в педагогіці, у системі освіти, тому має відповідати параметрам педагогічної технології: сувора алгоритмічність, регламентованість, системне проектування високого рівня, високий рівень відтворюваності, точне інструментальне управління навчальним процесом, гарантування досягнення поставлених навчальних цілей [11, с. 58]. Однак урок – основну форму організації навчання – розуміють як перебіг навчальних ситуацій, які можна спроектувати, але напевно передбачити неможливо; урок на відміну від технології передбачає широку палітру варіативності щодо інструментального застосування педагогічних засобів, форм і методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії; алгоритмічність уроку підпорядковується лише вимогою дотримання структури відповідно до типу, проте ця вимога гнучка, адже залежить від багатьох суб'єктивних чинників; технологію можна відтворити (повторити), урок – ні; точне інструментальне управління уроком неможливе; урок, як і методика, не гарантує обов'язкового досягнення задекларованих цілей; нарешті, ефективність уроку багато в чому залежить від педагогічної майстерності й педагогічної творчості вчителя, а творчість є антиподом суворої регламентованості, еталонності, стан-

дартизованості. Усі ці відмінності уроку й педагогічної технології спричиняють сумніви щодо термінологічної коректності проаналізованого лінгводидактичного поняття так само, як і терміна «технологія навчання мови» [13, с. 244].

Отже, процес шкільної українськомовної освіти як мала педагогічна система в гуманістичній парадигмі педагогіки ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, які є системотвірними методологічними чинниками, об'єднаними поняттями «особистість» і «комунікативна компетентність» (стратегічна мета й очікуваний результат навчання). Необхідність вирішення проблеми унормування лінгводидактичної терміносистеми вимагає уточнення, деталізації й конкретизації дескриптивного й прескриптивного описів зазначених підходів, а також розробки нових освітніх підходів, що є завданням лінгводидактиків в актуальних умовах сьогодення – пролегоменами цієї діяльності мають бути концептуальні положення методології наукового знання, зокрема, методології педагогіки.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці оптимальних шляхів реалізації риторичного підходу в шкільній українськомовній освіті з орієнтацією на формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів основної школи.

Література:

1. Голуб Н. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі : проблеми й перспективи / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 7. – С. 2–6.

2. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2015. – № 3. – С. 2–10.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.

5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : [підруч. для студентів філолог. факультетів університетів] / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. – [за ред. проф. М. І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

6. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

7. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.

8. Особливості вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році : додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 26.06.2015 № 1/9-305 // Українська мова і література в школах України. – 2015. – № 7–8. – С. 3–13.

9. Педагогика : учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов; под. ред. В. А. Сластенина. – 12-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 608 с.

10. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у схемах і таблицях : [навч. посіб.] / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.

11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

13. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / за заг. ред. проф. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

14. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.

15. Философский словарь / основан Г. Шмидтом. – 22-е, новое, переработ. изд. под ред. Г. Шишкоффа. – [Пер. с нем.]; [Общ. ред. В. А. Малинина]. – М. : Республика, 2003. – 575 с.

16. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

17. Юдин Э. Г. Методология науки : системность : деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 446 с.

© Подлевська Н. В.

Отримано: 14 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 27 вересня 2017 р

Прийнято до друку: 02 жовтня 2017 р.

Подлевська Н. В. Профільне навчання учнів в умовах реалізації Концепції Нової української школи / Н. В. Подлевська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 156–159.

e-mail: podlevska.nelia@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-156-159

УДК 372.8:371.2

Подлевська Неля Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології,
Хмельницький національний університет

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Профільне навчання у старшій школі – один із найважливіших компонентів модернізації загальної середньої освіти. Профілізація потрібна для забезпечення індивідуальних потреб школярів, професійного самовизначення, успішної соціалізації. Учителю-словеснику належить визначити філологічно здібних учнів, дібрати інноваційні технології та методики навчання української мови для успішного саморозвитку старшокласників та можливості продовження філологічного навчання у ВНЗ. Стаття присвячена проблемам реформування сучасної середньої освіти, зокрема, профільному навчанню в старшій школі; здійснено аналіз досліджуваних раніше проблем профільного навчання; з'ясовано основні аспекти готовності старшокласників до навчання; визначено складники організації профільного філологічного навчання в сучасних умовах реформування старшої школи.

Ключові слова: *реформування загальної середньої освіти, старшокласники, профільне філологічне навчання, Нова українська школа.*

Подлевская Неля Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой славянской филологии,
Хмельницкий государственный университет

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧЕНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

Профильное обучение в старшей школе – один из важнейших компонентов модернизации общего среднего образования. Профилизация нужна для обеспечения индивидуальных потребностей школьников, профессионального самоопределения, успешной социализации. Учителю-словеснику предстоит определить филологически способных учеников, подобрать инновационные технологии и методики обучения украинскому языку для успешного саморазвития старшеклассников и возможности продолжения филологического обучения в вузе. Статья посвящена проблемам реформирования современного среднего образования, в частности, профильному обучению в старшей школе; осуществлено анализ исследованых ранее проблем профильного обучения; выяснено основные аспекты готовности старшеклассников к обучению; определено составляющие организации профильного филологического обучения в современных условиях реформирования старшей школы.

Ключевые слова*: реформирование общей средней школы, старшеклассники, профильное филологическое обучение, Новая украинская школа.*

Nelia Podlevska,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Slavic Philology,
Khmelnytskyi National University

SPECIALIZED STUDENTS EDUCATION IN CONTEXT OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPT

In modern education reform a significant place is devoted to the problem of school education, during which solved one of the main tasks of the secondary school – the formation and development of personality on the basis of students individual characteristics, their educational needs, aptitudes, cognitive interests, abilities, and talents with focus on future profession. Special attention deserves study of language in linguistic profile classes, as their graduates in the future character of their life will be somehow connected with the word. In early adolescence, a high school senior established a fairly strong link between professional and educational interests: career choice contributes the formation of educational interests, to change attitudes towards training activities. The education of philological profile students is based on cognitive-communicative approach that provides an in-depth knowledge of language system, knowledge of linguistic phenomena in their functioning and formation of communicative skills. The education of philological profile students it is necessary to implement, given their ability to linguistics, the orientation to the future profession, the results

of psychological-pedagogical diagnosis, parents wishes, teachers recommendations, as well as in context of a New Ukrainian school concept. The article is devoted to problems of reforming of modern secondary education, in particular, specialized training in high school; the analysis of previously studied problems of profile education was conducted; the main aspects of senior pupils studying readiness of high were determined; identified organization components of specialized philological education in modern conditions of high school reforming.

***Key words**: secondary education reforming, senior pupils, specialized linguistic training, a New Ukrainian school.*

Сьогодні в Україні відбувається реформування змісту загальної середньої освіти. У серпні 2016 року на конференції працівників освіти «Велика педагогічна рада» для всебічного аналізу й обговорення була представлена Концепція Нової української школи. «Освіта є ключовим елементом національної безпеки, а людина – це найцінніший актив держави. Ми повинні трансформувати освіту у фактор економічного розвитку, джерело національної єдності, засіб соціального становлення кожного громадянина», – Міністр освіти і науки Л. Гриневич [3].

У грудні 2016 року Кабінет міністрів України ухвалив Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, згідно з якою передбачається перехід на 12-річне навчання. Як зазначено в документі, мета реформи середньої освіти – зробити випускників шкіл конкурентноздатними у сучасному світі, випустити зі школи «всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя» [3]. Концепція «Нової української школи» передбачає такі складники: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, який формує цінності; нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

У вересні 2017 року прийнято новий Закон України «Про освіту», яким визначено, зокрема, групи компетентностей (динамічна комбінація знань, умінь і цінностей, які визначають здатність особи успішно вирішувати життєві проблеми, провадити професійну і подальшу навчальну діяльність), яких потребує кожен для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, і які здатні забезпечити життєвий успіх у сучасному світі [1].

За експертними даними, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть уміння вчитися впродовж життя, критично мислити, ставити мету і досягти її, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. На жаль, українська школа недостатньо готова до цього. В основному учень отримує суму знань, яку вміє відтворити, а не практичні вміння і навички, які потрібні для досягнення якості життя. «Ми хочемо перейти від школи знань до школи компетентності», – наголосила Л. Гриневич під час схвалення Концепції Нової української школи. Тому зрозумілим стає, що потрібна фундаментальна реформа освіти, яка перетворить українську школу у фактор досягнення соціальної рівності, економічного розвитку і конкурентоздатності України. Отже, щоб змінити школу, необхідно змінити свідомість учнів і вчителів, визначити нові підходи до навчання: перейти від принципу трансляції знань до компетентнісного підходу, прищепити учням віру в свої сили, враховуючи, що реформа системи освіти базується на принципі дитиноцентризму.

Сьогодні помітний стрімкий інтерес до: дітей, які мають схильності, здібності до певних предметів у школі чи наук; вивчення вікових особливостей розвитку обдарованості; розробки принципів і методів ідентифікації учнів за сферою зацікавлень; особливостей формування і розвитку їх як особистості. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року говориться про розробку цілісної системи виявлення і психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів, створення умов для їх розвитку, подальшого професійного росту, розробки індивідуальних програм їх навчання тощо [5].

Мета статті: зосередити увагу на проблемі реформування сучасної середньої освіти, зокрема, профільному навчанні в старшій школі; здійснити аналіз досліджуваних раніше проблем профільного навчання; з'ясувати основні аспекти готовності старшокласників до навчання; визначити складники організації профільного філологічного навчання в сучасних умовах реформування старшої школи.

У сучасній реформі освіти особлива увага приділяється проблемі профільного навчання, яке спрямоване на формування і розвиток особистості на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, їх освітніх потреб, здібностей, пізнавальних інтересів, схильностей і обдарувань з орієнтацією на майбутню професію [2].

Профільне навчання у старшій школі – один із найважливіших компонентів модернізації загальної середньої освіти. Профілізація потрібна для забезпечення індивідуальних потреб школярів, які виявляють підвищений інтерес до окремих предметів, і для професійного самовизначення, успішної соціалізації, полегшення адаптації до самостійного життя, виховання відповідальності за прийняття рішень.

Профільні класи – проміжна ланка в системі освіти, а учні профільних класів – це сьогодні школярі 10–11 класів загальноосвітніх закладів (а відповідно до умов реформування освіти, учні 10–12 класів). Старші школярі включаються у новий тип діяльності – навчально-професійний. Навчальна діяльність для учнів старших класів є засобом реалізації життєвих планів, тому вона спрямована на організацію і систематизацію індивідуального досвіду шляхом його розширення і доповнення.

Загальні теоретико-практичні засади профільного навчання в контексті цивілізаційних вимог розвитку освіти в наукових дослідженнях 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. Аніскіної, М. Гузика, О. Пєтуніна, Л. Трифонової, Т. Шуренок; профільне навчання в умовах сільської школи перебуває у полі зору Л. Байбородової, Л. Серебренникова, А. Остапенко, А. Скопіна, Н. Шиян; ідея профільності теоретично обґрунтована науковцями у Концепції профільного навчання в старшій школі (Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда, О. Горошкіна, Л. Денисенко, Є. Єгоров, Г. Іванюк, Л. Калініна, В. Кизенко, О. Корсакова, Л. Онищук, М. Пентилюк, С. Трубачева); 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. Однак невирішеною залишається проблема організації навчання старшокласників, зокрема, української мови на профільному рівні.

У старшому шкільному віці навчання продовжує залишатися одним з основних видів діяльності. Тут спостерігаємо два типи учнів: для одних характерний рівномірний розподіл інтересів, для інших – яскраво виражений інтерес до однієї науки, що є типовим для багатьох учнів. На перше місце висуваються мотиви, що пов'язані з життєвими планами учнів, їх світоглядом і самовизначенням. У зв'язку з цим у старшокласників з'являється бажання поглибити знання у певній сфері зацікавлень, займаючись і самоосвітою. Вони оцінюють навчальний процес з погляду його корисності для їх майбутнього. З'являється міцний зв'язок між професійними і навчальними інтересами. Вибір професії сприяє формуванню навчальних зацікавлень, зміні ставлення до навчальної діяльності. Характерними є систематизація знань з різних предметів, встановлення міжпредметних зв'язків з метою узагальнення знань, розширення умінь і набуття нових навичок. У результаті формуються елементи наукового і логічного мислення, прагнення сформувати власний погляд, знайти істину, експериментувати і створювати щось оригінальне.

Що ж стосується філологічної спрямованості навчання, то її компоненти вивчаються у педагогіці, психології, лінгводидактиці, психолінгвістиці. Філологічно спрямовані учні у навчальній діяльності демонструють свою індивідуальність і неповторність, створюють власні літературні тексти у віршованій і прозовій формі, беруть участь у шкільних театрах, олімпіадах, філологічних конкурсах, мають правильне мовлення, чітку інтонацію, дотримуються культури спілкування тощо [6].

В Україні лише у 2013 році була затверджена Концепція профільного навчання в старшій школі, яка базується на Законі України «Про освіту» і Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Указах Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.) та «Про заходи для вирішення актуальних проблем осіб з обмеженими можливостями» (2011 р.), Державній національній програмі «Освіта XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010 р.), Концепції безперервної педагогічної освіти (2013 р.) тощо. У 2013 р. Міністерством освіти і науки України був затверджений план заходів з реалізації Концепції профільного навчання в старшій школі.

Однак, як зазначалося вище, лише сьогодні в Україні відбувається реформування середньої освіти. Відповідно до нового Закону України «Про освіту» (2017 р.) у рамках профільного навчання старшокласник зможе обрати одне з двох спрямувань навчання: 1) академічне, із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті. Навчання буде здійснюватися в академічних ліцеях, як правило, в окремих закладах освіти. Перший рік навчання може бути перехідним, де учень ще зможе змінити профіль навчання. Учні зможуть обирати не лише предмети, а й рівень їх складності; 2) професійне, яке поряд з отриманням повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії (не обмежує можливість продовження освіти). Освіту здобуватимуть учні у професійних ліцеях та профільних коледжах. Випускники професійних ліцеїв зможуть навчатися у ВНЗ, а випускники коледжів – навчатися у ВНЗ за скороченою програмою. Молоді люди, які закінчать профільну школу, розумітимуть свою майбутню роль у родині, професійній діяльності, суспільстві [3].

Таким чином, профільне навчання слід розглядати, в першу чергу, як: соціально-педагогічну систему, спрямовану на розвиток особистості відповідно до запиту суспільства; діяльність, спрямовану на формування професійного самовизначення старшокласника відповідно до його нахилів і здібностей; процес, орієнтований на забезпечення умов самореалізації особистості старшокласника та його творчої життєздатності; комплекс заходів, спрямованих на оновлення змісту навчання (новітні досягнення науки і практики освітньої галузі) і управління (відповідно до потреб суспільства).

В умовах реформування сучасної системи освіти профільне навчання набуває абсолютно нової якості. Профільне навчання (профільні класи) – поняття не нове й існувало вже давно у шкільній практиці.

Але зазвичай не мало потрібної реалізації: дуже часто учні, закінчуючи 9 клас, «ішли за» учителем-предметником, учителем-класним керівником до 10 класу; чи педагогічна рада школи своїм рішенням визначала профіль класу старшої школи, не завжди маючи повні обґрунтування для такого рішення. Таким чином визначався профіль класу. Зрозуміло, що зміст профільного навчання в таких класах не мав шансу на успіх для більшості учнів. Отже, профільне навчання має становити інтегрована система, у якій здійснюється навчання за обраним профілем майбутньої професії на основі новітніх освітніх галузей, врахуванні професійних потреб та здібностей старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, на основі їхньої психолого-педагогічного діагностики, анкетування батьків, консультування педагогів тощо.

Філологічний профіль навчання мови в профільній школі зорієнтований на формування в учнів лінгвістичної свідомості, розширення їх наукового світогляду, поглиблення мовно-мовленнєвої компетенції, формування комунікативних здібностей з орієнтацією на вибір майбутньої професії філолога.

Основними чинниками, що характеризують філологічно здібного учня, вважаємо такі: гарна дикція; уміння грамотно висловлюватися; швидка мовленнєва реакція; багатство словникового запасу; правильність і різноманітність граматичних форм та синтаксичних конструкцій; швидкість в опануванні комунікативної ситуації; образність та нестандартність мислення; потреба у «філологічній творчості» (написання творів, поезій тощо); мовне чуття; легкість у вивченні іноземних мов; продуктивність вербальної пам'яті; спостережливість у мовних явищах тощо [6].

Система роботи з виявлення філологічно здібних учнів включає: попередню діагностику сформованості інтелектуальних умінь; спостереження за роботою учнів на уроках мови та літератури, під час позакласних заходів; аналіз результатів виконання різних творчих, самостійних і наукових робіт; аналіз результатів участі учнів в олімпіадах, змаганнях, мовних конкурсах тощо.

Дослідження показують, що учні досягають успіху в товаристві інших зі схожими здібностями. Тому важливо об'єднувати таких учнів у класи за інтересами – профільні класи.

В умовах профільного навчання зростає можливість учителя моделювати навчальний процес відповідно до власних методичних поглядів, вводячи додатковий матеріал або поглиблюючи його вивчення. Також у системі профільної освіти значно зростає обсяг самостійної навчальної діяльності школярів та урізноманітнюються її форми. Варіюватися мають також обсяг виучуваного матеріалу, ступінь його глибини, інтенсивність навчальної діяльності. У рамках компетентнісної освітньої парадигми на уроках мови у профільних класах варто застосовувати текстоцентричний підхід, інтегруючи теоретичні та прагматично зорієнтовані розділи курсу сучасної української літературної мови.

Формуючи профільні філологічні класи, варто розуміти, що це не лише вирішення лінгводидактичної проблеми, зокрема, для учнів філологічного спрямування, але й педагогічної в цілому. Це і відповідне управління та організація навчального процесу, і відповідність учителя-словесника вимогам до викладання мови у профільному класі, і вибір учителем найефективніших інноваційних технологій і методик навчання, і досягнення результату, який задовольняв би всіх учасників навчального процесу профільної школи і відповідав би запитам і потребам суспільства.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. До подальших розвідок належить питання організації змісту і форми навчання української мови старшокласників на профільному рівні.

Література:

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/gromadske-obgovorennya-zakonoproektu. – Назва з екрану.

2. Концепція профільного навчання у старшій школі [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1681. – Назва з екрану.

3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016. – Назва з екрану.

4. Мацько О. Перспективи профільного навчання : програмні засади / О. Мацько, О. Семеног // Дивослово. – 2008. – № 2. – С. 4–10.

5. Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013. – Назва з екрану.

6. Подлевська Н. Профільне навчання : формування філологічного мислення учнів старшої школи / Н. Подлевська // Дидактика : теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 71–75.

© Сіранчук Н. М.

Отримано: 09 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 18 жовтня 2017 р

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

Сіранчук Н. М. Класифікація мовленнєвих помилок і недоліків у методиці навчання української мови / Н. М. Сіранчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 160–165.

e-mail: vasylyshynata@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-160-165

УДК 81'373

Сіранчук Наталія Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методик початкового навчання,
Рівненський державний гуманітарний університет

КЛАСИФІКАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК І НЕДОЛІКІВ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Лексичні помилки, що називаються нами орфонімічними, є випадками неправильного вживання слів і словосполучень, внаслідок чого вони не виконують на потрібному рівні своєї номінативної функції, що відбувається внаслідок збоїв у механізмі мовлення щодо вибору слова і встановлення його сполучуваності з іншими словами. Учень змішує слова, близькі за формою або за значенням: синоніми, пароніми, асоціативно близькі слова, різні значення багатозначного слова, іноді навіть антоніми. Усе це результат незнання слова для позначення реалії. А тому основний шлях подолання цих помилок – спеціальна культурно-мовленнєва (орфонімічна) робота над значенням слова.

Робота щодо запобігання таким помилкам, в основі яких змішування близьких за значенням або за формою слів, повинна будуватися з урахуванням принципу диференціації суміжних явищ мови. Здатність до диференціації, зіставлення, розчленування мовних і мовленнєвих явищ є необхідною умовою культурного мовлення. Здатність до диференціації схожих за формою або значенням слів надзвичайно важлива для подолання орфонімічних помилок, причина яких полягає в недосконалості механізму породження мовлення (механізму лексичного вибору і граматичного зв'язування) і в наслідку – у змішуванні схожих лексичних одиниць у мовленні.

Ключові слова: *лексичні помилки, орфонімічна робота, лексико-граматична структура мовлення, культурно-мовленнєва робота.*

Сиранчук Наталья Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального образования,
Ровенский государственный гуманитарный университет

КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК И НЕДОЧЕТОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Лексические ошибки, называемые нами орфонимическими, представляют собой случаи неправильного употребления слов и словосочетаний, в результате чего они не выполняют в должной мере своей номинативной функции, что происходит в результате сбоев в механизме речи при выборе слова и установлении его сочетаемости с другими словами. Вследствие несовершенства лексико-грамматического строя ученик смешивает слова, близкие по форме или по значению: синонимы, паронимы, ассоциативно близкие слова, разные значения многозначного слова, иногда даже антонимы. Все это результат незнания слова для обозначения реалии. А потому основной путь преодоления данных ошибок – специальная культурно-речевая (орфонимическая) работа над значением слова.

Работа по предупреждению таких ошибок, в основе которых смешение близких по значению или по форме слов, должна строиться с учетом принципа дифференциации сходных явлений языка. Способность к дифференциации, сопоставлению языковых и речевых явлений является необходимым условием для культурной речи. Эта способность к дифференциации сходных по форме или значению слов чрезвычайно важна для преодоления орфонимических ошибок, причина которых кроется в несовершенстве механизма порождения речи (механизма лексического выбора и грамматического связывания) и как результат – в смешении сходных лексических единиц в речи.

Ключевые слова: *лексические ошибки, орфоним, орфонимическая работа, лексико-грамматическая структура речи, культурно-речевая работа.*

Nataliia Siranchuk,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methodology of Elementary Education, Rivne State Humanitarian University

CLASSIFICATION OF SPEECH ERRORS AND DISADVANTAGES IN THE METHODS OF TEACHING UKRAINIAN

Through the classification, induction and analysis of lexical errors in learners' writing corpus it is found that junior pupils' lexical errors mainly include: part of speech errors, substitution errors, absence errors and redundancy errors. Part of speech errors is both due to the difference of word formation in Ukrainian language and poor learners' Ukraine word-formation knowledge. Substitution errors have the highest frequency. They are caused by the wrong understanding of the lexical semantics especially synonyms with a slight difference, which should be paid by attention to. Absence errors and redundancy errors are much related to function words. Among them, article errors have the high frequency. Article error includes both absent errors and redundancy errors; the use of the article is the most difficult thing for junior pupils, and it would take younger schoolchildren a lot time to learn the use of the article.

The novelty of the developed methodical system is confirmed not only the practical results of teaching experiment, that in itself is a weighty argument, is confirms and conducted by us theoretical analysis of results of teaching for the purpose accordance of the methodical system to the concept of pedagogical innovation.

Vocabulary ability is an important aspect of language application ability. The above analysis shows that lexical errors are related to not only Ukrainian language interference, but also incomplete understanding of rules of the language. In order to reduce and overcome these errors, learners, on the base of knowing the difference between grammar of the Ukrainian language and Ukrainian lexicon and the specific rules of Ukrainian language, should increase language input through various ways. In the meantime, through speaking and writing these output activities, learners should try to consolidate the vocabulary knowledge and gradually improve the learners' vocabulary skills.

The methodical system are created by us to represent the technology of teaching the algorithms of production of speech based on study of nominative and communicative units of language in unity of their form, values and functions. The effective speech development and lexical development of younger schoolchildren were found.

The system of lexical concepts was laid on the base of learning content on the competency-oriented classes – a system of theoretical knowledge about language, its forms, types and properties. Introduction of practical, cognitive and speaking tasks to the content – is the another feature of competence-oriented speaking lesson. These exercises consist cognitive questions which reveal the subject of a lesson. Solving of the practical problems according to the speaking situation promotes cognitive needs of pupils, creates their positive motivation for verbal skills, and provides a conscious learning. The lack of rules in the traditional sense, system replacement of questions and tasks, algorithms and tokens allows child to do the independent conclusions and generalizations. The majority of searching and creative exercises help to enhance mental and speaking activity of pupils.

Nowadays, the most actual problem of children's language research is to identify the individual strategies about the speech behavior and «the entrance in the language». It means that the main object of the research – is not the general laws which have been already set by linguistics and psycholinguistics, but the variability of their manifestations in children of different sexes, pupils (developing) who are enrolled in different systems and in children with different cognitive and psychological characteristics.

Key words: *lexical errors, part of speech errors, substitution errors (orthonym errors), absence errors, redundancy errors (orthonym errors), lexical competence.*

На актуальність проблеми термінологічної номінації мовленнєвих помилок справедливо вказують Н. Бабич, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як, говорячи про відсутність термінів для багатьох методичних понять, у тому числі і в галузі методики розвитку мовлення: «...не мають назв багато мовленнєвих вправ, хоча вони вже давно оформилися як типи і відтворюються в низці підручників, а також мовленнєві помилки» [2, с. 309].

У сучасній методиці розвитку мовлення, як особливій галузі методики викладання української мови, прийнято розділяти мовленнєві помилки й недоліки [1, с. 332]. Порушення норми мови вважається помилкою (орфографічною, орфоепічною, синтаксичною, морфологічною і т. ін.) [2, с. 309]. До мовленнєвих недоліків зараховують «такі недоліки мовлення, які не пов'язані з порушенням правил, вимог мовної норми... це порушення вимог комунікативної доцільності, невдачі школяра у пошуках засобів виразності мовлення: повтори слів, уживання зайвих слів, недоречне вживання емоційно забарвлених слів, штампи, невдалий порядок слів, бідність й одноманітність синтаксичних конструкцій, порушення видо-часової співвіднесеності дієслівних форм і т. ін.» [2, с. 311].

Помилки, як бачимо, отримують свою назву за різними підставами. Так, залежно від приналежності до певного рівня одиниць мови, вони поділяються на лексичні і граматичні [2, с. 309]; відповідно вони відносяться до розділу лінгвістики, у якому вивчається ця одиниця мови. Це традиційна класифікація, проте вона не вказує ні на причину помилки, ні на шляхи її усунення, ні на характер діяльності щодо запобігання їй. У цій статті ми конкретно зупинимося на одному виді мовленнєвих помилок – на лексичних помилках, оскільки вони пов'язані з навчанням слова як одиниці мови й мовлення.

У методиці розвитку мовлення в середній школі поділяють помилки на мовленнєві та мовні [2, с. 32–37]. Доведено, що мовленнєвих помилок удвічі більше, ніж граматичних. Мовленнєві помилки поділяють на *власне помилки* та *мовленнєві недоліки*. Із-поміж найбільш поширених помилок і недоліків у мовленні учнів, наприклад, 5-х класів (за даними В. Капінос) становить група лексичних помилок (за класифікацією С. Цейтлін), а саме: а) уживання слова в неточному значенні: *на горі сидів зайчик* (замість *на горбочку*); б) нерозрізнення синонімічних слів: *пішов додому з нагнутою* (замість *зі схиленою*) *головою*; в) змішування паронімів: *я напереріз* (замість *навідріз*) *відмовився*; г) порушення лексичної сполучуваності: він виконав слово (замість *дотримав слова*); ґ) уживання зайвих слів (плеоназм): серпень *місяць*, опустивши голову *вниз*; д) повторення тих самих слів та ін. [3, с. 37].

Наведений перелік свідчить, що зазначені помилки належать, згідно з класифікацією С. Цейтлін [3, с. 257], до лексичних помилок (лексико-семантичних і лексико-стилістичних). За даними В. Капінос, вони є найбільш характерними й частотними серед помилок і недоліків у мовленні учнів різних вікових паралелей [3, с. 38]. Для нас істотним є підтвердження наших експериментальних даних про те, що в початковій школі, як і в середній, граматична будова мови засвоюється швидше і надійніше, ніж лексика, тому існує проблема цілеспрямованої роботи саме над лексичними помилками.

Ми, вслід за С. Цейтлін [3, с. 135], поділяємо лексичні мовленнєві помилки й недоліки на 3 групи:

1) ненормативні значення слів (семантичні помилки): *я завісила лампу газетою* (замість *закрила*, оскільки «завісити» – «закрити тим, що висить, наприклад, фіранками»); *швидко і непомітно віддалилися з міста* (замість *пішли,* оскільки «віддалитися» – «піти не поспішаючи, з гідністю»); *я хочу виправити свої вади* (замість *недоліки*). Як видно з порівняння класифікацій, ця група помилок збігається з першими трьома видами – уживанням слова в невластивому для нього значенні, у нерозрізненні синонімів, змішуванні паронімів;

2) ненормативна сполучуваність слів;

3) тавтологічні помилки й повтори (зазначені види збігаються з наведеними вище методичними класифікаціями).

У класифікації лексичних помилок керуємося передусім результатом, досягнутим у мовленні, зважаючи на помилкове вживання слова. А результат у цьому випадку – неправильна або неточна назва явища або реалії, внаслідок чого загалом порушується смисл висловлювання. Тому ми виділяємо окрему групу помилок, пов'язаних із незнанням точного значення слова, з неправильною або неточною назвою предмета або реалії, і даємо цій групі помилок назву *орфонімічних*, тобто помилок «неправильної назви» (від грец. *orthos* – «правильний» і *onyma* – «ім'я»). Ця назва відображає результат, який має бути отриманий за точного вживання слова в мовленні, але не досягнутий унаслідок незнання значення слова учнем. Передусім орфонімічними є помилки 1–3 видів: уживання слова в невластивому для нього значенні (1), змішування синонімів (2), змішування паронімів (3).

Усі ці помилки пов'язані з незнанням значення слова, з неточним вираженням думки за допомогою слова, з уживанням слова без урахування його значення в цьому контексті, без урахування його багатозначності. Ці помилки порушують вимогу точності мовлення. Окрім названих, до орфонімічних, на нашу думку, можемо віднести й помилки на лексичну сполучуваність (4-ий вид лексичних помилок), оскільки неправильна сполучуваність також викликана незнанням особливостей слів із пов'язаним значенням: *карі очі,* але *не волосся, міцна дружба*, але *не сильна* (хоча міцне, сильне рукостискання). Та і приклад *літній кінь* можна пояснити тим, що в деяких контекстах прикметники «літній» і «старий» є синонімами, а в цьому випадку сталося змішування синонімів (3-ій вид лексичних помилок). Нарешті, випадки тавтології і повторів (віднесемо їх до 5-го виду лексичних помилок) можна також зарахувати до розряду орфонімічних помилок, оскільки в прикладі *швидко кинувся* учень не знає значення слова «кинутися» – «швидко спрямуватися». А в прикладі *осінній парк видається сумним і печальним* відчувається незнання значень слів-синонімів.

Таким чином, лексичні помилки, що називаються нами *орфонімічними,* є випадками неправильного вживання слів і словосполучень (тобто номінативних одиниць мови), унаслідок чого вони не виконують на потрібному рівні своєї номінативної функції, що відбувається внаслідок збоїв у механізмі мовлення щодо вибору слова і встановлення його сполучуваності з іншими словами. Учень змішує слова, близькі за формою і/або за значенням: синоніми, пароніми, асоціативно близькі слова, різні значення багатозначного слова, іноді навіть антоніми: *мої нащадки [пращури] були селянами* (6-ий вид орфонімічних помилок). Усе це результат незнання слова для позначення реалії. А тому основний шлях подолання цих помилок – спеціальна культурно-мовленнєва (орфонімічна) робота над значенням слова.

Наведемо приклади таких помилок із робіт учнів початкових класів. Ці та інші дані отримані нами в ході констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту. До зазначених нами шести видів лексичних помилок у початковій школі додається ще один, дуже поширений – незнання слова, що означає якесь явище, і вживання у зв'язку з цим найбільш близького за змістом із семантичного поля. Така орфонімічна помилка дуже поширена в початковій школі, що об'єктивно пояснюється (віднесемо її до 7-го виду – відсутність слова в учнівському лексиконі). Крім того, є велика кількість помилок лексико-граматичного характеру (словотворчих та ін.), які тією чи тією мірою також пов'язані з незнанням значення слова – лексичного і граматичного. Наприклад, помилкове вживання прийменника

із-за замість *за: із-за ялинки вовк чатує* (замість *за ялинкою*), яке можна розцінювати як граматичну помилку, але в той же час учень виявив незнання значення прийменника *із-за*, тобто це помилка лексико-граматичного характеру, орфонімічна за результатом. Такі «суміжні» помилки лексико-граматичного характеру ми відносимо до 8 виду, але не розглядаємо їх.

Таблиця 1

Типи лексичних (орфонімічних) помилок

Приклади лексичних(орфонімічних) помилок	Вид лексичної помилки
На пляжі дуже душевно [душно] й погано гратися в піску.	3 (змішування паронімів)
Я хотіла б прибрати цю гарну ляльку [придбати].	3 (змішування паронімів)
Снігурі сидять на пухнастих гілках і трохи [тихенько] поклацують.	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
У цієї кішки обличчя схоже на хазяїна [мордочка схожа на обличчя хазяїна].	3 і 7 (змішування слів-синонімів і відсутність слова в лексиконі)
Маленьке звірятко нюхало повітря [принюхувалось]. (Омельчук Антон, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
У пустелі виготовляють [вирощують] бавовник. (Бондаренко Максим, 3 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
Коли я писала цей твір, то у мене до них [бідних людей] викликалось [з'явилось] співчуття. (Тишкун Марійка, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
У долині [на полонині] вівчарі випасають овець. Коли вівці пасуться на них можуть зграями напасти вовки, але вівці зграями [стадом] і тікають від них. (Матвійчук Катерина, 3 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі); 4 (порушення сполучуваності: *стадо овець*, але *зграя вовків*)
Там є квіти [рослини]: волошки, суниця, деревій. (Чабан Микола, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі, порушення родо-видових зв'язків)
Лебеді сіли на лід і стали нежваво [тихо] курликати. (Мичко Ірина, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
Учні були одягнені в розпатлані [пошарпані] штани. (Бахтін Святослав, 2 клас)	3 (змішування паронімів)
Дуже чудові пиріжки пече моя мама.	5 (зайве слово, а також неправильне утворення найвищого ступеня)
Що можна коментувати [сказати] про такий удар?	4 (неправильна сполучуваність)
На землі всі люди говорять, пишуть, читають, але в кожного це виходить особливо [по-особливому, по-своєму].	3 (змішування паронімів або асоціативно близьких слів)
У будинок влетів [проник] мороз. (Лепшенко Радіон, 3 клас)	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
Ведмедиця взяла ведмежа за руку. (Мосійчук Сашко, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі і змішування асоціативно близьких слів *рука* і *лапа*, тобто кінцівка)
Це був борсук. Він підняв руку і вказав на мене. (Мартинюк Наталка, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі і змішування асоціативно близьких слів *рука* і *лапа*, тобто кінцівка)
Їжак вирив будку [нору].	7 (відсутність слова в лексиконі й заміна асоціативно близьким словом, що означає *мешканці*)
Верстати роблять врукопашну [вручну] чи за допомогою інших верстатів?	3 (змішування співзвучних слів)
Свиня [змія] підколодна.	4 (порушення сполучуваності внаслідок незнання фразеологічно пов'язаного значення слова *підколодна*)
Мій брат вчиться на вчителя.	5 (повтор спільнокореневого слова)
Моя мама – економічна [економна] жінка.	3 (змішування паронімів)

Дівчинка почервоніла від коренів до волосся.	4 (порушення сполучуваності внаслідок незнання лексичного значення і граматичної форми фразеологізму)
Мисливець відпустив [опустив] рушницю і пішов додому.	3 (змішування паронімів)
Кішка вмивалася, облизуючи язик [облизуючись язиком].	1 і 4 (незнання значення дієслова і побудова неправильного словосполучення)
Дівчинка впала у воду, але тонути [плавати] вона не вміла.	6 (змішування антонімів)
Хлопчик у човні швидко гріб коромислами [веслами].	1 (вживання слова в невластивому йому значенні і заміна співзвучним)
Чоботи він начистив ще з вечора, щоб уранці надіти на свіжу голову.	1 (вживання фразеологізму в невластивому йому значенні)
За столом Тимко поводився неосвічено [неввічливо].	3 (змішування паронімів)
Я бачив кроликів. Їх було багато людей.	5 (зайве слово)
Матвій був дуже корисним хлопчиком [корисливим].	3 (змішування паронімів)
Ця книга вчить нас бути сміливими, не прагнути [не боятися] труднощів.	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
В усю довжину кімнати розтягнулася шафа. Потім йде диван. Над ним висить картина, моє ліжко і стеля. (Із твору «Моя кімната»)	4 (порушення сполучуваності через незнання значення слова *розтягнулася*). Порушення змісту через неправильну побудову речення.
У зоопарку ми побачили двохгорбних [двогорбих] верблюдів. (Із переказу «Зоопарк»)	7 (відсутність слова в лексиконі)
На параді я вперше побачив воїнів-дитсадників [десантників].	7 (відсутність слова в лексиконі)
У дресирувальника на ногах були хутрові [хутряні] чоботи. (Із твору «Цирк»)	3 (змішування паронімів)
Біля пам'ятника зібралося багато людей і письменників.	5 (зайве слово. Незнання родо-видових зв'язків слова *люди*)
Хлопчик встав як скопаний [як укопаний].	3 (змішування паронімів і знищення фразеологізму)
Забарвлення окуня допомагає йому рятуватися від здобичі.	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
Білосніжний сніг іскрився на сонці. (Із твору «Зима»)	5 (зайве слово, повтор спільнокореневих слів)
Моїй мамі виконалось 35 років [виповнилось].	3 (змішування паронімів)

Присутні, звичайно, в мовленні учнів і дуже характерні граматичні помилки на рівні слів, на рівні тексту (таблиця 2).

Таблиця 2

Граматичні помилки на рівні слів, тексту

Деякі не засипані снігом гілки вимальовують [малюють у нашій уяві, схожі на] різних тварин. Я дружу з Радіо [Радіоном чи Радиком].	Відсутність слова в лексиконі, неправильна сполучуваність, словотворча (граматична помилка). Граматична помилка: неправильне формоутворення.
У нас у селі є молочна ферма. Коровам там добре. Вони покриті черепицею і добре обладнані. (Із твору «Мої канікули»)	Граматична (синтаксична) помилка: порушення зв'язку речень у тексті.

Дуже часто в роботах натрапляємо на фактичні помилки (таблиця 3).

Таблиця 3

Фактичні помилки

Лось підгинав ноги і сідав на коліна.	Фактична помилка, не знає реалій.
Вони потягнули півтонну бочку з водою.	Фактична помилка, не знає реалій.

Проте останні з наведених прикладів не розглядаємо, оскільки це завдання визначене нами на найближчу перспективу. Ми обмежилися розглядом лексичних помилок орфонімічного характеру, пов'язаних зі значенням слова.

Робота щодо запобігання таким помилкам, в основі яких змішування близьких за значенням і/або за формою слів, повинна будуватися з урахуванням принципу диференціації суміжних явищ мови. Здатність до диференціації, зіставлення, розмежування мовних і мовленнєвих явищ є необхідною умовою для формування культури мовлення. Описана здатність до диференціації схожих за формою і/або значенням слів надзвичайно важлива для подолання орфонімічних помилок, причина яких полягає в недосконалості механізму породження мовлення (механізму лексичного вибору і граматичної зв'язності), змішуванні схожих лексичних одиниць у мовленні.

Література:

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

2. Пентилюк М. І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.

3. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – 192 с.

© Станіславова Л. Л.

Отримано: 18 вересня 2017 р.
Прорецензовано: 27 вересня 2017 р
Прийнято до друку: 02 жовтн 2017 р.

e-mail: gpf@beta.tup.km.ua

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-166-169

Станіславова Л. Л. Формування мотивації студентів до вивчення культури мови з використанням ІКТ / Л. Л. Станіславова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 166–169.

УДК 378.004

Станіславова Людмила Леонідівна,
кандидат філологічних наук, доцент, декан гуманітарно-педагогічного факультету,
Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ

У статті розглянуто проблему формування внутрішньої мотивації студентів до вивчення культури мови засобами інформаційно-комп'ютерних технологій. Визначено поняття мотивації, обґрунтовано шляхи підвищення мотивації до навчання засобами ІКТ. Описано особливості й переваги застосування з метою підвищення мотивації до навчання таких засобів ІКТ, як програми PowerPoint, Camtasia Studio, сервіси LearningApps, Kahoot, ThingLink, платформа MOODLE, відеохостинг YouTube.

Ключові слова: *мотивація, навчання, культура мови, ВНЗ.*

Станиславова Людмила Леонидовна,
кандидат филологических наук, доцент, декан гуманитарно-педагогического факультета,
Хмельницкий национальный университет

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

В статье рассмотрена проблема формирования внутренней мотивации студентов к изучению культуры речи средствами информационно-компьютерных технологий. Определено понятие мотивации, обоснованы пути повышения мотивации к обучению средствами ИКТ. Описаны особенности и преимущества применения с целью повышения мотивации к обучению таких средств ИКТ, как программы PowerPoint, Camtasia Studio сервисы LearningApps, Kahoot, ThingLink, платформа MOODLE, видеохостинг YouTube.

Ключевые слова*: мотивация, обучение, культура речи, ВУЗ.*

Liudmyla Stanislavova,
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor,
Dean of Humanities and Pedagogical Department, Khmelnytskyi National University

FORMING MOTIVATIONS FOR STUDENTS TO STUDY CULTURE OF LANGUAGE USING IT TECHNOLOGIES

The article considers the problem of forming the internal motivation of students to study the culture of speech by means of information and computer technologies. The analysis of publications related to the topic of the article made it possible to establish that, when considering issues related to the motivation of students' educational activity, the scientists describe the structure of the phenomenon of motivation, the state of formation of the motivational sphere in different groups of students, the conditions for the formation of students' positive motivation to educational and cognitive activity. Modern scholars also see the link between student motivation for learning and ICT that is applied in the learning process. But attention was paid to aspects of research into the motivation to learn ICTs in relation to linguistic disciplines, in particular to the course «Culture of Speech», which became the purpose of our article.

The term «motivation» in the article is defined as the totality, the system of psychologically heterogeneous factors that determines the behavior and activities of a person. The concept of «motivation for learning» correlates with the concept of «the level of intensity of attention and effort of the student spent on various tasks». The level of motivation of students for learning depends on a number of factors, one of the main – the subject characteristics of teachers. The following is a list of ways to enhance students' motivation to learn from a teacher. It is the activation of educational activities, the individualization of learning, the support of students for the confidence in the success of learning (the «method of success»), the positive emotional impact on students, objectivity, transparency of control and evaluation, expansion of forms of independent work of students, education of their methods of self-education. Describes work methods and software tools that can help you achieve a high level of motivation for learning through the course of «Culture of Speech» by students, including PowerPoint, Camtasia Studio, LearningApps, Kahoot, ThingLink, MOODLE, YouTube video hosting.

Key words*: motivation, learning, culture of speech, university.*

У сучасному українському суспільстві, для якого життєво важливою виявилася необхідність збереження ідентичності української нації, зокрема її мови, культури, актуальною є проблема формування висококультурної мовної особистості; її ознаки – уміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети й обставин спілкування. Студенти-філологи набувають таких умінь протягом усього періоду навчання у ВНЗ, а їх систематизація, актуалізація – завдання курсу «Культура мови». Ефективність навчальної діяльності студентів при опануванні цього курсу, як і курсів інших, значною мірою пов'язана з мотивацією до навчання. У сучасному інформатизованому суспільстві формування згаданої мотивації практично неможливе без використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ).

Питання, пов'язані з мотивацією навчальної діяльності студентів, досліджують Л. Божович, І. Васильєв, Є. Ільїн, О. Малінка, С. Максименко, І. Тригуб, А. Реан, М. Рогов та ін. Загальновизнаним стало положення, згідно з яким структура мотивів студента, сформована у час навчання, стає стрижнем особистості майбутнього фахівця, а відтак розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємний складник виховання особистості студента. Передусім науковці досліджують психолого-педагогічні аспекти мотивації навчальної діяльності: описується структура феномену мотивації, стан сформованості мотиваційної сфери у різних групах студентів, умови, які прияють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Сучасні дослідники також вбачають зв'язок між мотивацією студентів до навчання й ІКТ, які застосовуються у навчальному процесі. Питання, пов'язані із впливом ІКТ на мотивацію навчальної діяльності студентів, розглядаються у дисертаційному дослідженні І. Ускова [7], у посібнику О. Співаковського [5], у статтях Р. Гайдамахи [1], М. Гончаренко, Н. Кучук [2] та ін. Автори праць одностайні у висновку, що ІКТ є важливим засобом формування згаданої мотивації, вони розглядають особливості впливу ІКТ на мотивацію, засоби досягнення високого рівня мотивації студентів різних спеціальностей. Однак поза увагою залишилося питання «мотивація до навчання й ІКТ» у стосунку до українських мовознавчих курсів, зокрема – до курсу «Культура мови», що вимагає звернення до згаданого питання, адже, як відомо, специфіка предметної області є одним із факторів, що впливає на особливості мотивації.

Мета нашої **роботи** полягає у дослідженні проблеми формування мотивації у студентів до пізнавальної діяльності у ході опанування курсу «Культура мови» у зв'язку з використанням ІКТ, в обґрунтуванні шляхів підвищення мотивації до навчання засобами ІКТ.

В умовах сучасного інформаційного суспільства у вищій освіті превалює тенденція до зміни традиційних форм організації освітнього процесу шляхом інтеграції їх з ІКТ. Активне застосування ІКТ суттєво підвищує ефективність і якість навчання у ВНЗ, сприяючи, посеред іншого, формуванню і зростанню мотивації студентів до навчання.

Під мотивацією ми, услід за М. Князян, розуміємо сукупність, систему психологічно різнорідних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини [3, с. 173]. Окремий різновид мотивації – мотивація до навчання. Поняття «мотивація до навчання» корелює з поняттям «рівень інтенсивності уваги та зусиль студента, витрачених на виконання різноманітних завдань» [6].

Рівень мотивації студентів до навчання залежить від низки факторів, серед яких: характеристики освітніх закладів, де здійснюється навчальна діяльність; особливості організації навчального процесу, суб'єктні особливості тих, хто навчається, і тих, хто навчає; специфіка предмета навчання.

Особливе місце серед наведених факторів посідають суб'єктні особливості тих, хто навчає, – викладачів. Автори наукових розвідок, присвячених питанням мотивації до навчання, роблять спроби визначити і схарактеризувати способи підвищення мотивації студентів до навчання з боку викладача. Досить повний перелік цих способів представлено у статті М. Крилової [4, с. 87–93]. Серед них виділимо ті, що можуть бути пов'язані із застосуванням ІКТ у ході викладання курсу «Культура мови». Це активізація навчальної діяльності, індивідуалізація навчання, підтримка у студентів впевненості в успішності навчання («методика успіху»), позитивний емоційний вплив на студентів, об'єктивність, прозорість контролю і оцінювання, розширення форм самостійної роботи студентів, виховання у них прийомів самоосвіти. Формування і корекція мотивації у пізнавальній діяльності студентів – один із найважливіших аспектів роботи викладача ВНЗ. Викладач має звертати особливу увагу на мотивацію внутрішню, змістовно близьку до навчальної діяльності. Її ознаки – прагнення пізнати нове, оволодіти певною інформацією, збагатити власні знання, розширити кругозір, виявити інтелектуальну активність, збагатити власний духовний потенціал тощо. Тоді як зовнішня мотивація основана на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. Саме домінування внутрішньої мотивації є умовою ефективності навчання.

Активізація навчальної діяльності студентів у ході опанування курсу «Культура мови» за допомогою ІКТ може здійснюватися завдяки використанню при викладенні лекційного матеріалу презентацій, створених у програмі PowerPoint. Мультимедійна інформація, що міститься у презентаціях, дозволяє підвищити інформативність лекції, її наочність – за рахунок використання різних форм представлення матеріалу (тексту, аудіо, відео, анімації). Поєднання коментарів викладача з відеоінформацією чи з анімацією відчутно підвищує інтерес студентів до теми лекції, робить сприйняття інформації більш звичним для них – адже сучасна молодь звикла до сприйняття інформації в динаміці, коли на увагу

впливає інтенсивний аудіо-візуальний ряд. До того ж якісно виготовлена презентація здатна приносити естетичне задоволення, справляє позитивний емоційний вплив на студентів. Під час викладення лекційного матеріалу курсу «Культура мови» активізації уваги студентів до нього сприяє використання презентацій, які пропонують не просто сприймати ту чи іншу інформацію, а, скажімо, виводити певні правила дедуктивним шляхом – через аналіз відповідних прикладів. Необхідним елементом оформлення таких презентацій є анімація, що дозволяє фокусувати увагу студентів на закономірностях, які зрештою складають правило.

Ще один спосіб активізації навчальної діяльності студентів у ході лекційного заняття – використання як засобу унаочнення інформації інтерактивних плакатів, створених на сервісі ThingLink. Такий плакат містить базове зображення, на яке додаються мітки, що є посиланнями на текстовий супровід або на інші зображення, відео-, аудіофайли, матеріали, розміщені в мережі Інтернет. Завдяки цьому на одному носієві розміщується досить великий обсяг інформації, елементами якої зручно керувати – без повторного завантаження відповідної інформації із сервера чи з будь-якої бази даних. Викладач витрачає мінімум часу на створення плакату (на противагу використанню з цією метою програми PowerPoint), керування вбудованими у плакат файлами надзвичайно просте.

Зазвичай у ході викладення лекційного матеріалу (переважно 25–30 хвилин після початку лекції, останні її хвилини) увага аудиторії спадає. Активізації уваги, а тим самим підвищенню навчальної мотивації студентів ефективно сприяє проміжне чи завершальне експрес-опитування, що проводиться за допомогою сервісу Kahoot. Сервіс дозволяє виводити за допомогою відеопроектора на екран питання у формі тестів, студенти для відповіді на питання встановлюють зв'язок із сервісом за допомогою власних гаджетів (смартфонів, планшетів, ноутбуків). Після завершення опитування сервіс пропонує інформацію про рейтинг результатів студентів. Таким чином, у процесі опитування в Kahoot задіяними виявляються ігрова форма опитування, змагальність, результати комп'ютерного оцінювання відповідей об'єктивні, і це створює позитивний емоційний фон на занятті.

Необхідність індивідуалізації навчання зумовлена тим, що кожен студент сприймає і засвоює матеріал відповідно до своїх здібностей, а відтак рівні такого сприйняття і засвоєння є досить різними. Традиційна система викладання входить у протиріччя із такою ситуацією, оскільки вимагає однакового рівня знань перед вивченням кожного нового розділу, нової теми, орієнтується на постійну зайнятість усіх студентів певної групи у час, відведений на опанування того чи іншого матеріалу. Такий стан речей призводить до «випадання» із запрограмованого процесу чи занадто «передових», чи занадто «відсталих» студентів. Застосування ІКТ дає можливість реалізувати можливість індивідуалізації навчання. Один із способів такої індивідуалізації – градація навчального матеріалу для груп студентів із різним рівнем підготовки, різними навичками виконання розумових операцій.

Подібну градацію і можливість індивідуального виконання різних за рівнем складності завдань, пов'язаних з одним матеріалом, а відтак можливість забезпечення «ситуації успіху» у навчанні в Хмельницькому національному університеті ефективно забезпечує навчальне середовище MOODLE. У MOODLE представлені всі навчальні курси, у тому числі курс «Культура мови». Контент сторінки – теоретичний матеріал як у формі тексту (ресурс «Файл»), так і у формі тексту із гіперпосиланнями на інші внутрішні елементи сторінки (скажімо, на «Глосарій»), або на ресурси мережі Інтернет; теки, що містять своєрідні бібліотеки за тематикою курсу; глосарій, тестові завдання тощо. Виконання навчальних завдань в індивідуальному режимі доцільно пропонувати студентам за допомогою елемента сторінки «Урок», який дозволяє комбінувати викладений порційно теоретичний матеріал і завдання до нього, забезпечує студентові можливість засвоювати матеріал у власному темпі, повертатися до того, що виявилося недостатньо зрозумілим, а також отримати оцінку конфіденційно. Таких «Уроків» можна створити декілька, формуючи пакети, що містять поданий за різними формами теоретичний матеріал і різні за складністю завдання, а також різну їх кількість.

Зручним допоміжним інструментом у роботі викладача з «Уроком» є навчальні сервіси WEB 2.0. (як-от сервіс LearningApps), що допомагають легко створювати тренувальні вправи на основі великої кількості шаблонів і надають можливість вмонтовувати ці вправи в інші навчальні комп'ютерні середовища, у тому числі в елемент «Урок» середовища MOODLE. Контрольні завдання, що передбачають обов'язкове оцінювання і збереження оцінки у відповідному журналі, варто створювати безпосередньо на сторінці курсу, використовуючи наявні в «Уроці» шаблони тестових завдань, що передбачають одну або декілька правильних відповідей, встановлення відповідності, уведення текстової інформації. Перевагою сервісу LearningApps є те, що шаблони вправ мають привабливе оформлення, дозволяють включати елементи інтерфейсу (маркери реакцій на правильні і неправильні відповіді), які справляють позитивний емоційний вплив на студентів. Формуванню позитивних емоцій сприяють ігровий характер багатьох вправ, включені у шаблони вказівки, які дозволяють виправити допущені помилки. Завдяки цьому усувається така причина негативного ставлення до навчання, як невдачі у виконанні завдань.

Самостійна робота студентів, виконувана за допомогою ІКТ, посідає надзвичайно важливе місце в навчальній діяльності. Адже інформація, отримана завдяки власній праці, набуває особливої цінності для особистості, а робота з комп'ютером найбільше сприяє самостійному виконанню навчальних завдань, підвищує якість такої діяльності – що є чинником підвищення мотивації до навчання. Засобом

забезпечення самостійної роботи студентів може виступати знову ж таки середовище MOODLE. Ефективність самостійної роботи у MOODLE уможливлюється гіпертекстовою структурою сторінок курсів, у тому числі сторінки курсу «Культура мови», що дозволяє доповнювати базовий текстовий матеріал мультимедійною інформацією, використовуючи прямі посилання на ресурси, розміщені в мережі Інтернет (словники, довідники, енциклопедії, ресурси відеохостингу YouTube тощо). Гіпертекстові посилання студент може використовувати як навігаційний інструмент для побудови різних схем роботи з навчальним матеріалом. Це створює умови для забезпечення диференційованого підходу до навчання.

Особливо цінною є самостійна робота студентів, що має творчий характер. У процесі опанування курсу «Культура мови» студенти можуть виконувати індивідуальні чи групові проекти, що передбачають створення мультимедійних презентацій, вправ і опитувань за допомогою серверів WEB 2.0. (LearningApps, Kahoot тощо). Завданням курсу «Культура мови» є формування у студентів навичок усного мовлення. Вправляння в усному мовленні можливе у ході виконання проектів, пов'язаних зі створенням студентських відео із сюжетами, присвяченими коментуванню етикетних ситуацій, поясненню застарілих лексем чи неологізмів, озвученню правил і под. Найраціональнішим інструментом для виконання таких проектів є спеціалізована програма Camtasia Studio, можливості якої – запис зображень (у тому числі рухомих) з екрана монітора, запис з веб-камери, додавання аудіо, монтаж відео, збереження його у різних форматах для подальшого розміщення на сайтах, блогах чи в YouTube.

Застосування комп'ютерних технологій – необхідний елемент навчально-виховного процесу у ВНЗ. Воно дозволяє формувати у студентів внутрішню мотивацію до навчання завдяки урізноманітненню форм навчальної діяльності, оперативності і прозорості контролю знань, можливості вибору власної траєкторії та темпу опанування матеріалу, його диференціації за рівнем складності, забезпеченню позитивного емоційного фону заняття та самостійної роботи студентів. Позитивний ефект від застосування ІКТ може бути забезпечений за умови готовності студентів до використання засобів інформатизації; компетентності викладача у проектуванні, конструюванні і впровадженні у навчальний процес ІКТ.

Література:

1. Гайдамаха Р. М. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування професійної мотивації в навчальному процесі / Р. М. Гайдамаха // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 3.

2. Гончаренко М. С. Вплив інформаційних технологій на навчання студентів класичного університету / М. С. Гончаренко, Н. Г. Кучук // Вісник Харківського національного університету. – 2011. – № 978. – Серія : Валеологія : Сучасність і майбутнє. – С. 58–61.

3. Князян М. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів / М. Князян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 173–181.

4. Крылова М. Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза / М. Н. Крылова // Перспективы Науки и Образования. – № 3. – 2013. – С. 86–94.

5. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки математичних спеціальностей / О. В. Співаковський. – Херсон : Айлант, 2003. – 215 с.

6. Тригуб І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки / І. П. Тригуб // Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : зб. наук. пр. – Острог. Серія : Філологічна. – 2014. – Вип. 48. – С. 319–320.

7. Усков И. В. Информационно-компьютерные технологии как средство развития мотивации учебной деятельности студентов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Иван Васильевич Усков. – Рязань, 2006. – 146 с.

© Суржук Т. Б.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Отримано: 09 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 18 жовтня 2017 р

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

Суржук Т. Б. Дослідження методики формування орфографічних умінь і навичок в умовах диференційованого навчання молодших школярів / Т. Б. Суржук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 170–176.

e-mail: surzhuk010266@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-170-176

УДК [373.5.016:811.161.2(07)]:37-044.332

Суржук Тетяна Борисівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкового навчання,
Рівненський державний гуманітарний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність статті визначається завданнями реформування мовної освіти в Україні, спрямованими на вироблення в учнів початкових класів орфографічних умінь і навичок, підвищення їх мовленнєвої культури та необхідністю застосування диференційованого підходу до навчання правопису молодших школярів. Проаналізовано причини виникнення орфографічних помилок у молодших школярів, охарактеризовано типологічні групи учнів із різнорівневою сформованістю правописних умінь і навичок. Визначено педагогічні умови впровадження диференційованого навчання орфографії учнів початкових класів.

Ключові слова: *орфографічні уміння і навички, орфографічні помилки, диференційоване навчання, типологічні групи учнів, часткове і повне застосування правила, дидактична структура уроку.*

Суржук Татьяна Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования,
Ровенский государственный гуманитарный университет

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность статьи определяется заданиями реформирования языкового образования в Украине, направленными на выработку в учащихся начальных классов орфографических умений и навыков, повышение их речевой культуры и необходимостью использования дифференцированного подхода к обучению правописанию младших школьников. Проанализированы причины возникновения орфографических ошибок у младших школьников, охарактеризованы типологические группы учеников с разным уровнем сформированных у них умений и навыков правописания. Определены педагогические условия использования дифференцированного обучения орфографии учеников начальных классов.

Ключевые слова: *орфографические умения и навыки, орфографические ошибки, дифференцированное обучение, типологические группы учеников, частичное и полное применение правила, дидактическая структура урока.*

Tetiana Surzhuk,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Elementary Education, Rivne State Humanitarian University

STUDY METHODS OF SPELLING ABILITIES AND SKILLS IN TERMS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN ELEMENTARY CLASSROOM

The relevance of article defines the tasks of reforming the language of education in Ukraine, aimed at establishing for elementary students spelling skills; improve their speech culture and the need to use a differentiated approach to teaching spelling elementary students. Analyzed reasons for spelling errors at students, typological groups described with different levels of elementary students formed they have spelling skills. Pedagogical conditions are defined using differentiated instruction spelling of elementary students. The principle of differentiated learning is supposed to use the optimum for each pupil techniques and ways of learning. The principle of methodological advice for learning spelling is basing on the general idea of individually differentiated approach of the learning, the basis of which can be consider the idea of L. Vygotsky about the necessity of matching the content of learning abilities of students. The principle of government educational activities. Choosing a combination of teaching methods, the method of presentation of educational material is carrying out by a teacher. Student must choose a way of mastering educational material. The teacher must develop guidelines for working with training material, the Organization of independent work of students. The technique of introducing differentiated learning, we have received the results. That showed improving spelling skills for students of the third grade, as well as the fact that the lightness and strength of the assimilation of students difficult in writing

words depends on the degree of development the ability to hear the spoken word (phonemic hearing) and the ability to detect difficult in writing (spelling watching).

***Key words**: spelling skills spelling errors, differentiated learning, typological groups of pupils, partial and full application of the rules, a didactic lesson structure.*

У «Національній доктрині розвитку освіти» одним із пріоритетних напрямів перебудови школи передбачено «розвиток високої мовної культури громадян» [6, с. 4]. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти одним із завдань мовного компоненту нового змісту навчання є «засвоєння мовної системи та формування на цій основі базових правописних умінь і навичок» [1, с. 6]. На перехідному етапі реформування мовної освіти в сучасній школі одним із найважливіших завдань, визначених чинною програмою з української мови, є необхідність «...різнобічного особистісного і мовленнєвого розвитку учнів, якому підпорядковується завдання системного вивчення мови» [9, с. 4]. З огляду на сказане можна стверджувати, що сьогодні особливо актуальною є проблема формування в учнів правописних умінь і навичок, які є невід'ємним елементом писемного мовлення.

Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів навчання орфографії в школі, зокрема: роботи над орфоепією як одним із засобів формування в молодших школярів орфографічної грамотності (М. Вашуленко); лінгводидактичної основи формування в учнів орфографічних умінь і навичок під час вивчення фонетики (Н. Грона, О. Караман, Г. Коваль); навчання української орфографії у зв'язку з вивченням будови слова і словотвору (С. Яворська); особливостей формування у школярів орфографічних навичок у зв'язку з вивченням різних структурних рівнів української мови (І. Хом'як); технології застосування методу вправ і його місце на уроках вивчення орфографії (О. Антончук); системи роботи над орфографічними помилками (О. Біляєв). Не зважаючи на певні здобутки в методиці навчання орфографії, проблема формування у школярів правописних умінь і навичок потребує подальшого вирішення.

У початковій школі не всі учні однаково оволодівають основами грамотного письма. Тому діти з різними задатками і здібностями потребують диференційованого підходу в навчанні.

Проблема диференційованого навчання розглядалася різнопланово: у психолого-педагогічному (Ю. Бабанський, І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, В. Володько, П. Гальперін, Ю. Гільбух, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Костюк, О. Савченко, П. Сікорський), дидактичному (В. Антипець, С. Логачевська, М. Наумчук), лінгводидактичному (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Коваль, М. Львов, І. Хом'як) аспектах. У працях учених обґрунтовується важливість принципу диференціації у навчанні школярів. Саме його реалізація сприятиме орієнтуванню навчального процесу не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планування для них доцільних завдань. Основне призначення диференційованих завдань на уроках української мови – забезпечення оптимальної мовленнєвої діяльності учнів у процесі навчальної роботи на всіх етапах уроку.

Таким чином, актуальність визначається завданнями реформування мовної освіти в Україні, спрямованими на вироблення в учнів початкових класів орфографічних умінь і навичок, підвищення їх мовленнєвої культури та необхідністю впровадження диференційованого підходу до навчання правопису молодших школярів.

Під орфографією розуміють: систему однакових написань, яку використовують у писемному мовленні; розділ мовознавства, який вивчає систему правил, що забезпечують однакові написання.

Орфограма є основною одиницею орфографії. У сучасній методичній літературі і шкільній практиці орфограмою називають написання, яке вимагає перевірки, застосування певного правила правопису або звернення до словника [5, с. 276–277]. Це та буква, частина слова чи тексту, де можливе допущення помилки. Уміння знаходити орфограми і перевіряти їх – основа орфографічної навички [7, с. 82].

Під час формування орфографічної грамотності важливим є вміння виявляти орфограми (орфографічна пильність). Для успішного формування орфографічної пильності необхідно вже в початкових класах виділяти загальні ознаки орфограм [3, с. 111]. На чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій із засвоєння цих правил базуються орфографічні уміння.

Орфографічні уміння: аналіз одиниці мови й виділення орфограми; визначення способу перевірки орфограми; знаходження і виправлення орфографічних помилок; групування слів за видами орфограм; складання орфографічних таблиць та їх заповнення [6, с. 82], [8, с. 86]. Сукупність автоматизованих компонентів орфографічних умінь учнів – це орфографічна навичка. Орфографічні навички: глибоке, свідоме засвоєння учнями теоретичних положень орфографії; опора на всі види орфографічної пам'яті; організація роботи над орфографічними помилками; використання таблиць і схем; добір власних прикладів до вивчених орфограм; використання орфографічних словників [8, с. 86]. Для формування орфографічної навички важливі не тільки фонетичні й граматичні, але й власне орфографічні вміння. Перші з них становлять основу для формування других. До власне орфографічних відносимо уміння: знаходити орфограму – співвідносити її з певним правилом; застосовувати правило і писати відповідно до нього – здійснювати орфографічний самоконтроль [3, с. 110–111].

Щоб виявити стан проблеми дослідження в практиці роботи вчителів початкових класів, ми провели діагностичний експеримент на базі Рівненської середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 15,

завданням якого було: вивчити основні труднощі в діяльності вчителів початкових класів під час формування орфографічних умінь і навичок у молодших школярів; виявити сформованість орфографічних умінь і навичок в учнів третіх класів. Діагностичним дослідженням було охоплено 92 учні третіх класів.

Для формування типових груп в ЕК учням були запропоновані диктант і вправи, мета яких – виявлення сформованості умінь правопису. Результати виконаної роботи засвідчили, що в основному діти володіють навичками правильного письма, але припускаються помилок у написанні слів за фонетико-графічним і фонетико-морфологічним принципами орфографії. Аналіз помилок, яких припустилися учні, уміщено в таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз помилок у написанні слів за фонетичним і фонетико-морфологічним принципами, що припустилися учні експериментального класу

Типові помилки	Загальна кількість помилок	Причини помилок
за фонетико-графічним принципом написання		
заміна і пропуск букв	11 учнів –24%	– школярі не засвоїли матеріал про складотворчу роль голосного в слові; – зосереджуючись на приголосному, пропускають голосний; – близькість розташування приголосних звуків у слові в артикуляційному плані.
позначення м'якості приголосних буквами *і, я, ю, є, ь*	6 учнів – 13%	– не відчувають зв'язку між м'якістю попереднього приголосного звука і вимовленим голосним, тому вслід за приголосним вони чують голосний.
написання буквосполучень *йо*, *ьо*	5 учнів – 10,9%	– помилки виникають не внаслідок впливу вимови на письмо, а як результат дії вже виробленої навички передачі м'якості приголосних за допомогою букв *я, ю, є*.
вживання апострофа	4 учні – 8,7%	– недостатнє володіння правильною українською вимовою постійно твердих звуків.
позначення глухих і дзвінких приголосних	3 учні – 6,5%	– можуть допускати російськомовні школярі під впливом російської орфоепії.
за фонетико-морфологічним принципом написання		
позначення ненаголошених [е] та [и] в коренях слів, які перевіряються наголосом	12 учнів – 27%	– замість ненаголошеного [и] може вимовлятися звук, який практично не відрізняється від ненаголошеного [е], а замість ненаголошеного [е] наголошений [и]; саме це розходження між мовною практикою й орфографічним правилом стає однією з причин низької ефективності при його застосуванні; – недостатньо добре вміють визначити корені слів, плутаючи споріднені й неспоріднені слова або перевіряючи ненаголошені голосні такими ж ненаголошеними.
позначення подовжених м'яких приголосних	9 учнів – 15%	– не вміють на слух сприймати такі звуки і не можуть легко членувати слово на значущі частини.
написання префіксів	6 учнів – 13%	– є наслідком неправильного членування слів за будовою, особливо в тих випадках, коли корінь починається глухим або шиплячим приголосним звуком.
вживання апострофа після префіксів	5 учнів –10,9%	– є наслідком неправильного членування слів за будовою; – недостатнє володіння правильною українською вимовою постійно твердих звуків.

Основними критеріями оцінки виконаних учнями третіх класів завдань були: правильність, міра самостійності, ступінь усвідомлення матеріалу. На основі якісних характеристик нами були виділені три групи учнів, у яких орфографічна навичка сформована на низькому, середньому й високому рівнях. Характеристика типологічних груп учнів розміщена в таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика типологічних груп учнів

<table>
<tr><th colspan="3">Сформованість орфографічних умінь і навичок учнів</th></tr>
<tr><td>на низькому рівні
1 група (8 учнів)
Учні в основному засвоїли програмовий матеріал, але несамостійні, важко запам’ятовують орфографічні правила, що призводить до значної кількості помилок під час виконання письмових завдань.</td><td>на середньому рівні
2 група (28 учнів)
Учні самостійно виконують завдання, але відчувають певні труднощі у застосуванні теоретичного матеріалу на практиці, потребують незначної міри допомоги з боку вчителя.</td><td>на високому рівні
3 група (10 учнів)
Учні самостійно правильно виконують завдання, виявляють глибокі знання орфографічного матеріалу, вміють застосовувати свої знання під час виконання завдань.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Фонетичні вміння</th></tr>
<tr><td>Учні ділять слова на склади, але не завжди можуть визначити наголошений звук; не розрізняють звук і букву, дзвінкі й глухі приголосні; не розпізнають слабку позицію голосних.</td><td>Учні припускаються помилок під час визначення наголошеного голосного; не завжди розуміють подвійну звукову роль букв я, ю. є.</td><td>Учні правильно визначають наголошений голосний, розпізнають сильні й слабкі позиції голосних і приголосних.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Морфологічні вміння</th></tr>
<tr><td>Учні не завжди можуть визначити корінь; не розпізнають типові суфікси і префікси.</td><td>Учням складно виділити закінчення; забувають про нульове закінчення.</td><td>Учні оперують словотворчими моделями.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Мета застосування дібраних завдань і вправ</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Навчання учнів правильно сприймати й відтворювати звуки мовлення в складах, словах, словосполученнях і реченнях (диференціація фонем; артикуляційна гімнастика; звукобуквений розбір; робота з визначення наголосу; спостереження за дзвінкими приголосними в кінці слів і в середині перед іншими приголосними; розвиток дикції).
Застосування вправ на виявлення і розпізнавання орфограм репродуктивного характеру для спостереження, зіставлення, аналізу правописних явищ.</td><td colspan="2">Власне орфографічна робота.
Виконання аналітичних і синтетичних вправ</td></tr>
<tr><td>Застосування вправ на виявлення й розпізнавання орфограм конструктивного характеру: текстуальне списування; ускладнене списування; вправи за зразком; вправи за інструкцією; вправи за завданням; вибірковий диктант для пошуку і відновлення орфограм.</td><td>Застосування вправ на виявлення й розпізнавання орфограм творчого характеру: вправи на добір слів за певними семантичними та орфографічними ознаками; орфографічне редагування; орфографічне моделювання; міні-диктант за ілюстрацією, вільний диктант, творчий диктант; перекази і твори для обґрунтування правописних явищ.</td></tr>
</table>

Для успішного й ефективного здійснення диференційованого навчання необхідне дотримання таких умов:

1. Успіх диференційованого навчання орфографії суттєво залежить від пізнавальної активності школярів. Розуміння конкретної мети, здатність виконувати вимоги вчителя активізують пізнавальні можливості учнів на різних рівнях. Підвищує пізнавальну активність використання різних способів диференційованого навчання.

2. Диференційоване навчання здійснюється за рахунок того, що, пропонуючи учням однаковий об’єм навчального матеріалу, встановлюють різні рівні вимог до засвоєння.

3. У навчанні має бути забезпечена послідовність у просуванні учня за рівнями: обов’язкова частина; середній рівень; високий рівень – додаткова частина. Це означає, що під час навчання не слід ставити високі вимоги до тих учнів, які не досягли рівня обов’язкової підготовки.

Зміст контролю та оцінка мають відображати прийнятий рівневий підхід. Контроль має передбачати перевірку досягнень усіх учнів обов’язкових результатів навчання, а також доповнюється перевіркою засвоєння матеріалу на більш високих рівнях.

Таким чином, принципом диференційованого навчання передбачається застосування оптимальних для кожного учня прийомів і способів навчання.

Принцип методичного консультування в навчанні орфографії базується на загальній ідеї індивідуалізації і диференціації навчання, основою якої можна вважати ідею Л. Виготського про необхідність відповідності змісту навчання можливостям учнів.

Принцип самоуправління навчальною діяльністю. Вибір поєднання методів навчання, спосіб викладу навчального матеріалу здійснюється педагогом. Учень має вибрати спосіб засвоєння навчального мате-

ріалу. Учителю необхідно розробити методичні рекомендації до роботи з дидактичним матеріалом, до організації самостійної роботи учнів.

Під час навчання молодших школярів правопису вчитель має враховувати не стільки те, що ними вивчалося («суму знань»), скільки те, що *реально засвоєно*. Тому планування результатів навчання, що контролюються й перевіряються, має відбуватися за їхніми досягненнями.

У наявних стандартах галузі навчання української мови є два рівня вимог: до змісту освіти, який школа має надати учню та до змісту освіти, який школа має вимагати від нього, засвоєння якого є мінімально обов'язковим. Психологічною установкою для учня має бути: «Візьми стільки, скільки можеш, але не менше обов'язкового» (Г. Селевко).

У зв'язку з цим диференційованим навчанням передбачається: наявність рівня базової підготовки, якого має досягнути кожен учень; цей рівень є основою для диференціації та індивідуалізації вимог до результатів навчання; разом із базовим рівнем учневі надається можливість підвищеної підготовки, яка визначається глибиною оволодіння змістом навчального предмета.

Це забезпечується рівнем навчання, який перевищує рівень мінімального стандарту. «Простір» диференційованого навчання – найближча зона розвитку (Л. Виготський) – заповнений додатковими варіантами. За цими варіантами навчання відбувається на індивідуальному максимально посильному рівні труднощів, що оптимізує розвивальну функцію навчання (Л. Занков).

На нашу думку, ефективність застосування диференційованого навчання під час формування правописних умінь молодших школярів залежить від реалізації поставлених завдань у структурі уроку, де враховуються етапи застосування знань, характер навчального матеріалу [3]. На уроці диференційованого спрямування має бути реалізована *дидактична мета*: забезпечення значної уваги до орфоепічного аспекту; формування в учнів умінь знаходити в слові наголошений звук, реагувати на нього як на динамічне явище, що є характерним для української мови; відпрацювання вміння виконувати аналіз морфемної будови слова; активізація словникового запасу учнів, навчання швидко добирати до контрольного слова ряд спільнокореневих слів; добір тренувальних вправ для вироблення в учнів передбачених програмою умінь і навичок; *організаційна мета*: застосування різних форм диференціації (групової, парної, індивідуальної роботи); розподіл допомоги з боку вчителя або кращих учнів; виконання різнорівневих завдань учнями визначених трьох груп; раціональне використання часу, обладнання; виконання диференційованих домашніх завдань, *виховна мета*: виховання творчого ставлення до праці, культури розумової праці, свідомої дисципліни.

Розглянемо, як відбувається динаміка групування учнів і застосування вправ диференційованого характеру в структурі уроку [2]:

І етап уроку. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок. Самостійна робота учнів різної складності. Перша група (низький базовий рівень) перевіряє домашнє завдання, робота з учителем; друга група (середній базовий рівень) виконує конструктивні вправи; третя група (високий базовий рівень) вивчений матеріал застосовує на практиці: виконує творчу роботу, що потребує усвідомлення знань.

ІІ етап уроку. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми й мети уроку. Бесіда із залученням усіх учнів класу. Створенням проблемної ситуації вчитель підводить учнів до вивчення нового матеріалу. Забезпечується зв'язок із попереднім уроком, чітко визначається мета – «Знати», «Вміти» (записані на дошці).

ІІІ етап уроку. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок. На цьому етапі виявляється якість засвоєння навчального матеріалу учнями всіх груп і вміння застосовувати його на практиці.

Орфографічна діяльність учнів має бути організована відповідно до того рівня застосування правила, на якому в цей момент знаходиться учень, і тих особливостей, які відрізняють одне орфографічне правило від іншого. Відповідно до цього мають застосовуватися вправи розпізнавального етапу, на часткове і повне застосування правила [2].

Розпізнавальний етап. Всі слухають пояснення нового матеріалу.

Етап часткового застосування правила. Перша група продовжує роботу з усвідомлення нового матеріалу, учні виконують вправи під керівництвом учителя, застосовують зразки виконання роботи. Друга група виконує самостійну роботу за зразком. Третя група – виконує самостійну роботу на поглиблення й розширення знань.

Етап повного застосування правила. Перша група виконує вправу конструктивного характеру: списування з різними видами завдань. Друга група виконує ускладнене списування. Третя й частково друга групи виконують творче завдання.

IV етап. Підсумок уроку. Завдання додому. На четвертому етапі всі виконують спільне завдання в двох варіантах. Тут завжди помітні результати поетапної роботи над формуванням певних умінь і навичок.

Отже, введення диференційованого навчання в структуру уроку української мови можливе за умови визначення ступеня підготовленості кожної дитини до оволодіння правописною навичкою, урахування причин її відставання. Саме це сприятиме підвищенню якості сприйняття нового матеріалу учнями,

які мають низький базовий рівень, вчасному попередженню прогалин у них, ширшому використанню пізнавальних можливостей сильних учнів на уроці. Розподілом класу на групи забезпечується доцільність різнорівневих завдань з орфографії на кожному етапі уроку. Під час організації диференційованого навчання на уроках української мови слід дотримуватися таких вимог: для учнів із високим базовим рівнем добирати завдання творчого характеру з метою поглиблення знань з окремих тем; для інших добирати завдання з «педагогічними підказками» з поступовим переходом до самостійності.

Особливостями методики диференційованого навчання є: використання різних способів диференціації навчання (С. Логачевська); робота з малими групами на декількох рівнях засвоєння; наявність навчально-методичного комплексу: завдання обов'язкового рівня, система спеціальних дидактичних матеріалів, виділення обов'язкового матеріалу в підручниках.

Аналіз сформованості орфографічних умінь і навичок учнів третіх класів після проведеного експериментального навчання подано в таблицях 3 і 4.

Таблиця 3

Аналіз сформованості орфографічних умінь учнів третіх класів

Класи	Орфографічні уміння (за кількістю учнів та у %)							
	виділення орфограми		визначення способу перевірки		групування слів за видами орфограм		знаходження і виправлення помилок	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕК (46 учнів)	23 уч. 50%	35 уч. 76%	20 уч. 43,3%	28 уч. 60,9%	22 уч. 48%	37 уч. 80,4%	15 уч. 30%	25 уч. 54,3%
КК (46 учнів)	25 уч. 53,3%	28 уч. 61%	23 уч. 50%	24 уч. 52,2%	23 уч. 50%	28 уч. 60,9%	16 уч. 33%	19 уч. 41,3%

Таблиця 4

Аналіз сформованості орфографічних навичок учнів третіх класів

Класи	Орфографічні навички (за кількістю учнів та у %)							
	засвоєння теоретичних положень		використання таблиць і схем з орфографії		добір прикладів на вивчені орфограми		організація роботи над помилками	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕК (46 учнів)	32 уч. 70%	42 уч. 91,5%	19 уч. 42 %	37 уч. 80,4%	20 уч. 43%	39 уч. 84,8%	16 уч. 33%	32 уч. 69%
КК (46 учнів)	32 уч. 70%	36 уч. 78,2%	20 уч. 43%	28 уч. 60,7%	20 уч. 43%	28 уч. 60,7%	15 уч. 30%	22 уч. 47,8%

Порівняння результатів експериментальних і контрольних класів свідчить про позитивні наслідки проведеного експерименту та дослідження, його результативність і дає підстави стверджувати, що обрана методика формування орфографічних умінь і навичок у молодших школярів ефективна.

Отже, впроваджуючи методику диференційованого навчання, ми одержали результати, що засвідчили підвищення орфографічної навички учнів третіх класів, а також те, що легкість і міцність засвоєння учнями написання слів із визначеними орфограмами залежить від ступеня розвитку вміння чути вимовлене слово (фонематичного слуху) і вміння виявити орфограму (орфографічної зіркості). Використання розроблених матеріалів навчального пакету експериментального диференційованого навчання дало можливість підняти на новий рівень ефективність орфографічної роботи та уроку української мови загалом.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальшої роботи ми вбачаємо передусім у вдосконаленні технології, спрямованої на розвиток особистості, на формування її моральних, навчальних якостей і розумових здібностей. Виникає також проблема допомоги вчителям в активному запровадженні диференційованого навчання на уроках української мови через роз'яснення переваги такого навчання, озброєння методикою проведення уроків означеного спрямування.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28–41.

2. Зміст, дидактичні структури та методичне забезпечення уроків у початкових класах (психологічні та педагогічні аспекти) / за ред. Г. П. Коваль. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 192 с.

3. Коваль Г. П. Методика викладання української мови : навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів / Г. П. Коваль, Н. Ш. Деркач, М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.

4. Логачевська С. П. Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків з елементами диференціації / С. П. Логачевська. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2005. – 240 с.

5. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://univd.edu.ua/index.php?ind=99&lan=ukr. – Назва з екрану.

7. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови : навчально-методичний посібник / М. М. Наумчук, Л. П. Лушпинська. – Тернопіль : Астон, 2003. – 132 с.

8. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навчальний посібник / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К. : Ленвіт, 2010. – 134 с.

9. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.

© Ткачук О. С.

ISSN 2519-2558
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Отримано: 05 жовтня 2017 р.

Прорецензовано: 16 жовтня 2017 р

Прийнято до друку: 19 жовтня 2017 р.

e-mail: Olichka.Tkachuk64@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-177-180

Ткачук О. С. Формування фонетико-графічної компетентності молодших школярів / О. С. Ткачук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 177–180.

УДК 373.3.016:811.161.2(07)

Ткачук Ольга Сергіївна,
старший викладач кафедри теорії і методик початкового навчання,
Рівненський державний гуманітарний університет

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається актуальна на сучасному етапі розвитку лінгводидактики проблема формування фонетико-графічної компетентності молодших школярів на уроках української мови. Проаналізовані основні причини виникнення помилок в учнів 1–4 класів під час письма, визначені способи їх попередження та шляхи усунення, обґрунтовані педагогічні прийоми засвоєння фонетичних і графічних знань школярами, акцентована увага на систематичності цієї роботи на уроках української мови в початкових класах.

Ключові слова: *фонетико-графічна компетентність, звук, буква, звуковий і звуко-буквений аналіз, фонематичний слух.*

Ткачук Ольга Сергеевна,
старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования,
Ровенский государственный гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается актуальная на современном этапе развития лингводидактики проблема формирования фонетико-графической компетентности младших школьников на уроках украинского языка. Проанализированы основные причины возникновения ошибок в учеников 1–4 классов при письме, определены способы их предупреждения и пути устранения, обоснованы педагогические приемы усвоения фонетических и графических знаний учениками, акцентировано внимание на систематичности этой работы на уроках украинского языка в начальных классах.

Ключевые слова*: фонетико-графическая компетентность, звук, буква, звуковой и звукобуквенный анализы, фонематический слух.*

Olha Tkachuk,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Elementary Education,
Rivne State Humanitarian University

THE FORMATION OF FONETIC-GRAPHIC COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS

The article considers the problem of formation of phonetic and graphic competence of junior pupils in Ukrainian lessons at the present stage of development of linguodidactics. The main causes of mistakes in pupils of grades 1–4 at the time of writing are analyzed, methods of their prevention are identified and ways of elimination, pedagogical techniques of assimilation of phonetic and graphic knowledge by students are grounded, attention is paid to the systematic nature of this work in the lessons of the Ukrainian language in the elementary school.

It is proved that the question of perfect mastering of the phonetic system of the Ukrainian language, its deep theoretical study in the elementary school, is actual and quite acute, because the degree of formation in the younger students of phonetic and graphic competence is the most important prerequisite for the formation of all types of speech activity. It is emphasized that effective methods of formation of phonetic-graphic competence are sound and sound-letter analyzes, which help to understand the sequence of sounds in the word, to establish correct correlations between sounds and letters, the development of phonemic hearing, which in turn helps to overcome the defects of pronunciation and the formation of valuable phonemic representations. The study of phonetics and graphics of the Ukrainian language requires a scientific understanding of sound and graphic systems, taking into account the peculiarities of their learning by students of different age groups, the application of new technologies of language learning.

Key words*: phonetic-graphic competence, sound, letter, sound and sound-letter analysis, phonemic hearing.*

Сьогодні навчання української мови в початковій школі має бути спрямоване на оволодіння учнями мовною освітою та забезпечення мовленнєвого розвитку учнів. Досконале засвоєння фонетико-графічного матеріалу є вагомою причиною успішного оволодіння навичками читання й письма, яке неможли-

ве без фонетико-графічної компетентності учня, що сприяє розкриттю потенційних можливостей дитини, як особистості, набуття нею мовленнєвих умінь і навичок, необхідності навчитися користуватися як усною, так і писемною мовою.

На сьогодні в повній мірі не вивчено питання формування фонетико-графічної компетентності молодших школярів. Результати педагогічних спостережень із досліджуваної теми вказали на недостатньо розроблені технології засвоєння й застосування фонетичного матеріалу на уроках мови, а саме: простежується відсутність науково обґрунтованих способів керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, форми та засоби навчання) фонетичного спрямування. Дослідження показали, що існує низка недоліків, які знижують рівень ефективності фонетико-графічної роботи, що, певною мірою, негативно впливає на шкільні досягнення молодших школярів. Шкільна практика свідчить, що у процесі опрацювання мовних й орфографічних тем на уроці мало місця займають спостереження учнів за звуковими мовними явищами; недостатні артикуляційно-слухові й орфоепічні вправи; не завжди увага зосереджується на чіткості вимови звуків, на вживанні висловів у плані чіткого розмежування звука й букви.

Проблема формування фонетико-графічної компетентності молодших школярів перебуває в центрі уваги українських науковців (М. Вашуленко, Н. Деркач, П. Жедек, Г. Коваль, О. Савченко, Н. Скрипченко, Н. Тоцька, О. Хорошковська та ін.). Учені переконливо доводять, що грамотність учнів зростає, якщо вони усвідомлюють найважливіші положення орфографії, основні принципи правопису. Один зі шляхів успішного вирішення питання полягає у формуванні фонетико-графічної компетентності на основі осмислення природи, зокрема, звукової системи орфографічних правил. Оскільки українське письмо є звуковим (фонематичним), дитина навчиться писати лише тоді, коли оволодіє вміннями перетворювати звуки на графічні знаки. Процес перекодування ґрунтується на чіткому уявленні про ті реальні співвідношення, які існують між звуками та буквами. Щоб написати слово, дитина повинна виконати цілу низку дій: з'ясувати, із яких звуків складається слово, визначити послідовність звуків у слові, диференціювати збіг приголосних, перекодувати фонеми у графеми.

Первинне ознайомлення із графічною компетентністю – це формування, перш за все, фонетичної компетентності учнів початкових класів – засвоєння звукового аспекту слова.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності формування фонетико-графічних умінь в учнів початкових класів.

Мовний розвиток дитини, її результативне навчання в школі перебувають у прямій залежності від правильної організації й самого змісту праці над засвоєнням елементів знань із фонетики та графіки. Взаємопов'язане навчання фонетики та графіки вимагає застосування методичних прийомів, в основі яких лежать активні спостереження, дії та розумові операції з одиницями усного мовлення. Вивчення фонетико-графічного матеріалу на уроках української мови в початкових класах забезпечує повне усвідомлення особливостей звуко-графічної системи української мови, оптимальний спосіб керівництва процесом оволодіння орфоепічними та орфографічними навичками.

Вивчення української мови молодшими школярами починається з навчання грамоти й відбувається в рамках особистісно зорієнтованого підходу з урахуванням рівня мовного розвитку, мовленнєвих здібностей та індивідуальних особливостей кожної дитини. Лінгвістичною основою такого навчання є фонетична та графічна системи української мови у їх взаємозв'язку, практичне засвоєння яких розпочинається в першому класі та здійснюється впродовж усього початкового курсу вивчення мови [2, с. 274]. Якщо в першокласників формування фонетико-графічної компетентності найчастіше здійснюється на основі наслідування, то в наступних класах необхідно аналізувати мовні явища і дії. У процесі вивчення фонетичного та графічного матеріалів потрібно використовувати різні розумові дії – спостереження, порівняння, моделювання, узагальнення, аналіз і синтез, здійснюючи їх над звуками та їхньою матеріальною основою – буквами. Молодші школярі свідомо засвоюють фонетичні та графічні поняття, орфоепічні та фонетико-графічні норми, у них створюється ґрунтовна основа для оволодіння мовними та мовленнєвими вміннями та навичками. Початковим етапом в оволодінні письмом є аналіз звукового складу слова, що передбачає визначення послідовності й кількості звуків у слові та подальше перекодування фонем у графеми. Слабка сформованість фонематичних процесів і звуковимови перешкоджає значній частині школярів своєчасно оволодівати практичними навичками аналізу й синтезу звукового складу слова. Ця обставина (як наслідок) створює труднощі в засвоєнні учнями початкових класів граматики, оскільки продуктивне опанування її полягає саме в умінні аналізувати усне мовлення і складозвукову форму слова.

Важливим завданням у вивченні елементів фонетики та графіки є набуття учнями вміння розрізнювати звуки й букви. Необхідно з самого початку навчання домогтися правильного уявлення про взаємозв'язок між вимовою й написанням, зруйнувати «фетишизм букви», який є в дітей, схильних ототожнювати звук і букву.

Формування орфографічної компетентності неможливе без фонетичних знань. Так, після вивчення розділу «Звуки і букви» учні засвоюють низку правил, важливих у навчанні школярів грамотного письма. Це, наприклад, вимова і правопис слів із ненаголошеними голосними [е^{и}], [и^{е}] у коренях слів, які перевіряються наголосом, вимова і правопис слів із дзвінкими приголосними в кінці та середині слів

перед глухими, вживання знака м'якшення, апострофа, подвоєння букв унаслідок подовження звуків у вимові. Успішність навчання орфографії безпосередньо залежить від рівня фонетичних знань, умінь, що сформовані на їх основі.

У початкових класах учням важко усвідомити основні закономірності української орфографії, системність її понять і правил, що стає серйозною перешкодою на шляху формування орфографічної навички. Орфографічна пильність молодших школярів полягає насамперед у вмінні виявляти звук, що знаходиться у слабкій позиції, і вже потім позначати його відповідною буквою. Замість того, щоб збагнути певну закономірність у написанні слів, учневі доводиться щоразу користуватися іншими прийомами правопису. Вивчення звукової будови української мови слід проводити в тісному зв'язку з орфографією, оскільки багато неправильних написань зумовлені, перш за все, неправильною вимовою. Сутність засвоєння писемного мовлення, за фонетичним принципом, полягає в тому, що дитина у процесі написання порівнює написане з орфоепічною вимовою. Щоб учень засвоїв норми фонетики та графіки української мови, необхідно формувати вміння відтворювати на письмі фонеми відповідними графемами. Тому вже на початкових етапах опанування писемного мовлення учні відчувають значні труднощі, пов'язані з неспроможністю засвоїти фонетичний принцип письма, що проявляється у великій кількості помилок. До таких помилок належать помилки на заміну або змішування на письмі букв, що відповідають звукам, близьким за своїми акустико-артикуляційними ознаками.

Ці помилки спостерігаються серед таких фонетичних груп: глухі – дзвінкі (*обі**д** – обі**т**, ри**б**ка – ри**п**ка, сте**ж**ка – сте**ш**ка*); тверді – м'які (***сь**огодні – **с**огодні, **ль**отчик – **л**отчик, обли**чч**я – обли**ч**а,); свистячі – шиплячі (на до**щ**і – на до**сь**і, у кни**ж**ці – у кни**зь**ці*); звукосполучення *[шч]* (***щ**асливий – **шч**асливий, **щ**ука – **шч**ука*); африкати (***дж**ілка – **ж**ілка, **дз**воник – **з**воник, гу**дз**ик – гу**з**ик*). Ці звуки є артикуляційно близькими, їх легше диференціювати на слух, ніж за артикуляцією. Процес написання букв відбувається не за акустичними, а за артикуляційними ознаками фонеми.

Основними причинами цих помилок є: 1) недостатнє використання слухового контролю; 2) нечіткість фонематичних уявлень про звуковий склад слова як наслідок порушеної вимови звуків; 3) порушення фонемного сприймання.

Дуже часто діти роблять помилки на пропуски, вставки, перестановки букв і складів. Найчастіше додаються, пропускаються чи переставляються голосні у відкритому складі, ненаголошеній позиції, приголосні – перед наголошеними голосними, а також під час збігу. У заданих умовах ці звуки є менш вираженими, кінестетично нечіткими, нерозчленованими у вимові, що знижує здібність їх розрізнювати, диференціювати їхні фонематичні якості. В основі таких помилок лежить недостатня стійкість, автоматизованість операції звукового аналізу під час ускладнення умов виконання завдання. Ці фонетичні явища, як і саме орфографічне правило, стануть доступними і зрозумілими учням лише за умови, якщо буде приділено достатню увагу спостереженням за вимовою аналізованих звуків у словах і позначенням їх відповідними буквами.

Однією з причин орфографічних помилок у молодших школярів є недосконалість мовленнєвого слуху, що, у свою чергу, негативно позначається на навичках фонематичного аналізу слів, покладеного в основу правопису. Тому розвинений фонематичний слух потрібен і для оволодіння артикуляційними та орфоепічними вміннями та навичками, і для формування навички письма (заміна звукового комплексу слова буквеним), орфографічних дій (умінь і навичок).

Ефективними прийомами формування фонетико-графічної компетентності є звуковий та звуко-буквений аналізи, які сприяють усвідомленню послідовності звуків у слові, встановленню правильних співвідношень між звуками і буквами, розвитку фонематичного слуху, а це, в свою чергу, сприяє подоланню вад вимови і формуванню повноцінних фонематичних уявлень. Важливо навчити молодших школярів чітко розрізняти ці два поняття. Звуковий аналіз виконується на рівні звукового складу слів – учні сприймають на слух вимовлене вчителем слово, самі вимовляють його (це допомагає розчленуванню слова на звуки), ділять слово на склади, визначають наголошений склад, встановлюють звукову послідовність у слові, визначають, які з них голосні, а які приголосні, частково чи повністю аналізують якість приголосних (за твердістю – м'якістю, за дзвінкістю – глухістю) [4, с. 277]. Власне звуковий аналіз є першим ступенем звуко-буквеного аналізу і є його складником. Мета звуко-буквеного аналізу полягає у з'ясуванні співвідношення звукової структури слова з її буквеним позначенням. Під час виконання звуко-буквеного розбору (залежно від змісту роботи) вживання букв на письмі пояснюємо за допомогою двох аналізів: 1) фонетико-графічного (*літо* – звук [л'] позначаємо буквою «ел», звук [і] позначаємо буквою «і», звук [т] позначаємо буквою «те», звук [о] позначаємо буквою «о»); 2) фонетико-орфографічного ([*зи*^{е}*ма*] – звук [и^{е}] позначаємо буквою «и», бо *зи́ми* – обґрунтовується вибір орфограми за правилами).

Отже, звуковий та звуко-буквений аналізи формують в учнів орфографічну пильність, тобто вміння швидко та безпомилково знаходити в слові важкі для написання орфограми, помічати розходження між звучанням і написанням. Визначення та константність уявлень про звукову будову слова, вміння виділяти фонеми з різноманітних мовленнєвих сполучень, диференціація звуків, визначення місця конкретного звука в слові та ін. – є підґрунтям успішного засвоєння писемного мовлення. Аналітичні вправи повинні обов'язково доповнюватися синтетичними. Методика проведення синтетичних вправ полягає в

тому, що учні за вказаними фонетичними ознаками добирають конкретні слова, внаслідок чого удосконалюються вміння, які потрібні на письмі: уміння розкласти слово на звуки, вміння синтезувати їх. Така робота сприяє осмисленню молодшими школярами звукових закономірностей мови, створює основу для усвідомлення мовного матеріалу, розвитку навичок мовлення. Тому вчителю на уроках української мови слід приділяти увагу як вправам на звуковий аналіз, так і на синтез.

Ще одним шляхом реалізації фонетико-графічної компетентності є відповідність дидактичної структури уроку виучуваному матеріалу. Вивчення цього матеріалу вимагає доцільного використання на кожному уроці аналітичних, аналітико-синтетичних, синтетичних форм роботи, які допоможуть учням засвоїти найголовніші орфоепічні, орфографічні та пунктуаційні правила української літературної мови.

Питання досконалого опанування фонетичною системою української мови, глибокого теоретичного її вивчення в початковій школі – актуальне, адже ступінь сформованості в молодших школярів фонетико-графічної компетентності є найважливішою передумовою для формування всіх видів мовленнєвої діяльності. Вивчення фонетичного та графічного матеріалів у початкових класах вимагає наукового розуміння звукової і графічної систем, урахування особливостей їх засвоєння учнями різних вікових груп, застосування нових технологій навчання мови.

Література:

1. Коваль Г. П. Звуко-буквений аналіз на уроках української мови у початкових класах. Спецкурс з методики викладання української мови : навч. посіб. для студ. пед. фак-ту / Г. П. Коваль. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. – 80 с.

2. Коваль Г. П. Методика викладання української мови. Рекомендації до виконання науково-дослідної тематики : навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ / Г. П. Коваль, Т. Б. Суржук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 368 с.

3. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2010. – 524 с.

4. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Загнітко Анатолій Панасович, Загнітко Надія Геннадіївна
МОРФОЛОГІЧНО-ІМЕННИКОВА НОРМА В СИСТЕМІ ТА УЗУСІ:
ЗАКОНОМІРНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ 4

Ковтун Олена Віталіївна
СЛЕНГІЗМИ ТА ЖАРГОНІЗМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ 11

Торчинський Михайло Миколайович
КОДИФІКАЦІЯ НОРМАТИВНИХ ФОРМ ВЛАСНИХ НАЗВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ 17

Баран Ганна Василівна, Баран Іван Миронович
ЛЕКСИКА ЗБІРКИ ПАВЛА ТИЧИНИ «СОНЯШНІ КЛАРНЕТИ» 22

Кірілкова Наталія Василівна
ФЛОРОНАЗВИ ЯК МАРКЕРИ МІКРОКУЛЬТУРИ 28

Котяш Олександр Іванович
ЛЕКСИКА ТРАДИЦІЙНОГО ТКАЦТВА У СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ ГОВІРКИ
(НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ГОВІРКИ СЕЛА ЗАЛУЖЖЯ ДУБРОВИЦЬКОГО РАЙОНУ
РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСТІ) 31

Макарець Юлія Сергіївна
МОВНИЙ ВИМІР НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ 37

Малевич Леся Дмитрівна, Сидорчук Інна Олександрівна
ГІПЕРО-ГІПОНІМІЯ В НАУКОВІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ (ЛІНГВІСТИЧНИЙ СТАТУС,
ФОРМУВАННЯ, РІЗНОВИДИ ПАРАДИГМ) 45

Мединська Наталія Миколаївна
КАТЕГОРІЯ ОСОБИ В ГРАМАТИЧНІЙ СИСТЕМІ ДІЄСЛОВА 50

Рабчук Ірина Юріївна
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ЛІНГВІСТИЧНОГО ВЧЕННЯ ПРО ПРИКЛАДКИ 55

Сегін Любомир Васильович
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВІРНОЇ ПАРАДИГМИ ДІЄСЛІВ
ЗІ ЗНАЧЕННЯМ «ПЕРЕМІЩЕННЯ ВНИЗ» В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ 59

Степанова Ольга Іванівна
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ 64

Торчинська Наталія Миколаївна
ОРТОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ 68

Шевчук Тамара Борисівна
ФУНКЦІЮВАННЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСЕМИ *ЩАСТЯ*
В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ 72

Шкарбан Тамара Миколаївна
СКЛАДНІ КОНСТРУКЦІЇ З ОДНОРІДНОЮ СУПІДРЯДНІСТЮ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ 77

Шостюк Зоряна Володимирівна
РОЛЬ СОМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В ПІЗНАННІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ
(НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ ДМИТРА ПАВЛИЧКА) 81

Шульжук Наталія Василівна
МІСЦЕ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА 84

РОЗДІЛ 2. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Кочерга Світлана Олексіївна
КОД ХРАМУ В ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «У ПУЩІ» 89

Антипчук Надія Василівна
ГАРМОНІЯ СПІВІСНУВАННЯ ПРОЗИ ТА ЖИВОПИСУ 94

Марчук Світлана Миколаївна
ДУБЕНСЬКИЙ ТЕКСТ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ 99

РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИКА

Голуб Ніна Борисівна
ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ:
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ І ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІЮВАННЯ 104

Кучеренко Ірина Анатоліївна
ПРОЕКТУВАННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАТФОРМА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА 109

Мамчур Лідія Іванівна
ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ 115

Нагрибельна Інна Анатоліївна
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЗАСОБОМ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ 120

Пентилюк Марія Іванівна, Попова Олена Анатоліївна
ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ЗАПОБІГАННЯ КОМУНІКАТИВНІЙ
ДЕВІАНТНОСТІ 124

Хом'як Іван Миколайович
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ В ІНТЕРФЕРОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 132

Антончук Олександр Михайлович
ДУХОВНИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ 138

Вітюк Валентина Володимирівна
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПИСЕМНОСТІ 141

Гамза Анна Володимирівна
ДО ПРОБЛЕМИ ТЕКСТОТВОРЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 145

Нищета Володимир Анатолійович
ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ У ШКІЛЬНІЙ УКРАЇНСЬКОМОВНІЙ ОСВІТІ 149

Подлевська Неля Володимирівна
ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 156

Сіранчук Наталія Миколаївна
КЛАСИФІКАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК І НЕДОЛІКІВ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 160

Станіславова Людмила Леонідівна
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ
З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ 166

Суржук Тетяна Борисівна
ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК
В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 170

Ткачук Ольга Сергіївна
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 177

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ» СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЧНА»

Випуск 68

Відповідальний за випуск *В. В. Максимчук*

Укладачі *В. В. Максимчук, І. Ю. Рабчук*

Технічний редактор *Р. В. Свинарчук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

За достовірність наведених фактичних даних, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори.

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 21,39. Наклад 100 прим. Зам. № 58–17.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. +38(067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net