

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

А. В. Нікітіна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Монографія

Київ
«Ленвіт»
2013

УДК 811.161.2'42:37
ББК 81.2Укр-5
Н 62

Науковий консультант

М. І. Пентилюк, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мовознавства Херсонського державного університету

Рецензенти:

- Голобородько Є. П.* — доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, член-кореспондент НАПН України
- Караман С. О.* — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
- Семенов О. М.* — доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
- Зеленов Є. А.* — доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

*Рекомендовано до друку Вченою радою Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Протокол № 10 від 31 травня 2013 р.)*

Нікітіна А.В.

Н 62 Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. — К. : Ленвіт, 2013. — 338 с.

ISBN 978-966-8995-86-6

Монографія присвячена дослідженню теоретичних засад педагогічного дискурсу, зокрема визначенню його структури, основних категорій і складників; характеристикі суб'єктів педагогічного дискурсу; шляхам формування дискурсних особистостей учителя й учня; лінгводидактичному обґрунтуванню технологій педагогічного дискурсу під час навчання української мови; аналізу тексту в технологіях педагогічного дискурсу, методиці лінгводидактичного аналізу тексту.

Книга призначена для дослідників-методистів, викладачів філологічних і методичних дисциплін вищих закладів освіти, учителів-словесників, аспірантів, магістрантів, студентів філологічних факультетів.

УДК 811.161.2'42:37
ББК 81.2Укр-5

ISBN 978-966-8995-86-6

© Нікітіна А. В., 2013

ЗМІСТ

Передмова	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	
1.1. Дискурс як наукова одиниця	10
1.1.1. Визначення поняття «дискурс»	10
1.1.2. Основні положення методології дискурсу	20
1.1.3. Зіставлення дискурсу із суміжними поняттями	24
1.1.4. Структура дискурсу	30
1.1.5. Категорії дискурсу як основа його типології	33
1.2. Педагогічний дискурс	36
1.2.1. Педагогічний дискурс у типології дискурсу	36
1.2.2. Основні поняття педагогічного дискурсу: мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика, мовленнєвий жанр	43
1.2.3. Ознаки лінгводидактичного дискурсу	51
1.3. Рівні педагогічного дискурсу	52
1.3.1. Вербальний рівень педагогічного дискурсу	52
1.3.2. Невербальні рівні педагогічного дискурсу	61
1.3.3. Взаємодія вербального й невербальних рівнів педагогічного дискурсу	79
РОЗДІЛ 2. ОСОБИСТІСТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	
2.1. Дискурсний портрет особистості	82
2.1.1. Наукове обґрунтування дискурсної особистості	82
2.1.2. Модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі	97
2.1.3. Учитель – дискурсна особистість	100
2.1.4. Учень – суб'єкт формування дискурсної особистості .	108
2.1.5. Майбутній учитель-словесник як суб'єкт педагогічного дискурсу	115
2.2. Риторичні засади формування дискурсної особистості .	123
2.3. Розвиток мовлення особистості як лінгводидактична проблема	137
2.4. Дискурсна компетентність учителя-словесника в педагогічному дискурсі	150
2.4.1. Структура дискурсної компетентності вчителя-словесника	151

2.4.2. Формування дослідницької компетентності студентів-філологів	164
2.4.3. Креативність мовлення суб'єктів педагогічного дискурсу	170
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	
3.1. Концептуальні засади технологій педагогічного дискурсу	180
3.1.1. Технології навчання в лінгводидактиці	180
3.1.2. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови в технологіях педагогічного дискурсу .	194
3.2. Інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання мови в педагогічному дискурсі	199
3.3. Технології створення методичного архіву вчителя-словесника	210
3.4. Методична робота вчителя-словесника в лінгводидактичному дискурсі	225
РОЗДІЛ 4. ТЕКСТ У ТЕХНОЛОГІЯХ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	
4.1. Текст як наукова одиниця	238
4.1.1. Визначення тексту	238
4.1.2. Закони текстотворення й категорії тексту як концептуальні його характеристики	243
4.1.3. Структурно-сміслові складники тексту	247
4.1.4. Типологія текстів	251
4.2. Лінгводидактичний аналіз тексту як технологія педагогічного дискурсу	258
4.2.1. Аналіз тексту в педагогічному дискурсі	258
4.2.2. Поняття про лінгводидактичний аналіз тексту	268
4.2.3. Лінгводидактичний аналіз категорії інформативності	279
4.2.4. Когнітивний аналіз тексту як технологія навчання української мови	285
4.2.5. Комунікативний аналіз тексту в педагогічному дискурсі	287
ВИСНОВКИ	291
ЛІТЕРАТУРА	297

Передмова

Професії вчителя-словесника притаманна визначальна ознака – підвищена відповідальність за власні мовленнєві вчинки. Саме відповідальність за доречні й правильні висловлювання, за будь-які вияви власної вербальної й невербальної поведінки змушує відданих своїй роботі вчителів перебувати в перманентному колі запитань: Як досягти ефективного спілкування з вихованцями задля опанування ними найважливішого засобу спілкування – мови? Як виявити себе в мовленні через слухання, читання, говоріння, письмо та навчати цього дітей? Як зробити уроки української мови цікавими й корисними для учнів? Як організувати роботу так, щоб учні дійсно реалізовували себе в різних видах мовленнєвої діяльності, були компетентними, а не просто засвоїли знання про мову, визначені програмою? Як прищепити вихованцям любов до українського слова, розуміння значущості словесного вчинку?

Безконечні запитання «як?» у контексті із «для чого?», «з ким?» Нові навчальні ситуації пропонують нові запитання – і словесник аналізує. Мабуть, немає вчителя, який скаже, що це просто зробити, навіть вдало поєднуючи традиційні й новітні методики, виважені технології, здобутки лінгводидактики, психології, педагогіки, психолінгвістики, лінгвістичних наук. Так, науково-методичних розробок багато, учитель спирається на власний досвід і надбання колег. Але щоразу, починаючи урок, учитель-словесник потрапляє в нову ситуацію з новими найголовнішими дійовими особами – колективом учнів, ним самим і мовою, яка народжується щоразу по-новому та стає спільним надбанням педагога-мовника й вихованців-школярів.

Тому завдання вчителя-словесника – докласти максимум творчих зусиль для опанування професійної інформації та вдосконалення методичної майстерності її застосування, щоб учні мовленнєво зростали на кожному уроці, щоб спілкування відбувалося – тобто відбувався педагогічний дискурс, що як наукове поняття пояснюється по-різному, однак усіма визначається його найвиразніша ознака – живе слово в умовах навчання, об'єднувальне начало вчителя й учнів заради розвитку інтелекту, духовності й особистості загалом. Майбутній учитель-словесник формується у вищій школі, поступово зростає як особистість мовна, мовленнєва, риторична, комунікативна й дискурсна.

Сучасна лінгводидактика переживає часи стрімкого накопичення термінів, переосмислення багатьох понять, формування концептуальних підходів до навчання мови в нових інформаційних умовах

з використанням мультимедійних засобів, посиленням ваги полікодових навчальних одиниць, зокрема й полікодового тексту-дискурсу, де функціують ті мовні одиниці, вивчення яких передбачає шкільна програма. Учням зараз мало знати, наприклад, що таке префікс, означення, складне синтаксичне ціле як статичні одиниці: щоб бути комунікативно компетентними, їм треба знати потенційні функційні можливості цих одиниць та найголовніше – ефективно користуватися ними в дискурсних стратегіях (у певних комунікативно-ситуативних сценаріях). Учителю як режисеру сценарію спілкування готує й учнів до такої ролі – бути в мовленні активними, мотивованими, створювати мовлення й сприймати, уміти визначати мету, передбачати, проектувати, коригувати заплановане, аналізувати. Життя потребує таких людей, і школа та методична наука реагує на цей запит.

Методика української мови у своєму розвитку від основ навчання граматики й правопису через навчання фонетики, лексикології й фразеології, стилістики, культури мови, риторики й лінгвістики тексту підійшла до навчання дискурсу. Це шлях від методики мови до методики мовлення, а в перспективі – й до методики дискурсу.

Ця монографія присвячена актуальним проблемам педагогічного дискурсу, зокрема його технологіям. Мета книги – окреслити теоретичні засади педагогічного дискурсу вчителя-словесника, проаналізувати навчальні ситуації на основі знань про текст і дискурс, допомогти майбутнім учителям-словесникам розібратися в нових теоретичних поняттях, опанувати технології педагогічного дискурсу в процесі навчання української мови, тобто сприяти формуванню дискурсної особистості.

Написанню монографії передували вивчення й аналіз наукового доробку насамперед лінгводидактів, лінгвістів, педагогів, психологів – дослідників мовленнєвого спілкування як багатогранного міждисциплінарного феномена. Було використано педагогічні спостереження, аналіз практичного досвіду вчителів, викладачів вищої школи, власні методичні здобутки. Розробці концептуальних методичних положень цієї монографії допомогли поради наставників – учених-лінгводидактів – наукового консультанта доктора педагогічних наук, професора М. І. Пентилюк, дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора М. С. Вашуленка; учених-мовознавців – докторів філологічних наук, професорів А. С. Зеленька, К. Д. Глуховцевої, кандидата філологічних наук, доцента Т. П. Терновської. Обґрунтуванню лінгводидактичних засад дослідження сприяв досвід роботи в авторських колективах підручників, навчально-методичних концепцій,

програм, посібників для студентів і учнів під керівництвом професорів М. І. Пентилюк, З. С. Сікорської, В. Д. Ужченка, багаторічне творче спілкування з колегами – науковими однодумцями – доктором педагогічних наук, професором О. М. Горошкіною, доцентами – кандидатами педагогічних наук Н. С. Безгодовою, Л. О. Поповою, кандидатами філологічних наук Г.К. Бариловою, Т. І. Должиковою, М. В. Кравченко, В. В. Лєсновою, І. В. Мілевою, І. О. Ніколаєнко, ст. викладачем О. М. Кравчук, з учителями-словесниками Є. І. Колесниковою, Н. В. Есауловою, І. О. Заболотною, О. М. Піцик.

Аналіз наукової літератури з порушеної проблематики дає підстави визначити провідні напрями досліджень, тематику розробок, досягнення й проблемні питання. Опанування педагогічного дискурсу в аспекті його навчальних і комунікативних технологій ґрунтується на засадничих положеннях у сфері вищої й середньої освіти, теорії і практиці мовленнєвої діяльності, аналізу тексту й дискурсу, когнітивної й комунікативної лінгвістики, риторики, загальної лінгводидактики й лінгводидактики вищої та середньої школи, часткових методик і технологій.

Лінгводидактичним пошукам теоретичного обґрунтування проблем педагогічного дискурсу, розробці ефективних шляхів формування дискурсної особистості вчителя-словесника слугував аналіз наукового досвіду вчених за такими основними напрямками.

Визначення основних понять дискурсу в галузі дискурсології, лінгвістики тексту та інших лінгвістичних і мовленнєвознавчих напрямів (Е. Бенвеніст, Дж. Браун, А. Греймас, Т. ван Дейк, В. Дресслер, О. Йокояма, Ю. Крістева, М. Пеше, П. Серіо, М. Фуко, З. Харрис та ін.; О. Анісімова, Н. Арутюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Л. Бейлінсон, В. Борботько, Є. Верещагін, А. Габідулліна, І. Гальперін, В. Григор'єва, В. Дем'янков, Т. Єжова, С. Єрмоленко, А. Загнітко, А. Зеленько, О. Земська, О. Кибрик, Л. Компанцева, Г. Костомаров, І. Кочан, О. Кубрякова, Ю. Лотман, М. Макаров, Г. Почепцов, В. Салімовський, О. Сиротиніна, К. Сєдов, О. Селіванова, К. Серажим, Л. Синельникова, О. Сковородников, Ю. Степанов, З. Тураєва, І. Шевченко, Є. Ширяєв, Ю. Щербиніна, Г. Яворська, Р. Якобсон та ін.).

Риторичні дослідження як основа сучасного педагогічного дискурсу (С. Абрамович, Д. Александров, Т. Анісімова, В. Аннушкін, Г. Апресян, Л. Введенська, О. Волков, Н. Голуб, Н. Іпполітова, М. Кохтев, З. Куньч, М. Львов, Л. Мацько, О. Мацько, А. Михальська, О. Мурашов, О. Петров, Ю. Рождественський, Г. Сагач, Л. Скуратівський, П. Сопер, Й. Стернін, М. Хлебникова та ін.).

Загальні психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, Д. Богоявленський, М. Вашуленко, С. Вітвицька, О. Власова, О. Глузман, І. Головінський, І. Зязюн, В. Ільченко, В. Кремень, А. Маслоу, О. Лурія, Н. Ничкало, С. Подмазін, Т. Сорочан, Н. Чернуха, Г. Шевченко, Т. Яценко та ін.).

Визначення підходів, принципів, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу (А. Алексюк, О. Біляєв, Л. Вознюк, О. Горошкіна, В. Дороз, С. Дорошенко, О. Заболотська, Є. Зеленов, В. Іваненко, С. Караман, І. Колесникова, О. Кучерук, С. Лукач, О. Любашенко, Г. Онкович, Н. Остапенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Рожило, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Стельмахович, В. Теклюк, М. Федорова, І. Хом'як, В. Шахов, В. Шляхова та ін.).

Обґрунтування технологічного підходу до навчання (В. Афанасьєв, Л. Байкова, В. Беспалько, О. Гохберг, Л. Гребенкіна, І. Дичківська, М. Кларін, М. Кларк, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Селевко, А. Ситченко, П. Сікорський, В. Шуляр, І. Якіманська та ін.).

Характеристика компетентнісного підходу до навчання (Л. Антонова, Н. Бібік, О. Біляєв, А. Богуш, В. Введенський, М. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Донченко, І. Зимня, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, С. Ніколаєва, О. Овчарук, Н. Остапенко, Л. Парашенко, М. Пентилюк, В. Плахотник, Дж. Равен, О. Савченко, Л. Скуратівський, А. Хуторський, Г. Шелехова та ін.); окремі складники професійної педагогічної компетентності майбутніх філологів висвітлені в роботах О. Бігич (методична компетентність), Н. Босак (фонетико-орфоепічна компетенція), Л. Гелівери (дискурсивно-стратегічна компетенція), Н. Голуб (риторична компетентність), Н. Остапенко (лінгводидактична компетентність), О. Кучерявої (дискурсивна компетенція), Т. Симоненко (мовно-комунікативна компетенція), Н. Шумарової (мовна компетенція) та ін.

Дослідження мовленнєвого розвитку особистості (від мовної особистості до дискурсивної): психолінгвістичне трактування мовлення як діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, В. Красних, О. Лурія, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, І. Синиця та ін.); мовленнєвий розвиток учасників педагогічного дискурсу (Л. Антонова, В. Бадер, З. Бакум, А. Богуш, Н. Гавриш, Є. Голобородько, Н. Горбунова, О. Горошкіна, Ж. Горіна, Н. Десяєва, Т. Донченко, Г. Дідук, І. Дроздова, К. Климова, Т. Котик, Т. Мельник, Е. Палихата, К. Плиско, Л. Попова, Л. Руденко, О. Рудіна, Л. Туміна

О. Хорошковська та ін.); аналіз мовної особистості (К. Глуховцева, С. Воркачов, Ю. Караулов, Л. Мацько, Н. Остапенко, Л. Паламар, Л. Синельникова, Л. Струганець, Н. Формановська та ін.); розробка способів і засобів формування мовленнєвознавчих знань, умінь і навичок учасників педагогічного дискурсу (О. Андрієць, Н. Безгодова, В. Бадер, З. Бакум, І. Гайдаєнко, Т. Донченко, В. Дороз, І. Дроздова, О. Казарцева, О. Караман, Т. Коршун, А. Ляшкевич, В. Мельничайко, В. Мешеряков, Г. Михайловська, В. Олексенко, С. Омельчук, М. Пентиліук, О. Рудіна, В. Статівка, Г. Шелехова та ін.).

Наукові розробки з проблем професійної комунікації та педагогічного спілкування (Л. Антонова, Н. Волкова, О. Гойхман, В. Кан-Калик, В. Карасик, В. Кашкін, І. Колесникова, Н. Кузьміна, В. Лозова, О. Пехота, Л. Синельникова, Л. Хаймович, І. Цимбалюк та ін.).

Формування педагогічної, мовленнєвої, риторичної майстерності учителя (Є. Барбіна, Г. Бігич, Є. Голобородько, Н. Горобченко, Н. Голуб, О. Заболотська, А. Капська, В. Карасик, К. Климова, А. Курінна, Л. Мацько, О. Мурашов, Т. Окуневич, Л. Паламар, М. Пентиліук, Г. Сагач, Т. Симоненко та ін.).

Основи професійної підготовки філологів, майбутніх учителів-словесників (Н. Голуб, В. Дороз, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерява, Т. Ладиженська, Л. Туміна, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Остапенко та ін.).

Однак багато питань, пов'язаних з формуванням дискурсної особистості студента-філолога, ще потребує розв'язання. Так, не були предметом спеціального дослідження визначення теоретичних засад технологій педагогічного дискурсу, своєрідних особистісних характеристик, що репрезентують майбутнього вчителя-словесника як дискурсну особистість, не розроблено методіку лінгводидактичного аналізу як професійної технології педагогічного дискурсу.

Зазначене свідчить про необхідність наукового обґрунтування теоретико-методологічних засад педагогічного дискурсу як засобу формування мовної особистості студента-філолога та розробки ефективної методіки оволодіння технологіями педагогічного дискурсу.

Автор висловлює щиру подяку рецензентам монографії докторам педагогічних наук, професорам Є. П. Голобородько, С. О. Караману, О. М. Семенов, Є. А. Зеленову за поради й слухні зауваження, спрямовані на вдосконалення цієї книги.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

1.1. Дискурс як наукова одиниця

1.1.1. Визначення поняття «дискурс»

Дискурс як складний і різноплановий загальнонауковий феномен досліджують у філософії, логіці, семіотиці, лінгвістиці, соціальній психології, риторичі, етнографії, літературознавстві, теорії комунікації та ін.; аналіз загальних питань дискурсу здійснює дискурсологія. У лінгвістичних галузях (когнітивній лінгвістиці, комунікативній лінгвістиці, психолінгвістиці, прагмалінгвістиці, етнолінгвістиці, лінгвокультурології та ін.) дискурс входить до різних парадигм, що об'єднані спільним соціолінгвальним аспектом вивчення. Наукові студії містять різні підходи щодо трактування поняття «дискурс», зіставлення термінів «дискурс», «текст», «мовлення» та ін., визначення методології та типології дискурсу.

Лінгводидактика описує дискурс у межах лінгвістичних і педагогічних знань. Різні науки визначають дискурс відповідно до притаманних їм методологічних засад, неоднозначність термінологічних визначень ускладнює проблему трактування дискурсу як поняття лінгводидактики. Слово «дискурс» багатозначне в науковому обігу, і це має об'єктивні причини, зумовлені його етимологією та різними шляхами впровадження в мовленнєву практику вчених.

Однак термін «дискурс» не є винятком щодо полісемантичності серед одиниць української термінологічної лексики в галузі мовознавства й лінгводидактики, зокрема таких ключових, як «мова», «мовлення», «комунікація», «концепт» та ін. Полісемічними, відповідно до лексикографічних видань і практики вживання, є багато слів-термінів, зокрема й таких, що є ключовими для лінгводидактики в аспекті порушеної нами теми. Наприклад, слово «мова», за тлумачним словником, – це 1) здатність людини говорити, висловлювати свої думки; 2) сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок; 3) мовлення, властиве кому-небудь; манера говорити; 4) те, що говорять, чий-небудь слова, вислови; 5) публічний виступ на яку-небудь тему, промова; 6) те, що виражає яку-небудь думку, що може бути засобом спілкування [71, с. 543]; за українським

педагогічним словником С. Гончаренка, – основний засіб спілкування й розуміння в людському суспільстві, сукупність відтворюваних мовними органами загальноприйнятих у межах певного суспільства для предметів, явищ дійсності й відображень їх у свідомості, а також загальноприйнятих правил комбінування цих знаків у процесі вираження думок [105, с. 213]. За «Коротким тлумачним словником лінгвістичних термінів», – 1) складне суспільне явище, у якому розрізняють такі ознаки: а) найважливіший засіб людського спілкування та об'єднання людей у спільноту; б) засіб самоідентифікації й вираження ментальності нації (етносу); в) засіб формування й розвитку думки, здійснення пізнавальної діяльності, реалізації духовної культури народу; 2) система суспільно усвідомлених звукових та відтворюваних на письмі знаків, що функціують за певним регламентом, нормами й реалізуються у звуковій та семантичній субстанції конкретних мовних актів спілкування [139, с. 90]. Неоднозначними дотепер є думки вчених щодо розмежування понять «мова» і «мовлення», про що свідчать наведені приклади лексикографічної фіксації значень. Існують однакові слова з різним термінологічним значенням у кількох науках (наприклад, «морфологія» – у лінгвістиці – наука про частини мови, у біології – це форма і структура організму). Часто виникають труднощі в розмежуванні значень слів на позначення одиниць класифікацій (*тип, вид, форма, складний, складений, аспект, підхід, жанр* та ін.), здебільшого такі слова в науковому лінгводидактичному вжитку потребують уточнень відповідними словосполученнями (наприклад, *форма навчання, форма виховання, граматична форма* тощо).

Цей перелік свідчить про наявність загальної проблеми наукової термінології та переконує нас у необхідності обґрунтованого ще класичною риторикою епістемічного підходу до вивчення наукових явищ і понять, прагнення максимально точного й об'ємного їх визначення в межах тієї чи іншої проблеми. Тому слово «дискурс» буде й надалі об'єднувати наукові знання різних галузей і наук, пристосовуючись до відповідної парадигми, набуваючи того значення, яке найбільш точно відповідатиме сфері досліджень. Слушно зауважив В. Карасик про те, що різні підходи до вивчення мови є не взаємовиключними, а взаємодоповнювальними [177].

Для сучасної лінгводидактики дискурс цікавий як явище, що відображає процес навчання мови, мовлення, комунікації – формування того складника особистості людини, що інтелектуально презентує її в суспільстві. Зважаючи на те, що лінгводидактика є наукою похідною

від лінгвістики й дидактики та зумовленою досягненнями різних наук, будемо аналізувати загальні й часткові проблеми дискурсології з метою визначення теоретичних засад дискурсу вчителя-словесника.

Наукове поняття «педагогічний дискурс» ґрунтується на розумінні терміна «дискурс», яким послуговуються різні гуманітарні науки в дослідженнях комунікативних процесів. Кожна наука, маючи свій предмет дослідження й притаманні їй методи, акцентує увагу на різних особливостях дискурсу, що пояснює полісемію цього терміна. Неоднозначність трактування поняття зумовлена багатьма чинниками, зокрема різними шляхами його появи в науковому обігу різних країн, існуванням інших термінів на позначення певних понять, що ототожнюються з дискурсом (*стили, жанри, форми* тощо). Аналіз різноманітних визначень загального поняття «дискурс» дає змогу з'ясувати характерні особливості окремого його різновиду – педагогічного дискурсу.

Спочатку з'ясуємо, як фіксують значення слова «дискурс» сучасні лексикографічні видання, які подають не тільки різне значення слова, а й різний наголос – і на першому, і на другому складі. Наголос на першому складі відповідає традиції англійської мови (англомовна стаття З. Харрися «Discourse analysis» традиційно вважається початком упровадження терміна в наукових дослідженнях) [508], наголос на другому складі виділяє франкомовну акцентологічну ознаку й розуміння дискурсу насамперед як мовлення, за Е. Бенвеністом [34]. Різноманітні визначення й два варіанти наголосу в слові «дискурс» зумовлені полісемією цього терміна, представленою в наукових роботах, його етимологією й еволюцією від «роздум», «міркування», «логічний доказ» у давній латині до «висловлювання», «текст», «мовлення», «комунікативне явище» тощо в сучасному трактуванні вченими різних країн.

Так, «Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів» пояснює дискурс з позицій мовознавства: «Дискурс (фр. discours – промова, виступ) – 1) зв'язне мовлення в конкретних соціокультурних, психологічних умовах. Дискурс відбиває ситуацію безпосередньої мовної діяльності з урахуванням форм спілкування, поведінки, міміки, жестів мовця; 2) текст разом з умовами його творення, сприймання, динамічний контекст культури, у якому здійснюється прочитання тексту та його вплив на свідомість читача» [139, с. 47 – 48]. Як бачимо, використання ключових слів «мовлення» й «текст» відображає динамічність, процесуальність аналізованого явища, його психологічну й соціокультурну зумовленість. Це збігається з лінгвістичним поглядом на дискурс у зарубіжній і вітчизняній науці, представленим

Н. Арутюновою, Е. Бенвеністом, О. Сиротиніною, З. Харрисом [15; 34; 414; 508]. Використане в словниковій статті словосполучення «мовна діяльність» суперечить лінгводидактичному розмежуванню понять «мова» й «мовлення» (якщо «діяльність» – то «мовленнева»).

У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» Н. Арутюнова представляє дискурс як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними й ін. чинниками; текст, узятий у процесуальному (подієвому) аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивних процесах)» [225, с. 136 – 137]. У такому визначенні наголошено на процесуальності, когнітивності, лінгвістичній й позалінгвістичній єдності чинників дискурсу.

Сучасний словник іншомовних слів подає визначення, подібне попередньому, але з першим значенням, що походить від латинського слова: «[лат. *discursus* – міркування, франц. *discours* – промова, виступ] – 1) логічний доказ, розумовий засновок; 2) зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. чинниками; текст в аспекті подій; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як компонент взаємодії людей» [443, с. 228]. Перше значення слова представляє однобічне й застаріле його тлумачення, друге ж значення відображає найтипівіші погляди сучасних дослідників дискурсу як явища лінгвістичного й лінгводидактичного.

Педагогічний словник-довідник пропонує визначення цього поняття з позицій мовленневознавства: дискурс (лат. *discursum*) – найважливіший складник мовленнєвої події, мовленнєвий і невербальний обмін, що протікає в мовленнєвій ситуації. Цей процес багаторівневий, він містить: 1) вербальну поведінку; 2) акустичну поведінку (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр); 3) кінесичну поведінку (жести, міміка, поза); 4) просторову поведінку (знакове використання простору) [328, с. 51]. Багаторівневність дискурсу, представлена в словниковій статті, складеній А. Михальською, обґрунтована й у інших роботах дослідниці.

У довідковому виданні для учнів представлено тлумачення поняття дискурсу як тексту в його вузьколінгвістичному й одночасно позамовному розумінні та як методику й напрямок у мовознавстві. Як напрямок зі своїм методом у зарубіжному мовознавстві дискурс, на думку А. Зеленька, завдячує своїм виникненням лінгвістам В. Дем'янку, П. Серію, Ю. Степанову [158, с. 27].

Цікавим для лінгводидактики є погляд на дискурс, представлений літературознавчим довідковим джерелом: дискурс (лат. *discursus* – міркування, фр. *discours* – промова, виступ) – сукупність висловлювань, що стосуються певної проблематики, розглядаються у взаємних зв'язках із цією проблематикою, а також у взаємних зв'язках між собою. Одиницями дискурсу є конкретні висловлювання, що функціують у реальних історичних, суспільних і культурних умовах, а у своєму змісті та структурі відбивають часовий аспект, інтерації між партнерами, які витворюють певний тип дискурсу, часовий простір, у якому він відбувається, значення, які він творить, використовує, репродукує або перетворює [227, с. 201]. Дискурс як висловлювання, навчальні тексти аналізує у своїх роботах А. Габідулліна, використовуючи термін «навчально-методичний дискурс» [84; 85; 86].

О. Селіванова в термінологічній енциклопедії з лінгвістики ґрунтовно з'ясовує походження й значення слова «дискурс». Дослідниця подає основні значення поняття: «дискурс»: від фр. *discours* – мовлення, у лат. *discursus* – блукати, розгалуження, розростання, коловорот) – 1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, занурений у життя; 2) замкнена цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлена різними чинниками, що опосередковують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними і т. ін.); 3) стиль, підмова мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки в певній соціальній сфері, що має певний набір змінних [393, с. 119]. Узагальнюючи різні погляди на дискурс, авторка окреслює чотири провідні – як на зв'язний текст, комунікативну ситуацію, стильову одиницю, різновид мовної поведінки.

Цікаве пояснення дискурсу подає енциклопедія «Кругосвіт»: дискурс (фр. *discours*, англ. *discourse*, від лат. *discursus* – біганина вперед-назад; рух, кругообіг; бесіда, розмова) – мовлення, процес мовленнєвої діяльності; спосіб говоріння. Багатозначний термін низки гуманітарних наук, предмет яких прямо чи опосередковано передбачає вивчення функціонування мови, – лінгвістики, літературознавства, семіотики, соціології, філософії, етнології, антропології [448]. Саме таке пояснення вказує на інтерактивність спілкування в цілому та в педагогічній сфері зокрема, відображає лінгводидактичне розуміння способів взаємодії учнів на уроці (методів бесіди, слова вчителя на уроці тощо).

З позицій комунікативної лінгвістики представляє значення слова «дискурс» «Сучасний тлумачний словник української мови»: це «складне

комунікативне явище, що включає до себе, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні чинники, необхідні для розуміння тексту. / Мовлення» [444, с. 178]. Укладачі словника, спираючись на низку інших українських лексикографічних видань, лише констатують семантичну складність поняття «дискурс» (текст як лінгвістична одиниця та інші одиниці – екстралінгвістичні, не конкретизовані в статті).

У цій же словниковій статті названо також прикметник до слова «дискурс» – «дискурсивний» [444, с. 178], очевидно, зумовлене практикою вживання переважно російською мовою. Нам видається не точною така словотвірна модель цього прикметника, хоча в дослідженнях, присвячених проблемам дискурсу, вживаються відносні прикметники на позначення понять, пов'язаних з дискурсом – «дискурсивний» і «дискурсний». Переважає прикметник «дискурсивний», зрідка «дискурсний» – «дискурсний аналіз» російською мовою. Однак покликання на «Великий тлумачний словник сучасної української мови» («дискурсивний – який здійснюється шляхом логічних міркувань») [71, с. 223] дає нам підстави використовувати в роботі прикметник «дискурсний» – тобто пов'язаний з дискурсом. Слово ж «дискурсивний» варто вживати в більш вузькому контексті – коли йдеться про логічне міркування. Упевненості в такому твердженні нам додає використання прикметника «дискурсивний» у більш вузькому контексті Ф. Бацевичем: «дискурсивна компетенція», що на думку вченого, є складником комунікативної компетенції, – це «здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси» [30, с. 125].

«Словник-довідник з української лінгводидактики» за редакцією М. Пентиліук пропонує тлумачити «дискурс» як «сукупність взаємопов'язаних висловлювань (текстів), що реалізуються в певних соціально-культурних умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресанта й адресата); процес вербального й невербального спілкування» [423, с. 41]. Для вчителя-словесника таке пояснення підкреслює рольовий характер дискурсу, єдність вербального й невербального компонентів у навчальному процесі.

Представлені вище тлумачення в словниках різних типів відображають сучасний стан розробки наукових проблем дослідження дискурсу, презентовані різними за жанром науковими роботами зарубіжних і вітчизняних авторів (Е. Бенвеніст, А. Греймас, Т. ван Дейк, Ю. Крістева, П. Серіо, М. Фуко та ін.; О. Анісімова, Н. Аругюнова, Ф. Бацевич, Л. Бейлінсон, В. Борботько, А. Габидуліна, В. Дем'янков, Т. Єжова, О. Йокояма, В. Карасик, А. Кибрик, К. Серажим, Л. Синельникова, Ю. Степанов, І. Шевченко, Г. Яворська та ін.).

Дослідники комунікації, лінгвістики тексту, лінгводидактики не можуть зараз оминати поняття «дискурс» і подають у своїх роботах власне бачення, аналіз і узагальнення науково-практичного пошуку інших учених. Склалося широке й вузьке розуміння дискурсу. У широкому розумінні дискурс – це текст з контекстом, тобто умовами його використання, у вузькому розумінні – це комунікативна подія між адресантом і адресатом під час комунікації.

В аспекті досліджуваної нами проблеми зважатимемо насамперед на лінгвістичний та лінгводидактичний зміст поняття «дискурс» з його широким і вузьким тлумаченням. Найчастіше ключовими словами у визначеннях є: *текст, зв'язний текст, зв'язне мовлення, висловлювання, послідовність висловлювань, сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій, промова, мовлення, когнітивний процес, явище, форма мовленнєвого спілкування, спілкування, комунікативна подія, тип комунікативної діяльності, фрагмент дійсності, комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки, одиниці, форми мовлення, інтеракції, стилі (підстили) мовлення, методика дослідження*. Використовуються й образні вислови, як-от: *текст (мовлення), занурений (занурене) у життя* (Н. Арутюнова), *об'єднувальне начало процесу комунікації, екстравертивна фігура комунікації* (Ю. Прохоров), *життя тексту в нашій свідомості* (К. Серажим), *накладання інформації тексту і знань людини на ментально-чуттєве інформаційне поле індивідуального «я»* (Т. ван Дейк, І. Штерн), *мова в мові* (Ю. Степанов).

Дискурс як полідисциплінарну одиницю з типовим широким і вузьким тлумаченням у різних галузях знань представимо на рис. 1.1.

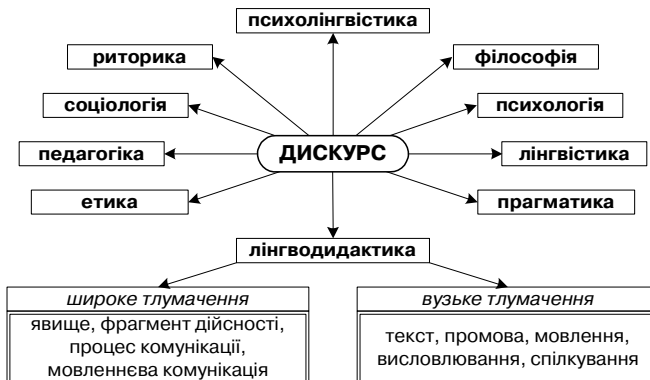


Рис. 1.1. Дискурс як полідисциплінарна одиниця

Прийнято вважати, що історія сучасного дослідження дискурсу й формулювання його значення започатковані роботою американського лінгвіста Зелліга Харрися «Аналіз дискурсу» (1952 р.), де представлено відмежування дискурсу від стилю, бесіди, діалогу, розмови тощо як близьких за значенням понять, а також окреслено новий напрям у мовознавстві – дискурсологію. Цей напрям об'єднує представників багатьох наук, зокрема лінгвістів, соціологів, психологів, педагогів у вивченні дискурсивних явищ комунікативного, когнітивного, прагматичного, дидактичного характеру. Аналізуючи дискурс у різних контекстах, дослідники з'ясовують його структуру, функції, типологічні ознаки тощо.

Дискурсологи представляють поняття «дискурс» залежно від певних об'єктів дослідження, узагальнюючи наукові погляди, зіставляючи спільне й відмінне в розумінні основних понять, визначаючи кількість дефініцій (Т. ван Дейк, П. Серіо, У. Чейф; Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Т. Єжова, В. Карасик, О. Селіванова, К. Серажим, Л. Синельникова, О. Сиротиніна та ін.).

Грунтовне узагальнювальне уявлення про дискурс представлено провідним дослідником цього явища, амстердамським ученим Т. ван Дейком. Так, учений розуміє дискурс у широкому й вузькому смислі й зазначає, що в дискурсі (на мікросоціальному рівні) відтворюються ідеологія і культура як колективні репрезентації дійсності – макросоціальні феномени. Дискурс у широкому смислі – це *комплексна комунікативна подія*, що відбувається між тими, хто говорить і слухає в процесі комунікативної дії в певному часовому, просторовому та іншому контексті. Така комунікативна дія може бути мовною, письмовою, мати вербальні й невербальні складники. Дискурс у вузькому смислі – текст або розмова, що має здебільшого тільки вербальний складник – «текст» або «розмову». Тобто дискурс у найзагальнішому розумінні – це вербальний продукт комунікативної дії [60, с. 21; 530].

Французький мовознавець Е. Бенвеніст [34] і його послідовники використовують слово «дискурс» на позначення мовлення, говоріння в найширшому значенні (що цілком відповідає національному розумінню цього слова).

Швейцарський учений Патрік Серіо [403] узагальнює погляди на дискурс і виокремлює вісім його дефініцій на основі різних лінгвістичних напрямів (з позицій граматики тексту, прагматики, аналізу діалогу, аналізу одиниць мови й мовлення тощо): 1) дискурс – як еквівалент поняття «мовлення»; 2) дискурс – одиниця, більша за фразу, висловлювання в глобальному сенсі, послідовність окремих висловлювань; 3) вплив висловлювання на його одержувача, внесення висловлювання в мовленнєву ситуацію, що містить суб'єкта й адресата,

час і місце мовлення; 4) бесіда як основний тип мовлення; 5) мовлення, що привласнюється мовцем, на противагу оповіді, що розгортається без експліцитного втручання суб'єкта; 6) еквівалент поняття «мовлення» як актуалізація, диверсифікованість на поверхневому рівні, на противагу «мові» як системі малодиференційованих віртуальних значень; 7) система обмежень, що накладаються на необмежену кількість висловлювань відповідно до сили певної соціальної чи ідеологічної позиції; 8) висловлювання (текст) із погляду дискурсного механізму його породження й сприймання [403]. Бачимо, що виокремлення дискурсу з кола суміжних понять відбувається складно: дискурс ототожнюють з мовленням, висловлюванням, текстом, бесідою, одиницею мовленнєвої ситуації, з позалінгвальними чинниками, пояснюється з позицій психолінгвістики.

Різні лінгвістичні тлумачення терміна «дискурс» дозволили українській дослідниці К. Серажим виділити п'ять основних значень: 1) зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними чинниками (Т. ван Дейк, Ю. Караулов, В. Петров, І. Штерн та ін.); 2) текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей (Н. Арутюнова, Г. Кук, К. Пайк та ін.); 3) текст, що утворився в процесі дискусії, коли значення «на виході» стає адекватним авторському задуму (Н. Бурвикова, В. Костомаров та ін.), на думку авторки, у такому трактуванні дискурс є ментальним утворенням; 4) сукупність тематично, культурно або інакше пов'язаних текстів, що допускає розвиток доповнення іншими текстами (А. Баранов, Д. Добровольський та ін.); 5) спілкування, що розглядається як реалізація певних дискурсивних практик (А.-Ж. Греймас, Ж. Куртене, М. Фуко та ін.) [400, с. 12].

К. Серажим пропонує на основі аналізу різних значень поняття таке власне розуміння дискурсу: «Отже, під дискурсом ми розуміємо складний соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища, який, по-перше, детермінується (прямо чи опосередковано) його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними та іншими (конститууючими чи фоновими) чинниками, по-друге, має «видиму» – лінгвістичну (зв'язний текст чи його семантично значущий та синтаксично завершений фрагмент) та «невидиму» – екстралінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структуру і, по-третє, характеризується спільністю світу, який «будується» впродовж розгортання дискурсу його репродуцентом (автором) та інтерпретується його реципієнтом (слухачем, читачем тощо)» [400, с. 13]. Використовуючи доволі складне структурно

й семантично речення для визначення дискурсу, дослідниця спробувала охопити його комунікативний, соціальний, особистісний, лінгвістичний і екстралінгвістичний параметри, наголосити на його процесуальності й «видимій» та «невидимій» структурі.

В. Григор'єва пояснює термін «дискурс» безпосередньо в лінгвістичному значенні — як лінгвістичну одиницю спілкування, у якій відображено диференціальну розмаїтість картин світу, що містить: а) типізовані ситуації соціальної взаємодії; б) учасників соціальної взаємодії; в) соціальні норми й конвенції; г) культурологічні уявлення й форми [113, с. 11 — 12]. Таке тлумачення належить до широкого розуміння дискурсу.

На соціолінгвістичному аспекті дискурсу наголошує Г. Почепцов, ототожнюючи його з «мовною дійсністю» [365, с. 8]. Ф. Бацевич звертає увагу на функційно-комунікативне й прагматичне розуміння сутності дискурсу як інтерактивному й трансактивному типові комунікативної діяльності, що має різні форми вияву й відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюючись стратегіями й тактиками учасників спілкування. Дискурс, на думку вченого, характеризується синтезом когнітивних, мовних і позамовних чинників, які формують мовленнєві жанри й мовленнєві акти. Аналізуючи сутність дискурсу, дослідник виділяє обставини, у яких і для яких створений дискурс, зокрема: комунікативні наміри автора; стосунки автора й адресата; спільні ідеологічні, соціальні ознаки, особливості конкретного середовища та конкретних особистостей, яким прямо чи опосередковано адресовано повідомлення; жанрові й стилістичні особливості повідомлення; асоціації з попереднім досвідом [29, с. 27].

Дискурс у лінгвістичних розвідках здебільшого зіставляється, ототожнюється з такими поняттями, як текст, мовлення, мова (вияв мови), висловлювання, процес, мовленнєва подія. Тому термін «дискурс» має багато застосувань, зокрема він означає:

- еквівалент поняття «мовлення», будь-яке конкретне висловлювання;
- одиниця, що за розміром переважає фразу, висловлювання в глобальному розумінні, предмет дослідження граматики тексту, що вивчає послідовність окремих висловлень;
- у теорії висловлювань (прагматиці) дискурсом називають вплив висловлювання на адресата, що передбачає суб'єктів і ситуацію (момент, місце) висловлювання;
- за Е. Бенвеністом, дискурсом називається мовлення, властиве тим, хто говорить, на відміну від розповіді, що розгортається без експліцитного втручання суб'єкта. Дискурс визначено дослідником як процес застосування мовної системи, а текст як результат цього процесу [34, с. 10].

Найбільш поширеним у мовознавчих студіях є тлумачення дискурсу, запропоноване Т. ван Дейком: зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, історичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками. Учений переконує в тому, що дискурс є комунікативною подією, у якій беруть участь мінімум два учасники – той, хто говорить, і той, хто слухає. Т. ван Дейк визначає текст як статичний об'єкт, а дискурс як спосіб його актуалізації в певних ментальних і прагматичних умовах [60].

Ф. Бацевич зіставляє поняття «дискурс» з поняттями «мовленнєвий жанр» і «мовленнєвий акт» [28; 30]. Саме така тріада цікава для лінгводидактики як наукове підґрунтя розробки технологій навчання жанрового мовлення в різних дискурсах, насамперед у педагогічному.

Отже, поняття «дискурс» з погляду лінгводидактики може використовуватися в таких основних його значеннях:

- відповідно до широкого тлумачення – як комунікативне явище, мовленнєва ситуація, інтерактивний процес, у якому задіяні учасники спілкування, вербальні, невербальні, часові, просторові чинники навчальної ситуації;
- відповідно до вузького тлумачення – як текст, висловлювання, промова в навчальній ситуації.

Дискурс як багаторівневу одиницю представимо схематично:

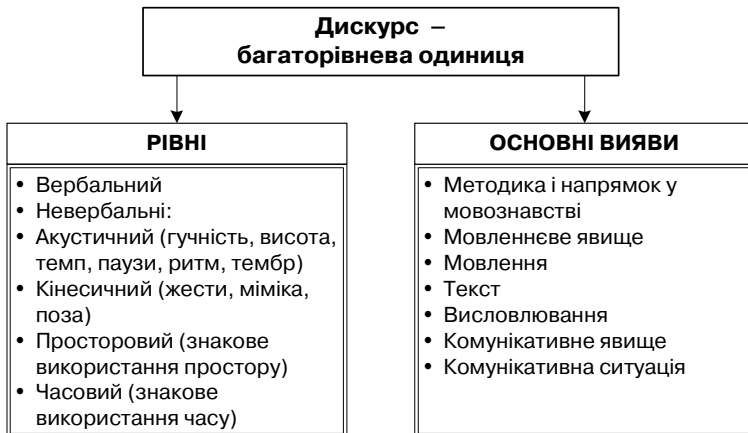


Рис. 1. 2. Дискурс – багаторівнева одиниця

1.1.2. Основні положення методології дискурсу

Як і будь-яке складне наукове поняття «дискурс» має властиві йому методологічні засади, сформовані в ученні про дискурс, що відоме під

назвами «аналіз дискурсу», «теорія дискурсу». Це вчення з опорою на загальнонаукові й лінгвістичні дослідницькі методики виробило такі методи та прийоми дослідження, що сприяли виділенню дискурсу в окрему наукову (насамперед лінгвістичну) категорію. Теорія (аналіз) дискурсу ґрунтується на методологічних засадах, що сприяють системному викладу взаємозв'язку й взаємозумовленості понять, явищ, пов'язаних з педагогічним дискурсом – предметом нашого дослідження.

Методологічні засади дискурсу відбиті в наукових студіях зарубіжних і вітчизняних учених (Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, А. Греймас, В. Дресслер, Ж. Дюбуа, У. Манн, Б. Палек, Я. Петефі, П. Серіо, С. Томпсон, М. Фуко, З. Харрис, Н. Хомський, У. Чейф та ін.; Н. Арутюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Л. Бейлінсон, О. Богданова, В. Борботько, А. Вежбицька, В. Дем'янков, В. Жайворонок, А. Зеленько, В. Карасик, Ю. Караулов, А. Кибрик, В. Петров, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Різун, О. Селіванова, К. Серажим, Л. Синельникова, Ю. Сорокін, Ю. Степанов; І. Шевченко, І. Штерн, Г. Яворська та ін.).

У науці вибудована парадигма дискурсу як «сукупність пізнавальних принципів і прийомів відображення суспільної реальності, що визначають логіку організації знань і моделі теоретичного витлумачення мовленнєво-мисленнєвих явищ» [400, с. 23]. Учені переважно використовують такі методи дослідження:

- *прагматичний аналіз*, що стосується стратегій і тактик, законів і правил спілкування, аспектів взаємодії суб'єктів дискурсу (основи прагматичного аналізу закладені в роботах американських учених Джона Остіна, Джона Серля, Герберта-Пола Грайса, Джефері Ліча);
- *семіотичний аналіз*, що передбачає вивчення знакової природи комунікації;
- *структурний аналіз*, що дає змогу досліджувати компоненти дискурсу, їх взаємозв'язки;
- *дискурс-аналіз*, що застосовують з метою виявлення соціального, психічного, культурного контексту мовлення;
- *контент-аналіз*, основою якого є встановлення елементарних одиниць та об'єктивні (кількісні) характеристики їх функціонування в межах дискурсу;
- *транзакційний аналіз* як дослідження міжособистісних стосунків, «его-стану» мовців (за Р. Берном, – «Дорослий», «Дитина», «Батько»);
- *аналіз мовленнєвих актів*, спрямований на виявлення мовних фактів, характерних для кожного виду дискурсу [30, с. 18 – 25; 28, с. 19 – 24; 400, с. 26 – 28].

Безпосередні витоки теорії дискурсу й методів його аналізу, на думку Н. Арутюнової, слід шукати в дослідженнях, присвячених використанню мовних одиниць (німецька школа П. Вундерліха, П. Хартмана та ін.), соціолінгвістичному аспекті аналізу комунікації (американська школа Г. Закса, Е. Щеглова та ін.), у психологічному моделюванні породження мовлення, в описі етнографії комунікації, в антропологічних дослідженнях [225; с. 137]. Філософські теоретико-методологічні засади аналізу дискурсу як особливого, ідеального виду комунікації з адекватним вираженням намірів мовців закладені в роботах німецького вченого Юргена Габермаса («Теорія комунікативної дії»), ученим обґрунтовані концепти «комунікативне суспільство», «комунікативний розум», «комунікативна раціональність» [83; 272, с. 96]. Постмодерністська філософія розглядає дискурс як утворення когнітивне й мисленнево-комунікативне, що може бути адекватно інтерпретоване лише в аспекті нелінійної парадигми. Такі дослідження дискурсу виділяють проблеми, що стосуються предмета й методів аналізу дискурсу, його базових положень і одиниць. Це явище становить об'єкт нової когнітивно-комунікативної парадигми.

В основу аналізу дискурсу лягли такі лінгвістичні чинники, як розмежування мови й мовлення, речення, висловлення (речення в мовленні), висловлювання (зв'язне мовлення, текст), потреба структурної лінгвістики вийти в наукових дослідженнях за межі речення, необхідність розмежування понять «текст» і «дискурс», визначення функцій складного синтаксичного цілого (надфразної єдності) в комунікативних процесах, здобутки когнітивної й комунікативної лінгвістики тощо.

Аналіз дискурсу пов'язаний із соціологічними, мовленнево-знавчими дослідженнями особистості (зокрема мовної, мовленневої, комунікативної, риторичної, дискурсної), психологічним вивченням дискурсу як соціальної діяльності в умовах реального світу, психолінгвістичною теорією породження й сприймання мовлення.

Методологія дискурсу містить такі основні аспекти вивчення, як аспект мовного використання; когнітивний аспект; соціально-прагматичний аспект [478, с. 106], що формує когнітивну й комунікативну дослідницькі парадигми з визнанням «активної ролі і мовця, і слухача у формуванні дискурсу» [121, с. 116].

Сучасна теорія дискурсу спирається на *теорію риторичної структури*, створену в кінці ХХ ст. У. Манном і С. Томпсоном, що доводить зв'язок будь-якої одиниці дискурсу з риторичними відношеннями (такими, як *послідовність, причина, умова, мета, розвиток фаз, альтернатива* тощо), на семіотичний аналіз різних видів тексту у французькому структуралізмі та постструктуралізмі (А. Греймас, Ж. Дерріда,

Є. Ландовський, М. Фуко та ін.), на розширення предмета вивчення синтаксису Т. ван Дейком, Б. Палеком, на соціолінгвістичний аналіз комунікації, представлений американцями Т. Гібоном, Г. Заксом, Е. Щеглоффом, на розробку основ прагматики мовлення, досліджену Джоном Остіном, Джоном Серлем та ін.

Концептуальним положенням для аналізу дискурсу вважаємо його розуміння, за Е. Бенвеністом, як мовлення, що належить тим, хто говорить, будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача та намір першого впливати на іншого [34, с. 276]. У наукових дослідженнях другої половини ХХ ст. категорія дискурсу містила елементи структуралізму, етнолінгвістики, психоаналізу, прагматики, формалізму, теорії ідеології тощо. Теорія дискурсу в мовознавстві розвивалася внаслідок визнання недостатності аналізу мови як системи. Французький вчений М. Фуко пов'язав лінгвістичні аспекти дискурсу з проблематикою твореної різними типами дискурсу понятійної та логічної структури, яка ними починається, видозмінюється чи усувається. Так була суттєво розширена проблематика дискурсу [227, с. 201].

Ця широка наукова проблематика, застосування різних методів дослідження дискурсу в багатьох наукових сферах визначають такі його методологічні ознаки, як диференційність і одночасно універсальність, що позначається на розвитку концепту «дискурс» і розмитості терміна, що, на думку Ф. Бацевича, зумовлено двома причинами: історією становлення (у семантичній «пам'яті» лексеми утримуються ознаки попередніх її вживань) і певною невизначеністю місця поняття «дискурс» у системі наявних категорій та модусів вияву мови [30, с. 138]. Учений наголошує, що різні науки відповідно до предмета свого дослідження актуалізують різні ознаки цього багатогранного явища.

Отже, методологія аналізу дискурсу містить такі основні положення:

1. В основі теорії дискурсу лежить розмежування понять мови як знакової системи й мовлення як виду суспільної діяльності людини. Мова постає як інструментарій задоволення людиною своїх соціально-культурних потреб.

2. Аналіз дискурсу спрямований на дослідження усної й писемної форми мовної комунікації, процесу, що протікає в реальних умовах передачі й засвоєння знань (урок, лекція тощо), вироблення відповідних умінь і навичок, тобто в умовах виховання й навчання. Цим аналіз дискурсу відрізняється від аналізу тексту – статичного об'єкту дослідження. Текст розглядається як одиниця комунікативної діяльності людини.

3. Дослідження дискурсу має когнітивну спрямованість, адже вивчення механізмів, процесів передачі й здобуття знань ґрунтується

на розумінні мови як засобу пізнання й відтворення картини світу в свідомості людини, взаємозалежності й взаємозумовленості актуалізованих знань учня й учителя – суб'єктів педагогічного дискурсу.

4. Психолінгвістичне розуміння мови як діяльності, що містить певні процедури й операції, риторичні закони, що регулюють продукування аргументованого, впливового мовлення, когнітивну теорію картини світу, лінгвопрагматичне положення про комунікативні ролі учасників спілкування, шляхи й засоби реалізації їхніх комунікативних намірів.

5. Дискурс слід досліджувати тільки за умови врахування вербальних та невербальних чинників у комплексі, вивчення діяльності суб'єктів спілкування.

Методологічні засади вивчення дискурсу є ґрунтом у лінгводидактичних дослідженнях, зокрема в розробці теоретичних засад навчання, обґрунтуванні навчально-виховних концепцій, що стосується й нашого дослідження педагогічного дискурсу вчителя-словесника.

1.1.3. Зіставлення дискурсу із суміжними поняттями

У науковій літературі спостерігаємо прагнення вчених зіставити термін «дискурс» із суміжними поняттями, насамперед такими, як «мовлення», «текст», «комунікація». Розмежування цих понять важливе для лінгводидактики, оскільки термінологічна визначеність впливає на якість методичних розробок, практику навчання мови й мовлення.

Дослідники комунікативних процесів, методики навчання мовленнєвої діяльності часто оперують однаковими словами, уточнюючи їх значення відповідно до різних наукових контекстів. Тлумачення багатозначних слів у науковому обігу залежить від ситуативного контексту. Наприклад, говорячи про середній структурний компонент комунікативної моделі (між адресантом і адресатом), можемо вживати як тотожні поняття «повідомлення», «висловлювання», «текст», а в методичному контексті, зокрема на уроці української мови, допускаємо вислів «текст вправи», однак не «повідомлення вправи» чи «висловлювання вправи». Тому зустрічаємо й ототожнення, і розмежування ключових понять, пов'язаних із вивченням дискурсу.

Послідовники Е. Бенвеніста фактично співвідносять мовлення й дискурс, про що йшлося вище. На думку ж Н. Арутюнової, мовлення – це «конкретне говоріння, що протікає в часі та є втіленням у звукову (включаючи внутрішнє приговорювання) або писемну форму. Під мовленням розуміють як сам процес говоріння (мовленнєву діяльність), так і його результат (мовленнєві твори, що фіксуються пам'яттю чи письмом)» [225, с. 414 – 416], а під дискурсом – мовлення, що розгляда-

ється як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах) [225, с. 414 – 416]. Як бачимо, дослідниця представляє дискурс як ширше, порівняно з мовленням, поняття, як інтерактивну, діалогічну категорію, а мовлення – як вужче поняття. Хоча в такому тлумаченні ще раз наголошується на широкому й вузькому розумінні дискурсу.

Наукові роботи, присвячені дискурсу, часто містять твердження про тотожність або розбіжність між поняттями «дискурс» і «текст». Дискурс як текст в умовах його використання розглядали Н. Арутюнова, Є. Верещагін, Ю. Караулов, В. Костомаров, Ю. Сорокін, І. Штерн, Г. Яворська та ін. Учені звернули увагу на важливу роль ситуації спілкування для створення тексту та його реалізації в певних соціокультурних умовах. Так, на думку Ю. Сорокіна, дискурс – вияв мови як соціально-психологічної системи у вигляді емпіричного знака – тексту. Дискурс трактується як реалізація тексту в мовленні [430, с. 34].

На думку К. Серажим, у лінгвістиці основний підхід до визначення дискурсу є текстовим: підхід як до зв'язного тексту в сукупності з позалінгвальними чинниками; до тексту, узятому в подієвому аспекті; тексту, що утворився в процесі дискусії як ментальне утворення; сукупність тематично, культурно взаємопов'язаних текстів, що допускає розвиток доповнення іншими текстами; спілкування, що розглядається як реалізація певних дискурсних практик [400].

Існують твердження вчених про єдність прагматичних і когнітивних процесів у дискурсі, взаємовплив намірів, завдань спілкування й пізнання відповідних реалій через текст. Так, О. Сербенська зазначає, що «дискурс – актуалізований у певних умовах текст», наголошуючи, що, з одного боку, дискурс звернений до прагматичних ситуацій, їх розвитку, з іншого – до ментальних процесів учасників комунікації, пов'язаних із стратегією комунікативної поведінки [401; 176]. Деякі вчені (Т. Гівон, Р. Томлін, У. Чейф та ін.) виходили з того, що мову можна зрозуміти лише як різновид когнітивної діяльності людини, а тому намагання описати або пояснити мову поза її когнітивними витоками, на їх думку, приречені на невдачу [181, с. 138]. За І. Штерн, дискурс вивчається разом з тими формами життя, що утворюють його [482, с. 87].

В основу розмежування вченими тексту й дискурсу лягли категорії статичності й динамічності. За В. Жайворонком, дискурс – «... це текст, позначений передусім динамікою, створеною тісною взаємодією власне лінгвістичних чинників з екстралінгвальними – прагматичними, соціокультурними, етнокультурними, психологічними та ін. Тобто дискурс – також текст, але взятий у подієвому аспекті» [141; с. 29].

Розуміння дискурсу як сукупності взаємопов'язаних (культурно, тематично тощо) текстів, що передбачає доповнення, розвиток іншими текстами, представлено А. Барановим, Д. Добровольським та ін. Дискурс як ментальне утворення, що виникає в свідомості читача під час сприймання й розуміння тексту, пояснюють Є. Верещагін і В. Костомаров [71].

Дискурс і текст є ключовими одиницями в дослідженнях процесів міжособистісного спілкування, особливостей комунікативної поведінки людей. Погоджуємося з твердженням Ф. Бацевича про те, що в сфері комунікації немає єдності поглядів щодо тексту. Спостерігається з одного боку ототожнення процесу спілкування з текстом, а з іншого – текст розглядається як результат спілкування та співвідноситься з дискурсом. Цікавою щодо зіставлення вважаємо систему відповідностей між складниками тексту й дискурсу:

Таблиця 1.1

Відповідності між складниками тексту й дискурсу

Текст	Дискурс
<ul style="list-style-type: none"> • предикативна одиниця • висловлювання • діалогічна єдність (мікротекст) • абзац • макротекст 	<ul style="list-style-type: none"> • мовленнєва дія, або мовленнєвий акт • комунікативний хід • інтеракція • трансакція • макродіалог (мовленнєва подія)

Отже, між текстом і дискурсом, як стверджує дослідник, існують певні відмінності:

1. Текст – ніби «застиглий» дискурс; це дискурс, який «зупинили», вилучивши живі обставини, учасників з їх психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування тощо.

2. У тексті, на відміну від дискурсу, не виявляються паралінгвальні засоби.

3. Текст – одиниця лінгвістичного аналізу, дискурс – комунікативного. «Текст» і «дискурс» можна розглядати як відповідники «речення» і «висловлювання». Висловлювання об'єднує саме речення й соціальний контекст його використання.

4. Текст – одиниця лінгвальна; дискурс – соціолінгвальна, інтерактивна (і трансактивна).

5. Термін «дискурс», на відміну від терміна «текст», не застосовують до давніх текстів, зв'язки яких із життям не відтворюються безпосередньо.

Текст як лінгвістичне явище характеризується такими ознаками: зв'язністю, цілісністю, інтенційністю (авторською метою), інформативністю, ситуативністю (зв'язністю з контекстом), членованістю (наявністю смислових частин), інтегративністю (єдністю цих частин), модальністю (особистісним ставленням), розгорненістю, послідовністю, динамізмом зображуваного тощо [30, с. 147].

У науковій літературі [72; 87; 202; 214] поняття «текст», залежно від поглядів на нього, співвідноситься то з поняттям «висловлювання», то з поняттям «дискурс». Висловлювання — це послідовність фраз, що містяться між двома зупинками в комунікації, тому погляд на текст з позиції його структурування в мові визначає цей текст як висловлювання. Дискурс як висловлювання, що розглядається з погляду дискурсного механізму керування ним, дає підстави для лінгвістичного дослідження умов творення тексту й визначається як дискурс.

Чітке розмежування дискурсу й тексту належить Т. ван Дейку. На його думку, «дискурс» — актуально вимовлений текст, а «текст» — це абстрактна граматична структура вимовленого. Дискурс — це поняття, що стосується мовлення, актуальної мовної дії, тоді як «текст» — це поняття, що стосується системи мови або формальних лінгвістичних знань, лінгвістичної компетентності [60].

Отже, дискурс не є текстом, але існує за допомогою тексту й у процесі функціонування тексту, що розглядається як мовний (комунікативний) акт, комплекс висловлювань, результат мовлення.

Текст і дискурс, на нашу думку, взаємозалежні, взаємозумовлені поняття. Аналізована література з проблем дискурсу й тексту дає підстави стверджувати, що ці одиниці можуть за певних умов ототожнюватися, бути частиною один одного.

Текст може дорівнювати дискурсу, якщо розглядати його як результат діяльності, висловлювання в процесі сприймання мовлення. Дискурс ототожнюється з текстом як висловлюванням в ситуації створення мовлення.

У дослідженнях процесів комунікації, зокрема за допомогою мови, використовують поняття дискурс разом з поняттями *мова, мовлення, комунікація, спілкування, інтеракція, суб'єкти спілкування* тощо, приділяють увагу такій філософській характеристиці дискурсу, як інтерсуб'єктивність, що означає спільність суб'єктів у комунікації. Ця характеристика свідчить про важливість дій особистості в аналізі дискурсу й комунікації. З позицій теорії комунікації, дискурс — це подія, у центрі якої словесний компонент, комунікативний акт, що розглядається не тільки як цілісна структура, але як розмаїття його оцінок учасниками й спостерігачами, з урахуванням його наслідків [225, с. 12].

На думку вчених, дискурс, з одного боку, спрямований на прагматичну ситуацію, яка залучається для визначення зв'язності дискурсу, його комунікативної адекватності, з іншого – дискурс звернений до ментальних процесів учасників комунікації етнографічними, соціокультурними, психологічними правилами і стратегіями породження й розуміння мовлення [225, с. 147].

Одним з основних чинників породження дискурсу є комунікативний акт, у якому беруть участь комуніканти, які у формі безпосереднього чи опосередкованого діалогу творять висловлювання (тексти) та інтерпретують їх засобами національної мови. Отже, дискурс – це своєрідне «віддзеркалювання» тексту у свідомості конкретного індивіда в конкретній ситуації й у конкретний момент.

З позицій комунікативної лінгвістики розглядає дискурс Ф. Бацевич: «Дискурс (франц. discours – мовлення) – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [30, с. 138]. Досліджуючи процеси міжособистісного спілкування, учений доходить логічного висновку про важливість насамперед функційно-комунікативного, прагматичного в своїй основі розуміння сутності дискурсу – інтерактивного і трансактивного типу комунікативної діяльності людей. У такому розумінні дискурс є центральним моментом мовного існування людини. Він відображає унікальний збіг обставин, у яких і для яких був створений. Серед таких обставин виділяються найголовніші: комунікативні наміри автора; стосунки автора й адресата; різноманітні значущі й випадкові умови; спільні ідеологічні ознаки, соціальний «клімат» епохи загалом і того конкретного середовища та конкретних особистостей, котрим прямо чи опосередковано адресовано повідомлення; жанрові й стилістичні особливості повідомлення і тієї комунікативної ситуації, у яку воно включене; велика кількість асоціацій з попереднім досвідом, які потрапили у сферу мовної дії [28, с. 27].

Ці обставини, відображені в різних типах дискурсу, на нашу думку, мають бути покладені в основу планування вчителями-словесниками різноманітних жанрів педагогічного спілкування, способів навчання та відбору засобів формування комунікативної компетенції вихованців.

Узагальнене сучасне розуміння дискурсу теж у аспекті функційно-комунікативному пропонує український лінгводидакт М. Пентилок:

дискурс — це «зв'язний текст у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками, текст, узятий в аспекті тих подій, які в ньому відображені, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах)» [340, с. 24].

З погляду комунікативної лінгвістики, О. Селіванова виділяє чотири значення, у яких переважно використовують термін «дискурс». У цих визначеннях простежується зв'язок дискурсу із суміжними поняттями: з *текстом, висловлюванням; комунікативною подією; усним мовленням, спілкуванням; взірцем мовленнєвої поведінки*.

Згідно з першим значенням, на думку дослідниці, дискурс розглядають як *текст, висловлювання, «занурені в певну соціокультурну ситуацію...»* [392, с. 36]. Так дискурс зіставляється з висловлюванням — послідовністю фраз, що перебувають між двома семантичними пробілами, двома зупинками в комунікації, дискурс — це висловлювання, що розглядається з погляду дискурсного механізму й кероване ним.

У другому значенні основною дефініцією дискурсу є *«комунікативна подія»* (результат концепції комунікативної природи тексту Т. ван Дейка), тобто дискурс розуміється в подієво-ситуативному аспекті [392, с. 38]. Дискурс у цьому значенні має такі риси, як контекстуальність (залежність від попередніх висловлювань), особистісність (взаємодія свідомості комунікантів), процесуальність (дискурс як процес обміну інформацією), ситуативність (залежність від ситуації спілкування) [392, с. 39 — 40].

Третє найбільш поширене значення полягає в ототожненні дискурсу з *мовленням*, насамперед усним, спілкуванням (визначають А.-Ж. Греймас, Ж. Курте, М. Фуко) [392, с. 40].

Четверте значення дискурсу передбачає ототожнення його з певним типом дискурсної практики. Дискурс являє собою комунікативно-прагматичний *взірець мовленнєвої поведінки*, який відбувається в певній соціальній сфері...» [392, с. 41]. Таке значення дискурсу переважно використовується у функційній прагматиці (К. Еліх, Й. Ребайн). Важливою ознакою дискурсу в такому розумінні є *регулярність інтеракції* (мовець — слухач).

Дискурс зіставляють з комунікацією як її зовнішнім виявом. Так, Ю. Прохоров зазначає, що дискурс — екстравертивна фігура комунікації: сукупність вербальних форм практики організації й оформлення змісту комунікації представників певної лінгвокультурної спільноти [369, с. 34].

Дискурс тлумачать і як «мову в мові». Він існує насамперед у текстах, але таких, за якими постає особлива граматики, особливий лексикон, особливі правила слововживання й синтаксису, особлива семантика — насамкінець — особливий світ [436].

Поняття «мова», «мовлення», «дискурс» потребують зіставлення й розмежування, зокрема в лінгводидактичній сфері застосування. Так, мова протиставляється дискурсу (мова – система малодиференційованих значущих одиниць, дискурс відбиває розмаїтість їх використання, реалізує функційні можливості, притаманні мовним одиницям). На цій підставі розмежовуються дослідження елемента в мові та його дослідження в мовленні як дискурсі.

Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми засвідчив невизначеність поняття дискурсу, що дає змогу по-різному його тлумачити й застосовувати. Однак жодне з трактувань дискурсу не подає його всебічно, не визначає особливості його виникнення та існування в сучасному комунікативному просторі.

Уважаємо, що тлумачення дискурсу через категорії комунікативної лінгвістики, з позицій прагматики, семіотики, з урахуванням позалінгвальних чинників спілкування є особливо прийнятним і важливим для нашого дослідження.

1.1.4. Структура дискурсу

Структура дискурсу в науковій літературі мотивована тим змістом, який вкладається в це поняття. Так, на багаторівневості дискурсу наголошує А. Михальська, зокрема в його структурі виділяє такі рівні: *вербальної (словесної) поведінки; акустичної поведінки – особливості інтонування, темп, гучність, висота голосу, паузи, ритм; кінесична (рухова) поведінка – жести, міміка, поза; просторова поведінка – проксиміка (від лат. proximity – близькість), знакове використання простору в процесі мовленнєвого спілкування*. Дослідниця визначає дискурс як найважливіший складник мовленнєвої події, процес мовленнєвої поведінки, мовленнєвий і немовленнєвий обмін, що здійснюється в мовленнєвій ситуації [328, с. 51]. До рівнів дискурсу варто віднести й темпоральний, тобто часовий чинник. В основу такого рівневого структурування покладено вербальні й невербальні засоби дискурсу.

Із засобами дискурсу пов'язані його функції. Дискурс як категорія, що інтегрує текст з іншими складниками комунікативної події, «зокрема зекстралінгвальними, соціальними й референційними чинниками (обставинами, часом, простором комунікації)» [393, с. 36], наділений певними функціями, як-от: *ритмічною* («автодиригування»); *референтною* (дейктичні жести); *семантичною* (жести, що супроводжують деякі значення); *емоційно-оцінною*; функцією *впливу* (жести спонування, переконання) [225, с. 137]. Уважаємо, що можна виділити ще такі функції: *пропозиційну* (вказівка за допомогою жестів, предметів на інформацію у висловлюванні); *акценто-*

логічну (виділення особливими способами головного у висловлюванні), *проксимічну* (використання простору для спілкування).

Аналіз досліджень лінгвістів свідчить про популярність виділення у структурі дискурсу двох компонентів: *лінгвістичного* – одиниці мовної системи (словоформа й речення) та *екстралінгвістичного* – ситуація спілкування, прагматичний, соціокультурний, психологічний та інші чинники. Таке розмежування складників дискурсу пояснюється, на нашу думку, існуванням мовного й немовного способів кодування інформації під час спілкування (мовних знаків і знаків позалінгвальної дійсності).

Е. Бенвеніст та його послідовники – представники французької школи – виділяють два аспекти дискурсу: *висловлювальний* і *висловлюваний*. Перший аспект стосується акту висловлювання чогось (мовлення, записування), який відбувається тут і зараз. Другий аспект відповідає тому акту висловлювання, про який мовиться, або певній фабулі історії, що презентується як безособова, відносно самостійна, зі своїми елементами цілісність [227, с. 201]. Ці аспекти свідчать про взаємозв'язок і взаємозалежність між широким і вузьким значеннями дискурсу, про роль суб'єктивного чинника в дискурсі.

Дослідження структури дискурсу й комунікації призвели до створення вченими великої кількості схем – моделей комунікації, спрямованих на максимальне узагальнення, абстрагованість дискурсних процесів, їх етапність, циклічність, взаємозумовленість компонентів. Дискурс розвивається за певними моделями-схемами – лінійними (Г. Лассвел, Ю. Лотман, К.-Е. Шеннон, Р. Якобсон), інтерактивними (Р. Барт, М. Бахтін, Г. Шпет), трансакційними (О. Йокояма, В. Шрам), які містять складники дискурсу й зв'язки між ними.

Універсальну модель важко уявити, адже дискурс як будь-яка плинна діяльність відзначається, певною мірою, спонтанністю, коригованістю, зміною напрямку, відкритістю тощо. Більшість реальних ситуацій спілкування мають відкриту структуру, особливо це стосується ситуацій навчальних, виховних, тобто тих, у яких перебуває вчитель і учень, викладач і студент. Дискурс педагогічний, на думку А. Михальської, має відкриту структуру, у якій учитель виконує роль ведучого, спрямовує хід дискурсу, визначає черговість реплік, вводить і завершає теми – розпоряджається правом на мовлення [328, с. 17]. Щодо відкритості чи замкненості структури дискурсу серед учених не існує однакової думки. Так, О. Селіванова вважає, що відкритим може бути лише інформація тексту, а дискурс має ознаку замкненості [393, с. 120].

Для лінгводидактичного обґрунтування дискурсу скористаємося лінійною моделлю комунікації Р. Якобсона [493], що містить такі складники (рис. 1.3):

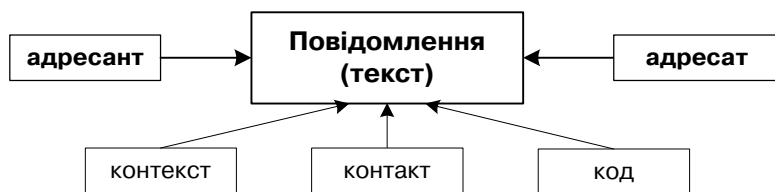


Рис. 1. 3. Модель комунікації

Інтерпретація цієї моделі може бути такою: адресант у певних контекстуальних умовах формує повідомлення за допомогою вербального й невербального коду, встановлюючи контакт з адресатом. Така схема представляє одновекторність спілкування, не відображає інтерактивні дії учасників спілкування, зворотність, одночасність відправлення й прийому інформації, проте найбільш узагальнено представляє процес, зокрема й педагогічного спілкування, та не виключає зміну ролей комунікантів, інтерактивність (діалогічність) дискурсу. Аналізована модель підкреслює важливе, на нашу думку, твердження О. Йокояма про те, що «однією із цілей мовленнєвого дискурсу та єдиною метою інформаційного дискурсу є передача знань від одного учасника діалогу до іншого» [167, с. 25]. Дослідниця пропонує структуру дискурсу, що складається з таких компонентів: двох учасників спілкування й того, що можна назвати «актуалізованими знаннями» – мінімальними одиницями, необхідними для комунікації [167, с. 25].

З погляду конверсаційного аналізу, одиницями дискурсу є *розмова, топік, послідовність, суміжна пара, репліка*. До структурних одиниць дискурсу належать *комунікативна взаємодія, трансакція, обмін, хід, комунікативний акт*. Мінімальною одиницею комунікативної дії є комунікативний акт, а одиницею комунікативної взаємодії – обмін.

Структурними одиницями педагогічного дискурсу є урок, лекція та інші форми навчання, у яких виділяють мовленнєві акти, мовленнєві кроки, мовленнєві цикли [328, с. 51]. Мовленнєвий акт (мовленнєва дія, мовленнєвий вчинок) дає змогу мовцеві досягти свого наміру – інтенції (один намір – як правило, один мовленнєвий акт) [328, с. 194–195]. Мовленнєві акти складають мовленнєві кроки, а останні – мовленнєві цикли.

Отже, аналіз наукових джерел щодо структури дискурсу свідчить про різні підходи до виокремлення його компонентів-складників, зокрема виділяємо такі:

- за використанням засобів дискурсу – вербальних і невербальних одиниць (рівні словесної, невербальної, просторової, часової поведінки суб'єктів дискурсу);

- за використанням лінгвістичного (мовні одиниці) й екстралінгвістичного компонентів (ситуація спілкування, прагматичні настанови, психологічні якості тощо);
- за розмежуванням висловлювання й висловлення;
- за способом моделювання складників дискурсу й комунікації;
- за конверсаційним аналізом (жанровими структурами);
- за властивістю елементів дискурсу реалізовувати комунікативні інтенції (мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл).

У лінгводидактиці важливо враховувати рівневу структуру дискурсу, особливості його вербального й невербального складників, жанрів мовлення, одиниць реалізації інтенції. Це дасть змогу формувати методичну майстерність майбутніх учителів-словесників (удосконалення професійної дискурсної компетентності, володіння методикою розвитку мовлення учнів, різними технологіями педагогічного дискурсу тощо). Учителю-словеснику слід розмежовувати поняття «висловлення» (окрему фразу в мовленні) і «висловлювання» (аналог зв'язного мовлення, тексту) як окремі методичні одиниці в педагогічному дискурсі.

1.1.5. Категорії дискурсу як основа його типології

Зараз у стані розробки перебуває категорійний апарат дискурсу. Наявність у дискурсі багатьох категорій зумовлює його типологію. Наукові студії (А. Габідулліна, В. Дементьев, В. Карасик, О. Селіванова, К. Серажим, Т. ван Дейк та ін.) містять найрізноманітніші підходи до визначення категорій тексту й дискурсу та їх обґрунтування. Не існує єдиного наукового розуміння поняття «категорія дискурсу». У лінгвістиці тексту категорію розуміють як його суттєву, обов'язкову, концептуальну характеристику [328, с. 78]. У такому значенні вживають і поняття «категорія дискурсу», характеризуючи і текст, і дискурс [400]. О. Селіванова оперує поняттям «текстово-дискурсивні категорії» [392]. За А. Габідуліною, категорія — це максимально «широке поняття, у якому відображені найбільш загальні й суттєві властивості, ознаки, зв'язки й відношення предметів, знань об'єктивного світу» [86, с. 85]. Традиційно дискурс, так само й текст, розглядають як явище багатоаспектне, зокрема в межах текстознавчих дисциплін, прагмалінгвістики, комунікативної, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики тощо й відповідно визначають їх категорії — найважливіші характеристики, риси й ознаки в певних ситуаціях спілкування. «Кожен тип дискурсу має свій набір універсальних і специфічних категорій, що характеризують комунікативну ситуацію як суперсистему, де текст є семіотичною системною формою опосередкованої організації мовленнєвої взаємодії комунікантів» [86, с. 87].

З позицій тексту виділяють такі дискурсні категорії (услід за В. Карасиком):

- *конститутивні* (тематична, стилістична та структурна єдність, відносна смислова завершеність і оформленість);
- *жанрово-стилістичні* (стильова належність, клішованість, ступінь ампліфікації – компресії);
- *змістові* (образ автора, адресативність, інформативність, модальність, інтерпретованість, інтертекстуальна орієнтація);
- *формально-структурні* (композиція, членування, когезія) [393, с. 120].

Як комунікативна ситуація, дискурс має певні визначальні риси, що теж називають категоріями, як-от:

- *контекстуальність*, за В. Дем'янковим, сукупність викладених подій, учасників цих подій, перформативної інформації й не-подій, тобто обставин, що супроводжують події; фон, який пояснює події; оцінки учасників подій, інформації, що співвідносить дискурс з подіями);
- *особистісність* (двобічна риса, визначається спільним для адресата й адресанта світом, взаємодією їхньої індивідуальної свідомості під час спілкування);
- *процесуальність* як спільна діяльність комунікантів, що розробляють структуру дискурсу;
- *замкненість* структури дискурсу (відкритою є лише інформація тексту) [393, с. 120].

На думку В. Карасика [176], комунікативний підхід до вивчення тексту базується на аналізі комунікативних обставин як найважливішого смислоутворювального компонента тексту, тому для вивчення ситуації спілкування необхідно виділити й обґрунтувати категорії дискурсу, спираючись на різні концепції прагмалінгвістики й соціолінгвістики. Учений виділяє такі категорії:

- *статусно-рольові та ситуативно-комунікативні характеристики учасників спілкування*;
- *умов спілкування* (пресупозиції, сфера застосування, хронотоп, комунікативне середовище);
- *організації спілкування* (мотиви, цілі та стратегії, розгортання і членування, контроль спілкування і варіативність комунікативних засобів);
- *способів спілкування* (канал і режим, тональність, стиль і жанр спілкування).

Такі категорії вказують на зв'язок категорій з типологічними ознаками дискурсу. Статусно-рольові характеристики учасників спілкування лежать в основі поділу дискурсу на статусно орієнтований (інституційний) і особистісно орієнтований (особистісний). Ураховуючи способи самовираження мовців, виділяють художньо орієнтоване

і побутово орієнтоване спілкування – творче й стандартизоване використання мовного коду. Категорії *умов, організації і способів спілкування* формують дискурси за тематично-цільовими ознаками (педагогічний, театральний, політичний тощо).

Основними функційно-семантичними категоріями дискурсу К. Серажим вважає *персональність і темпоральність*, адже «семантичне розгортання дискурсу здійснюється через комплекс мовних засобів різних рівнів, що мають спільні інваріантні функції» [400, с. 170]. Функційно-семантична категорія персональності, на думку дослідниці, позначає відносини між комунікантами, що зумовлено маркованістю першої і другої особи, протиставленим третій особі (неособі). Дискурсну функційно-семантичну категорію темпоральності потрібно розуміти «як сукупність мовних засобів, що виражають сутність фізичного та філософського аспектів категорії часу... Йдеться, зокрема, про морфологічний, лексичний, контекстуальний і авторський час» [400, с. 171]. У розкритті сутності реального фізичного часу всі ці аспекти функційно-семантичної категорії темпоральності взаємодіють, таким чином утворюючи складну темпоральну систему [400, с. 171]. Ці дві функційно-семантичні категорії дослідниця називає базовими, виділяючи ще такі функційно-семантичні категорії: *модальності* (співвідносить ставлення мовця до висловленої думки, передає зв'язки між учасниками комунікації, змістом і дійсністю, реалізується за допомогою дієслівних форм, модальних слів тощо); *просодичності* (відображає структуру категорій мислення й визначається безпосередньою комунікативною метою автора висловлювання, реалізується в лексичних повторах, модальних словах, видільних частках, риторичних питаннях, актуальному членуванні речення, інтонації, голосі, логічному наголосі тощо); *інтенціональності* (позначає бажане явище, для реалізації якого необхідна попередня активна, свідома діяльність, містить, з одного боку, бажану, необхідну, планову подію, з іншого – значення можливого природного результату, реалізується за допомогою умовного способу дієслів, прийменниковими, сполучниковими конструкціями тощо); *зв'язності* (відображає результат взаємодії логіки викладу, організації мовних засобів, комунікативної спрямованості, композиційної структури, самого змісту дискурсу, реалізується за допомогою повторів, синонімів, антонімів, займенників, сполучників тощо) [400, с. 170 – 174].

На думку К. Серажим, «категорії персональності, модальності, аспектуальної темпоральності, інтенціональності та зв'язності є обов'язковими текстотвірними категоріями дискурсу» [400, с. 174]. Усі інші функційно-семантичні категорії факультативні, вони відображають лише деякі несуттєві характеристики дискурсу [400, с. 174].

Як комунікативну категорію дискурсу Ф. Бацевич виділяє *інтерактивність*. Це – «категорія дискурсу, комунікації в цілому, яка полягає у взаємодії адресанта й адресата в конкретній ситуації за допомогою вербальних і невербальних засобів мовного коду» [30, с. 326].

Логічним, на нашу думку, є комунікативно-прагматичний підхід до визначення категорій навчально-педагогічного дискурсу (семіотичного процесу «формування й інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації» [86, с. 30]), запропонований А. Габідулліною. Дослідниця зважає на антропоцентричність навчально-педагогічного дискурсу і виділяє категорії адресантності, адресатності і стратегічності, інтерпретованості [86, с. 85 – 91], до змістових і конструктивних категорій навчально-педагогічного дискурсу відносить інформативність, когерентність і когезію, дискретність (полягає в різних способах членування тексту підручника) [86]. Названі категорії характеризують навчальний текст і його функціонування в педагогічному дискурсі.

Огляд основних категорій дискурсу переконує нас у тому, що не існує чіткого визначення цього поняття й розмежування категорій за певними принципами. Уважаємо, що єдиного вичерпного структурування дискурсу за категоріями сучасна наука представити не може, оскільки інтегративні процеси в ній поглиблюють і розширюють сам предмет вивчення, а також підходи до розв'язання проблем. Тому кожний аспект дослідження дискурсу передбачає свої класифікаційні характеристики й, відповідно, – категоріальні. З погляду лінгводидактики різноманітні категорії дискурсу зумовлені його призначенням у педагогічному спілкуванні – формуванні дискурсної особистості.

1.2. Педагогічний дискурс

1.2.1. Педагогічний дискурс у типології дискурсу

Важливою для нашого дослідження є проблема визначення місця педагогічного дискурсу в типології дискурсу. У сучасній науковій літературі не існує єдиної класифікації дискурсу. Найявні різні підходи до типології дискурсу як складного процесу мовленнєвої поведінки, вербального й невербального обміну інформацією між учасниками комунікації в певній ситуації.

Одна з найбільш поширених гетерогенних класифікацій дискурсу належить Г. Почепцову. Так, учений виділяє газетний, театральний, літературний, рекламний, політичний, релігійний дискурси, теле-

і радіо- дискурси, кінодискурс, дискурс у сфері паблік рилейшнз [365]. Аналогічно можемо виокремити й педагогічний дискурс, що функціонує в галузі освіти, навчання.

Ф. Бацевич пропонує гомогенну класифікацію. Учений зазначає, що використання терміна «дискурс» у різних значеннях дає змогу вченим стверджувати про «розмитість» його поняттєвих меж, однак поняття «дискурс» асоціюється з певними виявами комунікації в суспільстві, використовуючись у різних значеннях, підлягає типологізації: за виявом комунікації в суспільстві дискурс може визначатися як: комунікативний, мовний; вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання; за каналами спілкування: візуальний, слуховий; тактильний; за різновидами мовлення (формами мовленнєвої діяльності): усний, письмовий; за типами й формами мовлення, принципами побудови повідомлення: монологічний, діалогічний, наративний, риторичний, іронічний; за тотожністю з предметом дослідження різних наук: соціологічний, політологічний, філологічний; за індивідуальними характеристиками мовлення: особистісний, неповторний, колективістський, авторитарний; за реалізацією в різних сферах спілкування: юридичний, політичний, газетний, кінодискурс, театральний, рекламний, у сфері паблік рилейшнз, святковий; за етнокультурними особливостями спілкування: міжкультурний, різномовний; за функціональним стилем: науковий, діловий, художньо-белетристичний; за виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців: етикетний, лайливий, дидактичний [30, с. 137 – 138].

Для лінгводидактики важливе розмежування дискурсу з позицій соціолінгвістики, де дискурс кваліфікується як спілкування в межах певної комунікативної сфери: поділ дискурсу на особистісно орієнтований і статусно орієнтований (інституційний) дискурс. В. Карасик характеризує ці два типи дискурсу, наголошуючи на тому, що в особистісному дискурсі людина постає в усьому багатстві її особистісних характеристик, а в інституційному дискурсі – тільки як представник тієї чи іншої групи людей. До інституційного дискурсу вчений відносить такі, що співвідносні із суспільними інститутами, наприклад: політичний, діловий, науковий, педагогічний, медичний, військовий [176; 177].

Учені досліджували окремі різновиди дискурсу, наприклад: Л. Бейлінсон – логопедичний, В. Буряк – раціональний, Р. Бубняк – літературно-критичний, Н. Волкогон – рекламний, А. Габідулліна – навчально-педагогічний, Л. Колток – педагогічний, С. Коновець – газетний, К. Серажим – політичний, Т. Скуратовська – судовий, І. Соболева – публіцистичний та ін.

Когнітивна модель дискурсу відображена в дослідженнях О. Йокоями, Л. Компанцевої, О. Кубрякової, О. Селіванової та ін. Логіко-філософський аналіз еристичного дискурсу здійснено Т. Скворцовою, системне моделювання інституційного дискурсу (на матеріалі усних дидактичних текстів) представлено в дослідженні М. Олешкова. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення досліджувала Т. Радзівєвська. Окремі аспекти педагогічного дискурсу представлені в роботах В. Григор'євої, Т. Єжової, Н. Іпполітової, В. Карасика, А. Михальської, О. Мурашова, З. Смелкової, І. Шевченко, Ю. Щербиніної та ін.

Наукові розвідки з проблем педагогічного дискурсу здебільшого спрямовані на процес реальної мовленнєвої взаємодії вчителя й учня, особливості педагогічного спілкування (Л. Антонова, А. Габідулліна, Н. Десяєва, В. Кан-Калик, В. Карасик, Л. Колток, Р. Култхард, А. Михальська, О. Мурашов, О. Орлов, Дж. Сінклер, Е. Палихата, Л. Туміна, Д. Хаймс, В. Хомич, Ю. Щербиніна, О. Юніна, А. Ярошенко та ін.); формування педагогічної, мовленнєвої, риторичної майстерності вчителя (Є. Барбіна, Г. Бігич, Є. Голобородько, Н. Горобченко, Н. Голуб, О. Заболотська, А. Капська, В. Карасик, К. Климова, Л. Мацько, О. Мурашов, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач, Т. Симоненко та ін.). Комунікативні функції учасників педагогічного дискурсу, особливості інтеракції в навчальних процесах проаналізовані В. Карасиком [176], жанри педагогічного мовлення досліджували Н. Іпполітова, Л. Горобець, В. Салимовський, З. Смелкова та ін.

Дослідники педагогічного дискурсу визначають його по-різному, відповідно до основних трьох напрямів у дискурсології (як мовлення, як соціально зумовлений різновид (чий саме?), як комунікативне явище), переважно виокремлюють його за лінгвістичними й комунікативними ознаками (мовлення, текст, комунікація), хоча існує й узагальнювальне розуміння дискурсу як належності (дискурс Тараса Шевченка, дискурс сучасної поезії, дискурс учителя-словесника тощо).

Аналізуючи педагогічний дискурс, спираємося на здобутки дослідників у галузі теорії й методології дискурсу та його окремих різновидів, де *предметом дослідження педагогічного дискурсу є лінгвістичний аспект реальної мовленнєвої взаємодії вчителя й учня, лінгвокомунікативні одиниці дискурсу.*

У науковій парадигмі педагогічного дискурсу наявні такі ключові одиниці, як саме поняття педагогічного дискурсу й те, що підлягає аналізу в дискурсі та визначає його сутність (дослідники використовують слова «параметри», «ознаки», «аспекти», «параметри комунікативної ситуації» – усталеної назви не існує). Спробуємо визначити типові одиниці, якими характеризують педагогічний дискурс.

Так, А. Габідулліна, аналізуючи поняття «педагогічний дискурс», пов'язує його витoki з такими поняттями, як «лінгвістика освіти», «педагогічна лінгвістика», що виникли в середині 60-х років ХХ ст. та стосувалися досліджень систематизованих знань про мову й мовлення, які допомогли б учителю аналізувати лінгвістичні явища з метою оптимізації спілкування з учнями, проблеми взаємозв'язку мови й навчання. Як зазначає дослідниця, у мовленні вчителя було виділено різноманітні *сигнали керування спільною з учнями діяльністю*, а саме: привернення уваги, контроль обсягу мовлення, контроль розуміння, резюмування дефініцій, напрямок викладу, коректування, виділення тем. Поняття «педагогічний дискурс» виникло внаслідок виокремлення із загального дискурс-аналізу «як ситуативно й соціально зумовлена мовленнєва діяльність» [86, с. 10 – 11]. Як бачимо, у цьому визначенні педагогічний дискурс ототожнюється з мовленнєвою діяльністю.

Комунікативний підхід до визначення дискурсу вищої школи використовує Т. Єжова: «Педагогічний дискурс – це об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сислової комунікації суб'єктів освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі вищого навчального закладу, містить *учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності і змістовий складник, який забезпечує надбання студентами випереджувального досвіду в проєктуванні й оцінці будь-якого педагогічного й соціального явища відповідно до норм культуровідповідної діяльності*» [136]. Таке розуміння дискурсу вищої школи відображає динамічність, системність, суб'єктивність, ціннісну й змістову орієнтованість педагогічного дискурсу й у такий спосіб відтворює його суть і структуру.

У педагогічному дискурсі виділяють такі параметри навчально-педагогічної комунікативної ситуації як цілісного утворення, що містить дидактичні *завдання*, своєрідні *умови* навчання, а також своєрідну *діяльність* учителя й учнів, спрямовану на створення й розуміння навчальних текстів у цих умовах: *сфера комунікації; мета, від якої залежать стратегії й тактики учасників навчально-педагогічного дискурсу; комуніканти (учителі й учні); тема навчального заняття; обставини спілкування і час комунікації; код – мова навчальної терміносфери; канал і форма комунікації: текст вербальний або креолізований (полікодовий), усний чи писемний, лінійний чи нелінійний (гіпертекст) тощо; подія, що визначає тип, структуру дискурсу та вибір мовленнєвого жанру; ефективність* [86, с. 47 – 48].

Вивчення педагогічного дискурсу Т. Єжова здійснює з позицій *інтегративно-цілісного підходу*, що сполучає компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний і культурологічний підходи, характеризує педагогічний дискурс, *виділяє такі аспекти:*

ціль, учасники, освітнє середовище, змістовий складник, умови спілкування, стилістична специфіка педагогічної взаємодії [136]. Ці аспекти відображають зв'язок із важливими лінгводидактичними засадами навчання мови: метою навчання, виховання й розвитку, психологічними особливостями учнів, особливостями навчального процесу відповідно до типу навчального закладу, вимогами навчальної програми, методами, прийомами, технологіями навчання.

Мета педагогічного дискурсу, на думку дослідниці, — трикомпонентна: *формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу, повноцінна соціалізація особистості в суспільстві, становлення самоцінної особистості в особистій сфері*. Загальна мета педагогічного дискурсу полягає в створенні умов для становлення цілісної людини з усіма її психофізичними, соціальними й особистісними характеристиками [136].

Як стверджує А. Габідулліна, головною метою соціального інституту освіти є інтелектуальний, психофізичний і духовний розвиток особистості, її соціалізація в суспільстві, де інституційні функції кожного суб'єкта визначені педагогічним контекстом. Функція вчителя — «медіативна передача знань і педагогічний вплив на концептуальну систему учня, функція учня — інтеріоризація в систему знань» [86, с. 44].

Оскільки педагогічний дискурс належить до інституційних типів, йому притаманні ознаки, спільні з ознаками інших статусно орієнтованих дискурсів, як-от: *статусно кваліфіковані учасники, локалізований хронотоп, конвенційно зумовлена в межах певного соціального інституту мета, ритуально зафіксовані цінності, інтенційно закріплені стратегії (послідовності мовленнєвих дій у типових ситуаціях), обмежена номенклатура жанрів, зумовлений арсенал прецедентних феноменів (імен, висловлювань, текстів і ситуацій)* [86, с. 34]. Однак уважаємо, що належність педагогічного дискурсу, безперечно, до інституційного типу не виключає посиленої уваги в ньому до психологічних, особистісних характеристик комунікантів — тобто визначальної риси дискурсу особистісно орієнтованого. Педагогічний дискурс може містити у своїй структурі, насамперед у навчальних мовленнєвих жанрах під час моделювання різних ситуацій спілкування, моделі інших дискурсів, адже основна мета навчання мови в школі, що полягає у формуванні комунікативно компетентного випускника, передбачає опанування учнями різних видів дискурсу. Відтак можна говорити про універсалізм педагогічного дискурсу. Слушною вважаємо думку про те, що «педагогічний дискурс є основою для формування світогляду, і тому майже всі моральні цінності закладені в цьому типі дискурсу» [177, с. 255].

Головною подією у сфері організованого навчання в школі є урок, у вищому навчальному закладі — лекція, семінар, практичне, лабораторне

заняття, консультація, іспит, колоквиум тощо. Кожен з них можна визначити як навчально-педагогічний дискурс – соціально-комунікативну подію, що полягає у взаємодії вчителя і учня за допомогою навчальних текстів і інших знакових комплексів в рамках цілісної навчально-педагогічної ситуації, зануреної в сферу організованого навчання [86, с. 67].

У межах педагогічного дискурсу виділяють підтипи. Так, дискурс, що міститься в підручниках, навчальних посібниках, визначають як дидактичний. Його ж називають і «педагогічним», також послуговуються й терміном «навчальний дискурс», «навчально-педагогічний дискурс». Уважатимемо в цьому контексті термін «педагогічний дискурс» більш широким поняттям, яке може бути за певних умов конкретизовано поняттями «дидактичний дискурс» (дискурс функціонування теорії навчання й виховання), «навчально-дидактичний», «навчальний дискурс» (дискурс процесу передачі й засвоєння знань, умінь і навичок).

Навчання студентів у межах філологічної освіти (майбутніх учителів-словесників) здійснюється завдяки їх перебуванню в навчально-мовознавчому, навчально-літературознавчому або інших видах навчального дискурсу. Зважаючи на універсалізм терміна «педагогічний дискурс», віддаємо перевагу в дослідженні саме йому.

Педагогічним дискурсом називаємо процес мовленнєвого й немовленнєвого спілкування між тим, хто навчає, і тим, хто навчається; складниками цього процесу є суб'єкти спілкування – адресант і адресат (з певним набором особистісних характеристик), які мають відповідну інтенцію, встановлюють між собою контакт; повідомлення, що містить навчальну інформацію; канал комунікації; контекст, що сприяє реалізації навчальної мети.

Педагогічний дискурс розглядаємо як сукупність висловлювань, що стосуються проблематики навчання, розглядаються у взаємних зв'язках із цією проблематикою, а також у взаємних зв'язках між собою. Це зразок мовленнєвої поведінки у сфері навчання й виховання, що має мету навчання, розвитку й виховання учнів, цінності (знання), суб'єктів спілкування (учня й учителя), хронотоп, мовленнєві жанри комунікації, тексти, комунікативні стратегії.

Одиницями дискурсу є конкретні висловлювання, що функціують у реальних історичних, суспільних і культурних умовах, а у своєму змісті та структурі відбивають часовий аспект, інтеракції між партнерами, які витворюють певний тип дискурсу, часовий простір, у якому він відбувається, значення, які він творить, використовує, репродукує або перетворює.

Аналіз педагогічного дискурсу передбачає розв'язання таких основних проблем: функції різних видів висловлювання (ствердження, запитання, відповідь) та способи їх інтерпретації; послідовність висловлювань різних функційних типів; способи, засоби та послідов-

ність уведення тем; право мовців на мовлення (ким і як воно визначається, як реалізується).

Суб'єкти (комуніканти) педагогічного дискурсу – учитель і учні (викладач і студенти) відповідно до правил інституційного дискурсу виконують постійні соціальні ролі. Учитель є організатором навчальної діяльності, його обов'язки – оцінювати досягнення вихованців; учень – активний учасник спілкування, у процесі дискурсу він реалізовує власний творчий потенціал. Ролі адресанта й адресата постійно змінюються, що поступово веде до реалізації цільових настанов у конкретній навчально-виховній ситуації й у навчанні в цілому.

Крім адресанта, адресата й спостерігача (яким може бути хтось запрошений на урок), у педагогічному дискурсі може бути «ілюзорний (уявний) партнер», відповідно до дидактичної ситуації. Ним може бути образ іншої людини, що відтворюється пам'яттю, силою уяви [425, с. 68].

Для суб'єктів педагогічного дискурсу характерна єдина мета, поділена на дві частини, у яких відображено дискурс учителя й дискурс учня. Учитель за допомогою певного коду й каналу передає інформацію та приймає у зворотному напрямі продукт діяльності учня, оцінює, коректує роботу, планує подальші дії. Учень декодує інформацію, розшифровує заданий ситуацією під керівництвом учителя алгоритм дій, репродукує або творчо осмислює й відтворює інформацію, сприймає оцінку вчителем (інколи й однокласниками) досягнутих результатів. Учасники педагогічного дискурсу діють відповідно до створених умов, оперують певним змістом, використовують типові мовленнєві жанри та прецедентні феномени.

У комплексі цілей навчально-педагогічного спілкування виділяють чотири різновиди: 1) *когнітивні цілі* (пізнання наукового об'єкта, отримання знань); 2) *дидактичні цілі* (засвоєння навчального предмета, підготовка до іспиту, контрольної роботи, виконання завдання викладача тощо); 3) *власне комунікативні цілі* (отримання або передача інформації комунікативному партнерові в процесі сприймання, відтворювання, створювання тексту певного жанру); 4) *наукові цілі* (отримання нового наукового знання про об'єкт) [86, с. 50 – 51]. Перший, другий і четвертий різновиди цілей мають спільний когнітивний (пізнавальний) компонент – пізнання, засвоєння, отримання знань, що відповідає загальнодидактичному принципові навчання – науковості, а також завданням мовної, мовленнєвої й соціокультурної змістових ліній чинних програм з української мови. Якщо взяти до уваги ще одну лінію чинних програм, то можна додати до наведених різновидів ще стратегічні цілі, які теж учні реалізують на уроках у процесі визначення стратегій і тактик спілкування, самоорганізації, самодисципліни в навчанні й творчості.

Виділимо найважливіші особливості педагогічного дискурсу, представлені в науковій літературі різними авторами. Ці особливості полягають:

- у *своєрідній суспільній меті* (соціалізації члена суспільства, розширенні його пізнавальних можливостей у організованому навчальному процесі);
- в *особливостях психологічних характеристик суб'єктів педагогічного спілкування, що виявляються в мотивації діяльності* (наприклад, пов'язаної навчанням мови чи опануванням мови для подальшого становлення особистості);
- у *хронотопі* (єдності часу й місця, які характеризують певне спеціально організоване заняття);
- у *цінностях, притаманних цьому виду спілкування як основі формування світогляду учня* (шанобливе ставлення до слова);
- у *жанрах педагогічної комунікації* (урок, семінар, лекція, тематичний вечір, екскурсія тощо), *мовленнєвих жанрах* (пояснення, оцінка, жарт, похвала, правило, прохання тощо);
- у *своєрідних прецедентних текстах* (тексти підручників, прислів'я, приказки, загадки відповідної тематики, навчальні пам'ятки, схеми мовного аналізу тощо);
- в *особливостях застосування педагогічних стратегій*.

1.2.2. Основні поняття педагогічного дискурсу: мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика, мовленнєвий жанр

Основними поняттями педагогічного дискурсу, на думку А. Михальської [328, с. 17], є такі концепти, як *мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика*. За Р. Култхардом, Дж. Сінклером [524], у педагогічному дискурсі диференційовано п'ять одиниць: *урок; взаємодія (транзакція); обмін; крок (містить у своєму складі мовленнєві акти); акт* – найменша одиниця мовленнєвої поведінки, «яка служить для реалізації інтенції того, хто говорить» [328]. Ці поняття-концепти характеризують структуру педагогічного дискурсу, якою має оволодіти вчитель-словесник.

Мінімальною (далі неподільною) одиницею педагогічного дискурсу вважають мовленнєвий акт (мовленнєву дію, мовленнєвий вчинок) – неподільну одиницю мовленнєвої поведінки [328, с. 194]. Теорії мовленнєвих актів поклало початок твердження Дж. Остіна про тотожність деяких висловлювань діям, вчинкам людини. Загальноприйнятою вважається структура мовленнєвого акту (за Х. Грайсом), яка містить чотири різних за типом дії. Кожна дія виражає певну

інтенцію (намір) того, хто говорить: 1) дія власне вимови звуків; 2) пропозиційна дія, тобто здійснення пропозиції – зв'язування використуваних знаків з дійсністю та суб'єкт висловлювання з предикатом; 3) ілокутивна дія – вираження певного наміру, спрямованого на адресата (похвала, прохання, обіцянка тощо); 4) перлокутивна дія – вплив на адресата, що призводить до зміни поведінки останнього або його картини світу. Усі ці дії в сукупності складають мовленнєвий акт [328, с. 195]. Відповідно до цього виокремлюють мовленнєві акти-накази, обіцянки, прохання тощо.

За інтенцією (наміром) мовця здійснюють і типологізацію мовленнєвих актів: *репрезентативи* (описування, представлення дійсності); *директиви* (спонукають до вчинків); *комісиви* (зобов'язувальні, такі, що покладають на мовця певні обов'язки); *експресиви* (емотиви, такі, що служать для вираження оцінок, емоцій, опису суб'єктивної картини мовця); *декларативи* (ритуалізовані мовленнєві акти – призначення на посаду тощо).

Функційною одиницею усного дискурсу (процесу реального мовленнєвого спілкування), що служить для втілення мовленнєвого наміру (інтенції) мовця, є мовленнєвий крок. Мовленнєвий крок – одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, що складається з кількох мовленнєвих актів.

Мовленнєві кроки об'єднуються в більші одиниці дискурсу – мовленнєві цикли. У педагогічному дискурсі наявні насамперед, навчальні мовленнєві цикли, що містять три мовленнєві кроки: 1) ініціацію вчителя: а) «виклик» – питання, що потребує відповіді, б) спонукання до мовленнєвого спілкування, в) надання права на відповідь; 2) мовленнєву відповідь учня; 3) зворотний зв'язок (реакція на відповідь учня, оцінка почутого). Буває так, що остання репліка одного циклу стає першою реплікою в наступному циклі.

Наприклад:

Учитель: *Пригадайте, які частини мови ми вивчали? Назвіть їх, дотримуючись логічної послідовності. Так! Оленка перша пригадала? Слухаємо тебе.*

Учениця: *Ми вивчали іменник, прикметник, числівник... Забула! Дієслово!*

Учитель: *Добре, що ти пригадала ці частини мови. Назви предметів, їх ознаки, дії предметів. Додайте до цього переліку... Іванку! Пригадав?*

Учень: *Так. Пригадав. Це – займенник.*

Мовленнєві кроки називають також риторичними кроками, «підкреслюючи функційну природу цієї одиниці мовленнєвої поведінки – здійснення за допомогою неї мовленнєвого наміру мовця» [328, с. 198].

Дискурс уроку вважають максимальною одиницею педагогічного дискурсу. Це завершена послідовність мовленнєвих кроків учителя й учнів – цикл мовленнєвих кроків.

Педагогічний дискурс містить *мовленнєву ситуацію* – ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, набір характеристик ситуативного контексту, релевантних для мовленнєвої поведінки комунікантів. Такі характеристики впливають на вибір адресантом мовних засобів, допомагають адресату розшифрувати їх. Ще в античні часи приділяли велику увагу не тільки самій промові, а й природним якостям слухачів та індивідуальним властивостям оратора (Платон, Аристотель). Відтоді в описі структури мовленнєвої ситуації вчені називають щонайменше три компоненти (оратор, промова й аудиторія). Ці ключові компоненти склали напрями в риториці – наука про оратора, наука про промову, наука про аудиторію – вони ж лягли в основу сучасного моделювання комунікативного акту (наприклад, у моделі Р. Якобсона). За Д. Хаймсом, у мовленнєвій ситуації необхідно визначити значущі її ознаки, що характеризують мовлення: 1) учасники; 2) предмет мовлення; 3) обставини (місце, час тощо); 4) канал спілкування; 5) код; 6) мовленнєвий жанр; 7) подія; 8) оцінка ефективності мовлення; 9) мета як результат мовлення [328, с. 191]. Такі ознаки мовленнєвої ситуації співвідносять її з ознаками дискурсу.

Основною одиницею мовленнєвого спілкування в педагогічному дискурсі є мовленнєва подія – те, що відбувається або відбулося в мовленнєвому спілкуванні; явище, факт педагогічного спілкування. До структури мовленнєвої події відносять елементи, що в сукупності утворюють «сцену дії» – так званий «позаособистісний контекст події»: 1) тип, жанр події, зокрема урок; 2) тема події (уроку); 3) функція (повідомлення інформації, перевірка знань, вироблення умінь і навичок тощо); 4) обставини (місце й час). Іншу групу елементів мовленнєвої події становлять суттєві ознаки учасників дискурсу: їхній соціальний статус, рольові стосунки (наприклад, учитель – учні). Мовленнєва подія в педагогічному дискурсі також містить певну послідовність мовленнєвих актів, зокрема питання – відповідь – оцінка; правила, норми, що регулюють взаємодію між учасниками педагогічного спілкування [328, с. 194].

Прагматика педагогічного дискурсу ґрунтується на застосовуваних в тій чи іншій ситуації комунікативних (комунікативно-мовленнєвих) стратегіях (правилах і послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення певної комунікативної мети), стратегіях мовленнєвого спілкування – оптимальної реалізації інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації

[30, с. 339]. Складниками стратегії можуть бути аргументація, мотивація, оцінка, висловлення емоцій, міркування вголос, виправдання, підбурювання тощо.

Комунікативна стратегія, на думку Ф. Бацевича, охоплює вибір глобального мовленнєвого наміру (констатувати факт, поставити запитання, звернутися з проханням тощо); відбір семантики речення і позалінгвальних чинників (соціально-психологічних, фізичних, часових обставин), які відповідають модифікаційним комунікативним значенням; визначення інформації на одну тему, одну рему; встановлення співвідношення часток інформації про ситуацію зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії; визначення порядку комунікативних складових; налаштування комунікативної структури на певний комунікативний режим, стиль і жанр мовлення [30, с. 118 – 119].

У науковій літературі зустрічаємо аналіз різних за типом мовленнєвих стратегій.

Наприклад, за К. Серажим, *конструктивно-генеративна* стратегія передбачає побудову тексту з чітко визначеним комунікативним завданням, *транспозитивна* передбачає «переклад однієї з форм безпосередньої усної комунікації в текстову форму», стратегія *побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю* застосовується в певних конкретних ситуаціях, *трансформуюча* стратегія – перероблення тексту, внаслідок якого з'являються тексти інших жанрів [400, с. 96].

Ф. Бацевич виділяє *власне комунікативну* стратегію (правила й послідовності, яких дотримується адресант) і *змістову* (покрокове змістове планування мети висловлювання з використання мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації). Існує також поділ стратегій мовленнєвого спілкування на *кооперативні* (неконфліктні: обмінювання думками, поради, розповіді тощо) та *некооперативні* (конфліктні: суперечки, претензії, погрози, ухиляння від відповідей тощо) [30, с. 119]. Комунікативно-мовленнєві стратегії зумовлені комунікативними інтенціями, комунікативною метою, комунікативною компетентністю учасників спілкування. Стратегії мовленнєвого спілкування залежать від віку комунікантів, соціальних ролей, національності, загальної культури тощо.

Під час педагогічного спілкування, у процесі обміну висловлюваннями мовці доповнюють, коригують стратегії, забезпечуючи динамічність дискурсу як процесу. *Стратегії педагогічного дискурсу* мають певну своєрідність, зумовлену провідною метою цього типу дискурсу – засвоєнням нових знань, виробленням умінь і навичок у процесі навчально-виховної діяльності. У педагогічному дискурсі використовують стратегії

конструктивно-генеративні (побудова розповіді, пояснення, настанови тощо), *транспозитивні* (посилання на авторитетні філологічні джерела, переказ, цитування з коментарем тощо), *побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю* (складання пам'яток, інструкцій тощо), *трансформувальні* (реферування, переказування, анотація тощо); *власне комунікативні* та *змістові*. Віддають перевагу кооперативним (неконфліктним) стратегіям.

Дослідники стверджують, що стратегії педагогічного дискурсу містять комунікативні інтенції, що на думку Л. Бейлінсон, «конкретизують основну мету соціалізації людини – перетворити її на члена суспільства, який поділяє систему цінностей, знань і думок, норм і правил поведінки цього суспільства» [32, с. 32]. Відповідно до цього виділяють такі стратегії педагогічного дискурсу: *пояснення, оцінювання, контролю, сприяння, організації* [32, с. 32].

Зважаючи на наявні в практиці навчання основні групи педагогічних цілей, виділяють такі основні *типи стратегій педагогічного дискурсу*: *діагностувальні* (мають на меті визначити рівень готовності учнів до нової порції знань, до вироблення умінь і навичок); *конструктивно-моделювальні* (спрямовані на пізнання нового), *контрольно-оцінювальні* (орієнтовані на виявлення результативності навчання).

Способами здійснення комунікативно-мовленнєвих стратегій є комунікативно-мовленнєва тактика – система комунікативно-мовленнєвих прийомів, лінія поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного. Виокремлюють такі комунікативні тактики: *раптовість, провокація, апеляція до авторитетів, залучення елемента неформальності, гумор* тощо [30, с. 120 – 121].

Важливим *засобом реалізації комунікативно-мовленнєвих стратегій* та організації педагогічного дискурсу в цілому є *фрейми* – структури, що репрезентують у пам'яті людини стереотипні, шаблонні ситуації, допомагають ідентифікувати нові ситуації, забезпечують інформацією про послідовність дій (динамічні фрейми), описують стан (статичні фрейми).

Динамічні фрейми існують у вигляді *сценаріїв* або *планів*. *Сценаріїв* в педагогічному дискурсі описують типові ситуації навчального процесу: назва ситуації, ролі учасників спілкування, причини виникнення певної ситуації, перелік сцен, у кожній сцені набір елементарних дій. *Плани* – це засоби, за допомогою яких установлюються причиново-наслідкові зв'язки між сценаріями. У планах описується стандартна послідовність дій учасників спілкування в конкретних ситуаціях, план містить сцени й сценарії, що допомагають реалізувати мету спілкування.

Статичні фрейми педагогічного дискурсу описують стан відповідно до дієслівних та іменних структур (поверхнево-синтаксичні), репрезентують ситуацію на рівні тлумачень слів (поверхнево-семантичні), описують конкретні ситуації (тематичні), репрезентують типи та класи ситуацій (узагальнювальні) [400, с. 98].

Виділяють вроджені фрейми, що «природно й неминуче виникають у процесі когнітивного розвитку кожної людини» [296, с. 65], і фрейми, що засвоюються з досвідом, під час різних видів навчальної діяльності – у педагогічному дискурсі (на уроці, лекції, під час бесіди тощо).

Одиницею дискурсу є *мовленнєві жанри*, які сформували окремий напрям лінгвістичних досліджень – лінгвістичну генологію, що є розділом комунікативної лінгвістики, що досліджує загальні закони спілкування людей за допомогою природної мови, організацію засобів мовного коду та інших семіотичних (знакових) систем у процесах комунікативної взаємодії особистостей, вплив на засоби мови психічних, соціальних, когнітивних (пізнавальних), культурних та інших чинників, а також різноманітних ситуативних складників комунікації [28, с. 7].

О. Селіванова оперує терміном «лінгвогенристика» на позначення лінгвістичної генології й дає таку дефініцію цього поняття: лінгвогенристика – це напрям лінгвістичних досліджень, об'єктом яких є структурно-семантичні, комунікативно-прагматичні, когнітивні, етнопсихолінгвістичні, соціолінгвістичні, культурологічні особливості різних мовленнєвих жанрів. Становлення лінгвогенристики відбувається у 80-ті роки ХХ ст., хоч її розробка здійснюється на базі багатовікової традиції філологічного аналізу жанрів літератури, а також доробку теорії мовленнєвих актів, лінгвопрагматики, дискурсології, комунікативної лінгвістики [393, с. 299].

Сучасні мовознавчі дослідження мовленнєвих жанрів розв'язують низку наукових проблем. Основні з них такі: 1) загальні закони комунікації; 2) співвідношення мовленнєвих жанрів з іншими категоріями спілкування, передусім дискурсом; 3) виокремлення мовленнєвих жанрів у спілкуванні, тексті; 4) типологія мовленнєвих жанрів; 5) соціальні, психологічні, культурні та інші чинники використання мовленнєвих жанрів; 6) породження мовленнєвих жанрів адресантом і їх сприймання адресатом; 7) причини комунікативних девіацій.

Як навчальна дисципліна лінгвістична генологія, на думку Ф. Бацевича, охоплює такі загальнолінгвістичні проблеми, як будова людської мови, особливості її окремих рівнів, реалізація у процесі спілкування й обміну інформацією; будова та функціонування конкретних ідіотнічних мов, їх функційних стилів, категорій, рівнів і одиниць.

Розвиток та дослідження лінгвістичної генології перебувають у невпинному русі, постійно поповнюючи завдання дисципліни. Але можна виокремити основні з цих завдань:

1. Розв'язання загальних наукових проблем, пов'язаних із формуванням знань про комунікативні процеси загалом, інформаційний рух в комунікації.
2. Вивчення організації засобів мови у різноманітних типах спілкування, у динамічних комунікативних ситуаціях.
3. Дослідження міжособистісних стосунків у спілкуванні, зокрема в екстремальних і конфліктних умовах, а також вивчення законів безконфліктного спілкування.
4. Виявлення нових форм комунікативної практики, динаміки руху комунікативних потоків у сучасному суспільстві.
5. Вироблення вміння виявляти й нейтралізувати патогенні тексти й дискурси.
6. Навчання практичному аналізу комунікативних ситуацій.

Дослідники доводять, що основними завданнями лінгвістичної генології є вивчення природи мовленнєвих жанрів, їх типів, структури, з'ясування особливостей розвитку цих одиниць, їх взаємозв'язків у дискурсі, своєрідності в різних мовах.

Мовленнєвий жанр – це типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, призначений для передавання певного змісту; розгорнута мовленнєва побудова, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії й тактиці [28, с. 37].

О. Селіванова розглядає мовленнєвий жанр як одиницю мовлення системно організованої репрезентації мови, дискурсивний інваріант, зразок ідеальної природи, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів й інтенційно-прагматичними особливостями. Термін уведений російським літературознавцем М. Бахтіним, який розглядав жанри як стійкі типові форми висловлень, вироблені кожною сферою використання мови, що характеризуються певним змістом, стилем як відбором словникових, фразеологічних і граматичних засобів і передусім – композиційною побудовою. У кожній сфері діяльності наявний цілий репертуар мовленнєвих жанрів, який диференціюється та зростає в міру розвитку й ускладнення цієї сфери. Типовими для мовленнєвих жанрів, на думку М. Бахтіна, є комунікативна ситуація, експресія, експресивна інтонація, обсяг, концепція адресата й нададресата. Такі ознаки проєктують мовленнєві жанри на комунікативні акти, дискурс в одному із сучасних його розумінь [393, с. 356].

Спостереження над процесами спілкування, природою мовленнєвих жанрів, їх взаємодією в потоці мовлення ставлять перед лінгвістами складну проблему типології цих категорій дискурсу й комунікації загалом. Як зазначає Ф. Бацевич, ще М. Бахтін звернув увагу на відсутність типології мовленнєвих жанрів, а також принципів для її створення. У своїх працях М. Бахтін називає близько тридцяти видів мовленнєвих жанрів, зокрема такі, як *бесіда, лайка, побутове оповідання, військова команда, заперечення, висловлення захоплення, схвалення, ділові документи, щоденник, відповідь, лист, прислів'я, побажання, привітання, осуд, похвала, поздоровлення, наказ, протокол, прощання, публіцистичний виступ, промова, співчуття, згода, жарт, роман, інтимні жарти, запитання, науковий трактат*. Ця типологія мовленнєвих жанрів свідчить про відсутність єдиного критерію, за яким здійснено поділ. Але сам М. Бахтін запропонував два параметри класифікації: поділ мовленнєвих жанрів на *прості і складні*; розмежування стандартизованих мовленнєвих жанрів (привітання, повідомлення), у яких мовець мало що може запропонувати від себе особисто, і вільних мовленнєвих жанрів (розповідь, скарга), які існують в усному спілкуванні [27].

На основі типології дискурсів, розробленої В. Карасиком, виокремлюють мовленнєві жанри в межах двох типів дискурсів:

1. Соціолінгвістичні типи дискурсів передбачають існування мовленнєвих жанрів, пов'язаних з педагогічним (урок, лекція тощо), релігійним (молитва, проповідь), науковим (стаття, рецензія, доповідь), політичним (публіцистична стаття), медичним (анамнези, рецепти), побутовим (прохання, співчуття) і деякими іншими типами дискурсів.

2. Прагмалінгвістичні типи дискурсів передбачають існування мовленнєвих жанрів, пов'язаних із гумористичним (іронія, сарказм, анекдот) та ритуальним (партійні збори, мітинги) дискурсами. У значній кількості генологічних праць мовленнєві жанри аналізуються апріорно, без спроб окреслити критерії їх розмежування, що свідчить про актуальність проблеми виокремлення мовленнєвих жанрів [28, с. 75].

Сучасний учитель-словесник для вдосконалення професійної комунікативної компетентності має бути ознайомлений з теорією мовленнєвих жанрів, категоріями дискурсу, насамперед педагогічного, опанувати професійно значущі мовленнєві жанри, організувати дискурс, основною цінністю якого є знання мови як знаряддя розвитку свідомості, комунікативної вправності, виховання шанобливого ставлення до мови народу, прагнення зберігати традиції використання мовних одиниць.

Названі вище основні поняття педагогічного дискурсу перебувають у тісному взаємозв'язку як репрезентанти загальних ознак такого наукового явища, як дискурс. Вони дають підстави розглядати педагогічний дискурс як процес мовленнєвої комунікації в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування.

1.2.3. Ознаки лінгводидактичного дискурсу

Аналіз наукової літератури з проблеми, спостереження над перебігом педагогічного дискурсу в загальноосвітній і вищій школі дає підстави стверджувати, що в межах педагогічного дискурсу можна виділити *дискурс лінгводидактичний*. Він наявний у ситуаціях опанування мови й мовлення, у комунікативних процесах, спрямованих на дослідження, обговорення проблем методики навчання й методичної роботи з мови. Це цілеспрямовані комунікативні події дидактичного характеру, яким притаманні ознаки педагогічного дискурсу, зі своєрідними складниками, зумовленими особливостями навчання мови. Так, для вербального компонента лінгводидактичного дискурсу характерним є використання своєрідних метатекстів, посиленої уваги до користування функційними типами – дискурсом-описом, дискурсом-розповіддю, дискурсом-міркуванням, системно-лінгвістичний підхід до засвоєння мовних і мовленнєвознавчих понять, вироблення мовних, мовленнєвих умінь і навичок. Вербальний компонент лінгводидактичного дискурсу відрізняється змістовим наповненням – повідомленнями, переважно спрямованими на спонукання до аналізу мовних явищ, ефективному використанню мовних одиниць в різноманітних ситуаціях спілкування.



Рис. 1. 4. Лінгводидактичний дискурс

Отже, відзначаємо, що дискурс – поняття, поширене в багатьох гуманітарних науках, адже воно дає змогу пояснювати складні явища спілкування людей у різних соціальних сферах. Для тлумачення цього поняття в лінгвістиці й лінгводидактиці використовують різні дефініції, співвідносять, порівнюють з поняттями мова, мовлення, висловлювання, текст, стиль, спілкування, комунікація тощо. Учення про дискурс називають теорією або аналізом дискурсу.

В основу ідентифікації дискурсу як поняття (педагогічного, лінгводидактичного дискурсу зокрема) нами покладено насамперед відомості про рівні дискурсу, його структуру в цілому, схеми-моделі, функції, визначальні риси, основні категорії, різноманітні типи, жанри, основні одиниці, засоби реалізації стратегій. За наведеними вище класифікаціями педагогічний дискурс розглядаємо як інституційний (ситуативно орієнтований); слуховий візуальний або тактильний; усний або письмовий; переважно діалогічний.

1.3. Рівні педагогічного дискурсу

Педагогічний дискурс як комунікативне явище відзначається багаторівневістю. У ньому виокремлюють вербальний (словесний) і невербальні (несловесні) рівні, для кожного з яких характерні певні засоби й канали передачі інформації – своєрідні «містки», які поєднують суб'єктів спілкування. Дискурс з антропологічної позиції містить:

- 1) *вербальну поведінку*;
- 2) *акустичну поведінку* (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр);
- 3) *кінесичну поведінку* (жести, міміка, поза);
- 4) *просторову поведінку* (знакове використання простору) [328, с. 51].

З огляду на надзвичайну неоднорідність своєї природи, вербальної та невербальної водночас, педагогічний дискурс як комунікативне явище потребує комплексного підходу й залежно від поставленої дослідником мети може вивчатись як суто лінгвістичними методами інших гуманітарних наук (психології, загальної теорії комунікацій тощо), так і лінгводидактичними.

1.3.1. Вербальний рівень педагогічного дискурсу

Провідну роль у педагогічному дискурсі відіграє вербальний рівень, оскільки саме мовні засоби є основними носіями навчальної інформації. Особливо це стосується процесу засвоєння мовознавчих дисциплін, де мова й мовлення постають і об'єктами, і засобами навчання.

Вербальний рівень педагогічного дискурсу в різних його аспектах досліджується багатьма науками, зокрема лінгвістикою, психологією, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, етнолінгвістикою, риторикою, теорією мовленнєвої діяльності тощо.

Функціонування вербального рівня в педагогічному дискурсі забезпечують насамперед вокальний (слуховий, звуковий) і візуальний (зоровий) канали передачі інформації. Домінують у процесі міжособистісного спілкування, зокрема й у педагогічному спілкуванні, визначають вокальний канал. Його переваги, на думку Ф. Бачевича, полягають у тому, що для комунікації людині не потрібні додаткові засоби, під час говоріння не витрачається жоден фізичний матеріал, усна комунікація дає змогу передавати інформацію від покоління до покоління. Однак на великі відстані інформацію можна передати тільки за допомогою технічних засобів, неможливе селективне, тобто вибіркоче передавання повідомлень одній людині за умов колективного спілкування, усне передавання може бути нечітким, перекрученим посередниками [30, с. 54]. Візуальний канал вербального спілкування існує завдяки писемності, що «знімає обмеження слухового каналу: писемність не прив'язана до однієї координати часу і простору; текст може мандрувати в просторі й часі без обмежень; писемність забезпечує точність передавання інформації» [30, с. 55]. Але оволодіти цим каналом без спеціального навчання й відповідних засобів не можна. Учитель-словесник у професійному вербальному спілкуванні стежить за ефективністю використання засобів передачі та сприймання навчальної інформації, пов'язаної з оволодінням мовою й мовленням.

На вербальному рівні виявляється спільне й відмінне в діяльності учасників педагогічного спілкування – того, хто навчається, і того, хто навчає. Спільними є психофізіологічні механізми мовлення всіх учасників спілкування, певні ж мовні особливості залежать від віку, статі, соціальних ролей суб'єктів педагогічної комунікації. Соціальні ролі комунікантів впливають на особливості використання вербальних засобів під час педагогічного спілкування. Так, для вчителя-словесника вербальна знакова система, насамперед в усній монологічній, діалогічній або полілогічній формі, є найголовнішим інструментом розв'язування педагогічних завдань, засобом виховного впливу на учнів. Учні ж, опановуючи мовну систему, удосконалюють усне й писемне мовлення, оволодівають комунікативними вміннями й навичками на основі знань про мову й мовлення.

Головними поняттями вербального рівня дискурсу є мова (як знакова система) й мовлення (як діяльність). На вербальному рівні здійснюється

вербальна комунікація — «процес взаємообміну інформацією за допомогою мови (усної, письмової, внутрішньої), який відбувається за своїми внутрішніми законами, вимагає активної розумової діяльності та ґрунтується на певній системі усталених норм» [77, с. 115]. Вербальну комунікацію визначають ще й як цілеспрямовану психо-лінгво-ментальну діяльність учасників спілкування за допомогою мовного коду, результатом якої є інформаційний обмін, взаємовплив тощо [30, с. 329].

Мова — це система знаків, одиниці якої та відношення між ними утворюють ієрархічно упорядковану структуру. Одиниці мови (фонемі, морфемі, слова, речення) утворюють взаємопов'язані рівні мовної системи [94, с. 8]. З погляду семіотики (науки про знаки й знакові системи), мова — це не штучна (тобто не придумана) і разом з тим не біологічна (на відміну від «мови» тварин) знакова система, що може бути зіставлена з іншими системами зв'язку в природі й культурі [263, с. 9].

У сучасній лінгвістиці мову визначають як складне суспільне явище, що має такі ознаки:

- найважливіший засіб людського спілкування та об'єднання в спільноту;
- засіб самоідентифікації й вираження ментальності нації;
- засіб формування й розвитку думки, здійснення пізнавальної діяльності, реалізації духовної культури народу.

Мова — це також система суспільно усвідомлених звукових та відтворюваних на письмі знаків, що функціують за певним регламентом, нормами й реалізуються у звуковій та семантичній субстанції конкретних мовних актів спілкування. Абстрактний характер мовної системи спричинив розрізнення понять мова і мовлення. Терміном «мова» позначається й певна інформаційна система, що виконує функцію природної мови або функціонує як її заміник [139, с. 90]. Засобами мови здійснюється членування предметного й поняттєвого світу — формується мовна картина світу, у якій відбиваються особливості сприймання мовцями навколишньої дійсності. Функції мови як суспільного явища відбивають особливості історії народу — носія національної мови, характер мовної ситуації в суспільстві [139, с. 90].

За різними ознаками й сферою використання виділяють такі різновиди мови, як: національна, державна, літературна, жива, мертва, природна, штучна, кінетична, міжнародна, дитяча, рідна, синтетична, споріднена, аналітична, афіксальна [139, с. 90 — 92].

Серед засобів мовної системи виокремлюють матеріально виражені (експліцитні) й матеріально невиражені (імпліцитні). Експліцитними засобами можуть бути одиниці різних мовних рівнів, мовні категорії. Імпліцитні мовні засоби — це різноманітні правила й закономірності

організації мовної системи, правила спілкування, імплікації (непрямі висновки), імплікатури (непрямі смисли) тощо [30, с. 53].

Відповідно до структури комунікативного акту (за Р. Якобсоном) як базового поняття педагогічного дискурсу вченими систематизовано основні функції мови, що відбивають її роль і призначення в суспільстві. Зіставимо структуру комунікативного акту (I) з функціями мови (II) (Таб. 1.2).

Таблиця 1.2

Комунікативний акт і функції мови

ФУНКЦІЇ МОВИ	КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАТИВНОГО АКТУ		
	<u>АДРЕСАНТ</u> →	Контекст <u>ПОВІДОМЛЕННЯ</u> → Контакт Код	<u>АДРЕСАТ</u> →
<i>Пізнавальна</i>		+ (контекст)	
<i>Естетична</i>		+ (код, контекст)	
<i>Фатична</i>		+ (контакт)	
<i>Метамовна</i>		+ (код)	
<i>Регулятивна</i>	+		+
<i>Експресивна</i>	+		+
<i>Емотивна</i>	+		+
<i>Комунікативна</i>	+	+	+

Адресантові й адресатові відповідає регулятивна (заклично-спонукальна), експресивна, емотивна функції, а змісту повідомлення – пізнавальна, естетична, фатична (контактовстановлювальна), метамовна. Комунікативна функція об’єднує всі компоненти комунікативного акту.

У педагогічному дискурсі на уроках мови особливу роль виконує метамовна функція, яку називають «мовленнєвим коментарем мовлення» [263, с. 20]. Відомо, що здатність людини здійснювати метамовні операції існує завдяки роботі лівої (раціональної) півкулі головного мозку. Тільки на основі розвиненого поняттєвого мислення можна оцінювати слово, його доречність у мовленні, мотивувати свій вибір мовних одиниць, пояснювати використання мовних кліше, уключати в мовлення супутні зауваження щодо самого мовлення тощо. Отже, метамовна функція мови дає змогу здійснювати процес засвоєння мови й мовлення. Як стверджує Н. Мечковська, ця «функція реалізується в усіх усних і писемних висловлюваннях про мову – зокрема на уроках і лекціях з мови й мовознавства, у граматиках, словниках, у навчальній і науковій літературі про

мову. По суті, виникнення мовознавства як професійного заняття частини мовців можна розглядати як результат зростання соціальної значущості метамовної функції мови» [263, с. 21].

У комунікативній лінгвістиці до основних категорій організації мови як коду (мова, її різновиди, за допомогою яких передається інформація) відносять: дискурс, текст, засоби зв'язності текстів і дискурсів, типи текстів, текстова інформація, мовленнєвий жанр, мовленнєвий акт, повідомлення, іллокуція, перлокуція, перформатив, констатив тощо.

На думку Ф. Бацевича, мова з погляду комунікації визначається як система спілкування, що характеризується спеціалізацією, продуктивністю, недовговічністю, довільністю знаків мовного коду, здатністю до транслявання, зумовленістю культурою [30, с. 57].

Так, спеціалізація мови виявляється в тому, що вона забезпечує процес створення міжособистісних зв'язків, порозуміння. Під час мовлення людина користується артикуляційним апаратом з метою створення повідомлень, семіотичних за своєю природою.

Продуктивність (креативність) мови пов'язана з динамічністю мовної системи, її здатністю до розвитку й створення нових засобів комунікації – наявність різноманітних елементів, категорій і механізмів словотворення, трансформації повідомлень різних типів тощо.

Недовговічність мови як комунікативного коду зумовлена насамперед своєрідністю усного мовлення, яке триває стільки, скільки говорить мовець. Продовжують існування мови в часі та просторі письмо, друк, сучасні комунікаційні технології.

Довільність знаків мовного коду пов'язана із загальною знаковою природою мови, яка оперує вторинними об'єктами (квазіоб'єктами). Знаки мови є довільними стосовно тих об'єктів реального й віртуального світів, які за ними стоять.

Здатність до транслявання (передавання) інформації про явища, речі, особи в часі й просторі. Зв'язки й наслідки повідомлень можуть бути передані, трансльовані.

Зумовленість мови культурою виявляється в тому, що кожен, хто правильно володіє ідіоетнічною мовою, безумовно оволодіває традиціями тієї культури, яку обслуговує мова [30, с. 57 – 58].

Засвоєння однакової системи кодування за допомогою мовних знаків сприяє тому, що мовець (той, хто кодує інформацію) і реципієнт (той, хто розкодує інформацію) досягають порозуміння. Тому важливим є питання про нормативність мови на різних мовних рівнях. Норма як сукупність правил уживання слів «необхідна для збереження цілісності й загальнозрозумілості національної мови, для передачі інформації від

одного покоління до іншого» [94, с. 18 – 19]. Оволодіння мовними нормами здійснюється в процесі навчання мови, формування мовленнєвих умінь і навичок.

Вербальний рівень педагогічного дискурсу забезпечує своєрідний вид діяльності людини – мовлення. Співвідношення особистості зі структурою мови й функціями мовленнєвої діяльності та мовою як головним складником образу світу є предметом психолінгвістики [220, с. 19]. Психолінгвістика досліджує процеси кодування й декодування мовлення. У психолінгвістиці фокусовано зв'язок між змістом, мотивом і формою мовленнєвої діяльності, з одного боку, й між структурою й елементами мови, використаними в мовленнєвому висловлюванні, з іншого боку [220]. Проаналізуємо деякі теоретичні положення психолінгвістики, на які ми спиралися в нашому дослідженні.

Насамперед, це розуміння мовлення людини як діяльності. Так, слідом за С. Рубінштейном О. Леонт'єв розглядає діяльність як фазну структуру. Першою фазою або першим етапом діяльності є її мотивація, продуктом якої виступає інтенція – намір – та відповідна установка; другу фазу складають орієнтувальні дії; третю – планування діяльності; у четвертій фазі реалізується, виконується план; п'ята фаза – це контроль [220, с. 86]. Відносно мовленнєвої діяльності горизонтальна схема (на противагу вертикальній, тобто ієрархічній) «виступає як фазна структура процесу породження мовленнєвого висловлювання (мовленнєвої дії). Вона містить, відповідно, ланку мотивації й формування мовленнєвої інтенції (наміру); ланку планування; ланку реалізації плану (виконавчу); ланку контролю» [220, с. 64]. «Мовленнєва діяльність – це деяка абстракція, не співвідносна безпосередньо з класичними видами діяльності, що не може бути зіставлена з працею або грою. Вона – у формі окремих мовленнєвих дій – обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності» [220, с. 63]. «Будь-який акт діяльності характеризується кінцевою, а будь-яка дія проміжною метою, досягнення якої, як правило, планується суб'єктом заздалегідь» [220, с. 66].

У педагогічній комунікативній практиці здійснюється внутрішнє і зовнішнє мовлення. Внутрішнім мовленням називають мовне оформлення думки без її усного чи письмового висловлювання. Це – беззвучне мовлення подумки, що виникає в той момент, коли людина складає плани, пригадає прочитані книги й розмови, мовчки читає або пише. Внутрішнє мовлення – це мовчазне мовлення, за допомогою якого відбувається логічна переробка чуттєвих даних, їх осмислення й розуміння понять та суджень [220, с. 27]. Для внутрішнього мовлення характерні

згорненість, еліптичність, предикативний характер компонентів (завжди опускається підмет – Л. Виготський), семантична своєрідність компонентів і великий ступінь ситуативної контекстуальної зумовленості [94, с. 10]. Саме у внутрішньому мовленні формується мовленнєва установка (Б. Анан'єв), або установка на повідомлення (Б. Баєв). Виділяють три типи внутрішнього мовлення: внутрішнє промовляння зі збереженням структури зовнішнього мовлення; власне внутрішнє мовлення – засіб мислення, коли використовуються предметні коди, коди образів; внутрішнє програмування – формування програми мовленнєвого висловлювання, цілого тексту або його частин [94, с. 10]. Внутрішнє мовлення вчителя-словесника можна розглядати як засіб прогнозування, корекції власної професійної діяльності, рефлексії.

Перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє (сам процес мовленнєвої діяльності, те, що людина чує, читає, вимовляє, пише) здійснюється внаслідок перетворення предикативного, ідіоматичного мовлення в синтаксично розчленовану структуру (Л. Виготський), що стає зрозумілою учасникам спілкування [81].

Мовленнєва діяльність для майбутнього вчителя-словесника є професійною діяльністю, тому обізнаність з особливостями породження й сприймання мовлення є фаховою необхідністю. Єдність породження й сприймання мовлення не виключає певних особливостей кожного з цих психічних процесів [220, с. 120].

Породження й сприймання мовленнєвого висловлювання досліджували Л. Виготський, Т. Дрідзе, М. Жинкін, І. Зимня, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, Дж. Міллер, Л. Мурзін, Т. Рябова-Ахутіна, Л. Чистович та ін. Аналіз наукової літератури засвідчив те, що процес породження і сприймання мовлення відбувається поетапно. Як доводить О. Лурія, спочатку виникає мотив, потім є «виникнення думки або загальної схеми того змісту, яке надалі повинно бути втілене у висловлюванні» [231], далі з'являється внутрішнє мовлення, що має вирішальне значення для перекодування замислу в розгорнене мовлення й для створення породжувальної (генеративної) схеми розгорненого мовленнєвого висловлювання [220, с. 61 – 62].

За М. Жинкіним [142; 143], внутрішнє мовлення використовує особливий, несловесний, внутрішній код – «предметно-схемний»: слова не зберігаються в пам'яті в повній формі, а кожного разу синтезуються за певними правилами, що регулюють сполучуваність слів у семантичні пари. Це забезпечує усвідомленість висловлювання. Учений обґрунтовує поняття замислу цілого тексту й породження тексту як розгорнення його замислу. Важливою є думка про те, що змістовий

аспект тексту у вигляді ієрархії підтем (предикацій різного рівня) передбачає у своїй реалізації орієнтацію на адресата комунікації, зокрема на наявність у нього певних знань, спільних зі знаннями адресанта, не виражених у тексті, а таких, що можуть бути домислені.

На думку О. Леонтьєва, першим етапом породження мовлення є внутрішнє програмування висловлювання – ієрархія пропозицій (смыслових інваріантів висловлювання, узагальнених образів ситуацій), що складають його основу. Внутрішня програма є тим «змістом висловлювання» [220, с. 115], яке утримується в оперативній пам'яті під час породження висловлювань. Вона ж є кінцевою ланкою й у процесі смислового сприймання висловлювання. Наступним етапом є грама-тико-семантична реалізація внутрішньої програми, що передбачає на першому підетапі переведення програми на об'єктивний код – організацію одиниць об'єктивно-мовного коду, не наділених повною семантичною характеристикою, але навантажених певною семантикою; на другому підетапі – розподілення семантичних ознак однієї кодової одиниці між кількома одиницями; на третьому підетапі – синтаксичне прогнозування з повним набором семантичних, акустико-артикуляційних або графічних ознак; на четвертому підетапі здійснюється механізм синтаксичного контролю – співвіднесення прогнозу з програмою, контекстом, ситуацією спілкування (якщо протиріччя немає, відбувається вибір чергового слова, перевірка на відповідність програмі – й так до кінця висловлювання) [220, с. 114 – 119].

І. Зимня виділяє три рівні (етапи) породження мовлення: *мотиваційно-спонукальний; формування й формулювання думки (смыслоутворювальна та формулювальна фази); реалізовувальний* [161].

У методичній літературі про породження й сприймання мовлення домінує твердження, що мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю й складається з чотирьох послідовних фаз: *орієнтування, планування, реалізації, контролю* [218; 260]. Однак варто пам'ятати про стимулювальну роль мотиву в мовленнєвій діяльності й до складу першої фази відносити *мотив*.

Сприймання мовлення відбувається за тими ж правилами, що й будь-яке сприймання, у процесі якого набувають актуалізації раніше утворені тимчасові зв'язки. Сприймання цілого тексту зумовлене його зв'язністю й цільністю. Зв'язність, на думку О. Леонтьєва, або є, або її немає [220, с. 135]. «Ознаки зв'язності не задані комунікативною (мовленнєвою) інтенцією мовця, а виникають уже в ході породження тексту як наслідок його цільності. Реципієнт використовує їх не як опору для встановлення загальної структури тексту, а лише як сигнали, що визначають спосіб

поточної обробки цього тексту» [220, с. 136]. «Суть феномена цільності, – стверджує вчений, – в ієрархічній організації планів (програм) мовленнєвих висловлювань, використовуваних реципієнтом під час сприймання певного тексту. Зовнішні (мовні й мовленнєві ознаки цільності) виступають для реципієнта як сигнали, що дозволяють йому, не очікуючи повного сприймання тексту (а іноді й з самого початку процесу сприймання) прогнозувати його можливі межі, обсяг, і що найголовніше, його змістову структуру й використовувати ці дані для полегшення адекватного сприймання. На відміну від зв'язності, цільність тексту може бути більшою або меншою» [220, с. 136].

Розуміння тексту – це процес переведення смислу тексту в будь-яку іншу форму його закріплення (процес переказу, парафрази, перекладу, емоційної оцінки події, вироблення алгоритму певних операцій тощо). Для визначення процесу розуміння з його змістового боку О. Леонтьєвим уведено поняття «образ змісту тексту» – динамічного (перебуває в постійному становленні), предметного (світ подій, ситуацій, ідей, цінностей) [220, с. 142].

Умови реалізації мовлення (сукупність таких умов називають контекстом) можуть бути, як і мовні засоби, явними (експліцитними) і прихованими (імпліцитними). Явний контекст можна безпосередньо сприймати, спостерігати – це вербальні та невербальні засоби. Прихований контекст містить мотиви, цілі, наміри й настанови комунікантів, їх особистісні характеристики. Єдність обох контекстів мовлення забезпечує досягнення проставленої комунікативної мети під час спілкування.

Педагогічний дискурс містить усну й письмову форми вербальної комунікації, що функціонує в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (*говоріння, аудіювання; письмо, читання*). Види мовленнєвої діяльності мають переважно функційні відмінності. Для вербального рівня педагогічного дискурсу характерні своєрідні прецедентні тексти та своєрідні дискурсні формули. Будь-яка мовленнєва ситуація може бути співвіднесена з певним типом мовленнєвої комунікації. Так, відповідно до умов спілкування розрізняють мовленнєве спілкування *пряме* (з активним зворотним зв'язком, наприклад, діалог, або з пасивним, наприклад, документ); *опосередковане* мовленнєве спілкування (наприклад, виступ у засобах масової інформації).

За кількістю учасників виділяють: *діалог, монолог, полілог*. За метою мовленнєвого спілкування розрізняють *інформування, переконання, пояснення, спонування*. Характер ситуації визначає ділове мовленнєве спілкування та побутове. Усі форми й типи мовленнєвої комунікації для вчителя-словесника є професійно значущими.

Отже, засвоєння основних понять вербального рівня педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками спрямоване на ефективне вироблення в них професійно-комунікативних умінь, насамперед дискурсних – тих, що забезпечують організацію навчальної діяльності з опанування мови й мовлення школярами.

1.3.2. Невербальні рівні педагогічного дискурсу

Багаторівневність, полікодовість педагогічного дискурсу як комунікативного явища вимагає з'ясування ознак і функцій невербального його складника, для якого характерні несловесні засоби спілкування.

До основних невербальних рівнів дискурсу належать: *кінесичний* (жести, міміка, постава тощо); *акустичний* (гучність, висота, тембр голосу, темп, ритм, паузи тощо); *просторовий* (знакове використання простору під час спілкування); *темпоральний* (час спілкування).

Невербальні засоби спілкування з давніх часів привертати увагу дослідників комунікації з позицій філософії, риторики, психології, лінгвістики, соціології, лінгводидактики. На важливості жестів і міміки для ефективності виступу наголошували античні риторичари, пізніше, у XIX ст., Ч. Дарвін довів біологічну зумовленість рухів тіла людини, проте проблеми невербальних рівнів дискурсу почали активно розроблятися лише з другої половини XX ст.

Сучасні вчені акцентують увагу на взаємодії вербальної і невербальної комунікації (І. Горелов, Н. Казаринова, Г. Колшанський, В. Куніцина, В. Погольша, Р. Потапова та ін.), досліджують невербальну поведінку як один із видів діяльності людини (М. Андріанов, Г. Кириленко, В. Лабунська, О. Леонтьев та ін.), як компонент міжособистісного спілкування (Ф. Бацевич, О. Гойхман, Т. Надеїна та ін.), розглядають вияв особистісних рис людини через невербальну поведінку (Е. Єрмолаєва, В. Морозов та ін.), вивчають різні дидактичні аспекти невербальних засобів комунікації (Л. Величко, С. Гончаренко, С. Должинкова, А. Капська, Н. Крутова, Т. Ладиженська, З. Смелкова, Л. Туміна, Н. Федорова та ін.).

У мовознавстві виокремився розділ – *паралінгвістика* (термін уведений американським лінгвістом А. Хіллом), спрямований на вивчення типології, функцій невербальних засобів, їх зв'язку з вербальною сферою спілкування. Паралінгвістика (гр. *para* – біля і лінгвістика) – 1) розділ мовознавства, що вивчає невербальні (немовні) засоби мовної діяльності, які несуть змістове навантаження; 2) сукупність невербальних засобів, що використовуються в мовному спілкуванні. Ці засоби, характеризуючи мовця, доповнюють зміст

вербального повідомлення і є джерелом етнокультурної, соціальної інформації [139, с. 121]. Предметом паралінгвістики є паравербальні знаки (кінеми, кінеморфи, кіне) – супровідні для вербального мовлення знакові засоби, що, на думку О. Селіванової, відіграють значну роль у процесі спілкування, доповнюють, уточнюють мовлення, надають йому емотивності й експресивності [393, с. 445 – 446], є складником мовленнєвої дії, поряд з мовленнєвим актом, і виконують найважливішу контактновстановлювальну функцію [392, с. 93].

Комунікативна лінгвістика розглядає невербальну комунікацію як «цілеспрямований процес інформаційного обміну, знаковими системами якого можуть бути біологічно доцільні поведінкові сигнали тварин, спрямовані на сумісну адаптацію до навколишнього середовища, парамови жестів і міміки, математична й комп'ютерна символіка, мистецтво, гра, телепатичний зв'язок і т. ін. Урешті-решт, взаємодію людини з довкіллям за допомогою органів чуття без участі мови, що зумовлює отримання інформації, можна також кваліфікувати як невербальну комунікацію» [393, с. 412]. Когнітивна лінгвістика та психолінгвістика теж вивчають мовлення у зв'язку зі взаємодією вербальної і невербальної комунікації. Такий підхід «вносить корективи до уявлення про пам'ять, семантична мережа якої містить вузли вербальних одиниць (логогенів) і невербальних репрезентацій (імагенів). Тим самим невербальна комунікація може тлумачитись і як складова комунікативних процесів поряд із вербальною» [393, с. 412]. У педагогічному мовленнєвознавстві невербальну поведінку визначають як передану за допомогою невербальних засобів спілкування індивідуальну, конкретно-чуттєву форму дій і вчинків індивідів [328, с. 117].

Основна ознака невербальної поведінки – рух – виникає на основі кінесичного компонента. Під кінесикою прийнято розуміти діапазон рухів, що сприймається зором та виконує експресивно-регулятивну функцію під час спілкування [328, с. 117 – 119]. Кінесика педагогічного спілкування виконує роль інформатора, регулятора емоцій, почуттів мовців і слухачів, допомагає підтримувати візуальний зв'язок між ними.

У педагогічному дискурсі всі немовні знаки є комунікативно значущими, вони стають ніби «маркерами стосунків» [425, с. 12]. Тому для вчителя надзвичайно важливо вміти декодувати невербальну інформацію, що дає уявлення про загальну атмосферу спілкування в класі, реакцію вихованців на окремі педагогічні кроки, сприяє регулюванню міжособистісних стосунків. Цілком переконливим нам видається твердження З. Смелкової про роль невербальних засобів у процесі педагогічного спілкування: «Унікальність багатоканального впливу на слухача невербальних засобів спілкування робить їх

незамінними в арсеналі педагогічних засобів. У процесі спілкування невербальні засоби спілкування можуть замінити словесну інформацію, можуть дублювати її, однак значно частіше виникає ефект доповнення смислу повідомлення, посилення впливу: міміка й жести мовця, тональність і мелодика мовлення забезпечують його виразність. Інформація надходить різними каналами, її сприймання – цілісний процес: *учень чує і бачить учителя*» [373, с. 24]. Професійне оперування невербальними засобами передбачає постійний контроль за їх використанням, розуміння того чи іншого засобу в дидактичній ролі.

Проаналізуємо найбільш значущі для педагогічного спілкування невербальні засоби, зосередивши увагу на їх типології, особливостях, функціях і взаємозв'язку з вербальними засобами та їх призначення для педагогічного дискурсу.

Аналіз наукової літератури свідчить про дискусійність проблеми типології невербальних засобів. Так, у паралінгвістиці за формою представлення виділяють засоби (кінеми) *безпосередні* – супровідники усного мовлення й *опосередковані* – супровідники писемної та друкованої комунікації. *Безпосередні* засоби бувають *фонаційні*: темп, тембр, мелодика, тон, гучність, паузи, індивідуальні особливості мовлення тощо); *мануальні*: жести; *мімічні*: рухи м'язів обличчя; *пантомімічні*: рухи тіла, голови, ніг, хода; *ситуаційні*: характер дихання, погляд, відстань комунікантів (проксемика), час спілкування (хронеміка), торкання (гаптика), одяг, постава, загальна манера поведінки мовця. Опосередковані засоби (кінеми) представлені в письмових і друкованих текстах. Це шрифт, курсив, фарба, малюнки, підкреслення, таблиці, діаграми, формули, фотографії тощо. За ступенем інформативності невербальні засоби поділяються на *неусвідомлені, експресивні, імітувальні, символічні, професійні, рудиментарні, вказівні й етикетні* [393, с. 446]. В основу класифікацій невербальних засобів лягли різноманітні критерії, що стосуються й форми та якості представлення інформації, і особливостей сприймання органами чуття людини та її поведінки. Учитель-словесник спирається у своїй роботі на функційне призначення невербальних засобів різних типів, прогнозує їх доцільність і ефективність, узгоджує їх з вербальним складником спілкування, для педагога важливо знати типологію невербальних засобів, їх групування за спільними ознаками й розмежування за протилежними. Тому вважаємо за потрібне уточнити представлену вище класифікацію, в основі якої лежить ступінь інформативності (*неусвідомлені, експресивні, імітувальні, символічні, професійні, рудиментарні, вказівні й етикетні*). Так, у педагогічному дискурсі вказівні й етикетні засоби можуть бути в складі професійних. Неусвідомлені

засоби варто зіставити з усвідомленими, такими, що притаманні насамперед професійному спілкуванню.

Ф. Бацевич, визначаючи невербальні засоби як один із компонентів спілкування, представляє їх класифікацію з урахуванням найважливіших сенсорних систем людини, а також темпоральних характеристик спілкування, а саме:

- *акустична система*: екстралінгвістика: паузи, кашель, зітхання, сміх, плач; просодика: темп мовлення, тон, тембр, висота, гучність, манера мовлення, спосіб артикуляції (акання, шепелявлення тощо);
- *оптична система*: кінесика: значущі рухи (міміка, жести, постава, хода, контакт очима); проксемика: відстань між мовцями, дистанція, вплив території, просторове розміщення співбесідників; графеміка: почерк, своєрідність розміщення розділових знаків, символіка скорочення тощо; зовнішній вигляд: фізіогноміка (наука про обличчя), виміри тіла, стиль одягу, прикраси, зачіска, косметика, предмети особистого вжитку тощо;
- *тактильно-кінестезична система*: такесика: потискування рук, дотики, поплескування тощо;
- *ольфакторна система*: запахи;
- *темпоральна система*: хронеміка: час очікування початку спілкування, час, проведений разом у спілкуванні, час, протягом якого триває повідомлення мовця, час пауз у спілкуванні [30, с. 60 – 61].

О. Мурашов розглядає невербальні засоби через призму комунікативних (мовленневих) контекстів: лінгвістичного (слова й речення, семантичне ядро), паралінгвістичного (ритміко-інтонаційне, дикційне, динамічне оформлення мовлення), екстралінгвістичного (міміка, жест, організація простору спілкування, що утворюють невербальну «надбудову» мовлення), ситуаційного (залежність акту спілкування від його ситуації, попередніх чинників, готовності до діалогу) [269, с. 223].

Особливості невербальних засобів полягають у їх неструктурованості, тобто неможливості розкласти на окремі складники (вияв темпераменту людини, емоційного стану, належності до певної субкультури), прив'язаності до умов спілкування, спонтанності (відпрацьованими вони можуть бути лише у професійних акторів та, на нашу думку, і у педагогів), здебільшого природні, а не набуті [30, с. 59].

Мову невербальних знаків з позицій педагогічного спілкування Т. Ладиженська назвала «мовою зовнішнього вигляду вчителя» [218, с. 26]. Дослідницею виділено чотири основних функції цієї мови: *регулювальну, указівну, зображувальну й реагувальну*. Так, «мова зовнішнього вигляду» в її регулювальній функції пов'язана з керуванням

поведінкою учня на уроці. Указівні рухи замінюють набір словесних педагогічних кліше, пов'язаних з організацією учнів. Зображувальні рухи допомагають розкрити значення слів. Реагувальні рухи є засобом установлення контакту з учнями [218, с. 27]. До найголовніших невербальних засобів виразності Н. Голуб відносить педагогічний голос, мову зовнішнього вигляду, педагогічні жести [102, с. 12].

Погоджуємося з думкою З. Смелкової, що функції педагогічних жестів є варіантом адаптації психологічної класифікації функцій спілкування, як-от: інформаційно-комунікативної, регуляційно-комунікативної, афективно-комунікативної [425, с. 22]. Представимо це співвідношення таблицею 1.3.

Таблиця 1.3

Функції спілкування і функції «мови зовнішнього вигляду вчителя»

Функції спілкування	Функції «мови зовнішнього вигляду вчителя»
• інформаційно-комунікативна	• указівна, зображувальна
• регуляційно-комунікативна	• регулювальна
• афективно-комунікативна	• реагувальна

У педагогічному дискурсі невербальні засоби надають учителеві (викладачеві) інформацію про особистість комуніканта-учня (темперамент, емоційний стан на період спілкування, особистісні якості, комунікативну компетенцію тощо); про стосунки комунікантів (емоційну близькість чи віддаленість, домінування в стосунках чи залежність, прихильність чи неприхильність, бажання підтримувати чи припинити спілкування тощо); про ставлення учасників комунікації до самої ситуації (комфортність, спокій, нетерпіння тощо) [30, с. 61].

Уживання невербальних засобів може іноді заважати ефективному спілкуванню. Так, Н. Волковою виявлено причини, через які невербальні засоби ускладнюють комунікацію, зокрема в навчальному процесі: багатозначність більшості невербальних засобів, надмірне або неадекватне їх застосування [76, с. 46]. Тому вчителю варто завжди прагнути до гармонійного використання вербальних і невербальних засобів педагогічного дискурсу, контролювати власну невербальну поведінку й розшифровувати невербальні знаки поведінки учнів.

Звернемо увагу на окремі засоби невербальної системи педагогічного спілкування.

Так, мовою тіла прийнято називати один з найважливіших засобів спілкування – *кінесіку* (грец. *kinesis* – рух). Як зазначає Ф. Бацевич,

кінесичні сигнали (міміка, жести, постава тіла тощо) можуть бути підсвідомими (неконтрольованими, такими, що є зовнішнім віддзеркаленням насамперед емоційного стану людини) та свідомими (контрольованими, тобто набутими, відпрацьованими сигналами) [30, с. 61]. Virізняють індивідуально-психологічні особливості мови тіла, зумовлені темпераментом людини; вияви сформованої манери спілкування, манери вдягатися, зачісуватися тощо; безпосередні рухи тіла людини, зумовлені ситуативно, насамперед потребами фахової діяльності [373, с. 30].

Жести – «це будь-які рухи, що посилюють враження від висловлюваних ідей» [428, с. 157], це відтворювальні рухи тіла й постави, розраховані для передачі емоційної та інтелектуальної інформації. Жести мають соціально-фіксовану форму й виконують комунікативну функцію. За своїми характеристиками вони є самосійною знаковою системою, такою ж необхідною для ефективної комунікації, як і мова. На функціях жестів та їх взаємозв'язках з текстом наголошують Л. Туміна й Н. Федорова: «Регулярно співіснуючи зі звуковою мовою, жести супроводжують, доповнюють, підкріплюють її, у певних випадках заміняють, автономно виражаючи смисл повідомлень. Жести можуть замінювати будь-який член речення, цілі висловлювання, а також нести крізь текст самостійну тему, і в цьому смислі варто думати про текстову детермінованість появи жестів» [328, с. 57 – 58].

Про важливість жестів для спілкування людей свідчать наявні в українській мові фразеологізми, що виникли на основі вільних словосполучень – назв жестів, наприклад: схилити голову, підняти голову, рука не піднімається, опустити руки, махнути рукою, протягти руку, розвести руками, бити себе в груди тощо.

Існує кілька класифікацій жестів, в основу яких покладено співвіднесеність невербальних і вербальних засобів, а також функції й мета жестів.

- Види жестів за П. Сопером – *виразні, описові, указівні, наслідувальні*:
- *виразні* жести є найбільш уживаними, вони здебільшого підкреслюють емоційність думок, ідей. Такі жести супроводжують найсильніші, кульмінаційні місця в промові, вони можуть також підкреслювати похвалу, заохочення, заспокоювання тощо;
 - *описові* жести допомагають показати швидкий або повільний рух, пряму чи закруглену форму;
 - *указівні* жести – найпростіші з усіх видів, здебільшого вони складаються з вказівки рукою або пальцем напрямку чи місця знаходження предмета;
 - *наслідувальні* жести допомагають мовцям перевтілитися в певний образ [428, с. 154 – 155].

У словнику-довіднику з педагогічного мовленнєвознавства представлено такі групи жестів:

1. *Комунікативні жести*, тобто виразні рухи, що замінюють у мовленні елементи мови. Це вітання, прощання, погрози, привертання, заборона, запрошення, згода, подяка, запитання, тощо. Такі жести зрозумілі без мовленнєвого контексту, вони мають власне значення в спілкуванні.

2. *Описово-зображувальні, підкреслювальні жести* здебільшого супроводжують мовлення й поза мовленнєвим контекстом втрачають смисл.

3. *Модальні жести* передають почуття, стан людини: підтримка, невдоволення, іронія, недовіра, невпевненість, страждання, міркування, зосередженість, розгубленість, радість, відраза, здивування [328, с. 57]. Така класифікація, на нашу думку, враховує функції жестів і мету їх застосування.

Л. Введенська та Л. Павлова класифікують жести залежно від призначення:

Ритмічні жести пов'язані з ритмікою мовлення. Вони підкреслюють логічні наголоси, місце пауз, усе те, що передається інтонацією.

Емоційні жести передають різноманітні відтінки почуттів (хвилювання, ненависть, розгубленість тощо).

Указівні жести. Указувати можна кивком голови, пальцем, рукою, поворотом тіла тощо.

Зображувальні жести виникають, якщо не вистачає слів або одних слів недостатньо, якщо необхідно додатково й наочно посилити вплив на слухача.

Символічні жести є умовними. Деякі з них мають певне значення, зокрема руки в боки – непокірність, руки обхвачують голову – ознака неприємності або біди. Символічні жести вказують на відмову, заперечення (відштовхування руками), роз'єднання (долоні розкриваються), об'єднання (об'єднуються долоні або пальці) тощо [69, с. 48 – 51].

Особливої уваги заслуговує класифікація педагогічних жестів. Це – переважно свідомо відтворювальні, значущі рухи тіла, постави, розраховані на сприймання учасниками педагогічного процесу, призначені для передачі емоційної та інтелектуальної інформації, а також для регулювання педагогічного спілкування. Відповідно до мети навчальної діяльності педагога виділяють три групи жестів: *жести самовираження, жести-регулятори й жести-інформатори* [328, с. 136 – 137]:

Жести самовираження є зовнішніми ознаками виявлення емоцій, внутрішніх мислительних процесів, модальних (оцінних) станів педагога. Показуючи за допомогою жестів учасникам спілкування свій стан, учитель впливає на почуття, емоції реципієнтів, на навчальну

діяльність загалом опосередковано. Уплив самовираженням спрямований на адекватне декодування учнями невербальної інформації педагога, а також на вироблення комунікативних умінь вербально-невербальної поведінки в навчальному процесі. *Жести-регулятори* здійснюють функції встановлення або переривання, підтримки або посилення контакту з учнівською аудиторією, спонукування школярів до активної діяльності в процесі навчання. *Жести-інформатори* допомагають організувати зміст і структуру висловлювання вчителя, підтримують висловлювання учнів. Ці жести *логіко-структурні* або *зображально-асоціативні*, їх визначають як найбільш відкриті, оскільки вони сприяють індивідуалізації мисленневих образів через зовнішні жестові компоненти.

За співвіднесеністю з мовленневими (мовними) засобами спілкування теж виділяють три групи педагогічних жестів [373, с. 31 – 35]. Услід за Е. Єрмолаєвою, З. Смелкова описує *жести-символи* (експресивні знаки самовираження), *жести-регулятори* (реалізують регуляторно-комунікативну функцію педагогічного спілкування), *жести-інформатори* (несуть інформацію про предмет).

Перша група жестів, на думку дослідників, містить найбільш універсальні знаки міжособистісного спілкування. Це етикетні знаки привітання, прощання, привернення уваги, заборони, дозволу, згоди, вимоги тощо. *Жести-символи* можуть бути використані мовленнєві формули, вони зрозумілі без слів, поза мовленнєвим контекстом. Саме вони характерні найбільшою індивідуальністю, невимушеністю, оскільки передають внутрішній стан, настрої людини. Тому вчителеві необхідно приховувати поганий настрій, фізичний стан, утому, тобто здійснювати автоматичний контроль за жєстами протипоказаними, небажаними. Разом із цим учителєві слід навчитися розшифровувати експресивні знаки самовираження учнів, що унеможливить втрату контролю над реакцією класу – відчуття перших ознак послаблення уваги учнів, необхідність зробити паузу для відпочинку, перегруповання уваги тощо. Рівна постава, легкий нахил і плавні рухи свідчать про внутрішню зібраність учителя, уважність, повагу до учнів. Під час роботи біля дошки вчитель не повинен втрачати контакт з учнями, його жєсти мають виражати зосередженість на предметі дії й увагу до аудиторії. До таких жестів слід спонукати й учнів. А от розслабленість, важка опора на руку або на парту чи стіл свідчить про втому. Мимовільне перебирання пальцями, стискання в руках якогонебудь предмета – ознака розгубленості. Голова втягнута в плечі, пальці стиснуті в кулаки свідчать про неготовність до спілкування, відчуття дискомфорту. Учителєві в таких випадках варто використати прийоми

мобілізації уваги або зняття напруження, щоб відновити робочу атмосферу педагогічного дискурсу.

У характеристиці *жестів-регуляторів* З. Смелкова наголошує на традиційності й автоматизмі *фатичних* (контактовстановлювальних) жестів та смисловій залежності жестів *конотативних* (вимога тиші) від ситуації спілкування, від їх співвіднесеності з мовними знаками. Наприклад, рух руки знизу вгору (вимога встати), – згори вниз (вимога сісти). До власне *регулятивних професійних* жестів дослідниця відносить ті, що допомагають мовцеві коректувати темп мовлення (рука вперед, спрямована до учня долоня піднімається й опускається, затримується: «не поспішай», «зроби паузу») або конкретно адресовані *жести-заборони* (докірливе похитування головою чи рукою).

Жести-інформатори насамперед виконують роль посилювачів предметно-логічного сприймання навчальної інформації. Вони найчастіше співвіднесені з мовними засобами й виникають у мовленні вчителя під час пояснення, підкреслюючи структурні компоненти висловлювання. Наприклад: роз'єднання чогось передається розведенням зімкнених рук, з'єднання – зустрічним рухом рук, з'єднанням долонь або пальців. Виразними є *жести-підкреслювання* (різкий горизонтальний рух руки), вказівні жести, що виділяють деталі схем, записане на дошці. *Інформаційно-ритмічні жести* відображають такт, мелодику мовлення. Особливо доречне їх використання під час визначення розміру вірша [328, с. 34 – 35]. Ученими підраховано, що вчитель під час уроку використовує від 38 до 84 жестових знаків [328]. Застосування педагогічних жестів залежить від мети уроку, видів мовленнєвої діяльності, індивідуальних особливостей учасників педагогічного спілкування.

На нашу думку, корисними для вчителя можуть стати правила користування жестами, сформульовані П. Сопером:

- Жести повинні бути мимовільними. Використовуйте жест, коли є відчуття необхідності в ньому. Не піддавайтеся імпульсам наполовину.
- Жестикуляція не повинна бути безперервною. Не кожна фраза потребує підкреслення жестом.
- Керуйте жестами. Ніколи жест не повинен відставати від слова, що ним підкріплюється.
- Урізноманітнюйте жестикуляцію. Не користуйтеся одним і тим самим жестом у всіх випадках, коли слід надати словам виразності.
- Жести повинні відповідати своєму призначенню. Їх кількість та інтенсивність мають відповідати характеру мовлення й аудиторії.

Наприклад, дорослі, на відміну від дітей, надають перевагу помірній жестикуляції [428, с. 154 – 155].

Міміка (грец. *mimos* – наслідування, зміна) – рухи м'язів обличчя, які виражають внутрішній душевний стан людини; один з важливих елементів акторського мистецтва [71, с. 530]. На думку З. Смелкової, міміка «відображає і неповторну індивідуальність обличчя людини, і ситуативно зумовлене виявлення її емоцій» [425, с. 26]. «Міміка вчителя буде природною й виразною, якщо вона відображає небайдужість, інтерес до предмета мовлення і до слухачів» [425, с. 26]. Ф. Бацевич називає міміку найважливішим засобом невербальної комунікації. «Її відсутність унеможлиблює спілкування, оскільки обличчя – дзеркало людських емоцій» [30, с. 62]. Дослідники невербальних засобів спілкування К. Айслер-Мертц, А. Бодалев, О. Мурашов, А. Піз, М. Поваляєва, О. Рутер [2; 474; 348; 355] проаналізували мімічні ознаки різних емоційних станів людини, зокрема положення рота, губів, брів, форми й виразу очей як вираження здивування, радості, страждання, презирства, гніву тощо. Так, блискучі очі можуть виражати радість, матові – сум, погляд униз – почуття провини або страху, погляд убік – нещирість тощо. Підняті брови, широко розкриті очі, опущені кінчики губ, напіввідкритий рот свідчать про здивування. Ознаками суму є зведені брови, тьмяні очі, трохи опущені куточки губ. Точно ж визначити емоційний стан людини можна тільки з урахуванням комплексу невербальних засобів.

Учителеві корисно бути обізнаним з основами *фізіогноміки* – давньої науки про обличчя людини, на основі якої утворився сучасний науковий напрямок – *персонологія*. Персонологія вивчає особливості темпераменту, риси характеру, образ мислення, можливі проблеми міжособистісного спілкування людини, що виявляються на її обличчі. Мімічні особливості зумовлені напруженням певних груп м'язів. Як свідчать дослідження, у мімічних рухах обличчя, що передають різні емоції людини, беруть участь близько ста м'язів [33, с. 27].

Учені доводять, що міміка тісно пов'язана з характером звучання усного мовлення й впливає на фонетичну якість мовленнєвих звуків і тембр голосу. Так, людям з глухим, «важким» голосом корисно говорити на посмішці – це висвітлює тембр, робить голос дзвінкшим. А ті, хто має різкий, крикливий голос, потребують іншого мімічного пристосування – округлення губів і розслаблення щік [328, с. 113].

Слід урахувати, що самому вчителеві користуватися мімікою треба тактовно, обережно, адже надмірна міміка не викликає схвалення учнів. «Важливо організувати систему міміки і жестів так, щоб вони допомагали, а не перешкоджали спілкуванню, сприяли здійсненню

мовленневої майстерності, коли жест не буде зайвим, а міміка не буде протирічити сказаному» [269, с. 261]. Погоджуємося з думкою З. Смелкової про те, що для педагога однаково важливі й виразність міміки, і вміння «читати з обличчя». Можливо, друге навіть важливіше. Дослідниця стверджує, що міміка вчителя буде природною й виразною, якщо вона відображатиме зацікавленість предметом мовлення і слухачами. Не загубити цю зацікавленість — ось і весь «секрет» міміки, що забезпечує контакт зі школярами [373, с. 36].

Для педагогічного дискурсу найбільше значення має вміння учителя розмежовувати протилежні мімічні знаки, наприклад: зосередженості, активності та втоми, втрати інтересу, пасивності. Так, до знаків зосередженості відносять фіксований погляд у бік мовця або джерела повідомлення, напруження м'язів обличчя. Підняті брови свідчать про здивування, сумнів, необхідність додаткового пояснення. Найпомітніша ознака втоми — опущені плечі, схилена постава, розслаблений погляд [373, с. 36]. Учителеві необхідно навчитися читати невербальні знаки, представлені на обличчі, й реагувати відповідними діями зі свого боку.

А. Піз стверджує, що можна здійснювати контроль над поглядом співрозмовника. Слід урахувати розподіл прийнятої мозком людини інформації, а саме: 87 % іде через очі, 9 % — через вуха, 4 % — через інші органи чуття. Коли, наприклад, людина під час розмови дивиться на запропоновані йому малюнки або схеми, вона сприймає не більше 9 % сказаного, якщо ці слова не пов'язані безпосередньо з тим, що знаходиться перед її очима. Коли ж слова пов'язані з візуальним рядом, то людина сприймає вже 25 – 30 % сказаного. Щоб установити повний контроль над поглядом співрозмовника, слід показувати указкою те, про що розповідається. Якщо ж зникає необхідність спостерігати за візуальним рядом і треба перевести погляд слухача, достатньо підняти указку на рівень його очей і зустрітися з ним поглядом [348, с. 186 – 187]. Ця інформація допоможе вчителеві ефективно використовувати наочність у педагогічному дискурсі.

Учені виділяють закономірності педагогічного спілкування, пов'язані з рухами тіла в педагогічному дискурсі:

Не можна:

- Спілкуватися з аудиторією зі стиснутими кулаками: вона відчуває, що від неї хочуть сховатися в собі, протидіючи будь-якій можливості діалогу.
- Різко жестикулювати, особливо в стані збудження, гніву.
- Поспішати й метушитися, хоч нам прекрасно відомо, що той, хто поспішає, завжди спізнюється.

- Постійно виказувати своє ставлення до конкретної людини, радісно або невдоволено зустрічаючи її.
- Обертатися спиною до класу й постійно пропонувати дивитися в карту учневі, який знаходиться біля дошки.
- Пояснювати матеріал, потупивши погляд в одне обличчя або дивлячись куди завгодно, тільки не на учнів.
- Коли учень не знає елементарного, посміхатися й зневажливо кривитися, підкреслюючи, що обсягу наших знань йому ніколи не досягти.
- Зображувати мімікою й жестами всі муки літературного або історичного персонажа, якщо школярі через свою нечуйність не зрозуміли цього оповідання [269, с. 281 – 282].

Педагогічний дискурс як багаторівневий процес містить такий складник, як *акустична поведінка* вчителя й учнів (акустичний рівень дискурсу), що полягає в уміннях ефективно користуватися голосовим апаратом як звуковим (акустичним) засобом передачі інформації (шифрування, чи кодування). Акустична поведінка передбачає також адекватне розшифрування (розкодування) голосових звуків партнерів спілкування.

Акустичні засоби – це засоби усного мовлення, учені поділяють їх на *екстралінгвістику* – паузи, кашель, зітхання, сміх, плач; та *просодіку* – темп мовлення, тон, тембр, висота, паузи, гучність, манера мовлення, спосіб артикуляції (акання, шепелявлення тощо) [30, с. 60 – 61].

Оволодіння ефективною акустичною поведінкою є важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, звуковий компонент їхнього усного мовлення за своєю якістю має відповідати змістовому. Своєрідність опанування акустичного рівня педагогічного дискурсу студентами-філологами полягає в тому, що вони повинні самі засвоїти прийоми техніки мовлення, а також методично підготуватися до навчання цієї техніки учнів загальноосвітньої школи. У змісті навчальних програм дисциплін мовленнєвознавчого спрямування не передбачено достатньо часу на відпрацювання навичок володіння голосом, хоча закладаються відомості про артикуляцію (вимову звуків), фонацію (утворення голосу) та респірацію (організацію дихання) у курсах вступу до мовознавства, фонетики, орфоєпії, культури мови, виразного читання, риторики, спецсемінарів з розвитку зв'язного мовлення тощо. Техніка мовлення вимагає самостійності, систематичності, постійної посиленої уваги студентів і викладачів.

У науковій літературі вчені висвітлюють способи й засоби вироблення професійної акустичної поведінки (Д. Вагапова, Ю. Василенко, А. Капська, Л. Мацько, Г. Сагач, З. Смелкова та ін.), характеризують певні акустичні поняття (Б. Буяльський, Л. Введенська,

А. Князьков, Л. Павлова, П. Сопер та ін.), розробляють спеціальні вправи, що допомагають здійснювати формування, корекцію окремих елементів акустичної поведінки та оцінювати вироблені вміння й навички студентів (О. Гойхман, А. Капська, Т. Надеїна та ін.).

Акустичний рівень педагогічного дискурсу спирається на здатність людини (у педагогічному дискурсі – того, хто вчить, і того, хто навчається) кодувати й декодувати слухову інформацію дидактичного спрямування з обов'язковим урахуванням вербальної, просторової поведінки та рухів тіла – жестів, міміки, постави. До аксіоматичних акустичних характеристик мовлення вчителя З. Смелкова відносить бездоганну правильність вимови та необхідність професійного володіння технікою мовлення [425, с. 16].

У лінгвістиці є термін «*просодика*», яким позначається комплекс ритміко-інтонаційних засобів, що супроводжують вербальні засоби усного мовлення. Просодичні засоби потребують такої ж уваги, як і мовні: студенти-філологи мають засвоїти необхідну теоретичну інформацію, сформувані стійку мотивацію практичної діяльності, виробити вміння й навички володіння технікою мовлення. О. Мурашов визначає просодіку як паралінгвістичний контекст спілкування (ритміко-інтонаційне, дикційне, динамічне оформлення мовлення) [269, с. 223].

Просодіку вивчає *паралінгвістика* (гр. *para* – біля і лінгвістика), що виявляє типологію, функції невербальних засобів, їх зв'язок з вербальною сферою спілкування. Ці засоби, характеризуючи мовця, доповнюють зміст вербального повідомлення та є джерелом етнокультурної, соціальної інформації. У паралінгвістиці за формою представлення виділяють безпосередні засоби (*кінеми*) – супровідники усного мовлення й опосередковані – супровідники писемної та друкованої комунікації. До безпосередніх засобів учені відносять *фонаційні* (темп, тембр, мелодика, тон, гучність, паузи, індивідуальні особливості мовлення тощо) [325, 393].

Як зазначає О. Селіванова, просодика здебільшого ототожнена з *інтонацією*, хоча вчені й виокремлюють дві відмінності цих термінів. По-перше, інтонація є функційною характеристикою надсегментного рівня мовлення, а просодика об'єднує фізичні ознаки цього рівня з особливостями його сприймання. По-друге, інтонацію (у зв'язку з активізацією уваги лінгвістів до тексту) розглядають лише щодо фазових структур, а просодіку – щодо всіх мовленнєвих сегментів від складу до тексту [393, с. 503].

Дослідниця виділяє такі складники просодики, як *наголос* (фразовий, тактовий і словесний), *мелодика й тон, ритм, інтенсивність (сила), темп, тембр вимови, паузи*. Ці складники «перебувають

у нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служать засобом прискорення інформаційного обміну, носіями впливовості та стратегічності комунікації» [393, с. 503].

Основні *функції* просодичних засобів вчені визначають по-різному. Так, О. Селіванова доводить, що ці засоби є складником мовленнєвої дії, поряд з мовленнєвим актом, і виконують найважливішу контактнo-встановлювальну функцію [393, с. 93]. Головною функцією просодичних засобів, на думку Т. Надєїної, є функція *організації спілкування*, пов'язана з приверненням і утриманням уваги, орієнтування слухачів в ситуації спілкування й формуванням установки, а найголовніше – зі створенням оптимальних умов сприймання [271, с. 331].

Узагальнення досліджень, присвячених акустичним засобам педагогічного дискурсу, дозволяє виділити такі основні їх функції, як *інформаційно-супроводжувана* – за допомогою просодики як супроводжувального засобу мовних одиниць здійснюється кодування й декодування змісту повідомлення; *оцінна* – вербальне висловлення оцінки має відповідати інтонації, логічному наголосу; *зображувальна* – допомагає мовним засобам точно відтворювати поняття, факти, явища; *експресивно-емотивна* – виражається за допомогою гучності, висоти голосу, паузи, зітхання, темпу; *волюнтативна* – передача порад, спонукання, наказу, прохання; *регулювальна* – виражається за допомогою пауз, що сигналізують про початок, продовження або завершення мовлення, про очікування репліки у відповідь.

Схарактеризуємо головні просодичні засоби, якими має оволодіти вчитель-словесник для ефективного спілкування з учнями насамперед у лінгводидактичному дискурсі, а також організовувати роботу з навчання учнів цим засобам, визначаючи місце такої роботи в змісті навчального матеріалу.

Наголос – це виділення за допомогою голосу частини мовної одиниці (складу, слова, фрази), він виявляється залежно від фонетичного типу в силі й тривалості. У реченні наявний *фразовий наголос* – наголошення неоднакової сили мовних відрізків у межах фрази. «В українській мові наголос вільний (різномісний), бо він позиційно не закріплюється за певним складом, а може падати в різних словах на будь-який склад» [442, с. 71]. Наголос може бути нерухомий і рухомий, складним словам притаманний основний і додатковий (побічний) наголос. Це спричиняє труднощі наголошування в мовленні учнів і студентів та потребує систематичної роботи з довідковою літературою. Поради вчителя для учнів брати приклад з акторів, дикторів, фахівців інших публічних професій чи роду занять з підвищеною відповідальністю за мовленнєві

вчинки в наш час, на жаль, не діють, адже прикладів якісного публічного мовлення замало, й учні самі аналізують помилки, задають запитання вчителів щодо правильності не тільки наголосу, а й дотримання інших мовленнєвих норм. У педагогічному дискурсі особливого дидактичного значення набуває логічний наголос – смислове виділення слів, словосполучень, речень за допомогою різних акустичних засобів, що виявляються контрастними порівняно з мовним контекстом.

Мелодика означає підвищення або зниження голосу у фразі. Інтенсивність мелодики залежить від посилення або послаблення видиху. Основними типами мелодики є мелодика завершеності, незавершеності, питальності [442, с. 85]. Мелодика виконує комунікативну й емоційну функції, сприяє розрізненню синтаксичних одиниць, зокрема безсполучникових речень, вставних і вставлених конструкцій, однорідних членів речення тощо, є виразником модальності висловлювання.

Ритм – це чергування наголошених і ненаголошених, коротких і довгих складів. Ритм у науковому обігу – одиниця мови й мовлення. Ритм мови – така звукова організація мови, коли рівномірно чергуються наголошені й ненаголошені склади в реченні. Ритм мови лежить в основі віршування, проте він характерний також для мови художньої прози [139, с. 148]. Ритм мовлення – це реалізація такого рівномірного чергування в дискурсі, це ефективний риторичний засіб. Ритмізоване мовлення сприяє кращому розумінню інформації, виконує естетичну функцію та функцію впливу на аудиторію. Ритмічно виголошені фрази властиві основним мовленнєвим жанрам словесника (пояснення, правило, аналіз тощо).

Темп характеризується прискоренням або уповільненням вимови. З темпом мовлення пов'язані правила української вимови й наголошування. К. Глуховцева, пояснюючи повнозвучність голосних звуків української мови в наголошеній і ненаголошеній позиціях, зазначає: «В українській мові наголошений склад суттєво не виділяється з-поміж ненаголошених. Він мало зосереджує на собі видихової енергії, а тому її вистачає для повнозвучної вимови голосних і в ненаголошених складах. При такому доволі рівномірному розподілі між складами видихової енергії в уповільненому темпі мовлення по обидва боки наголошеного складу (але не ближче, ніж через склад) з'являються побічнонаголошені склади не тільки у складних словах, а й у всіх простих» [93, с. 85].

Тембр – забарвлення голосу, що надається обертонами (додатковим тонами), виразник емоційності, експресивності мовлення. Мовленню

вчителя-словесника, на нашу думку, властива багатобарвна тембральність, це професійна якість педагогічного голосу, дидактичний засіб привернення й утримання уваги, оцінювання, вираження модальності тощо. Тембр мовлення є важливим показником індивідуальності вчителя, це те, що набувається з досвідом. За допомогою вправ можна виправити певні природні недоліки, сформувані викладацький голос, який би позитивно впливав на учня-слухача.

Пауза – це призупинення руху мовленнєвого потоку, засіб емоційного, логічного виділення фрази чи слова. Паузи можуть виконувати функцію впливу на аудиторію, вони дають змогу осмислити інформацію, прийняти певне рішення, спрямоване на ефективне спілкування. Залежно від функцій визначають такі типи пауз, як *асемантичні* (неінтонаційні) та *семантичні* (інтонаційні). До асемантичних відносять конститутивні (зумовлені особливостями мови), ситуативні (відповідні мовленнєвим ситуаціям), індивідуальні (пов'язані з психофізіологічними особливостями людини) [442, с. 87]. Семантичні паузи поділяють на інтелектуальні й емотивні. У педагогічному дискурсі наявні різні типи пауз, ними слід користуватися відповідно до навчальних ситуацій та комунікативних інтенцій.

Інтонація – «звукова форма висловлювання, система змін (модуляцій) висоти, гучності й тембру голосу, організована за допомогою темпу, ритму й пауз (темпоритмічно організована), що виражає комунікативні наміри мовця, його ставлення до себе й до адресата, а також до змісту промови й обставин, за яких вона вимовлена» [328, с. 72]. Інтонацію називають важливим акустичним засобом спілкування (З. Смелькова), важливим смислорозрізнявальним засобом мови (О. Гойхман, Т. Надеїна). Інтонація, як зазначає А. Капська, «відбиває інтелектуальний і емоційно-вольовий зміст мовлення», «багата інтонація народжується в результаті смислової і емоційної діяльності мовця і є найсильнішим засобом впливу» [173, с. 72 – 73].

Одиницею інтонації є *інтонема*, що утворена за допомогою елементів інтонації та пов'язана в мовній традиції з певним значенням – тобто наділена семантикою. До семантичних груп інтоном відносять: *інтелектуальні*, *волюнтативні*, *емотивні*, *зображувальні*.

Кожна група виконує певну функцію: *інтелектуальні* інтонеми (актуального членування, ступеня зв'язку, ступеня важливості, ствердження, запитання) служать для смислового членування мовленнєвого потоку, розрізнення синтаксичних значень і категорій; *волюнтативні* інтонеми (поради, спонування, наказу, прохання) допомагають мовцю здійснювати вплив на психіку або на дії

співрозмовника; *емотивні* інтонами (радісті, ніжності, презирства тощо) передають емоційний стан мовця; *зображувальні* інтонами («великий», «маленький», «повільний», «швидкий») виражають експресивні конотації, служать для відтворення інтонаційними засобами фізичних властивостей предметів і явищ [328, с. 73].

Усі одиниці акустичного рівня педагогічного дискурсу мають бути об'єктом посиленої уваги педагогів, у процесі систематичного тренування майбутні вчителі-словесники повинні виробити професійний тон мовленнєвого спілкування, який З. Смелкова цілком слушно характеризує як спокійний, переконливий, зацікавлений, з модальним забарвленням спонування або впливу на слухача-учня. Такий тон найбільш ефективний для організації навчального спілкування [425, с. 16 – 17]. Голос педагога, незаперечно, є візитною карткою його професійного іміджу. Погоджуємося з думкою Б. Буяльського про те, що «голос необхідно розглядати не як одну з властивостей людського організму, а як вияв людської індивідуальності з усіма особливостями психічного складу» [58, с. 25]. Постановка голосу, вироблення акустичної поведінки учасників педагогічного дискурсу залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників відносимо шляхи та способи організації навчальної, оцінювальної та контрольної роботи. Суб'єктивні чинники складають індивідуальні, вікові, гендерні та інші особливості.

Проксемічний рівень педагогічного дискурсу відображає знакове використання простору під час спілкування. Термін «проксеміка», або «проксиміка», (лат. *proximity* – близькість) використовують для позначення просторових потреб людей під час спілкування, відстань між мовцями, розташування робочих місць. За термінологічною енциклопедією О. Селіванової, проксеміка – це: «1) просторові параметри, що використовуються в комунікації, як допоміжні, паравербальні (супровідні), зокрема, територія, де відбувається спілкування, дистанція між співрозмовниками, спосіб їхнього розташування, локалізація сторонніх осіб, предметів, явищ природи тощо; 2) галузь паралінгвістики, що вивчає особливості локалізації спілкування, комунікантів відносно один одного, їхнього розташування й переміщення у просторі у процесі комунікації [393, с. 500]. Термін уведений Е. Холлом, саме він виділив чотири зони комунікації (дистанції між співрозмовниками) [393, с. 500]. Ученими доведено, що кожна людина має особисту територію – простір, який вважає своїм, ніби цей простір є продовженням її фізичного тіла [348, с. 36]. Територія навколо людини поділена на чотири зони: 1) *інтимну* (від 15 до 46 см); 2) *особисту* (від 46 см до 1,22 м); 3) *соціальну* (від 1,22 м до

3,6 м); 4) *публічну* (понад 3,6 м). Інтимна зона є найголовнішою. До неї людина ставиться як до особистої власності. Порушувати інтимну зону дозволяється тільки тим людям, які пов'язані тісним емоційним контактом. Особиста зона – це відстань руки, поданої для рукостискання. Така відстань передбачає дотики на дистанції та є оптимальною для дружніх зустрічей, офіційних прийомів. Здобуваючи особистий простір, як стверджують дослідники, людина стає спокійнішою, відчуває себе захищеною. Соціальна зона найбільш зручна для ділового й соціально-побутового спілкування. Публічна зона – це зона спілкування великої групи людей. Під час спілкування в публічній зоні особисте знайомство комунікантів не обов'язкове.

Для педагогічного спілкування, на думку З. Смелькової, оптимальна відстань між учасниками спілкування відповідає соціальній і публічній зоні [425, с. 14]. Учитель має пам'ятати, що втручання в перші дві зони учнів як однобічний акт без зустрічного емоційного руху може нашкодити спілкуванню – завадить установленню довіри й порозуміння. Це зумовлено асиметричністю соціальних ролей учителя й учня, що відчувають насамперед старшокласники. Часто порушення особистої зони учня, який не запрошує на свою «територію», спричиняє конфліктні репліки й запитання. Віддалення ж учнів на занадто велику відстань формалізує спілкування, позбавляє потрібного контакту.

До професійно значущих правил проксемики відносять максимально зручне просторове розташування учасників педагогічного спілкування в певному ситуативному контексті. Учитель повинен бути розташований обличчям до учнів, бачити їхні очі, відчувати реактивні рухи, щоб вчасно помітити порушення контакту, виявити причини й виправити ситуацію. Просування вчителя класом завжди має бути ситуативно виправданим.

На вчителя покладено й контроль за розташуванням учнів під час колективних форм роботи на уроці. Важливо виробляти в учнів уміння обирати оптимальну позицію під час мовленнєвої діяльності, за потреби імітувати спілкування за круглим столом, у колі тощо. Особливої уваги потребує розташування учнів у процесі застосування інтерактивних технологій навчання.

Необхідно також пам'ятати, що просторові зони зумовлені національними й територіальними культурними традиціями. Так, використання просторових зон японцем і американцем буде відмінним: японець під час бесіди прагнучим зменшити відстань, американець же мимовільно збільшуватиме особисту зону. Представник сільської місцевості звик до простору, тому й потребує більшої просторової зони для спілкування, на відміну від мешканця міста.

Темпоральний (час спілкування) рівень педагогічного дискурсу передбачає регулювання часу очікування початку спілкування, часу, проведеного разом у спілкуванні, часу, протягом якого триває повідомлення, часу хетизації (різновиду паузи, викликаного обдумуванням можливих варіантів продовження мовлення, вибору мовних засобів спілкування). У педагогічному дискурсі виділяють поняття *хронотопу* – єдності місця й часу. На думку Л. Бейлінсон, канонічним вираженням хронотопу педагогічного дискурсу є урок у школі, лекція в університеті, тобто спеціально організоване заняття в установленому місці зі своїми правилами поведінки. Цей хронотоп переважно ритуалізований, зокрема учні мають регулярно відвідувати заняття, запізнення вбачається як порушення норм поведінки [32, с. 29 – 30]. Простір навчальної аудиторії організований як зала для глядачів і сцена. Саме на сцені розгортаються головні події. Завдання вчителя узгодити мовленнєву поведінку з особливостями місця та простору.

Отже, невербальні рівні педагогічного дискурсу мають значний вплив на професійне формування вчителя-словесника, насамперед на вироблення вмінь відбирати засоби мовного коду, адекватні *кінесичний* (жести, міміка, постава тощо), *акустичний* (гучність, висота, тембр голосу, темп, ритм, паузи тощо), *просторовий* (знакове використання простору), *темпоральний* (час спілкування) поведінці. Учителі-словесники мають оволодіти різноманітними типами жестів, виразною мімікою, педагогічним голосом, орієнтуватися в хронотопі педагогічного дискурсу. Опанувати цими засобами – означає навчитися не тільки кодувати, а й декодувати невербальну інформацію, що супроводжує, підкреслює словесні повідомлення, робить педагогічний дискурс ефективним.

1.3.3. Взаємодія вербального й невербальних рівнів педагогічного дискурсу

Педагогічний дискурс передбачає взаємодію вербальних і невербальних засобів спілкування. Цій проблемі присвячені дослідження педагогів, лінгвістів, психолінгвістів, лінгводидактів. Ще античні ритори (Марк Фабій Квінтіліан, Марк Туллій Цицерон) вивчали способи взаємодії мовних засобів і жестів, міміки, рухів плечей, голови, займалися постановкою дихання й голосу, наголошували на єдності почуттів оратора й виразу його обличчя. О. Казарцева, визначаючи поняття «мовленнєва поведінка», виділяє єдність вербальних і невербальних засобів, стверджує, що це «зумовлені ситуацією спілкування емоції, дії, вчинки людини, виражені за допомогою мови і невербальних засобів» [169, с. 67].

У професійному мовленні вчителя-словесника ефективність спілкування забезпечується завдяки органічній взаємодії вербальних і невербальних засобів. Особлива роль у цій взаємодії належить просодичним (акустичним, фонаційним) засобам, оскільки саме вони якнайкраще об'єднують між собою лінгвальні й позалінгвальні одиниці в процесі педагогічного дискурсу, насамперед пов'язаного з опануванням мови й мовлення. Просодичні засоби в живому спілкуванні виконують функцію взаємодії вербальних і невербальних засобів. У висловлюванні вербальні й просодичні засоби функціують синхронно, і це зумовлює їх тісну взаємодію в передачі й розумінні смислової та оцінної інформації.

Зважаючи на рівневе структурування педагогічного дискурсу, відповідно до функцій його компонентів, представимо схематично дискурсні рівні та їх засоби (Рис. 1.5)



Рис. 1. 5. Дискурсні рівні та їх засоби

Між усіма рівнями педагогічного дискурсу існує тісний зв'язок. Вербальні й невербальні засоби в педагогічному дискурсі гармонійно доповнюють один одного, акустичний рівень як такий, що існує невідривно від вербального, не може бути ототожненим з іншими, більш самостійними невербальними рівнями. Не можна уявити, що інтонація існує поза мовними одиницями, як, наприклад, жест рукою на позначення зупинки, мелодика виявляє себе тільки засобами звуків. Для лінгводидактики є важливим розуміння єдності вербального й невербального складників спілкування, що характеризують особистість учителя й учня в педагогічному дискурсі.

РОЗДІЛ 2

ОСОБИСТІТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

2.1. Дискурсний портрет особистості

2.1.1. Наукове обґрунтування дискурсної особистості

Складником педагогічного дискурсу є його суб'єкти (комуніканти) – особистості вчителя й учня, викладача й студента, тобто тих, хто бере участь у процесі навчання, відносно нашої проблеми – у процесі навчання мови й мовлення.

Розглядаємо особистість у мовному, мовленнєвому, комунікативному, риторичному, дискурсному аспектах – відповідно виділяємо мовний, мовленнєвий, комунікативний, риторичний, дискурсний складники особистості. Особистість у структурі дискурсу, на нашу думку, – це дискурсна особистість. *Дискурсну особистість визначаємо як таку, що володіє знаннями, уміннями й навичками ефективної поведінки в різних дискурсах, з різними людьми, реалізуючи власні інтенції спілкування через взаємодію з об'єктами (текст, час, простір) й суб'єктами (адресати й адресанти) дискурсу.* Учителю і учню, викладачу і студенту – це дискурсні особистості, яким відведено регламентовані ролі з певними функціями, стратегіями, тактиками, прецедентними феноменами, типовими фреймами й жанрами тощо. У статусно визначених ролях дискурсна особистість як цілісне системне утворення виявляє себе передусім за допомогою засобів мовлення, зовнішнього вигляду, умінь професійно користуватися жестами, мімікою, розподіляти час, використовувати простір задля реалізації своїх інтенцій.

Поняття «дискурсна особистість», так само й «мовна особистість», «мовленнєва особистість», «комунікативна особистість», «риторична особистість», додають до поняття «особистість» додаткові смисли та відтінки й відображають певні аспекти особистості. Ці поняття ввійшли в науковий обіг сучасної лінгвістики й лінгводидактики у зв'язку з розробленням антропоцентричного підходу до вивчення комунікативної діяльності, що полягає в орієнтуванні не стільки на систему й структуру мови, а здебільшого на користувача мовної системи, комунікативних і соціальних систем – тобто мовця-адресанта й мовця-адресата. Ключовим словом у цих поняттях (головним словом словосполучень) є «особистість». Нам імпонує погляд В. Кашкіна на пояснення поняття «особистість» за допомогою перекладу з латини – *persona*, тобто *маска актора*. Дослідник

наголошує на тому, що ще античні філософи розрізняли людину як фізичне тіло, зосередження фізіологічних процесів і носія власне людських рис (протиставлення душі й тіла в людині). За С. Тер-Мінасовою, особистість тлумачиться як продукт мови й культури [448, с. 135], що підкреслює важливу роль розвивально-виховних складників у структурі особистості, у ціннісно-нормативній системі спрямування особистості, її ставлення до соціально важливих явищ і об'єктів.

Мовний, мовленнєвий, комунікативний, риторичний, дискурсний аспекти особистості педагогічного дискурсу є предметом вивчення різних наук. Учені зосереджують увагу на загальних і конкретних питаннях структури, розвитку, формування, виховання особистості в комунікативному середовищі. Нас цікавить поняття «особистість» з погляду лінгводидактики, яка синтезує дослідження в галузі психології, риторики, психолінгвістики, соціолінгвістики, дидактики.

Так, загальні питання дослідження особистості в комунікативних ситуаціях вивчали Б. Ананьєв, О. Бодальов, Ф. Гоноболін, А. Зеленько, Д. Зіглер, В. Кашкін, О.М. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Л. Синельникова, В. Сластьонін та ін. До визначення поняття «мовна особистість», що є ключовим для порушеної нами проблеми, долучилися такі вчені, як Ф. Бацевич, Ю. Караулов, Л. Паламар, С. Плотникова, Л. Струганець, І. Сусов, С. Сухих та ін., моделі процесу комунікації в педагогічному дискурсі (зокрема особистісний чинник) проаналізовані Н. Волковою, Н. Іпполітовою, І. Колесниковою, З. Смелковою та ін., моделі комунікативної особистості розробляли В. Кашкін, Г. Почепцов та ін., комунікативні якості мовлення словесника досліджували Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін., класифікації мовних особистостей представлені в роботах Ф. Бацевича, Т. Дрідзе, В. Конецької, Я. Луп'яна, С. Смирнова, С. Сухих, стилі спілкування комунікативної особистості класифікував психолог В. Латинів, когнітивний аспект мовної особистості висвітлили І. Зимня, В. Карасик, О. Кубрякова, О. Селіванова, Й. Стернін та ін.

Особливого значення набули визначені в сучасній лінгводидактиці наукові засади комунікативної спрямованості навчання української мови [257; 336; 334]; теорія особистісно-діяльнісного підходу до навчання, відображена в психологічних концепціях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О.М. Леонт'єва; проблема виховання творчої особистості вчителя-словесника, представлена дослідженнями С. Іванової, А. Капської, Г. Сагач, О. Юніної; розуміння мистецтва живого слова як важливого педагогічного засобу навчання започатковане В. Голубковим, М. Рибниковою.

Особистість у широкому розумінні, за визначенням С. Гончаренка, — «конкретна цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузкому філософському розумінні — індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства. Поняття «особистість» не слід цілком ототожнювати з поняттям «індивід» (одиничний представник людського роду) та індивідуальність (сукупність рис, що відрізняють даного індивіда від усіх інших)» [105, с. 243]. Про розмежування понять «особистість» та «індивідуальність» («індивід») писав ще Г. Ващенко, на думку якого поняття «індивідуальність» означає «органічну цілість, що відокремлена як така від навколишнього для неї світу й розвивається відповідно до своїх внутрішніх законів, переробляючи згідно зі своєю природою дії зовнішніх чинників», а термін «особистість» стосується людини, яка «підноситься до такого рівня психічного розвитку, що свідомо ставить собі певні завдання, протиставляє себе зовнішньому світові, свідомо переробляє природу відповідно до своїх потреб» [65, с. 133]. Індивідуальність зараз частіше сприймають як імідж мовця, комуніканта, щодо нашої теми — як імідж учителя-словесника, учня, студента.

З погляду психології, особистість — «це певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери)» [105, с. 243]. Психологи визначають особистість як людину з розвиненими функційними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності й поведінці [147, с. 97].

Лінгводидактика традиційно спирається на досягнення психології у вивченні психічних процесів особистості, на психологічних чинниках ґрунтується розроблення будь-якої методики чи технології. Пропонована сучасною лінгводидактикою особистісно орієнтована педагогічна комунікація, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відношення, означає єдність зовнішніх і внутрішніх, притаманних кожній особистості, дискурсних цінностей, або ціннісно-сміслових структур особистості. «Сутність особистісно орієнтованої педагогічної комунікації передбачає її суб'єкт-суб'єктні характеристики. Здійснення такої комунікації можливе, якщо вона буде ґрунтуватися на основі й розвитку ціннісно-сміслових структур особистості. Сміслоутворювальна комунікація вибудовується за такими етапами: 1) ціннісної ідентифікації, 2) смислової проблематизації, 3) ціннісно-сміслової рефлексії, 4) створення нової ціннісної визначеності — особистісної самореалізації» [13, с. 110]. Суб'єктом

називають особистість, людину, яка «пізнає зовнішній світ (об'єкт) і впливає на нього у своїй практичній діяльності» [443, с. 651], як носія певних властивостей [370, с. 532; 443, с. 651;]. З огляду на ці етапи смислоутворювальної комунікації, відзначаємо, що особистість педагогічного дискурсу своєю діяльністю презентує власні ціннісно-сміслові структури, які мають збігатися з дискурсними цінностями: для педагогічного (зокрема й лінгводидактичного) дискурсу — це знання мови як основи мислення й думки, шанобливе ставлення до слова, до культури мови, мови як джерела освіченості тощо.

У процесі педагогічного дискурсу відбувається розвиток особистості — це, на думку психологів, «розвиток психічних процесів пізнання, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості та самосвідомості, здібностей, темпераменту та характеру, умінь, навичок і звичок» [147, с. 127 — 128]. Такі ж чинники клав в основу розвитку й формування особистості український педагог Г. Вашенко, зокрема темперамент і характер людини, її природні нахили й здібності, риси, що виробляються під впливом оточення, умов родинного життя, виховання, професії, традицій тощо [65, с. 133]. Сучасні дослідники зазначають: «Діяльність учителя й учнів у методиці розглядається як взаємодія, співпраця із збереженням провідної ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Так спільна діяльність учителя й учнів спрямована на формування особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих здібностей і морально-етичних якостей» [366, с. 27].

Учитель-словесник повинен уявляти портрет дискурсної особистості, в основі *модельовання* якого (тобто словесного, графічного чи іншого опису загальної структури, складників і їх функціональних характеристик) лежать, на нашу думку, такі засади:

1. *Філософське положення про діалогічність буття*. Особистість неоднорідна, оскільки містить дуалізм душі й тіла, діяльність особистості діалогічна, тобто спрямована на інші особистості — усякому *я* належить *ти* (М. Бахтін, П. Бурд'є, Р. Декарт) [180, с. 185 — 187]. Сутність людини, людського *я* відкривається тільки тоді, коли вона звертається до *іншого*, істина буття перебуває між ними, адже *я* нічого не може сказати про себе без *іншого* (М. Бубер) [180, с. 185 — 187].

2. *Структура особистості як суб'єкта діяльності*. Розуміння особистості, відповідно до психологічних поглядів, як сукупності «соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу й визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності і спілкування» [370, с. 297]. Перетинання в особистості двох діалектично зв'язаних світів, що постійно протидіють — реального й духовного життя людини

(Г. Сковорода). Виокремлення в «цілісній структурі особистості комуніканта я тілесного, я соціального, я інтелектуального, я психологічного, я мовномисленнєвого» [393, с. 370].

Узагальнення психолого-педагогічних досліджень особистості дає підстави визначити такі її *складники*:

Потребно-мотиваційна спрямованість особистості: потреби, мотиви, інтереси, цінності, світогляд, переконання, ідеали, свідомість і самосвідомість, самореалізація, саморозвиток, самовизначення, саморегуляція, емоції, почуття, воля, задатки й здібності, темперамент і характер, уміння й навички, звички, морально-етичні якості.

Психічні процеси, що забезпечують когнітивну діяльність особистості та формують потребно-мотиваційну спрямованість особистості: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага.

3. *Риторичне (класичне) й сучасне обґрунтування моделі комунікації*. Схема інтерактивного мовленнєвого зв'язку представлена ще античними мислителями: за Аристотелем, лінія комунікативного зв'язку визначалася як *Пафос* (відправник інформації) – *Логос* (інформація) – *Етос* (отримувач інформації). У сучасній теорії комунікації відповідні моделі (лінійні, інтерактивні, трансакційні) мають такі ж ключові складники, інтерпретовані відповідно до розвитку науки: наприклад, за Р. Якобсоном, – адресант, повідомлення (сформоване за допомогою коду, у межах контексту, задля контакту), адресат; за Ю. Лотманом, – адресант, мова, текст, адресат [30, с. 47 – 51]. Особистості в комунікативних моделях відведено ролі мовців, комунікантів, інтерпретаторів, відправників або отримувачів повідомлень.

4. *Складники комунікації, що формують особистість педагогічного дискурсу*: *інтенції* мовця (намір, задум, мотиваційний чинник); *мовленнєвий або комунікативний акт* як спосіб втілення інтенції (дорівнює одній мовленнєвій або комунікативній дії одного учасника дискурсу); *реєстри спілкування* як різновиди дискурсних дій залежні від ситуативного контексту й дотримання певних правил; *індивідуальна манера спілкування* вчителя й учня; *тональність спілкування* як змістова й емоційна організація засобів спілкування, що впливає на емоції адресата; *атмосфера спілкування*, що втілена в особистісних стосунках залежно від обставин, умов спілкування, характеру мовців, рівні їх предметної, комунікативної компетентностей, соціального статусу тощо.

5. *Упровадження комунікативного й когнітивного методу* в освітній практиці, що передбачає навчання й виховання в умовах інтерактивного спілкування, та, відповідно до цього методу, *функційно-стилістичний, комунікативно-діяльнісний і когнітивний підходи* до навчання мови в

лінгводидактиці (навчання мови в процесі комунікації та заради вдосконалення вмінь здійснювати комунікацію, навчання на основі прозорих уявлень з боку учнів і вчителів про те, *де, коли, з ким, з якою метою* відбувається обмін інформацією).

Поняття «особистість», з'ясоване вище, представимо схемою (рис. 2.1).

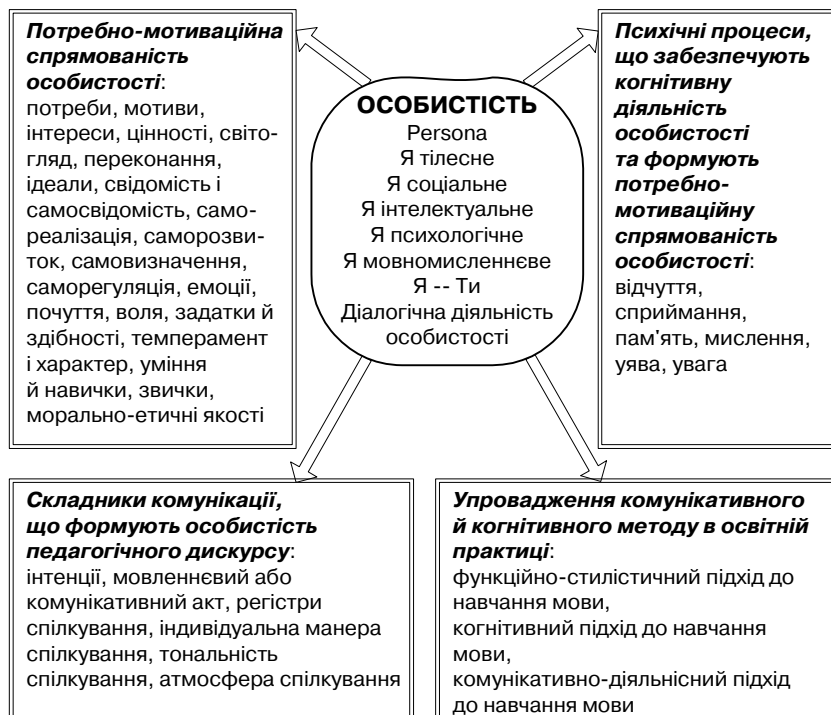


Рис. 2. 1. Поняття «особистість»

Змодельувати дискурсну особистість учасника педагогічного дискурсу означає описати її складники, урахувавши зумовлені педагогічним дискурсом основні параметри (ознаки, критерії). Ця зумовленість пояснюється насамперед категорією цінності педагогічного дискурсу, що складається зі знань, моральності, гуманності.

Поняття «дискурсна особистість» розглядаємо в контексті суміжних понять, ключовим з яких є поняття «мовна особистість», що протягом

тривалого часу (до другої половини ХХ ст. імпліцитно, без сучасного термінологічного звучання, запропонованого В. Виноградовим) привертає увагу вчених і окреслене в дидактичних (Ф. Буслаєв, І. Підласий, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський та ін.), лінгвістичних (Ф. Бацевич, В. Виноградов, І. Вихованець, Ю. Караулов, Л. Мацько, О. Потебня, В. Русанівський, Л. Струганець, О. Шахматов та ін.), психологічних і психолінгвістичних (Б. Баєв, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Синиця та ін.) і лінгводидактичних (О. Біляєв, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Капінос, О. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.) студія.

Мовна особистість, за широко обговорюваним і детально проаналізованим науковцями визначенням Ю. Караулова, – це сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення та сприймання нею повідомлень (текстів), що різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності та певною цілеспрямованістю [178]. Здібність як ключове слово в цьому визначенні розуміємо, за С. Гончаренком, так: це стійка індивідуальна психічна властивість людини, яка «є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності» [105, с. 135]; здібності «виявляються в тому, як людський індивід учиться, набуває певних знань, умінь і навичок, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства» [105, с. 135]; у здібностях поєднується природне й соціальне; природною основою здібностей є задатки (властивості, що визначають можливості, спроможності індивіда, його нахили до виконання певної діяльності) [105, с. 135].

Здібності учнів лежать в основі формування *мовних* (знання, визначення й характеристика одиниць мови), *мовленнєвих* (опанування мовленнєвознавчих понять, оволодіння мовними одиницями в мовленнєвій практиці), *комунікативних* (опанування способів і засобів досягнення комунікативних інтенцій), *риторичних* (опанування способів і засобів переконливого, впливового мовлення), *дискурсних* (опанування стратегій і тактик інтерактивного спілкування, створення повідомлень) умінь і навичок. Саме мовні здібності й задатки, на які має спиратися викладач і учитель-словесник, є ґрунтом методики розвитку мовлення й формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної та дискурсної особистості учня або студента. Мовна особистість, як зазначає Л. Струганець, виражена в мові (текстах) і через мову, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів,

мовна особистість акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти [431]. Основна ж ознака мовної особистості – це знання й засвоєння нею певної мови як системи, опанування мовних одиниць, норм мови на різних її рівнях, функційних особливостей мовних одиниць. Мовна особистість – людина, яка говорить, пише, слухає, читає.

Слушною є думка С. Плотникової про те, що в одній людині може бути стільки мовних особистостей, скільки мов вона знає [354], адже в межах створеного нею мовного простору вона виявляє різний рівень володіння лексикою й граматику (різним ступенем структурно-мовної складності), сформованості мовної картини світу тією чи тією мовою (глибиною й точністю відображення дійсності), мотиваційно-цільовими настановами (певною цілеспрямованістю). Існує поняття первинної і вторинної мовної особистості – носія рідної й нерідних мов.

Тому закономірним вважаємо виникнення поняття «національно мовна особистість», що акцентує увагу на володінні носієм мови національно маркованими мовними одиницями, прецедентними феноменами як презентантами особистості в різних ситуаціях спілкування, у різних дискурсах, сформованими ціннісними ознаками цих дискурсів. Національно мовна особистість повинна мати таку ознаку, як «мовна стійкість», це намір, поведінка особистості, спрямовані на користування певною мовою незалежно від того, якою мовою користується співрозмовник. Мовна стійкість містить характеристики індивідуальної або групової мовної поведінки, що виявляється в збереженні колективної вірності своїй мові, зокрема мові нормативній, літературній, що об'єднує націю, а також лінгвокраєзнавчим її складникам, у яких є своєрідність мови особистості, її родини, місцевих громад. Джерелами, що живлять мовну стійкість особистості є національна традиція, національна свідомість та солідарність, національна культура, національний мир і співробітництво з іншими народами [449]. С. Єрмоленко з мовною стійкістю пов'язує українознавчий світогляд особистості: «Наявність такого світогляду в особистості пов'язана з її мовною стійкістю, і навпаки – мовна стійкість засвідчує наявність українознавчого світогляду в кожного громадянина держави» [138, с. 424]. На важливості мови як засобу виявлення особистості наголошує І. Сусов «Мова в своєму функціонуванні дає індивіду змогу виявити себе в якості особистості, яка поводить себе в діалогічній взаємодії пасивно або виступає комунікативним лідером, виявити особливості свого темпераменту, показати прихильність до авторитарного або ліберального стилю мовного спілкування» [440, с. 136].

Визначення мовної особистості через поняття «індивід» та врахування її вербального й когнітивного чинників пропонує Ф. Бацевич: «мовна особистість — це індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприймання ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [30, с. 188]. У цьому визначенні не виокремлено прагматичний, ціннісний компонент поняття, який, безумовно, є важливим з погляду лінгводидактики. Лінгвістичний і лінгводидактичний словники пропонують тлумачення, у яких актуалізовано прагматичний компонент мовної особистості, її творче самовираження: мовна особистість — «це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності» [139, с. 93]; мовна особистість — «це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), продукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку» [423, с. 85]. Щодо використання у словниковій статті «Короткого тлумачного словника лінгвістичних термінів» поняття «мовна діяльність» зауважимо таке: у педагогічному дискурсі прийнято розмежовувати поняття «мова» й «мовлення» (мова — це система мовних одиниць, код, інструментарій у навчанні, а мовлення — це процес користування мовою в певних умовах). Відтак доцільно було б використати словосполучення «мовленнєва діяльність» або трактувати мову як широке поняття, що вживається й у значенні поняття «мовлення». Визначення у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» містить акцент на результаті навчання мови, у чому розуміємо лінгводидактичне трактування поняття «мовна особистість». Об'ємне й досить ґрунтовне, цікаве для лінгводидактики визначення мовної особистості представляє О. Селіванова: мовна особистість — «іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [393, с. 370]. Це визначення доповнює, розширює сферу використання терміна, містить психолінгвістичні, комунікативні й дискурсні риси особистості, що цілком виправдано, і констатує наявність широкого й більш вузького тлумачення поняття «мовна особистість».

Як зазначає С. Плотникова, «з погляду свідомості людини поняття мовної особистості є найбільш фундаментальним і глибинним. Саме воно є основою для визначення комунікативної й дискурсивної

особистості» [354]. Зважаючи на нерозривність думки й мови, дослідниця справедливо стверджує, що «мовна особистість первинно являє собою дискурсивну й комунікативну особистість» [354].

Поняття «*мовленнева особистість*», на нашу думку, відображає функційний аспект структури носія мови (мовної особистості), виявляється у відповідних здібностях, означених для мовної особистості. Мовленнева особистість учасника (суб'єкта) педагогічного дискурсу виявляється насамперед в уміннях продукувати й репродукувати вербальні повідомлення. Мовленнева особистість, на думку В. Красних, – це особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає й реалізує ту чи ту стратегію й тактику спілкування, обирає й використовує той чи той репертуар засобів спілкування [205]. У мовленнєвій особистості найбільш виразно виявлені соціокультурні чинники, мовленнєвий портрет особистості втілює мовну особистість певної соціальної спільноти. Цей та інші суміжні терміни використовують паралельно з терміном «мовна особистість», доповнюючи його.

Мовна особистість як учасник комунікації (адресант, адресат) – це *комунікативна особистість*. Комунікативну особистість визначають як «сукупність різнорівневих характеристик комунікативної поведінки окремого комуніканта або типу комунікантів» [180, с. 175]; або сукупність індивідуальних комунікативних стратегій і тактик, когнітивних, семіотичних, мотиваційних переваг, що сформувалися в процесах комунікації як комунікативна компетенція індивіда (комунікативний паспорт, за Й. Стерніним, візитна картка, за І. Гореловим). Комунікативна особистість, яка бере участь у конкретному комунікативному акті, завжди неповторна та індивідуальна, вона є найголовнішим складником особистості взагалі, адже комунікація займає 80 % усього людського існування (аудіювання – 45 %, говоріння – 30 %, читання – 16 %, письмо – 9 %) [180, с. 192]. Услід за С. Плотниковою [354] вважаємо, що комунікативна особистість може бути реалізована лише в взаємодії з іншими людьми безпосередньо чи на відстані, за допомогою технічних засобів, використовуючи візуальний тактильний, аудіальний канали комунікації, у ній важливий біологічний чинник, це особистість – жива істота. Мовна й комунікативна особистості в одній людині можуть не збігатися, наприклад, людина, яка не знає мови свого співрозмовника, не може виявити себе як мовна особистість у просторі цієї мови й вимушена користуватися послугами перекладача, мовна особистість якого умовно заміняє відсутню в того, хто не знає мови, мовну особистість. Ця теза надзвичайно актуальна для сучасного вчителя української мови, викладача-філолога вищої школи, яким усупереч сучасному реальному

стану розвитку української мови в Українській державі необхідно формувати не лише комунікативну особистість, а українську національно мовну особистість, громадянина нашої держави.

Риторична (мовно-риторична) особистість містить у своїй основі ознаки мовної, мовленнєвої, комунікативної особистості, трактується М. Хлебниковою як «особистість, що активно й результативно (конструктивно) реалізує себе в реальних комунікативних актах, успішно вибирає й здійснює ті чи ті (залежно від конситуації) стратегії, мовленнєвоповедінкові тактики й засоби досягнення прагматичного ефекту (мети)» [462, с. 435]. До такої характеристики риторичної особистості Н. Голуб додає слушну думку про те, що «риторична особистість – це особистість, яка не тільки демонструє високий культурно-комунікативний рівень соціалізації, а й особистість впливова» [103, с. 145]. Риторичний аспект особистості дійсно містить таку важливу визначальну ознаку, як впливовість. Риторична особистість – комунікативно вправна, переконлива у своїх мовленнєвих вчинках, цікава для аудиторії.

Схиляємося до того, що вищим етапом розвитку особистості мовця є *дискурсна особистість* (у науковій літературі зустрічаємо «дискурсивна особистість», тому в покликаннях зберігаємо авторські формулювання; прикметник «дискурсивний» уживаємо в значенні *належний до дискурсу*, а прикметник «дискурсивний» – у значенні *належний до сфери понятійного міркування*). Дискурсна особистість містить елементи мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної особистості, які виявляються в певних дискурсах, через усвідомлення їх цінностей, опанування стратегій, тактик, типових мовленнєвих жанрів, невербальних засобів. Як слушно зазначає Л. Синельникова, «мова в дискурсі діє як когнітивна система, у якій людина бере участь як мовна особистість, що трансформується в дискурсивну особистість» [411, с. 456 – 457]. Дискурсивна особистість, за визначенням дослідниці, – це комунікативна (інтерактивна) особистість, яка має комунікативний паспорт (Й. Стернін) як сукупність індивідуальних комунікативних стратегій і тактик когнітивних, семіотичних, мотиваційних переваг, сформованих у процесі комунікації [411, с. 458]. «Дискурсивна особистість виявляє себе як особистість мовленнєва, комунікативна, словникова, етносемантична. У дискурсі наявні психологічні риси особистості, філософсько-світоглядні настанови, етно-національні й історико-культурні особливості» [411, с. 461]. Саме в становленні дискурсивної особистості, на думку С. Плотникової, людина найбільш вільна, однак у межах здібностей до породження нею смислів. Дискурсна особистість повинна

бути прийнята іншими людьми, створюваний нею дискурс має бути потрібний іншим [354]. Комуникант дискурсу, на думку А. Зеленька, – мовна особистість, схарактеризована «ментальними, психічними, емоційно-оцінними ознаками» [156, с. 299]. Учений справедливо наголошує на зв'язку комуниканта й способу комунікації: «певні ознаки комуниканта прогнозують спосіб організації дискурсу» [156, с. 299]. За цими ознаками й поділяють комуникантів на мовців і адресатів (адресантів і адресатів). С. Плотнкова наголошує на тому, що не мова, а дискурсна особистість породжує дискурс за допомогою мови чи іншої семіотичної системи для вираження певних смислів, саме така особистість відповідальна за зміст повідомлень [354]. У цьому полягає основна ознака дискурсної особистості.

Як бачимо, у визначеннях особистості (і конкретизованих різновидах цього поняття – мовна особистість, мовленнєва особистість, комуникативна особистість, риторична особистість, дискурсна особистість) наголошено на складеній структурі відповідних понять, їхній рівності. Тому важливим для вчителя-словесника є врахування рівнів у структурі особистості, описаних вище й визначених, наприклад, для мовної особистості Ю. Карауловим та інтерпретованих іншими дослідниками, зокрема у вигляді параметрів (ознак, категорій) комуникативної особистості, як-от: *мотиваційного, когнітивного та функційного*, за В. Кашкіним [180, с. 187 – 189]. Уважаємо, що дискурсна особистість містить такі ж рівні.

Так, Ю. Караулов виділяє в мовній особистості три взаємопов'язані й взаємозумовлені рівні: нульовий – *вербально-семантичний* (лексикон індивіда, що містить лексеми й граматичні форми слів); перший – *лінгвокогнітивний* (особистісна картина світу, система цінностей, пізнавальний, соціальний досвід); другий – *прагматичний, мотиваційний, або рівень діяльнісно-комуникативних потреб*, (відображає прагматику особистості, тобто систему цілей, мотивів, настанов, інтенцій, пов'язаних з правилами й тактикою комунікації) [178, с. 238]. Спираючись на ці рівні, В. Кашкін виділяє для комуникативної особистості такі три рівні: «1) *рівень коду* (лексикон, запас слів і знаків інших кодів, уміння їх використовувати, зокрема помилки, тобто *вербальний досвід*); 2) *когнітивний рівень* (особистісна картина світу, система цінностей, улюблені звороти мовлення, тобто *пізнавальний і соціальний досвід*); 3) *прагматико-мотиваційний рівень* (наміри комуниканта, комуникативні настанови, комуникативні здібності, тобто *ситуативний досвід*)» [180, с. 175 – 176], а на основі цих рівнів виокремлює мотиваційний, когнітивний і функційний параметри комуникативної особистості [180, с. 187 – 189].

Відповідно до цього В. Григор'єва визначає «дискурсивні здібності» мовної особистості трьох рівнів: першого рівня – дії та операції семіотичної діяльності, другого рівня – адекватне відображення фрагментів реального чи уявного світу, третього рівня – доречність використання вербальних актів у соціальній взаємодії людей [113]. І. Сусов виділяє в мовній особистості теж три рівні: *формально-семантичний, когнітивно-інтерпретаційний і соціально-інтерактивний* [440].

У педагогічному дискурсі його суб'єкти демонструють такі *типи комунікативної особистості*, як *домінантний* (ініціативний, різкий у спілкуванні комунікант), *мобільний* (упевнений, зацікавлений комунікант), *ригідний* (важко вступає в спілкування, а потім чіткий, логічний комунікант), *інтравертний* (скутий, сором'язливий комунікант) і виконують такі *соціальні ролі*, за Еріком Берном, (перебувають у Его-стані, чи стані-Я) – Дорослого, Батька, Дитини [94, с. 189 – 198; 180, с. 189 – 190]. С. Сухих за поведінкою в комунікації виділяє такі типи мовних особистостей, як *гармонійний* (планова поведінка, домінування чітких стратегій, позитивне ставлення до теми спілкування), *конфліктний* (грубо-сатиричні установки, бажання лідерства, егоцентризм мовлення, іронія, сарказм, порушення соціальних норм), *імпульсивний* (швидка зміна поглядів на одне явище, мовне лідерство, порушення теми, плану) [441].

Залежно від усної чи писемної форми мовлення вчені виділяють мовні особистості, у яких збігаються чи не збігаються індивід з мовною особистістю. Так, в усному спілкуванні мовець завжди збігається з мовною особистістю – *індивідуальним* мовцем. Для писемної сфери, де авторів може бути кілька (автор тексту, видавець та ін.), мовна особистість (мовець) *колегіальна* або *кооперативна* [180, с. 191]. У дискурсі уроку теж можуть діяти індивідуальні, колегіальні чи кооперативні мовні особистості (наприклад, в інтерактивних групових методах навчання, коли учні демонструють колективний мовотвір).

Особистість педагогічного дискурсу можна описати у вигляді її дискурсного портрета, що містить типові, чітко окреслені інституційні ознаки – спільні, групові й індивідуальні. До спільних відносимо ті ознаки, що презентують будь-яку особистість у педагогічному або й іншому дискурсі, як-от: усвідомлення цінностей дискурсу, знання типових стратегій і тактик, спрямованих на реалізацію інтенцій, володіння типовими мовленнєвими жанрами, невербальними засобами, простором, часом перебігу дискурсу. Групові ознаки притаманні рольовим функціям особистості, передусім, – того, хто організовує навчання мови, професійно відповідає за його результат (викладає), і того, хто опановує наукову й навчальну інформацію,

адаптовану відповідно до свого віку, розвитку психічних ознак і навчально-розвивально-виховних завдань (навчається); можлива й третя дискурсна особистість – того, хто спостерігає або імпліцитно присутній, уявний, до якого звертаються учні у своїх роботах, кого аналізують. Це ознаки, що відображають ціннісні структури в особистостях учителів і їхніх учнів, стратегії й тактики, інтенції, своєрідні мовленнєві жанри, жести й міміку, розташування в просторі, використання часу, характерні для вчителя й учня. Індивідуальні ознаки – це власне іміджеві особливості, притаманні конкретній дискурсній особистості, що виявляються в тих самих дискурсних категоріях – ціннісних, вербальних і невербальних.

Представимо поняття «дискурсна особистість» у складі суміжних понять особистості схематично (рис. 2.2).

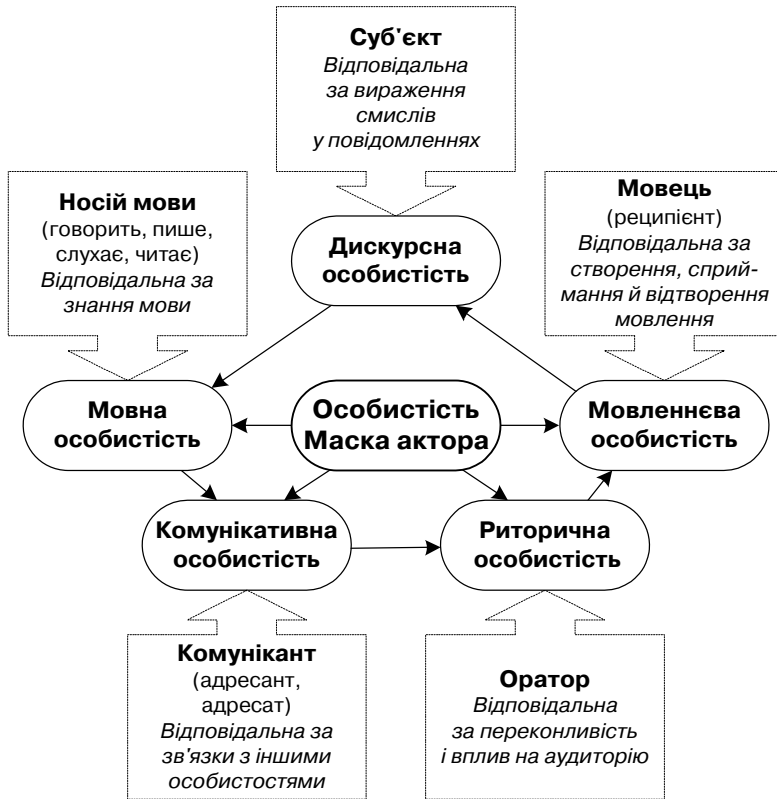


Рис. 2. 2. Поняття «дискурсна особистість»

Наведена схема відображає засади сприймання й розуміння вчителем-словесником узагальнювальної інформації про особистість у педагогічному дискурсі.

Отже, особистість у загальнонауковому розумінні містить набір певних ознак людини, які дають їй змогу презентувати себе в соціумі, у зв'язках з усім, що її оточує. Різні аспекти особистості конкретизовані певними термінами – мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична, дискурсна особистість. Ці поняття взаємозв'язані, оскільки людина у своїй життєдіяльності переважно одночасно виявляє себе в різновидах особистості – і як мовна, і як комунікативна, і як риторична, і як дискурсна особистості.

Тобто:

Мовна особистість – людина, яка говорить, пише, слухає, читає; відповідальна за знання мови.

Мовленнєва особистість – людина, яка говорить, пише, слухає, читає; відповідальна за створення, сприймання й відтворення мовлення.

Комунікативна особистість – (людина, яка говорить, пише, слухає, читає), підпорядковує свою поведінку під умови спілкування й поведінку інших; відповідальна за зв'язки з іншими особистостями.

Риторична особистість – (людина, яка говорить, пише, слухає, читає), володіє засобами активізації, аргументації; відповідальна за переконливість і впливовість на аудиторію.

Дискурсна особистість – (людина, яка говорить, пише, слухає, читає) або малює, грає на музичних інструментах, танцює тощо; відповідальна за вираження смислів у повідомленнях за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Дискурсний портрет суб'єктів педагогічного дискурсу відображає типові риси вчителя й учня (викладача і студента) як особистостей у мовному, мовленнєвому, комунікативному, риторичному й дискурсному аспектах, особистостей, що мають спільні й відмінні риси й певним чином виявляють себе в моделі комунікації. З погляду педагогічного дискурсу вчителя-словесника, ключовим складником такої моделі є мовлення – і засіб, і результат навчання на уроках української мови. Тому розглянемо модель мовленнєвої комунікації, у якій діють особистості педагогічного дискурсу.

2.1.2. Модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі

Спираючись на дослідження в галузі дискурсу (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, М. Макаров, К. Серажим, Г. Яворська та ін.), лінгвістики тексту (І. Гальперін, В. Дроздовський, О. Каменська, І. Кочан, В. Мельничайко та ін.), сучасної риторики, насамперед педагогічної (Н. Голуб, С. Іванова, А. Капська, Л. Мацько, А. Михальська, А. Мурашов, В. Нищета, Ю. Рождественський, Г. Сагач, Л. Синельникова та ін.), дидактичної стилістики (С. Іконников, П. Кордун, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.), методики розвитку мовлення (Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.), психолінгвістики (М. Жинкін, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Леонтьєв та ін.), вивчення мовної особистості (С. Єрмоленко, Ю. Караулов, Л. Паламар, Л. Струганець, В. Сухомлинський та ін.), спробуємо окреслити модель мовленнєвої комунікації в умовах сучасного педагогічного дискурсу, схарактеризувати її складники.

Педагогічний дискурс як процес вербального й невербального спілкування здійснюється у своєрідних навчальних умовах, де учителів й учню відведені інституційні ролі. Учитель виконує роль ведучого, спрямовує хід дискурсу, визначає черговість реплік, розпочинає й завершує теми, планує проведення різних форм організації навчання – уроків, позакласних заходів, факультативів, екскурсій тощо. Учень у сучасній дидактиці та психології розглядається як активний суб'єкт навчального процесу, з яким учителів необхідно будувати стосунки на принципах взаємоповаги, взаєморозуміння та ефективної реалізації мотивів навчання.

В обґрунтуванні моделі мовленнєвої комунікації враховуємо також те, що основною одиницею педагогічного дискурсу є мовленнєвий цикл, тобто закінчена послідовність мовленнєвих кроків і мовленнєвих актів учителя й учня. Мовленнєві цикли складають структуру уроку – максимальну одиницю педагогічного дискурсу. Мовленнєва комунікація на уроках української мови може бути представлена як тричленна структура:

- 1) *мовленнєвий портрет учителя;*
- 2) *мовленнєвий портрет учня;*
- 3) *текст (процес і результат мовленнєвої діяльності вчителя й учня, що відображає ціннісну ідентифікацію, смислову проблематизацію, ціннісно-смислову рефлексію й особистісну самореалізацію).*

Така структура відбиває мінімальну одиницю педагогічного дискурсу – мовленнєвий акт та визначає найважливіші компоненти максимальної одиниці – дискурс уроку. Під час уроку вчитель

здебільшого ініціює мовленнєві акти, виконує роль адресанта мовлення, а учень — адресата. На окремих етапах уроку учень постає адресантом мовлення, продукує висловлювання, а учитель сприймає їх і оцінює.

Ключовою фігурою в педагогічному дискурсі є вчитель — мовленнєва особистість, від якої залежить ефективність перебігу педагогічного дискурсу й досягнення навчальної мети. Як наголошує О. Мурашов, учитель спілкується з учнями не тільки в словесній формі, але й за допомогою жестів, міміки, інтонування, голосових модуляцій, і навіть за допомогою певної організації простору, зовнішності й одягу [269, с. 6], учитель значною мірою через спілкування здобуває авторитет у своїх вихованців [269, с. 8].

Сучасний учитель як мовленнєва, риторична й комунікативна особистість має оволодіти професійно значущими вміннями й навичками, наприклад, *вести розгорнутий монолог (лекцію, пояснення, розповідь тощо) з фахової проблематики; вести ефективну бесіду; володіти полемічним мистецтвом, етичною культурою конструктивного діалогу й полілогу; виробити індивідуальний образ оратора, власний ораторський стиль тощо*. Учитель як дискурсна особистість відповідальний за наявність у ситуаціях мовленнєвої комунікації навчальних смислів, представлених різними текстами.

Формування якостей особистості вчителя-словесника ґрунтується на засвоєнні ним основ педагогічної риторики, що є інтегратором і синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя-інтелектуала, вчителя-інтелігента, педагога-оратора й мудреця, який майстерно володіє секретами переконувальної комунікації засобами живого слова. Учитель як адресант мовлення повинен створювати «образ аудиторії» «аудиторія — це те, що створює сам мовець, починаючи з образу аудиторії» [269, с. 5], спираючись на глибокі знання психологічних властивостей учнівського колективу, що складається з окремих особистостей. Учитель створює і власний образ — образ комунікативного лідера, того, хто ініціює мовлення» [269, с. 5], образ дискурсного лідера, який відповідальний за реалізацію комунікативних завдань і прищеплення цінностей навчання мови своїм вихованцям. Завдання вчителя так організувати мовленнєву комунікацію в педагогічному дискурсі, щоб комунікативна діяльність ефективно забезпечувала обмін інформацією, необхідний для створення суспільством колективних, узагальнювальних знань його окремих членів, а також для здобуття окремими членами суспільства вже створених колективних знань [170]. Педагогічний дискурс передбачає міжособистісну комунікацію, що дозволяє окремим особистостям установити відокремлений від інших

членів суспільства обмін інформацією [400, с. 14]. Типовими системами міжособистісної комунікації в педагогічному дискурсі є *урок, бесіди, екскурсії, екзамен* тощо.

У мовленнєвій комунікації наявний виразний зв'язок мови з пізнавальною діяльністю людини (тобто зв'язок мови й мислення). Учені виділяють такі три важливих аспекти цього зв'язку: 1) мова як засіб забезпечення двобічного зв'язку між індивідуальними й колективними знаннями; 2) мова як один із могутніх інструментів створення нових знань; 3) мовні одиниці як код інформації [170, с. 11].

Мовленнєвий портрет сучасного учня містить психологічні задатки і здібності, мотивацію навчання, насамперед навчальної мовленнєвої діяльності, рівня лінгвістичної та мовленнєвознавчої підготовки, чуття мови, творчих здібностей. Учень формується як мовленнєва особистість, яка поєднує в особі мовця його комунікативну компетентність, прагнення до творчого самовираження за допомогою мовних засобів у будь-якій ситуації спілкування. Розвиток мовленнєвої особистості учня здійснюється під впливом мовленнєвої особистості вчителя.

Текстовий компонент мовленнєвої комунікації акумулює словесні, наочні й практичні засоби впливу на особистість. Слово може стати картиною, а може виявитися дією, практикою, тому в науці виник термін «мовленнєва поведінка». Основним засобом навчання мови в педагогічному дискурсі є текст. Серед учених немає єдиної думки щодо визначення цього поняття. Текст у методичному розумінні – завершене повідомлення певного змісту, яке організоване за моделлю функційного стилю й характеризується такими найголовнішими ознаками, як зв'язність, цілісність, комунікативність, інформативність. Текст як одиниця дискурсу – явище не тільки лінгвістичне, але й екстралінгвістичне. У тексті реалізуються можливості мови, яка «підтримує в людині стан психологічної впевненості, дає відчуття життєвої перспективи, духовної опори» [246, с. 7]. З погляду сучасної лінгвістики тексту, що враховує процеси породження та сприймання мовлення, він є продуктом, що утворився внаслідок мовної своєрідності та адресований мовній особистості.

Текст вербально виражає реакцію на ситуацію, має низку формальних і змістових категорій, є основним засобом спілкування, існує саме в комунікації: у момент породження й у момент сприймання інформації. Текст пов'язаний з особливостями людської свідомості та мислення. Адресант не тільки створює текст, але й певною мірою прогнозує його сприймання адресатом, адже текст відображає у свідомості особистості картину світу й може змінювати її.

Текст створюється під впливом невербально вираженого стимулу – осмислити й перетворити навколишню дійсність – з метою досягнення вербального впливу на суб'єкти цієї ж дійсності. У тексті виявляються ознаки певного стилю, способи й засоби зв'язку окремих компонентів у єдине ціле. Текст «є продуктом, що утворився внаслідок мовної специфіки та адресований мовній особистості» [400, с. 56].

Відзначимо, що в педагогічному дискурсі текст є основним засобом навчання і виявленням самого ж дискурсу. Процес навчання мови в основному спрямований на формування умінь і навичок створювати, сприймати, розуміти, аналізувати тексти в навчальних природних і штучно модельованих ситуаціях. Саме ці уміння й навички є підґрунтям ефективного спілкування.

В основі якісного спілкування, побудови переконливих висловлювань лежить стилістична вправність учнів – уміння й навички визначати функції мовних одиниць у текстах різних стилів, програмувати власне мовлення залежно від ситуації спілкування й прагматичної настанови, спираючись на стилістичні знання. Тому актуальним є функційно-стилістичний підхід до навчання мови. Він ґрунтується на здійсненні взаємозв'язку всіх лінгвістичних розділів, що вивчаються в школі, зі стилістикою [260]. Текстовий дидактичний матеріал переважає на уроках різних типів під час засвоєння будь-якої лінгвістичної теми. Етнокультурна й загальнокультурна інформація як вербальний компонент педагогічного дискурсу може належати всім суб'єктам навчання й бути предметом вивчення на уроці або засобом створення комунікативної ситуації.

Окреслена модель мовленнєвої комунікації як тричленна структура свідчить про те, що в роботі з текстом на уроках української мови особливого значення набуває суб'єктивна оцінка інформації. Це спонукає до інтерпретації, переосмислення почутого або прочитаного, до власної мовотворчості. Текст міститься в центрі кожного з етапів циклу робіт, спрямованого на формування комунікативної компетентності учнів, – від аналізу до створення тексту.

Складники моделі мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі більш детально будуть проаналізовані в наступних розділах.

2.1.3. Учитель – дискурсна особистість

Ставимо за мету змоделювати дискурсну особистість словесника (учителя, філолога, викладача лінгвістичних і методичних навчальних дисциплін). У межах нашого дослідження важливо з'ясувати теоретичні засади моделі комунікативної особистості словесника, схарактеризу-

вати її складники. Словеснику в педагогічному дискурсі відведена особлива роль – представника елітарного типу мовної (риторичної) особистості. Н. Голуб пропонує таке визначення поняття «*елітарний тип мовно-риторичної особистості*»: це компетентні, національно свідомі й самоактуалізовані в соборному суспільстві носії мови, що володіють риторичними законами, стратегіями й тактиками спілкування, здатні вільно, без особливих зусиль і результативно використовувати в усіх сферах життя функційно-стильові можливості мови. Визначальними параметрами такої особистості мають бути усвідомленість, відповідальність, самодостатність, дієвість, творчість і естетичність [103, с. 146].

Дослідження дискурсної особистості словесника як організатора педагогічного дискурсу має насамперед прикладний характер, що зумовлено своєрідністю професійної комунікативної діяльності вчителя й викладача-словесника – тобто того, хто навчає мови й мовлення інших. Цю своєрідність вбачаємо в професійному використанні комунікативних одиниць (мовних, паралінгвальних, невербальних, проксемічних, темпоральних тощо) як засобів для навчання тієї ж комунікації не тільки в межах педагогічного дискурсу, а й у інших інституційних і неофіційних особистісних різновидах дискурсу.

Дослідники, характеризуючи вчителя, аналізують його особистісні якості, що мають вияв у процесі мовлення. Так, З. Смелкова схвально оцінює якості особистості й риторичні рекомендації для оратора, представлені А. Михальською, (*артистизм, упевненість, щирість, об'єктивність* тощо) і доповнює їх такими, що забезпечують ефективність емоційно-вольового впливу на аудиторію: *наполегливість у досягненні мети, самоконтроль, уміння управляти мовленнєвою подією, спостережливість, уміння «читати з облич», визначати психічний стан партнера, нестандартно використовувати мовленнєві засоби, адекватні для вирішення конкретної навчальної мети* [425, с. 73 – 76].

О. Сиротиніна називає носіями елітарного типу культури тих людей, які володіють усією системою функційно-стильової диференціації мови й використовують кожен функційний стиль без особливих зусиль, ніби автоматично [414, с. 6]. В особистості, за С. Смирновим, наявні два головні її складники – *мотиваційний (інтереси, потреби, мотиви, емоції, воля, задатки, здібності, темперамент, характер) і пізнавальний (мислення, пам'ять, уявлення, уява, відчуття, сприймання, увага)* [426, с. 97].

Беручи за основу визначення комунікативної особистості як «сукупність різнорівневих характеристик комунікативної поведінки окремого комуніканта або типу комунікантів» [180, с. 175], а також трирівневу

модель мовної особистості, запропоновану Ю. Карауловим (вербально-семантичний, когнітивний, прагматико-мотиваційний) [178], урахувавши запропонований Л. Засекіною емоційний рівень, можемо кваліфікувати **дискурсну особистість** словесника в педагогічному дискурсі як сукупність вербально-семантичних (мовно-функційних), когнітивних (вплив на формування картини світу іншими, зокрема учнями, через власну картину світу), прагматико-мотиваційних (здобуття ситуативного досвіду учасниками процесу навчання мови), емоційних характеристик, що формують лідера, організатора педагогічного процесу, забезпечують виконання професійних обов'язків, пов'язаних з усвідомленням учнями лінгвістичної теорії та формуванням комунікативної компетентності вихованців. Реалізується дискурсна особистість словесника внаслідок втілення індивідуальних комунікативних стратегій і тактик, які разом з когнітивними, семіотичними та мотиваційними перевагами особистості формують у процесі комунікації її **комунікативну компетентність**.

Головними критеріями оцінювання рівня розвитку мовної особистості вчені вважають володіння мовною системою, її лексичними й граматичними нормами; володіння системою мовлення на текстовому та стилістичному рівні; володіння соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; володіння вміннями й навичками побудови й сприймання складних текстів; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій [203, с. 8].

Моделюючи дискурсну особистість словесника, виходимо з трьох параметрів (ознак, категорій) особистості – **мотиваційного, когнітивного та функційного**.

Мотиваційний параметр зумовлений комунікативною інтенцією (наміром), потребами, без чого взагалі неможлива комунікація та формування необхідної в педагогічному дискурсі установки на навчання мови, вироблення певних мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок. Комунікативну установку на навчання мови формулюють залежно від теми, мети, завдань уроку, лекційного, практичного заняття тієї чи іншої форми проведення. Для словесника важливо виробити установку на якісне представлення навчальної інформації про мовні явища, функціонування мови в різноманітних природних і модельованих ситуаціях спілкування, на шанобливе ставлення до мови як засобу передачі соціокультурної інформації,

впливу на емоційно-вольову сферу особистості учня, відтворення лінгвокультурних ознак життя нації, окремих громад, сім'ї, навчального колективу тощо. Мотиваційний параметр містить стратегію й тактику мовленнєвої поведінки словесника. З погляду комунікативної стратегії вчитель має окреслити *цілі*, визначити *завдання й надзавдання* комунікації (термін *надзавдання* виник у театральній педагогіці К. Станіславського та відзеркалений у стратегічному законі сучасної риторики, за Й. Стерніним, Г. Сагач), пам'ятаючи про діалогічність навчальної діяльності: навчати неможливо без учіння з боку учнів, результативною може бути тільки дія, номенована дієсловом «навчатися». Отже, для сучасного педагогічного дискурсу особливо важливими є способи навчальної діяльності, зумовлені співпрацею вчителя й учнів, методи взаємодії, ґрунтовно досліджені О. Біляєвим, С. Караманом, О. Кучерук, К. Плиско, Л. Рожило, навчання мови з урахуванням стилістичних властивостей мовних одиниць, обґрунтоване П. Кордун, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.

Когнітивний параметр дискурсної особистості словесника містить характеристики, що формують у процесі накопичення пізнавального досвіду вчителя або викладача мовознавчих дисциплін його внутрішній світ, зокрема:

- знання самих засобів комунікативного коду (мовних, невербальних, проксемічних тощо) та комунікативної метамоделі (схеми системної кореляції складників інформаційного обміну [180]);
- знання способів презентації комунікативної метамоделі в педагогічному дискурсі;
- інтроспекція й ауторефлексія (самопостереження й самоаналіз);
- здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників педагогічного дискурсу;
- знання суспільно-політичних міфів, стереотипів, пов'язаних з місцевими особливостями, традиціями, віруваннями тощо;
- методичне прогнозування стану сформованості певних концептів, на які спирається методика навчання мови.

Рівень розвитку дискурсної особистості залежить від усвідомлення нею комунікативних інтенцій у певних умовах спілкування; володіння мовною системою, насамперед її лексичними, граматичними, стилістичними й текстотворчими нормами; володіння соціальними нормами використання мовленнєвих жанрів з урахуванням місцевих традицій; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій.

Формування соціально зумовлених параметрів дискурсної особистості здійснюється в процесі опанування мови й мовлення. Для сучасного педагогічного дискурсу уроку української мови особливо важливими є способи організації навчальної діяльності, методи навчальної взаємодії, навчання мови з урахуванням функційно-стилістичного потенціалу одиниць мовної системи, обґрунтоване М. Пентилюк, П. Кордун та ін. Учені-методисти наголошують на важливості цілеспрямованого накопичення інформації про функції мови як засобу формування картини світу, пізнання довкілля та ролі людини в соціально-культурних процесах, мовної особистості в умовах того чи іншого дискурсу [260; 334; 366].

Когнітивний параметр дискурсної особистості учасника педагогічного дискурсу містить знання про засоби комунікативного коду (мовні, невербальні, паралінгвальні, проксемічні), для вчителя-словесника – знання про комунікативну метамодель (за О. Селівановою, схему системної кореляції складників інформаційного обміну) та про способи презентації комунікативної метамоделі в педагогічному дискурсі; про суспільно-політичні стереотипи, пов'язані з особливостями певного краю, місцевими традиціями, звичаями, віруваннями людей тощо. До когнітивного параметру дискурсної особистості належить інтроспекція й ауторефлексія (самопостереження й самоаналіз), здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників педагогічного дискурсу. Учитель-словесник має володіти вміннями методичного прогнозування стану сформованості в учнів певних концептів, що є основою навчання мови.

Відповідно до когнітивного параметру, мовленнєве спілкування в педагогічному дискурсі для учнів – це основна форма суспільно-діяльнісного опанування світу, у лінгводидактичному дискурсі – спосіб формування мовної й наукової картини світу, а для вчителя-словесника – це організація не просто процесу пізнання мови, але й активна участь у процесі становлення дискурсної особистості учня. Учитель має враховувати, що, згідно з дослідженнями сучасної психології, дидактики й лінгводидактики, учень є активним суб'єктом, а не об'єктом навчання, учасником співпраці з учителем. Роль педагога полягає в ефективній організації педагогічного спілкування, що спрямоване на реалізацію таких функцій, як *інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна та виховально-комунікативна*. Учитель-словесник виробляє установку на якісне представлення навчальної інформації про мовні явища, функціонування мови в різноманітних реальних і модельованих (вигаданих) ситуаціях спілкування, на шанобливе ставлення до мови

як засобу передачі соціокультурної інформації, впливу на емоційно-вольову сферу особистості учня, відтворення лінгвокультурних ознак життя нації, окремих груп, об'єднань людей, зокрема й навчального колективу. У картині світу словесника формуються особливі концепти, що відбивають не тільки уявлення про певні явища, реалії буття, але й інформаційні структури дидактичного змісту. Це дає змогу вчителю моделювати педагогічний дискурс уроку, лекції, практичного, лабораторного заняття та інших видів навчальної роботи.

Сучасний стан розвитку усного українського мовлення в нашому суспільстві має спонукати свідомого й культурно розвиненого словесника до пошуку ефективних шляхів удосконалення мовлення вихованців не тільки на уроках української мови. Справедливо зазначає І. Хом'як: «Найсприятливішим мовленнєвим середовищем для учнів має стати школа. Освітні програми націлюють на те, що педагогічний колектив загальноосвітнього закладу повинен протистояти вживанню школярами жаргонних, вульгарних слів, не допускати українсько-російських просторічних висловів як на уроці, так і в позаурочний час; дбати про грамотне оформлення плакатів, вивісок, стінних газет, оголошень, презентацій, шкільної документації; під час підготовки до уроку ретельно продумувати хід викладу матеріалу, правильність і точність формулювань; грамотно і чітко оформляти всі види записів (на класній дошці, у шкільному журналі, в щоденниках учнів, у робочих планах та ін.); не допускати в своєму мовленні неправильно побудованих речень і зворотів, порушень норм вимови, недбалості у виборі слів і неточностей у формулюванні визначень» [465, с. 142]. Саме школа створює умови для формування в учнів мовного смаку, нормативних засад спілкування в будь-якому іншому середовищі. І відповідальний за це, згідно з професійними функціями, насамперед учитель-словесник, що й передбачено дискурсним параметром його особистості.

У когнітивному параметрі дискурсної особистості учасника педагогічного дискурсу наявний лінгвокраєзнавчий складник – структура, що відображає своєрідне, зумовлене особливостями певного краю світосприймання й відтворення накопченого досвіду в мовленнєвій діяльності за допомогою мовних одиниць. Завдання вчителя-словесника використовувати в навчальному процесі текстовий дидактичний матеріал, що сприяє формуванню в учнів уявлень про лінгвокраєзнавство, вихованню поваги до культурних надбань рідного краю, любові й шанобливого ставлення до мови.

Функційний параметр дискурсної особистості словесника визначає дискурсну компетентність словесника як фахівця, як креативної

індивідуальності. Насамперед це: практичне оволодіння вербальними й невербальним засобами з метою якісного професійного спілкування; уміння пристосовувати комунікативні засоби в процесі педагогічного дискурсу відповідно до змін ситуацій спілкування; уміння й навички лінгводидактичного аналізу текстового дидактичного матеріалу; уміння будувати дискурс згідно з нормами етикету й вимогами до ефективного мовлення в навчальному процесі.

Функційні характеристики педагогічного спілкування виявляються, за О. Мурашовим, у дотриманні вчителем таких правил: «грати» у рольовому діапазоні, визначеному ситуацією; уникати аксіального (спрямоване на одного) спілкування; уникати зверхності й крику, що виявляють боягузтво, незнання і невпевненість; оцінювати слід сказане, а не того, хто сказав; зроблене, а не того, хто зробив; ніколи не слід погрожувати й виправдовуватися; негативні формулювання породжують негативну реакцію; не видавати з себе доброго, розумного тощо, а бути таким [269, с. 51 – 52]. Навчально-виховний характер спілкування в педагогічному дискурсі визначає своєрідність стосунків комунікації, побудованих на навчальній взаємодії та комунікативному лідерстві словесника.

Функційний параметр особистості вчителя містить важливий чинник (складник педагогічної діяльності), у якому виявляються цінність і результативність педагогічного дискурсу, — оцінювання діяльності учнів. До проблеми педагогічного оцінювання, зокрема його глибинного психологічного смислу в сучасній школі, привертає увагу В. Семиченко. Дійсно, учителі-словесники, знаючи нормативи оцінювання, передбачені програмою, не завжди об'єктивно оцінюють роботу учнів, на що є різні причини. Труднощі оцінювання насамперед стосуються невміння вловити ту межу, за якою починається якість, що оцінюється за іншим критерієм. «Тут нерідко більше за нормативність спрацьовує індивідуальна установка вчителя: надмірна вимогливість або лібералізм... Те, що один розцінює як показник творчих здібностей дитини, для іншого є свідченням недисциплінованості, неслухняності, небажання виконувати інструкції або нездатності до навчання» [398, с. 142]. Заважають об'єктивності оцінювання невпевненість, відсутність власного ставлення до заданої системи оцінювання, «рефлекс солідарності» (учитель на боці учня, що відповідає, намагається йому допомогти), орієнтування не на реальний результат роботи конкретних учнів, а на визнаний самим учителем еталон, спонування учнів до наслідувань, прагнення виховувати оцінкою [398, с. 142 – 146]. Завдання вищої школи — формувати в майбутнього вчителя-словесника здатність до об'єктивного оцінювання учнів.

Учитель-словесник має пам'ятати, що оцінювання містить правовий і етичний аспекти, об'єктивність оцінювання залежить від регулярного впровадження різноманітних видів контролю, як-от: *вхідного, тренувального, поточного, проміжного, рубіжного, заключного, відстроченого*. [398, с. 147]. Такі види контролю відповідають логіці засвоєння, зберігання, утримання інформації в пам'яті людини та виробленню певного виду навчальних умінь і навичок. На жаль, заліково-екзаменаційне оцінювання досягнень студентів у вищій школі безпосередньо після завершення навчального курсу не забезпечує належні умови для всіх видів контролю (насамперед нетривалий час занурення студентів у дисципліну, неможливість переосмислити, потренуватися, щось виправити).

Картина світу словесника містить особливі характеристики – складники концептів, що відбивають не тільки уявлення про певні явища, реалії буття, але й інформаційні структури дидактичного змісту. Це дозволяє моделювати педагогічний дискурс уроку, лекції, практичного, лабораторного заняття та самостійної роботи. Психологічні чинники комунікативної особистості словесника відображають своєрідність протікання психічних процесів, що в цілому стосується оперування мовними й мовленнєвими поняттями, прогнозуванням і плануванням комунікативної діяльності в лінгводидактичному дискурсі. Особлива роль належить процесам мислення, зокрема аналітично-синтетичній формі порівняння, за допомогою якого словесник здійснює емпіричні узагальнення й класифікацію мовних і методичних явищ. Це відбувається шляхом зіставлення під час пояснення конкретних явищ, їх закономірностей і введення кожної з них у нові конкретні обставини, де вихідні категорії набувають нових форм виявлення [467, с. 73]. Спілкування для учня в педагогічному дискурсі – це «основна форма суспільно-діяльнісного опанування світу», а для вчителя – це організація не просто процесу пізнання, але й активна участь у процесі становлення особистісного «Я» учня [373, с. 9].

Отже, дискурсна особистість учителя-словесника реалізована насамперед в лінгводидактичному дискурсі, у тих професійно орієнтованих умовах комунікації, що спрямовані на самореалізацію особистісних рис педагога-мовника, його мовленнєво-комунікативних і мовно-методичних характеристик. Саме педагогічний дискурс визначає основу комунікативну роль словесника – організувати, регулювати процеси обміну лінгвістичною інформацією, нести відповідальність за ефективність комунікації, власний мовленнєвий розвиток і розвиток мовлення партнерів дискурсу.

2.1.4. Учень – суб’єкт формування дискурсної особистості

Творчі зусилля вчителя-словесника в лінгводидактичному дискурсі спрямовані на спілкування з учнем як суб’єктом формування *дискурсної особистості*, структура якої містить ознаки *мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної* особистостей. Кожний складник дискурсної особистості учня потребує пильної уваги вчителя, використання ним методично виправданих прийомів і технологій, оскільки на уроках української мови учень і опановує одиниці мови, і вдосконалює мовленнєві, ораторські, комунікативні вміння й навички в різноманітних ситуаціях спілкування, що загалом сприяє формуванню особистості, яка здатна вільно спілкуватися в педагогічному дискурсі й готова переносити вироблені вміння й навички на ситуації поза школою.

Представимо характеристику (змодельовано) учня як суб’єкта формування дискурсної особистості, активного учасника педагогічного дискурсу. У моделі дискурсної особистості учня, так само, як і в моделі дискурсної особистості вчителя-словесника, виділяємо проаналізовані вище три параметри – *мотиваційний, когнітивний та функційний*, які набувають постійного розвитку й удосконалення під час навчання мови та є узагальнювальними для мовних, мовленнєвих, риторичних і комунікативних ознак в особистості учня. *Мотиваційний* параметр дискурсної особистості учня охоплює здобування ним ситуативного досвіду, потреби в опануванні мови, цільові настанови, стратегії і тактики мовлення, комунікативні інтенції в різних видах, жанрах, стилях мовленнєвої діяльності, залежно від навчальних завдань, пропонує учителем. *Когнітивний* параметр відображає розвиток пізнавального досвіду учнів, мовну картину світу, опанування ними мовних засобів як ефективних одиниць комунікативного коду, як презентантів певних концептів, насамперед навчального змісту. *Функційний* параметр визначає компетентність учня як особистості, яка оволодіває вербальними й невербальними засобами, навчальними жанрами мовлення відповідно до їх функцій задля якісного спілкування з учителем і однокласниками під час уроків та спілкування в позаурочний час. Усі параметри дискурсної особистості учня й структурні складники взаємозумовлені й взаємопов’язані, доповнюють один одного й забезпечують гармонійний мовленнєвий розвиток школяра. Практично вимоги до формування дискурсної особистості учня (без уживання такого терміна) визначені чинними шкільними програмами в змістових лініях, що регламентують мовний, мовленнєвий, комунікативний, риторичний, соціокультурний, стратегічний розвиток школярів.

Виділимо найголовніші теоретичні положення й методичні чинники, що, на нашу думку, представляють дискурсну особистість учня та процеси її формування в лінгводидактичному дискурсі.

Насамперед зазначимо, що формування дискурсної особистості учнів у процесі навчання української мови ґрунтується на досягненнях науки про розвиток особистості (Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Л. Божович, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Крутецький, Н. Менчинська, В. Рєпкін, І. Синиця та ін.), зокрема, про особливу роль усвідомленого *мотиву* навчання, який учені розглядають у контексті з'явленням, почуттями, потребами, спонуканнями, бажаннями, моральними настановами, інтересами, прагненнями особистості (С. Занюк, Є. Ільїн, А. Маслоу, А. Маркова та ін.). Мотив, з погляду психології, спонукає до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб суб'єкта; це сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, що викликають активність суб'єкта [370, с. 256]. Відтак можемо назвати мотив навчання мови першоосновою в особистості учня як свідомого суб'єкта педагогічного дискурсу – дискурсної особистості.

У лінгводидактиці мотиви навчання, мовлення та спілкування розглядають у контексті методики розвитку мовлення учнів, зокрема фаз мовленнєвої діяльності, методики підготовки зв'язних висловлювань (М. Баранов, О. Біляєв, О. Горошкіна, О. Казарцева, С. Караман, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмахович, О. Текучов, Г. Шелехова та ін.). Так, на думку В. Мельничайка, мотив є відправною точкою висловлювання: «Мовець завжди керується якоюсь потребою, ставить перед собою якусь мету. Повна реалізація задуму можлива лише тоді, коли для оформлення висловлювання будуть використані мовні засоби і композиційні прийоми, що найкраще відповідають змістові і комунікативній меті мовця» [251, с. 25 – 26]. Мотивація мовленнєвої діяльності зумовлена не тільки засвоєним матеріалом, а й самим процесом навчання, що дає змогу учням виявити інтелектуальні й творчі здібності в умовах педагогічного дискурсу. Мотивації навчання мови сприяє активна діяльність учнів з мовним матеріалом у вигляді тексту. Це насамперед така робота з текстом, як аналіз, аудіювання, переказ, спостереження, складання плану висловлювання, редагування, стилістичний експеримент тощо [260].

Важливими психологічними ознаками учнів, на які слід обов'язково зважати в процесі формування дискурсної особистості, є *здатності і здібності*, у контексті нашої теми – це *здатність* до навчання мови, індивідуальна мовна *здібність* до засвоєння відповідних знань і способів діяльності разом із ставленням до навчання, до його мотивації.

Індивідуальна здібність учнів відображає ступінь легкості й швидкості опанування й застосування мовних знань та формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок. У лінгводидактичному дискурсі зазвичай розуміють *здатність* особистості як природну якість, на основі якої можна розвивати *здібності* – якості, «індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності і до успішного їх виконання» [370, с. 143].

Лінгводидактика спирається на такі індивідуальні здібності учнів, обґрунтовані в психолого-педагогічних дослідженнях, як-от: *мотиваційні* (допитливість, творчий інтерес до слова, емоційність, радість відкриття, прагнення творчих досягнень тощо); *інтелектуально-логічні* (здібність аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати мовні явища, процеси, визначати, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати, класифікувати мовні одиниці); *інтелектуально-евристичні* (генерувати ідеї, висувати гіпотези, асоціативно мислити, фантазувати, бачити суперечності, переносити знання та вміння в нові комунікативні ситуації, критично мислити, оцінювати); *комунікативні* (акумулювати, використовувати творчий досвід інших, співробітничати, відстоювати власну думку, переконувати інших, уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх); *самоорганізаційні* (планувати, контролювати свою комунікативну діяльність, раціонально використовувати час, виявляти волюві зусилля, старанність тощо) [5, с. 238].

Особливого значення у формуванні дискурсної особистості має розвиток *мовних здібностей*, тобто психофізіологічних механізмів породження й сприйняття мовлення, *чуття мови, дар слова*. Мовні здібності полягають у володінні логіко-граматичними операціями, сприйманні й розумінні семантики й структури мовних одиниць, відчутті словесної образності; мовні здібності пов'язані з темпераментом учня, його волювими якостями та емоційним розвитком.

Відомо, що на основі теорії про типи вищої нервової діяльності людини (типи темпераменту), започаткованої І. Павловим, сучасні психологи й педагоги виділяють *типи мовців щодо їхньої мовної активності*: 1) сильний урівноважений, з активним володінням мовою; 2) слабкий, інертний, гальмівний у мові; *щодо форми вияву мовлення* – три основні типи: 1) мовець, який володіє однаковою мірою усною й писемною мовою; 2) мовець, який володіє усною – вільно, писемною – гірше; 3) мовець, який володіє писемною – вільно, усною – гірше [370]; *щодо мовленнєвого самовираження*: 1) філософський, 2) ліричний (художньо-образний), 3) раціонально-логічний, 4) емоційно-інтуїтив-

ний [69]. Наявність цих типів слід враховувати в організації педагогічного дискурсу на уроках української мови, під час формулювання завдань, об'єднання учнів у групи для інтерактивного навчання, визначення творчих завдань, моделювання діалогів тощо.

Мовна активність лежить в основі навчання української мови, зумовлює активність мовленнєвої діяльності учнів. Завдання вчителя — планувати, регулювати цю діяльність, активно впливати на формування й удосконалення в учнів психофізіологічних мовленнєвих механізмів. Дослідники виділяють дві форми такого впливу на учня: 1) вплив на процес засвоєння знань через формування активних прийомів навчальної роботи, що вже забезпечують виконання основних мислительних операцій; 2) вплив на вже сформований у школярів загальний підхід до навчального матеріалу, на стійкі інтелектуальні вміння. У процесі формування дискурсної особистості учнів слід пам'ятати про те, що вони одночасно вивчають мову як основу побудови будь-якого дискурсу, засвоюють суспільне життя, пізнають довкілля, учаться висловлювати й сприймати емоції, виявляти емпатію, опановують знання про предмети, явища, активно формуючи мовну картину світу засобами рідної мови та долучаються до світової культури за допомогою інших мов.

Суттєвим методичним чинником обґрунтування дискурсної особистості учня є суб'єкт-суб'єктне спілкування в педагогічному дискурсі. Дискурсна особистість учня, відповідно до психолого-педагогічних і методичних досліджень, є не об'єктом, а суб'єктом навчального процесу, «який бере активну участь у ньому, розвиває своє мислення й мовлення, засвоюючи мову й користуючись нею, опановуючи всі види мовленнєвої діяльності» [336, с. 76 – 77]. Учень упродовж навчання мови в школі повинен стати особистістю, здатною відповідати за мовленнєві вчинки й дискурсну поведінку.

Відомо, що формування дискурсної особистості учня залежить від його мовленнєво-розумового розвитку, використання накопиченого ним мовного й когнітивного досвіду, рівня сформованості мовної картини світу, а також від індивідуальних і вікових психічних властивостей. Тому вчителю слід зважати на розвиток в учнів психічних процесів, спиратися на *особливості пам'яті й мислення, уваги, уваги* тощо. М. Пентилюк виділяє психологічні передумови засвоєння знань та формування комунікативних умінь і навичок: найголовніші з них такі: *позитивне ставлення учнів до процесу навчання* (є інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи); *процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом* (у мові — це словесна і схематична

наочність, ТЗН, контекст); *процес мислення* (активізація конкретного й абстрактного, понятійного й художнього мислення, сприймання, осмислення й розуміння матеріалу); *запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей* [336, с. 78].

Дискурсна особистість учня виявляє себе в актах навчальної мовленнєвої діяльності, зумовленої впливом *психологічних процесів*. Так, різні навчальні ситуації потребують домінування в учнів різних видів *пам'яті*. Наприклад, за характером психічної активності, що переважає в діяльності людини, виділяють *моторну, емоційну, образну й словесно-логічну пам'ять*; за тривалістю — *короткочасну й довгочасну*; за типом сприймання — *зорову, слухову, моторну, змішану* [105, с. 247]. Майстерність учителя полягає в ефективному доборі технологій і методик педагогічного дискурсу, відповідних певному типу пам'яті учнів.

На ефективність навчання мови впливає рівень *понятійного (логічного) й образного (художнього) мислення*, фізіологічною основою якого є умовні рефлекси, що виникають під впливом другої сигнальної системи. Здебільшого в людині поєднані понятійне й образне мислення, і залежно від ситуації домінує певний тип — «художників» чи «логіків». Учні з перевагою понятійного мислення краще засвоюють терміни, будують точні, аргументовані, послідовні висловлювання. Учні з перевагою образного мислення — легко сприймають художні тексти, відчувають і виявляють емоції, експресію, самі мислять образами, використовують художні засоби у власному мовленні. Ті учні, які мають проміжний тип мислення (понятійно-художній), легко сприймають, створюють та відтворюють тексти будь-якого стилю, обирають творчі й дослідницькі завдання з мови. Природні властивості мислення учнів зумовлюють диференційний підхід до навчання мови, що сприяє розвитку комунікативних здібностей, творчої індивідуальності. Тому в навчанні мови ефективними є завдання на вибір учнів, наприклад, *написати вірш, відшукати асоціативні зв'язки між словом, кольором, рухом, мелодією, або укласти словникову статтю, побудувати стисле, аргументоване висловлювання* тощо. Звичайно ж, у лінгводидактичному дискурсі вчитель-словесник прагне всебічно розвивати дискурсну особистість кожного учня, ураховуючи його природні мисленнєві задатки: і в «художників», і в «логіків» під час навчання мови — формувати обидва типи мислення, оскільки вони потрібні для гармонійного розвитку школяра.

Дискурсну особистість учня розглядаємо також з позицій психолінгвістики, яка збагатила лінгводидактику вченням про мовлення як

діяльність (дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, М. Жинкіна, І. Зимньої, В. Красних, О. Лурія, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, І. Синиці та ін.). Шкільна програма орієнтує словесників на розвиток в учнів усних і писемних видів мовленнєвої діяльності, продуктивних і рецептивних, тих, що передбачають сприймання, відтворення й створення мовлення. Учні на уроках української мови опановують усі види мовленнєвої діяльності – говоріння, письмо, аудіювання, читання (мовчки та вголос), тобто формуються як комуніканти – мовці (оратори – адресанти) та реципієнти (слухачі, читачі – адресати), здатні будувати й сприймати усне й писемне мовлення, діалоги та монологи з метою довести власні погляди, переконати співрозмовника, пояснити, рекламувати, агітувати тощо; складати твори, документи, переказувати тексти, аудіювати, володіти різними техніками читання та ін., – тобто виявляти ознаки дискурсної особистості.

У сучасній шкільній лінгводидактиці (В. Бадер, З. Бакум, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, А. Ляшкевич, Л. Мамчур, Т. Мельник, В. Мельничайко, Н. Мордовцева, С. Мунтян, С. Омельчук, М. Пентиліук, Л. Попова, В. Статівка, М. Стельмахович, О. Хорошковська, С. Цінько та ін.) окреслені наукові засади мовленнєвого розвитку учнів, перспективність і наступність роботи, визначені вимоги до усного й писемного мовлення учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, розроблено методику формування діалогічного, монологічного мовлення, підготовки й виголошення промови, визначення стратегій і тактик мовленнєвого спілкування, удосконалення навичок аудіювання тексту, виразного читання, аналітико-синтетичної роботи з текстом та ін. Методика розвитку зв'язного мовлення виробила ключові положення навчання учнів мови й мовлення, що відбито в чинних програмах, концепціях, підручниках, навчальних посібниках з української мови для школи. Учителю-словеснику використовує ці методичні надбання, формуючи дискурсну особистість учня – адресанта й адресата в педагогічному дискурсі.

Учень як дискурсна особистість повинен на основі опанування орфоепії й орфографії, граматики, лексикології й стилістики володіти усним і писемним мовленнєвим спілкуванням, комунікативною діяльністю, оскільки це мотивований живий процес взаємодії між співрозмовниками (учасниками комунікації), спрямований на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови, проходить на основі зворотного зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності. У цьому аспекті мовленнєве спілкування може бути цілком самостійною діяльністю зі специфічною мотивацією, її складниками є мовленнєві дії, що мають

мету, підпорядковану загальній меті діяльності, мовленнєві операції (різні відповідно до умов) або мовленнєві дії можуть входити до складу інших не мовленнєвих діяльностей [336, с. 109 – 110].

На думку М. Пентилюк, першочерговим завданням методики навчання рідної мови є розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів, адже шкільна мовна освіта має давати не тільки певну суму знань, а насамперед уміння використовувати ці знання в процесі спілкування, забезпечувати розвиток мовного чуття, здібностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності [336, с. 111]. Розвиток означених умінь учнів спрямований на формування їхньої мовленнєвої компетентності – важливої ознаки дискурсної особистості учня.

У структурі дискурсної особистості особливу виховну й розвивальну роль відіграє національний компонент, що «дозволяє розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники. Це насамперед національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація та ін. Формування національно-мовної особистості здійснюється засобами рідної мови, роль якої у мовній освіті сучасної молоді важко переоцінити. Навчання рідної мови має бути спрямоване на виховання людини, що є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок і дбає про красу і розвиток рідної мови» [336, с. 77 – 78]. Розвинена українськомовна дискурсна особистість учня – це результат спільних зусиль суб'єктів лінгводидактичного дискурсу, де вчитель-словесник повинен сприяти тому, щоб вільне володіння українською мовою було спрямоване не тільки на демонстрування учнями мовної освіти, а й на реалізацію їхніх пізнавальних і творчих здібностей у всіх сферах життя, моральному й духовному зростанню, засвоєнню української культури, народних традицій, усвідомленню національної ідентифікації, розвитку самосвідомості, виховання української ментальності за допомогою мови, зокрема державної, яку справедливо називають найпотужнішим засобом соціалізації й об'єднувальним чинником українського суспільства [245, с. 2].

Отже, за аналогією до дискурсної особистості вчителя-словесника, розглядаємо *дискурсну особистість учня* в педагогічному дискурсі як *сукупність вербально-семантичних (опанування функцій мовних одиниць), когнітивних (формування понять, мовної картини світу), прагматико-мотиваційних (здобуття ситуативного досвіду в процесі навчання мови) та емоційних (уміння висловлювати й сприймати емоції,*

виявляти емпатію) характеристик, що формують особистість учня, який вміє ефективно спілкуватися в різноманітних ситуаціях, відповідати за смислове наповнення інституційного дискурсу відповідно до своєї статусної ролі в ньому. Дискурсна особистість учня – це той компонент у його особистості, що відповідає за гармонію вербального й невербального, прагматичного й морального, поняттєвого й функційного, ціннісного й смислового чинників. Сформована дискурсна особистість учня є результатом спільної роботи суб'єктів педагогічного дискурсу.

2.1.5. Майбутній учитель-словесник як суб'єкт педагогічного дискурсу

Майбутній учитель-словесник за час навчання в університеті має сформуватися професійно й духовно, зокрема як *мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична, дискурсна особистість*. Зазначимо насамперед, що студент-філолог у вищій школі орієнтований на формування професійних педагогічних ознак у системі «людина – людина» і одночасно, урахуовуючи оперування з мовними одиницями як семіотичними, – у системі «людина – знак». Характеристика дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника як суб'єкта педагогічного дискурсу ґрунтується на врахуванні певних наукових (передусім соціологічних, психологічних, педагогічних, лінгвістичних, когнітивних, лінгводидактичних) чинників, а також на основі визначених у попередніх параграфах складників і параметрах дискурсної особистості.

У чому ж полягає своєрідність дискурсної особистості студента-філолога як суб'єкта педагогічного дискурсу? Безперечно, майбутній учитель-словесник має спільні ознаки зі студентом будь-якої спеціальності. Це стосується передусім психолого-педагогічних особливостей сучасного педагогічного дискурсу.

Так, сучасне українське студентство, на думку Є. Зеленова, відрізняється від своїх колег-однолітків попередніх поколінь, перш за все, тим, що воно формувалося в атмосфері демократичних перетворень на пострадянському просторі, зокрема й в Україні. «Ці перетворення, які йшли досить суперечливо, суперечливо ж відбилися й на процесі формування особистості сучасних студентів» [155]. Наведемо ще одне слушне твердження про особливість сучасної педагогічної комунікації, характерної для навчання студентів, – розбіжність між внутрішніми й зовнішніми цінностями в сучасній педагогічній комунікації: «У педагогічній комунікації ми зустрічаємо процес взаємодії, у якому зовнішні цінності, що транслюються в освітньому процесі вчителем вносяться до міжособистісної взаємодії як доктрина, соціальна рамка, а внутрішні часто не враховуються або ігноруються. Як наслідок,

особистість усвідомлює себе примушеною до процесу взаємодії, що призводить найчастіше до його низької комунікативної продуктивності. Тому необхідно, організовуючи педагогічний дискурс, дбати про те, щоб зовнішні та внутрішні цінності збіглися, тобто зовнішня цінність була ідентифікована суб'єктом як значуща внутрішня. Ортодоксально закріплене уявлення про виховання як про цілеспрямований процес передачі соціальних цінностей у цьому зв'язку виглядає інакше – як процес ідентифікації зовнішніх цінностей через усвідомлення внутрішніх. Інакше можна сказати, що у вихованні цінності не передаються із зовнішнього у внутрішній світ особистості, а утворюються у внутрішньому світі в процесі міжособистісної комунікації» [13, с. 110 – 112]. Отже, слід прагнути, щоб дискурсна особистість майбутнього вчителя-словесника в педагогічному дискурсі набувала гармонійно поєднаних внутрішніх і зовнішніх ціннісних ознак, на основі яких можуть бути сформовані і професійні, і моральні якості.

Психологи й педагоги стверджують, що саме в студентському віці закладаються основи професійного зростання, що зумовлено перевагою *професійно спрямованої навчальної діяльності* над іншими видами діяльності та певними віковими особливостями. У дослідженнях Б. Ананьєва, С. Архангельського, Є. Барбіної, С. Вітвицької, Н. Волкової, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, П. Просецького, В. Сластьоніна, Н. Чернухи, В. Якуніна та ін. накопичений чималий емпіричний матеріал спостережень, представлені результати експериментів і теоретичних узагальнень з проблем соціально-психологічного розвитку студентів, шляхів формування особистості студента у вищій школі.

І. Зимня зазначає, що «студентство – це особлива соціальна категорія, своєрідна спільнота, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалася з часу виникнення перших університетів у XI–XII ст.» [161, с. 183]. Студентство об'єднує людей, які цілеспрямовано, систематично опановують знання й професійні вміння, переважно сумлінно зайняті навчальною працею. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії (унаслідок правильності вибору) адекватності й повноти уявлення студента про обрану професію. Останнє містить знання тих вимог, що пред'являє професія, і умов професійної діяльності. Як стверджує дослідниця, рівень уявлення студента про професію (адекватне – неадекватне) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання, хоча більшість студентів позитивно ставляться

до навчання [161, с. 183], але не завжди вміють організувати самостійну роботу з навчальним матеріалом.

Дослідники стверджують, що в соціально-психологічному аспекті студентів від інших груп населення вирізняє *найбільш високий освітній рівень, найбільш активне споживання культури й високий рівень пізнавальної мотивації*. Студентство – це соціальна спільнота з найвищою соціальною активністю й доволі гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Цього можна досягти внаслідок ставлення викладача до кожного студента як до партнера педагогічного спілкування, цікавої особистості в педагогічному й науковому дискурсах. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до навчання, студента розглядають як активного, самоорганізованого суб'єкта педагогічної взаємодії. Йому притаманна своєрідна спрямованість пізнавальної і комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно орієнтованих завдань [161, с. 183 – 184], що можливе лише за наявності в студента як дискурсної особистості розвиненого інтелекту.

Психологічні дослідження свідчать про те, що студентський вік – це час найскладнішого структурування *інтелекту*, що є дуже індивідуальним і варіативним. Мнемологічне «ядро» інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням «піків» чи «оптимумів» [4, с. 346] тієї чи тієї функції цього ядра. «В організованому суспільстві підтримка інтелекту має стати найголовнішим пріоритетом державної політики» [6, с. 454]. Н. Голуб зазначає, що суттєвими ознаками інтелекту вважають багатий активний словник, оперування поліфонією значень слів, логічними конструкторами національної мови, лінгвістичними символами та їх змістом у процесі спілкування [100]. Психологи пов'язують з інтелектом *мотивацію, уяву, увагу, пам'ять, відповідний емоційний стан, спостережливість* тощо. На думку дослідників, силу інтелекту збільшує не просто саме набуття знань, а їх активізація, напружена розумова діяльність, яка, з одного боку, супроводжується формуванням знань і тим самим збільшує ерудицію, а з іншого боку, завдяки такій самодіяльності розуму постійно зростає досвід духовної праці, удосконалюється та шліфується її методологія, що в сукупності сприяє підвищенню інтелектуального потенціалу особистості [103, с. 420].

З інтелектом дискурсної особистості пов'язані мотиви навчальної діяльності. Навчальну діяльність у вищій школі, як стверджують психологи, переважно характеризують *мотив досягнення, інтелектуально-пізнавальний мотив і професійний мотив*. Інтелектуально-пізнавальний мотив є основою навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідаючи самій природі її розумової діяльності. Ця діяльність виникає

в проблемній ситуації й розвивається за умов правильної взаємодії і стосунків студентів та викладачів. На думку І. Зимньої, у навчанні мотивація досягнення підкоряється інтелектуально-пізнавальній і професійній мотивації [161, с. 184 – 185]. Реалізація мотивів забезпечує якісну навчальну діяльність, що є ґрунтом для діяльності професійної. Інтелектуально-пізнавальний мотив поведінки студентів вважають одним з основних у навчальному процесі, оскільки він, на думку вчених, виводить людину на рівень саморозвитку, активізує внутрішні чинники. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані на розуміння, осмислення й на запам'ятовування й структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження й цілеспрямовану актуалізацію. Учені доводять нерозривність осмислення, розуміння й закріплення навчальної інформації в пам'яті студентів у процесі розв'язання проблемних задач. *Активізація пізнавальної діяльності* студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування й відтворення навчальної інформації [161, с. 184].

Істотним показником студента як суб'єкта педагогічного дискурсу є його *вміння виконувати всі види й форми навчальної та навчально-дослідницької діяльності*. Перед викладачем стоїть відповідальна психолого-педагогічна задача – формування студента, який уміє планувати, організовувати свою діяльність, повноцінно вчитися, аналізувати наукові явища й поняття, ефективно спілкуватися в різних ситуаціях (в аудиторії під час лекційних і практичних занять, у процесі педагогічної практики, здійснення наукового дослідження тощо). Це вимагає ефективної організації технологій педагогічного дискурсу, визначення дій, необхідних для успішного навчання, програми їхнього виконання на конкретному навчальному матеріалі й чіткої організації тренувальних вправ. У процесі систематичного навчального тренування майбутній учитель-словесник має зрозуміти, свідомо застосувати на практиці й пропустити через себе ті вимоги до навчання, які пред'являтиме своїм майбутнім учням.

Важливим чинником дискурсної особистості студента-філолога є його *світогляд*. Ставлення до студента як до соціально зрілої особистості, носія наукового світогляду передбачає усвідомлення того, що світогляд – це система поглядів людини не тільки на світ, але й на своє місце у світі. Формування світогляду студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності, носієм визначених суспільних цінностей, соціально корисною особистістю. У свою чергу, це зобов'язує викладача думати про посилення діалогічності навчання, спеціальної організації педагогічного

спілкування, створення для студентів умов для висловлювання своїх поглядів, цілей і життєвих позицій.

Для майбутніх учителів української мови і літератури, які професійним обов'язком покликані прищеплювати учням національні й загальнолюдські цінності за допомогою українського слова, особливо важливою постає проблема *ціннісного спрямування* особистості. Однією з головних соціальних цінностей для майбутнього вчителя-словесника вважаємо мову, яка є не тільки засобом комунікації, а й засобом професійного зростання, формування індивідуальності. «Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника – це особистість із вербальним типом інтелекту, розвиненим абстрактним мисленням, відчуттям мови, високою культурою професійного мовлення, мовленнєвими здібностями, лінгвістичною компетенцією та мовною свідомістю» [146, с. 10]. Саме таку дискурсну особистість має формувати сучасна вища школа.

Про особливу *роль мови* у формуванні особистості філолога пише М. Пентиліук: «Однією з особливостей духовно багатой та інтелектуально розвиненої особистості, необхідної для нормальної професійної діяльності, є мовлення. Актуальним для майбутніх учителів-словесників є українське професійне мовлення, оскільки нагальним стає не тільки розширення сфер спілкування, а й формування мовної особистості випускників середніх шкіл. Цілком зрозуміло, що впродовж навчання в університеті в центрі уваги повинні бути якості професійного мовлення студентів, над удосконаленням яких необхідно працювати усім викладачам. Досягти цього можна за умов підвищення рівня викладання мовознавчих дисциплін, розв'язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання» [336, с. 167]. Однією з таких проблем, зазначає дослідниця, є співвідношення теорії і практики – проблема, що давно хвилює учених-методистів і викладачів-практиків, проблема, що потребує переосмислення й сучасного розв'язання. Йдеться не тільки про лінгвістичну теорію і практику та їх реалізацію у навчальному процесі вищої школи, але й про теоретичні положення сучасної методики як науки. Теоретичні проблеми методики мають важливе значення для вдосконалення процесу професійної підготовки, визначення питомої ваги лінгвістичної теорії та мовленнєвої практики в розвитку особистості студента. Для викладача вищої школи необхідним стає осмислення таких понять, як мовна і мовленнєва, комунікативна й дискурсна компетентності студентів, спілкування та його різновиди, комунікативна основа навчання мови тощо [336, с. 167].

Майбутній учитель-словесник повинен засвоїти професійний поняттєвий мінімум, який упродовж подальшої роботи має поповнюватися й поновлюватися. Передусім це стосується сфери комунікативної, когнітивної лінгвістики, лінгводидактики, новітніх технологій, мультимедійних засобів, лінгвістики тексту, риторики, дискурсології тощо. Студенту-філологу слід розрізнати базові поняття (*мова, мовлення, комунікація, дискурс та ін.*); виділяти їх функції; усвідомлювати їх інтегрованими в сучасний науково-методичний дискурс; аналізувати дидактичний потенціал мовних і мовленнєвих одиниць в навчальних текстах; володіти метамовним професійним контекстом тощо.

Важливою ланкою в процесі навчання філологів повинно стати опанування засобів *культури мовлення і спілкування* та вироблення методичного погляду на ці засоби. Проблема формування культури мовлення й спілкування відображена в роботах багатьох педагогів, мовознавців і лінгводидактів, як-от: Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Біляєв, Л. Булаховський, В. Виноградов, Н. Волкова, Б. Головін, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Жовтобрюх, О. Казарцева, А. Коваль, М. Кожина, І. Колесникова, В. Мельничайко, Т. Мельник, Т. Окунович, М. Пентилюк, М. Пилинський, Л. Струганець та ін. Дослідниками визначено низку якостей (ознак) мовлення, що характеризують його не тільки з нормативного, але й комунікативного боку і забезпечують формування дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника. Ці ознаки визначені Б. Головіним і всебічно розкриті в роботах З. Куньч, Л. Мацько, Т. Окунович, М. Пентилюк та ін.: *правильність, точність, логічність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, доцільність* [97]. Мовну особистість майбутнього вчителя-словесника вирізняє високий рівень володіння культурою мовлення. Суттєвою ознакою мовлення майбутніх учителів-словесників називають *образність*, що досягається не тільки вивченням словесно-інтонаційних засобів мови, дотриманням літературних норм, а й культурою мислення й почуттів, мовленнєвою поведінкою комунікантів [306]. М. Пентилюк слушно зазначає, що, удосконалюючи навички свідомого володіння мовою, здатності користуватися нею в різних комунікативних ситуаціях, ми водночас сприяємо формуванню української інтелігенції, ряди якої щороку поповнюють випускники філологічних факультетів ВНЗ [336, с. 168].

У педагогічному дискурсі студенти-філологи вчать *точності* мовлення: добирати мовні засоби так, щоб найточніше передати зміст висловлювання, щоб зміст сказаного або написаного був переданий зрозуміло. Важливою ознакою професійного мовлення словесника

є його предметна і понятійна *логічність*, що має багато спільного з точністю. За Б. Головіним, «предметна логічність полягає у відповідності смислових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності. Логічність понятійна є відображенням структури логічної думки і логічного її розвитку в семантичних зв'язках елементів мови у мовленні» [97, с. 145]. Саме логічність мовлення забезпечує наявність смислів у педагогічному дискурсі, з'єднує окремі висловлювання в єдиний процес. Професійна ознака мовлення студентів-філологів – правильність, яка відповідає чинним мовним нормам. *Доречність* – це ознака мовлення, що організовує його точність, логічність, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування. Професійне мовлення студентів-філологів має бути яскравим, образним, індивідуалізованим, креативним. У ньому можуть бути доречними, стилістично виправданими різні лексичні шари, фразеологізми, гнучкі й мобільні мовні одиниці.

Мовлення студентів-філологів повинно мати, за Л. Мацько, ознаки індивідуального ораторського стилю, оригінального мовомислення, власну мовотворчу манеру; студентам необхідно навчитися відчувати «центр» спілкування, вчасно переключати увагу слухачів, використовувати кінесику, міміку й характерні жести, техніку вимови, дикцію й ритмомелодіку [246, с. 190]. Дослідниця виділяє особливий вид мови для словесника – *ораторську мову* як систематизовану сукупність мовних засобів граматичного, лексичного й фонетико-орфоепічного рівнів, дібраних відповідно до потреб стилю, жанру й організованих у живий або писаний текст за законами риторики [248, с. 533].

У науково-методичній літературі [260; 306; 336] виділяють найважливіші вміння, що забезпечують мовленнєву компетентність студентів-філологів. До таких умінь відносять: вміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях – у дружньому колі, в аудиторії, у класі, на перерві, у розмові з батьками, у ситуації безпосереднього спілкування на зборах, виробничих засіданнях, ділових зустрічах, розмовах по телефону, в Інтернеті; вміння створювати усні монологічні висловлення (вести урок, виступати на зборах, конференціях, нарадах), реалізовувати різні форми позакласної роботи, висловлювати своє ставлення до обговорюваного питання, давати певні роз'яснення з фаху; вміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, фактів, доведення головного й другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксування почутого (запис ключових

слів, плану висловлювання, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передавання інформації, використання її у своїй роботі); уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів; уміння користуватися різними видами читання [336, с. 169 – 170]. Ці вміння формують професійне мовлення вчителя-словесника. Додамо до цього переліку вміння володіти фаховою метамовою, використовувати дискурсні фрейми (плани, сценарії) та професійні мовленнєві жанри відповідно до навчальної ситуації; використовувати мовні засоби, що забезпечують толерантність спілкування; аналізувати й створювати полікодові (креолізовані) тексти; ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію; використовувати етикетні формули; підтримувати етичне вербальне спілкування за допомогою сучасних електронних засобів зв'язку, зокрема в молодіжних соціальних мережах.

Відомо, що в сучасному суспільстві цінності краси слова, правильності, національної мовної ідентичності поступилися іншим цінностям – прагненню висловитися якнайшвидше, так, як більшість: можемо почути: «Для чого ставити ці коми, мене і так розуміють», «Хіба має значення – велика літера чи мала?» Буває, що студенти використовують перекручені вислови, суржик, наявність якого в їхньому мовленні Ж. Горіна пояснює так: «Йдеться про так званий «мовний дефіцит» – відсутність у студента, точніше в його мовній свідомості, відповідних засобів для висловлення думок українською мовою, або ж коли україномовці, володіючи достатньо літературними нормами, часто лінуються, не прагнуть напружити пам'ять і відшукати адекватний український відповідник до російського слова або вислову» [108, с. 19]. Тому викладачам вищої школи слід прищеплювати майбутнім учителям-словесникам філологічний смак, бажання досліджувати мовні явища, виховувати відповідальне ставлення до української мови, до впливового ораторського мовлення, прагнення наблизитися до риторичного ідеалу, у якому вділяють такі компоненти, як «логіко-аргументативний, етико-естетичний, комунікативно-прагматичний, нормативно-мовний, етнокультурологічний» [420, с. 29-31].

Отже, майбутній учитель-словесник як суб'єкт педагогічного дискурсу виконує притаманну йому статусну роль – у процесі навчальної, дослідницької діяльності опановує професію вчителя-словесника, розвивається як *мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична й дискурсна особистість з вербально-семантичними* (науково-методичне опанування мови, удосконалення навичок володіння мовою в професійно орієнтованій мовленнєвій діяльності), *когнітивними*

(оволодіння понятійним апаратом, формування наукової картини світу), *прагматико-мотиваційними* (здобуття професійного досвіду, реалізація навчальних цілей) та *етико-емоційними* характеристиками.

2.2. Риторичні засади формування дискурсної особистості

Формування дискурсної особистості в педагогічному дискурсі значною мірою зумовлене риторичними засадами, адже риторика, на думку Т. Мілевської, можна розглядати як «один із найбільш вивчених і обґрунтованих напрямів дискурс-аналізу» [265, с. 311], оскільки «і «давня» риторика, і порівняно молодий аналіз дискурсу, у центрі досліджень яких переважно *homo loquens*, рівною мірою можуть бути віднесені до лінгвістики «зовнішньої» на протигагу більшості шкіл традиційного й сучасного мовознавства» [265, с. 311].

Розвивати дискурсний потенціал учнів педагогам допомагає риторичний компонент у змісті чинних програм з української мови. Отже, актуальними є методичні розробки, спрямовані на підготовку майбутніх учителів-словесників до навчання риторики на уроках української мови.

Виділяємо два взаємопов'язані та взаємозумовлені аспекти у фаховій підготовці майбутнього словесника до навчання риторики в школі – удосконалення власних професійних риторичних умінь на основі опанування риторики та власне методичну підготовку до навчання риторики учнів. Відтак перед студентами й учителями-словесниками постає завдання – опанувати (удосконалити) риторичну майстерність у межах професійного спілкування та основи методики формування риторичних умінь і навичок школярів. Своєрідність такого завдання зумовлена тим, що більшість майбутніх учителів-словесників самі не вивчали риторику як навчальний предмет у школі, отже, не набули відповідної предметної компетентності.

Риторика як наука й навчальна дисципліна привертає увагу сучасних учених у галузі філології, педагогіки та методики. Так, зміст риторики як навчальної дисципліни для майбутніх учителів визначали С. Абрамович, Д. Александров, Н. Голуб, Н. Іпполітова, А. Капська, Т. Ладиженська, А. Лапотько, Р. Львов, Л. Мацько, А. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач, Л. Синельникова, З. Смелкова, Л. Туміна, М. Чікарькова, О. Юніна та ін., основні риторичні поняття розкрито в лексикографічному виданні З. Куньч, навчання полемічного мистецтва як провідного напрямку опанування риторики представлено в роботах Л. Введенської, С. Іванової, Л. Павлової та ін., теорія і практика шкільної риторики стала предметом досліджень В. Кан-

Калика, Т. Ладиженської, М. Кохтева, Л. Скуратівського та ін., методичні засади техніки риторичної підготовки й культури мовлення студентів і учнів висвітлені в роботах українських методистів Н. Голуб, С. Дорошенка, Л. Мацько, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Г. Шелехової, Л. Скуратівського, В. Федоренка та ін. Концептуальні основи мовленнєвої підготовки учнів у різних освітніх закладах окреслені О. Біляєвим, М. Вашуленком, О. Горошкіною, І. Дроздовою, С. Єрмоленко, Л. Мамчур, М. Пентилюк, В. Плахотником, Л. Симоненковою, Л. Скуратівським, Г. Шелеховою та ін. Риторичний зміст наявний у сучасних програмах, підручниках, посібниках, що забезпечують навчальні дисципліни мовного й мовленнєвознавчого спрямування сучасної середньої та вищої школи. Опанування методики риторики стає важливим складником методичної підготовки майбутніх учителів-словесників. У сучасному методичному контексті дослідники (С. Абрамович, Н. Бабич, Н. Голуб, А. Капська, З. Кунь, Л. Мацько, О. Мацько, В. Нищета, Г. Сагач, Л. Скуратівський, Л. Спанатій, М. Чікарькова та ін.) розробляють теорію й практику навчання риторики у вищій і середній школі, узагальнюють досвід видатних риторів-практиків, педагогів, учителів-словесників, визначають зміст методичної підготовки майбутніх учителів-словесників до навчання риторики в школі, яка зумовлена власне риторичною підготовкою, тобто оволодінням риторичними знаннями, уміннями й навичками професійного спрямування. Під час опанування лінгвістичних дисциплін, риторики, методики навчання української мови студенти-філологи мають усвідомити, що учитель завжди повинен бути комунікативним лідером, організатором педагогічного дискурсу. З цього приводу слушно зауважує О. Мурашов: «Учитель – завжди комунікативний лідер. А це людина, здатна привертати увагу монологом, організувати діалог і вести його відповідно до норм національного мовленнєвого етикету ...» [269, с. 27]. Учитель української мови використовує мову не тільки як засіб спілкування в навчальному процесі, але й як предмет навчання.

Окреслимо коло основних чинників, що складають власне риторичну й методичну підготовку майбутніх учителів-словесників.

Риторична підготовка передбачає: знання основ риторики як науки й навчальної дисципліни; оволодіння мовленнєвими жанрами професійного спрямування; вироблення умінь і навичок аналізу риторичного тексту.

У чинному підручнику з методики навчання української мови частково висвітлюються проблеми формування риторичних умінь

і навичок учнів на основі знань з риторики, наголошується, що «...риторика покликана сформувати в учнів уміння й навички точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуватися правил побудови висловлювання, переконувати слухача у правильності своїх міркувань»[260, с. 334].

Основною метою риторики є формування в учнів загального уявлення про риторику як науку, удосконалення вмінь будувати комунікативно доцільне, змістовне, виразне висловлювання, яке має бездоганне мовне оформлення, виховання потреби постійного вдосконалення своєї мовленнєвої діяльності.

У широкому розумінні цього слова кожна особистість навчається риторики по суті протягом усього життя, бо немає межі вдосконалення нашого мовлення. Ще в початковій, а потім і в основній школі, опрацьовуючи мовленнєву й мовну змістові лінії, учні ознайомлюються в доступній для них формі з основними поняттями, найбільш значущими способами, які допомагають їм ефективно висловити свою думку в словесній формі.

У старших класах передбачено ознайомити учнів з основами ораторського мистецтва, удосконалити їхні вміння говорити по суті, аргументовано й переконливо викладати свої думки, сперечатися, дискутувати, відстоювати свої погляди, використовуючи різні способи аргументації, вести діалог з різними співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. З цією метою в програмі подано відомості про особливості публічного виступу, його різновиди; особливості усних виступів, побудови й мовного оформлення висловлювань різних типів, стилів, жанрів; матеріал про способи встановлення контакту зі слухачами, культуру мовлення, правила спілкування в процесі публічного виступу тощо.

Цей розділ має практичне спрямування, тому учнів передусім необхідно навчити активно слухати й уважно ставитися до почутого або прочитаного, аналізувати публічне мовлення (зразки) з погляду його доцільності й ефективності, побудови й мовного оформлення; обговорювати різні моделі публічних висловлювань, визначати їх вартості й недоліки; формувати в школярів культуру ведення дискусій, полеміки, диспутів тощо, дотримуватися правил спілкування й культури мовлення.

Поряд із засвоєнням старшокласниками матеріалу про стилістику мови і мовлення, культуру мовлення, риторику, передбачено розвиток і вдосконалення вмінь і навичок сприймати почуте і прочитане, відтворювати і створювати усні й письмові висловлювання різних типів,

стилів і жанрів. На заняттях у школі доцільно застосовувати такі методи роботи з учнями, як лекції (настановчі, оглядові, проблемні), семінари, колоквиуми, дискусії, самостійне вивчення навчальної літератури (основної та додаткової), постановка проблемних завдань, моделювання ситуацій, рольові ігри, робота в групах, у парах, творчі роботи, організація самостійної роботи учнів над аналізом текстів, висловлювань для розвитку їхніх творчих здібностей тощо.

Учитель може вносити зміни в орієнтовний розподіл навчального матеріалу з урахуванням умов роботи з класом, розв'язувати питання про обсяг тих чи інших відомостей.

Погоджуємося з думкою, що культура мовлення вчителя об'єднує чинники філологічний і педагогічний. А сьогодні це найважливіший етнологічний чинник, за яким – перспективи національного менталітету, можливість бути чи не бути. І якщо культура мовлення – принципова характеристика загальної культури людини, то культура вчителя – характеристика загальної культури, стану й соціальних перспектив усієї нації. Це безпосереднє філологічне обґрунтування педагогічної риторики як науки про оптимальне, педагогічно доцільне та дієве висловлювання і спілкування [269, с. 24].

Педагогічна риторика дає змогу застосовувати оптимальні мовленнєві технології, творчо використовувати їх так, щоб мовлення досягало поставленої мети і було організовано відповідно до завдань і надзавдань нашої педагогічної діяльності, щоб через грамотну організацію спілкування можна було досягти справжнього професійного успіху й самореалізації. Спілкуючись з учнями, педагог тримає в полі свого комунікативного впливу весь клас; говорячи для аудиторії, прогнозує сприймання свого звернення кожним учнем, передбачаючи його реакцію. Саме тому важливе оволодіння контекстами спілкування, стилістичним багатством мови (як і типи мовлення, на уроці комплексно представлені стилі мовлення), мовленнєвими жанрами, що утворюють сукупно навчальний текст [269, с. 25].

У риторичі розроблені загальні закони і принципи мовленнєвої поведінки, описані практичні можливості їх використання в різних ситуаціях спілкування.

На базі категорій, законів і принципів загальної риторики може бути створена модель професійної мовленнєвої підготовки майбутніх спеціалістів у межах часткової – педагогічної – риторички. Професійно орієнтований курс риторички дозволяє сформувати комунікативну, риторичну й дискурсну компетентність майбутніх спеціалістів, що передбачає: оволодіння риторичними знаннями про суть, правила

і норми спілкування, про вимоги до мовленнєвої поведінки в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях; усвідомлення ситуації професійного спілкування в сфері навчання, особливостей комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для професійної діяльності; оволодіння умінням вирішувати комунікативні й мовні завдання в конкретній ситуації спілкування; оволодіння досвідом аналізу і створення професійно значущих типів висловлювання; розвиток творчо активної мовленнєвої особистості, яка може застосовувати отримані знання й сформовані уміння в нових, постійно змінних умовах тієї чи іншої комунікативної ситуації, здатна шукати й знаходити власні рішення різноманітних професійних завдань [373, с. 5]. Теоретичні положення риторики завжди спрямовані на вирішення практичних реальних завдань, пов'язаних із життєдіяльністю людини.

Методична підготовка майбутнього вчителя-словесника передбачає знання своєрідності спілкування в педагогічному, зокрема в лінгводидактичному дискурсі, особливостей реалізації різноманітних видів мовленнєвої діяльності, зумовлених характером професії, оволодіння досвідом у комунікативно-творчій діяльності, спрямованій на створення професійно значущих педагогічних мовленнєвих жанрів [373, с. 5]. Л. Мацько зазначає, що під час вивчення курсу «Риторика» майбутнім учителям-словесникам необхідно: засвоїти знання, що складають зміст риторики як науки, усвідомити й запам'ятати систему понять, оволодіти риторичною термінологією; вивчити історію і джерела риторики та педагогічної майстерності, тому що кожен відомий ритор був і майстерним педагогом риторики; уважно ознайомитися зі зразками промов якомога ширшого кола визначних ораторів минувшини і сучасності з тим, щоб максимально використати їхній досвід; оволодіти методом риторичного аналізу текстів різних типів промов, навчитися членувати текст, точно визначати тему, тези, докази, операції, мовні засоби (тропи і фігури), доцільність кожного слова; навчитися самому, використовуючи свої знання і досвід інших промовців, продукувати тексти різних типів промов з потрібної теми і для різних ситуацій; виробити в собі уважне і критичне ставлення до свого мовлення [246, с. 5]. Учитель звертається до риторичних знань, щоб навчитися якісно організовувати мовленнєве спілкування на уроках словесності.

З'ясуємо коло ключових понять, якими має оволодіти майбутній учитель-словесник.

Сам термін «риторика» пройшов значний шлях розвитку. Так, Н. Голуб зазначає, що наявність великої кількості визначень риторики (ораторська майстерність, мистецтво переконання, мистецтво

аргументації, алгоритм мовленнєвої поведінки, елоквенція, філософсько-дидактичне вчення про ціннісну природу мисленнєво-мовленнєвої діяльності, наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, лінгвістична наука тощо) спричинила неоднозначне уявлення про її предмет і об'єкт. Процес удосконалення змісту риторики триває від античних часів і донині. Суперечки й пошуки вчених ведуться навколо різних проблем: а) риторика – наука чи мистецтво; б) суть риторики як науки; в) характер риторики як науки (тяжіє до філософії чи лінгвістики; є окремою наукою чи галуззю однієї з наук; теоретична чи прикладна наука тощо); г) зміст риторики як навчальної дисципліни тощо [103, с. 35].

Здебільшого словом *риторика* називають науку й дисципліну в навчальних закладах, а також мистецтво красномовства. Термін походить від грецького (*rhetorike*) – ораторське мистецтво, красномовство. Латиною поняття «красномовство» як «мистецтво говорити» позначається словом (*eloquentia*) – елоквенція, що означає «виголошую промову».

Риторика – це наука про ораторське мистецтво; теорія красномовства; майстерність уживання мови для передачі інформації та для інтелектуального та емоційного переконання. Риторика вивчає закони підготовки та виголошення промови з метою впливу на аудиторію та реалізацію визначеної мети спілкування. Риторика – це учіння про мовлення в найширшому сенсі, про індивідуальне використання мовних традицій за різних обставин соціально-культурного життя.

«Заговори, щоб я тебе побачив», – ці слова Сократа підкреслюють неабияке значення риторики в житті людини. Риторика, на думку відомого українського ритора Феофана Прокоповича, викладача Києво-Могилянської академії, є «царицею душ», «княгинією мистецтв». Риторика вивчає способи переконання, ефективність форми впливу (переважно мовного) на аудиторію з урахуванням її особливостей. Новизна й актуальність риторики української мови для сучасної вищої педагогічної освіти, на думку Н. Голуб, впливає з визначень таких завдань:

1. Риторика покликана усунути прогалини у знаннях теорії мови і мовленнєвого спілкування, формувати професійно важливі комунікативні вміння, відпрацювати алгоритм мовленнєвої поведінки.

2. Як наука і мистецтво аргументації, мислення й переконання, риторика сприяє становленню майбутнього вчителя насамперед як особистості з чіткою життєвою позицією, фахівця зі сформованим світоглядом і цінностями.

3. Риторика розглядає питання мовного вираження мовлення, адже мовлення сучасного вчителя повинне бути не лише граматично досконалим, лексично багатим, зрозумілим, але й образним, вишуканим, здатним викликати в учнів певні емоції й почуття.

4. Риторика виховує активного громадянина-патріота своєї держави, здатного керувати освітнім процесом і впливати на долю держави та процеси, що в ній відбуваються» [103, с. 40 – 41].

Риторика – це комплексна наука. Її місце на стику цілої низки дисциплін. Так, риторика розвивалася на стику філософії та словесності, а також логіки, етики, естетики, еристики, лінгвістики тощо. Риторика не є замкненим у собі знанням. Це не тільки академічна дисципліна, предметом вивчення якої є теоретичні питання ораторства, це й практична дисципліна, що має на меті виховання вмілого промовця, який би володів прийомами ораторського майстерства. Тому риторика тісно пов'язана з практикою повсякденного красномовства. Водночас вона не існує сама по собі, а базується на законах різних наук, так чи так пов'язаних зі словом, тобто взаємодіє з іншими науками. *Мовознавство*, наприклад, озброює її знанням законів, за якими формується і розвивається людське мовлення. *Літературознавство* відкриває ораторові закони творення художнього образу словесними засобами. *Філософія* вводить у світ інтелектуально-духовного пошуку людства, а окремі філософські дисципліни ознайомлюють з цінностями моралі (*етика*), законами мислення (*логіка*). *Психологія* дає змогу ораторові розуміти, як контролювати власний душевний стан та настрої аудиторії; зокрема відкриває можливості осягнення світу через слово. *Фізіологія* дає знання про мовний апарат, його можливості та принципи творення голосу.

«Красномовство – дитя знання», – говорили давні оратори. Вивчення й застосування наукових знань забезпечує необхідний рівень мовленнєвого досвіду й майстерності оратора, складниками якого є: логічна, мовленнєва, психолого-педагогічна культура спілкування й техніка мовлення. Публічне мовлення, що проходить стадію підготовки, виходить на наступний етап виконання, що є своєрідною виставою. Тому риторика використовує здобутки такої дисципліни, як *сценічна майстерність*, що забезпечує якість подання публічного мовлення і значною мірою його успіх. Це робота над вимовою (дикцією), голосом (тембром), мовленнєвим диханням; композиційне оформлення мовлення, керування мімікою, жестами, позою, ходою тощо.

На особливу увагу заслуговує зв'язок риторики з *лінгвостилістикою*, яка досліджує стилістичну систему національної мови, закономірності функціонування мови в різних сферах спілкування. Вона вчить,

як використати стилістичний потенціал мови, має для цього розроблену систему, моделі, правила, техніку, вимоги до оратора й аудиторії.

Культура мови вивчає комунікативні якості мови: *правильність, точність, ясність, виразність, образність, багатство* та інші. Лінгвістична риторика досліджує ці якості в динаміці й комбінаціях, залежно від умов та ситуацій спілкування.

Риторика, *естетика й поетика* генетично споріднені з лінгвістичними науками. У давні часи поетику називали другою риторикою. Вони слугують такій мовній організації художнього тексту, яка могла б донести до реципієнта художній задум, ідею чи концепцію образного бачення.

Як навчальна дисципліна риторика складається з *чотирьох частин*: історії, теорії, практики, техніки:

історія риторики (досліджує етапи зародження й особливості розвитку риторики в історії людства: риторика Стародавньої Греції, Стародавнього Риму, становлення слов'янського ораторського мистецтва; виникнення основних видів і жанрів ораторського мистецтва, сучасні риторичні школи);

теоретична риторика (вивчає закони риторики: концептуальний, закон моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, мовленнєвий, закон безпосереднього спілкування, системно-аналітичний закон);

практична риторика (розглядає зміст усного публічного виступу, текст виступу, образ оратора, логічну культуру оратора, його мовленнєву культуру, композицію та стиль виступу, психологію аудиторії, взаємодію оратора й аудиторії, спілкування з аудиторією як творчий процес, полемічне мистецтво оратора тощо);

техніка риторики містить знання про тренування голосу оратора, вироблення навичок виголошення промови, умінь користуватися жестами, мімікою під час виступу, у процесі суперечки.

Особливість риторики як навчальної дисципліни полягає в тому, що оволодіння нею пов'язане не тільки із знаннями, але й з навичками. Оволодіння практикою красномовства побудоване на знаннях, уміннях і навичках, на довготривалій практиці виступів перед різними аудиторіями.

Риторика формує в людини такі вміння: усебічно аналізувати предмет дослідження; оцінювати особливості аудиторії; розробляти програму діяльності; працювати з фактами, створюючи атмосферу співтворчості зі слухачами; удосконалювати власне мовлення; установлювати контакт з аудиторією; аналізувати власні відчуття. Усі ці вміння дуже важливі для кожної людини, а особливо для тих, хто працює в інтелектуальній сфері.

Навчання риторики, за З.Куньч, розвиває в людині такі особистісні якості, як-от: культура мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію); культура мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність); культура поведінки (ввічливість, тактовність, толерантність, коректність, розкутість); культура спілкування (повага до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення однодумців, відповідальність за своє слово); культура виконавської майстерності (виразність та доцільність жестів, міміки, правильність дикції та інтонації) [212, с. 238].

Майбутній учитель-словесник повинен усвідомити, що для формування власної риторичної особистості (особистості, яка вільно володіє риторичними прийомами спілкування), треба навчитися виразно читати вголос, що передбачає інтонаційну правильність, достатню швидкість читання. Також важливим аспектом навчання мови є формування навичок читання мовчки, а також практичне засвоєння його різновидів.

Ознайомлювання з основами ораторського мистецтва спрямоване на вдосконалення умінь говорити по суті, аргументовано й переконливо викладати свої думки, уміти сперечатися, дискутувати, відстоювати свої погляди, використовуючи різні способи аргументації, вести діалог з різними співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. Ця робота має практичне спрямування, тому слід передусім навчитися слухати й уважно ставитися до почутого або прочитаного, об'єктивно аналізувати публічне мовлення з погляду на його доцільність і ефективність, побудову та мовне оформлення; важливо вміти обговорювати різні моделі публічних висловлювань, визначати їх позитивні риси та недоліки. Навчання риторики допомагає добре сформулювати культуру ведення дискусії, полеміки, диспутів, загалом правил спілкування й культури мовленнєвої поведінки.

Знання з риторики допомагають: проектувати мовленнєві ситуації, правильно будувати тему висловлювання, усвідомлювати мету ораторського виступу, виявляти свою позицію; складати план (виділяти підтеми, мікротеми), використовувати різні композиційні прийоми; висловлювати свою думку, дотримуватися вимог точності, виразності мовлення, темпу, тону, гучності, ритміки, дикції, фразових наголосів; брати активну участь у рольових іграх, діалозі (дискусійному мовленні), імпровізаціях (непідготовленому мовленні); будувати схеми логічних доведень (тексту-міркування), формулювати тези, доводити їх усно, з'ясовувати, які ланки можуть бути пропущені; писати невеликі описи, уміти обґрунтовано пояснювати використання в ньому тропів.

Риторика – це наука й водночас мистецтво спілкування з метою переконувати слухачів або співрозмовників, зробити їх своїми однодумцями. Риторика часто називають наукою переконливої комунікації і мистецтвом красномовства. Наукою, тому що вона, як кожна наука, має правила й закони, і мистецтвом, бо, як мистецтво, вона – творчий процес.

Риторика як мистецтво пов'язана з естетикою. Найдавніші ключові поняття естетики й поезики використані й у риторичі. Так, у Давній Індії поширені були такі поняття: *гуна* – художня цінність, *раса* – художнє сприймання, *дхвані* (значення художнього слова), *рити* (стиль).

У класичній риторичі були сформовані такі основні поняття: *Логос* – слова, мова, мовлення, у яких втілені поняття, думка, розум; *Етос* (звичай, звичка, характер, норів) – моральний кодекс, основа формування риторичного ідеалу, етичні правила; *Пафос* – (пристрасть, почуття) – інтелектуальне, вольове, емоційне устремління мовця (оратора), яке виявляється в процесі комунікації і в його продукті – тексті; *Топос* (місце) – риторичне поняття, що означає загальні місця у промові – найбільш типові мовні ситуації, їх описи; що майже в усіх промовців однакові.

Процес створення й виголошення промови у вигляді певних етапів представляють розділи класичної риторики: *інвенція* – «винайдення думок» – знаходження матеріалу, визначення теми, задуму промови; *диспозиція* – «розташування думок» – визначення послідовності подачі матеріалу для реалізації поставленої мети, відбір аргументів для доведення думок; *елокуція* – «вираження думок» – відбір ефективних мовних засобів (слів, словосполучень, речень, стилістичних фігур) для висловлення думок і реалізації запланованого, сама реалізація задуму; *меморія* – запам'ятовування промови: використання властивостей пам'яті для заучування змісту тексту, словесних і несловесних засобів; *ораторія (акція)* – виголошення промови: техніка виконавської майстерності оратора [374].

У сучасній риторичі описані закони риторики (Г. Сагач, Й. Стернін), тобто основні правила підготовки промови, розташовані в певній послідовності. Риторичні закони взаємопов'язані. Їх послідовність відбиває дії підготовки виступу, реалізації мовлення й самооцінки. Виділяють сім законів риторики: *концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, мовленнєвий, ефективної комунікації, системно-аналітичний* [386, с. 62 – 64].

Концептуальний закон вимагає від оратора під час підготовки промови визначити систему знань з теми виступу. Концепція в риторичі – це система знань про предмет, виражена в стислій короткій

формі, закон передбачає пошук істини шляхом всебічного аналізу предмета. Процес розробки концепції складається з такої послідовності дій: власне бачення суб'єктом предмета (тема); аналіз предмета (теми), тобто вибір проблем для вивчення; «привласнення» суб'єктом чужого досвіду для вивчення обраної проблеми (прилучення до цінностей людського досвіду); пропускання чужого досвіду крізь призму свого бачення й навпаки (чуже + своє) і формування позиції.

Закон моделювання аудиторії передбачає під час підготовки промови вивчення аудиторії, тобто слухачів: які вони за віком, рівнем обізнаності з теми промови, статтю, ставленням до оратора, індивідуальними якостями тощо.

Стратегічний закон вимагає від оратора чітко визначити стратегію промови — цілі спілкування з аудиторією на основі системи знань про предмет мовлення та особливості аудиторії, сформулювати завдання й надзавдання (реакцію слухачів). Стратегія має бути побудована у вигляді тез. *Теза* — головна думка або згусток думок, що розгортається в ході спілкування з аудиторією. Наявність тези дозволяє уникнути беззмислового викладу концепції. Стратегія промови становить собою таку послідовність кроків: визначення цільової настанови; виділення з концепції питань, розрахованих на певну аудиторію, їх аналіз; формулювання тез і стислих відповідей на можливі запитання аудиторії.

Тактичний закон передбачає визначення дій, спрямованих на підготовку ефективної реалізації стратегії. Ці дії стосуються відбору *аргументів та активізації мислення й емоційної діяльності аудиторії*. *Класифікація аргументів*: слабкі (доказ від сумніву, доказ від авторитету, доказ від впевненості), неістинні (доказ від загрози, доказ від обіцянки, доказ від засудження), сильні (доказ від факту). *Критерії відбору аргументів*: орієнтація на певну аудиторію; раціональність, зв'язок з тезою, тобто всі аргументи повинні «працювати» на головну думку; образність, яскравість як психологічна умова результативного засвоєння матеріалу. *Активізація мислення та почуттєво-емоційної діяльності аудиторії* — це система дій, завдяки якій суб'єкт забезпечує аудиторії найглибший рівень пізнання того чи іншого питання. Послідовність дій: зацікавити — задіяти емоційно-естетичний мотив у адресата шляхом використання аудіовізуальних прийомів, статичних і динамічних; психологічних прийомів реклами, шокової терапії (зовнішній вигляд, хід думок, характер завдань); прийому «опудало опонента» (змодельована типова думка, ретельно проаналізована, а потім запропонована своя); прийому проблемного введення матеріалу; викликати на роздуми за допомогою логічних прийомів розгортання тези.

Мовленнєвий закон передбачає оволодіння оратором системою комунікативних якостей мовлення (виразність, доцільність, правильність, ясність, точність тощо), знань з різних лінгвістичних дисциплін (орфоєпії, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики, культури мовлення, лінгвістики тексту тощо), умінь користуватися мовою.

Закон ефективної комунікації вимагає від оратора управляти власною поведінкою і постійно підтримувати контакт з аудиторією під час спілкування. У ході спілкування суб'єкт може вносити зміни в стратегію (уточнити цільову настанову, коло проблем для обговорення, тезу), у тактику (замінити, доповнити аргументи та засоби активізації мовленнєвої та почуттєво-емоційної діяльності аудиторії), у мовленнєву сферу (здійснити відбір найбільш ефективних мовленнєвих засобів впливу на аудиторію). Важливо зчитувати інформацію, яка йде від аудиторії через різного роду стимули (обличчя, очі, жести, поза, репліки тощо) і реагувати на неї, управляти власною поведінкою, узгоджувати свої жести, міміку, щоб вони «працювали» на головну думку.

Системно-аналітичний закон передбачає аналіз виступу, виявлення причини неефективності промови (можливо, це короткий термін спілкування з аудиторією, закритість мислення аудиторії, певні руйнівні тенденції в аудиторії, небажання аудиторії щось міняти, бо треба до цього докладати зусиль та ін.). Системно-аналітичний закон базується на самоаналізі й аналізі інших. Самоаналіз становить двох-елементну систему: рефлексія (дослідження власних відчуттів — що треба зробити, щоб посилити приємні відчуття, як уникнути причин, які викликають неприємні відчуття; уточнення, додавання, заміна одних положень іншими: що хотів? — що зробив? — що отримав? — що вийшло? — що не вийшло? — як зробити краще?

Системно-аналітичний закон становить собою інструмент розвитку таких якостей, як самокритичність і відкритість мислення, здатність сприймати інші погляди, мовне чуття, шанобливість, тактовність, коректність. Цей закон символізує вічний процес удосконалення [386].

Сучасна методика навчання української мови в межах шкільних програм регламентує засвоєння учнями певного кола риторичних понять, а вчитель-словесник повинен глибоко опанувати риторичну науку, оскільки методика мовленнєвого розвитку учнів, навчання стилістики, риторики, культури мови ґрунтуються на багатьох риторичних положеннях, зокрема на різноманітних законах і правилах. Найбільш суттєвими «золотими» правилами, на думку Дмитра Александрова, є три — 1) *теза й гасло*; 2) *формула Цицерона*; 3) *план і епістема* [3, с. 30 — 42].

Перше правило вимагає розмежовувати поняття *теза* й *гасло*. Необхідно доводити аудиторії свої аргументовані тези, а не гасла, пам'ятаючи, що теза — це думка, яку автор повинен довести, а гасло — це заклик, стисла фраза, яка легко запам'ятовується, але не вимагає обґрунтувань. Уміння будувати аргументовані висловлювання формуються на основі розуміння основних положень логіки, насамперед її законів, форм, способів мислення, адже логічність думок людини виявляється в мовленні за рахунок ефективного використання мовних одиниць.

Друге правило зумовлене висловом Цицерона про те, що *оратором є той, хто будь-яке питання викладе зі знанням справи, струнко й витончено, з гідністю під час виконання*. Це своєрідна формула вимог до оратора. «*Будь-яке питання*» — безперечно ж, те, що є в межах обраної тематики, а не будь-яке в цілому. «*Зі знанням справи*» — це якнайкраще оволодіти знаннями про предмет говоріння — предметною компетенцією. «*Струнко*» — якісно за змістом та в єдності з формою — тобто «*витончено*». Зміст і форма не існують ізольовано одна від одної. «*З гідністю під час виконання*» — насамперед етично, толерантно, з повагою до себе й до аудиторії. У формулі Цицерона закладена думка про риторику, у якій об'єднано науку (струнко) та мистецтво (витончено).

Третє правило «*План і епістема*». Методичне поняття *план* є зрозумілим у поєднанні зі словами *твір, текст, висловлювання, виступ* тощо. Учні складають план готового тексту під час його аналізу, переказу, готують план власного висловлювання; учителі складають план уроку, виступу тощо. Слово *епістема* в античній філософії означало найвищий тип безсумнівного, достовірного, абсолютного знання. Вимога епістемічності висловлювання означає підготовку не тільки всіх пунктів плану, а й усієї сукупності підпунктів, можливих питань аудиторії, відповідей на ці питання. Це правило передбачає, щоб оратор планував виступ найкращим (епістемічним) із можливих для нього способом. Епістемічний план промови має бути підготовлений так, щоб виступ приніс аудиторії максимум користі й естетичну насолоду [3].

Названі тут «золоті» правила риторики стосуються найважливіших вимог до риторичної особистості словесника — якнайкраще опанувати предмет виступу з урахуванням портрета аудиторії, оволодіти епістемічним планом, де збережено єдність змісту й форми, демонструвати вміння ефективно, з найбільшою користю відбирати загальнонаціонально й місцево марковані мовні ресурси, розуміти їх призначення й виразно презентувати в дискурсі.

З метою кращого усвідомлення способів підготовки будь-якого виступу словеснику варто звернутися до аналізу поняття «риторичне

дерево». На заняттях з риторики студентам пропонуємо проаналізувати такий текст:

Риторичне «дерево»

Античні ритори мислили образно й порівнювали ораторський виступ з деревом, у якому знаходили окремі частини. Таке дерево символізувало підготовку й виголошення промови: *корінь*, схований від очей аудиторії – це причини, те що спонукало оратора виступити перед аудиторією; *ствобур* – тема та головна проблема виступу; *основні гілки* (частіше їх визначали три відповідно до тричленної структури будь-якого виступу) – основні питання в плані промови; *дрібніші гілочки* – ті питання, на які розбиваються основні; *листя*, що складають крону дерева, – це слова, у які оратор «вдягає» свій виступ; *квіти* – тобто прикраси, які можуть зробити мовлення витонченим, виразним. Цицерон називав такі прикраси «лекіфами» (лекіф – античний флакон тонкої роботи, у якому жінки зберігали парфуми). У риториці це тропи (метафори, метонімії, гіперболи, алегорії тощо) й риторичні фігури (анафора, епіфора, інверсія тощо). Квітами в промові можуть бути й цитати, прислів'я, приказки, риторичні питання, гумор, іронія, інтонаційні прийоми тощо (За Д. Александровим).

Студенти пояснюють, як вони сприйняли такий образ, зіставляють риторичне дерево з розділами класичної риторики, правилами підготовки промови, із законами риторики, презентують «своє риторичне дерево» на прикладі підготовленої і виголошеної промови, аналізують промови однокласників тощо. У такий спосіб учаться елементам риторичного аналізу тексту.

Риторичний аналіз тексту передбачає насамперед визначення способів і засобів ефективного спілкування, тобто здійснення задуму висловлювання, донесення до читача або слухача основного змісту, виконання не тільки завдань, а й надзавдань тексту. Аналізувати чуже мовлення – означає сформулювати тему й основну думку, назвати стиль, тип мовлення, засоби й способи зв'язку речень у тексті, схарактеризувати роль мовних одиниць. Необхідно також оцінити аргументи, композиційні прийоми, мовні одиниці з боку їх переконувальних властивостей, обґрунтувати використання мовних одиниць щодо реалізації комунікативних завдань, нормативності їх використання, виявлення порушень структури й змісту тексту, виявлення засобів передачі авторської позиції з приводу поданої в тексті інформації. Варто оцінити під час усного виступу поведінку оратора (зовнішній вигляд, жести, міміку, виконавську майстерність тощо), його вміння впливати на аудиторію, активізувати її.

Важливим компонентом педагогічного дискурсу вчителя-словесника є риторичний тренінг – тренування дихання, артикуляційного апарату,

вимови, голосу, рухів повинно стати обов'язковим елементом педагогічної культури самого вчителя і змістом навчальної роботи з учнями. Виробленню риторичних умінь і навичок сприяють такі види роботи, як *орфоепічний тренінг, складання партитури усного висловлювання, читання тексту з визначеним інтонаційним завданням, вимова скоромовок, виконання артикуляційних вправ, вправ для тренування мовленнєвого дихання, дикції моделювання й аналіз комунікативних ситуацій* тощо. Необхідно звертати увагу на *розвиток дихального апарату, ступінь чіткості артикуляції, стиль і манеру вимови, властивості голосу (сила, висота, гучність, тембр), відповідність мелодики голосу комунікативним завданням, ефективність засобів логічного наголосу, пауз, відповідність читання інтонаційній партитурі тексту (інтонаційній розмітці).*

Отже, класична й оновлена риторика як наука й навчальна дисципліна є важливим елементом у педагогічному дискурсі вчителя-словесника, оскільки саме вона має чітку систему підготовки оратора — людини, яка вільно володіє мовленням і невербальними засобами задля впливу на аудиторію. Саме риторика стала джерелом таких навчальних дисциплін і галузей знань, як культура мови, стилістика, комунікативна лінгвістика, виразне читання, лінгвістичний аналіз тексту, лінгвістика тексту й багатьох інших, важливих для фахової підготовки вчителя-словесника.

2.3. Розвиток мовлення особистості як лінгводидактична проблема

Дискурсна особистість розвиває своє мовлення упродовж всього життя. Спеціально цим займаються на уроках мови, літератури й у процесі професійної філологічної підготовки в університетах. Майбутні вчителі-словесники не тільки розвивають своє мовлення, а й готуються розвивати мовлення учнів, тобто формувати їхню мовленнєву компетентність.

Формування мовленнєвої компетенції учнів є особливо актуальним у сучасних умовах реформування мовної освіти. Чинні програми з української (рідної) мови реалізують, відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти України й навчальних концепцій, положення про пріоритет мовленнєвої підготовки учнів. Учні, спираючись на пропедевтичну, набуту в початковій школі, мовну й мовленнєву підготовку, повинні оволодіти значною кількістю умінь і навичок, пов'язаних з ефективним монологічним і діалогічним спілкуванням в усній і писемній формі, комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях.

Тому підготовка вчителя до реалізації вимог мовленнєвої змістової лінії шкільної програми потребує теоретичного вдосконалення, творчості, унаслідок чого має бути створена чітка схема власної педагогічної діяльності, спрямована на самовдосконалення, вплив на учнів з метою коригування їхнього мовленнєвого розвитку.

Переосмислення загальноосвітніх функцій української мови як навчального предмета в умовах сучасної школи актуалізує проведення досліджень з питань розвитку мовлення й звернення до попереднього методичного досвіду. Проблеми розвитку мовлення учнів висвітлені в працях таких учених, як О. Біляєв, Т. Донченко, П. Кордун, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін., мовленнєвий розвиток студентів став предметом досліджень М.Вашуленка, Н. Голуб, В. Дороз, І. Дроздової, К. Климової, О. Копусь, В. Нишети, О. Семеног, Т. Симоненко, І. Хом'яка, Л. Паламар, М. Пентиліук та ін.

Методика розвитку мовлення спирається на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загально-рекомендованих рівнів володіння мовою, вироблення мовленнєвої компетенції [148, с. 108-109].

Ключові проблеми методики розвитку зв'язного мовлення учнів належать до загальної лінгводидактики, що «охоплює закономірності системи навчання, що не залежать від системи конкретної мови» [46, с. 8]. Визначальними для методики розвитку мовлення носіїв будь-якої мови є психолінгвістичне розуміння мовлення як діяльності, що складається з послідовних і взаємозумовлених *фаз: орієнтування* (визначення завдань і умов спілкування; усвідомлення й відбір змісту висловлювання, його теми); *планування* (складання програми дій: систематизація матеріалу, визначення послідовності його викладу); *реалізації* (побудова висловлювання з дотриманням стилю, типу мовлення, літературних норм); *контролю* (перевірка й удосконалення тексту) [260].

Робота з розвитку мовлення учнів здійснюється паралельно за *трьома напрямками*: збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення; засвоєння норм української літературної мови; формування в учнів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання (зв'язне мовлення).

Збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їхнього мовлення здійснюється систематично на різних уроках української мови, постійно супроводжує процес засвоєння мови як засобу спілкування й відповідає принципу практичної спрямова-

ності навчання, визначеному чинними програмами, що має забезпечити стабільний приріст і розширення лексичного запасу учнів, урізноманітнення граматичної будови мовлення, удосконалення вправності у слововживанні, доборі найбільш виправданих синонімів на рівні лексеми, словосполучення, фразеологізму, речення в конкретному лінгвістичному та ситуативному контексті.

Збагачення словникового запасу й розвиток граматичної будови мовлення учнів здійснюється через засвоєння лексичної та граматичної синонімії, паралельних граматичних конструкцій, сфери використання окремих граматичних категорій, усвідомлення відтінків лексичних і граматичних значень слів та словоформ, їх стилістичних особливостей [260].

Учителєві слід враховувати, що засвоєні учнями слова є елементами сформованої в них концептуальної та мовної картин світу шляхом утворення своєрідних структурно-сміслових згустків – концептів (сформованих у свідомості учня понять про складові реального й уявного світу, виражених за допомогою мови, пов'язаних з мотивами мовлення й комунікативними намірами учасників спілкування). Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, вона пов'язана з сукупністю знань про світ та відображається в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприймання і є індивідуальним витвором кожної особистості. [334, с. 5 – 8].

Збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення школярів в процесі навчання мови й мовлення передбачає реалізацію таких основних завдань: *поступового кількісного поповнення індивідуального словника; уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів; ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів; використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, увиразнення та урізноманітнення мовлення; вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику; засвоєння власне української лексики; розвитку мовного чуття, естетики слова; виховання потреби активного використання національних етикетних формул.*

Значну увагу варто приділяти вивченню *власне української лексики* як важливому елементу ідентифікації української мови. Деякі власне українські слова засвоюють паралельно з їх відповідниками іншомовного походження (*виборці – електорат, відсоток – процент*), знання останніх сприяє міжкультурній комунікації та формуванню термінологічної бази окремих навчальних дисциплін. Спонування учнів до активного вживання власне українських слів спрямоване

на виховання в них національно мовних рис та розвиток індивідуальної мовотворчості в різних ситуаціях спілкування.

Учителеві необхідно дбати не тільки про кількісне збагачення лексики учнів, а й про засвоєння ними функційно-стилістичних властивостей нових слів, розуміння зв'язку між словом і контекстом, між словами, об'єднаними в тематичні групи. Потребує уваги розвиток в учнів чуття мови, виховання шанобливого, дбайливого ставлення до слова як виразника духовності людини, її естетичних уподобань та етичних переконань.

Якість володіння мовою залежить від засвоєння учнями *норм української літературної мови*. В учнів має бути сформоване позитивне ставлення до практичного засвоєння норм літературної мови на будь-якому рівні мовної системи (*лексичних*: уживання слів у властивому їм лексичному значенні; *орфоепічних*: вимова звуків української мови в мовному потоці з урахуванням звукового оточення, правильне наголошування слів; *стилістичних*: використання лексичних і граматичних мовних одиниць відповідно до стилю мовлення; *норм текстотворення*: дотримання основних ознак тексту зв'язності, інтонаційної завершеності, членованості; *граматичних*: правильне вживання граматичних форм; *правописних*: правильне написання слів і вживання розділових знаків). На уроках учні повинні усвідомити, що культура людини складається з культури поведінки, культури мовлення, культури спілкування.

Учні засвоюють основні вимоги до мовлення та виробляють уміння враховувати такі з них, як *змістовність, точність, логічна послідовність, багатство, виразність, доречність, правильність* тощо. Успішне оволодіння нормами літературного мовлення значною мірою залежить від регіональних умов, рівня володіння мовою в родині, найближчому соціальному оточенні, природних задатків учня тощо. Слід привчати учнів спостерігати за власним і чужим мовленням, помічати позитивне й негативне в змісті, логіці викладу, чіткості аргументів, мовному оформленні, інтонації, швидкості, забарвленні голосу тощо.

Зв'язне мовлення в лінгводидактиці визначається як така мовленнєва діяльність, що становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини. Цей термін уживається ще й у таких значеннях: текст, продукт мовленнєвої діяльності, висловлювання; назва розділу методики розвитку мовлення – методика переказів, творів, інших творчих робіт, методика організації роботи над різними видами мовленнєвої діяльності [423, с. 57].

Цей напрям роботи представлений мовленнєвою змістовою лінією шкільної програми, де визначено *зміст навчального матеріалу, основні*

мовленнєвознавчі поняття: 1) відомості про мовлення; 2) перелік основних видів робіт за кожним видом мовленнєвої діяльності: сприймання чужого мовлення: *аудіювання, читання мовчки*; відтворення готового тексту: виразне *читання вголос*, усні (*говоріння*) та письмові (*письмо*) перекази; створення власних висловлювань, ділові папери, переклад.

Змісту навчальної мовленнєвої діяльності відповідають державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Реалізація мовленнєвої змістової лінії програми передбачає врахування двох ступенів мовленнєвої діяльності. *Підготовчий* ступінь передбачає вміння відтворювати готові мовні одиниці, добирати існуючі в мові варіанти мовних одиниць, мотивуючи свій вибір (наприклад, вибір слів із синонімічного ряду, фонетичних варіантів у-в, і-й та ін.). Цей ступінь мовленнєвої діяльності ґрунтується на знаннях норм літературної мови та практичних умінь і навичках, що формуються насамперед на уроках вивчення лінгвістичної теорії під час засвоєння мовного матеріалу. *Основний* ступінь мовленнєвої діяльності (розвиток різних видів зв'язного мовлення, формування комунікативних умінь і навичок) співвідноситься з уміньми творчо використовувати мовні засоби (фонетичні, лексичні, граматичні) та способи вираження думки залежно від стилю, типу, жанру мовлення. На цьому ступені мовленнєвої діяльності проводять роботу з текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення. Виділяють два види такої діяльності: *рецептивне мовлення* (сприймання, усвідомлення, розуміння, аналіз готових усних і писемних текстів) і *продуктивне мовлення* (складання власних усних та писемних текстів — переказів, творів, публіцистичних і ділових жанрів).

До основних *методичних принципів*, що забезпечують ефективність роботи з розвитку мовлення учнів, належать: 1) єдність розвитку мовлення й мислення; 2) взаємозв'язок розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; 3) випереджальний розвиток усного мовлення; 4) зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції; 5) зв'язок розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції; 6) зв'язок розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції; 7) взаємозв'язок роботи з розвитку мовлення на уроках мови та літератури [260].

Результативність навчання мови в сучасній школі вимірюють не стільки мовними знаннями, уміньми й навичками, а рівнем мовленнєвознавчої підготовки, практичним володінням мовними засобами залежно від ситуації спілкування, готовністю учнів до ефективної комунікації — виконання ролі адресанта (того, хто створює висловлювання) і адресата (того, хто сприймає висловлювання).

Мовленневознавство ставить у центр уваги адресанта й адресата (того, хто слухає або читає) та орієнтує на характеристику мовленнєвого акту в сукупності його мовних, прагматичних, психологічних і соціальних параметрів [328, с. 3]. Мета засвоєння мовленневознавчих понять полягає у використанні їх як орієнтирів для формування умінь і навичок зв'язного мовлення (під час сприймання, відтворення та створення текстів).

Засвоєння мовленневознавчих понять здійснюють на засадах комунікативно-когнітивної методики, що передбачає дотримання насамперед комунікативно-діяльнісного та функційно-стилістичного підходів до навчання, переваги текстового дидактичного матеріалу не тільки на спеціальних уроках розвитку зв'язного мовлення, а й на уроках вивчення лінгвістичної теорії, передбачених мовною змістовою лінією програми. Мовленневознавча теорія повинна бути засвоєна учнями не стільки у вигляді визначень, формулювань та правил, а як усвідомлення вміння здійснювати навчальні дії з цими поняттями та правилами.

Основні мовленневознавчі поняття, що засвоюють учні у процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю на уроках рідної (української) мови, ділимо на такі групи: *відомості про мовлення і спілкування, відомості про текст, стилі мовлення, типи мовлення, види, жанри робіт.*

Відомості про мовлення і спілкування. Мовленневознавчі поняття цієї групи дають змогу учням сприймати мовлення як окремий, важливий для спілкування вид діяльності людини. Ознайомлення з відомостями про мовлення починається з п'ятого класу, де формується основна понятійна база, і продовжується на більш глибокому рівні в наступних класах.

Особливість формування поняття *мовлення* вимагає розмежування понять *мова* й *мовлення* та уточнення понять, пов'язаних з вивченням мовної системи (мовних понять: звук, значуща частина слова, частина мови, члени речення та ін.) і мовлення (мовленневознавчих понять: види мовленнєвої діяльності, адресат, тип мовлення та ін.). Вправи й завдання, спрямовані на формування понять про мовлення і спілкування, учні повинні виконувати систематично, супроводжувати весь процес навчання мови. Вивчення будь-якої мовної одиниці повинно бути спроектоване на використання її в певній ситуації спілкування. Під час спостережень, пояснень учителя школярі мають зрозуміти, що *мова* — це система мовних одиниць, а *мовлення* — це мова в дії, використання мовних одиниць з урахуванням ситуації спілкування. *Спілкування* учні повинні засвоїти як обмін людей думками.

Характеристика ситуації спілкування повинна супроводжувати аналіз готового тексту і складання власного висловлювання. Варто пропонувати учням перед складанням тексту на певну тему визначити адресата (того, кому адресований текст), у якій ситуації буде використаний, з якою метою

(скласти розповідь для друга, написати листа бабусі, підготувати виступ на урок історії тощо.). Мовленнєвознавчі поняття, пов'язані з загальним уявленням про мовлення й спілкування, удосконалюють першу фазу мовленнєвої діяльності – орієнтування.

Навчальна мовленнєва діяльність передбачає розуміння учнями особливостей *форм і видів мовленнєвої діяльності*, знання мовних і позамовних засобів, за допомогою яких сприймають або створюють висловлювання. Усна чи писемна форма мовлення залежить від умов спілкування й використовує різні засоби, наприклад: звуки, паузи, підвищення або зниження тону та ін. (усне мовлення); літери, розділові знаки, місце розташування на сторінці тощо (писемне мовлення). Реалізація задуму в різних формах мовлення потребує різних мовних засобів. Так, в усному спілкуванні часто деякі слова можуть бути замінені відповідними жестами, мімікою; мовлення залежить від реакції адресата. Писемне ж мовлення вимагає посиленої інформативності мовних засобів, воно виключає корекцію по ходу висловлювання залежно від реакції аудиторії. Задля усвідомлення учням різниці між усним і писемним мовленням необхідно практикувати моделювання ситуацій спілкування в усній і писемній формі з однаковою ознакою (наприклад, тема спілкування, мета, кількість учасників тощо), складання відповідних висловлювань, аналіз результатів спілкування.

Усвідомлення учнями поняття *діалог* (розмова двох осіб) закріплюється під час виконання таких завдань: розіграти готовий діалог з опорою на текст; скласти діалог за зразком, у зв'язку з прочитаним, за початком, за картиною, за запропонованою ситуацією спілкування тощо; відновити пропущені репліки діалогу; відновити деформований діалог зі зміщеними репліками; самостійно розширити репліки діалогу.

Засвоєння особливостей діалогічного мовлення, зокрема способів досягнення мети, створення позитивного впливу на співрозмовника передбачає постійну увагу до питань етикету, аналізу портрета аудиторії (вік, стать співрозмовників, освіта, сфера інтересів тощо). Розвиток діалогічного мовлення учнів супроводжують здебільшого бесіди, рольові ігри, усне опитування.

Поняття *монолог* (мовлення однієї людини) передбачає практичне засвоєння особливостей цієї форми мовлення, зокрема як процесу цілеспрямованого свідомого впливу на людей за допомогою мови з певною метою, за певних умов. Відповідно до мети висловлювання монолог може бути інформаційним, переконувальним, спонукальним. Оволодіння усним монологічним мовленням передбачає систематичне тренування дихання, голосу, жестів, міміки та інших засобів впливу на слухача. Писемний монолог допомагає реалізувати дистантне

спілкування, тому передбачає використання тільки мовних засобів, що відбирають з урахуванням неможливості корекції під час сприймання тексту адресатом. Ці особливості вчитель повинен враховувати під час роботи над монологічним мовленням учнів.

Основні правила спілкування учні засвоюють практично протягом усього навчання мови. Ці правила відображають національно-мовні традиції, загальноприйняті етичні норми, спрямовані на досягнення мети спілкування. Учні мають засвоїти аксіому: ввічливим бути вигідно, ввічливість — важлива передумова успіху в спілкуванні.

Засвоєння вимог до мовлення (змістовність, логічна послідовність, багатство, точність, виразність, доречність, правильність тощо) повинно проходити на конкретних прикладах, за допомогою вправ, що передбачають, наприклад: складання висловлювань із дотриманням цих вимог; редагування висловлювань; аналіз текстів; укладання пам'яток з культури мовлення тощо.

Відомості про текст. Поняття тексту в науковій літературі визначають по-різному, залежно від різних поглядів на нього. Основні з них: текст — мовний матеріал, що містить необхідні для вивчення мовні одиниці (слова, словосполучення, речення), і текст як предмет вивчення. З лінгвістичного погляду, текст повинен мати групу речень, об'єднаних спільним смислом і структурою. Текст розуміють і як конкретний мовленнєвий твір, і як структуру, модель побудови, спільну для групи конкретних текстів.

Ця особливість тлумачення тексту важлива для методики навчання мови й мовлення, адже дає змогу показати учням під час аналізу конкретного тексту закономірності побудови всіх або певної групи текстів і навчати зв'язного мовлення на основі узагальненого поняття тексту, що дозволяє формувати мовленнєві уміння й навички свідомим шляхом.

Засвоєння учнями поняття тексту першочергово передбачає розуміння відмінностей між реченням і текстом. Текст містить мінімум два речення, поєднані за законами тексту. Ознаку членованості тексту учні усвідомлюють практично, зіставляючи одне складне речення й текст.

Єдність предмета мовлення — це тема висловлювання. Під темою прийнято розуміти смислове ядро тексту, узагальнений зміст тексту. Тема та основна думка тексту об'єднують речення й надають тексту смислової цілісності. У великому за обсягом тексті провідна тема містить кілька підтем, мікротем. Мікротема є мінімальною одиницею мовленнєвого смислу й на письмі оформлена як окремий абзац. Учні повинні вміти

визначати тему висловлювання: те, про що в ньому йдеться, та основну думку висловлювання – те, що саме повідомляють, що стверджують, задум автора. Слід поступово розвивати в учнів навички сприймати й підтекстову інформацію, що впливає на зміст висловлювання.

Засвоєнню й закріпленню цих понять сприяє виконання таких завдань:

- поділ текстів на смислові частини, виділення тем, мікротем; поділ текстів на абзаци;
- добирання заголовків, що передають тему або основну думку (аналіз наявних у текстах заголовків), аналіз зразків складання плану до тексту;
- складання простого плану до готових текстів, складання простого плану до власних висловлювань, характеристика структури тексту (виділення зачину, основної частини, кінцівки);
- поширення тексту; виділення основної й уточнювальної інформації тощо.

Особливої уваги потребує аналіз такої структурно-смислової одиниці тексту, як заголовок – назва твору, перше слово, словосполучення або й речення, з якого починають сприймати й розуміти висловлювання. Назва твору узагальнює весь його смисл, інформує про предмет мовлення, про те, що з ним відбувається чи який він є.

Важливою ознакою тексту, співвідсною з його членованістю, є зв'язність. Учні вивчають мовні засоби зв'язності речень у тексті: сполучники, займенники, прислівники, синоніми, спільнокореневі слова, повтори; «відоме» й «нове» в реченнях тексту.

Основу зв'язності тексту складає такий закон його побудови, що передбачає конструювання кожного наступного речення з використанням попереднього (певної його частини, переданої іншими мовними засобами). У кожному наступному реченні наявний зміст попереднього, виражений іншими граматичними формами. Теорія актуального (комунікативного) членування речення допомагає зрозуміти цей закон. Речення має дві частини: відносно відому за певних умов спілкування, предмет мовлення (відоме, дане, тема) і нову інформацію, що збагачує, розвиває смисл висловлювання (нове, рема). Текст як цілісне, зв'язне утворення містить окремі речення за умови повторення в темі (даному) наступного речення частини інформації попереднього речення. Наявна певна комунікативна наступність між реченнями, що допомагає відтворити логіку розвитку думки, підпорядкувати мовні засоби, порядок слів, логічний наголос тощо реалізації комунікативного наміру.

Свідомому засвоєнню, а найголовніше застосуванню в мовленнєвій практиці понять, пов'язаних з текстом, сприяє аналіз тексту, що має такий зміст: характеристика заголовка; визначення теми, мікротем, основної думки; характеристика ситуації спілкування; визначення ознак тексту (мовних засобів, що створюють ці ознаки); визначення стилю мовлення (функції, загальні ознаки, мовні ознаки); визначення типу мовлення: структура (зачин, основна частина, кінцівка); визначення мовних засобів зв'язку речень у тексті; з'ясування особливостей використання мовних одиниць у тексті.

Залежно від мети уроку проводять повний або частковий аналіз, залежно від рівня підготовленості – аналіз під керівництвом учителя або самостійно. Робота з текстом (планування висловлювань, підготовка виступів, повідомлень, аналіз тексту тощо) носить систематичний характер, учні її виконують на уроках і вдома. «Слід порадити учням, – пише К. Плиско, – систематично й до конкретної мовленнєвої ситуації збирати й систематизувати матеріал для створення тексту, вести записи вражень, робити виписки, посилення, записувати цитати, влучні вислови, фіксувати ключові моменти розгортання теми, початку й кінця, вдосконалювати написане, редагувати, перебудовувати текст, згортати, розгортати думку тощо» [353, с. 42 – 43].

Стилі мовлення. Будувати висловлювання відповідно до конкретних умов спілкування допомагає учням усвідомлення поняття *стилі мовлення*. Розрізнення стилів залежить від основних функцій мови – спілкування, повідомлення, діяння, впливу. Учні усвідомлюють, що стиль мовлення – це своєрідна сукупність мовних засобів, що свідомо використовує мовець за певних умов спілкування. Стилістичні засоби лексики, фонетики, граматики використовують у текстах усіх стилів, але функціують вони в кожному стилі по-різному.

Знання про стилі мовлення лежать в основі *стилістичного аналізу* тексту, що полягає у визначенні мовних особливостей стилю, з'ясуванні відповідності мовних одиниць (фонетичних, лексичних, граматичних) функціям стилю. Стилістичний аналіз художнього тексту пов'язаний з емоційністю та експресивністю мовлення. Тому варто приділяти особливу увагу характеристиці стилістичного забарвлення різних мовних одиниць. Ефективним прийомом навчання стилістики є *стилістичний експеримент*, що передбачає заміну важливих щодо утворення стилю мовних одиниць іншими та висновок про доречність чи недоречність такої заміни.

Учні іноді невмотивовано визначають стиль мовлення. Тому вирішальними у визначенні стилю аналізованого тексту мають стати засвоєні учнями такі ознаки стилю: мовленнєва ситуація (місце використання

тексту; офіційні чи неофіційні обставини), адресат мовлення (один співрозмовник чи багато), функція (спілкування; бесіда; розмова; повідомлення – пояснення, повідомлення – інструктаж, документація; вплив – діяння, переконання; вплив – діяння, зображення).

Типи мовлення: Тип мовлення прийнято визначати за типовим значенням висловлювання: постійні ознаки, не змінні в часі (*опис*), дії, змінні в часі (*розповідь*), причинно-наслідкові зв'язки (*роздум, міркування*). Опис реалізує таку комунікативну мету: з'ясувати, яким є той чи інший предмет або явище. Розповідь повідомляє, де, коли, що відбулося. Роздум (міркування) пояснює, чому ця подія відбулася, чому предмет став таким.

Учнів необхідно ознайомити з типовими структурами опису, розповіді, роздуму. Так, опис передбачає: а) загальну характеристику предмета, явища, події; б) характеристику окремих деталей. Опис нагадує фотографію, адже думка під час опису рухається не стільки в часі, а в просторі. Для структури розповіді характерний початок події, розвиток дії і закінчення. Думка рухається в часі. Роздум (міркування) передбачає наявність тези, думки про щось, аргументів на підтвердження цієї думки, висновків. Може бути індуктивний (від часткового до загального) і дедуктивний (від загального до часткового) спосіб міркування у висловлюваннях школярів.

Спостереження за мовленням в реальному житті свідчать про те, що в текстах використовують різні типи мовлення. Учнів необхідно навчити виділяти й характеризувати типи мовлення й використовувати відповідні знання під час побудови й удосконалення власних висловлювань.

Види, жанри висловлювань (творчих робіт). У процесі опанування української мови учнів послідовно ознайомлюють з різними видами, жанрами робіт, передбачених програмою, наприклад: лист, адреса, твори-розповіді, оповідання, описи, роздуми тощо.

Методика засвоєння різних мовленнєвознавчих понять пропонує традиційні лінгводидактичні методи й прийоми навчання. З огляду на зазначене вище виділимо найбільш виправдані, ефективні прийоми засвоєння мовленнєвознавчих понять: пояснення, тлумачення мовленнєвознавчих понять; характеристика ознак мовленнєвознавчого поняття; визначення мовленнєвознавчого поняття в тексті; порівняння мовленнєвознавчих понять; зіставлення мовленнєвознавчих понять; виділення спільних рис у мовленнєвознавчих поняттях; виділення протилежних рис у мовленнєвознавчих поняттях; добирання прикладів з текстів, що характеризують мовленнєвознавчі поняття; наслідування способів дій; складання алгоритмів визначення понять; виділення поняття в прослуханому або прочитаному тексті; редагування

висловлювань із застосуванням мовленнєвознавчих понять; аналіз тексту: аналіз типологічної структури тексту, аналіз композиції тексту, стилістичний аналіз тексту, аналіз способів зв'язку речень у складному синтаксичному цілому.

Сприяють успішному засвоєнню мовленнєвознавчих понять такі *засоби навчання*, як схеми, таблиці, відео- й аудіозаписи, тексти, записані на картках, на електронних носіях тощо.

Методика засвоєння *мовленнєвознавчих понять* враховує *етапи формування мовленнєвих умінь і навичок, як-от: кумуляція* (накопичення лінгвістичних знань), *мотивація* (забезпечення мотивувального впливу на учнів лінгвістичної теорії), *усвідомлення* (опрацювання правил орієнтирів, текстів-зразків, спрямованих на перехід від *номінативних* (правильно вимовляти, точно вживати слова, утворювати словоформи) до *комунікативних умінь і навичок, тренування* (проблемні вправи, ситуативні завдання), *узагальнення* (виявлення рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок) [260].

Вправи, що спрямовані на засвоєння мовленнєвознавчих понять, можна класифікувати за метою та етапами формування мовленнєвих умінь і навичок: *пропедевтичні* (мовленнєвознавчі поняття засвоюють практичним шляхом, учні виконують мовленнєві дії на основі несформульованого поняття про мовлення або спілкування); *кумуляційні* (засвоєння понять з усвідомленням їх суті, визначень, формулювань, виконання відповідних поняттям мовленнєвих дій); *тренувально-мовленнєві* (відпрацювання мовленнєвих умінь і навичок на основі знань про відповідні поняття); *творчі* (виконання завдань, що узагальнюють, об'єднують різні поняття, удосконалення власного мовлення на основі поглиблення знань про мовленнєвознавчі поняття, перевірка рівня засвоєння понять і відповідних мовленнєвих умінь і навичок, самоаналіз).

Навчання теоретичних мовленнєвознавчих відомостей відрізняє від навчання лінгвістичної теорії насамперед посилене прикладне спрямування, зрощення теорії і практики, усвідомлення понять не тільки за допомогою мисленнєвих процесів, а насамперед через мовленнєві дії.

Важливою ділянкою роботи над формуванням мовленнєвих умінь і навичок є ознайомлення учнів з мовленнєвими нормами й комунікативними якостями мовлення, що полягає насамперед у розосередженості, практичному спрямуванні, урахуванні соціальних, регіональних умов, посиленому суб'єктивізмі, зумовленому психічними, статевими особливостями учнів, їхньою здатністю до самоконтролю.

Засвоєння нормативності мовлення вимагає дотримання принципу комунікативної доцільності, що полягає у відповідності мовних форм

умовам і завданням спілкування. Комунікативна доцільність є основою культури мовлення людини й залежить від соціальних, регіональних відмінностей, стилю мовлення, конкретних умов спілкування.

Мовленнєві норми й комунікативні якості мовлення учні повинні засвоювати свідомо. Необхідно формувати в учнів потребу постійно вдосконалювати своє мовлення, ставитися до нього як до засобу досягнення мети в різних життєвих ситуаціях. Учні мають сприймати мовлення як важливий складник іміджу людини.

Особливої уваги потребують систематичні спостереження над зразками мовленням, аналіз висловлювань щодо дотримання чи недотримання норм та ефективності в реалізації комунікативного наміру. Варто формувати в учнів мовленнєву пильність, бажання слідкувати за розвитком нормативності мови й мовлення, негативне ставлення до позанормативних явищ у мовленні.

Самоорганізація й самоконтроль є вирішальними у виробленні мовленнєвої і комунікативної вправності учнів. Тому вчитель-словесник має допомогти своїм вихованцям організувати самостійну роботу під час уроків, а також у повсякденному спілкуванні.

Ключовим у роботі словесника повинно стати виховання поваги до мовленнєвих традицій українського народу, бажання наслідувати ці традиції, насамперед етичні й естетичні, засвоювати типові фрейми, прецедентні феномени у вигляді прецедентних імен, текстів, ситуацій, мовленнєві шаблони в типових ситуаціях, що є важливою передумовою формування громадянина України.

Переважно практичний характер ознайомлення учнів з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення вимагає концентрації уваги на діях, а не на засвоєнні відповідних понять культури мовлення, риторики, комунікативної лінгвістики тощо. Мовленнєві дії відпрацьовують з поступовим ускладненням, багаторазовим повторенням.

Організації індивідуальної роботи з опорою на мовне чуття й дар слова учнів є основою для ефективного засвоєння ними мовленнєвих норм та комунікативних якостей мовлення. Засвоєння норм може бути перевірене тільки мовленнєвою практикою учнів.

Серед *методичних прийомів*, спрямованих на ознайомлення з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення виділяємо, наприклад, такі:

Рецептивна мовленнєва діяльність: аналіз зразків мовлення (нормативного й ненормативного), виділення ключових слів, складання плану готового висловлювання, аналіз етикетних мовленнєвих

шаблонів, визначення лінії сюжету, формулювання теми, основної думки, комунікативного наміру автора, виділення мовленнєвих норм у тексті, виділення недоліків мовленнєвого оформлення, структури, змісту; *усне мовлення (аудіювання)*: слухання радіо- і телепередач, аудіозаписів, створення в уяві зорових образів; *писемне мовлення (читання)*: читання мовчки без внутрішнього проговорювання; смислове прогнозування; розширення поля зору (охоплення зором великої, доступної для сприймання кількості знаків), контролювання уваги.

Продуктивна мовленнєва діяльність: складання мовленнєвих етюдів з дотриманням особливостей типу, стилю мовлення, стилістичного забарвлення, теми, комунікативного наміру, передбачуваного адресата тощо, добирання етикетних мовленнєвих формул, формулювання комунікативного наміру власної діяльності, складання плану власного висловлювання; *усне мовлення (говоріння)*: відтворення готового діалогу (окремих реплік), заучування віршів, вимовляння скоромовок, певних звукосполучень, моделювання розмови по телефону, тренування техніки дихання, артикуляційні вправи, прийоми виразного читання (відпрацювання інтонації, темпу, пауз тощо); *писемне мовлення (письмо)*: орфографічний та пунктуаційний аналіз, вільний диктант, творчий диктант, редагування написаного, добір і систематизація матеріалу, продовження, доповнення тексту.

Робота над засвоєнням учнями мовленнєвознавчих понять, удосконалення нормативності різних видів мовленнєвої діяльності учнів, передбачена шкільною програмою, є основою формування комунікативної компетентності учнів, отже, вимагає послідовності, систематичності, постійного професійного пошуку вчителів-словесників.

2.4. Дискурсна компетентність учителя-словесника в педагогічному дискурсі

Учитель-словесник виявляє дискурсну особистість в певних рисах, ознаках, характеристиках педагогічної діяльності, зокрема в лінгводидактичному дискурсі. У зв'язку з актуалізацією компетентнісного підходу до навчання постають проблеми визначення компетентностей суб'єктів педагогічного дискурсу. Ключовою фігурою, відповідальною за організацію навчання і його результативність, є вчитель, від компетентності якого залежать і перебіг дискурсу, і його результативність. Тому ставимо за мету з'ясувати структуру дискурсної компетентності вчителя-словесника та схарактеризувати її складники.

Зважаючи на об'єктивне непослідовне розмежування понять «компетенція» і «компетентність» або заміну цих понять одне одним, будемо використовувати ці терміни контекстуально: із дотриманням авторського використання в цитатах або покликаннях, що зумовлено особливостями вживання означених слів у той чи той час. Аналіз цих двох іншомовних слів, що походять від латинських *competentia* (*competere*) – *досягати, відповідати, прагнути* – *компетенція* і *competens* (*competentis*) – *належний, відповідний* – *компетентність* [443, с. 369], варто здійснювати з урахуванням і словотвірних моделей, і ustalеної традиції в науковому обігу (*компетенція* – *якість* чиясь, *компетентність* – *властивість* чиясь [409, с. 110]).

Виникнення понять «компетенція» і «компетентність» пов'язане з поняттями «мовний портфель», «європейський мовний портфель» як засобами самооцінки рівня мовної *компетентності* людини й супровідних *компетентностей*, використовуваних у методиці навчання іноземних мов. У міжнародній практиці освіти виділено такі ключові *компетенції*, як *соціально-політична, міжкультурна, лінгвокультурознавча, інформаційна*. Іншомовна компетентність громадян об'єднаної Європи містить *граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсну компетенції* [148; 409, с. 109 – 1174].

2.4.1. Структура дискурсної компетентності вчителя-словесника

Увага до дискурсної компетентності учасників педагогічного дискурсу зумовлена змінами в суспільному житті, освітніми новаціями, про що слушно зауважує Л. Синельникова: «Нові життєві умови вимагають нових шляхів і форм творення комунікативної компетентності, поведінкової гнучкості від людини, яка перебуває в різних комунікативних ролях» [409, с. 109]. Правильною є думка Л. Антонової про те, що в «сучасному комунікативному просторі успіх мовної діяльності залежить від придбаних здібностей мовної особистості, її комунікативної компетентності. Тому одним із завдань, що стоять в сучасному освітньо-виховному процесі, є виховання особистості, яка володіє рідною мовою, відкрита до багатоаспектного діалогу, обміну смислами» [12, с. 106-108].

Дискурсну компетентність особистості розглядаємо як структуру, що містить вужчі компетентнісні одиниці. У соціологічній, педагогічній і методичній літературі (Дж.Равен, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Хуторський, Б. Чижевський; З. Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, О. Божович, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кучеренко, Л. Мамчур, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентилюк, та ін.)

зустрічаємо тлумачення понять *компетенція* і *компетентність*, які активізовані у зв'язку з міжнародною інтеграцією освіти, що, безперечно, зумовило дослідження компетентнісного підходу й до навчання мови в середній і вищій школі. Неоднозначність тлумачення понять *компетенція* і *компетентність*, ототожнення їх у загальній і професійній лексикографії, взаємозаміна в мовленнєвому вжитку (зокрема й у наукових роботах) пояснюють непослідовність їх використання і в нашому дослідженні.

У словниках зустрічаємо нечітке розмежування цих термінів. Там, як правило, подають значення відповідних прикметників. Наприклад, тлумачний словник слово «*компетентний*» визначає так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [71, с. 445]. *Компетентність* за цим же словником, – властивість за значенням «компетентний», *компетенція*, – добра обізнаність із чим-небудь, [71, с. 445]. «Компетенцію» тлумачать як знання, якими володіє особистість, а «компетентність» – як: 1) володіння знаннями, 2) володіння компетенцією, звідси «компетентний – той, хто володіє компетенцією або обізнаний у певній галузі». Як бачимо, розмежування в значеннях не чітке, тому й виникає термінологічна неузгодженість.

Однак у лінгводидактиці вироблене розуміння спільного й відмінного в цих поняттях, тому будемо дотримуватися лінгводидактичного погляду щодо оперування цими поняттями.

Виокремимо з цієї проблеми те, що допоможе нам проаналізувати структуру дискурсної компетентності у взаємозв'язках із іншими компетентностями, які виявляє вчитель-словесник у педагогічному дискурсі.

У методиці навчання української мови нещодавно традиційно переважали терміни зі словом *компетенція*, такі, що відображають програмовий зміст і завдання навчання мови – *мовна компетенція*, *мовленнєва компетенція*, *комунікативна компетенція*, *риторична компетенція*. Останнім часом набувають поширення терміни зі словом *компетентність*. Лінгвісти й лінгводидакти (А. Богуш, В. Бадер, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мацько, Н. Остапенко, Т. Симоненко, Л. Синельникова та ін.) з'ясовують суть різних видів *компетенції*, характеризують їх структуру, завдання, розробляють методики й технології процесу навчання мови тощо.

Погляди вчених спільні в тому, що *компетенція* як сукупність якостей особистості є вужчим поняттям порівняно з *компетентністю* –

це володіння людиною *компетенціями*. Так, дослідники (О. Овчарук, Б. Чижевський та ін.) проаналізували досвід уживання термінів *компетенція й компетентність* у сфері освіти й навчання з орієнтацією на європейські країни, навели приклади найважливіших *компетентностей* [301; 302]. Сутність поняття *компетентність*, зокрема така обов'язкова її ознака, як результативність, представлена в роботах Н. Бібік [39]. На думку О. Овчарук, «Дуже важливо визначити та розробити ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу для реалізації державних стандартів освіти й інших компонентів формування її змісту (навчальних програм, підручників навчально-методичних матеріалів), оскільки від цих чинників істотно залежить майбутнє нашого суспільства та виховання майбутнього громадянина України» [302, с. 63].

Як стверджує О. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Він потребує трансформації змісту освіти. Його трансформація відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається іншими принципами відбору й структурування навчального матеріалу, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей [363]. Технології педагогічного дискурсу вважаємо способами реалізації компетентнісного підходу до навчання мови.

Нам видається слушною думка С. Скворцової про те, що сутність освітнього процесу в умовах компетентнісного підходу – це створення ситуацій і підтримка дій, які можуть призвести до формування тієї чи тієї компетенції [418].

Компетентнісний підхід є своєрідним орієнтиром, який спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Поділяємо думки лінгводидактів А. Богуш і М. Пентилюк про необхідність розмежування значень термінів «компетенція» і «компетентність». На думку А. Богуш, слово «компетенція» використовують у наш час там, де йдеться про навчання й виховання, а «компетентність» – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку [46, с. 56]. М. Пентилюк логічно розвиває це твердження: «компетенція» і «компетентність» співвідносяться як загальне й конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі, але виявляє

їх за допомогою мови. Отже, кожній людині необхідна насамперед мовна компетентність, що узагальнюється за головною метою стандарту мовної освіти – комунікативною компетенцією [336]. Л. Антонова переконана, що вчитель має бути *компетентною особистістю*, людиною високої культури, професійно й морально відповідальною за результати творчого втілення освітніх і виховних ідей. Такий учитель орієнтований на індивідуальний творчий пошук і здатний до самовизначення і продуктивної творчої діяльності [12, с. 106-108].

Наведемо приклади визначень і характеристик різних компетенцій і компетентностей, представлені в наукових дослідженнях учених-лінгводидактів і лінгвістів.

У лінгводидактиці прийнято вважати, що зміст *комунікативної компетентності* слід розглядати на основі компетентнісного підходу до навчання мови, розмежування понять *компетенція* і *компетентність*, компетентнісних характеристик мовця (орієнтація в ситуації мовлення, володіння системою знань, застосування виражальних засобів мови, володіння правилами поведінки під час спілкування). До структурних елементів *комунікативної компетентності відносять мовленнєву, мовну, лінгвістичну, прагматичну, предметну, професійно-комунікативну, соціолінгвістичну та ін.* Кожний з цих елементів взаємодіє з іншими, забезпечує спілкування мовців та реалізує комунікативні наміри в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Важливим для формування *комунікативної компетентності* школярів є визначення О. Горошкіною завдань *комунікативної компетенції* – ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети, переконуючи й спонукаючи співрозмовника до дії, отримуючи додаткову інформацію; здійснювати позитивну самопрезентацію [111, с. 60-61].

Т. Симоненко, аналізуючи різні погляди вчених щодо використання названих суміжних термінів, розмежовує їх і визначає сутність терміна *комунікативна компетентність учителя*: як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, емпліцитної культури вербальної та невербальної взаємодії, *комунікативну компетенцію* як одну зі складників професійної комунікативної компетентності особистості педагога, його загальної освіченості і культури, називає кілька варіантів *комунікативної компетенції* [406, с. 11 – 19] відповідно до видів мовленнєвої діяльності, залучення каналів комунікації, що є цілком логічним, бо кожен вид мовленнєвої діяльності передбачає розвиток певних комунікативних умінь і навичок.

Лінгводидактична проблема формування *комунікативної компетентності* в школі вимагає перегляду не тільки змісту навчальних дисциплін, а й підходів до навчання: відновлення діалектичних принципів ведення діалогу, залучення учнів (студентів) до ситуацій спілкування, відповідних життєвій практиці мовної особистості. Учитель-словесник повинен наблизити навчальні умови до природних умов мовної практики. Відтак сучасна школа, що опановує комунікативно творчу модель навчання, «чекає комунікативно компетентного педагога, готового до освітнього й виховного діалогу» [12, с. 106-108].

Саме *комунікативна компетентність* педагога, як стверджує Л. Антонова, виявляється в його умінні доцільно, грамотно, ефективно користуватися мовою як засобом впливу. І тут, безумовно, важлива *мовна компетентність*: знання норм літературної мови, уміння грамотно в мовному плані оформити висловлювання, вимогливо поставитися до свого мовлення й мовлення учнів [12, с. 106 – 108]. *Мовленнєву компетентність* М. Пентилюк визначає як «інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності» [336, с. 169 – 170].

Загальновідомо, що професія вчителя перебуває в зоні «підвищеної мовної відповідальності». Говорити «як учитель» означає демонструвати еталон мовної культури, який, на жаль, сьогодні наше суспільство втрачає. Якщо говорити про рівень мовної компетентності вчителя сьогодні, то потрібно визнати, що він часто може помилитися у виборі правильного варіанту вимови або вживання слова, у побудові словосполучення чи речення. Не завжди вчителі в своєму мовленні уникають постійно повторюваних «ніби», «значить», «отже», просторіч, згрублених або занадто улесливих слів, стилістично несумісних мовних одиниць, що свідчить про несформованість «мовного смаку» [12, с. 106 – 108].

Л. Антонова справедливо зауважує, що педагог повинен розуміти, що сучасна комунікація орієнтує його на використання усно-мовних моделей. Потрібно говорити вільно, розкуто, грамотно використовувати засоби виразності усного мовлення, міміку, жести; досягати контакту з аудиторією, використовуючи діалогові «прибудови» в усній мовленнєвій практиці: «ми з вами», «зупинимося докладніше», «хочу з вами погодитися», «ви, напевно, думаєте». У ході усного спілкування мовець повинен вміло використовувати стилістичні фігури експресивного синтаксису: риторичні питання; інверсію, парафрази тощо, що свідчатиме про мовну й мовленнєву майстерність [12].

Мовленнєва майстерність учителя тісно пов'язані з *психолого-комунікативною компетентністю*: знанням законів психології

спілкування, правил грамотного впливу; розумінням системи психологічних ролей у спілкуванні. О. Семенов використовує термін *психологічна компетенція* – знання загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, пам'яті, мислення, мовної діяльності, уміння визначати рівень і мотиви розвитку особистості, формувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності [396].

Психолого-комунікативна компетентність набуває розвитку паралельно з розвитком інших компетентностей – *мовної* (виявлення знань мовних одиниць і їх виражальних можливостей), *лінгвістичної* (наукові знання про мову) *мовленнєвої* (використання мови в мовленнєвій діяльності сприймання, відтворення й створення мовлення), *прагматичній* (реалізація інтенцій), *предметної* (оперування змістовим планом висловлювання), *професійно-комунікативної* (уміння спілкуватися в професійній діяльності).

Соціокультурний розвиток мовців забезпечує *соціолінгвістична компетентність*, пов'язана зі знаннями і вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови, що містять мовну етику – правила ввічливості, вирази народної мудрості, поведінку під час спілкування тощо.

Формування *комунікативно компетентної* особистості потребує застосування комунікативної методики навчання мови, яка спирається на нові педагогічні технології, обов'язковим елементом яких є суб'єктно-суб'єктні стосунки між учителем / викладачем і учнями / студентами. Теоретичною базою такої методики є комунікативна лінгвістика, наука про процеси спілкування з використанням природної мови [30, с. 328].

У наукових роботах О. Семенов представлена система *професійної компетенції* майбутнього вчителя-словесника, орієнтована на вироблення цілісної системи навчання, «обов'язковими складниками якої є фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер» [396, с. 32]. Ця система, на думку дослідниці, має бути спрямована на формування в майбутнього вчителя-словесника *лінгвістичної, мовної, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, інформаційної, дослідницької компетенцій*. Наявне навчально-методичне забезпечення соціально-гуманітарної, філологічної, психолого-педагогічної підготовки призначене для подання студентам готових знань, важливості ж набуває перехід до продуктивної освіти, орієнтованої на розвиток мотиваційної сфери, творчого мислення особистості [396].

Авторка аргументовано доводить важливість кожного виду професійної компетенції. Погоджуємося з тим, що фундаментом професійної компетенції вчителя-словесника є його якісна лінгвістична підготовка, формування *лінгвістичної* компетенції як комплексу лінгвістичних знань про мову як суспільне явище і систему, що постійно розвивається, зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу, умінь оперувати лінгвістичними знаннями у професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії.

Мовна компетенція передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту. На часі також проблема переходу від аналізу мовних засобів через розуміння природи тексту і сутності стилю до власної мовленнєвої творчості студента. Таким чином, формування мовної компетенції тісно пов'язане з розвитком мовленнєвої компетенції, складниками якої є оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням, письмом. Учитель-філолог «повинен бути не лише знавцем лінгвістичних законів і літературних тонкощів, а й майстром живого слова, виразного читання, ритором, котрий володіє прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення» [396, с. 33].

О. Семенов наголошує на важливості для вчителя-словесника *літературної і фольклорної компетенцій* як сукупності знань про українську літературу і фольклор в їх історичному розвитку і на сучасному етапі, умінь «здійснювати філологічну інтерпретацію художнього тексту, оцінювати художню своєрідність, естетику фольклорних творів і творчості письменника в цілому як складову національної духовної культури, застосовувати основні методи літературознавчого аналізу» [396, с. 33].

Зараз набуває актуальності *культуроснавча компетентність*, що реалізована в знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій і звичаїв рідного народу, умінь використовувати культуроснавчі знання в професійній діяльності. Педагог «має знати історію української культури, викладати українську мову та літературу в контексті її розвитку, бути здатним до діалогу культур, обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого» [396, с. 32 – 34].

Нам імпонує таке визначення культуроснавчої компетентності та водночас спонукає до розмежування певних напрямів у її структурі та вивчення вербальних і невербальних засобів презентації культурологічних концептів і категорій. Виходимо з того, що усвідомлення власне національних культурних концептів людина здійснює внаслідок виокремлення в уяві їх своєрідних ознак, а картину світу формує

з уявлень про найближче для людини (родинне, місцеве), загально-національне й загальнолюдське. Це стосується й побутової, і професійної сфери діяльності. Тому культурознавча компетентність вчителя-словесника містить такий складник, як *лінгвокраєзнавча компетентність*, під якою розуміємо:

- професійні знання про вербальні засоби презентації місцевої матеріальної та духовної культури, насамперед у художній літературі, фольклорі, мовленнєвих традиціях і звичаях народу, зразках сучасного живого мовлення в різних сферах діяльності людей;
- уміння визначати зміст лінгвокраєзнавчої роботи в навчальному процесі, організувати навчання мови з використанням місцевого мовного й мовленнєвого матеріалу;
- уміння методично адаптувати місцевий мовний і мовленнєвий матеріал (здебільшого текстовий) у професійній діяльності, зокрема виділяти його дидактичні властивості, відповідно до програми розробляти для учнів завдання, спрямовані на ефективне вироблення комунікативних якостей, виховання любові до рідного краю, до України.

Вироблення *лінгвокраєзнавчої компетентності* в майбутніх учителів-словесників ґрунтується на засвоєнні основних понять фахових навчальних дисциплін та окремих галузей мовознавства, як-от *лінгвокраїнознавство* (вивчення способів фіксації в мові та її знакових продуктах інформації про історію й матеріальну та духовну культуру певного народу шляхом вилучення й систематизації фонових знань); *лінгвокультурологія* (дослідження виявів культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, засобів мовної системи та її дискурсних продуктів, які фіксують культурно значущу інформацію — збережені в колективній пам'яті символічні способи матеріального й культурного усвідомлення світу певним етносом, відтворені в його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, побуті тощо) [393, с. 302 — 303]; *лінгвокраєзнавство* (учення про мовні явища певного краю з урахуванням поліетнічності його мешканців; комплексне вчення про мовну систему краю, про мову як цілісну систему етнічних груп, що мешкають в одному краї; наука про мовні особливості краян).

У лінгвокраєзнавчій компетентності виділяємо такі аспекти, як *лінгвістичний, культурологічний, методичний, дискурсний*, що виявляються у відповідних уміннях досліджувати й ефективно використовувати в педагогічній діяльності мовні одиниці, позначені регіональними особливостями, мовленнєві етикетні формули, символи та стереотипи, розпізнавати їх навчальний, розвивальний і виховний потенціал.

Педагогічна компетентність учителя-словесника ґрунтується на знанні теорії і практики навчання, теорії виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу, сучасних напрямів у педагогічній теорії і практиці, педагогічної етики, фундаментальних концепцій, законів, закономірностей розвитку педагогічних явищ, провідних педагогічних теорій, основних категорій, понять [396].

Підґрунтя *методичної компетентності* складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури та змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови та літератури в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.).

Л. Антонова виділяє особливу роль *жанрової компетентності* вчителя, дослідниця зазначає: «Не меншу значущість у загальному контексті комунікативної компетентності має жанрова компетентність. Жанрова діяльність вчителя нескінченно різноманітна і насичена, йому доводиться виступати в різних «соціальних ролях». Найчастіше вчителю доводиться вступати в мовне спілкування з учнями, не менш різноманітні й такі мовні ситуації, де в якості адресата вчителя виступають його колеги, і, нарешті, досить часто доводиться вчителю адресувати своє висловлювання неколегам (насамперед батькам учнів) [12, с. 106 – 108]. Жанрова компетентність учителя залежить від його вмінь ефективно використовувати канали спілкування. Різним може бути «канал спілкування»: найчастіше в мовній практиці вчитель вступає в контакт, використовуючи усну форму промови (учитель-лектор, учитель-ведучий, учитель-доповідач тощо); але досить активно протікає й письмова комунікація (написання звітів за підсумками роботи, складання списків, оглядів, рецензій на методичні посібники, складання текстів офіційно-ділового листування, листи-прохання, характеристики, написання заміток і статей, ведення особистих записів типу щоденника й записника тощо) [12, с. 106 – 108].

Особливої ваги набуває *інформаційна компетентність*. Учитель-словесник повинен ефективно використовувати нові освітні технології, зокрема інформаційні (Інтернет-технології, мультимедійні засоби). Важливою є *дослідницька компетентність* учителя-словесника. Він повинен володіти науковим мисленням, уміти спостерігати й аналізувати, формулювати наукові припущення, аналізувати наукову літературу, узагальнювати думки інших і відстоювати власні наукові погляди.

Дослідження вченими компетенцій і шляхи формування компетентностей свідчать про актуальність питання, його важливість для

методичної практики. Так, Т. Мельник до найсуттєвіших *компетенцій* особистості майбутнього вчителя-словесника відносить такі, як: *українознавча, комунікативна, інтеракційна, дискурсивна, соціолінгвістична, етнологічна (етнолінгвістична, етнопсихологічна, етнопедagogічна), міжкультурна, аксіологічна (ціннісна), акмеологічна, фасилітаційна, рефлексивна, діагностична, прогностична, методологічна (дослідницька)* [249, с. 41]. Ф. Бацевич, спираючись на аналіз мовознавчих робіт, визначає *дискурсивну компетенцію* як здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси, відносить її до складу *комунікативної* разом із *мовною, соціолінгвістичною, ілокутивною* (уміння реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення – мовленнєвого акту), *стратегічною, соціокультурною* [30, с. 125 – 126].

Н. Остапенко, дослідивши теорію і практику формування в майбутніх учителів-словесників *лінгводидактичних компетентностей* (володіння випускника (вчителя-філолога) набором знань, умінь, навичок та досвідом оцінного ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів і прийомів, засобів та форм навчання) [320, с. 129], виділяє такі основні їх види, як: *інформаційна* (здатність сприймати, усвідомлювати й запам'ятовувати науково-методичну інформацію), *методологічна* (здатність до незалежного розв'язання лінгводидактичних проблем, до само-спрямованого засвоєння загальнотеоретичних питань методики навчання рідної мови), *мотиваційна* (здатність ставити навчальні цілі, робити й обґрунтовувати власний вибір, підпорядковувати навчання своїм професійним інтересам), *соціальна* (здатність підтримувати суб'єкт-суб'єктні стосунки в системі «студент – викладач», «студент – студент», «студент – викладач – студент»), *логічна* (інтегрована здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти, протиставляти, пояснювати науково-методичну інформацію про тенденції і закони розвитку лінгводидактики), *особистісна* (здатність розвивати індивідуальні здібності й таланти, самореалізовуватись, виявляти власну ініціативу щодо організації й проведення занять), *рефлексивна* (здатність до самооцінки), *стратегічна* (здатність виробляти стратегії і тактики в навчанні), *аксіологічна, або культурологічна* (здатність використовувати національні, загальнолюдські духовні цінності і на зразках вірцевих текстів навчати інших виразно читати, грамотно писати, уміло й доречно висловлюватись, бути чемним і вихованим), *технологічна* (здатність до використання сучасних технологічних засобів), *проективна* (здатність проектувати й конструювати навчальні ситуації), *діагностична* (здатність виявляти рівень підготовки учнів), *проектна* (здатність здійснювати проектну діяльність), *креативна*

(здатність опановувати педагогічну інноватику), *рольова* (здатність опановувати можливі професійні ролі), *комунікативна* (здатність визначати зміст роботи над формуванням у школярів умінь використовувати мову як засіб спілкування; сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати, самостійно будувати висловлювання різних жанрів, стилів, типів мовлення), *дискурсивна* (здатність усебічно характеризувати спілкування учнів, одногрупників, учителів, викладачів у специфічних і стандартних ситуаціях з урахуванням соціальних, культурних, когнітивних, психологічних та етнічних чинників) [320, с. 134 – 135]. Виправданим, на наш погляд, є своєрідне трактування *комунікативної й дискурсивної компетентностей* як складників певної системи лінгводидактичних компетентностей, що відтворюють професійно спрямовані здатності майбутнього вчителя-словесника.

На підставі аналізу наукових досліджень, у яких виділені види компетенцій і розроблені шляхи їх формування, визначимо *складники дискурсивної компетентності вчителя-словесника*. Виходячи зі структурних ознак понять, які забезпечують перебіг дискурсу (це мовні одиниці, невербальні засоби; реалізація цих засобів – мовлення, тобто об'єднання цих одиниць у монокодовий чи полікодовий текст; умови існування мовлення разом з мовцями – дискурс), розуміємо *дискурсивну компетентність як таку, що узагальнює мовну, мовленнєву, риторичну і комунікативну*.

Л. Синельникова так обґрунтовує поняття *«дискурсивна (дискурсивна) компетенція»*: це «вид синкретичної компетенції, що сформована внаслідок уваги до дискурсу як операційного поняття сучасного лінгвістичного знання. У межах цієї компетенції основною дидактичною одиницею є дискурс. Дискурсивна компетенція орієнтує на використання мови з урахуванням прагматичних, соціолінгвістичних, психологічних і інших чинників. Комунікація завжди зумовлена екстралінгвістичним фоном, і дискурсивна компетенція вимагає уваги до проблем ситуаційного функціонування мови. Дискурсивна компетенція пов'язана з особливостями мовної особистості, з її когнітивною гнучкістю, здатністю відчувати збої і коректувати мовленнєві тактики. Цей вид компетенції потребує знань у галузі лінгвістики тексту, когнітивної лінгвістики, лінгвопрагматики» [409, с. 109 – 117].

Дослідниця розглядає дискурсивну компетенцію філолога разом з ключовими компетенціями, «які формують компетентну особистість, здатну до активної, успішної професійно-орієнтованої діяльності» [409]. Це *мовна компетенція* (знання про склад і функціонування мови, володіння її нормами й мовним матеріалом для його використання в мовленнєвих висловлюваннях); *лінгвістична компетенція* (знання про саму науку, її розділи, етапи розвитку, учених), *текстова*

компетенція (знання про текст, уміння здійснювати текстову діяльність); *мовленнєва компетенція* (володіння різними видами мовленнєвої діяльності); *лінгвориторична компетенція* (знання риторичних прийомів, апробованих практикою публічних мовленнєвих дій); *соціолінгвістична компетенція* (використання мовних одиниць з урахуванням соціолінгвістичних норм); *соціокультурна компетенція* (володіння лінгвістичними й невербальними засобами на основі знань про соціальні норми певної культури); *комунікативна компетенція* (системотвірна, що передбачає володіння усіма видами мовленнєвої діяльності); *соціальна компетенція* (визначає рівень адаптованості людини в суспільстві); *загальнокультурна компетенція* (освіченість особистості); *культурно-мовна компетенція* (інтерпретація мовних одиниць в термінах культури); *міжкультурна (інтеркультурна) компетенція* (ґрунтується на знанні інших культур); *транснаціональна компетенція* (позанаціональний рівень мовної культури); *екзистенційно-національна компетенція* (уявлення про цілісність буття в умовах національно-культурної своєрідності екзистенційальної самосвідомості носіїв мови); *перекладацька компетенція* (рецептивна компетенція, продуктивна компетенція, комунікативна компетенція, фонові знання, отримані в процесі вивчення іноземних мов); *методична компетенція* (здатність забезпечити високий рівень навчання шляхом організації цілеспрямованих навчальних дій); *психологічна компетенція* (знання психології); *самоосвітня компетенція* (здатність і бажання підтримувати рівень володіння необхідними компетенціями); *інноваційна компетенція* (виявлення професійної креативності); *компетенція планування* (розуміння планування як способу досягнення мети); *бізнес-філологічна компетенція* (пов'язана з бізнес-культурою, діловим спілкуванням); *інформаційна компетенція* (пов'язана з розвитком інформатизації суспільства і застосуванням інформаційних технологій у навчанні); *іншомовна компетенція* [409, с. 109 – 117].

Л. Гелівера, аналізуючи *дискурсивно-стратегічну компетенцію*, виділяє три рівні її розвитку – базовий, середній і високий та характеризує умови формування дискурсивно-стратегічної компетенції, зокрема автентичність (моделювання в процесі формування комунікативної компетенції закономірностей реального спілкування); інтегративність; необхідність підтримки високого рівня мисленнєвої активності студентів [89].

Аналіз наукових поглядів дає нам підстави визначити поняття «дискурсна компетентність учителя-словесника».

Дискурсна компетентність учителя-словесника – це комплексна характеристика притаманних йому властивостей, пов'язаних із

організацією педагогічного дискурсу. Компетентність (те, що властиве) розглядаємо як володіння компетенціями (потенційними регламентованими характеристиками). Для *дискурсної компетентності притаманні такі властивості*:

- знання умов перебігу педагогічного дискурсу, його ціннісні ознаки;
- знання структури педагогічного дискурсу, своєрідності мовленнєвих актів, мовленнєвих кроків, мовленнєвих циклів, дискурсних стратегій і тактик;
- знання технологій педагогічного дискурсу;
- філологічні знання;
- лінгводидактичні знання;
- методичні знання;
- психологічні знання;
- психолінгвістичні знання;
- педагогічні знання;
- риторичні знання;
- культурологічні знання;
- лінгвокультурологічні знання;
- знання законів і корпоративних правил спілкування в інституційному дискурсі;
- сформованість професійно значущих фреймових структур;
- сформованість наукової картини світу;
- володіння мовними жанрами педагогічного спілкування;
- сформованість емоційно-вольових якостей характеру;
- сформованість толерантності, професійної етики;
- професійне керування невербальними засобами (жестами, мімікою, поставою);
- володіння просодикою;
- володіння проксемікою;
- володіння риторичною технікою;
- сучасна інформаційно-комунікаційна обізнаність у сфері навчальних технологій;
- усвідомлення текстоцентризму в навчальній мові;
- сформованість корпусу прецедентних феноменів – текстів (зокрема й фразеологізмів), імен як презентантів мовно-дискурсної особистості словесника;
- сформованість умінь лінгводидактичного аналізу навчального тексту, зокрема й адаптованого його варіанту;
- сформованість дослідницьких якостей.

Ті чи ті складники дискурсної компетентності набувають актуальності в педагогічному дискурсі відповідно до умов спілкування й ситуативних ролей суб'єктів (найтиповіші: учитель – учень, учитель – учитель, учитель – адміністратор, учитель – батьки учнів).

На основі названих властивостей особистості вчителя-словесника визначаємо структурні складники його дискурсної компетентності:

- предметно-дискурсна компетентність (сукупність професійних знань, ерудиція);
- генологічно-дискурсна (володіння професійно значущими жанрами мовлення);
- прогностично-дискурсна компетентність (уміння прогнозувати, передбачати, визначати стратегії й тактики дискурсу, планувати роботу);
- діяльнісно-дискурсна компетентність (володіння технологіями, методиками, простором, часом спілкування);
- аналітично-дискурсна (рефлексивно-дискурсна) компетентність (уміння здійснювати контроль за діяльністю, коригувати роботу);
- риторично-дискурсна компетентність (володіння ефективним, впливовим, переконливим мовленням і невербальною поведінкою);
- оцінювально-дискурсна компетентність (уміння вести облік результатів роботи);
- дослідницько-дискурсна компетентність (уміння аналізувати наукові здобутки, здійснювати педагогічний експеримент);
- креативно-дискурсна компетентність (творчий потенціал і його виявлення).

Отже, дискурсну компетентність учителя-словесника представляємо як складену структуру, що містить інші компетентності (компетенції), які взаємодіють і взаємозумовлюють одна одну.

2.4.2. Формування дослідницької компетентності студентів-філологів

Дослідницька компетентність майбутніх учителів-словесників є органічним складником професійної підготовки, засобом самоорганізації, вироблення стратегічної поведінки в педагогічному дискурсі. Тому важливим є обґрунтування теоретичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх учителів-словесників, зокрема визначення закономірностей, принципів, методичних прийомів, форм дослідницької роботи та характеристика змісту дослідницької компетентності студентів-філологів.

Фахова підготовка майбутнього вчителя-словесника в сучасних умовах розвитку українського суспільства відзначена взаємовпливом

двох важливих чинників – навчальної та дослідницької роботи. Про це йдеться у «Великій хартії університетів»: викладання та дослідницька робота в університетах, – повинні бути неподільні, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства та науковим досягненням. На цьому наголошують і сучасні українські дослідники: «Актуальною проблемою підготовки фахівця-словесника залишається єдність теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності» [329, с. 23]. Інтеграція освітнього й наукового процесів на філологічних факультетах вищих педагогічних закладів України зумовлена суспільними вимогами до особистості вчителя як новатора, творця, дослідника, елітарної мовної особистості.

Науково-дослідна робота майбутніх учителів-словесників впливає із завдань навчального процесу та сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Така діяльність спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання й виховання [329, с. 198].

У науковій літературі розроблено методологію соціально-педагогічних досліджень під час фахової підготовки педагога (С. Архангельський, З. Курлянд, Л. Столяренко, М. Фіцула, С. Харченко, О. Чиж та ін.), висвітлено часткові питання методики організації науково-дослідної роботи (Г. Артемчук, М. Кочерган, Н. Кушнарченко, І. Мороз, О. Семенов, М. Соловей, Є. Спіцин, К. Попенко, З. Шалік та ін.), визначено найважливіші складники дослідницької компетенції (С. Вітвицька, О. Цокур та ін.), педагогічні вимоги до особистості студента-дослідника (О. Пехота, В. Химинець та ін.). У монографії О. Семенов окреслено особливості навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови та літератури [396, с. 160].

Важливим завданням вироблення дослідницьких умінь і навичок є визначення теоретичних засад формування *дослідницької компетентності* майбутніх учителів-словесників. Слід розкрити закономірності, принципи, методичні прийоми, форми дослідницької роботи, схарактеризувати зміст дослідницької компетентності студентів-філологів, окреслити шляхи формування дослідницьких умінь і навичок у лінгводидактичному дискурсі.

Формування дослідницької компетентності розглядаємо як один із напрямів вироблення професійної компетентності майбутнього

вчителя-словесника. Насамперед з'ясуємо зміст поняття «дослідницька компетентність». Так, у «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» зазначено: «Компетентії є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії» [148, с. 9]. Дослідницька компетентність як властивість студента передбачає сформовані вміння володіти науковим мисленням, спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези для вирішення суперечливих питань, виконувати дослідну роботу, аналізувати наукову літературу тощо [396, с. 35].

Уміння науково мислити, на думку дидактів, означає таке: оволодіння наявними науковими поняттями, уявленнями; точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосуванням загальноприйнятої термінології; уміння добирати факти за їх родовими істотними ознаками; здібність групувати факти та їх певні ознаки відповідно до загальнонаукових правил; науковий аналіз фактів і явищ, виленовування з них загального й одиничного, істотного й другорядного; порівняння фактів і явищ, виявлення подібного й відмінного, випадкового й закономірного; точне визначення понять, оскільки поняття – це шаблі наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки; побудова доказів і спростувань у науковій дискусії з опорою на наукові дослідження; «передбачення» тенденцій розвитку або можливої зміни явища на основі історичних і сучасних наукових тенденцій, аналізу здобутих фактів і даних інших наук; уміння використовувати логіко-математичні засоби для обробки результатів наукового дослідження; уміння робити теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції на основі висновків інших досліджень) [329, с. 26 – 27].

Учені стверджують, що дослідницькі вміння – це вміння організувати власну розумову діяльність, здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел, обґрунтовувати актуальність теми дослідження, чітко визначати мету й завдання дослідження, оперувати понятійним апаратом, володіти науковими методами пізнання, визначати об'єкт, предмет дослідження, формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність, обґрунтовувати наукову новизну та практичну значущість дослідження, оформляти результати дослідження в числових і графічних формах [73, с. 208]. Погоджуємося з думкою С. Вітвицької про те, що необхідною передумовою проведення наукових досліджень є фундаментальна теоретична підготовка дослідника, обізнаність його з основними методами наукових досліджень, уміння цілеспрямовано добирати факти, аналізувати їх, робити мотивовані висновки й подавати необхідні практичні рекомендації [461, с. 28].

Узагальнюючи такі визначення, пропонуємо поділити дослідницькі вміння залежно від етапу дослідження на три групи: 1) уміння, пов'язані з підготовкою до написання дослідження; 2) уміння, що стосуються роботи над науковим текстом; 3) уміння доводити власну позицію під час наукової дискусії. Відповідно до виду комунікативної діяльності визначаємо уміння *мисленнєвотворчі* (володіння логічними операціями, мисленнєвими процедурами); уміння *мовленнєвотворчі* (передача за допомогою мовних засобів логіки дослідження, аналіз літератури, формулювання власних думок щодо обраної проблеми, виконання комунікативної інтенції); *уміння риторично зумовлені* (дотримання риторичних законів – концептуального, моделювання аудиторії, стратегічного, тактичного, мовленнєвого, ефективної комунікації та аналітичного; володіння технікою публічної дискусії з науковою проблемою). Особливістю дослідницьких умінь студентів-філологів є те, що мова для них постає не тільки засобом формування наукової думки, а й об'єктом вивчення.

Організація дослідницької діяльності відповідає певним *закономірностям*, тобто відображенням «об'єктивних, істотних і постійних зв'язків у педагогічних відносинах і явищах... Для закономірностей характерні: розкриття взаємодії і руху явища як «саморуху»; фіксація якісної стійкості й повторюваності явища не тільки в короткому, але й у тривалому періоді часу; відображення істотних ознак явища та його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях [329, с. 28].

До таких закономірностей відносимо: *взаємозв'язок теорії з практикою; розуміння семантики наукових мовних одиниць; розвиток наукової інтуїції; передбачення здатності до наукової праці; залежність дослідницької компетентності студентів від рівня володіння змістом навчальних дисциплін.*

Вироблення дослідницької компетентності студентів проходить під керівництвом викладача – у процесі взаємодії суб'єктів навчального процесу. Дослідницька діяльність студентів інтегрована в навчання, тому має здійснюватися з дотриманням таких основних *принципів: інтегративності* (передбачає взаємопроникнення, взаємозумовленість навчання й дослідження як видів діяльності); *природовідповідності* (урахування природних задатків студента, його індивідуальних психологічних властивостей); *градації* (поступове посилення вимог до студента, поглиблення, поширення, наростання змістового складника дослідницької діяльності); *креативності* (опора на можливість дослідника-студента створювати нові знання на основі вже набутих у процесі навчання); *технологічний принцип* (передбачає обов'язкове володіння технологією дослідження – систем-

ним підходом до його організації, зокрема етапами пошуку проблеми, заглиблення в неї, збору інформації, аналізу та осмислення матеріалу, виникнення ідеї, викладу думок, формулювання висновків, визначення перспективи дослідження).

Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів-словесників передбачає використання різноманітних методичних *прийомів*, як-от: *постановка проблемних питань, лінгвістичний аналіз тексту, термінологічний аналіз, укладання словникових статей, складання плану, анкетування, тестування, пояснення, консультація, конспектування, аотація, виписування ключових слів, зіставний аналіз літератури, статистична обробка інформації, креслення схем, таблиць, діаграм тощо.*

У лінгводидактичному дискурсі вироблено відповідні шляхи формування дослідницьких умінь і навичок. Так, дослідницька робота може мати усну й писемну, діалогічну й монологічну форми, бути індивідуальною й груповою, епізодичною й систематичною. Залежно від цього існують способи дослідницької роботи над написанням *тез, конспектів, рефератів, курсових, магістерських, конкурсних наукових робіт, складання творчих проєктів, проведення круглих столів, дискусій, присвячених обговоренню філологічних і лінгводидактичних проблем, науково-практичних конференцій, семінарів, моделювання ситуацій наукового спілкування тощо.* До творчих завдань відносять: підготовку доповідей, рефератів, дослідження шкільного досвіду, написання критичних статей, магістерських робіт [73, с. 198]. Формуванню дослідницької компетентності сприяють такі завдання для самостійної роботи, як складання узагальновальних схем, структурних блок-схем, лекцій, кросвордів, тестів з певних тем, переліку визначень ключових понять курсу з посиланням на джерела, аотацій до статей та книг, підготовка й виголошення доповідей, групові форми роботи, що передбачають розв'язання або підготовку проблемних ситуацій [73, с. 198].

Розмежуємо в професійній підготовці вчителя-словесника *власне дослідницьку діяльність і навчально-дослідницьку.* Дослідження в навчальному процесі відносять до технології навчання, відзначаючи високу ефективність застосування дослідницьких методичних прийомів у навчанні для поглиблення інтересу до пізнавальної та творчої діяльності, для формування відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й осмисленні світу. Навчання як дослідження припускає, що особливістю навчально-дослідницької діяльності є суб'єктивне відкриття нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних знань і вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору [316, с. 133].

Мета застосування дослідницької технології в навчанні – набути досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності; об'єднати розвиток інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формувати активну, компетентну, творчу особистість [316, с. 134].

Наукове дослідження – це форма процесу пізнання, цілеспрямоване систематичне вивчення об'єктів дослідження за допомогою методів і засобів науки, яке завершується формулюванням нових знань про об'єкт дослідження [304, с. 19]. Цей процес є складним, багатоаспектним, суперечливим, що в кожному випадку може мати свою логіку, методику та організацію.

До науково-педагогічних досліджень висувають такі вимоги: *актуальність проблеми, визначення стратегії дослідження, його мети, завдань, предмета; організація й етапи проведення дослідження, доступність висновків і рекомендацій для використання їх у практичній діяльності.*

Основним етапами наукового дослідження вчені називають: визначення наукової проблеми й теми дослідження, формулювання мети й завдань, збирання й обробка фактичного матеріалу, аналіз та оформлення результатів наукового дослідження, застосування на практиці [304, с. 19].

Прийнято виділяти два рівні досліджень: *теоретичний та емпіричний*. Так, теоретичне дослідження пов'язане з удосконаленням та розвитком понятійного апарату науки й націлене на різнобічне пізнання об'єктивної дійсності разом з її суттєвими зв'язками й закономірностями. Здійснення теоретичних досліджень передбачає оволодіння студентами такими методами, як аналіз та синтез, індукція та дедукція, моделювання, логічними прийомами порівняння, аналогії, класифікації тощо. Емпіричне дослідження спрямоване безпосередньо на певний об'єкт, процес, закономірність і спирається на результати, отримані від методів спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування, експерименту. Теоретичний та емпіричний рівні досліджень взаємозумовлені, перебувають у постійному зв'язку. «Теоретичні методи дослідження передбачають глибокий аналіз фактичного матеріалу, абстрагування від усього другорядного, розкриття суттєвих закономірностей процесу, явищ, пояснення зовнішнього внутрішнім тощо. Емпіричні методи передбачають дослідження на рівні явищ, теоретичні – на рівні їх сутності» [73, с. 206].

Важливою формою інтеграції навчальної, наукової та освітньо-виховної роботи зі студентами-філологами, на думку О. Семенов, є науково-дослідні лабораторії, проблеми досліджень яких пов'язані

з пошуками нових підходів до лінгвістичної, літературознавчої, методичної підготовки вчителя до роботи в загальноосвітніх закладах різного типу, формування його дослідницької компетентності, розвиток у молодого дослідника критичного творчого мислення, особистісних якостей тощо [396, с. 298]. Науково-дослідницька робота студентів сприяє опануванню ними нових способів саморегуляції власної діяльності [396, с. 304].

Виконання науково-дослідницької роботи майбутніми вчителями-словесниками вимагає певної готовності, під якою розуміють «інтегративну якість, що відображає здатність особистості під керівництвом викладача організувати власну науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання й містить такі компоненти: творчі можливості, компетентність, оволодіння технологією наукового дослідження та викладу й захисту його результатів» [73, с. 207].

Отже, формування дослідницької компетентності майбутніх учителів-словесників передбачає розуміння закономірностей цього процесу, дотримання основних принципів, володіння методичними прийомами, що забезпечують вироблення дослідницьких умінь і навичок у галузі філологічних та методичних знань.

2.4.3. Креативність мовлення суб'єктів педагогічного дискурсу

Навчання української мови передбачає взаємний обмін суб'єктів педагогічного дискурсу здобутками власної мовотворчості. Це створення оригінальних мовленнєвих висловлювань різних жанрів, індивідуальне використання мовних засобів у писемних і в усних текстах, своєрідне застосування просодичних одиниць, творча інтерпретація навчальних текстів під час виразного читання – тобто результат творчості, емоційної, інтелектуальної креативної діяльності – здібності до створення того, чого ніколи не було, чого ніхто ще так не робив. Творчий аспект в мовленнєвій діяльності виділяли ще давні ритори, називаючи риторику й наукою, і мистецтвом складання й виголошення промов.

Практика доводить, що творчий учитель спонукає до творчості і своїх учнів. У педагогічному дискурсі між його суб'єктами неможлива мовленнєва творчість з боку тільки одного з них, оскільки її варто й продукувати, і сприймати, і відтворювати, людина не творить сама для себе – обов'язково має бути споживач творчості.

У лінгводидактиці часто паралельно, інколи як синоніми використовують слова «творчість» і «креативність» (і похідні від них), що свідчить про зв'язок між ними: «творче» і «креативне» мислення, «творча» і «креативна» діяльність, зокрема й мовленнєва, що є актуальним для

нашої теми. Слова «творчий», «творчість» перебувають у вжитку давно, іменник означає «психічний процес створення нових цінностей» [370, с. 539], діяльність людини, спрямовану на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей. Слово «креативність» (від лат. creatura – створення) – новітнє в методиці – тлумачать як творчу здібність індивіда, здатного до продукування чогось нового, як «здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації ... серед інтелектуальних здібностей вона виділена в особливий тип» [370, с. 210]. Креативність стосується інтелектуальних здатностей і здібностей людини, що можуть бути виявлені у творчій діяльності – у творчості, тому можна говорити про можливість формування і креативності, і творчості в процесі педагогічного дискурсу.

Креативність як формована здібність людини має такі ознаки, як новизна; оригінальність; уміння бачити та встановлювати різноманітні взаемозв'язки; здібність знаходити аналогії як суттєвий елемент творчого мислення; уміння комбінувати й вибирати із багатьох можливостей, а потім синтезувати й пов'язувати елементи новим оригінальним способом; одиничність і індивідуалізація; проблемний характер мислення.

Креативність мислення пов'язана з креативністю мовлення, лінгвокреативністю – яка «як феномен мовленнєвого спілкування, провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації» [107, с. 100].

Зважаючи на таке розуміння суміжних, але не тотожних понять «творчість» і «креативність» для лінгводидактики, спробуємо виділити напрями в роботі вчителя-словесника над удосконаленням креативності й творчості мовлення власного й мовлення учнів.

Теоретичні засади методики формування творчого мовлення містять роботи дослідників методики розвитку усного й писемного зв'язного мовлення (Л. Базиль, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Волошина, Т. Донченко, П. Кордун, О. Кучерук, Т. Мельник, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилок, О. Семенов, М. Стельмахович, Г. Токмань, Г. Шелехова В. Шуляр та ін.). Творче (креативне) мовлення досліджували лінгводидакти О. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Дідук, О. Копусь, О. Куцевол, Л. Паламар, Т. Симоненко, та ін., творчість (креативність) як ознака риторичної підготовки представлена в наукових студиях Н. Голуб, В. Дороз, В. Нищети, Л. Скуратівського та ін., креативність як психолого-педагогічна проблема була предметом дослідження

Ю. Бабанського, Є. Барбіної, Д. Богоявленської, Л. Виготського, І. Зязюна, В. Крутецького, І. Підласого, С. Подмазіна, С. Рубінштейна, А. Хуторського, Г. Шевченко та ін.

Учені визначають різні шляхи розвитку творчості й креативності учнів і студентів, зокрема: проблемний підхід у навчанні, посилення ваги творчості в самостійній роботі, упровадження інноваційних технологій у навчальний процес, індивідуальний підхід, упровадження розвивальних творчих ігор тощо. Дослідники наголошують на тому, що розв'язання питань творчості залежить від розуміння процесу розвитку інтелекту, емоційно-почуттєвої сфери, креативності, психічних процесів уваги, уваги, урахування темпераменту, вікових і гендерних особливостей особистості, індивідуальних якостей учасників педагогічного спілкування [5;107; 336].

Формування творчого мовлення учнів залежить від сформованості професійного (що передбачає творчість і креативність) мовлення вчителя-словесника. Лінгводидактичний дискурс є тим багатим середовищем, яке створює умови для розвитку креативності учителя й учнів, мовленнєва креативність учителя-словесника є властивістю, спроможною утвердити його в професії. Розвиток креативності варто планувати: пам'ятати про неї під час підготовки, проведення й аналізу уроків та інших форм роботи з учнями.

Дослідники вважають: якщо вчитель зацікавлений пошуками своєї творчої індивідуальності, він обов'язково постане перед необхідністю фіксувати результати своєї аналітичної роботи. «Мовний смак», «творчий дар» може бути вирощений і вихований, якщо вчитель має багатий досвід спостережень і здатності критично осмислювати і оцінювати «світ навколо» і «світ у собі». У цьому є перспектива пошуку талановитої особистості вчителя: готовність до комунікативних, гуманістичних вчинків, до поширення «думки у світі» [12, с. 108].

Креативність, як і будь-яку ознаку мовлення суб'єктів педагогічного дискурсу, можна розвивати й удосконалювати за такими напрямками: 1) усебічний інтелектуальний розвиток особистості; 2) розвиток лінгвокреативності шляхом формування мовної картини світу; 3) удосконалення виразності мовлення як засобу індивідуалізації та своєрідності особистості.

Усебічний інтелектуальний розвиток особистості на уроках української мови забезпечують ефективні методи та прийоми, виражені навчальні технології, якісні з погляду навчальних, розвивальних і виховних функцій тексти, індивідуалізація та диференціація навчання, створення доброзичливого клімату педагогічного спілкування, дотримання провідних методичних підходів та ін.

Креативність мовлення вчителя-словесника залежить від його ерудиції; оригінальності, гнучкості, самостійності й відкритості мислення; прагнення до професійного вдосконалення; ініціативності, активної життєвої позиції, спроможності до самостійних нестандартних рішень. Однак ці риси в умовах суворо регламентованої системи освіти можуть і шкодити педагогу. Декларована свобода творчості вчителя не завжди є реальністю. Це стосується виявлення креативності загалом і в мовотворчості зокрема. Звідси завдання вчителя-словесника полягає в пошуку місця в навально-виховному процесі для виявлення креативності (своєї й учнівської) як ознаки, що порушує стереотипи й правила в навчанні мови.

Розвиток лінгвокреативності шляхом формування мовної картини світу передбачає опанування концептів прогресивного, новаторського змісту, якісне засвоєння виражальних функцій мовних одиниць, вироблення умінь і навичок ефективного їх використання в різних дискурсах.

Виразність мовлення розглядаємо як засіб індивідуалізації та своєрідності особистості, що дає їй змогу впливати на співрозмовників, досягати ефективності спілкування шляхом виявлення своєї креативності.

В аспекті нашої теми насамперед звернемо увагу на креативність мовлення вчителя-словесника – ознаку креативності його дискурсної особистості. Не потребує доведення думка про те, що вчитель-словесник має володіти креативним мовленням, на цій основі формувати креативні й мовотворчі здібності в учнів засобами мови й невербальними засобами. Особливого значення надаємо виробленню в майбутнього вчителя-словесника виразності мовлення, що є свідченням креативності.

Актуальність проблеми вдосконалення виразності мовлення вчителя-словесника зумовлена посиленням вимог до мовної особистості педагога, зокрема словесника – того, хто професійно навчає мовлення учнів загальноосвітньої школи, формує їхні комунікативні якості, насамперед уміння ефективно спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях. Серед якостей культури професійного мовлення вчителя-словесника виразність мовлення відзначена своєю поліфункціональністю, оскільки сприяє інформативності, впливовості, емотивності, своєрідності висловлювань.

Виразне мовлення вчителя української мови та літератури розглядаємо як одну з ознак (якостей) культури його професійного мовлення, важливу передумову організації педагогічного дискурсу, засіб впливу на учнів власним прикладом. Тому формування цієї якості мовлення потребує особливої уваги й спирається на дидактичні, психологічні, психолінгвістичні, риторичні чинники, що визначають

технологічний аспект навчання на основі систематичності, послідовності, особистісного, індивідуального підходу.

Проблема вдосконалення якості мовлення вчителя, зокрема його виразності, привертає увагу багатьох дослідників у галузі стилістики, культури мови й мовлення, риторики, теорії комунікації, методики навчання мови. Безумовно, шляхів розв'язання цієї складної проблеми може бути багато, тому що багатогранним є сам педагогічний дискурс і вивчення його як явища наукового й творчого, у його об'єктивності та суб'єктивності.

Трактування поняття «виразність мовлення» знаходимо в роботах таких учених, як Д. Александров, Б. Головін, І. Голуб, А. Коваль, З. Куньч, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін. Методичні аспекти проблеми формування виразності мовлення студентів-філологів представлені в дослідженнях Є. Барбіної, Ф. Бацевича, А. Капської, Г. Сагач, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Заслуговує на увагу підхід до формування виразності мовлення шляхом опанування риторичної майстерності, запропонований Н. Голуб [100]. О. Мурашов формулює головний критерій виразності педагогічного мовлення, виділяє не тільки навчальні, а й виховні функції виразності мовлення вчителя: «Виразність не має нічого спільного з екстравагантністю, виразним може виявитися й мовчазне реагування на слововиверження учнів, але головний критерій виразності педагогічного мовлення – емоційний відгук учнів, їхня готовність до безперечного сприймання сказаного. При цьому принциповими є такі якості педагога, як чесність і скромність – без них виразність може виявитися зовнішнім ефектом» [269, с. 96]. Виразним може бути не тільки мовлення: виразним є мовчання, виразним є жест. Виразним повинно бути не тільки мовлення педагога, але й інтонація, міміка, сама ситуація повідомлення [269, с. 89].

Особливої уваги потребує формування в майбутніх учителів-словесників педагогічного голосу, тобто професійно сформованого, такого, що повною мірою забезпечує звуковий аспект педагогічного спілкування. До параметрів педагогічного голосу вчені відносять потенційно високий рівень гучності, широкий динамічний і висотний діапазон, темброву різноманітність, благозвучність, сугестивність, польотність, адаптивність, гнучкість, стійкість, витривалість. У процесі формування педагогічного голосу виділяють кілька етапів: етап утворення слухової моделі – уявлення про те, як повинен звучати голос педагога в тій чи іншій ситуації, щоб оптимізувати педагогічну комунікацію; з'ясування психо-фізіологічних механізмів потрібного звучання; активний тренінг з метою вироблення необхідних умінь і навичок;

удосконалення, «шліфування» голосу в реальних педагогічних ситуаціях, у прямому контакті з учнями, колегами, батьками [328, с. 137 – 138].

Важливо пам'ятати про недоліки мовлення, які належать до манери вимови, зокрема такі: подовження голосних, а іноді й приголосних звуків у кінці фрази як ознака міркувань або вагань; використання звуків-паразитів у паузах між словами чи фразами; затримка дихання на вдихові, що відбувається несвідомо, коли мовлення повинно з'явитися миттєво; шумні вдихання й видихання перед початком фрази; чмокання під час паузи, потрібної для обдумування; назалізація – вимова в ніс кінцевих голосних [94, с. 158]. Необхідно фіксувати ці недоліки й усувати за допомогою систематичних тренувань.

Майбутній учитель-словесник повинен оволодіти й навичками декодування інтонації співрозмовника. Це важлива професійна риса, адже від умінь розгадувати емоційний стан людини, переданий інтонацією, залежить уміння налагоджувати професійне спілкування, досягати поставленої мети. Навички декодування інформації виробляються у процесі лекційних занять з різних дисциплін, ґрунтовне ж опрацювання з відповідним аналізом може бути здійснене на практичних заняттях з методики навчання мови, літератури, риторики, під час педагогічної практики тощо.

Засоби виразності мовлення допомагають мовцеві встановити контакт з аудиторією, продемонструвати власну переконаність в актуальності й важливості проблеми, у необхідності обов'язково вирішувати визначені завдання, що в цілому сприятиме ефективності педагогічного дискурсу.

Професійна підготовка майбутнього вчителя-словесника передбачає формування акустичної поведінки, що полягає у гармонійній відповідності змістового компонента (стосується вербального рівня) усного мовлення його звуковому вираженню (стосується акустичного рівня) та адекватним невербальним засобам.

Учені досліджують лінгвістичні й лінгводидактичні засади опанування просодичних засобів у педагогічному дискурсі (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.), зокрема способи й засоби вироблення професійного педагогічного голосу (Д. Вагапова, Ю. Василенко, Н. Голуб, Н. Іпполітова, А. Капська, Л. Мацько, Г. Сагач З. Смелкова та ін.), вивчення основних акустичних понять (Б. Буяльський, Л. Введенська, А. Князьков, П. Сопер, Л. Павлова та ін.), розробляють спеціальні вправи, що допомагають здійснювати формування, корекцію окремих елементів акустичної поведінки та оцінювати вироблені уміння й навички студентів (А. Капська, О. Гойхман, Т. Надеїна та ін.).

Своєрідність засвоєння просодичних засобів педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками полягає в тому, що вони повинні засвоїти прийоми техніки професійного педагогічного мовлення, а також методику навчання цієї техніки учнів загальноосвітньої школи на уроках української мови. На думку Б. Буяльського, «голос необхідно розглядати не як одну з властивостей людського організму, а як вияв людської індивідуальності з усіма особливостями психічного складу» [58, с. 25].

Практика навчання студентів-філологів свідчить про необхідність удосконалення методики роботи над акустичними властивостями голосу, поглибленню теоретичної підготовки в галузі просодики, оскільки відповідно до навчальних програм з лінгвістичних дисциплін студенти засвоюють лише окремі відомості про артикуляцію (вимову звуків), фонацію (утворення голосу) та респірацію (організацію дихання), вивчаючи вступ до мовознавства, окремі розділи фонетики, орфоєпії, риторики, культури мови й виразного читання тощо. Тому перед викладачами стоїть завдання шукати шляхи вдосконалення ефективної акустичної поведінки студентів – майбутніх учителів української мови й літератури.

Характеристика просодичних засобів передбачає насамперед з'ясування їх суті, основних ознак і місця серед вербальних і невербальних засобів педагогічного дискурсу.

Просодичні засоби (гучність, висота, тембр голосу, темп, ритм, паузи тощо) належать до невербального рівня педагогічного дискурсу та взаємодіють з іншими засобами: кінестичними (жести, міміка, постава тощо), проксемічним (знакове використання простору під час спілкування), темпоральним (час спілкування).

Складники просодики: наголос (фразовий, тактовий і словесний), мелодика й тон, ритм, інтенсивність (сила), темп, тембр вимови, паузи) – «перебувають у нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служать засобом прискорення інформаційного обміну, носіями впливовості та стратегічності комунікації» [393, с. 592].

У педагогічному дискурсі вербальні й невербальні засоби надають учителю (викладачеві) інформацію про особистість комуніканта-учня (темперамент, емоційний стан на період спілкування, особистісні якості, комунікативну компетенцію тощо); про стосунки комунікантів (емоційну близькість чи віддаленість, домінування в стосунках чи залежність, прихильність чи неприхильність, бажання підтримувати чи припинити спілкування тощо; про ставлення учасників комунікації до самої ситуації (комфортність, спокій, нетерпіння тощо) [30, с. 61].

Засвоєння просодики учасниками педагогічного дискурсу вимагає дотримання таких часткових *принципів*: *принципу самоаналізу акустичної поведінки* (систематичний аналіз позитивних і негативних результатів роботи над собою); *принципу просодичної пильності* (постійна увага до свого голосу, голосу учнів, оточуючих); *принципу градації* (накопичення інформації, збагачення свого голосу новими властивостями, притаманними взірцевому педагогічному голосу); *принципу варіативності* (засвоєння різноманітних просодичних засобів, спрямованих на досягнення однієї комунікативної настанови).

Процес формування професійного педагогічного голосу й акустичної поведінки бере початок у навчанні майбутніх учителів-словесників і набуває вдосконалення протягом його професійної діяльності. Представимо цей процес у вигляді *технологічної моделі постановки педагогічного голосу* (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Технологічна модель постановки педагогічного голосу

Пропедевтична підготовка студентів

Чим оволоділи? Що знають? Що розуміють? Які мають природні задатки? Що позитивне? Які недоліки? Над чим треба працювати?

Діагностичні зрізи усного мовлення

Розвиток дихального апарату, чіткість артикуляції, стилі й манера вимови, властивості голосу (сила, висота, гучість тембр), відповідність мелодики голосу комунікативним завданням, ефективність засобів логічного наголосу, пауз, відповідність читання інтонаційній партитурі тексту (інтонаційній розмітці).

Формування усвідомленого оволодіння
просодичними засобами під час мовлення:

- засвоєння теоретичної інформації в межах лінгвістичних дисциплін (поняття): *вербальні й невербальні засоби педагогічного дискурсу, паралінгвістика, комунікативна лінгвістика, просодика, інтонама, педагогічний голос, наголос, мелодика, темп, тембр, гучність голосу паузи, інтонаційна партитура мовлення, інтонація тощо;*
- вправи на формування акустичних умінь і навичок:
вироблення слухової моделі висловлювання, орфоепічний тренінг, складання партитури усного висловлювання, читання тексту з визначеним інтонаційним завданням, вимова скоромовок, виконання артикуляційних вправ, вправ для тренування мовленнєвого дихання, дикції, моделювання й аналіз комунікативних ситуацій тощо.

Аналіз педагогічного голосу

широкий динамічний і висотний діапазон, темброва різноманітність, благозвучність, потенційно високий рівень гучності, сугестивність, адаптивність, гнучкість, витривалість, стійкість.

Ця модель відображає послідовність і зміст роботи зі студентами, визначає проблемні питання й накреслює шляхи їх вирішення. Результатом роботи має стати вироблення в майбутніх учителів-словесників педагогічного голосу – тобто професійно сформованого, такого, що забезпечує звуковий аспект педагогічного спілкування. У процесі формування педагогічного голосу виділяють певні етапи: утворення слухової моделі – уявлення про те, як повинен звучати голос педагога в тій чи іншій ситуації, щоб оптимізувати педагогічне спілкування; з'ясування психофізіологічних механізмів необхідного звучання голосу; активний тренінг з метою вироблення необхідних умінь і навичок; удосконалення, «шліфування» голосу в реальних педагогічних ситуаціях, у прямому контакті з учнями, батьками, колегами.

Наведемо приклади інтонаційних вправ, що розвивають креативне, виразне мовлення: *читання висловлювання з мелодикою завершеності (зниження висоти голосу в кінці висловлювання), питальною мелодикою (підвищення висоти тону), мелодикою незавершеності (має меншу висоту тону порівняно з тоном питальної мелодики); підготовка партитури (інтонаційної розмітки) тексту: позначити місця пауз, їх тривалість, підкреслити слова з логічним наголосом, позначити мелодику за допомогою стрілок, виділити частини тексту, які мають бути прочитані повільно, чітко, і ті частини, які вимагають швидкого читання «на одному диханні»; читання тексту відповідно до розмітки, перевірка її*

правильності; читання речення кілька разів з різними комунікативними інтенціями (намірами); читання тексту з психологічними паузами, пояснення їх; виділення семантичних груп інтоном у прослуханому тексті (інтелектуальні, волюнтативні, емотивні, зображувальні).

Якість акустичної підготовки майбутніх учителів-словесників дає їм змогу виявляти креативні властивості мовлення, що є складником їхнього професійного зростання. Креативність мовлення залежить від оволодіння теоретичною інформацією про характеристики голосу людини, особливості педагогічного голосу зокрема, свідомого ставлення до систематичної роботи над удосконаленням свого голосу, умінь оцінювати голосові якості учнів і організовувати корекційну роботу з метою вдосконалення комунікативної компетентності своїх вихованців. Тобто робота над голосом майбутніх учителів-словесників здійснюється у двох напрямках – самовдосконалення й методичної готовності до формування усного мовлення учнів. Креативні мовотворчі здібності розвиваються насамперед на практичних заняттях з мовленневознавчих дисциплін, під час педагогічної практики, позааудиторної навчальної та науково-дослідницької роботи, зокрема різноманітних творчих конкурсів, олімпіад тощо.

Отже, технологічний аспект удосконалення креативності мовлення учасників педагогічного дискурсу передбачає розвиток інтелектуальної сфери, розширення мовної картини світу, удосконалення зв'язного мовлення, систематичну роботу над голосом, розширенням його інтонаційних можливостей, узгодженням вербальних і невербальних засобів у процесі навчання мови.

РОЗДІЛ 3

ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

3.1. Концептуальні засади технологій педагогічного дискурсу

3.1.1. Технології навчання в лінгводидактиці

Учитель-словесник професійно формує й виховує людину засобами дискурсу на уроках української мови в школі. Тому для нього важливим є опанування педагогічного дискурсу як процесу, ефективного для реалізації цілей і завдань навчання мови, процесу творчого та, зважаючи на сучасні тенденції технологізації суспільства загалом та освітньої сфери зокрема, процесу технологічного – з притаманними педагогічному дискурсу технологіями. Термін «технологія педагогічного дискурсу» потребує наукового тлумачення, виокремлення його з кола суміжних, активно досліджуваних дидактикою й лінгводидактикою термінів, як-от: *технологія освіти, технологія навчання, технологія виховання, технологія розвитку, технологія уроку, технологія творчості, технологія наукової діяльності* та ін.

Звернення до такої термінологічної одиниці, як «технологія педагогічного дискурсу», зумовлене нагальною потребою вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника відповідно до модернізації суспільних процесів, посиленням технологічного підходу до будь-яких видів діяльності людини, зокрема й таких, як мовленнєва, комунікативна, дискурсна.

Відомо, що інтеграція сучасних гуманітарних і технічних знань передбачає взаємообмін, взаємопроникнення, взаємозбагачення певних категорій, методологій, методів дослідження тощо. Тому все, що пов'язане з розумінням технологій у навчанні, спирається на інформацію, здобуту з галузей виробництва, техніки, інноваційних освітніх технологій, а «технологія в широкому розумінні – це сукупність знань і відомостей про послідовність окремих операцій у процесі виробництва» [46, с. 8].

Так, прийнято вважати, що основою будь-якого промислового виробництва є технологічний процес як частина виробничого процесу. Технологічний процес складається з окремих елементів (окремих частин). Виробничий процес – це сукупність технологічних процесів (дій), унаслідок яких вихідні матеріали й напівфабрикати перетворюються в готові вироби. Безумовно, якщо застосовувати таку інформацію

до процесу навчання мови й формування мовної особистості учня (суб'єкта), яка з'являється в результаті процесу навчання, – то можна кваліфікувати дискурс процесом технологічним і послуговуватися вже виробленими знаннями про його суть.

Технологічним можна називати тільки те, що має відношення до технології. Загальноприйняте значення слова таке: технологія – (від гр. τεχνολογια, що походить від гр. τεχνολογοϋς; гр. τεχνη – майстерність, техніка; гр. λογοϋ – передавати) – наука про способи (набір і послідовність операцій, їх режими) розв'язання задач людства за допомогою (шляхом застосування) технічних засобів – знарядь праці).

Будь-яка технологія передбачає: *предмет праці* (предмет технологічного впливу, технологічний об'єкт), *засоби праці* (технологічні засоби), *носія технологічних функцій* (працівника, колективу тощо), *рівень технологічного розвитку* суспільства. Технологія має безпосередній вияв у структурі виробничого процесу (технологічному процесі). У навчальному процесі для вчителя-словесника предмет праці й впливу – це *мовна особистість учня* як суб'єкта навчання, що відповідає суб'єкт-суб'єктним відношенням між учнем і вчителем, засобом праці (навчання на уроках української мови) є мова – її опановують за допомогою неї ж самої. Носієм технологічних функцій є *вчитель-словесник*, який є проектувальником, організатором педагогічного дискурсу. Саме вчитель з кількох можливих варіантів технологічних процесів обирає оптимальний, урахуовуючи *умови навчання* разом з рівнем розвитку суб'єктів педагогічного впливу. Тому сучасна лінгводидактика оперує поняттями, що відображають навчання мови як технологічний процес, розробляє технології уроків, окремих його складників. Інколи термін «технологія» використовують для конкретизації понять «методика», «метод» у значенні діяльності, регламентованого процесу навчання, вироблення певних мовних чи мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Отже, для професійної діяльності вчителя-словесника важливо з'ясувати суть поняття «технологія педагогічного дискурсу» й визначити наукові засади опанування цих технологій. ***Технологія педагогічного дискурсу*** – це різновид окремих послідовних педагогічних дій і операцій, способів та вербальних і невербальних засобів їх виконання, спроектований учителем задля отримання конкретного результату в навчальній мовленнєвій комунікації. Опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками передбачає сукупність знань про послідовність структурних компонентів дискурсу, мовленнєві жанри й особливості педагогічного мовлення в комунікативних ситуаціях навчання мови, про технології навчання на уроках української мови.

Термін *технологія*, насамперед на позначення процесу навчання, уроку як процесу, увійшов у науковий обіг лінгводидактики цілком закономірно, адже для педагогічних досліджень актуальними є поняття *технологія освіти, технологія навчання, технологія виховання, технології традиційні й інтерактивні* тощо.

О. Біляєв, стверджував: «Кожному уроку залежно від його типу і структури властива своя методика. Деякі дидакти й методисти вживають термін «технологія», який, на нашу думку, точно виражає суть процесу. Необхідно прагнути до того, щоб технологія уроку була раціональною, сприяла досягненню навчально-виховного ефекту» [42, с. 46]. За М. Пентиліук, *технологія уроку* – це складова частина загальної педагогічної технології, під якою розуміють систему дій, що підвищують ефективність навчання, тобто послідовне та систематичне втілення в практику навчання мови спроектованого навчально-виховного процесу. Проектування технології уроку, на думку дослідниці, передбачає: визначення мети і змісту навчання; вибирання оптимальних форм, методів і засобів навчання; розроблення структури і змісту уроку, спрямованих на ефективне розв’язання дидактичних завдань. *Складниками технології уроку* є: 1. Мета навчання. 2. Структура і зміст (чого і для чого?) (що?). 3. Учитель (хто?) кваліфікація й професійний рівень. 4. Учень (хто?) (вікові особливості, рівень розвитку). 5. Оптимальна організація уроку. 6. Методи, прийоми (як?), засоби навчання (за допомогою чого?). 7. Оцінка уроку (кінцевий результат) [260, с. 91].

Як зазначає С. Гончаренко, поняття *технологія навчання* (з грец. – мистецтво слова, навчання) у загальному розумінні визначене ЮНЕСКО. Це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання, засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають оцінювання. Ця галузь орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в широкому зв’язку з теорією навчання [105, с. 331].

Наведемо приклади визначення поняття із складником «технологія».

І. Підласий стверджує, що на практиці теорія здійснюється за допомогою технології. Слово «технологія» утворене від латинських

«техно» – мистецтво, майстерність і «логос» – наука. Технологія – концентроване вираження досягнутого рівня виробництва: це і спосіб, і результат упровадження наукових досягнень [356, с. 569]. В. Беспалько порівнює технологію з мистецтвом: «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все почалося спочатку» [35, с. 5]. Дослідник визначає педагогічну технологію як «проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; це змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу, – це не застигла схема, у яку вмонтовується педагогічний процес, а результат глибоко продуктивної творчої праці з оцінки й гармонізації багатьох чинників, що визначають ефективність процесів навчання й виховання» [35, с. 27]. За визначенням В. Сластьоніна, педагогічна технологія – це закономірна педагогічна діяльність, «яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу й володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж це має місце за традиційних методів навчання» [422, с. 307], за визначенням М. Кларіна, – системна сукупність і послідовний порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети. Технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання у відповідності до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин [182]. І. Дичківська пояснює виникнення поняття «технологія» як науки про майстерність у зв'язку з технічним прогресом: у виробничій діяльності технологію тлумачать як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів та мистецтво володіння процесом. Ознаками технології є «стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного й економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням відповідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов» [122, с. 56 – 57].

Для будь-якої технології характерним є обов'язкове визначення кінцевого результату й точне досягнення його шляхом цілеспрямованого моделювання умов здійснення та реального функціонування виробничих і соціальних процесів. Соціальні технології, на думку І. Дичківської, гнучкіші за промислові. Вихідним і кінцевим результатом таких технологій є людина, а основним параметром змін – певні властивості людини. Своєрідність «соціальних технологій полягає

в можливості пристосування їх до будь-яких умов, оскільки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу... Спільним між промисловими і соціальними технологіями є те, що завершальним результатом їх використання є продукт із заданими властивостями» [122, с. 57 – 58].

Із позицій педагогічної психології, педагогічна технологія – «послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників» [438, с. 55]. Технологією навчального процесу називають сукупність знань про способи й засоби проведення навчально-виховного процесу [438, с. 59]. Л. Столяренко зіставляє з поняттям *педагогічна технологія* такі поняття, як *дидактика*, *педагогічне проектування*. Дидактика займається змістом, способами й засобами освіти, діяльністю педагога й того, хто навчається. Це теорія освіти загалом. Педагогічна технологія – конкретне, науково обґрунтоване, спеціально організоване навчання для реального досягнення конкретної мети. Під час розроблення технології навчання прогнозується абсолютно конкретна діяльність викладача й того, хто навчається, з використанням технічних засобів навчання або без них [438, с. 59 – 60].

Виділяють технологію *педагогічного проектування*, що полягає в створенні передбачуваних варіантів діяльності й у прогнозуванні її результатів. Проектувати можна педагогічні системи, процеси або ситуації. Діяльність проектування здійснюється за етапами від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій. Визначають три етапи проектування:

I етап – моделювання. Він передбачає формулювання мети педагогічної діяльності. Це можуть бути ідеї, погляди, переконання, що лежать в основі подальшої діяльності. Модель, виконуючи функцію установки, дозволяє прогнозувати педагогічну діяльність.

II етап – проектування. Створення власне проекту передбачає роботу зі створеною моделлю, тобто доведення її до рівня виконання або перетворення педагогічної діяльності.

III етап – конструювання. На цьому етапі відбувається деталізація, конкретизація проекту, наближення його до реальних умов діяльності. Конструювання навчальної діяльності визначається як методичне завдання [438, с. 57 – 58].

До основних принципів педагогічного проектування Л. Столяренко відносить принцип людських пріоритетів і принцип саморозвитку [438, с. 58 – 59]:

Принцип людських пріоритетів передбачає орієнтацію на людину – учасника навчальної діяльності. Цей принцип вимагає підпорядку-

вання проектованої діяльності реальним потребам, інтересам і можливостям вихованців. Педагогу рекомендується ставити себе на місце того, хто навчається, й подумки моделювати його поведінку, дії, почуття, надавати учням можливість імпровізувати в процесі навчальної діяльності.

Принцип саморозвитку проектованих педагогічних систем, процесів, ситуацій означає динамізм, гнучкість, коригування, ускладнення або спрощення в ході реалізації педагогічного проектування. Педагог має оволодіти достатньою кількістю способів, засобів і форм навчання, щоб вибрати саме те, що забезпечить ефективність навчання.

У наш час педагоги, методисти та вчителі-словесники приділяють багато уваги розробленню та впровадженню технології *інтерактивного навчання*, зміст якої визначають «положенням про активну взаємодію (інтеракцію) між основними учасниками навчального процесу – вчителем та учнями на уроках української мови в школі» [321, с. 49] за допомогою моделювання певних комунікативних ситуацій – ігрових і неігрових інтерактивних методів. Технологія інтерактивного навчання має різновиди: *кооперативне навчання, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань* [362]. Інтерактивна технологія навчання полягає в плануванні очікуваного результату, у використанні окремих інтерактивних методів і прийомів, що стимулюють процес пізнання. «Під час такого навчання, – стверджують М. Пентилюк і Т. Окуневич, – діти вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення» [344, с. 54]. Учені Л. Варзацька, Л. Кратасюк, Т. Окуневич, Н. Остапенко, О. Пометун, М. Пентилюк, Л. Пироженко, В. Руденко, Т. Симоненко, А. Фасоля та ін. доводять, що спільна діяльність учнів у процесі інтерактивного навчання дозволяє не лише опановувати нові знання, а й розвиває пізнавальну діяльність, комунікативну компетентність загалом [61; 321; 344; 362].

Для педагогічного дискурсу вчителя-словесника властиве загально-прийняте значення слова «технологія» як *майстерність, техніка*.

На думку М. Пентилюк, технологія сучасного уроку передбачає системний підхід до навчального процесу, що охоплює всі основні етапи розробки системи уроків – від визначення цілей та конструювання до перевірки його ефективності. З огляду на це кожен урок є елементом педагогічної системи, а його технологія є складником загальної педагогічної технології, під якою розуміємо систему дій, що підвищують ефективність навчання мови, а отже, формування й розвиток комунікативно-самодостатньої мовної особистості. Дослідниця застерігає: не слід

плутати поняття «методика уроку» і «технологія уроку». Перша ставить перед учителем завдання: «Що вивчати? навіщо вивчати? де навчати?», а друга — «як навчати?». Технологію від методики відрізняють два принципових моменти: 1) проектування майбутнього навчального процесу й 2) гарантія кінцевого результату. Із цього можна зробити висновок, що методика узагальнює досвід, а технологія проектується з урахуванням умов навчання та орієнтується на кінцевий результат. Таким чином, технологія навчання мови відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певної педагогічної технології. Технологічний підхід до уроку української мови дає можливість конструювати такий навчальний процес, який би відповідав змістові, меті й навчальним цілям, що ставить перед собою й учнями вчитель [335, с. 128].

У методиці опанування технологій педагогічного дискурсу виділяємо такі провідні *принципи*: *дотримання ціннісно-цільових настанов педагогічного дискурсу; відповідності стратегій і тактик прогнозованому результату навчання; полікодовості (єдності вербального й невербальних рівнів педагогічного дискурсу, зв'язку усного й писемного мовлення); контекстуальності; методичної доцільності; рефлексії та самовдосконалення; особистісної креативності.*

Отже, технологія в навчальному контексті — це *конструювання навчального процесу, модель педагогічної діяльності в процесуальному аспекті з домінуванням прийомів моделювання*. Кожен складник технології педагогічного дискурсу містить: *зміст навчання; навчальну мету; процес тренування, корекції й оцінки результатів*. Технологія педагогічного дискурсу має ознаки будь-якої *педагогічної технології*, як-от: *стандартизованість; ефективне застосування в конкретних умовах навчання; можливість відтворення, програмування кінцевого результату; послідовність операцій; використання необхідних засобів.*

Технології педагогічного дискурсу, які мали опанувати студенти-філологи, було поділено на такі групи:

За формою мовлення відповідно до кількості учасників створення мовленнєвих смислів педагогічного дискурсу: технології монологу й діалогу.

За формою мовлення відповідно до комунікативного каналу створення мовленнєвих смислів педагогічного дискурсу: технології усних висловлювань; технології писемних висловлювань.

За способом навчальних дій: технології методів навчання — усного викладу матеріалу (лекції, пояснювального монологу тощо), бесіди, вправ, роботи з підручником, тренінгу.

За формою організації навчання (технології уроку): технології різних типів уроків, позакласних заходів.

За рівнями педагогічного дискурсу: технології аналізу вербального рівня (лінгвістичного, когнітивного, комунікативного, лінгводидактичного аналізу); технології аналізу невербальних рівнів (жестів, міміки, простору, часу, контексту).

За комунікативною інтенцією адресата – жанрові технології, зокрема: реферування, переказ, анотація; технологія пояснення; технологія настанови; технологія інструктажу; технологія складання пам'ятки; технологія запитання; технологія коментування; технологія оцінювання; технологія мовного правила; технологія переказу; технологія цитування з коментарем; технологія підсумку; технологія контролю; технологія рецензії; технологія узагальнення; технологія розповіді; технологія міркування; технологія опису та ін.

Опанування технологій педагогічного дискурсу вимагає сукупності знань про структурні компоненти педагогічного дискурсу й особливості жанрів педагогічного мовлення в комунікативних ситуаціях навчання мови, володіння методами і прийомами, формами навчання, технікою мовлення, використання невербальних засобів для впливу на аудиторію.

Наведемо приклади технологій педагогічного дискурсу.

1. Технологія формування виразності мовлення студентів-філологів у межах спецсемінару «Система роботи з розвитку мовлення»

Ставимо за мету описати технологічний аспект роботи над виразністю мовлення студентів-філологів – майбутніх учителів української мови та літератури, одну з технологій педагогічного дискурсу. З огляду на різні тлумачення поняття *«технологія»*, визначаємо його в цьому контексті, як *конструювання навчального процесу, модель педагогічної діяльності в процесуальному аспекті з домінуванням ігрових прийомів.*

Технологія формування виразності мови студентів-філологів має такі основні складники (функційні елементи):

1. знання про систему якостей мовлення вчителя й суть виразності мовлення;
2. самоаналіз і взаємоаналіз виразності мовлення;
3. володіння технікою виразності мовлення;
4. володіння методикою формування виразності мовлення школярів.

Кожен складник має свій *зміст навчання, навчальну мету, процес тренування, корекції й оцінки результатів.*

Ця технологія має ознаки *педагогічної технології – стандартизованість, ефективне застосування в конкретних умовах навчання, програмування кінцевого результату – й передбачає послідовність операцій із використанням необхідних засобів.*

Схарактеризуємо загалом кожний функційний елемент технології формування виразності мовлення студентів-філологів:

1) Знання про систему якостей мови вчителя й суть виразності мовлення

Зміст навчання: якості мовлення вчителя, виразність мовлення, ситуації педагогічного спілкування, взаємозв'язок вербального й невербального компонентів педагогічного дискурсу.

Навчальна мета: засвоїти основні поняття, вільно оперувати ними у своїх висловлюваннях.

Процес тренування: робота з науковою й навчальною літературою (конспектування, реферування, робочі виписки, план).

Корекція, оцінка результатів: тестування, усні й письмові повідомлення.

Особливої уваги вимагає засвоєння базового поняття «виразність мовлення» – такої якості публічного мовлення, завдяки якій здійснюється вплив на емоції й почуття аудиторії [7, с. 42]. Студенти аналізують визначення цього поняття в літературі, звертають увагу на те, що виразність – це не тільки якість грамотного мовлення, але й важлива ознака справжньої мовної й мовленнєвої майстерності вчителя.

Виразність мовлення розглядають як риторичний аспект комунікації, складник комунікативної компетенції адресанта, пов'язаний з прагматичним впливом на адресата. Виразність мовлення – це перехід від комунікативного вміння до комунікативної майстерності. Виразність мовлення пов'язана з образністю, її виділяють на основі співвідношення мови й такої немовної структури, як свідомість.

Набуття навичок виразності мовлення передбачає свідоме користування засобами виразності – темпом мовлення, інтонацією, паузами, логічним наголосом. Студенти мають виробити вміння використовувати основні засоби виразності для відтворення власного розуміння, оцінки змісту та смислу тексту, ставлення до інформації, донесення до слухачів намірів мовця.

2) Самоаналіз і взаємоаналіз виразності мовлення

Зміст навчання: аналіз живого мовлення, самоаналіз, взаємоаналіз.

Навчальна мета: опанувати прийоми самоаналізу і взаємоаналізу виразності мовлення.

Процес тренування: підготовка виступу, прослуховування живого мовлення, аналіз його щодо виразності, моделювання ситуацій спілкування.

Корекція, оцінка результатів: оцінка повідомлень, тестування.

Для викладача важливим є завдання формувати в студентів уміння аналізувати власне й чуже мовлення, оволодівати мовленням, виробляти постійну мовленнєву пильність.

3. Володіння технікою виразності мови

Зміст навчання: тренувальні вправи.

Навчальна мета: домогтися виконання вправ по виробленню виразності мовлення.

Процес тренування: тренування дихання, голосу (звучності, динамічності, гучності, тембру), жестикуляції, рухів тіла, використання простору, ділові ігри.

Корекція, оцінка результатів: практичний тест, моделювання ситуацій.

Тренувальні вправи будують на основі діалогічності, найчастіше в процесі моделювання різних комунікативних ситуацій. Особливе місце займають ділові ігри.

Заслуговує на увагу класифікація ділових ігор, представлена Д. Александровим – *підготовчі ділові ігри* (спрямовані на вироблення умінь і навичок, що допоможуть педагогу впевнено почуватися перед аудиторією); *реальні ділові ігри* повною мірою співвідносяться з дійсною ораторською ситуацією, найбільш наближеною до виступу перед аудиторією [3, с. 48].

Види підготовчих ділових ігор: прослуховування зразків, монофон, рими, віршометр (продовження рими), портрет, плюс – мінус (подобається – не подобається).

Види реальних ділових ігор: диктор, коментатор, екскурсовод, автобіографія, реферат, рецензент, критик.

Практика свідчить, що краще спочатку засвоїти методику проведення ділових ігор, а потім уже виходити на реальний ораторський виступ у конкретній живій аудиторії слухачів [3, с. 49].

У роботі необхідно враховувати, що «ділова гра – це свого роду репетиція, тренінг поведження майбутнього вчителя в ситуації, аналогічній професійній» [3, с. 63].

Тренування техніки виразності мовлення ґрунтується на міцних знаннях, що можуть засвоюватися в процесі художньо-творчої діяльності. Від творчого сприйняття знань через творче засвоєння до творчого використання в практиці. Так схематично представляє цей процес А. Капська [172, с. 109]. Робота студентів на спецсемінарі підтверджує правильність цієї схеми.

4. Володіння методикою формування виразності мовлення в школярів

Зміст навчання: методика розвитку мовлення, вимоги шкільної програми, аналіз підручників, методи, прийоми формування виразності мовлення в школярів.

Навчальна мета: оволодіти методикою формування виразності мовлення.

Процес тренування: робота з методичною літературою, конспекти фрагментів уроків.

Корекція, оцінка результатів: моделювання фрагментів уроків, тестування.

Студенти здобувають знання з методики формування виразності мовлення школярів у процесі систематичної роботи над виразністю власного мовлення. Важливою умовою пропонованої технології є такі критерії, як концептуальність, системність, логічність процесу, корекція результатів, єдність її змістової і процесуальної частин.

Розробляючи методику формування виразності мовлення студента-філолога, ми враховували визначену схему комунікації – семіотичну модель Романа Якобсона, що містить шість складників: *адресант*, відновлюючи *контакт з адресатом*, використовує засоби мовного коду для формування *повідомлення* в межах конкретного *контексту* [281]. У процесі навчання студент перебуває то в ролі адресанта, що формує виразне повідомлення, то в ролі адресата, який сприймає зразки виразного мовлення.

Узагальнимо види вправ і завдань, спрямованих на формування виразності мовлення:

- читання текстів з різною тональністю, яка може бути мажорною, мінорною, урочистою, докірливою, попереджувальною, жартівливою, тощо. Вибір тональності в процесі виступу сприяє яскравому розкриттю основної думки, представлені різними частинами тексту;
- використання різного темпу мовлення для передачі смислу висловлювання. Зміна темпу в місцях кульмінації, висновків повідомлення;
- вибір пауз залежно від змісту висловлювання (виразність мовчання);
- узгодження вербальних і невербальних засобів;
- використання риторичних фігур, прийомів активізації аудиторії;
- відбір переконливих аргументів для доведення чи спростування думок.

2. Технологія формування у студентів навчального поняття – одиниці мовної системи й одиниці лінгводидактики

Лінгводидактика послуговується термінами, спільними з іншими науковими дисциплінами, передусім з лінгвістикою, педагогікою, психологією, психолінгвістикою. Відомо, що кожна наука аналізує різні аспекти досліджуваних понять і явищ, відповідні своєму предмету вивчення, зокрема суть поняття чи явища, їх типологічні ознаки, місце

в певній системі однорідних одиниць, взаємозв'язки та взаємовпливи, функційні й значеннєві характеристики.

Мовні одиниці вивчають не тільки з погляду їх структури, семантики, функціонування в тексті, а й з погляду когнітивних, комунікативних ознак, кодових характеристик, дискурсних властивостей, реалізації в живому мовленні. Саме інтеграція наукових знань сприяє комплексному, багатоаспектному вивченню такого складного явища, як мова, що є для людини виразником картини світу, комунікативним кодом, спрямованим на передачу й сприймання інформації, висловлення думок і почуттів.

Особливість засвоєння будь-якої мовної одиниці майбутніми вчителями української словесності полягає у формуванні знань про цю одиницю з лінгвістичного й методичного поглядів та у виробленні на цій основі відповідної фахової компетентності, насамперед дискурсної, адже вона представляє методичну обізнаність і вправність учителя – глибокий рівень знань, умінь і навичок в організації педагогічного дискурсу на уроках української мови.

Що ж має знати майбутній словесник про одиниці мови та методичні дії з ними в навчальному процесі? Як зрозуміти концептуальні ознаки мовного поняття чи явища, пізнати їх дидактичну й виховну суть? Що таке мовна одиниця як лінгводидактичне поняття? Відповіді на ці запитання шукають викладачі й самі студенти.

З погляду лінгводидактики – галузі методики, що узагальнює теоретичні положення навчання мови та формує підґрунтя всіх часткових методик і технологій, – мова й окремі її одиниці є найважливішим засобом навчання. Розглянемо цікаві з методичного й дослідницького погляду такі мовні одиниці, як власні імена (оніми). Шляхи формування в майбутніх учителів-словесників поняття про онім як лінгводидактичну одиницю можна змодельовати у вигляді методичної структури, що спирається на когнітивні, психологічні, інформативні, комунікативні засади. Розуміємо цю методичну структуру як технологічний процес з найсуттєвішими ознаками технології педагогічного дискурсу, що передбачає вироблення стратегії й тактики навчання: програмування кінцевого результату навчальної діяльності, визначення цілей і змісту навчання, упорядкованість навчального процесу, поділу його на етапи й операції, оцінку, виправлення й корекцію результатів [122, с. 56 – 57].

Так, кінцевим результатом формування у майбутніх словесників поняття про онім як лінгводидактичну одиницю повинні стати фахові (насамперед лінгвістичні й методичні) знання, уміння й навички.

Це є стратегічне завдання, реалізація якого свідчить про фахове опанування поняття. Студенти повинні *знати про* *онім* таке:

із лінгвістики: що означає ця мовна одиниця, яка її структура, функціональне призначення, історія вивчення, альтернативні наукові погляди, у яких лексичних і граматичних взаємозв'язках перебуває з іншими мовними одиницями – родовими й видовими поняттями, стильові й стилістичні особливості, види мовного аналізу;

із методики навчання української мови: місце в програмі курсу (відповідно до змістових ліній), зміст і завдання навчального матеріалу розділу, предметом якого є ця мовна одиниця, особливості вивчення, ступінь складності цього матеріалу, етапи (від пропедевтичного до коригувального за своїм змістом) вивчення в різних класах, методи, прийоми, технології навчання, мету й завдання навчання відповідно до типу й структурних компонентів уроку, способи реалізації принципів і підходів навчання, використання технологій усного й писемного мовлення, колективних, групових, парних, індивідуальних форм роботи, зміст рецептивної й продуктивної (творчої) діяльності учнів, види контролю, способи корекції знань, умінь і навичок учнів, особливості лінгвістичного аналізу мовної одиниці й аналізу тексту як її презентанта.

Студенти повинні *вміти*:

із лінгвістики: аналізувати наукові погляди вчених, самостійно структурувати навчальний матеріал підручників, посібників, електронних видань, визначати особливості мовної одиниці в рівневій структурі мовної системи, характеризувати категорії мовної одиниці, зіставляти з іншими одиницями, здійснювати мовний аналіз, характеризувати стилістичні риси;

із методики навчання української мови: здійснювати лінгводидактичний аналіз мовної одиниці, що передбачає вміння бачити її як об'єкт вивчення в усіх змістових лініях програми, добирати й обґрунтовувати ефективні технології, методи та прийоми навчання, володіти методикою мовного аналізу, загалом оперувати мовною одиницею як засобом навчання.

Відповідну роботу щодо фахового вивчення таких одиниць, як *оніми*, проводять під час засвоєння курсів сучасної української літературної мови, методики навчання української мови в школі, стилістики, культури мовлення, педагогічної практики, під час наукових досліджень із залученням різноманітних форм, методів, засобів навчання. Кожен вид роботи передбачає формулювання мети й визначення змісту навчання.

Аудиторні заняття спрямовані на засвоєння лінгвістичної інформації про мовну одиницю, зокрема студентам слід усвідомити, що онім (від гр. *опута* – ім'я) – будь-яке власне ім'я, словосполука, речення; служить для ідентифікації та індивідуалізації – виокремлення названого ним об'єкта серед інших об'єктів; містить стилістичну, емотивну, естетичну інформацію [393, с. 426 – 427]. Оніми засвоюють спірально-подібно й розосереджено – у процесі вивчення лексикології, граматики, орфографії, стилістики, лінгвістики тексту. Студенти звертають увагу на значення, правопис, словозміну, корелятивні відношення (наприклад, омонімію й полісемію, апелятивізацію онімів, аспекти їх вивчення ономастикою: географічний, лексикографічний, лексикологічний, текстовий, логічний, психологічний, семіотичний, когнітивний, соціологічний).

Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів-словесників містить наукові засади методики навчання власних назв, методичні вміння й навички формування в учнів поняття про власні назви, зіставлення із загальними назвами, використання великої літери та лапок під час написання. Важливим умінням для вчителя є здійснення лінгводидактичного аналізу онімів і текстів з використанням цих одиниць. Такий аналіз вимагає концептуального підходу – усебічно сформованого уявлення про дидактичні властивості, розвивальний, виховний, дослідницький потенціал власних назв.

Так, саме власні назви дають змогу формувати в учнів українознавчу й краєзнавчу компетентність, виховувати шанобливе ставлення до традицій українського найменування, усвідомлення власних назв як важливих концептів української культури загалом.

Основними напрямками формування в студентів навчального поняття про онім як одиницю мовної системи й одиницю лінгводидактики є *вивчення лінгвістичної й лінгводидактичної інформації* відповідно до програм навчальних курсів, *опанування методики навчання власних назв у школі та науково-дослідницька діяльність*.

Опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками передбачає сукупність знань про послідовність структурних компонентів дискурсу, особливості педагогічного мовлення в комунікативних ситуаціях навчання мови – загалом про способи формування дискурсної особистості учнів.

3.1.2. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови в технологіях педагогічного дискурсу

Нові підходи до визначення змісту мовної освіти вимагають трансформації технологій педагогічного дискурсу на уроках української мови, розробки інноваційних методик, спрямованих на формування дискурсивної особистості, яка вільно спілкуватиметься в нових соціальних умовах.

Учитель-словесник має бути ознайомлений із сучасними технологіями когнітивної і комунікативної методик навчання мови. Зважаючи на взаємозумовленість і паралельне практичне застосування цих лінгводидактичних методик [333; 334], обґрунтованих у відповідних концепціях, розглянемо з погляду технологій педагогічного дискурсу узагальнювальне поняття «*когнітивно-комунікативна методика навчання української мови*». Це методичне поняття відображає *підходи, принципи, способи й засоби навчання мови, спрямовані на засвоєння учнями мовних і мовленнєвих засобів як одиниць пізнання й комунікації в текстах різних стилів, типів, жанрів мовлення задля формування в учнів дискурсивної компетентності — у складі якої зокрема мовна, мовленнєва, риторична, комунікативна компетентності.*

Як зазначено в концепціях когнітивної і комунікативної методик навчання української мови, їх актуальність зумовлена все ще недостатнім рівнем комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь застосовувати мовні знання в конкретних життєвих ситуаціях та передбачає посилення практичної спрямованості змісту навчання української мови; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення [334; 344; 336].

Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів — глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприймання текстової інформації та створення усних і писемних текстів відповідно до комунікативної інтенції, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їх інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування [334].

Комунікативна методика спрямована на формування в учнів соціально-комунікативного досвіду — здатності вступати в контакти

між собою, взаємодіяти, обмінюючись інформацією, сприймати й розуміти один одного, тобто виявляти комунікативну компетентність, передбачену головною метою стандартизованої мовної освіти [333].

Розроблення когнітивно-комунікативної методики здійснюється у двох аспектах – *теоретичному й технологічному* [333]. До теоретичних засад належать загальнометодологічні положення когнітивної науки про взаємозв'язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру та рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис та національного менталітету, розуміння мови як засобу комунікації.

Технологічний аспект методики передбачає дотримання таких *складників технології уроку, як мета навчання; структура і зміст; діяльність учителя, його кваліфікація й професійний рівень; діяльність учня (вікові особливості, рівень розвитку; оптимальна організація уроку; методи, прийоми, засоби навчання; оцінка уроку (результат навчання).*

В основі розробки когнітивно-комунікативної методики навчання української мови лежать досягнення психології, педагогіки, психо-лінгвістики, когнітивної та комунікативної лінгвістики, риторики, лінгводидактики. Це психолого-педагогічні розробки Б. Ананьєва, Ф. Буслаєва, Н. Волкової, І. Зимньої, І. Зязюна, І. Колесникової, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, К. Ушинського, дослідження функційних ознак мовних одиниць у лінгвістичних студіях Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, І. Вихованця, А. Габідуллової, І. Гальперіна, К. Глуховцевої, В. Григор'євої, В. Дроздовського, С. Єрмоленко, А. Загнітка, А. Зеленька, І. Ковалика, В. Кононенка, М. Кочергана, Л. Лисиченко, Л. Мацько, В. Олексенка, М. Плюш, О. Селіванової, Г. Сагач, К. Серажим, Л. Струганець, Г. Яворської, риторичні дослідження С. Абрамовича, Д. Александрова, Т. Анісімової, В. Аннушкіна, Г. Аapresяна, Н. Голуб, Н. Іпполітової, В. Нищети, Л. Синельникової, О. Сковородникова, Й. Стерніна, І. Томана та ін. Лінгводидактичні засади когнітивно-комунікативної методики навчання української мови (принципи, методи, прийоми, технології формування комунікативних умінь і навичок) висвітлені в роботах З. Бакум, О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Г. Дідук, Т. Донченко, І. Дроздової, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, О. Кучерук, Г. Онкович, Л. Мамчур, Л. Мацько, Т. Мельник, В. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Потапенка, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівського, І. Хом'яка, Г. Шелехової.

Когнітивно-комунікативна методика спирається на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема про

діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загальнорекомендованих рівнів володіння мовою, комунікативних мовленнєвих компетенцій та когнітивних чинників відбору дидактичного мовного матеріалу, насамперед текстового: рекомендації розглядати такі характеристики тексту, як лінгвістична складність, тип тексту, мовленнєва структура, фізичне пред'явлення, довжина тексту, релевантність (рівень мотивації розуміння) для учнів [148, с. 164 – 165]; на ідеї застосування в навчанні поняття «мовного портфеля», у якому зафіксовано індивідуальні досягнення учня, динаміку мовного й мовленнєвого зростання (методика впроваджена в навчанні іноземних мов).

В основі когнітивно-комунікативної методики навчання української мови розглядаємо також засади *педагогічного дискурсу, лінгвістичної науки про мову й мовлення та їх функції у спілкуванні; теорії мовленнєвої діяльності; інтерактивного навчання й текстцентризму; змістових ліній чинних шкільних програм.*

Когнітивно-комунікативна методика, як і будь-яка інша, зумовлена дидактичними й лінгводидактичними принципами навчання та *частковими принципами* навчання, властивими цій методиці. Акцентуємо увагу на провідних принципах: *особистісному, етнокультурологічному, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості* [334].

Особистісний принцип передбачає створення умов для розвитку індивідуальних інтересів, пізнавальних і комунікативних здібностей учнів як суб'єктів педагогічного дискурсу; створення навчальних ситуацій – моделювань соціальних і комунікативних ролей на уроках української мови.

Етнокультурологічний принцип зумовлює навчання української мови в контексті української культури, краєзнавства; пізнання української культури у взаємодії з культурами інших народів; засвоєння учнями прецедентних концептів і текстів, що відображають національні цінності; формування уявлення про мовні одиниці як засоби пізнання й спілкування.

Принцип інтегративності полягає в міжпредметних зв'язках навчання мови, насамперед з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою, що дає змогу інтегрувати отриману пізнавальну інформацію засобами мови та в такий спосіб розширити структуру концептів, якими оперують учні, спонукає учнів і вчителів до спільної творчої діяльності.

Принцип емоційності вимагає створення позитивних емоцій за допомогою початкових засобів, передусім змістовим емоційно-

естетичним наповненням текстів, створенням атмосфери приязного спілкування в технологіях педагогічного дискурсу. На думку М.Стельмаховича, розробника принципів навчання української мови, орієнтованих на ціннісне ставлення до вивчення рідного слова, емоційність дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі єдності його душі, серця й розуму, тобто спонукає школяра сприйняти мовну науку широко, як найбільш потрібну, рідну, максимально мобілізувати його увагу, пам'ять, уяву, мислення й волю [434, с. 23].

Принцип креативності полягає в забезпеченні умов розвитку індивідуальних здібностей до створення чогось нового, оригінального засобами мови, що виявляється в результативній творчій діяльності учнів.

Принцип активної пізнавальної спрямованості зумовлений насамперед пізнавальною й комунікативною функцією мови та метою мовної освіти. Цей принцип сприяє формуванню в учнів позитивної мотивації в засвоєнні лінгвістичних знань, спроектованих на ефективне спілкування в будь-якій життєвій ситуації. У цьому випадку, з одного боку, знання мови забезпечує готовність учнів до засвоєння різноманітної пізнавальної інформації, з іншого, – ґрунтовно усвідомлена учнями поліпредметна поняттєва база допомагає формуванню мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок [434].

Принципам когнітивно-комунікативної методики відповідають актуальні для сучасної методики функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний підходи, згідно з якими основним засобом навчання української мови є текст, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу [260].

В умовах сучасного педагогічного дискурсу текст є результатом мовленнєвої діяльності (монокодовий текст, що створений тільки вербальними засобами) і результатом дискурсної діяльності, як ширшого поняття (полікодовий, або креолізований, що створений і вербальними, і невербальними засобами). Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі комунікативного акту між адресантом (тим, хто висловлюється) та адресатом (тим, хто сприймає висловлювання) [281].

Змістова єдність тексту втілена у своєрідних структурно-сміслових згустках – *концептах*. Поняття концепту актуалізували в лінгвістичних та психолінгвістичних студіях у зв'язку з переходом до сучасної антропоорієнтованої наукової парадигми, основою якої є людина, яка сприймає, зберігає, розвиває, ретранслює мову й мовлення в конкретних соціально-історичних умовах. Під концептом розуміємо

сформоване у свідомості учня поняття про складники реального й уявного світу, виражене за допомогою мовних одиниць, пов'язане з мотивами мовлення й комунікативними намірами мовця та реципієнта. Семантика концепту містить комплекс позамовних відомостей, що ґрунтуються на знаннях про світ, отриманих у результаті колективного досвіду людства. Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, пов'язаною з сукупністю знань про світ та відображеною в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприймання і є індивідуальним витвором кожної особистості [276; 334].

Тому важливим для навчання української мови є формування в учнів умінь і навичок виділяти, розуміти значення мовних одиниць – носіїв концептів та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці. Навчання української мови має бути спрямоване на виховання дискурсної особистості, здатної сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування.

Технологічний аспект когнітивно-комунікативної методики навчання української мови, не впливаючи на зміст чинних програм, стосується насамперед вибору й ефективного поєднання форм, методів, прийомів, засобів навчання і спільної діяльності вчителя та учнів.

До критеріїв добору текстів відносимо такі: *виховний потенціал, інформативність, актуальність, адаптованість, доступність, наповненість дидактично значущими мовними одиницями, урахування психологічних особливостей реципієнтів, стилістична й жанрова довершеність, пошуковий і дослідницький потенціал, спроможність тексту спонукати учнів до словесної креативної мовотворчості.*

Особлива роль належить текстам краєзнавчої тематики, оскільки вони найбільшою мірою наділені пізнавальними властивостями про близькі реалії, сприймаються учнями емоційно, що посилює їх дидактичний потенціал.

Використовуючи краєзнавчі тексти, словесник має спиратися на психологічні особливості учнів, зокрема вікові, індивідуальні, брати до уваги своєрідність місцевого мовлення, суспільно-економічні стосунки, традиції краю. Використання краєзнавчого тексту зумовлене такими його найважливішими особливостями, як високий рівень доступності й зрозумілості інформації; значна пізнавальна спроможність; значні можливості для самостійної мовотворчої діяльності учнів; високий виховний потенціал.

Текст має стати об'єднувальним чинником спілкування в педагогічному дискурсі. У мовленнєвому спілкуванні виділяють три аспекти: *інтерактивний* (взаємодія), *комунікативний* (прийом, передача інформації та обмін нею), *перцептивний* (сприйняття й розуміння людьми один одного). Саме якісний навчальний текст має забезпечити ці аспекти в педагогічному дискурсі.

Технологія уроку з використанням тексту має такі ознаки: 1) наповненість тексту необхідним лінгвістичним матеріалом; ідейний зміст тексту; 2) лінгводидактичний потенціал: передбачувані види репродуктивної і творчої роботи; 3) урахування суб'єктивних чинників у роботі з текстом; 4) послідовність завдань, їх види, систематичність, узгодженість дій учителя й учнів; 5) вплив тексту на вибір ефективних методів і прийомів навчання; 6) визначення лінгводидактичного потенціалу тексту; 7) висновки щодо аналізу проектування креативної діяльності учнів.

Модель аналізу тексту в технології уроку: *сприймання – декодування – співпраця – творча діяльність*.

Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови є провідною в сучасному педагогічному дискурсі уроку української мови, оскільки вона містить вагомий лінгводидактичний потенціал, чітко визначені наукові положення й здатна забезпечувати результат навчання мови й мовленнєвої діяльності, формувати дискурсну особистість учня відповідно до програмових вимог.

3.2. Інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання мови в педагогічному дискурсі

Професійна підготовка вчителя-словесника передбачає опанування інформаційних технологій навчання української мови та методики застосування відповідних мультимедійних засобів. Як слушно зазначає О. Семенов, «інтегральним показником якості підготовки майбутнього вчителя-словесника з урахуванням інформаційних технологій є вияв інформаційної компетенції в поєднанні з іншими видами професійної компетенції» [396, с. 297]. Володіння вчителем-словесником інформаційною культурою, пов'язаною з новими інформаційними технологіями свідчить про наявність у нього *інформаційної компетентності* – властивості його дискурсної особистості.

Створення нового інформаційно-навчального простору задекларовано в міжнародних документах, зокрема в Лісабонській конвенції,

Болонській декларації, Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. Визначено новий погляд на вчителя (викладача) як організатора нового інформаційного середовища педагогічного дискурсу на засадах співпраці з тими, хто навчається, здобуває знання, оволодіває комунікативною компетентністю. Для вчителя-словесника в нових умовах професійної діяльності важливо усвідомити свою роль у процесі навчання мови й мовлення загалом та лінгводидактичні функції мовних одиниць (насамперед тексту), представлених на різних носіях інформації, де навчальний діалог стає основним способом перетворення відповідної інформації в розуміння, усвідомлення, а потім у вироблення стійких умінь і навичок учнів.

Нові ситуації спілкування в педагогічному дискурсі передбачають різний ступінь дистантності між тим, хто вчить, і тим, хто навчається, що впливає на вибір способів і засобів оперування інформацією: різні форми тестового контролю, мультимедіасистеми, дистанційні курси, віртуальні навчальні заклади, що спрямовані на подолання часових і просторових чинників педагогічного дискурсу. Завдання університетів – розробити навчально-методичне й програмно-апаратне забезпечення дистанційного навчання, розвивати мережу віртуальних наукових і навчальних лабораторій, інформаційних ресурсів навчально-наукового характеру, електронних бібліотек, інформаційних порталів тощо [145, с. 132]. Створені осередки нових освітніх технологій, науково-освітні інформаційні мережі із значним інтелектуальним наповненням: базою даних і знань з різних напрямів науки й освіти, електронною бібліотекою, системою пошуку інформації, забезпеченням віддаленого користування потужними обчислювальними ресурсами, роботою в режимі віртуальних наукових і освітніх лабораторій, здійсненням мультисервісної обробки інформації (графічної, відео- та аудіоінформації).

Вивчення нових освітніх інформаційних технологій представлено в дисертаціях, монографіях вітчизняних та зарубіжних учених, у педагогічних часописах. Так, загальні питання використання інформаційних технологій відображені в роботах таких дослідників, як А. Алексюк, І. Богданова, М. Жалдак, Л. Карташова, М. Кларін, Т. Койчева, Н. Макарова, В. Монахов, Н. Петрова, Є. Полат, О. Скрябіна, Р. Тайлер та ін.; психолого-педагогічні проблеми навчальної діяльності на основі інформаційних технологій стали предметом наукового пошуку таких дослідників, як В. Беспалько, В. Биков, І. Ветрова, С. Гончаренко, В. Журавський, І. Захарова, І. Зимня, О. О. Леонт'єв, О. Пехота, О. Семенов, М. Сметанський, О. Трофимов, А. Фоменко, В. Химинець, М. Фіцула, О. Чайковська та ін.

Учені зазначають, що використання комп'ютерних засобів, де навчальний матеріал чітко структурований, забезпечує швидкість засвоєння інформації, вивільняє час на вироблення й удосконалення практичних умінь. Педагоги стверджують, що інформатизація освіти в Україні є одним з пріоритетних напрямів реформування. У широкому розумінні – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – упровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці [458, с. 191].

Упровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя-словесника та практику навчання української мови в середній і вищій школі представлено в наукових дослідженнях В. Бадер, В. Воробцової К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Сороко, Г. Шелехової та ін. Традиційно методична підготовка студентів-філологів передбачає засвоєння лінгводидактичних засад навчання мови, опанування часткових методик, оволодіння формами, способами та засобами навчання, зокрема й інформаційними технологіями. Під час засвоєння методики навчання української мови як навчальної дисципліни студенти готуються до впровадження інформаційних технологій на уроках української мови та літератури, у процесі самостійної, дослідницької роботи, педагогічної практики тощо використовують комп'ютерні засоби для забезпечення ефективності виконання роботи. Опанування майбутніми вчителями-словесниками основ інформаційних технологій і методики їх використання у професійній діяльності розвиває її прагматичний аспект, креативне педагогічне мислення – ґрунт для ефективної комунікації в педагогічному дискурсі. Так, Т. Симоненко стверджує, що мотиваційно-розвивальна роль аудіовізуальних технічних засобів висуває їх на одне з перших місць серед ТЗН, бо тільки вони поєднують у собі мовний та позамовний елементи [406, с. 251].

Сучасна лінгводидактика активно використовує такі поняття, як *нові інформаційні технології, комп'ютерні технології, інформаційні засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедіа-технології, мультимедіа системи, мультимедійні засоби навчання* та ін.

Інформаційні технології в термінологічних словниках, монографіях і методичних виданнях визначають найчастіше за допомогою ключових слів *процес, способи, методи, засоби*. Тобто в аналізоване поняття вкладають такий смисл: перебіг певних дій (процес навчання), як саме їх виконувати (способи – методи, прийоми, форми навчання),

за допомогою чого (засоби навчання). Отже, поняття «інформаційні технології» за лінгводидактичним призначенням співвідносне з поняттями «методи», «прийоми», «форми» й «засоби» навчання мови.

Найбільш уживані визначення поняття «інформаційні технології» аналізує О. Семенов: 1) процес, що забезпечує збирання, накопичення, опрацювання, аналіз і постачання інформації споживачеві; 2) отримання, опрацювання, зберігання й передавання графічної, текстової, цифрової, аудіо- й відеоінформації на основі мікроелектронних засобів обчислювальної техніки та зв'язку; 3) сукупність систематичних і масових способів створення, накопичення, опрацювання, зберігання, передавання й розподілу інформації (даних і знань) за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також способів їх з'єднання й раціонального поєднання з немашинними процесами опрацювання інформації; 4) технології опрацювання інформації та розв'язування задач за допомогою комп'ютера та телекомунікаційних засобів, які спираються на досягнення штучного інтелекту; 5) сукупність методів, засобів зберігання, опрацювання, передавання, подавання різноманітних повідомлень і даних, які суттєво впливають на характер виробництва й наукових досліджень, освіту, культуру, побут, соціальні взаємини і структури [396, с. 285]. Нові інформаційні технології, за визначенням В. Химинця, – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій. Нові інформаційні технології навчання – це технології навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання [461, с. 263].

Спільним у наведених визначеннях є поняття сукупності, вказівка на функції та значення інформаційних технологій. Із погляду лінгводидактики, *інформаційні технології навчання української мови – це способи й засоби опрацювання інформації в педагогічному дискурсі за допомогою новітніх електронних засобів навчання.*

У методиці навчання української мови закріпився поширений дидактичний поділ інформаційних технологій на *апаратні* (ЕОМ, персональні ЕОМ, локальні й глобальні мережі, засоби зберігання великих обсягів інформації, пристрої введення-виведення тощо) і *програмні* (програмні засоби міжкомп'ютерного зв'язку, програмні комплекси, інформаційно-пошукові системи, системи машинної графіки, системи мультимедіа та гіпермедіа, системи штучного інтелекту тощо) [23; 345].

Серед інформаційних технологій – більш широкого поняття – виділяємо *мультимедійні засоби* навчання української мови, активно

впроваджені в процес навчання мовних і мовленнєвих дисциплін. Такі засоби стимулюють системну роботу різноманітних органів сприймання учасників педагогічного дискурсу, насамперед тих, хто навчається (учнів, студентів), спонукають їх до активного усвідомлення наукових понять, вироблення комунікативних умінь і навичок, розвитку мовотворчих якостей. *Мультимедійні засоби* мають комплексний, поліфункційний характер.

Теоретичні й практичні засади використання мультимедіа як комбінування різних форм представлення навчальної інформації досліджують у дидактиці й часткових методиках (В.Афанасьєв, В. Бадер, Ю. Батурін, Д. Белл, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Мазур, О. Міщенко, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Рижих, М. Тукало, В. Шолохович та ін.). Учені й методисти-практики сформулювали основні педагогічні вимоги, навчально-виховні принципи впровадження нових засобів навчання, представили їх окремі класифікації. Зміст поняття «мультимедійні засоби навчання» складний, відкритий, оскільки його теоретико-практичне обґрунтування перебуває в постійному розвитку, доповненні, є об'єктом досліджень у різних часткових методиках. *Мультимедіа* (від англ. multi – багато і media – середовище) – це поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти й надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну [461, с. 264].

У методиці навчання української мови представлені приклади застосування мультимедіа в роботах таких дослідників, як В. Бадер, В. Воробцова, С. Караман, О. Кравченко, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Сороко, О. Чубарук та ін.

Мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності з комплексного використання різних типів інформаційних процесів у межах єдиного технічного комплексу. До основних видів мультимедійних засобів навчання залежно від їх призначення належать такі: а) *засоби зберігання й відтворення навчальної інформації* (забезпечують потрібну наочність у навчанні, багаторазове відтворення спеціально переробленої навчальної інформації, яка відбиває сутність об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються); б) *засоби моделювання* (дають змогу не тільки демонструвати об'єкти й процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх); в) *засоби контролю й самоконтролю* (забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань, що дає змогу оперативно виявляти рівень сприймання матеріалу одночасно кожним окремим учнем,

зробити контроль масовим і об'єктивним, багаторазово відтворювати його); г) *засоби самонавчання* (забезпечують опанування навчальної інформації, контроль і самоконтроль).

Відповідно до виконуваних операцій і каналу комунікації розрізняють *мультимедійні засоби аудіо-комунікативні, читально-писемні й візуально-спостережні*. Різні види мультимедійних засобів навчання дозволяють моделювати умови педагогічного дискурсу, використовувати їх у різних навчальних ситуаціях з метою заощадження часу, інтенсифікації навчання.

У педагогічному дискурсі вчителі-словесники використовують такі програмні засоби, як *електронні підручники, посібники, енциклопедії, словники*); *програми MS Office (Word, Excel, Power Point, Microsoft Publisher)*; *Інтернет-ресурси*; *програмно-апаратні комплекси – інтерактивні дошки*.

Програмні засоби за метою використання поділяють на *діагностувальні, керувальні, демонструвальні, генерувальні, контролювальні, операційні, моделювальні* типи. Так, *діагностувальні* програмні засоби спрямовані на визначення фактичного рівня знань, умінь і навичок; *керувальні* – орієнтовані на керування процесом навчання; *демонструвальні* – дають змогу отримати зображення на екрані монітора, що доповнює навчальний матеріал демонструванням різної теоретичної інформації, наприклад, відеопрезентації, створені за допомогою MS Power Point або аналогів цього засобу – Open Impress); *генерувальні* – дозволяють забезпечити кожного учня окремим завданням відповідно до його здібностей; *контролювальні* – дають змогу визначати рівень успішності та впроваджувати особистісний підхід до навчання; *операційні* – надають змогу самостійно виконувати завдання за допомогою комп'ютера; *моделювальні* – сприяють реалізації певної схеми навчання із запланованим результатом, їх використовують у навчальних експериментах [396; 461].

Інтернет-технології забезпечують пошук та перегляд у мережі великого обсягу різнобічної, неформалізованої, структурованої інформації у вигляді текстових, графічних, аудіо- та відеофайлів або програм з будь-якої галузі людської діяльності. Тому вчителі-словесники оволодівають знаннями, уміннями й навичками, пов'язаними з роботою в глобальних інформаційних мережах, зокрема користуванням основними сервісами Інтернету, пошуком необхідної інформації та її аналізом. Використання світового інформаційного простору збільшує можливості дискурсної особистості вчителя-словесника для пізнавальної та творчої самореалізації. Найбільш популярними є такі інформаційні сервіси: WWW (World Wide Web) –

засіб мережевого доступу, гіпермедійна, інтегровальна, глобальна інформаційна система; електронна пошта — засіб обміну повідомленнями, що об'єднує послуги телефону та традиційної пошти; електронні конференції — дають змогу брати участь у дискусіях і здійснювати обмін думками; електронні бібліотеки — зібрання книг в електронному вигляді. Учитель української мови та літератури може використовувати освітні ресурси Інтернету в режимі on-line або off-line, Інтернет-джерела (енциклопедію «Українська мова», лінгвістичний портал «MOVA. інфо», освітній портал України, словники України on-line від Українського лінгвістичного порталу, журнал «Дискурс», персональні сайти вчених, електронні бібліотеки, підручники з української мови тощо).

Комп'ютер у педагогічному дискурсі здебільшого виконує такі дидактичні функції: 1) допоміжного засобу для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань; 2) засобу вирішення окремих дидактичних завдань зі збереженням загальної структури, мети й завдань без машинного навчання; 3) засобу вирішення нових дидактичних завдань, не розв'язуваних традиційним шляхом; 4) засобу, що допомагає створювати складні абстрактні поняття шляхом його моделювання [461, с. 265 — 266].

Володіння комп'ютером є обов'язковим для дискурсної особистості вчителя-словесника. Якість використання інформаційних технологій зумовлена виробленою інформаційною компетентністю вчителя-словесника, що є важливим складником його професійної компетентності. Постійний розвиток інформаційних засобів передбачає мотивацію самовдосконалення словесника, безперервний пошук нових методичних ідей.

Важливими умовами сучасного педагогічного дискурсу, спрямованого на формування мовної особистості як провідної (поряд із особистістю мовленнєвою, риторичною, комунікативною, дискурсною) вважають забезпечення якісного доступу до навчальної мовної інформації та оволодіння вчителями-словесниками технічними засобами, спроможними представити інформацію про мову найрізноманітнішими формами [396].

Знання про мову в сучасному педагогічному дискурсі набувають ознак прагматичності, інтеграції, поліфункційності, профілізації. Мова є основою креативного мислення, пошукової, дослідницької дискурсної діяльності учнів, у мультимедійних засобах навчання мова є креолізованою — вербальною й невербальною, що лежить в основі мультимедіа й орієнтування в інформаційному просторі. Цим і зумовлений інтерес до мультимедіа та необхідність опанування мультимедійних

засобів навчання вчителями-словесниками. Так, учителю-словеснику необхідно засвоїти, що таке мультимедіа в педагогічному дискурсі, які засоби навчання української мови називають мультимедійними, у чому особливість мультимедійних засобів, як вони взаємодіють з традиційними технологіями опанування лінгвістичної інформації та вироблення комунікативної компетентності.

Мультимедіа-технології містять анімаційну графіку, відеофільми, звук, інтерактивні форми й методи, передбачають роботу з базами даних тощо. Різноманітні інформаційні компоненти, керовані однією чи кількома спеціальними програмами, прийнято називати мультимедіа-системою, що може надавати значну кількість необхідної інформації в максимально зручній і доступній формі. Характерною особливістю мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків є гіперпосилання – сполучення звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності на основі комплексного використання різних типів інформаційних процесів у межах єдиного технічного комплексу [23]. Це засоби навчання, спрямовані насамперед на зберігання й відтворення відповідної інформації, її моделювання, контроль чи самоконтроль, самонавчання; вони дозволяють моделювати умови навчальної діяльності, використовувати їх у різних ситуаціях дискурсу уроку з метою заощадження часу на засвоєння матеріалу, інтенсифікації та індивідуалізації педагогічного дискурсу.

Практика свідчить, що використання мультимедійних засобів сприяє урізноманітненню структури традиційних форм, методів навчання, підвищує якість засвоєння учнями лінгвістичних відомостей, що є основою ефективності вироблення комунікативної компетентності учнів. Відомо, що опора на різні органи чуття людини покращує перебіг когнітивних процесів, пов'язаних зі сприйманням і переробкою інформації (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, уява, мислення, мова, увага). Саме завдяки цим процесам людина отримує відомості про навколишній світ і про себе. Комбіноване використання комп'ютерної графіки, анімації, живого відеозображення, звуку, інших медійних компонентів – усе це дає змогу зробити опанування мови цікавим, зрозумілим та доступним, максимально його унаочнити, перетворити на творчий процес, на гармонійний розвиток дискурсної особистості.

Як відомо, під час навчання в людини виробляється індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний і когнітивний стилі), формується ментальний досвід, індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування й мислення, які визначають шляхи

здобування, накопичення, перероблення та використання інформації. Аудіовізуальні засоби дозволяють більш повно використовувати можливості відчуття і сприймання учнів. Під час навчання можуть бути одночасно задіяні зорові, слухові й тактильні відчуття. Мультимедійні засоби відіграють провідну роль у формуванні знань, вони безпосередньо залучають учнів до процесу мислення, становлення думки, закріплення інформації. Важливою є роль мультимедійних засобів навчання в процесі розвитку уяви. Оволодіння навчальним матеріалом з української мови вимагає активізації репродуктивної уяви, що позитивно позначається на її розвитку [370; 398]. Творча уява розвивається в різних видах творчої діяльності (наукової, художньої та ін.). Без творчої уяви не можна сформулювати гіпотези, пропозиції, створити оригінальні тексти як продукти мовленнєвої діяльності. Певні різновиди мультимедійних засобів безпосередньо розраховані на уяву глядача, на його попередні знання, досвід, які допоможуть відтворити ціле за показаною частиною. Мультимедійні засоби динамічні, що властиве не тільки відео й кінофільмам, але й діафільмам, серіям діапозитивів, транспарантів або слайдів у презентації.

Методисти стверджують, що використання на уроці української мови комп'ютера, мультимедіа зокрема, змінює форму подачі матеріалу. Так, частину навчального матеріалу, яку раніше учні отримували переважно від учителя або з підручника, тепер подано на екрані, через звук, зображення тощо. Застосування мультимедійних засобів на уроках української мови створює реальні можливості для більш глибокого засвоєння предмета, а також укладання дидактичних матеріалів до занять, створення зорових опор, автоматизованих словників, довідників, підручників, навчальних посібників для учнів тощо. Використання засобів мультимедіа дозволяє створити кероване середовище мови та імітує реальне комунікативне середовище, яке, на відміну від звичайного комп'ютерного, відрізняється природністю спілкування, що відбувається за умов моделювання реальної комунікативної ситуації, природного діалогу. «Мультимедійне навчання розширює дидактико-психологічні можливості навчального процесу, дозволяє долати протиріччя між мовою як засобом природного спілкування, пізнанням навколишнього світу та штучністю традиційного навчального середовища» [260, с. 129].

Нові підходи до навчання української мови дозволяють уникнути механічного перенесення форм, методів та способів організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, внести істотні зміни в зовнішню (типи, структура) та внутрішню (методи, прийоми, засоби навчання) організацію уроку мови, на якому досягаються максимально

можливі результати в роботі з учнями на засадах диференціації, індивідуалізації та інтенсифікації. Упровадження сучасних інноваційних технологій з високим дидактичним потенціалом сприяє формуванню національно-мовної особистості з розвиненими самоосвітніми, творчими й дослідницькими вміннями й навичками, дискурсної особистості, здатної реалізувати себе в різних життєвих ситуаціях.

Мультимедійні засоби навчання допомагають учителю-словеснику зробити процеси формування нових знань, умінь і навичок, засвоєння понять, узагальнення й перевірки знань цікавими для всіх учасників педагогічного дискурсу, а навчання для учнів – спрямованим на вдосконалення дискурсної особистості. Цьому сприяють властиві мультимедійним засобам основні характеристики: *ілюстративність, фрагментарність, методична інваріантність, лаконічність, евристичність, когнітивність, комунікативність*.

Мультимедійні засоби навчання універсальні, оскільки можуть бути використані на різних етапах уроку, зокрема під час мотивації як постановки проблеми перед вивченням нового матеріалу; у процесі пояснення нового матеріалу як ілюстрації; під час закріплення та узагальнення знань; для контролю знань тощо. Мультимедіа-системи можуть узагальнювати матеріал кількох уроків, відтворювати та систематизувати вже набуті знання [23; 479].

Найбільш поширеними серед навчальних мультимедійних засобів є такі: *комп'ютерні тренажери; автоматизовані навчальні системи; навчальні фільми; мультимедіа-презентації; відеодемонстрації*.

Так, *комп'ютерні тренажери* дають змогу моделювати реальність. За їх допомогою можна не лише відтворити будь-який об'єкт, але й забезпечити його програмою, яка описує його поведінку в реальних умовах. Завдяки модельованій ситуації людина максимально наближається до неї, хоча насправді має справу лише з її електронним відповідником. Це є найголовнішою перевагою мультимедіа як засобу навчання, оскільки швидке перенесення учнів у різні комунікативні ситуації сприяє тренуванню вмінь обирати стратегію і тактику мовлення, використовувати відповідні фрейми.

Особливістю *автоматизованих систем* навчання є їх інтерактивність, що забезпечує діалоговий режим протягом усього процесу навчання. Це оптимізує процес навчання мови. Застосування автоматизованих систем навчання сприяє впровадженню самоконтролю, регулює індивідуальний темп засвоєння інформації. Навчальні системи побудовані на принципах чіткого структурування матеріалу на тематичні аудіовізуальні розділи. Це дає змогу швидко знайти певний

фрагмент і перейти до іншого, зупинити чи повторити відтворення. Також навчальні системи можуть містити блоки перевірки знань і програмні додатки, що передбачають реєстрацію користувача та ведення протоколу навчального процесу.

Навчальні фільми в лінгводидактичному дискурсі є гарним засобом представлення найрізноманітніших комунікативних ситуацій, стимулювання мовленнєвої діяльності на основі аналізу сюжетів фільмів та використаних у монологіях і діалогах персонажів одиниць мови, засобом різних видів тренінгу (орфоепічного, риторичного, дихальних вправ тощо), засобом реалізації міжпредметних зв'язків та ін. Навчальні фільми можуть бути використані як частина мультимедійних систем і як самостійний засіб.

Мультимедіа-презентації є одним із найбільш поширених та перевірених на ефективність засобів, що супроводжують такі форми навчальної та дослідницької діяльності, як лекції, конференції, семінари, колоквиуми, захисти наукових робіт учнів тощо. Презентації на уроках української мови спрямовані на максимально доступне й цікаве представлення мовних явищ у формі креолізованого тексту, де важливий не тільки вербальний складник, а й колір, шрифт, ілюстрації, мелодія. Завдяки цьому адаптована наукова інформація викликає позитивні емоції, від чого залежить ефективність сприймання інформації учнями й творче її усвідомлення.

Однак, інформаційні технології як інноваційні за своєю зовнішньою ефектністю не повинні поступатися ефективністю традиційним методам, прийомам і засобам навчання мови. Педагогічна майстерність словесника полягає у визначенні методичної доцільності використання інформаційних засобів, у поєднанні й комбінуванні інновацій і традицій. Учитель-словесник повинен залишатися для учнів особистістю мовною, мовленнєвою, риторичною, комунікативною, дискурсною – людиною, яка виховує іншу людину засобами рідної мови, демонструє живе слово в безпосередньому спілкуванні. Інформаційні технології спрямовані на вдосконалення спілкування в лінгводидактичному дискурсі, доповнення живого спілкування вчителя з учнями. Так, відомо, що мультимедійні засоби навчання передбачають комплексне сприймання навчального матеріалу, однак бувають ситуації, коли в учнів необхідно розвивати тільки вміння чути або тільки бачити, формувати розуміння функцій усного чи писемного мовлення. Використання будь-яких інформаційних технологій вимагає й урахування вікових, індивідуальних психічних властивостей школярів.

Отже, опанування інформаційних технологій як інноваційних способів і засобів навчання мови — це важливий чинник методичної підготовки сучасних учителів-словесників, покликаний забезпечувати якісне навчання української мови в школах різного типу. Мультимедійні засоби навчання оновлюють та урізноманітнюють сучасний педагогічний дискурс загалом і засоби навчання української мови зокрема. Саме ці засоби розкривають творчий потенціал учнів як дискурсних особистостей, залучаючи до активного, ситуативно орієнтованого спілкування в найрізноманітніших умовах комунікації.

3.3. Технології створення методичного архіву вчителя-словесника

Професійне мовлення вчителя-словесника, як і вся його діяльність у педагогічному дискурсі, передбачає ретельну підготовчу роботу, що є важливою частиною професії й має притаманні будь-яким технологіям ознаки (*послідовність окремих операцій, проектування результату*) і складники (*предмет праці, засоби праці, носій технологічних функцій, рівень технологічного розвитку суспільства*). Технологічність у педагогічному дискурсі вчителя-словесника наявна в процесі планування роботи, моніторингу навчальних досягнень учнів, оцінюванні та створенні й зберіганні методичних матеріалів (для уроків української мови — лінгводидактичних матеріалів). *Сукупність методичних матеріалів, упорядкованих тематично, за хронологією, за функціональним призначенням, за жанрами, за адресатом, за характером носіїв інформації тощо, називаємо методичним архівом учителя-словесника, матеріали з лінгводидактики — лінгводидактичним архівом* [277].

До проблеми створення власного архіву мовця (оратора) зверталися ще давні риторичні вчені, визнаючи зв'язок між якістю власних архівних матеріалів та ефективністю підготовки й виголошення промов. Учитель як риторична особистість елітарного типу — це оратор, його професія передбачає постійну підготовку до публічних виступів, спілкування з аудиторією і, відповідно, наявність власного архіву. Сама ж ідея методичного обґрунтування понять «власний методичний архів учителя-словесника» і «власний лінгводидактичний архів учителя-словесника» виникла за аналогією до поняття «власний архів оратора» [69] унаслідок аналізу риторичних досліджень [1; 3; 75; 69; 246; 386] і педагогічних спостережень, що стосуються процесу підготовки вчителя до уроку, лекції, позакласного заходу — загалом до діяльності в педагогічному дискурсі.

Відомо, що будь-який публічний виступ педагога як оратора передбачає два різновиди підготовки – *постійну (щоденну, довготривалу, систематичну)* та *підготовку до конкретного виступу*. Учитель-словесник як оратор і комунікант використовує обидва ці різновиди підготовки, віддаючи перевагу тому чи тому залежно від умов роботи й мети публічного виступу.

Методика підготовки до виступу в педагогічному дискурсі спирається на здобутки класичної риторики, де визначено порядок підготовки висловлювання, розроблено вправи для тренування мовленнєвого апарату, удосконалення техніки мовлення, ефективного використання невербальних засобів спілкування – жестів, міміки, постави, вдалого розташування мовця в просторі тощо. У риторичних дослідженнях особливе місце відведено початковому етапу роботи над промовою – *інтенції* («винайденню думок»), як визначали античні риторичари, – вибору теми. Володіння ж темою залежить від опрацьованого, усвідомленого, засвоєного, зіставленого з власними думками, ніби «привласненого» матеріалу, що «може конденсувати власний і чужий досвід» [1, с. 392]. Власний досвід людини відображено в думках, емоціях, переживаннях, він може бути зафіксований і в зовнішньому мовленні; чужий досвід міститься в друкованих виданнях, матеріалах засобів масової інформації, на електронних носіях. Відомо: чим краще людина засвоює чужі думки, аналізує їх, пропускаючи крізь власний досвід, тим легше формулює та висловлює свої.

Учитель набуває чужого досвіду під час професійного спілкування – насамперед у процесі обговорення певних проблем, аналізу мовленнєвої діяльності учнів тощо. Чужий досвід (текст) може бути зафіксований, систематизований у власному *методичному архіві* словесника й використаний ним як засіб навчання. Такий архів створюють поступово, систематично його доповнюють та змінюють, матеріали класифікують за певними ознаками. Власний архів словесника – це різновид *постійної підготовки* до публічного мовлення педагога, це інструмент, використовуючи який учитель проводить уроки, організовує позакласну роботу, консультації, готує наочні посібники, електронні презентації.

Практика доводить, що якісна мовленнєва поведінка сучасного вчителя-словесника в педагогічному дискурсі залежить від умінь архівувати навчальну й методичну інформацію та ефективно використовувати її в певних ситуаціях навчального процесу, передусім запланованих, ретельно продуманих, спроектованих на певну аудиторію. Тому до важливих завдань професійної підготовки майбутніх учителів-словесників відносимо опанування ними інформації про способи

й засоби архівування навчально-методичних матеріалів та вироблення вмінь добирати, упорядковувати й зберігати методичні матеріали, різні за тематикою, стилями, жанрами, призначені для самого вчителя та для використання в навчальному спілкуванні з учнями. Такі вміння спрямовані на формування дискурсної компетентності вчителя – властивості використовувати набуті знання, уміння й навички, які застосовуються в організації педагогічного дискурсу, зокрема його різновиду – лінгводидактичного.

Питання створення й функціонування власного архіву (як прийнято розуміти, *збірника рукописів, листів, текстів тощо, що належать до певної діяльності* [443, с. 74]) майбутні вчителі-словесники опрацьовують переважно на заняттях з фахових дисциплін під час педагогічної практики в аспекті підготовки до мовленнєвої діяльності в інституційному (ситуативно орієнтованому) педагогічному дискурсі. Студенти-філологи опановують технологію збирання, накопичення й систематизації матеріалу й активно та цілеспрямовано створюють власний методичний архів – матеріали, що належать до лінгводидактичної підготовки педагога та придатні для використання під час проведення уроків чи позакласних форм роботи з української мови. Студентам можна запропонувати завдання дібрати певний навчальний матеріал, використовуючи Інтернет, укласти електронний термінологічний словник, підготувати презентацію визначеної теми, розробити схеми, моделі навчальних тем, дібрати тексти для диктантів, переказів, аудіювання, змодельовати комунікативні ситуації.

Педагогічна професія вчителя-словесника накладає на нього обов'язок – бути носієм елітарної мовленнєвої культури, взірцевої для учнів, які наслідують педагога у власній самостійній мовленнєвотворчій діяльності. Звідси впливає професійно орієнтоване ставлення вчителя-словесника до всього, що пов'язане з мовленням, комунікацією, необхідність перебувати в стані постійної комунікативної готовності, здатності ефективно використати накопичений мовний і методичний матеріал, а також знання фактичного матеріалу, вільне орієнтування в навчальній дисципліні. Для цього вчитель традиційно веде й поповнює власні так звані тематичні папки чи робочі книги, куди заносить найновіші відомості з галузі предмета, що викладає, проблемні питання й завдання, тестові матеріали тощо [356, с. 386].

Раніше вчителі збирали вирізки з газет і журналів, виписки з прочитаної літератури, прислів'я, приказки, крилаті вислови, цитати, записували запитання учнів, цікаві висловлювання, щоденникові записи, приклади комунікативних девіацій (невдач) тощо. Сучасний

учитель-словесник активно використовує комп'ютерні *технології створення методичного (лінгводидактичного) архіву* словесника. Адже впровадження нових інформаційних технологій не могло не вплинути на різні аспекти педагогічної діяльності словесника, зокрема й на проблеми, пов'язані з методичною та дискурсною підготовкою вчителя до роботи з учнями.

Педагогічна наука активно досліджує проблеми впровадження різних інновацій, зокрема й технологій збирання, зберігання навчального та науково-методичного матеріалу, підготовки до уроків та інших видів навчальної діяльності. Це роботи таких учених, як А. Алексюк, І. Богданова, М. Жалдак, Л. Карташова, М. Кларін, Н. Макарова, В. Монахов, Л. Пирожено, О. Пометун, Є. Полат, І. Роберт, П. Самойленко, Н. Салівон, О. Скрябіна, В. Химинець та ін. Дослідники вивчають категорії *педагогічної праксеології – науки про використання й застосування нового в педагогіці*, розглядають психолого-педагогічні аспекти готовності вчителя до використання нових інформаційних технологій. Така готовність є однією з важливих якостей педагога, умов його успішності [461, с. 306]. У лінгвістиці й лінгводидактиці визначені такі поняття, як «інформаційна компетентність», «інформаційна культура» вчителя-словесника (Н. Остапенко, О. Семенов, Л. Синельникова, Т. Симоненко та ін.). Застосування нових інформаційних технологій у процесі формування методичної та мовленнєвої компетентностей майбутнього вчителя-словесника знайшло відображення в дослідженнях В. Воробцової, С. Карамана, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Сороко, К. Плиско, Г. Шелехової та ін. Педагоги й методисти зазначають, що впровадження «комп'ютерної техніки в шкільну практику докорінно змінює зміст навчання та роль учителя в навчально-виховному процесі» [260, с.124]. Важливою для вчителя є «його інформаційна культура, комп'ютерна грамотність, уміння працювати з постійно оновлюваною електронною інформацією світового рівня» [396, с. 284], орієнтуватися в інформаційно-методичному середовищі Інтернету.

Отже, власний методичний архів учителя-словесника залежно від носіїв інформації і способів її зберігання існує в двох формах – *традиційній* та з *використанням новітніх інформаційних технологій*. Однак між ними немає чіткої межі. Наприклад, матеріал може бути створений на комп'ютері, а потім роздрукований і зберігатися на папері. Здебільшого дві форми існування архіву співіснують у дискурсі вчителя-словесника.

Традиційна форма архіву – це переважно паперові носії, матеріальні вироби, зокрема друковані й рукописні матеріали на окремих картах, аркушах або зшиті (газети, журнали, книги), репродукції картин,

портрети, фотографії, альбоми тощо. Використання новітніх *інформаційних технологій дозволяє* вчителеві заощаджувати простір для зберігання архівних матеріалів і докорінно змінює сам процес створення архіву – збирання інформації, її упорядкування, відбір електронних носіїв зберігання й перенесення матеріалів. Кожен учитель-словесник обирає форму архіву відповідно до умов роботи, технічної бази школи, власних уподобань, часто зберігає і паперові, й електронні версії. Матеріали, зібрані в навчально-методичні комплекти, тематичні папки, робочі книги, портфоліо словесника тощо, наявні в кабінетах української мови та літератури або методичних кабінетах школи.

Що ж є складниками власного методичного архіву вчителя-словесника? Як його збирати? Які функції він виконує? Як зробити його зручним у користуванні? Такі питання актуальні і для майбутнього вчителя-словесника, і для педагога зі стажем.

Власний методичний архів учителя-словесника, на нашу думку, можна поділити на три частини за призначенням і такими основними функціями, як: 1) *засіб щоденної мовленнєво-риторичної підготовки вчителя-словесника*; 2) *засіб науково-дослідницької діяльності вчителя-словесника*; 3) *засіб організації лінгводидактичного дискурсу* [277]. Ці функції відповідають трьом напрямам дискурсної підготовки вчителя-словесника: 1) удосконаленню власного риторичного мовлення як основи всього набору компетентностей, властивих учителю-словеснику й необхідних для професійної діяльності організатора педагогічного дискурсу; 2) удосконаленню наукового філологічного мислення й дослідницької компетентності вчителя-словесника; 3) готовності до організації навчання української мови, що спрямоване на вдосконалення мовлення учнів і, відповідно, на формування компетентностей, властивих учням згідно з вимогами чинних програм. Тому у власному методичному архіві вчителя-словесника мають бути матеріали, які б забезпечували всі напрями дискурсної підготовки педагога, що передбачає розвиток і вдосконалення якостей мовної, мовленнєвої, риторичної, комунікативної, дискурсної особистостей і вчителя, і учня.

Відповідно до *першого напрямку дискурсної підготовки* вчитель-словесник добирає й вносить до власного архіву все те, що сприяє насамперед його риторичному розвитку, формуванню образу *вчителя-оратора*. На важливості такого образу наголошує Г. Сагач: «Образ оратора – це одна з категорій класичної риторики Давньої Греції та Давнього Риму, яка розумілася як створення ДОБРОДІЙНОГО образу оратора, який почуттями, волею, розумом викликає ДОВІР'Я аудиторії»

[386, с. 170]. Учитель має бути всебічно розвинутою, ерудованою людиною, він не може зосереджувати свою увагу тільки на професійній інформації. Учитель-майстер «в ідеалі володіє усіма видами й жанрами красномовства: академічним, політичним, судовим, дипломатичним, рекламно-діловим, лекційно-пропагандистським, військовим, соціально-побутовим, церковним (гомілетичним).

Античні ритори вважали, що оратор, зокрема вчитель, в ідеалі володіє дотепністю діалектика, думками філософа, словами мало не поета, пам'яттю законодавця, голосом трагіка, грою такою, як у кращих лицедіїв» [386, с. 170]. Сучасний учитель-словесник у педагогічному дискурсі постає насамперед як оратор, який повинен бути готовим у різних ситуаціях спілкування виголосити переконливу промову, вплинути на слухачів, досягнути поставленої комунікативної і дидактичної мети. Обізнаність педагога зі способами й засобами побудови ефективного мовлення ґрунтується на риторичних уміннях і навичках, які передбачають роботу не тільки над структурою, технікою виступу, а й над інформативним складником мовлення, що наявний в архіві вчителя-оратора.

Тому у власному архіві вчителя наявні матеріали найрізноманітніші за тематикою й мовленнєвими жанрами, насичені цікавими фактами, подіями, крилатими висловами – усім, що може бути використане для підтвердження власних думок у процесі педагогічного спілкування. Словесник повинен дбати про свій голос, дикцію, слідкувати за диханням, щоденно тренуватися – звідси постійний інтерес до вдосконалення методик риторичного тренінгу, збирання таких методик, опанування їх і застосування придатних для роботи з учнями під час навчання мови.

Другий напрям дискурсної підготовки вчителя-словесника зумовлює наявність у методичному архіві матеріалів науково-дослідницької діяльності педагога. Інтеграція наукових знань змушує вчителя засвоювати відомості з різних гуманітарних дисциплін, спрямованих на вивчення людини, її навчання й виховання, мовленнєвий і комунікативний розвиток в змінному інформаційному просторі, зокрема в педагогічному дискурсі. Майбутні вчителі-словесники пов'язують навчальну діяльність з науковою, розробляють певні наукові проекти, досліджують актуальні методичні проблеми, що відповідає сучасним вимогам до вищої освіти. Це пояснює інтерес студентів до архівування наукової інформації: зберігання опублікованих наукових досліджень на паперових і електронних носіях, в електронних журналах, збірниках статей, тез, матеріалів наукових конференцій, цитувань, терміно-

логічних словників, енциклопедій, власних наукових робіт тощо. Студенти-філологи звикають до постійного наукового пошуку, дослідницької роботи та зберігають набуті вміння й навички в учительській діяльності, удосконалюючи дослідницьку компетентність. Творчий учитель не може не цікавитися дослідженням актуальних наукових проблем, не може не експериментувати, адже практика навчання мови вказує на недосліджені методичні теми, на доречність лінгвістичних експериментів.

Третій напрям дискурсної підготовки вчителя-словесника передбачає наявність у методичному архіві навчально-методичних матеріалів, що забезпечують готовність педагога до організації навчання української мови – до педагогічного дискурсу. Це все, що допомагає скласти календарний план, написати конспект уроку, спланувати систематичну позакласну роботу з української мови, підготувати розробку позакласного заходу, завдання для предметної олімпіади, мовних конкурсів, звітної документації, анкетування тощо – розробити навчально-методичний комплекс.

Усі напрями дискурсної підготовки сучасного вчителя-словесника знаходять своє відображення в *портфоліо вчителя* (упорядкованій збірці матеріалів, що відображає особистісні професійні досягнення вчителя та його учнів) – ефективному засобі самоосвіти, самопізнання, самоактуалізації особистості, що теж є частиною методичного архіву вчителя-словесника. Призначення портфоліо – відобразити динаміку професійного зростання вчителя: його дослідницьку діяльність у межах науково-методичної проблеми; навчально-методичну діяльність; роботу з учнями (уроки, позакласні заходи, організація науково-дослідницької діяльності); участь у конкурсах, семінарах, конференціях, круглих столах; найкращі напрацювання, результати роботи за певний період. У створенні портфоліо використовують різні способи й засоби: накопичувачі файлів з аркушами, презентації в програмі PowerPoint, сторінки у Facebook, веб-сайти, блоги, відео-презентації тощо.

Створення методичного (лінгводидактичного) архіву в педагогічному дискурсі є *професійною технологією* вчителя-словесника, яку він опановує сам, а також навчає окремих операцій своїх учнів відповідно до вимог програми (зокрема це стосується підготовки учнів до усних і письмових творчих робіт, публічних виступів, до різноманітних випробувань з української мови, насамперед готовності учнів до зовнішнього незалежного тестування). Збирання методичних і навчальних матеріалів до власного архіву вчителя-словесника передбачає послідовність окремих операцій, проектування результату

з визначенням цільових настанов щодо використання зібраного. Це 1) знаходження матеріалу, мотивування його збереження й прогнозування очікуваного результату навчання; 2) аналіз його змісту щодо потенційно можливого використання; 3) віднесення до певної класифікаційної групи; 4) обирання способів і засобів зберігання; 5) процес зберігання [277]. Саме такий шлях проходить архівована інформація від автора до її споживачів – суб'єктів педагогічного дискурсу. Учителю насамперед визначає прагматичну спрямованість і ціннісний зміст матеріалу, його навчальні, розвивальні, виховні можливості, інформаційне призначення. За цими ознаками формує каталог, систематизуючи інформацію, класифікує її відповідно до призначення, форми існування або інших категорій, групує з урахуванням напрямів дискурсної підготовки – для власного користування, для науково-дослідницької діяльності, для використання в роботі з учнями. Важливим є методичний аналіз матеріалів, зокрема дидактичних: слід визначити навчальні функції мовних одиниць, ситуативний контекст застосування, спрогнозувати мету використання з урахуванням вікових особливостей учнів, вимог чинних шкільних програм тощо. Далі педагог вирішує, яким способом краще зберігати матеріали, за допомогою чого, урахує при цьому свій рівень інформаційної підготовки, умови роботи, наявність місця для зберігання архіву, який повинен працювати на вчителя й учнів, а не просто бути наявним. Тому вчитель періодично переглядає архів, удосконалює технологію його зберігання й користування ним.

У методичному архіві вчителя-словесника мають бути матеріали з досвіду роботи вчителів, наочність, наукова, методична, ілюстративно-допоміжна література. Це міжнародні й державні документи, що регламентують розвиток освіти, наукові й методичні праці з гуманітарних дисциплін, передусім філологічних, риторичних, педагогіки, психології, психолінгвістики, навчально-виховні концепції, стандарт мовної освіти, програми, підручники, методичні рекомендації, літературні й методичні часописи, посібники з методики навчання української мови, навчальні посібники для учнів, збірники диктантів, збірники переказів, текстів для аудіювання, тести, різні типи словників, роздавальний матеріал для вивчення різних розділів шкільного курсу мови, для здійснення роботи з розвитку зв'язного мовлення тощо. Учителю-словеснику повинен мати комплекти наочних посібників до всіх тем (таблиці, схеми, картини, малюнки, альбоми, зокрема й у мультимедійному вигляді), що опановують учні. Методичний архів містить різні види інформації: терміни й поняття лінгводидактики та суміжних наук; біографічні матеріали; довідкову

інформацію про наукові й освітні установи, видавництва, що випускають методичну й навчальну літературу; бібліографічні матеріали, пов'язані з навчанням мови. До архіву входять також укладені вчителем словники, збірники прислів'їв, приказок, художніх текстів, публіцистичних статей, лінгвістичних мініатюр тощо.

Укладаючи матеріали для архіву, учитель бере до уваги джерела навчально-методичної чи наукової інформації та її зміст. Адже, збираючи такі матеріали, словесник систематизує їх, заздалегідь передбачаючи, для якої теми їх можна використати. Літературу, а також текстовий дидактичний матеріал архіву варто класифікувати за темами, відповідно до вимог соціокультурної змістової лінії чинних шкільних програм. Дидактичні матеріали архіву вчителя-словесника варто систематизувати, класифікувати за темами й розділами програми для кожного класу. Для цього необхідно впорядкувати каталог навчальної літератури й наочних посібників, електронних джерел тощо, створити тематичні й поурочні картотеки, що впродовж багатьох років були традиційними для роботи вчителя-словесника в кабінеті. «Тематична картотека складається до кожної теми шкільного курсу мови та містить інформацію про підручники, посібники, наочні і технічні засоби, дидактичний і роздавальний матеріал. Така картотека допоможе вчителю добре підготуватися до уроку, комплексно використати всі засоби навчання на уроці й забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу» [254, с. 435]. Картотеку весь час поповнюють, збагачують новими матеріалами. На основі тематичної картотеки складають картотеки поурочного планування, організації самостійних і контрольних робіт, тестів, текстів для розвитку мовлення, моделювання комунікативних ситуацій, риторичного тренінгу, індивідуальних завдань для учнів, зразків учнівських робіт тощо, спрямованих на реалізацію диференційованого підходу до навчання мови й ефективного формування ключових компетентностей учнів. Нині вчителі створюють електронні картотеки, що відповідає вимогам часу.

Змінні матеріали архіву вчителя-словесника періодично оновлюють відповідно до навчальних завдань: формують поради учням, як успішно опанувати складну тему; пропонують запитання й завдання підвищеної складності, стилістичні вправи, інформацію про походження слів і фразеологізмів, мовні задачі для самостійного розв'язання, завдання з цікавої граматики, лінгвістичні ігри, матеріал з орфоєпії, орфографії, граматики, культури мови, риторики для запам'ятовування, пам'ятки для учнів (рубрики «Запам'ятай правопис слів», «Наголошуй правильно», «Вимовляй правильно», «Товаришуй із фразеологізмами»,

«Учися писати електронні листи», «Культура мовлення в соціальних мережах», «Будь уважним слухачем», «Жести оратора» та ін.).

Одним з важливих аспектів створення вчителем-словесником власного методичного архіву є укладання словників-мінімумів, наприклад, словників синонімів, антонімів, комп'ютерних, філологічних, психологічних, педагогічних, лінгводидактичних, риторичних, дискурсних, термінів, словник слововживання тощо. Оновлення й постійний розвиток методичної термінології зумовлює систематичне поповнення методичного архіву вчителя-словесника тематичними словниками, що містять словникові статті з визначенням поняття, посиланнями на використану літературу. Словникові статті укладають так, щоб можна було їх доповнювати новою інформацією.

Провідні лінгводидактичні концепції, чинні навчальні програми, підручники з української мови, публікації вчених (О. Біляєв, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, А. Ворон, І. Гайдаєнко, О. Глазова, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, В. Заболотний, О. Заболотний, О. Караман, С. Караман, А. Ляшкевич, Л. Мацько, Т. Окуневич, С. Омельчук, М. Пентилюк, В. Плахотник, М. Плющ, Л. Попова, В. Солопенко, В. Тихоша, І. Хом'як, Г. Шелехова, І. Юшук, А. Ярмолюк, та ін.) орієнтують учителів-словесників на проведення уроків з використанням текстової основи. Тому виникає потреба в активізації підготовчої роботи словесника з текстами задля забезпечення якісного аналізу тексту на уроках української мови, що сприяє розумінню учнями функцій мовних одиниць, формуванню ціннісних орієнтацій школярів, їхньої емоційної сфери, духовно-естетичного розвитку загалом. Системне використання текстового матеріалу вимагає його упорядкування, класифікації, адаптування до умов педагогічного дискурсу. Використовуючи текстовий матеріал під час вивчення рідної мови, учителі-словесники повинні враховувати тематику, інформативну насиченість текстів, актуальність, доступність та відповідність віковим і психологічним особливостям учнів. Необхідно надавати перевагу високохудожнім творам національного й світового мистецтва з пізнавальним, розвивальним та виховним компонентами. «Це мають бути тексти, робота над яким максимально сприятиме формуванню загальнолюдських цінностей, почуттів патріотизму, гуманізму, естетичних смаків, етичних норм, вихованню поваги до традицій і звичаїв українського народу» [321, с. 75].

Особливе місце в архіві вчителя-словесника належить прецедентним феноменам – текстам з ціннісним, національно значущим змістом, прислів'ям, приказкам, казкам, пісням, інформації про видатних

українців, тобто матеріалам, що яскраво представляють національно-мовну картину світу.

Текстовий дидактичний матеріал вважаємо основним складником методичного архіву вчителя-словесника. Тексти добирають з урахуванням наявності в них дидактичних функцій – навчальної, виховної, розвивальної, що відповідає забезпеченню реалізації триєдиної мети уроку.

Відповідно до сучасних лінгводидактичних засад навчання мови, визначаємо такі *основні принципи відбору* текстів до методичного архіву вчителя-словесника: *наявність у тексті навчального, розвивального й виховного потенціалу; збереження тема-рематичної єдності тексту, що полягає в дотриманні законів текстотворення – інкорпорування (кожне наступне речення містить попереднє) та контамінації (необхідність пристосування граматичних форм у реченнях); наявність у тексті основних текстових категорій (комунікативності, зв'язності, інформативності, членованості та ін.); виявлення в тексті комунікативно-риторичних якостей мовлення (чистоти, доречності, правильності, виразності тощо); урахування комунікативних інтенцій (намірів) мовців у педагогічному дискурсі; урахування експліцитних засобів комунікативності тексту; паралінгвістичний (можливості тексту формувати вміння, пов'язані з технікою мовлення); виділення (характеристики) в тексті комунікативних реєстрів – різновидів мовлення, що залежать від ситуації спілкування (каналу комунікації, стратегій мовленнєвої поведінки, правил, звичок мовців).*

До створення й поповнення методичного архіву вчителя-словесника можна залучати учнів: вони виготовляють таблиці, схеми, складають кросворди, ребуси, презентації, пишуть лінгвістичні мініатюри, укладають пам'ятки, добирають мовленнєвий матеріал для аналізу, упорядковують електронні каталоги та ін. За таких умов методичний архів є одним з важливих чинників, що позитивно впливають на результативність навчання української мови, вироблення дискурсної компетентності учнів і загалом на якість педагогічного дискурсу вчителя-словесника.

Методичний архів учителя-словесника потребує систематичного поповнення й оновлення відповідно до вимог сучасної освітньої системи та змін шкільних програм. Власний методичний архів учителя-словесника має бути зручним у роботі, тому необхідно постійно вдосконалювати методику збору, накопичення й систематизації інформативного професійно орієнтованого матеріалу.

До основних ознак, за якими можна класифікувати матеріали власного методичного архіву вчителя-словесника відносимо: *джерело*

інформації, мету використання відповідно до напрямів дискурсної підготовки вчителя-словесника, методичний, дидактичний, розвивальний, виховний потенціал мовного матеріалу, форми навчання й типи уроків, зміст чинних програм з української мови, носіїв інформації. Однак кожен учитель може систематизувати матеріали за власними ознаками, враховуючі основні.

Безумовно, сучасний учитель не може зберігати власний архів тільки у вигляді вирізок з газет, журналів, ксерокопій, записів від руки тощо. З'явилися нові, більш якісні з погляду накопичення й зберігання засоби, насамперед комп'ютер. Під архівуванням (створенням архіву) методичної інформації вчителем-словесником з використанням комп'ютера розуміємо відбір, накопичення та обробку навчальної й навчально-допоміжної інформації відповідно до чинних навчальних програм з української мови; укладання електронного каталогу методичних матеріалів на електронних носіях; ведення електронної системи обліку книжкового фонду та електронних ресурсів; ведення електронної бази даних користувачів; створення освітніх проєктів (презентацій, Інтернет-проєктів тощо) з використанням сучасних інформаційних технологій та ін. [278].

У комп'ютерній термінології використовують слово «архівация» («архівування») у значенні перекодування даних з метою зменшення їх об'єму. Архівация файлів – це засіб для впорядкування й зменшення розміру файлів на диску. Якісне архівування інформації сприяє ефективності роботи за рахунок зручності її використання, а також унеможливорює втрати інформації, що забезпечує стабільність роботи вчителя-словесника. Електронна архівация як процедура може бути використана в архівуванні методичних матеріалів учителя, тобто у створенні методичного архіву.

Учитель-словесник має бути обізнаним з різноманітними носіями інформації, найбільш поширеними з яких є такі, що використовують принцип WORM – технології одноразового записування та багаторазового зчитування, як-от: CD-WORM – компакт-диски ємністю 650 Мб, стандартизовані ISO 9660; DVD-WORM – ємністю від 4-х до 12-ти Гб; 51/4. До систем зберігання інформації відносять CAS – контент-адресовану пам'ять – систему жорстких дисків, що запобігає втраті інформації під час перезапису шляхом кодування й спеціальної адресації. Електронні засоби збереження інформації в наш час стрімко оновлюють і удосконалюють, тому вчителеві необхідно обирати такі засоби, що відповідають ситуаціям і умовам педагогічного дискурсу, зокрема технічним.

Використання електронних архівів можливе для відновлення інформації, для перенесення великої її кількості з одного комп'ютера на інший, реорганізації файлової системи на диску. Робота з комп'ютерними архівами передбачає дотримання певних правил, зокрема періодичної перевірки й упорядкування власних архівів, перевірки файлової системи після архівації, збереження архівів у надійному місці; наявності паперового списку всіх файлів з уміщеною інформацією.

Підготовка вчителя-словесника до уроку чи іншої форми роботи з української мови містить загальні знання про інформацію та її збереження на паперових і електронних носіях, про типи інформаційних ресурсів, види інформаційної діяльності, принципи функціонування комп'ютерної техніки, алгоритми інформаційного моделювання, використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічному дискурсі. Сукупність цих знань (інформаційна культура) сьогодні є складником загальної культури сучасного вчителя-словесника. Крім цього, інформаційна культура передбачає опанування основних інформаційних технологій загального призначення: обробку текстової, числової й графічної інформації, роботу з базами даних і електронними таблицями, основи телекомунікацій тощо.

Комп'ютерні технології мають універсальне застосування, можуть бути використані під час роботи з власним методичним архівом і забезпечують основні види інформаційної діяльності вчителя-словесника – збирання, оброблення, передавання, зберігання навчально-методичної інформації. У процесі укладання електронного методичного архіву вчитель-словесник ураховує найважливіші *функції нових інформаційних технологій* як засобів збереження інформації: *удосконалення процесу навчання мови на уроках, інструмент пізнання й самопізнання; розвиток особистості учня; інформаційно-методичне забезпечення навчання української мови; автоматизація процесів контролю, корекції, очікуваних результатів навчальної діяльності, тестування; презентація комунікативних ситуацій; засіб організації інтелектуального дозвілля* та ін. Відповідно до таких функцій можуть бути згруповані архівні матеріали у власному архіві вчителя-словесника.

Прийнято визначати діяльність учителя-словесника, пов'язану з відбиранням, накопиченням, обробленням та використанням інформації, як *інформаційну діяльність*, об'єктом якої є інформаційний професійно орієнтований ресурс, що сприяє визначенню способів організації пошуку навчальної інформації для власного методичного архіву, інформаційної взаємодії в комп'ютерних мережах, оброблення інформації за допомогою програмних засобів навчального призначення.

Студенти-філологи мають ознайомитися з різними видами інформаційної діяльності вчителя-словесника (процесами відбирання, збереження, перероблення й керування методичним архівом), зумовленими різними психічними процесами, функційними механізмами психіки (спостереження, аналізу, узагальнення, особливостями мислення, пам'яті тощо). До загальних видів інформаційної діяльності людини відносять: пошук, представлення, передавання, оброблення, перетворення, збереження, систематизацію, класифікацію та використання інформації. Усі ці види інформаційної діяльності необхідні під час роботи з власним архівом будь-якого мовця, зокрема й учителя-словесника. Узагальнюючи й систематизуючи названі види інформаційної діяльності, виділяють такі: збирання інформації – діяльність щодо систематизації й групування інформації; передавання інформації – діяльність з переміщення інформації в просторі між учасниками педагогічного дискурсу; оброблення (або перетворення) інформації – діяльність, внаслідок якої інформація змінює форму; збереження інформації – діяльність щодо переміщення інформації в часі.

Використання комп'ютера під час укладання архівних матеріалів, їх опрацювання, аналізу, систематизації вимагає від учителя-словесника сформованих дослідницьких, проектувальних, комунікативних умінь і навичок.

Підготовка майбутніх учителів-словесників у цьому напрямі передбачає оволодіння ними експертно-аналітичною діяльністю з оцінки програмних засобів навчального призначення й оволодіння програмними засобами навчального призначення на базі найсучасніших інформаційних технологій – мультимедіа, використання комп'ютерних мереж. Дослідницькі вміння інформаційної діяльності вчителя-словесника містять дії, що належать до процесу накопичення й аналізу нових знань про розвиток лінгвістичних дисциплін, педагогіки, психології й методики навчання української мови. Це вміння знаходити нові знання, досліджувати власну діяльність і перебудовувати її на основі нової наукової і навчальної інформації, отриманої з різних джерел. Проектувальні вміння вчителя-словесника передбачають перспективне планування педагогічного дискурсу, розвиток і вдосконалення інформаційно-методичного забезпечення. Це вміння моделювати педагогічний дискурс на уроках української мови, спираючись на найновіші досягнення педагогіки, психології, зокрема на інформаційні технології. Комунікативні вміння учителя-словесника містять дії, пов'язані із взаєминами в навчально-виховному процесі різних його суб'єктів, організацією інтеракції. Цьому сприяє опанування комп'ютерних мереж.

Комп'ютерні засоби інформаційної діяльності вчителя-словесника під час створення власного методичного архіву традиційно поділяються на засоби збереження, оброблення, зберігання та передачі інформації. Комп'ютер допомагає вчителю-словеснику зберігати методичний матеріал візуального, звукового, статичного й рухомого характеру. До засобів збирання інформації належать сучасні пристрої для введення аудіо-візуальної інформації – сканери, цифрові фото- та відеокамери, графічні планшети, системи кодування звуку та зображень.

Учитель-словесник повинен володіти засобами сканування та розпізнавання тексту, оскільки підготовка власного архіву – інформаційного матеріалу та трансформація його в придатну для оброблення та відтворення форму за допомогою інформаційних технологій, – важливий компонент його інформаційної діяльності. Різноманітні мультимедійні програмні засоби навчального призначення мають такі властивості, як об'єднання аудіовізуальної інформації, що представлена різними формами (графіка, звук, текст, анімація, відеофрагменти), у кадри – структурні одиниці мультимедіа-програм, можливість користувача добирати в інтерактивному режимі необхідну інформацію з власного методичного архіву, наявність гіперзв'язків, що дозволяють переходити від одного слова або фрази до іншого кадру, можливість оброблення інформації.

Розвиток технологій обробки інформації в наш час сприяв появі засобів візуального розроблення мультимедіа-програм, доступних учителю-словеснику, що дає змогу реалізувати авторські методики.

За допомогою сучасних інформаційних технологій учитель-словесник у роботі з власним методичним архівом застосовує сучасні апаратні засоби введення інформації – сканери, цифрові камери, графічні планшети; використовує інформаційно-пошукові системи, банки даних, розподілені Інтернет-ресурси для добору навчально-методичної інформації; використовує бази даних для зберігання структурованої інформації та електронні документи з гіперзв'язками для зберігання інформації вільної структури та складності в ієрархії; застосовує технології мультимедіа для візуалізації об'єктів, комунікативних процесів та явищ; розробляє мультимедійні програмні засоби (презентації, електронні книги тощо) для навчання мови; використовує розподілену обробку навчально-методичної інформації в локальних і глобальних інформаційних мережах; здійснює безпосередню інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу з використанням електронної пошти, телеконференцій.

Власний методичний архів учителя-словесника, створений традиційно й з використанням інформаційних технологій, спрямований на вдосконалення навчально-виховного процесу, адже це ґрунт для спілкування в педагогічному дискурсі, основа мовленнєвої, наукової та методичної діяльності педагога. Збирання, накопичення й використання методичних матеріалів архіву значною мірою сприяє науковій організації професійної діяльності вчителя-словесника, осучаснює процес навчання мови – лінгводидактичний дискурс.

Отже, створення й використання в педагогічному дискурсі вчителя-словесника власного методичного архіву є одним з основних показників очікуваної результативності навчання. Методичний (лінгводидактичний) архів учителя-словесника – це дієвий засіб організації педагогічного дискурсу на уроках української мови та в позакласній роботі, щоденної мовленнєво-риторичної підготовки вчителя-словесника, його науково-дослідницької діяльності, джерело методичного зростання педагога, удосконалення його дискурсної компетентності.

3.4. Методична робота вчителя-словесника в лінгводидактичному дискурсі

Лінгводидактичний дискурс існує в ситуаціях навчання мови й мовлення як комунікативний процес і конкретизує більш широке й загальне поняття – «педагогічний дискурс». Суб'єктами лінгводидактичного дискурсу є вчитель української мови, учні, які вивчають мову, колеги – учителі-словесники та інші особи, що за своїми професійними обов'язками мають відношення до навчання мови й мовлення; суб'єкти ж педагогічного дискурсу – ширше коло осіб, причетних до навчання й виховання. Лінгводидактичний дискурс відображає мовлення, висловлювання у процесі навчання мови: це передусім основний його вияв – урок української мови та його комунікативний контекст – позакласні й позашкільні заходи, індивідуальна робота з учнями, підготовка вчителя до роботи з учнями, професійне спілкування з колегами-філологами, науково-дослідницька, виховна та методична робота вчителя-словесника.

У лінгводидактичному дискурсі вчителя-словесника виділяємо методичну роботу – своєрідний акумулятор творчого зростання, утвердження ціннісних орієнтирів, професійного вдосконалення педагога. На думку К. Плиско, «Учитель-словесник зможе досягти бажаного професіоналізму за умови повсякденного підвищення

науково-теоретичного рівня своїх знань, умінь і навичок, удосконалення психолого-педагогічної підготовки, поліпшення загального розвитку» [353, с. 80]. Методично обґрунтований сучасною наукою компетентнісний підхід до навчання, зокрема й до професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, передбачає систематичну роботу над удосконаленням професійних компетентностей, які б забезпечували ефективність педагогічного дискурсу, оскільки, як зазначають М. Пентилюк і Т. Окуневич, сучасний урок української мови — поліфункційне, багатоаспектне явище в навчально-виховному процесі [344, с. 5]. «На сучасному уроці необхідно постійно актуалізувати, розширювати й систематизувати знання, уміння й навички, що забезпечують формування всіх різновидів комунікативної компетентності — мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної)» [344, с. 8]. Тому одним із головних завдань учителя-словесника має бути підвищення професійної кваліфікації. Це завдання може бути виконане на основі теоретично обґрунтованої та практично впроваджуваної методичної роботи в комплексі з навчальною, виховною, науковою, громадською.

Що таке методична робота? У чому полягають її завдання та зміст? Питання складні для студента-філолога, молодого вчителя, оскільки в університеті можна лише теоретично ознайомитися з методичною роботою, частково залучитися до неї під час педагогічної практики. Реальний же ситуативний контекст лінгводидактичного дискурсу, що містить методичну роботу, виникає тільки в школі, в умовах, безпосередньо пов'язаних з учительською діяльністю. Однак проблем з методичною роботою виникає багато й у вчителів зі стажем, що зумовлено особливостями часу — стрімким інформативним розвитком суспільства та неможливістю швидких змін у системі освіти й навчання.

Методична робота вчителя-словесника — це спеціально організована його діяльність задля особистісної професійної самореалізації як філолога, педагога, дослідника, вихователя, дискурсної особистості елітарного типу. Методична робота спрямовує зусилля вчителя-словесника на заохочення мовленнєво-комунікативної діяльності учнів, формування в них ключових компетентностей, на пошук ефективних шляхів реалізації вимог шкільних програм.

Як слушно зазначають автори підручника з методики навчання української мови за редакцією М. Пентилюк, завдання методичної роботи випливають із сучасної освітньої мети — підготовки вчителя як суб'єкта професійної діяльності, соціального життя, суб'єкта

особистісної самореалізації, самоактуалізації й самоорганізації [260, с. 391]. Методична робота, на нашу думку, розвиває професійні якості словесника, утверджує його ціннісні особистісні ознаки й наближає його до образу ідеального вчителя рідної мови як фахівця, вихователя, людини. Саме такі складники виділяє й характеризує в оптимальній моделі образу сучасного вчителя-словесника Н. Остапенко [320, с. 104 – 105].

Зміст методичної роботи вчителя-словесника зумовлюють основні її *напрями*:

- керування системою неперервної додаткової професійної освіти;
- підвищення професійного рівня й педагогічної майстерності вчителів;
- стимулювання педагогічної творчості;
- упровадження сучасних педагогічних технологій;
- підвищення ефективності педагогічного процесу й забезпечення якості освіти;
- лінгводидактичне забезпечення впровадження нового змісту освіти;
- планування різних видів діяльності з метою підвищення кваліфікації вчителів-словесників [260, с. 391].

Як бачимо, основні напрями методичної роботи відображають діяльність учителя-словесника, спрямовану на особистісну самореалізацію в професії, на підвищення рівня його кваліфікації. Методична робота передбачає активне спілкування вчителя з колегами, керівництвом школи, спеціалістами методичних кабінетів, закладів післядипломної освіти, викладачами вищих педагогічних закладів тощо. Таке спілкування допомагає вдосконаленню дискурсної особистості вчителя-словесника – становленню фахівця, спроможного презентувати свою індивідуальність, креативність, виявити педагогічну майстерність. «Український педагогічний словник» С. Гончаренка подає таке тлумачення: «Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності, яка можлива за умови гуманістичної позиції педагога й професійно значущих особистісних рис і якостей» [105, с. 251]. Складниками педагогічної майстерності педагога, услід за В. Сухомлинським, уважають *гуманізм, професіоналізм, педагогічні здібності, педагогічну взаємодію* [26, с. 39] і до критеріїв педагогічної майстерності відносять *науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)* [105, с. 251]. Володіння педагогічною майстерністю, як стверджує Є. Барбіна, «визначає ефективність праці вчителя» [26, с. 39], чого може

досягти педагог, постійно дбаючи про підвищення рівня своєї професійної кваліфікації.

Методисти визначають такі основні *шляхи підвищення професійної кваліфікації* учителів-словесників:

- вивчення державних документів з актуальних питань освіти й національного виховання та опрацювання наукової психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури;
- вивчення досвіду роботи вчителів-словесників;
- самоаналіз методичного досвіду;
- участь у професійних конкурсах для вчителів;
- участь у роботі методичних об'єднань (школи, району, міста);
- участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах;
- підвищення кваліфікації на курсах в інститутах післядипломної освіти, педагогічних вищих закладах освіти;
- заняття в школі передового педагогічного досвіду;
- взаємовідвідування й організація відкритих уроків і позакласних заходів [260, с. 393].

Аналіз науково-методичної та навчальної літератури, методичних сайтів, педагогічні спостереження та власний досвід дають нам підстави узагальнити інформацію про методичну роботу вчителя-словесника, описати й класифікувати види методичної роботи.

Організацію методичної роботи вчителя-словесника здійснює окремий структурний підрозділ школи – *методичне об'єднання* (МО) вчителів з предмета. *Мета МО* полягає в удосконаленні рівня педагогічної майстерності вчителів-словесників, їхньої ерудиції й компетентностей [260, с. 394], а завдання, що впливають з мети, полягають у забезпеченні високого методичного рівня проведення уроків різних типів і позакласних заходів з української мови та літератури; професійному становленні молодих фахівців; виявленні, узагальненні й поширенні кращого педагогічного досвіду творчих словесників; упровадженні в навчальний процес методичних, дидактичних матеріалів, систем мультимедійного забезпечення занять, інформаційно-бібліотечних систем; створенні наукової бази з метою підготовки учнів випускних класів до подальшого навчання у вищій школі з обраного фаху. МО здійснює аналіз результатів навчального процесу, вносить конструктивні пропозиції щодо зміни змісту й структури навчальних курсів та їх навчально-методичного забезпечення, проводить експертизу авторських навчальних програм, розробляє методичні рекомендації для учнів і батьків, планує різноманітні види діяльності, що стосуються підвищення кваліфікації [260, с. 394].

У школах вироблені певні традиції в роботі МО вчителів. Згідно з державними нормативними документами, члени МО розробляють «Положення про методичне об'єднання», що має бути ухвалене педагогічною радою та затверджене адміністрацією школи. Цей документ містить такі основні складники:

- *загальні відомості*: склад МО, проблемна методична тема;
- *завдання МО*: вивчення нормативно-інформаційної документації; вибір шкільного компонента; розробка освітнього стандарту відповідно до профілю школи; вибір навчальних програм; експертна оцінка індивідуальних планів учителів; затвердження атестаційних матеріалів; аналіз стану навчання предмета за результатами внутрішкільного контролю; розробка інструкцій з техніки безпеки та охорони праці; розробка системи атестації учнів; аналіз методичних розробок учителів; аналіз звітів про професійну самоосвіту; організація та проведення позакласної роботи – тижнів української мови, олімпіад, конкурсів тощо; наставницька робота з молодими вчителями-словесниками; формування замовлень на матеріально-технічні засоби навчання, методичну й навчальну літературу;
- *функції МО*: організаційна; функція моніторингу; функція освітньо-методичного менеджменту;
- *права МО вчителів*: рекомендації щодо розподілу навантаження вчителів, оплати їхньої праці; визначення предметів для поглибленого вивчення; проведення проміжної атестації та критеріїв її оцінювання;
- *обов'язки вчителів*: брати участь у роботі МО, організації та проведенні семінарів, конференцій, конкурсів, відкритих заходів; мати власну програму професійної самоосвіти; бути обізнаними з тенденціями розвитку мовної освіти, зі змістом нормативних документів; регулярно підвищувати педагогічну кваліфікацію; володіти основами самоаналізу педагогічної діяльності;
- *організація діяльності МО*: МО вчителів обирає голову, секретаря; складає план роботи; фіксує проведення засідань МО в протоколах.

МО утворюють на рівні школи району, міста, області. У планах роботи МО школи визначають методичну тему, що відповідає методичній темі школи, аналізують підсумки роботи МО за попередній рік і на цій основі планують поточну роботу (заходи), наприклад, проведення засідань, семінарів, панорам педагогічних ідей, відкритих заходів, випуск газет, підготовка публікацій до друку, робота з учителями-початківцями, проходження курсів підвищення кваліфікації, атестація вчителів, участь учителів у професійних конкурсах, внутрішкільний контроль,

кваліфікований аналіз уроків і позакласних заходів з позицій сучасних вимог до навчально-виховного процесу, виступи в ЗМІ з метою поширення мовленнєвої і комунікативної грамотності серед населення, етики мовленнєвої поведінки, шанобливого ставлення до української мови, участь у передачах, присвячених дням української мови, рідної мови, слов'янської писемності, дням ушанування великих українців тощо.

МО учителів-словесників організовує колективну й індивідуальну методичну роботу. Наприклад, колективною формою методичної роботи в школі є *методична оперативна нарада*, підготовку до якої здійснюють по чергові різні МО. Мета методичних оперативних нарад — ознайомлення членів педагогічного колективу з новими методичними досягненнями вчителів району, міста, області, України, міжнародними методичними проектами. Важливою формою індивідуальної методичної роботи, спрямованої передусім на вдосконалення методичної майстерності молодих учителів-словесників, є *методичні консультації, бесіди з учителями-наставниками*.

Крім МО, у школах діють *творчі групи вчителів* — об'єднання фахівців з різних предметів, які працюють над спільною темою, наприклад: «Використання інтерактивних технологій», «Рефлексія як визначальна частина уроку», «Способи організації індивідуальної роботи», «Інформаційні технології в позакласній роботі» та ін. Учителі-словесники беруть участь у творчих групах, що теж дає їм змогу вдосконалювати методичну майстерність та дискурсну компетентність загалом.

Методична робота вчителя-словесника, що збагачує й урізноманітнює лінгводидактичний дискурс, має й усталені, випробувані часом *форми й види*, і нові, що виникають здебільшого внаслідок розширення інформаційно-комунікаційних технологій, їх властивості оптимізувати час і простір педагогічного спілкування (Інтернет-конференції, семінари, мультимедійні програмні засоби, електронні часописи, методичні сайти, дистанційні курси тощо). Методична робота вчителя-словесника більш строката й змінна порівняно з навчальною роботою, основні форми й види якої проаналізовані та класифіковані, описані в літературі, представлені в підручниках і посібниках для учнів і вчителів.

Класифікуємо види методичної роботи за кількома основними її ознаками.

- За кількістю учасників: *індивідуальні; групові; колективні* види роботи.
- За статусними ролями учасників педагогічного дискурсу: *види роботи в системах «учитель — учитель»* (спілкування між учителями: семінари, конкурси, взаємовідвідування та ін); *«учитель — учні»*

(спілкування між учителем і учнями: майстер-клас, анкетування та ін); «*учитель і учні – учитель і учні*» (конкурси майстер-класів, презентацій, творчих та наукових робіт та ін); «*учитель – особи, що оцінюють*» (звіти, конкурси, атестації вчителів та ін).

- За формами оцінювання методичної роботи: *самооцінювальні* (самоаналіз, опрацювання документів, літератури та ін); *ті, що підлягають аналізу й оцінюванню* (звіти, конкурси та ін).
- За використаними засобами: *види роботи з використанням інформаційних технологій; види роботи з використанням традиційних засобів*.
- За місцем виконання: *кабінетні, внутрішкільні, позашкільні* види роботи.
- За особистісним спрямуванням: *види роботи, спрямовані на саморозвиток і самовдосконалення, на взаємодію з учнями, на співпрацю з колегами*.
- За змістом: *науково-методична, навчально-методична, організаційно-методична, презентаційна* (передбачає демонстрування здобутих результатів під час звітів, конкурсів, публічних виступів та ін., узагальнює три попередні види робіт).
- За тривалістю: *систематичні* (види роботи, що систематично й регулярно повторювані протягом навчального року відповідно до плану самопідготовки), *несистематичні* (види роботи, що вимагають від учителя систематичної підготовки, плановані, але їх проводять одноразово або з певною повторюваністю – раз на рік, раз на два роки, у зв'язку з певними суспільно значущими подіям, датами тощо).

Систематичні й несистематичні види методичної роботи взаємозумовлені й взаємодоповнювальні. Так, *систематично* вчителі-словесники виконують таку методичну роботу, як вивчення й аналіз нормативних документів, концепцій, програм; опрацювання фахових часописів; участь у засіданнях МО, творчих груп; відстеження інформації на методичних сайтах, персональних учительських сайтах і блогах; підготовка матеріалів до навчальної роботи з учнями на уроках, до позакласних заходів, насамперед до олімпіад, конкурсів, до організації науково-дослідницької діяльності учнів, зокрема в Малій академії наук України; обговорення професійних проблем з колегами в безпосередньому спілкуванні та в спілкуванні за допомогою інформаційних технологій; розроблення методичної теми; архівування науково-методичного, навчального матеріалу, художніх творів, зразків мовлення на аудіоносіях, відеосюжетів тощо; обмін досвідом і аналіз досвіду колег, взаємовідвідування уроків і позакласних заходів; підготовка матеріалів до друку, до виступів на семінарах, конференціях,

у засобах масової інформації під час обговорення мовних проблем; проведення експериментально-дослідницької роботи.

Несистематичні види методичної роботи вчителя-словесника більшою мірою спрямовані на демонстрацію результатів систематичної роботи, дають підстави для оцінювання й самооцінювання педагога, передбачають творче спілкування в незвичних, небуденних умовах із залученням до нього працівників державних освітніх установ, закладів післядипломної освіти, університетів, видавництв, товариств і громадських об'єднань – шанувальників рідної мови тощо. У школах проводять такі заходи, що виявляють рівень методичної роботи словесника: самопрезентації, майстер-класи (показ методичних здобутків на уроках і в позакласній роботі, результатів упровадження авторських методик, розробок методичних тем та ін.), семінари, конференції, педагогічні й методичні читання, фестивалі, круглі столи та різноманітні конкурси – конкурс на кращий урок, на кращу презентацію, конкурси науково-методичних розробок тощо. Для позашкільної методичної роботи теж характерні такі види.

Конкурси часто проводять за етапами, починаючи зі школи, а потім на більш високих рівнях – районному, міському, обласному, всеукраїнському, міжнародному. Організація й проведення конкурсів у традиційній формі чи з використанням Інтернету вимагає зусиль великої кількості людей, коштів, узгодження дій між різними установами, залежить від суспільного розвитку, освітніх пріоритетів і політичних уподобань організаторів. Тому конкурси не завжди регулярні, хоча до них звикають учителі й учні (згадаємо конкурс знавців української мови імені Петра Яцика для учнів і студентів). Методична майстерність словесника може бути реалізована і в учнівських, і в учительських конкурсах. Щодо учнівських конкурсів, то з якої б дисципліни вони не проводилися, робота вчителя-мовника завжди є помітною: мовлення учнів демонструє цю роботу. Більшість конкурсів для вчителя-словесника має не суто лінгводидактичну й мовознавчу спрямованість, а українознавчу, літературознавчу, психолого-педагогічну. Всеукраїнська українознавча гра «Соняшник» (для вчителів створено варіант Інтернет-гри), конкурс на кращий урок, конкурс на кращий учительський сайт, панорами творчих уроків тощо – ці конкурси сприяють дискусійній підготовці вчителя-словесника, виявляють його мовленнєво-методичну вправність у більш широкому контексті порівняно з лінгводидактичним дискурсом.

Учителі української мови та літератури співпрацюють з учителями інших шкільних предметів, беруть участь у міжшкільних, районних,

обласних, всеукраїнських і міжнародних семінарах, конкурсах, фестивалях, практикують проведення різноманітних бінарних заходів, на яких учителі виявляють і загальнопедагогічні, і вузько спеціальні компетентності й креативні здібності. Наприклад, це всеукраїнські й міжнародні заходи: проект «Освіта без кордонів», форуми педагогів і учнів – «Школа майбутнього», «Шкільна райдуга» (майстер-класи вчителів зі своїми учнями), фестивалі педагогічних ідей – презентації власного досвіду, «Мій особистісно зорієнтований урок», конкурс «Кращий знавець української мови і літератури» для студентів та ін. На жаль, в Україні недостатньо заходів такого рівня, спрямованих на обмін методичним досвідом з проблем подолання негативних явищ користування мовою в суспільстві загалом і в учнівському та студентському середовищі зокрема, на популяризацію гарного мовлення, вироблення мовного смаку, на розвиток української мови як засобу згуртованості народу й держави.

Лінгводидактичний дискурс учителя-словесника представлено в традиційному конкурсі «Учитель року». Метою конкурсу є виявлення талановитих, творчих учителів, їх підтримка, моральне й матеріальне стимулювання; підвищення престижу професії вчителя, упровадження нових освітніх технологій у систему роботи вчителів, поширення кращого педагогічного досвіду [260, с. 393]. Проведення конкурсу передбачає: визначення рівня професійної компетентності вчителя, важливим складником якої є знання сучасної науково-методичної проблематики; оцінку системи роботи вчителя, рівень оволодіння ним методикою уроку; аналіз змістових і технологічних методик, прийомів, підходів до передачі знань; розкриття особистісних та комунікативних якостей конкурсантів [260, с. 393 – 394].

Особливо поширеними є такі види методичної роботи, як семінари та конференції.

Семінар (від лат. *seminarium* – розсадник) у контексті методичної роботи – це «групові заняття для певної спеціальної підготовки, підвищення кваліфікації» [443, с. 617]. *Методичні семінари* вчителів-словесників передбачають обговорення актуальних професійних питань, пов'язаних з філологічною освітою, розвитком лінгвістики й літературознавства, ознайомлення з новими тенденціями в освітній сфері. Семінар як вид методичної роботи навчального характеру може бути й регулярним, систематичним, організованим учителями для вирішення проблем методичної теми школи. *Теоретичні семінари, проблемні семінари, семінари-практикуми, психолого-педагогічні семінари* спрямовані на підвищення кваліфікації вчителя-словесника, розвивають науково-

дослідницькі, творчі можливості педагогів. Метою *теоретичних семінарів* є ознайомлення вчителів з новими питаннями лінгводидактики, психології навчання, психолінгвістики та інших наук. *Семінар-практикум* активно сприяє впровадженню нових технологій навчання, ознайомленню з передовим педагогічним досвідом, залученню до практичного використання експериментальних методик. *Проблемний семінар* – це колективна робота над певною проблемою, у процесі якої кожен може виявити свої здібності, запропонувати шляхи розв’язання реальних педагогічних завдань. *Психолого-педагогічний семінар* проводять задля підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки вчителя. На ньому можуть розглядати такі питання, як педагогічна майстерність та її основні елементи; створення позитивного настрою в учнівському колективі; інтерактивні методики навчання; психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми; як розвивати інтелект учнів засобами навчального предмета тощо [260, с. 395].

Конференція – (від лат. confere – збираю в одне місце) «збори, нарада представників наукових, державних, освітніх та інших організацій, партій, держав тощо» [443, с. 380]. Цей вид методичної роботи традиційний для вчителів – *підсумкові, настановні вчительські конференції* присвячують узагальненню, аналізу, перспективам роботи шкільних колективів і окремих педагогів.

Значного поширення набувають *науково-практичні, науково-методичні конференції* для вчителів і науковців. Науково-практичні конференції проводять і у формі організаційно-ділової гри з моделюванням певних навчальних ситуацій. Учителі-словесники мають змогу зіставити практику навчання мови з сучасним розвитком методичної й філологічної науки, проаналізувати виступи інших учителів, методистів, науковців, викладачів вищої школи, а також представити для обговорення власні методичні й дослідницькі здобутки. Інформаційні можливості Інтернету сприяють доступу матеріалів конференцій і участі в них широкого загалу вчительської аудиторії. У підготовці й проведенні обласних, всеукраїнських, міжнародних науково-практичних конференцій беруть участь співробітники обласних управлінь освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, викладачі вищих закладів освіти, наукові співробітники Інституту педагогіки НАПН України. На таких конференціях з доповідями та повідомленнями, що стосуються обговорюваних проблем, виступають учені-методисти, викладачі вищих закладів освіти, учителі-словесники. Це дає змогу поєднати досягнення педагогічної й методичної науки з практикою навчання української мови в школі. Тематика науково-практичних конференцій відображає

актуальні соціокультурні аспекти філологічних і методичних знань, мовну проблему в сучасній Україні, підготовку учнів і студентів до ефективного користування мовою в різних життєвих ситуаціях, проблеми риторичної підготовки школярів. Конференції присвячують аналізу науково-методичної спадщини видатних українських учених, які внесли вагомий вклад у розвиток філології, лінгводидактики, методики навчання української мови та літератури.

У програмах наукових конференцій навіть з вузьких філологічних проблем виділяють методичні секції, мета яких обговорити прикладний характер порушеної проблеми, оскільки наука про мову в сучасному світі інтегрована з широким колом наукових дисциплін, що вивчають людину, без якої мова не існує, зокрема й процеси формування в людини за допомогою мовних одиниць її картини світу – складника інтелекту, мовного розвитку особистості.

Конференції можуть бути традиційними. Наприклад, у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка щорічною є науково-практична конференція для вчителів «Образне слово Луганщини», започаткована 2002 року видатним українським ученим-фразеологом, який працював і в царині методики, професором В. Ужченком. Конференція спочатку мала статус місцевої, а потім досягла рівня всеукраїнської. Це збільшило можливості вчителів щодо ознайомлення з досвідом колег, спілкування з науковцями та представлення власних творчих ідей і апробації методик на всеукраїнському рівні.

Цікавим є те, що під час проведення науково-практичних конференцій організують виставки, круглі столи, презентації нової методичної літератури, творчих лабораторій учителів, методичних проектів, екскурсії, зустрічі з письменниками, акторами, творчими колективами, що презентують українську культуру, видавцями навчально-методичної і навчальної літератури, авторами підручників для студентів і учнів. Учителі-словесники відвідують і проводять відкриті уроки й позакласні заходи з предмета, майстер-класи, що загалом сприяє узагальненню й поширенню творчих ідей і методичних здобутків.

З метою вдосконалення професійної майстерності вчителі-словесники відвідують *курси підвищення кваліфікації*, зокрема комп'ютерні курси Intel® «Навчання для майбутнього» – дистанційні, заочні, очні. За результатами навчання та узагальнення власного методичного досвіду готують і захищають дослідницькі роботи, власні методичні проекти, складають заліки. Таке навчання є обов'язковим для вчителя, його професійної атестації й визначення його кваліфікаційної категорії та звання.

Участь у конференціях, семінарах, конкурсах, навчання на курсах підвищення кваліфікації спонукає вчителів до написання тез виступів, статей з досліджуваних проблем, розробок різноманітних форм навчання мови, підготовку публікацій у відповідних збірниках, обласних і всеукраїнських часописах, Інтернет-виданнях. Така робота розвиває науково-методичні здібності словесника й збагачує лінгводидактику та методику навчання української мови.

Традиційним видом методичної роботи є *взаємовідвідування відкритих уроків та позакласних заходів* з метою обміну досвідом, апробації й поширення певних навчальних методик і технологій. Професійне спілкування під час обговорення відкритих заходів сприяє виявленню й формулюванню нових методичних ідей, шляхів їх реалізації, підтвердженню або спростуванню методичних поглядів. Варто уникати формального оцінювання заходів, зовнішньої ефектності проведеної роботи.

Підготовка відкритого заходу вимагає від учителя особливої концентрації уваги, методичного чуття у виборі методик і технологій ефективного презентування спільних з учнями досягнень, якими хоче поділитися словесник. Під час підготовки до будь-якого уроку чи позакласного заходу, а особливо до відкритого, учитель вивчає й узагальнює досвід своїх колег, аналізує свої й чужі уроки, переглядає записи уроків, опрацьовує публікації фахових часописів, пов'язані з відповідною темою тощо.

Відкриті заходи, як правило, супроводжує особливий емоційний настрій учасників, що має допомогти вчителеві максимально розкрити й методичну, й організаторську, і риторичну майстерність – активізувати аудиторію учнів і відвідувачів, створити доброзичливу атмосферу ненапруженої, цікавої, творчої роботи, зробити спілкування корисним для всіх. Необхідно прагнути, щоб такий вид роботи не перетворювався на формальну справу, не проводився з примусу, а приносив учителеві задоволення, прагнення творчо працювати.

Узагальнення досвіду вчителів – дослідницький метод у методичній роботі, що полягає в ґрунтовному вивченні доробку вчителя з певної проблеми й критичному аналізі результатів його роботи, у порівнянні опрацьованого матеріалу з власним досвідом та з досвідом колег. Це дає змогу критично оцінити свою діяльність, визначити перспективу власного творчого розвитку, є вагомим складником *самоосвіти й самовдосконалення*.

Важливим аспектом методичної роботи вчителі-словесники вважають самоосвіту, що здійснюється за визначеним планом.

Основним критерієм для оцінки самоосвітньої роботи є проведений урок, позакласний захід, презентація досвіду. Вибір теми для самостійного творчого опрацювання залежить від потреб учителя, школи, рівня його фахової підготовки, а також зумовлений аналізом та висновками контролю за діяльністю педагога.

Бесіди з учителями-словесниками засвідчили їхнє бажання займатися методичною роботою, сформовану, усвідомлену мотивацію цього виду педагогічної діяльності, що полягає здебільшого в прагненні до самореалізації, кар'єрного зростання, професійного вдосконалення. Труднощі методичної роботи вчителі пов'язують із проблемами в опануванні сучасної термінології (її невизначеністю, неоднозначністю та ін.), із недостатнім рівнем власної комп'ютерної грамотності, із неузгодженістю в плануванні та проведенні заходів для вчителів і учнів, що організують різні установи, із формалізацією та дублюванням звітної навчально-виховної та методичної документації, із недостатнім поширенням інформації про конкурси, фестивалі, семінари та їх комерціалізацією.

Отже, спроба класифікувати методичну роботу вчителя-словесника й описати її як окремий аспект лінгводидактичного й педагогічного дискурсу виявила єдність цієї роботи з навчальною, виховною, науковою та громадською, спрямування різноманітних видів методичної роботи на упорядкованість, системність професійної діяльності словесника в школі та за її межами, загалом на формування дискурсної особистості творчого фахівця в постійному вдосконаленні й розвитку.

РОЗДІЛ 4

ТЕКСТ У ТЕХНОЛОГІЯХ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

4.1. Текст як наукова одиниця

4.1.1. Визначення тексту

Визначення тексту є актуальною проблемою для сучасної лінгводидактики. Що таке текст? Які його дидактичні можливості? Як працювати з текстом на уроках та в позаурочний час? Учитель-словесник повинен володіти науковою інформацією, щоб відповідати на такі питання. Відомо, що текст є одиницею об'єднання мовних засобів у комунікації – предметом дослідження лінгвістики, психології, лінгводидактики та інших наук. Нас цікавить насамперед лінгводидактичний аспект вивчення тексту, зокрема текст як складник технологій педагогічного дискурсу – як засіб, прийом, результат мовленнєвої діяльності.

Початок активного дослідження тексту припадає на другу половину ХХ століття, коли в лінгвістиці текст було визнано найвищим ярусом мовної системи (фонетичні одиниці → морфеми → слово (лексеми, частини мови) → речення → текст), а в психології текст назвали продуктом (результатом) мовленнєвої діяльності, що зумовило розвиток таких наук, як лінгвістика тексту, спрямована на вивчення структури й семантики тексту, і психолінгвістика, що досліджує мовлення як діяльність. Текст як структурно-семантичну й функційно-комунікативну одиницю досліджують у теорії комунікації, у дискурсології, у документознавстві, у мовленнєвознавстві й методиці розвитку мовлення.

Визначенню тексту та характеристиці його ознак присвячено лінгвістичні роботи Н. Арутюнової, М. Бахтіна, Н. Валгіної, І. Гальперіна, Т. Єщенко, А. Загнітка, О. Залевської, Н. Зарубіної, О. Каменської, І. Ковалика, І. Кочан, Л. Лосевої, О. Москальської, Л. Мацько, О. Мацько, Н. Непійводи, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, Т. Радзівської, В. Різуна, О. Селіванової, О. Сидоренко, Л. Синельникової, Ю. Сорокіна, З. Кураєвої, К. Філіппова та ін. Текст як методичне поняття аналізували Л. Величко, Т. Донченко, О. Казарцева, В. Капінос, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук, М. Плющ, М. Пльонкін, Г. Шелехова та ін. Процеси сприймання, створення й відтворення мовлення та тексту розглядали Т. Дрідзе, О. Кубрякова, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, Л. Сахарний, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Н. Уфімцева, О. Шахнарович,

Увага дослідників тексту спрямована на визначення цього поняття та виявлення в ньому провідних ознак, насамперед онтологічних і функційних. Однак єдиного тлумачення тексту не існує, що зумовлено низкою об'єктивних причин, основні з яких виділяє О. Селіванова: 1) пошук ключового слова, одиниці мовного рівня, яке б стало відправним моментом дефініції; 2) формально-структурна, жанрова, стилістична різноплановість тексту (письмові, усні, друковані тексти); 3) різноманітність підходів до вивчення тексту навіть у межах лінгвістики; 4) ототожнення тексту й дискурсу (текст наділяють категорією комунікативності й розглядають як предметно-знаковий стан системи комунікації); 5) абсолютизація певної або кількох категорій (зв'язність, завершеність, цілісність тощо) [393, с. 600 – 601].

Для визначення тексту використовують такі ключові слова, як *твір, документ, повідомлення, комунікативна одиниця, зв'язне мовлення, мова, зв'язний знаковий комплекс, послідовність знакових одиниць, висловлювань, речень, складних синтаксичних цілих, мова в дії* та ін.

Формулювання єдиного визначення ускладнюють формально-структурна, жанрова, стильова, функційна різноплановість тексту, писемні, усні, друковані його форми, що мають своєрідні ознаки. Наприклад, у текстах офіційно-ділового стилю важливою визначальною ознакою є стандартизованість, що не притаманна художнім текстам; для художнього тексту важлива образність, а в науковому тексті вона може спричинити неоднозначність сприймання.

Багатофункційність тексту зумовлює різноманітні підходи до його визначення, наприклад, підходи, що відбивають природу функціонування поняття в різних наукових сферах: *онтологічний, гносеологічний; власне лінгвістичний; психологічний; прагматичний* [454]. За основу визначень беруть такі основні чинники, як *форма мовлення* (писемна й усна або тільки писемна), *структурно-семантична єдність елементів* (не стільки форма мовлення, скільки функціональні й семантичні відношення), *кількість авторів висловлювання* (тільки монологічне мовлення чи монолог і діалог), *заголовок* (наявність чи відсутність – нульовий заголовок), *кількість речень у тексті* (тексти з одного речення чи з кількох) тощо.

Ускладнює прагнення дати єдине визначення тексту його подвійна природа – «стан спокою й руху», за І. Гальперінім: «Представлений послідовністю дискретних одиниць, текст перебуває в стані спокою, і ознаки руху виступають у ньому імпліцитно. Але коли текст відтворюється (читається), він знаходиться в стані руху, і тоді ознаки спокою виявляються в ньому імпліцитно» [87, с. 19].

Аналіз різних визначень тексту дає нам змогу виділити такі його основні структурно-семантичні характеристики, що відповідають педагогічному дискурсу. Текст — це: *ланка процесу комунікації, проміжний елемент між адресантом і адресатом мовлення; сукупність мовних одиниць нижчих структурних рівнів; результат навчально-мовленнєвої діяльності; спосіб пізнання дійсності, відображення мовної картини світу; структурна й смислова єдність.*

Поширене визначення тексту належить І. Гальперіну. На його думку, текстом є «витвір мовленнєвотворчого процесу, з притаманною йому завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, що складається з назви (заголовка) й низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [87, с. 18]. Відзначимо, що дослідник запропонував свого часу одне з найповніших визначень тексту, але акцент на писемному існуванні тексту обмежує уявлення про це поняття, зокрема з методичного погляду. Усне мовлення, на думку вченого, є спонтанним, незавершеним, а завершеність — це обов'язкова ознака тексту. Отже, усний текст може бути тільки за умови дотримання вимог до тексту як мовної одиниці — відобразити цілеспрямованість, прагматичність, завершеність, зв'язність. Для лінгводидактики важливо визнати усну й писемну форми тексту.

В інших визначеннях указано на можливість існування не тільки писемної, але й усної форми тексту. Наприклад, В. Мещеряков пропонує визнавати обидві форми мовлення текстом: «текст — результат мовленнєво-мисленнєвого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору згідно з мотивами, цілями, обраною темою, задумом та ідеєю, який характеризується певною структурною, композиційною, логічною та стилістичною єдністю» [328, с. 239]. М. Крупа також слушно зазначає, що «текст — це результат мовленнєвої діяльності суб'єкта творчості, потенційно спрямованої на певну модель читача» [209, с. 23].

Зважаючи передусім на структурно-семантичні показники, В. Одинцов називає текстом певну з функційно-смислового погляду упорядковану групу речень або їх аналогів, «які являють собою завдяки семантичним і функціональним взаємовідношенням елементів завершену смислову єдність» [305, с. 45]. Л. Бабенко й Ю. Казарін визначають текст як «словесний мовленнєвий витвір, у якому реалізуються всі мовні одиниці (від фонем до речення) [22, с. 12]. За Н. Валгіною, текст — це об'єднана за смислом послідовність знакових одиниць,

основними ознаками якої є зв'язність і цілісність [59, с. 8]. Дослідниця виділяє найголовніші текстові категорії, що лежать в основі його аналізу й вивчення в школі.

Грунтовна лінгвістична характеристика тексту представлена українським енциклопедичним виданням: «Текст – (від лат. *texum* - тканина, зв'язок, поєднання) – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною здатністю. Одиницею Т. є реально вичленовуваний найменший словесний масив, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність, після якої йде інша цілісність того ж рівня. Найменша реальна одиниця Т. – надфразна єдність, абзац» [455, 627]. Подано характеристику найменшої одиниці тексту – складного синтаксичного цілого (інші назви: надфразна єдність (Л. Булаховський), складна синтаксична єдність (М. Жовтобрюх), прозаїчна строфа (Г. Солганик). Це група речень, які об'єднані тісним логічним і синтаксичним зв'язком і являють собою повний порівняно з реченням розвиток думки. Складне синтаксичне ціле і абзац можуть збігатися. До одиниць тексту відносять також період – речення, що містить дві виразні (в усному мовленні – інтонаційно) структурно-смислові частини: першу, з кількома повторюваними, однорідними частинами, і другу, значно меншу за обсягом, яка має значення висновку. Період, «хоч і зберігає за собою статус одного речення, становить розгалужену синтаксичну композицію, гармонійно організовані частини якої утворюють складну тематичну і структурну цілісність» [455, с. 627].

Критерій кількості речень у тексті вимагає відповіді на запитання «Чи може бути текстом одне речення? Якщо так, то за яких умов?». Ознак реальної одиниці тексту може набувати й окреме (не періодичної структури) речення, якщо на ньому концентровано особливу увагу, воно «винесене в позицію абзацу і має звичайну для надзвичайної єдності смислову і структурну автономність» [455, с. 627].

Заслугує на увагу узагальнювальне визначення тексту, що подала в лінгвістичному енциклопедичному джерелі О. Селіванова : «текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури» [393, с. 600 – 601]. У цьому визначенні текст представлений як діяльність мовця, складник культури.

Текст визначають і як елемент комунікативної моделі – середній елемент «схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат)» [150, с. 32.]; як «серединний (проміжний) елемент комунікативного акту текст виявляє своєрідність у кодуванні й декодуванні інформації. Щодо мовця (адресанта) текст є кодовою величиною, оскільки мовець кодує певну інформацію. Для сприйняття вміщеної в тексті інформації читач повинен її декодувати» [150, с. 32.]. Визначення тексту з погляду комунікативної лінгвістики запропонував Ф. Бацевич: це «результат спілкування (інтерації та трансакції)» [30, с. 147], його структурно-мовний складник і одночасно кінцева реалізація; «структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення» [30, с. 147]. Текст постає як проміжний компонент комунікації з ознаками результативності й комунікативності, одиниця дискурсу. На думку Т. Єщенко, текст – це «усне, писемне або друковане структурно і концептуально організоване словесне ціле, що є посередником і водночас кінцевою реалізацією (результатом) комунікації, феноменом використання мови; форма втілення живого дискурсу після його завершення» [140, с. 34]. Дослідниця виділяє особливості розуміння тексту з позицій лінгвістики, соціології, риторики, теорії комунікації, теорії жанрів, узагальнює різні визначення тексту, зазначає, що текст як мовознавчий феномен можна кваліфікувати з погляду таких аспектів: 1) посередник і водночас кінцева реалізація (результат) комунікації; 2) структура, у яку втілюється живий дискурс після свого завершення; 3) феномен використання мови; 4) словесне ціле, структурно й концептуально організоване, виражене в письмовій, усній чи друкованій формі; 5) витвір, що співвідноситься з одним із жанрів художньої чи нехудожньої словесності [140, с. 40 – 41]. Це підтверджує багатофункційність тексту як наукової одиниці.

Спираємося й на розуміння тексту, представлене в лінгводидактичному словнику-довіднику, а саме: «закінчений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній та писемній формі» [423, с. 123]. На нашу думку, важливим для розуміння тексту як одиниці педагогічного дискурсу є визнання монологічної та діалогічної, писемної та усної форм існування тексту, наявність певних правил його побудови, які дають змогу реалізувати мовленнєвий задум, об'єднати навчальну діяльність мовців – суб'єктів педагогічного дискурсу.

У шкільній практиці, як слушно зазначає В. Мельничайко, термін «текст» застосовується не тільки для позначення цілісного висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка. Слово «текст» також уживається й у нетермінологічних значеннях, зокрема «текст

словникового диктанту», «текст вправи» (навіть якщо мовним матеріалом вправи є слова, словосполучення, речення, а не тексти) тощо [250, с. 11]. Використання слова «текст» у нетермінологічних значеннях, на думку Т. Донченко, є небажаним, оскільки, відповідно до програми, учні засвоюють мовленнєве поняття «текст» [127, с. 10]. Щоб не формувати в школярів певну невизначеність мовленнєвознавчих понять, дослідниця пропонує користуватися виразами «матеріал словникового диктанту», «мовний матеріал до вправи» тощо. Однак, зважаючи на розуміння учнями багатозначності слів, можемо допустити усвідомлення ними того чи того значення слова залежно від контексту.

Як відомо, у науковій літературі поняття «текст» і «дискурс» зіставляють, протиставляють, а інколи й ототожнюють. Тому текст будемо розглядати як місце функціонування мовних одиниць усіх рівнів, результат мовленнєвої діяльності людини, а дискурс – як процес, комунікативне явище, що відбувається в певному часі та просторі.

4.1.2. Закони текстотворення й категорії тексту як концептуальні його характеристики

Текст як цілісне утворення організований за певними законами. Урахування законів текстотворення допомагає вчителю-словеснику будувати методику роботи з текстом у школі, зокрема в процесі аналізу й створення тексту.

Закони текстотворення – закони прагматичних, семантичних і комунікативних процесів, що організовують мовний матеріал для створення цілісного утворення – тексту. Ці закони керують текстотворенням на глибинному рівні або переходом з глибинного рівня на поверхневий [328, с. 60 – 61].

Так, закон інкорпорування (лат. *incorporatio* – вміщення, включення до свого складу) – провідний універсальний закон глибинного рівня тексту, який полягає в тому, що кожне наступне речення вміщує попереднє в якості особливого компонента. Цей закон викликає актуальне (комунікативне) членування речення – поділ на дві частини: тему (предмет мовлення) і рему (інформацію про предмет мовлення).

Приклад: *Учні сиділи в залі. Там вони дивилися виставу.* Перше речення позначимо як $S1 = t1r1$. (t – тема, r – рема). Друге речення – як $S2 = t2r2 = (t1r1) r2$. Друге речення містить зміст попереднього: *Там (у залі) вони (учні, що сиділи) дивилися виставу.*

Закон контамінації (лат. *contaminatio* – змішування) – охоплює процеси переходу з глибинного рівня тексту на поверхневий, регулює взаємне пристосування форм речень, розташованих у тексті одне за

одним. Необхідність такого пристосування спричинена законом інкорпорування. Контамінація може сприяти уникненню повторів, ліквідації зайвих суб'єктів (хто діє) або предикатів (інформація про дію). У наведеному вище прикладі іменник *учні* з першого речення відтворено в другому за допомогою займенника *вони*. У прикладі *Дівчина співала. Спів її був чарівний* форма вираження дії у першому реченні (дієслово) перетворилася в другому реченні в іменникову форму – *співала – спів*.

Поняття тексту в педагогічному дискурсі потребує з'ясування його категорій. Проблему текстових категорій розв'язували А. Габідулліна, І. Гальперін, А. Загнітко, І. Ковалик, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Плющ, К. Серажим, О. Селіванова та ін. Категоріями тексту називають «суттєві, обов'язкові, концептуальні характеристики тексту» [328, с. 78]. Кількість категорій у науковій літературі визначають по-різному. Назвемо основні з них.

Комунікативність як концептуальна характеристика тексту об'єднує всі інші категорії, адже бути засобом комунікації – основне призначення будь-якого тексту. Комунікативність як окрему категорію вчені трактують неоднозначно. Здебільшого її розглядають як ознаку цілісності та єдності тексту – комунікативну єдність поряд з тематичною та структурною. Комунікативна єдність зумовлена комунікативною цілеспрямованістю тексту. Схиляємося до думки, що категорія комунікативності тексту має виявлення в багатьох способах і засобах орієнтування на інтереси учасників спілкування, у можливості прогнозування ходу думок, у створенні емоційного настрою та співробітництва в процесі педагогічного дискурсу.

Методика аналізу категорії комунікативності тексту зумовлена такими його *ознаками*: текст – ідеальна вища комунікативна одиниця, у ньому функціують одиниці всіх мовних рівнів і виявляють свої можливості впливу на адресата мовлення; текст – поняття комунікативне, орієнтоване на виявлення своєрідності певного роду діяльності; текст являє собою основну одиницю комунікації, спосіб збереження й передачі інформації, форму існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда; текст можна визначити як мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має концепт, ідею) і комунікативно орієнтований в межах певної сфери спілкування.

Зв'язність (когерентність, когезія – від англ. *cohesion* – зчеплення) – це основний текстотворчий чинник, що формує семантику висловлювання. Під зв'язністю розуміють узаємозалежність елементів тексту на

різних мовних рівнях – лексичному, граматичному, стилістичному тощо. Текстова семантика – це семантика відношень. Для позначення особливих засобів зв'язку, що забезпечують континуум (логічну послідовність), взаємозалежність окремих повідомлень, фактів, дій тощо, в науковій літературі вчені вживають термін *когезія* [87, с. 78 – 79]. Когезія, за визначенням І. Гальперіна, – внутрішньотекстові зв'язки, що реалізовані за рахунок різноманітних мовних засобів (засобів зв'язку). Когезія часто вибудована на основі асоціативності (подібно до того..., він пригадав..., у нього виникла думка... тощо) [87, с. 78 – 79]. Використовують і термін на позначення смислової зв'язності – *когерентність*.

У лінгвістичній і методичній літературі виділяють такі основні *типи зв'язності* тексту: зв'язність *радіального типу* (зв'язність за співвіднесеністю), коли окремі частини тексту зв'язані не безпосередньо одна з одною, а тільки «пучковидно» з темою усього тексту (словники, питальники тощо); зв'язність *лінійного типу*, коли окремі частини тексту, наприклад, висловлювання, зв'язані безпосередньо одна з одною, залежать одна від одної. У педагогічному дискурсі виділяють *послідовний (ланцюговий)* і *паралельний способи зв'язку між реченнями та контактний і дистантний види зв'язку*, що виникають між реченнями та складними синтаксичними цілими [250, с. 34].

Послідовний зв'язок виникає тоді, коли певний елемент попереднього речення стає вихідним пунктом у наступному і вимагає подальшого розгортання думки [250, с. 36]. Паралельний зв'язок «полягає в цілковитій рівнозначності певних елементів у контексті мовної одиниці більш високого рівня. Ця рівнозначність, як правило знаходить формальний вияв у структурній подібності» [250, с. 36], передбачає повторювання сполучників, сполучних слів, прислівників, займенників тощо. Паралельний спосіб поєднання речень часто властивий емоційно забарвленому тексту. Речення здебільшого мають однакову будову (синтаксичний паралелізм). Особливої експресії висловлювання досягає, коли синтаксичний паралелізм поєднаний з анафорою – лексичним повтором.

Лінгвістичні засоби та механізми, що забезпечують зв'язність тексту, різноманітні: *лексичні повтори, номінативні ланцюжки для називання того самого денотата, перифрази, синоніми, антоніми, пароніми, спільнокореневі слова, дейктичні засоби зв'язку, еліптичні конструкції* тощо.

Категорію *цілісності* дослідники визначають як функційно-комунікативну співвіднесеність тексту з одним об'єктом [328, с. 79]. Передати цілісність є головним завданням комунікації, всупереч наявними в тексті розчленованості й деталізації. Цілісність постає певним інваріантом

змісту, вираженим за допомогою мовного коду й позамовних засобів спілкування. Ця категорія може бути реалізована в синонімічних один до одного текстах, зокрема в *первинному* тексті – конспекті або рефераті первинного тексту – анотації (*вторинному* тексті).

Членованість тексту полягає в його здатності бути поділений на певні смислові, структурні частини. Текст може бути поділений на складні синтаксичні цілі (одиниці, що є меншими за речення, але більшими за текст, щодо змісту й форми).

Інформативність тексту (від лат. *information* – повідомлення про стан справ, відомості про щось) у лінгвістиці визначають як предметно-смисловий зміст тексту – об'єкт сприймання, зберігання й перероблення з тією чи тією метою. Повідомлення існує в таких видах інформації: *змістово-фактуальній, змістово-концептуальній і змістово-підтекстовій*. Інформативність тексту представлена окремими його тематично-структурними компонентами, тобто частинами, що виконують певну функцію: описову, пояснювальну, розповідну, ілюстративну, мотивувальну тощо. Уперше запропонував розрізняти інформацію за видами І. Гальперін [87, с. 28 – 31].

Змістово-фактуальна інформація – це експліцитне повідомлення про факти, події, процеси, що були, є й будуть відбуватися в дійсному або в уявному світі. Одиниці мови змістово-фактуальної інформації здебільшого використовують у «прямих, предметно-логічних словникових значеннях, що закріплені за цими одиницями соціально зумовленим досвідом» [87, с. 28]. *Змістово-концептуальна інформація* містить авторське, індивідуальне розуміння зв'язків між подіями, явищами, їх значення в житті народу. Така інформація є «творчим переосмисленням названих фактів, подій, процесів, представлених автором у створеному ним уявному світі» [87, с. 28]. *Змістово-підтекстова* інформація виражає властивості мовних одиниць породжувати асоціативні й конотативні значення, нарошувати смисл висловлювання. Підтекст сприймається читачем на основі розуміння, розшифрування незвичних комбінацій мовних одиниць, особливої структури твору, символіки мови. Тема тексту здебільшого пов'язана з інформацією змістово-фактуальною, а основна думка – із змістово-концептуальною. Ідейно-тематична єдність тексту створює його смислову цілісність.

Про різний ступінь інформативності тексту свідчить суб'єктивний чинник сприймання інформації відповідно до різних соціокультурних умов. Визначення цінності тієї чи іншої інформації зумовлене провідними чинниками певного дискурсу та відбитими в ньому способами уявлень про довкілля, духовність людей, їх культурні надбання тощо.

Інформативність по-різному виявляється в текстах різних стилів, жанрів, типів мовлення. Тексти наукового стилю завжди розраховані на певне коло читачів, які мають достатній рівень підготовки до сприймання відповідного матеріалу. Інформація про світ, відтворена в художньому мовленні, пов'язана з індивідуальним досвідом, психологічними особливостями учасників спілкування.

4.1.3. Структурно-сміслові складники тексту

У педагогічному дискурсі вчителя-словесника звертаємо увагу передусім на структуру й семантику текстів. Окреслимо коло питань, які розглядають під час роботи з текстом у школі.

Учні засвоюють, що текст, як правило, складається з більшої чи меншої кількості речень, але не завжди певна сукупність речень становить текст (школярі усвідомлюють, наприклад, що одне слово може бути реченням за певних ознак, а всього одне речення може бути текстом). Головною вимогою тексту є змістовий зв'язок між реченнями. Крім тематичної єдності, для будь-якого тексту важлива послідовність розташування речень і завершеність викладу. Це забезпечує досягнення поставленої автором комунікативної мети, що реалізується у сприйнятті реципієнтом основної думки тексту – це та проблема, над якою автор змушує замислитись, це те, що стверджується в тексті й здебільшого пов'язане зі змістово-концептуальною інформацією. *Тема тексту* – це предмет судження або викладу, коло певних питань, які об'єднують зв'язне висловлювання в єдину смислову цілісність. *Підтема* – складова частина теми (підтеми виділяють під час складання простого плану тексту). *Мікротема* – складова частина підтеми (мікротеми є підпунктами складного плану). Сукупність змісту часткових тем має вичерпувати зміст загальної теми. *Основна думка тексту (ідея)* – це та проблема, над якою автор змушує замислитись, це те, що стверджується в тексті. Ідея тексту здебільшого пов'язана зі змістово-концептуальною інформацією.

Тема й основна думка пов'язані з *заголовком* тексту. Уважаємо, що аналіз такої структурної та смислової одиниці тексту потребує особливої уваги в технологіях педагогічного дискурсу. Заголовок – це назва твору, перше слово, словосполучення або й речення, з якого починається сприймання й розуміння висловлювання, «ознайомлення з будь-яким мовленнєвим твором» [328, с. 58]. Назва твору узагальнює весь його смисл, інформує про предмет мовлення та про те, що з ним відбувається чи який він є. Правильне тлумачення заголовка твору, визначення його функцій сприяє засвоєнню всього висловлювання, розв'язанню певних дидактичних завдань. Під час аналізу слід урахувувати, що заголовок

виконує дві взаємопов'язані *функції* – *номінативну* та *предикативну*. Заголовок може вказувати на тему або основну думку твору, нести інформацію про тип мовлення, структуру тексту, передавати асоціації тощо.

Функції заголовків зумовлюють їх класифікацію відповідно до *семантичного* та *структурного підходів* [328, с. 58-59].

Семантичний підхід ґрунтується на взаємозв'язку заголовка та змісту тексту. Виділяють *заголовки-теми*, що охоплюють семантичне поле «персонаж», «предмет», наприклад: «Підкова», «Телесик» (В. Голобородько), «Пілот», «Хлопчик» (Г. Половинко); «простір»: «Ліси», «Стрілецький степ» (Г. Половинко), «Степ» «В Кременському лісі» (Г. Гайворонська); «час»: «Час», «Ранок» (Г. Гайворонська); «подія»: «Полювання» (Г. Половинко); «образ»: «Жайвора» (Г. Гайворонська). *Заголовки-реми* виражають основну думку твору. Вони можуть характеризувати персонаж: «Самотній орел», «Золота цибулина» (Г. Половинко); подію, явище: «Світ прекрасний і добрий» (Г. Гайворонська); стан, емоції персонажа: «Моя оголена душа» (Г. Гайворонська), «Втомився» (Г. Половинко); проблеми, висновки: «Віки тебе любитиму» (Г. Гайворонська). Підкреслюють основну думку тексту й *заголовки-асоціації*, наприклад: «Блакитна дівчина», «Чорна рілля» (В. Голобородько).

Структурний підхід зумовлений побудовою тексту, типом мовлення. На основі цього підходу виділяють *заголовки-описи*: «Малий хованець» (В. Голобородько); *заголовки-розповіді*: «А від річок лишилися рівчаки», «Не знайшлося притулку Мазепі» (І. Низовий); *заголовки-міркування*: «Я проти екстремізму» (І. Низовий).

Заголовки в текстах різних стилів виконують певні стилістичні функції. Визначення функцій заголовків необхідно здійснювати під час лінгвістичного аналізу тексту на уроках української мови та літератури. Систематична робота над заголовками в процесі різних видів аналізу тексту й складання власних висловлювань спрямована на вдосконалення комунікативної компетентності учнів. Аналіз заголовків текстів сприяє загалом розвитку дискурсної особистості учнів, залученню їх до процесів мовотворчості в усіх її виявах – від сприймання, усвідомлення й розуміння до створення й збереження.

Сприймання адресатом змісту тексту залежить не лише від того, наскільки точно, послідовно й виразно він викладений, але й як сам контекст сприяє однозначному розумінню кожного з компонентів висловлювання. Комунікативно важливі не тільки самі факти, але й їх інтерпретація, адже однакові факти мають різне пояснення залежно від позиції, світогляду, уподобань авторів – від широкого контексту.

Крім звичайного, лінійного, або *горизонтального контексту*, під яким розуміють усю сукупність мовних одиниць, розташованих поряд, існує «*вертикальний*» *контекст* – той рівень загального розвитку або спеціальної підготовки, на наявність якого в адресата розраховував автор. За відсутності такого рівня контакт, комунікативний акт не відбудеться. Людина без спеціальної підготовки не сприйме, скажімо, зміст наукової праці вузької проблематики, хоч яким би ідеальним не був її виклад.

Кожен автор у процесі роботи мусить прагнути так оформити текст, щоб він повністю виражав задум, ніс у собі весь обсяг фактуальної і концептуальної інформації, був доступним для адресата, дозволяв сприйняти висловлений зміст, тобто забезпечував ефективність мовної комунікації. Це значною мірою залежить від побудови тексту та продуманого вибору мовних засобів.

На відбір мовних засобів впливає комунікативний намір мовця – *комунікативна інтенція* (від лат. – прагнення, бажання), наділення тексту індивідуальними смислами. Комунікативна інтенція реалізована в *планах тексту* – внутрішньотекстових об'єднаннях елементів текстової інформації, зумовлених інтересами учасників спілкування, характером предмета мовлення та правилами мовленнєвої комунікації. *Фоновий (релятивний) план* містить таку інформацію для реципієнта (адресата), що попередньо повідомляє про хід розкриття теми або супроводжує розгортання змісту тексту. *Сюжетний (референтний) план* передбачає характеристику предмета мовлення. *Авторський план* – авторські відступи, оцінки, характеристики [328, с. 153.].

Основу зв'язності тексту складає такий закон його побудови, що передбачає конструювання кожного наступного речення з використанням попереднього (певної його частини, переданої іншими мовними засобами). У кожному наступному реченні міститься зміст попереднього й виражається іншими граматичними формами. Теорія *актуального (комунікативного) членування речення* допомагає зрозуміти цей закон. Речення має дві частини: відносно відому за певних умов спілкування, предмет мовлення (*відоме, дане, тема*) і нову інформацію, що збагачує, розвиває смисл висловлювання (*невідоме, нове, рема*). Текст як цілісне, зв'язне утворення містить окремі речення за умови повторення в темі (даному) наступного речення частини інформації попереднього речення. Наявна певна комунікативна наступність між реченнями, що допомагає відтворити логіку розвитку думки, підпорядкувати мовні засоби, порядок слів, логічний наголос тощо реалізації комунікативного наміру.

У структурі тексту виділяють *компоненти тексту* – тематичні, а іноді структурно самостійні частини тексту, у яких відображені типові для текстів певного жанру фрагменти дійсності, інформація про які складає предмет мовлення в тексті [328, с. 89]. Так, наприклад, в анотаціях на художні твори використовують кілька компонентів з такого набору: характеристика теми та ідеї твору; загальна оцінка твору; короткі відомості про автора, його творчість; характеристика структури твору, короткий переказ фабули; характеристика головних героїв; характеристика місця твору серед інших творів схожої тематики; розповідь критиків про кульмінаційну подію твору.

У широкому значенні *компоненти тексту* – це частини тексту, які виконують певну функцію: описову; розповідну; пояснювальну; функцію передавання міркувань автора тексту; функцію передавання чужого тексту; мотивувальну; ілюстративну тощо. Компоненти тексту можуть збігатися зі складним синтаксичним цілим, параграфом у підручнику, розділом у повісті чи романі.

Одним із вирішальних чинників, що визначають структуру тексту, є *тип мовлення*. Відомо, що найважливішими типами монологічного викладу фактичного матеріалу є *розповідь, опис і роздум (міркування)*. В основі цього поділу лежить передусім комунікативна роль висловлювання, що не може не позначитися на всій його структурі: будь-яке висловлювання мусить бути побудоване так, щоб зміст усіх речень, що до нього входять, містив у підсумку опис одного предмета, розповідь про одну подію, обдумування однієї тези, тобто забезпечував висвітлення теми й висловлення головної думки. Кожен тип мовлення, залежно від мети та обставин мовного спілкування з адресатом, реалізований у висловлюваннях певного стилю, і це теж позначено на структурі текстів.

Усебічний розгляд питання про залежність структури тексту від типу й стилю висловлювання – завдання дуже складне. Труднощі зумовлені передусім тим, що в чистому вигляді розповідь, опис і роздум як окремі завершені висловлювання існують рідко й не в усіх стилях мовлення. Так, роздуми зустрічаємо в деяких ділових документах (доповідна записка з пропозиціями і їх обґрунтуванням), у підручниках (геометрична теорема і її доведення) тощо. Описи як самостійні висловлювання належать здебільшого до ділового та наукового стилів (опис будови приладу для полегшення користування ним; опис загубленого предмета; опис приміщення, у якому проживає сім'я; зовнішній вигляд людини, яку потрібно розшукати; опис певного виду рослин чи тварин в енциклопедичних виданнях чи наукових журналах).

Стисла розповідь реалізована у формі звіту (ділового або наукового), газетної інформації.

Частіше ж можемо спостерігати той чи той тип висловлювання (особливо роздум та опис) у вигляді фрагмента більшого тексту. У наукових текстах власне міркування поєднуються з описом процесів, повідомленням і поясненням фактів. У публіцистичних та художніх текстах роздуми пов'язують попередні фрагменти. Опис, особливо в художньому тексті, підпорядкований значно ширшим ідейно-естетичним завданням. Здебільшого в тексті поєднані елементи різних типів мовлення.

Структурний простір тексту передбачає з'ясування *способів і засобів міжфразового зв'язку*. *Послідовний, або ланцюговий*, зв'язок передбачає, що «нове» першого речення стає «даним» другого, «нове» другого стає «даним» третього і т. д.; для *паралельного зв'язку* «дане» – наскрізне, тобто кожне наступне речення розкриває предмет мовлення за допомогою нової інформації.

Мовні засоби міжфразового зв'язку – це мовні одиниці, які забезпечують єдність змісту тексту або виражають логічні зв'язки між частинами тексту. До мовних засобів міжфразового зв'язку відносять: *лексичний повтор, займенники, сполучники, прислівники, слова однієї тематичної групи, синоніми, антоніми, повтори лексем, спільнокореневі слова, дієслівні форми* тощо. У художніх творах наявні *контекстуальні синоніми* – мовні одиниці, що близькі за значенням лише в певному контексті.

Серед мовних засобів міжфразового зв'язку, що забезпечують семантичну єдність тексту, виділяють одиниці, які створюють *предметно-логічну сітку висловлювання*. Це *тематично близькі групи слів, протилежні за змістом слова*, за допомогою яких створюють контрастні картини, забезпечують зіставлення двох різко відмінних тематичних ліній.

Структурно-сміслові складники тексту лежать в основі формування понятійного апарату, яким мають володіти вчителі-словесники для ефективної роботи з розвитку мовлення учнів.

4.1.4. Типологія текстів

У педагогічному дискурсі використовують тексти різні за стилями, жанрами, типами мовлення, за формою, кількістю авторів тощо. Дослідники виділяють кілька напрямів класифікації текстів, віддаючи перевагу під час класифікації певним критеріям. Так, звернемо увагу на визначені Ф. Бацевичем *соціологічний, психолінгвістичний, власне комунікативний, функційно-прагматичний* критерії класифікації текстів [30, с. 150 – 151].

За соціологічним критерієм відповідно до форми вираження виділяють тексти усні та писемні. Останнім часом поряд з усними та писемними текстами називають також нелінійні – гіпертексти, що мають своєрідну візуальну форму, «у яку закладений фактичний матеріал і можливість майже безпосереднього спілкування, багата параграфеміка, символічні позначення, прихована пластична структура, абстрактні поняття й почуттєві образи» [399, с. 142]. Гіпертекст визначають як: особливий метод побудови інформаційних систем, що забезпечує прямий доступ до інформації на підставі логічного зв'язку між її блоками; систему представлення текстової інформації у вигляді мережі пов'язаних між собою текстових та інших файлів, яка застосовує нелінійний, асоціативно-фрагментарний і сітковий принцип репрезентації інформації [393, с. 86]. У зв'язку з комп'ютеризацією навчального процесу робота з гіпертекстами набуває все більшого поширення в педагогічному дискурсі. Соціологічний критерій допомагає також виділити *функційно-жанрові різновиди текстів, як-от: побутово-розмовні, офіційні, художньо-белетристичні*. За функційним виявом тексти поділяють на *інформаційні, емотивні, фатичні, поетичні, метамовні*.

У межах психологічного критерію здійснюється класифікація текстів за мірою спонтанності – *спонтанні* та *підготовлені*; за мірою алгоритмізованості/евристичності – *фіксовані* (наприклад, заповнення формуляра), *напівфіксовані* (вітання, прощання, подяка тощо) та *нефіксовані* тексти.

Власне комунікативний критерій виокремлює тексти, *спрямовані на процес* (розповіді, традиційні мемуари тощо), і тексти, *спрямовані на результат* (наукові тексти, ділові листи тощо). Залежно від комунікативної мети є *тексти-розповіді, описи й міркування (роздуми)*.

Функційно-прагматичний критерій урахує суб'єктивну міжособистісну модальність, сприяє виділенню *нормативних, аксіологічних (оцінних), описових* текстів [30, с. 151].

У лінгводидактиці слухним є поділ текстів за характером авторства: *первинні* (оригінальні), *вторинні* (створені на основі первинних, наприклад конспекти, шкільні перекази) і *первинно-вторинні* (огляди літератури, реферати проблемного типу, шкільні твори); за способом передачі фабули: *неперевно-фабульні* та *перевно-фабульні*.

За ціннісним спрямуванням у педагогічному дискурсі виділяють тексти – *прецедентні* (еталони культури народу, «інтелектуально-емоційні блоки», стереотипи, зразки, що мають особливу цінність для дискурсної особистості); *культуроснавчі* (відображають культурні цінності народу, естетичні за змістом, структурою й лексичним

наповненням); *патогенні* (здійснюють негативний вплив на свідомість та поведінку адресата).

Для лінгводидактичного дискурсу особливо важливий прецедентний текст, основними ознаками якого є хрестоматійність, особлива значущість для великої кількості осіб і для окремої особистості та багаторазове звернення до нього підчас спілкування в різних ситуаціях [178, с. 151]. На противагу таким текстам, *патогенні* тексти завдають або можуть завдати шкоди моральному чи психологічному здоров'ю особистості чи спільноти, паплюжити гідність людини чи релігійні її почуття. До патогенних текстів належать такі, що загрожують суспільній моралі, націлені на підрив національних та державних інтересів, які мають шкідливий вплив на людину [126, с. 84]. Із професійного погляду вчителя-словесника шкідливим можна назвати текст, який виражає неповагу до мовних традицій народу, зневагу до вироблених правил (тексти з помилками в написанні власних назв, із недбалим пунктуаційним оформленням; примітивні мовні ресурси для передачі думок в Інтернеті оточують учнів і студентів і теж завдають шкоди мовній особистості). Тому особливо цінними є прецедентні тексти, використані в лінгводидактичному дискурсі задля формування в учнів моральних якостей, гарного смаку в користуванні українською мовою.

Учителі-словесники використовують в педагогічному дискурсі поняття «прецедентний феномен», до якого відносять не лише *прецедантні тексти*, а й *прецедентні імена*, *прецедентні висловлювання*, *прецедентні ситуації* (Д. Багаєва, Д. Гудков, І. Захаренко, В. Красних та ін.). Джерелом навчальних прецедентних феноменів є класичні літературні твори, фольклор, тексти промов тощо.

Прецедентні феномени засвідчують належність мовної особистості до певної доби, її культури, слугують виразником особливостей епохи, нації, соціуму, а відтак постають ціннісним джерелом для реалізації виховної мети навчання. Прецедентні тексти – явище багатоаспектне, а тому й розглядають їх з різних ракурсів: з огляду на лінгвістику тексту, психолінгвістику, теорію мовленнєвих актів, когнітивну лінгвістику. Термін «прецедентний текст» уперше ввів у науковий обіг Ю. Караулов. Вивченню цього явища присвячені роботи таких науковців, як Д. Багаєва, К. Богданов, Н. Голубєва, Д. Гудков, І. Захаренко, В. Красних, В. Костомаров, Г. Слишкін, О. Селіванова та ін.

Дослідники вважають, що прецедентні тексти – це тексти, важливі для конкретної особистості в пізнавальному й емоційному планах, добре відомі їй широкому оточенню, часто вживані особистістю в мовленні. Такі тексти зафіксовані у свідомості носіїв мови та є так

званими «готовими інтелектуально-емоційними блоками», стереотипами, зразками, мірками порівняння [178, с. 220], що допомагають людині орієнтуватися в ментальному та вербальному просторах. Основними ознаками прецедентних текстів є їх особлива значущість для окремих особистостей і для значної кількості осіб, а також багаторазове звернення до прецедентних текстів у дискурсі цих особистостей; це так званий хрестоматійний текст, який відомий усім мовцям.

В. Красних висловлює слушну думку по те, що однією з основних ознак прецедентного феномена є здатність виконувати роль еталона культури [205, с. 171]. Саме ця ознака прецедентних текстів зумовлює їх соціокультурний потенціал, а відтак і спроможність реалізовувати відповідну змістову лінію чинної шкільної програми.

Уроки української мови, відповідно до вимог чинних навчальних програм, спрямовані насамперед на формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови. Реалізація цієї мети передбачає уважне ставлення вчителя до відбору текстового дидактичного матеріалу, адже навчальний текст є не тільки засобом навчання мови як системи комунікативно значущих одиниць з усіма їх характеристиками, а й засобом формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних, соціокультурних уявлень, залучення школярів до культурних надбань людства й українського народу в часовому й просторовому аспекті.

Текст на уроці української мови має бути носієм важливої культурної інформації, покликаний виконувати роль еталону культури народу. Це навчальний текст з вираженим ціннісним спрямуванням. Словесникові необхідно звертатися саме до ціннісно орієнтованих текстів – культурознавчих і прецедентних.

На уроках української мови прецедентні тексти можуть бути об'єднані в певний корпус, призначення якого – залучати школярів до культурних надбань українського народу, рідного краю, виховувати національно свідому й розвинену дискурсну особистість.

Важливе практичне значення для організації педагогічного дискурсу та загальної підготовки вчителя-словесника до роботи з текстовими технологіями на уроках української мови має ще одна класифікація текстів. Залежно від однорідності засобів створення й функціонування текстів (засобів комунікативного коду) виділяють *монокодові й полікодові (вербальні й іконічні – візуальні, зображувальні) тексти*.

Стаavimo за мету розкрити поняття *«полікодовий (креолізований) текст»*, визначити особливості його комунікативного коду та роль як

засобу навчання на уроках української мови. Що ж треба знати майбутньому вчителю-словеснику про полікодові (креолізовані) тексти?

Динамічний розвиток у нашому суспільстві інформаційно-комунікаційних засобів, зокрема поширення в них візуального, зображувального (іконічного) складника, зумовлює нові лінгвістичні пошуки й методичне переосмислення традиційних одиниць передачі навчальної інформації в педагогічному дискурсі.

У визнанні тексту як поняття вербального й іконічного лінгводидактика спирається на дослідження загальної лінгвістики, методики навчання іноземних мов, психолінгвістики й теорії комунікації.

У сучасній українській лінгводидактиці головним засобом навчання мови прийнято називати текст – середовище функціонування всіх мовних одиниць, важливий складник комунікації, що об'єднує дії учасників педагогічного дискурсу. Тому закономірним є постійний інтерес до тексту з боку широкого кола його дослідників – лінгвістів, методистів, учителів-словесників, студентів і учнів.

Лінгводидактика, вивчаючи текст з його знаковим наповненням, залучає загальнолінгвістичні й психолінгвістичні дослідження комунікативного коду тексту, як-от: наявність вербального й невербального складника, ефективність об'єднання різних знакових систем у структурній і семантичній організації тексту, аналіз термінологічного складника наукової мови з метою його вдосконалення й уніфікування (О. Анісімова, Ф. Бацевич, А. Бернацька, М. Ворошилова, А. Габідулліна, І. Горелов, В. Карасик, О. Міхеєв, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Д. Чигаєв та ін.). Пізнавальна, розвивальна й виховна роль одиниць навчального тексту в педагогічному дискурсі, зокрема й у дискурсі уроку української мови, є предметом педагогічних і методичних досліджень (Н. Волкова, І. Кочан, В. Мельничайко, М. Пентиліук, О. Потапенко та ін.).

Особливе місце в науково-методичних студіях учених і в практичній діяльності словесників посідає навчальний текст, що з розвитком нових інформаційно-комунікаційних технологій, як і будь-який інший текст, постійно змінюється за змістом і формою його вираження. Ці зміни стосуються використання знаків кодування інформації, усе більшого поширення полікодового оформлення навчального тексту, що відповідає полісенсорному принципу навчання (залучення багатьох органів чуття учнів для сприймання текстової інформації).

Комунікативним кодом тексту можуть бути вербальні й невербальні одиниці. До вербального коду належить мова, до невербального – усе, що не виражене словом, але також несе інформацію, впливає на її сприймання реципієнтом, реалізує прагматичні настанови мовця –

автора тексту. Реалії сучасного життя вимагають усе більшої уваги до невербальних засобів відтворення інформації в тексті. Наукові студії вчених містять значну кількість термінів на позначення семіотичних засобів відображення текстової інформації, їх взаємозв'язків і домінування в текстах.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити деякі узагальнення. Вочевидь, усі тексти (письмові й усні) з вербальним і невербальним складником можна поділити на дві групи (*монокодові* та *полікодові* або *гомогенні* та *негомогенні* чи *лінійні* та *нелінійні*). Так, тексти першої групи – тільки з вербальним компонентом – несуть переважно смислове, інформаційне навантаження (розмір, вид, колір шрифту тощо не змінюють текст з погляду його змісту), їх називають *гомогенними*. Для другої групи текстів – із вербальним і невербальним компонентом – характерні особливості щодо кількісної презентації цих компонентів, ступеня їх взаємозв'язку чи взаємопроникнення тощо. Термінологія на позначення текстів другої групи надзвичайно строката, зокрема: *полікодовий* текст (Г. Ейгер, В. Юхт), *креолізований* текст (Ю. Сорокін, Є. Тарасов), *семіотично ускладнений* текст (А. Бернацька), *лінгво-візуальний комплекс* (Л. Большіянова), *нелінійний* текст (Л. Большакова).

Активно вживаним є термін *креолізований текст*, з яким зіставляють інші терміни. Учені досліджують креолізований текст реклами, коміксів, карикатури, ілюстрацій до художніх, публіцистичних творів, науково-технічних розробок, афіш, плакатів тощо, доповнюючи власними термінами, що відображають суть таких текстів: *нетрадиційний, відео-вербальний, семіотично збагачений, складений, лінгво-візуальний феномен, синкретичне повідомлення, ізовербальний комплекс, зображально-вербальний комплекс, ізоверб, іконотекст*.

Термін *креолізований текст* пов'язаний із термінами *креолізована мова* (тобто змішана мова), *креолізація* (первинно означало процес утворення нових етнічних груп унаслідок змішування крові кількох етносів, а потім – процес змішування мов), що походять від слова *креоли* (від фр. créole; ісп. criollo й порт. crioulo; лат. creare «створювати, вирощувати, виводити»). Існує три значення терміна *креолізація* – загальне, лінгвістичне й текстуальне.

Креолізовані тексти виникають унаслідок злиття вербальних та невербальних (іконічних) засобів передачі інформації. За О. Анісімовою, такі тексти мають градацію відповідно до ступеня злитості (спаяності) в них вербальних і невербальних компонентів: *гомогенні* – вербальні тексти; тексти з частковою креолізацією – *паралінгвістично активні* тексти; тексти з повною креолізацією –

параграфемні (візуальні, іконічні, паралінгвістичні) [7]. Д. Чигаєв підтримує думку дослідниці про поділ полікодових текстів на три частини, але заперечує поняття *часткової й повної креолізації*, справедливо зауважуючи, що способом творення креолізованих текстів є спеціально дібрана взаємодія вербальних та ілюстративно-візуальних компонентів (*вербальний текст = зображення*). Тому для родової назви текстів з вербальним і зображувальним складником варто використовувати інші терміни (*семіотично ускладнені, полікодові, семіотично збагачені* тексти тощо) [473].

А. Габідулліна, досліджуючи навчально-педагогічний дискурс, характеризує тексти підручників, посібників, мультимедійні навчальні матеріали тощо як креолізовані тексти, що виконують такі функції: *атрактивну, інформативну, ілюстрації вербального компонента, волюнтативну, метакомунікативну, експресивну, естетичну, фатичну, технічну* [86, с. 246 – 253]. Ці функції, на нашу думку, визначено з позиції взаємодії вчителя й учнів на уроці. Розуміння креолізованого тексту як засобу навчання, що вимагає від учнів аудіо-зорового сприймання не тільки вербального, а й невербального (іконічного) складника, спрямовує школярів на креативність у рецептивній і продуктивній мовленнєвій діяльності.

Креолізований навчальний текст краєзнавчого спрямування має бути насичений своєрідним щодо змісту вербальним і невербальним складниками, у яких можуть бути відображені характерні місцеві явища чи події культурного й виробничого життя земляків, історії краю тощо. Школярі можуть бути залучені до створення креолізованих текстів — це, наприклад, і традиційне ілюстрування як супровід вербального (лінійного) тексту, і створення презентацій, де учні не обійдуться без засобів іконічних (нелінійних). Уміле оперування креолізованими текстами на уроках української мови й учителем, і учнями сприятиме кращому порозумінню й реалізації мети уроку.

Креолізований текст як лінгвістичне й методичне поняття можна визнати важливим і таким, що потребує активного подальшого дослідження та впровадження в педагогічний дискурс.

Узагальнюючи різні класифікації тексту, спробуємо виокремити ті його різновиди, що представляють текст як одиницю педагогічного дискурсу. Зважатимемо на те, що текст у педагогічному дискурсі виконує такі основні функції: *пізнавальну* (містить інформацію про реальні дійсності), *метамовну* (містить інформацію про мовні явища), *інтерактивну* (здійснює взаємодію комунікантів під час навчання), *дидактичну* (як засіб навчання).

Отже, виділяємо такі основні різновиди тексту, характерні для педагогічного дискурсу:

- за напрямом реалізації задуму: *тексти для аналізу й тексти-продукти мовленнєвої діяльності*;
- за навчальною метою: *тексти інформативні, дослідницько-пошукові, контрольні*;
- за ступенем самостійності під час складання: *під керівництвом учителя, колективні, самостійно складені*;
- за авторством: *тексти-зразки для аналізу, тексти для самоаналізу, тексти для взаємоаналізу*;
- за каналом комунікації: *тексти усні, писемні, друковані, гіпертексти*;
- за ціннісним спрямуванням: *прецедентні тексти (прецедентні феномени), культурознавчі, патогенні*.
- за однорідністю комунікативного коду: *монокодові, полікодові*.

4.2. Лінгводидактичний аналіз тексту як технологія педагогічного дискурсу

4.2.1. Аналіз тексту в педагогічному дискурсі

До технологій педагогічного дискурсу, які має опанувати й надалі постійно вдосконалювати майбутній учитель-словесник, відносимо технології аналізу тексту, зокрема професійного – лінгводидактичного аналізу. Що таке аналіз тексту в педагогічному дискурсі? Що таке лінгводидактичний аналіз тексту? Які ознаки технологій педагогічного дискурсу містять процедури аналізу тексту? Як удосконалювати вміння аналізувати текст? Визначаємо мету – з'ясувати ці питання.

Проблеми аналізу тексту в лінгвістиці й лінгводидактиці не втрачають своєї актуальності, незважаючи на значну кількість досліджень і вагомих практичних результатів. Так, методологічні й методичні аспекти аналізу тексту висвітлювали Н. Арутюнова, Є. Голобородько, Т. Єщенко, А. Загнітко, Н. Зарубіна, М. Зубрицька, І. Кочан, М. Крупа, Н. Купіна, В. Мельничайко, Н. Миронюк, Н. Непийвода, М. Пентилюк, М. Пльонкін, Л. Рожило та ін. Комунікативний аспект аналізу тексту досліджували такі вчені, як Л. Бабенко, Ф. Бацевич, О. Гойхман, Ю. Казарін, О. Каменська, О. Кубрякова, М. Макаров, Т. Надєїна, О. Селіванова, Г. Почепцов та ін. Лінгвістичні засади методики аналізу художнього тексту розробляли І. Ковалик, І. Кочан, М. Плющ, Л. Мацько, Н. Купіна, Л. Лосева, Н. Миронюк, Л. Синельникова, Т. Терновська, М. Шанський та ін. Лінгвосисловий аналіз тексту став предметом

дослідження Л. Добраєва, Н. Купіної. Аналіз тексту, зокрема спрямований на розвиток зв'язного мовлення учнів, ґрунтується на положеннях психолінгвістики про розуміння мовлення як одного з видів діяльності людини, про особливості чотирьох фаз мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, реалізація, контроль), що мають вияв у таких видах мовленнєвої діяльності, як говоріння, аудіювання, читання й письмо. Психолінгвістичні аспекти аналізу тексту розкрили такі вчені, як М. Жинкін, І. Зимня, О. Кубрякова, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, Л. Сахарний, Ю. Сорокін, О. Шахнарович та ін.

Методи, прийоми, технології роботи з текстом, завдання лінгвістичного аналізу на уроках української мови висвітлили О. Біляєв, В. Бадер, І. Борисюк, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Н. Грипас, І. Конфедерат, П. Кордун, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.

Методичній проблемі відбору художніх текстів для аналізу присвячені наукові розвідки Т. Донченко, М. Крупи. Аналізу тексту в процесі підготовки до переказу приділено особливу увагу в методичних роботах Т. Донченко (змістово-композиційний аналіз), Т. Сурової (лінгвістичний аналіз з метою лексичної підготовки до переказу). Комунікативний аспект аналізу текстів різних стилів і комунікативну модель аналізу тексту на уроках словесності представила З. Смілкова.

Посилена увага вчителів-словесників і методистів до тексту як дидактичного матеріалу для аналізу пов'язана зі зміною цільових акцентів навчання мови, що відбито в чинних програмах, концепціях, освітніх стандартах, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. Відповідно до цих документів, результативність навчання мови в сучасній школі оцінюють не тільки мовними знаннями, уміннями й навичками, але й рівнем мовленнєвознавчої підготовки, практичним володінням мовними засобами залежно від ситуації спілкування, готовністю учнів до ефективної комунікації – до виконання ролі адресанта (того, хто створює висловлювання) і адресата (того, хто сприймає висловлювання) – тобто до активної участі в педагогічному дискурсі.

Дослідження з проблеми аналізу тексту виявляють широке коло питань, що потребують подальшої розробки паралельно за двома напрямками – *систематизації й узагальнення та конкретизації й деталізації окремих дій і процедур аналізу*. Так, систематизація й узагальнення передбачає пошук шляхів щодо вироблення єдиних підходів до аналізу текстів, різних класифікаційних груп, а конкретизації й деталізації окремих дій і процедур аналізу – вироблення технологій і методичних прийомів, ефективних під час аналізу текстів

певних жанрів, стилів, усної чи писемної форми тощо. Обидва ці напрями досліджень важливі для сучасного педагогічного дискурсу. Сучасні наукові розвідки в царині теорії комунікації, лінгвістики тексту й дискурсу, мовленневознавства зумовлюють доповнення й перегляд певних наукових позицій щодо аналізу тексту. Узагальнення досягнень лінгвістів, лінгводидактів і вчителів з проблем аналізу тексту є основою таких положень.

Аналіз тексту як методичне поняття має широкий контекст суміжних понять. Так, учителі-словесники у професійному мовленні часто оперують такими поняттями, як *мовний аналіз, лінгвістичний аналіз, комплексний аналіз, комунікативний аналіз, когнітивний аналіз, фонетичний аналіз, лексичний аналіз, стилістичний аналіз* та інші види аналізу мовних одиниць, *аналіз мовлення, аналіз дискурсу, риторичний аналіз, аналіз методу, аналіз технології, аналіз уроку, аналіз комунікативної ситуації, аналіз літератури, аналіз художніх засобів* та ін. Аналіз може бути *методом навчання, методом дослідження, методом професійної діяльності вчителя-словесника*.

У лінгводидактиці в основі розуміння будь-якого виду аналізу лежить його загальнонаукове визначення як методу логічного мислення, «що полягає в розчленуванні, розкладанні в думці цілого на частини компоненти, властивості» [423, с. 12]. Це дає змогу виявити структуру об'єкта, поділити складне явище на простіші елементи, відокремити істотне від неістотного. Метою аналізу є пізнання частин як елементів складного цілого, встановлення зв'язків між його частинами, виявлення певних закономірностей [423, с. 12 – 13]. Розкладання цілого на частини спрямоване на виявлення будови досліджуваного об'єкта, його структури; поділ складного явища на менші елементи дає змогу відокремити суттєве від несуттєвого, складне звести до простого. Аналіз як метод пізнання забезпечує утворення понять, розкладання єдності на множинність, складного на його компоненти, події – на окремі етапи, зміст свідомості – на її ознаки; аналіз є методом здобуття нових знань на основі оперування поняттями.

У науковій літературі виділяють кілька видів загальнонаукового аналізу, як-от: *елементарний, причиновий, логічний, феноменологічний, психологічний*. Найпростіший – елементарний аналіз, що розкладає явище на окремі його елементи без урахування взаємозв'язків. Причиновий аналіз диференціює явища, що існують між частинами цілого з урахуванням відношень між ними. Логічний аналіз установлює смислові зв'язки між складниками цілого. За допомогою феноменологічного аналізу виділяють у явищі зміст свідомості, щоб дослідити її

сутність. Психологічний аналіз розкладає зміст свідомості на окремі елементи. У лінгводидактичному аспекті аналіз, як і будь-який науковий метод, виконує такі органічно пов'язані між собою функції: 1) виявлення будови, структури досліджуваного явища; 2) поділ складного явища на частини; 3) відокремлення в структурі явища суттєвого від несуттєвого; 4) зведення складного до простого.

Отже, мета будь-якого аналізу – через структурування, поділ, відокремлення – пізнати частини, які є елементами (одинацями) складного цілого. Аналіз як загальнонаукове поняття функціонує у двох формах: практичної дії та мислительної операції. Тому його визначають, як: 1) прийом наукового мислення; 2) логічний процес; 3) етап пізнання; 4) засіб пізнання й перетворення дійсності; 5) метод наукового дослідження; 6) метод здобуття нових знань, формування умінь і навичок.

Аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація, індукція і дедукція, порівняння і абстрагування – це прийоми мислительного характеру, які діють в процесі аналізу тексту на уроках української мови. Аналіз тексту, за визначенням, поданим у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики», – це «вид роботи, що передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети» [423, с. 13 – 14]. Аналіз тексту сприяє ефективному розвитку зв'язного мовлення учнів, збагачує їхній активний словник, удосконалює якості мовлення. Методисти виділяють такі етапи аналізу тексту на уроках української мови: визначення теми й основної думки, виділення мікротем, визначення засобів зв'язку речень у тексті, стилю, типу мовлення, аналіз структури тексту та мовних засобів. У процесі аналізу тексту учні застосовують індуктивний і дедуктивний способи мислення, поєднують аналітичний і синтетичний види діяльності [423, с. 14]. Формою взаємозв'язку аналізу й синтезу є порівняння, за допомогою якого здійснюються емпіричні узагальнення й класифікація явищ. Аналіз тексту часто є підготовкою учнів до створення власних текстів – різних за жанром, типом, стилем мовлення, монологічних і діалогічних.

Залежно від мети й завдань уроку, учитель-словесник обирає певні *види аналізу тексту*, як-от:

- за повнотою виконання етапів і операцій: *повний, частковий*;
- за метою: *навчальний, контрольний*;
- за участю вчителя й учнів: *під керівництвом учителя, самостійний, груповий, інтерактивний*;

- за місцем виконання: *класний, домашній*;
- за використаними засобами: *традиційний, комп'ютерний, мультимедійний, аудіо-аналіз, відео-аналіз*;
- за формою мовлення: *усний, письмовий*;
- за аналізованим мовним матеріалом: *фонетичний, орфоепічний, лексичний, орфографічний, граматичний, пунктуаційний, стилістичний, фонетико-стилістичний, лексико-стилістичний, граматики-стилістичний, риторичний*;
- за інтегрованістю мовних і літературних завдань: *філологічний (комплексний), лінгвістичний (мовний), літературознавчий*;
- за текстовими категоріями: *комунікативний, когнітивний, інформативний, структурний, семантичний*;
- за способом виконання: *аналіз-тест, аналіз з поширеними відповідями*;
- за нормативністю текстового дидактичного матеріалу: *аналіз-зразок, аналіз-редагування*.

Пропонована класифікація не є повною, оскільки аналіз входить до складу різних часткових методик і сприяє реалізації навчальних, контрольних, корекційних, оцінювальних завдань уроку та набуває різного вияву. Розвиток інформаційних технологій на уроках української мови, використання інтерактивного методу в роботі з текстом розкриває можливості аналізу тексту та його різновидів.

Аналіз тексту як одиниця лінгводидактики об'єднує систему *методичних категорій – закономірностей, принципів, підходів, методів, прийомів, технологій, форм і засобів навчання мови, оскільки у визначенні, обґрунтуванні й практичній презентації кожної з них оперують поняттям «аналіз тексту»*. Наприклад, *розуміння семантики мовних одиниць* як закономірність можна виявити в процесі аналізу учнями лексичних одиниць тексту, усвідомлення ними лексичного значення аналізованого слова й засвоєння певної реалії. М. Пентиліук, характеризуючи цю закономірність, слушно зазначає: «Розуміти слово (морфему, словосполучення, речення) – це значить співвідносити їх з певними явищами дійсності, уміти визначати їх функції, сприймати і вживати в контексті» [260, с. 31]. Функції мовних одиниць можна визначити тільки проаналізувавши текст, у якому вони вжиті. А частковий (специфічний) методичний *принцип вивчення морфології на синтаксичній основі* також передбачає аналіз морфологічних одиниць із метою визначення їх ознак у текстах. Функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний підходи до навчання мови теж спираються на аналіз тексту як виду діяльності й місця функціонування усіх мовних одиниць. Аналіз тексту

може бути методом чи прийомом навчання (Як навчати? – Шляхом аналізу) і засобом навчання (За допомогою чого навчати, формувати вміння? – За допомогою аналізу). Метод аналізу тексту може бути основним на уроці української мови як спосіб взаємодії учасників педагогічного дискурсу, у яких визначені чіткі статусні ролі й дії в процесі аналізу. Метод вправ може бути у формі аналізу тексту. Як прийом аналіз тексту може бути в структурі іншого методу, наприклад, методу бесіди, лекції тощо.

Аналіз тексту в педагогічному дискурсі – це своєрідна універсальна щодо цільового призначення *технологія*, якій притаманні такі ознаки: *стандартизованість*; *уніфікація процесу*; *ефективне застосування в конкретних умовах навчання мови й можливість відтворення в аналогічних ситуаціях*; *програмування кінцевого результату*; *послідовність операцій*; *використання необхідних засобів*. Аналіз тексту як технологія в педагогічному дискурсі містить такі складники, як *мета*, *зміст навчання*, *упорядкований навчальний процес*, *поділ аналізу на етапи й операції*, *виправлення*, *корекція й оцінка результатів* – і загалом спрямований на реалізацію мети уроку будь-якого типу або певної частини уроку.

Технологічний підхід до аналізу тексту на уроках української мови вимагає дотримання пріоритетних *принципів*, які визначили на основі узагальнення досліджень лінгводидакти Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко [321]:

1. *Особистісно орієнтований принцип* («уважне ставлення до особистості учня у зв'язку з його творчими, науковими здібностями, а також виявом високого рівня компетентності щодо граматики та стилістики сучасної української літературної мови, загалом стосовно норм мовної системи на кожному окремому рівні» [321, с. 42 – 43]). Згідно з цим принципом, учитель-словесник добирає текст та проектує технологію його аналізу із завданнями й запитаннями, відповідними віковій, здібностям, психологічним властивостям, рівню знань учнів тощо, а також визначає мету засвоєння та використання в мовленні певних мовних одиниць, наявних у тексті.

2. *Принцип системної організації навчання* (організація процесу здобування знань як цілісної системи навчання, розгляд усього розвитку комунікативної компетентності учнів як єдиного цілого) [321, с. 43]. Дотримання цього принципу вбачаємо в систематичному використанні аналізу тексту в педагогічному дискурсі під час вивчення різних тем, з поступовим ускладненням операцій аналізу, у формуванні комплексу комунікативних умінь і навичок, що становлять основу комунікативної компетентності учнів.

3. *Функційно-комунікативний принцип* (підхід до мови як до засобу спілкування, навчання мови під час комунікації) [321, с. 43]. Цей принцип об'єднує два провідних методичних принципи навчання української мови – функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний [260]. Урахування цих принципів передбачає організацію аналізу тексту як комунікативну діяльність, інтерактивний процес, планування дій учителя й учнів як комунікативні акти, відпрацьовані сценарії навчальних стратегій і тактик, формулювання завдань щодо характеристики змісту й засобів його вираження в тексті з урахуванням функцій мовних одиниць, їх стилістичних особливостей. На єдності смислу й мовного оформлення тексту наголошує І. Кочан: «Будь-який текст поєднує *план змісту* і *план вираження*. План змісту тексту – це його смисл. План вираження – мовне оформлення» [202, с. 31]. Функції мовних одиниць під час аналізу тексту необхідно розкривати в єдності змісту й мовного вираження.

4. *Інтегративний принцип* (досягнення триєдиної мети: навчання мови, виховання мовної особистості і творчого розвитку школяра; інтегративні процеси на міждисциплінарному рівні) [321, с. 42 – 44]. Реалізація цього принципу залежить від вдалого добору тексту для аналізу. Він має містити виховний, навчальний і розвивальний потенціал. Завдання вчителя-словесника – так спланувати процедуру аналізу тексту, щоб розкрити цей потенціал: сформулювати завдання навчального характеру та творчого, спрямовані на всебічний розвиток учнів.

5. *Принцип активної взаємодії* (стимулювання школярів до активної співпраці з результатами продуктивної творчої роботи) [321, с. 44]. Відповідно до цього принципу, вчитель-словесник планує аналіз тексту як ігрове проектування, вирішення проблеми, передбачає власну творчу діяльність учнів (презентація, виразне читання тексту, твір, лінгвістична мініатюра, складання кросвордів, формулювання запитань для однокласників, укладання словникової статті, пам'ятки для однокласників, формулювання правила тощо).

Технологічний підхід застосовуємо й до методики опанування технологій педагогічного дискурсу, що передбачає дотримання вчителем-словесником таких провідних *принципів використання технологій навчання*, зокрема й аналізу тексту:

- *дотримання ціннісно-цільових настанов педагогічного дискурсу* (поєднання всіх процедур аналізу тексту єдиною метою та комунікативною інтенцією);
- *відповідність стратегій і тактик педагогічного дискурсу прогнозованому результату навчання* (цілісність добору запитань і завдань аналізу тексту відповідно до мети);

- *полікодності* (єдності вербального й невербальних рівнів педагогічного дискурсу, зв'язку усного й писемного мовлення);
- *контекстуальності* (здійснення аналізу тексту з урахуванням контексту його створення й функціонування);
- *методичної доцільності* (доцільне використання аналізу тексту в структурі заняття);
- *рефлексії та самовдосконалення* (наявність процедур аналізу, спрямованих на оцінювання власних почуттів, дій);
- *особистісної креативності* (спрямування аналізу на розвиток творчих здібностей).

Актуальна в сучасній школі когнітивно-комунікативна методика навчання мови передбачає розгляд не тільки предметно-сислової і структурної цілісності тексту, а й пізнавально-інформаційної та комунікативної. Застосування комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови передбачає розуміння тексту як основного засобу пізнання, а також розвитку мовлення учнів. Відповідно до цього підходу текст реалізує взаємодію вчителя й учнів, сприяє розкриттю їхніх особистісних рис, тобто гармонізує педагогічне спілкування. Ефективність такого спілкування залежить від комунікативності усних і писемних текстів, що використовуються в процесі навчальної діяльності. Здебільшого ці тексти розвивають діалогічність мислення, формують мислення і мовлення учнів [425, с. 3].

До важливих теоретико-методичних чинників аналізу тексту відносимо *лінгводидактичні функції тексту* як засобу навчання.

Лінгводидактичними функціями тексту називаємо ті потенційні дидактичні можливості, що можуть бути використані педагогом для досягнення мети всього уроку або для виконання завдань окремих його частин. Лінгводидактичні функції тексту відповідно до триєдиної мети сучасного уроку мови можуть бути *виховними, навчальними, розвивальними*.

Виховні функції тексту зумовлені насамперед його змістом, основною думкою, естетичними властивостями, що впливає на вибір учителем-словесником тексту для аналізу. Виразним виховним потенціалом наділені прецедентні тексти, особливо значущі як носії позитивної інформації.

Навчальні функції текстів різних стилів мовлення традиційно лежать в основі добору мовного матеріалу для диктантів, переказів, під час підготовки до усних або письмових творів, складання лінгвістичних мініатюр, різних видів конструктивних вправ тощо. Мовні одиниці, що постають об'єктом аналізу, виділяють із тканини тексту насамперед завдяки їхнім властивостям передавати певну науково-навчальну

інформацію, слугувати засобом навчання лексичних, граматичних, стилістичних функцій певних мовних одиниць, поведінки в педагогічному дискурсі — здійснювати обмін думками, впливати на аудиторію, створювати позитивний настрій та ін.

Розвивальні функції тексту сприяють розвитку пізнавальних здібностей, комунікативної вправності й естетичних уподобань учнів. Зараз активно використовують тексти, спрямовані на розвиток умінь сприймати й розуміти висловлювання (тексти для аудіювання й читання), на розкриття пізнавальних здібностей учнів.

До основних параметрів аналізу тексту відносять такі:

- визначення теми й основної думки тексту;
- виділення абзаців (мікротем);
- визначення стилю й типу мовлення;
- аналіз структури тексту;
- аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних) [260, с. 298].

На основі цих параметрів учитель-словесник розробляє технологію аналізу відповідно до завдань уроку.

Аналіз тексту втілює ідею навчання мови на текстовій основі, адже тільки в тексті одиниці будь-якого рівня мовної системи виявляють себе повною мірою. Дидактичний матеріал у вигляді текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення дає змогу визначати стилістичні й граматичні функції мовних одиниць, забезпечує практичну спрямованість засвоєння учнями лінгвістичної теорії. Аналіз структурно-сислової єдності тексту, мовних засобів зв'язку між його окремими реченнями є підґрунтям якісних, комунікативно доречних власних творів учнів.

На уроках української мови складно виконати повний лінгвістичний аналіз художнього тексту, окремі ж його елементи мають бути в структурі кожного уроку. М. Пентиліук пропонує під час лінгвістичного аналізу художнього тексту дотримуватися таких принципів: 1) просторово-часової співвіднесеності тексту з дійсністю; 2) авторського ставлення до зображуваного; 3) жанрової належності тексту; 4) урахування особливостей ідіостилю письменника; 5) смислової та структурно-граматичної організації тексту; 6) аналізу тексту за рівнями мови; 7) виявлення конкретних засобів створення образності [260, с. 298]. У методиці навчання української мови розроблені уроки, на яких здійснюється комплексний аналіз тексту: з'ясування функцій мовних одиниць усіх рівнів, їх впливу на передачу основної думки тексту. Такий аналіз передбачає визначення типу, стилю мовлення, способів і засобів

зв'язку речень у тексті, визначення теми, мікротем, основної думки, ключових слів тощо.

Урізноманітнює аналіз тексту використання словників, довідкової, лексикографічної літератури, мультимедійних засобів навчання що дає змогу з'ясувати значення мовних одиниць, проаналізувати контекст і здійснити глибинне прочитання всіх комунікативних рівнів тексту, мотивувати відбір автором мовних засобів відповідно до теми й основної думки твору.

Не втратив своєї ваги й запропонований Л. Щербою метод «повільного читання», у процесі якого здійснюється повний лінгвістичний аналіз одного художнього тексту на багатьох заняттях. Такий метод привчав до глибокого філологічного прочитання невеликої кількості художніх творів протягом тривалого часу. Застосування «повільного читання» в сучасному педагогічному дискурсі унеможлиблюють вимоги навчальних програм з мови й літератури, однак учителі-словесники практикують аналіз одного тексту протягом кількох уроків як провідного методу, що сприяє реалізації завдань кожного уроку.

Під час аналізу тексту слід урахувувати особливості текстів різних стилів і ситуативний контекст. Зокрема, художній твір по-різному аналізують на уроках мови й літератури. Так, на уроках літератури вивчають зразки мистецтва художнього слова через систему образів. Учитель переважно спирається на образне мислення учнів, їхні відчуття, тому й оперує насамперед терміном «художній твір». Для використання на уроках української мови художній твір може бути адаптованим, тобто пристосованим до певних навчальних умов: згорненим, скороченим, зміненим щодо пунктуації тощо. Під час мовного аналізу використовують термін «текст художнього стилю» («художній текст»).

Текст у процесі аналізу виявляє такі особливості: це провідний засіб навчання мови, об'єкт аналізу мовних одиниць, предмет лінгвістичного аналізу з метою засвоєння його структурно-семантичних ознак, проміжний компонент у схемі педагогічної комунікації між адресантом і адресатом мовлення. Учитель і учень по чергово виконують ту чи ту роль, тобто створюють, сприймають чи відтворюють тексти.

Технологія аналізу тексту на уроках української мови передбачає визначення лінгводидактичних функцій тексту, особливостей адаптації текстів до конкретних дидактичних завдань, розробку схем мовного аналізу тексту, усвідомлення особливостей сприймання, відтворення, породження тексту – тобто здійснення вчителем-словесником лінгводидактичного аналізу тексту.

4.2.2. Поняття про лінгводидактичний аналіз тексту

До особливо важливих професійних умінь учителя-словесника в педагогічному дискурсі відносимо вміння визначати навчальні й виховні функції текстів, різних за стилем, типом, жанром мовлення, здійснювати аналіз навчального тексту відповідно до основних лінгводидактичних засад, на які спираються часткові методики в конкретних ситуаціях педагогічного дискурсу. Такий аналіз пропонуємо називати *лінгводидактичним*.

Проблему методики лінгводидактичного аналізу тексту розглядаємо насамперед у широкому контексті проблем лінгвістичного аналізу загалом та методики навчання української мови на текстовій основі – текстоцентризму, у виробленні мовних та мовленнєвих умінь і навичок учнів. Формування умінь і навичок здійснювати аналіз тексту з погляду його дидактичних функцій, визначати навчально-виховну роль мовних одиниць тексту є, на нашу думку, підґрунтям методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Особливістю методики аналізу тексту в будь-якому аспекті (лінгвістичному, мовленнєвознавчому, лінгводидактичному) є поєднання універсалізму й гнучкості застосування певних аналітичних дій, процедур і операцій, об'єднаних у єдину технологію із запланованим результатом навчання. Учитель-словесник повинен оволодіти загальними, універсальними технологіями, що стосуються аналізу тексту, а також уміти застосовувати ті з них, які зумовлені конкретними навчально-виховними завданнями відповідно до навчальних умов, насамперед теми, мети, способів і засобів навчання, своєрідності учнівської аудиторії та особистісних якостей учасників педагогічного дискурсу. Педагог у професійній діяльності постає перед вибором: який текст запропонувати учням, за якою схемою його проаналізувати, яке творче завдання дібрати, щоб текст сприяв реалізації поставленої мети та надзавдання в спілкуванні (викликав у школярів бажання висловити власні думки з приводу почутого чи прочитаного в тексті). Правильно здійснювати такий вибір допомагають знання про наукові лінгвістичні й лінгводидактичні засади аналізу тексту, практика роботи з текстом у різних навчальних ситуаціях.

Теоретичні основи лінгводидактичного аналізу тексту представлені в дослідженнях лінгвістів, психолінгвістів, лінгводидактів. Учені-лінгвісти віддають перевагу аналізу художніх текстів, що цілком виправдане місцем художньої літератури в соціальному й психологічному розвитку людини. Відповідно, у методичних працях теж посилена увага до вивчення функційної спрямованості художніх текстів, до характеристики головних текстових категорій. Так, аналізу основних категорій тексту присвячені

лінгвістичні дослідження А. Акішиної, Л. Бабенко, М. Бахтіна, І. Гальперіна, Н. Зарубіної, Ю. Казаріна, О. Каменської, І. Ковалика, Л. Лосевої, Л. Мацько, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, М. Плющ, О. Селіванової, Л. Синельникової, З. Тураєвої, та ін. Текст і дискурс в аспекті зіставлення їх ознак і особливостей аналізу стали предметом досліджень зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема таких, як Н. Арутюнова, Ш. Баллі, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, В. Борботько, А. Вежбицька, Т. ван Дейк, В. Дем'янков, В. Жайворонок, Ю. Караулов, В. Карасик, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, П. Серіо, К. Серажим, Л. Синельникова, О. Селіванова, Ю. Сорокін, Ю. Степанов, З. Харрис, М. Хомський та ін. Лінгводидактичне обґрунтування поняття «аналіз тексту» та методику його проведення представляють роботи таких учених, як М. Вашуленко, Т. Донченко, О. Казарцева, В. Капінос, І. Кочан, М. Крупа, О. Кучерява, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Пльонкін, З. Смелкова, Л. Туміна, Г. Шелехова та ін. Методика аналізу тексту на уроках української мови використовує здобутки психологів і психолінгвістів (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О. О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.), зокрема ті наукові положення, що розкривають особливості сприймання, відтворення й створення тексту учнями.

Проблеми розробки технологій аналізу тексту пов'язані з розвитком сучасного педагогічного дискурсу, насамперед з вивченням мовленнєвої поведінки учасників педагогічного спілкування, шляхів реалізації їхніх комунікативних намірів у різних навчальних ситуаціях (Н. Іпполітова, О. Казарцева, В. Кан-Калик, І. Колесникова, Т. Ладиженська, А. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач, З. Смелкова та ін.). Учені довели, що ефективність педагогічного спілкування залежить від умінь поєднувати аналіз і синтез, точно використовувати словесні засоби, що відповідають задуму автора тексту (висловлювання), а також від умінь адекватно сприймати відповідні мовні засоби.

Із позицій лінгводидактики аналіз тексту цікавий насамперед як метод, прийом і засіб навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя-словесника. Аналіз тексту розглядаємо також як окремий вид професійної діяльності філолога, спрямований на пізнання структури й змісту тексту – основного засобу навчання мови й мовлення.

Учителів-словесників важливо з'ясувати поняття «лінгводидактичний аналіз тексту», визначити його роль у вдосконаленні професійної майстерності. Поняття «лінгводидактичний аналіз тексту» пов'язане із значно ширшим за змістом поняттям – «аналіз тексту» – ключовим для багатьох наук, предметом дослідження яких є пізнавальні

процеси, одиниці мовної системи та її функціонування, мовленнєва діяльність людини, методика й технології навчання мови й мовлення в педагогічному дискурсі.

На нашу думку, для з'ясування суті лінгводидактичного аналізу необхідно визначити основні положення, на які спирається лінгвістичний аналіз, та лінгводидактичні засади роботи з текстом, запропоновані методистами й учителями-словесниками.

Лінгвістичний аналіз у дослідницькому й методичному аспектах ґрунтується на таких теоретичних засадах: 1) основи загальної теорії пізнання; 2) лінгвістична основа; 3) методика застосування науково-дослідних прийомів. У традиційно визнаних методах мовознавства (описовому, історичному, порівняльно-історичному, зіставному, структурному) аналіз функціонує в обох своїх формах (як мислительна операція та як практична дія). Мовознавці аналіз здебільшого відносять до процедур дослідження. За допомогою лінгвістичного аналізу вивчають мовні одиниці – фонологічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні та стилістичні – у їх взаємозв'язках і відношеннях на синхронному зрізі мови. Назву «лінгвістичний аналіз» має відповідна галузь лінгвістики.

Лінгвістичний аналіз передбачає єдність системи понять, категорій, законів мови, методів її пізнання та зв'язок з мовленнєвою діяльністю, а також забезпечує пізнання мови як системи. За допомогою лінгвістичного аналізу в мові розрізняють: 1) інвентар мовних елементів (фонема, морфема, лексеми тощо); 2) регламент стосунків мовних елементів (їх зв'язки чи правила використання); 3) текст (сполучення мовних елементів за властивими певній мові правилами). Одиниці мови здебільшого використовуються в «прямих, предметно-логічних, словникових значеннях, що закріплені за цими одиницями соціально зумовленим досвідом» [87, с. 28].

У лінгвістичній, методичній літературі та в навчальному процесі більше уваги приділяють проблемам аналізу художнього тексту, тому до основ лінгводидактичного аналізу відносимо наукові засади роботи з художніми текстами.

І. Кочан так визначає завдання лінгвістичного аналізу художнього тексту: «показати ті мовні засоби, за допомогою яких подається ідейно-емоційний зміст літературного твору й охарактеризувати прийоми образно-естетичного використання автором мовних елементів різних рівнів» [202, с. 388].

Л. Бабенко й Ю. Казарін запропонували алгоритм лінгвістичного аналізу тексту, аналіз мовленнєвої структури художнього тексту, аналіз

дикції, паралінгвістичних засобів, аналіз окремих категорій тексту (членування, зв'язності тощо), комунікативної організації тексту. Як визначають дослідники, алгоритм містить такі складники: визначення (у загальному вигляді) функційно-стильової належності художнього тексту, аналіз семантичного простору тексту (ключові слова, базовий концепт, денотативний простір тексту та ін.), аналіз емотивного простору тексту, структурної організації, аналіз комунікативної організації тексту (характеристика тема-рематичних структур), характеристика прийомів актуалізації смислу (виявлення текстових домінант), своєрідність вибору лексичних категорій, частотність повторюваних синтаксичних структур, особливості порядку слів, використання в тексті образних засобів і стилістичних прийомів; узагальнення результатів лінгвістичного аналізу художнього тексту [22, с. 220– 221].

Уміння здійснювати лінгвістичний аналіз тексту лежить в основі методичних (фахових) умінь визначати лінгводидактичні функції (потенціал) навчальних текстів, здійснювати, за М. Шанським, лінгвістичне коментування тексту. Ці вміння передбачають опанування методів, прийомів, технологій, засобів навчання мови, що дасть змогу вчителю-словеснику ефективно використовувати лінгводидактичні функції тексту на уроках української мови.

Учитель-словесник, готуючись до уроків, добирає дидактичний мовний матеріал з урахуванням його потенційних лінгводидактичних можливостей, тобто визначає спроможність мовних одиниць ілюструвати певні явища, функції, правила використання в мовленні, ознаки стилю, типу мовлення, засоби зв'язку речень у тексті, актуальне членування речень тощо. Лінгводидактичні функції тексту як закладені в ньому потенційні дидактичні можливості можуть бути використані вчителем для досягнення мети уроку – навчальної, розвивальної, виховної.

Наведемо приклад визначення лінгводидактичних функцій навчального тексту на матеріалі поезії Леоніда Стрельника «Мова». Перше прочитання вчителем вірша не обмежується лише емоціями – захоплення, зачарування рідною мовою й майстерністю автора:

*Снігопад, хурделиця, кужелиця,
Завірюха, віхола, буран,
Хвища, заметіль, пурга, метелиця,
Сніговиця, хуговій, кура,
Хуртовина, хуга, сніговійниця,
Заметільниця, хуртеча, сніговій,
Курага, поземка, буревій,
Круповій, пороша, хуговійниця...*

*Скільки барв, і звуків, й аромату!
Скільки тут синонімів-синів!
Мова наша – найбагатша мати,
Між сторіч іде, як між вогнів.*

Професійна майстерність допоможе словесникові краще ознайомити вихованців з цим твором і допомогти їм засвоїти передбачений програмою навчальний матеріал. Окреслимо кілька лінгводидактичних функцій цього тексту.

Текст може підтвердити думку *про багатство, різноманітність, красу рідної мови* (вступний урок у 6-ому класі). Такі ознаки української мови виявляються насамперед завдяки великій кількості синонімів (уроки лексикології), звукових засобів (уроки фонетики в 5-ому класі, вивчення культури мови в старшій школі та ін.). Учні можуть охарактеризувати синоніми, попрацювавши зі словником синонімів, скласти речення з окремими синонімами, підготувати виразне читання поезії, звернувши увагу на виразність артикуляції та ін.

Поезія містить *багато іменників* і відповідно може бути використана під час вивчення морфології (6-ий клас). Можлива робота щодо визначення граматичних категорій іменника – роду, числа, відмінка, особливостей словотвору, функцій значущих частин слова, добору спільнокорених слів тощо.

Текст показовий щодо *комплексного й стилістичного аналізу*. Слід визначити в ньому тему, основну думку, ключові слова, стилістичну роль іменників, синонімів, пояснити заголовок, запропонувати власний тощо.

Під час *вивчення синтаксису й пунктуації* текст може ілюструвати члени речення, види речень за наявністю другорядних членів, тире між підметом і присудком та інші явища.

Вірш може бути використано *в процесі підготовки до написання творчих робіт*. Учні слід запропонувати визначати *тип мовлення, засоби образності*, написати твір на тему «Мова наша – найбагатша мати», попрацювати зі словником синонімів, порахувати кількість синонімів, ужитих автором поезії, і зіставити з кількістю синонімів у словнику, дібрати синоніми до слів з тексту, скласти речення з окремими словами, провести стилістичний експеримент тощо.

Лінгводидактичні можливості цього вірша надзвичайно широкі, це дає змогу працювати творчо, робити уроки української мови цікавими, ефективними.

Метод аналізу в педагогічному дискурсі відображає визначену педагогом мету навчання; шляхи, які обирає педагог для її реалізації; способи співпраці з учнями; зміст виучуваного матеріалу; закони, закономірності, принципи навчання; джерела інформації; активність

учасників навчально-виховного процесу; систему прийомів, засобів навчання; майстерність учителя тощо. Прийоми навчання в процесі аналізу тексту — це система дій та операцій учителя й учнів, яка передбачає досягнення часткової мети. Технології навчання — це сукупність знань про послідовність певних процедур, дій з метою реалізації задуму.

Ознаки методу мовного (лінгвістичного) аналізу підтверджують те, що метод навчання — це спосіб взаємодії двох суб'єктів навчального процесу (учителя й учнів), спрямованої на формування мовної й мовленнєвої компетентностей школярів, який реалізується різними прийомами залежно від змісту, мети й структури уроку. Лінгвістичний аналіз тексту вважаємо підґрунтям лінгводидактичного.

Отже, спираючись на розуміння лінгвістичного аналізу тексту як способу розкриття й усвідомлення змістової та структурної його цілісності, ураховуючи його навчально-виховні можливості як методу й засобу навчання, пропонуємо таке визначення *поняття «лінгводидактичний аналіз тексту»*. *Це процес визначення словесником навчальних, розвивальних і виховних функцій тексту, його дидактичного потенціалу; технологічне розроблення, що містить визначення мети й змісту навчання на основі тексту, упорядкованість процесу роботи з текстом як дидактичним матеріалом, поділ цієї роботи на етапи й операції; прогнозування результатів учнівської репродуктивної та творчої діяльності на основі тексту.*

Одним із завдань обґрунтування лінгводидактичного аналізу тексту є виділення провідних *принципів*, що лежать в основі його застосування в педагогічному дискурсі.

До принципів лінгводидактичного аналізу тексту відносимо такі: *відповідності навчально-виховним завданням* (визначати придатність тексту для реалізації мети певного уроку); *соціокультурної та стратегічної зумовленості* (ураховувати вимоги відповідних змістових ліній програми); *структурно-семантичної єдності* (бачити функції мовних одиниць різних рівнів як засобів структурного й смислового зв'язку); *методичного прогнозування* (передбачати дії учнів і проектувати власну діяльність); *дискурсивної креативності* (спиратися на оригінальні творчі рішення завдань для педагога й учнів під час педагогічного дискурсу).

У словесника мають бути вироблені вміння визначати роль мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів і способів реалізації комунікативної інтенції в образній формі (для художнього мовлення) та формування цілісного естетичного розуміння поетичного слова й виховання гуманістичного світосприймання. Перед учителем стоїть завдання спроектувати (змодельовати) технологію аналізу тексту, з'ясувавши мету, завдання, зміст, етапи, операції, результат, способи

корекції, оцінювання діяльності учнів. Слід пам'ятати, що аналіз тексту передбачає виразне читання твору, визначення й усвідомлення учнями теми, головної думки, значення заголовка, засобів і способів організації та стилістичного навантаження мовних одиниць у висловлюванні, характеристики інтонації, пауз, комунікативної тональності тощо.

Учитель-словесник прогнозує мету аналізу – визначення ролі ключових концептів для розуміння смислу образного висловлювання, що презентує певний жанр мовлення. Для реалізації мети слід розробити завдання (наприклад, визначення лексичного значення, лексичний аналіз слів, робота зі словниками – тлумачним, словником синонімів, антонімів, добирання синонімів, формування асоціативних ланцюжків певних понять, складання словосполучень, речень, спостереження над звуженням чи розширенням понять у різних контекстах, стилістичний експеримент тощо). Словесник визначає, що зміст тексту складають певні ключові концепти, які аналізують з метою якнайповнішого усвідомлення їх смислу й тієї картини світу, що постає в уяві учня під час сприймання поетичного тексту. На думку Т. Донченко, учень має відчути творчу манеру автора, неповторність його мовної особистості, усвідомити структуру тексту та добір мовних засобів у ньому, запам'ятати їх [127, с. 21].

Аналіз тексту має слугувати підґрунтям творчих робіт учнів. Методисти довели, що вміння створювати власні висловлювання пов'язані з уміннями аналізувати чуже мовлення, сприймати й відтворювати його. Аналізуючи текст, учні формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетентність [260, с. 298]. М. Пентилюк радить під час аналізу тексту враховувати такі лінгвістичні поняття, як усні й писемні тексти, художні й нехудожні, прозові й віршові, монологічні й діалогічні, розповідь, опис, роздум, абзац, макротекст і мікротекст, контекст та інші. Відповідно до цього виділяють основні параметри аналізу тексту: визначення теми й основної думки тексту, виділення абзаців (мікротем), визначення стилю й типу мовлення, аналіз структури тексту, аналіз мовних засобів [260, с. 298].

Лінгводидактичний аналіз тексту як будь-який інший здійснюють за *схемою* – певною структурою, моделлю. Схеми (моделі) можуть бути різними щодо кількісного наповнення компонентами, складності формулювання запитань і завдань для учнів тощо. Це залежить від поставленої мети. Інколи вчителюв достатньо визначити таке завдання для учнів: дібрати до тексту заголовки та обґрунтувати свій вибір. Бувають навчальні ситуації, що потребують визначення значної частини текстових характеристик – теми, мікротем, стилістичної ролі мовних засобів тощо. Технологія лінгводидактичного аналізу тексту – це системні кроки виконання аналітичних дій з текстом відповідно до визначених етапів.

Лінгводидактичний аналіз тексту спрямований на організацію педагогічного дискурсу в умовах сучасного уроку, розвиток інтелекту, мовлення, духовності учнів через сприймання текстової інформації, можливої її інтерпретації. Погоджуємося з думкою З. Смелкової, про те, що важливим є завдання вчителя – активізувати сприймання тексту учнями, спираючись на їхній життєвий досвід, художньо-естетичні пізнання та враження, створити потребу в аналітичному осмисленні прочитаного й підвести його до розуміння ідеї твору, до розуміння цілого [425, с. 127 – 128]. Аналіз тексту зумовлює своєрідність діалогічної єдності «питання-відповідь». Ця своєрідність полягає в діалектичному співвіднесенні (поєднанні елементів аналізу й синтезу: питання передбачає детальний розгляд одного з компонентів цілого (аналіз), варіанти відповіді вибудовуються з урахуванням художнього цілого і створюють базу для узагальненого розуміння цього цілого (синтез). [425, с. 127 – 128]. Своєрідність аналізу полягає також у діалектичному співвіднесенні емоційно-образного сприймання тексту та його аналітичного засвоєння.

Основними етапами технології лінгводидактичного аналізу є такі:

- I. Професійне читання тексту, визначення його навчально-виховних характеристик.
- II. Здійснення фахового лінгвістичного аналізу тексту з методичним коментарем. Аналіз тексту в єдності структури й семантики. Передбачення особливостей сприймання текстової інформації учнями. Прогнозування результату аналізу.
- III. Розроблення завдань для учнів за змістом тексту (завдання мовного, мовленнєвого характеру, творчі) з урахуванням мети – навчальної, розвивальної, виховної. Планування завдань для корекції, оцінювання.

Проілюструємо лінгводидактичний аналіз тексту прикладом роботи з майбутніми вчителями-словесниками на заняттях спецсемінару «Модельовання аналізу тексту в педагогічному дискурсі». Для аналізу було запропоновано текст з художнього твору М. Стельмаха:

Гуси-лебеді летять

Прямо над нашою хатою пролітають лебеді. Вони летять нижче розпатланих хмар і струшують на землю бентежні звуки далеких дзвонів. Дід говорить, що так співають лебедіні крила. Я придивляюся до них, прислухаюся до їхнього співу, і мені теж хочеться полетіти за лебедями. І радість, і смуток, і срібний передзвін огортають та й огортають мене своїм снуванням.

Я стаю ніби меншим, а навколо більшає, росте й міниться увесь світ: і загачене білими хмарами небо, і одноногі скрипучі журавлі,

що нікуди не полетять, і полатані веселим зеленим мохом стріхи, і блакитнева діброва під селом, і чорнотила, туманцем підволохачена земля, що пробилася з-під снігу.

І цей увесь світ тріпоче-міниться в моїх очах і віддаляє та й віддаляє лебедів. Але я не хочу, щоб вони одлітали від нас. От коли б якимсь дивом послухали мене: зробили круг над нашим селом і знову пролетіли над нашою хатою. Аби я був чародієм, то хіба не повернув би їх? Сказав би таке таємниче слово! Я замислююсь над ним, а навколо мене починає кружляти видіння казки, її нерозгадані дороги, дрімучі праліси і ті гуси-лебедята, що на своїх крилах виносять з біди малого хлопця. Казка вкладає в мої уста оте слово, до якого дослуховуються земля і вода, птиця в небі й саме небо...

А в цей час наді мною твориться диво: хтось невидимим смичком провів по синьому піднебессі, по білих хмарах, і вони забриніли, як скрипка. Я тягнув догори і сам собі не вірю: від зарічки знову над нашою хатою пролітають лебеді!

Чи вони послухались мого слова – обкружляли навколо села й повернулись до мене, чи це новий ключ?..

А віща скрипка і срібний відгомін бринять, єднуються над моїм дитинством, підіймають на крила мою душу і збирають її в нерозгадану дальину. І хороше, і дивно, і радісно стає мені, малому, у цім світі...

(За М. Стельмахом).

Студентам було запропоновано роботу за етапами.

- I. *Професійне читання тексту, визначення його навчально-виховних характеристик:*
 1. Визначте соціокультурну сферу застосування тексту (відповідно до програмових вимог – соціокультурної змістової лінії);
 2. З'ясуйте дидактичний потенціал мовних одиниць, ужитих у тексті (у якому класі, під час вивчення якої теми може бути використаний текст, відповідність віковим особливостям учнів тощо).

- II. *Здійснення фахового лінгвістичного аналізу тексту з методичним коментарем. Проаналізувати текст у єдності структури й семантики, передбачити особливості сприймання текстової інформації учнями. Зокрема визначити в тексті таке:*
 - * *Загальна характеристика тексту:*
 1. Проаналізуйте заголовок, його функції (якщо заголовок відсутній – дібрати й пояснити вибір).
 2. Визначте тему, підтеми, мікротеми тексту.

3. Визначте основну думку (ідею), прокоментуйте своє формулювання.
4. Сформулюйте запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися загальної характеристики тексту.

* *Класифікаційні характеристики тексту:*

1. Визначте тип мовлення, обґрунтуйте свою думку.
2. Визначте функційний стиль, обґрунтуйте свою думку.
3. З'ясуйте жанрову належність тексту (жанр мовлення).
4. Сформулюйте запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися класифікаційної характеристики тексту.

* *Характеристика основних категорій тексту:*

- *комунікативності* (модель комунікації, функції тексту);
- *членованості* (будова тексту, композиційні особливості; поділ тексту на складні синтаксичні цілі; виділення автосемантичних речень; співвідношення складних синтаксичних цілих і абзаців; способи зв'язку речень – ланцюжковий, паралельний, радіальний; актуальне членування речень);
- *цілісності* (функції мовних одиниць);
- *зв'язності* (когезія, когерентність, мовні засоби зв'язку речень у тексті);
- *інформативності* (види інформації: змістово-фактуальна, змістово-концептуальна, змістово-підтекстова);
- *завершеності*.

1. Проаналізуйте категорії тексту.
2. Сформулюйте в доступній формі запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися характеристики основних категорій тексту.

* *Особливості виразного читання тексту:*

1. Підготуйте партитуру тексту для виразного читання. Партитура тексту – це підготовлений за допомогою загальноприйнятих знаків запис тексту, призначений для виголошення, із позначенням логічного наголосу, пауз, модуляцій голосу, інтонаційного забарвлення, приміток тощо).

Пропонуємо використати такі знаки партитури тексту (інтонаційної розмітки):

- ' – наголос у слові;
- – логічний наголос – норма (суцільна лінія під словом);
- – наголос послаблений;
- – логічний (чи фразовий) наголос відчутно посилений;
- / – пауза нетривала;
- // – пауза середня;
- /// – пауза тривала;

- ↗ – підвищення тону (мелодія злету);
- ↘ – зниження тону (мелодія спаду);
- ∩ – мелодійна хвиля, указує на інтонаційне поєднання слів;
- . . . – уповільнення вимови (розріджені крапки);
- ... – пришвидшення вимови (щільно поставлені крапки);
- <> – виділення особливим тоном елементів тексту (наприклад, вставлених конструкцій).

Уривок для інтонаційної розмітки:

А в цей час наді мною твориться диво: хтось невидимим смичком провів по синьому піднебессі, по білих хмарах, і вони забриніли, як скрипка. Я тягнувся догори і сам собі не вірю: від зарічки знову над нашою хатою пролітають лебеді!

2. Сформулюйте запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися підготовки до виразного читання, тренування артикуляційного апарату тощо.
3. Визначте творчі завдання для учнів – індивідуальні, парні, групові. Пам'ятайте: розроблення завдань для учнів за змістом тексту (завдання мовного, мовленнєвого характеру, творчі) варто здійснювати з урахуванням мети – навчальної, розвивальної, виховної.

У наведеному прикладі лінгводидактичного аналізу третій його етап (розроблення завдань для учнів) представлений розосереджено: спочатку визначені завдання для здійснення аналізу студентами, а потім завдання методичного характеру.

Отже, лінгводидактичний аналіз розглядаємо як різновид загальнонаукового поняття «аналіз» (з урахуванням його логічних, психологічних, пізнавальних чинників), важливий прийом фахової діяльності вчителя-словесника, спрямований на розвиток мислення й мовлення учнів, виховання креативної мовної особистості. Практика підготовки майбутніх учителів-словесників свідчить про необхідність ґрунтовного розроблення методики навчання студентів здійснювати лінгводидактичний аналіз тексту. Майбутній учитель-словесник повинен опанувати технологію аналізу тексту на уроках української мови, уміння добирати тексти, наділені високим пізнавальним, виховним потенціалом, розвивальними можливостями, передбачати й планувати типові ситуації використання аналізу тексту.

4.2.3. Лінгводидактичний аналіз категорії інформативності

Аналіз мовних засобів-репрезентантів категорії інформативності розглядаємо як компонент лінгвістичного аналізу, що містить у собі потужний навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Визначити стилістичні або граматичні функції тих чи інших мовних одиниць можна на основі категорії інформативності. Учителеві-словеснику у процесі лінгводидактичного аналізу тексту слід визначити, які саме мовні одиниці найбільше навантажені щодо передачі інформації, і на цій основі розробити систему запитань для учнів, спрямованих на реалізацію конкретних завдань уроку.

Категорія інформативності як одна з важливих концептуальних характеристик тексту, що пов'язана з проблемою нового, невідомого у висловлюванні, має високий рівень суб'єктивності, представленій у *змістово-фактуальній, змістово-концептуальній і змістово-підтекстовій* формах інформації. Інформативність тексту репрезентована окремими його тематично-структурними компонентами, тобто частинами, що виконують певну функцію: розповідну, описову, пояснювальну, ілюстративну, мотивувальну тощо, а також внутрішньою організацією, що під час аналізу передбачає поділ єдиного цілого на окремі елементи – взаємопов'язані частини. Різні форми інформації своєрідно відбивають зміст тексту. Так, щоб сприйняти змістово-підтекстову інформацію, читач повинен володіти необхідними знаннями про факти, описувані у творі. Інакше порозуміння між автором і адресатом не відбудеться. Це зумовлено тим, що спілкування за допомогою мистецтва слова підпорядковане основним правилам комунікації: здійснюється на основі прогнозування ситуації та планування мовленнєвої діяльності автором і читачем.

Усвідомлення, засвоєння й відтворення інформації за дедуктивним способом мислення здійснюють в напрямі від сприймання цілісності тексту до його частин, за індуктивним способом – від осмислення частин до розуміння цілого. Поєднання обох способів мислення зумовлює цілісне сприймання тексту, зокрема й художнього, у якому інформація представлена певними змістовими планами.

Безперечно, інформація про світ, відтворена в художньому мовленні, пов'язана з індивідуальним досвідом, психологічними особливостями учасників особливого виду спілкування – мовленнєвотворчого. Сучасна наука розглядає читання або слухання художнього тексту як комунікативний акт між автором і читачем за допомогою тексту. Отже, автора (письменника) слід сприймати як суб'єкта, що говорить з читачем писаним словом, відбираючи при цьому мовні засоби з урахуванням

мотивів мовленнєвої діяльності. Сам письменник постає суб'єктом творчості, а комунікативні рівні тексту розглядаються як засоби донесення авторського задуму до читачів [447, с. 8]. Побачити та зрозуміти автора твору означає побачити та зрозуміти іншу, чужу свідомість, її світ, тобто інший суб'єкт спілкування [11, с. 419].

Інформативність художнього тексту сприяє пізнанню життєвих реалій на чуттєвій основі, формує естетичні відчуття (зокрема й насолоду від досконалого володіння митцем мовними одиницями), загалом впливає на процес творчої співпраці, перетворює текст у «третій» суб'єкт спілкування.

Категорія інформативності яскраво представлена в такій одиниці тексту, як *заголовок*. Правильне тлумачення заголовка твору, визначення його функцій сприяє засвоєнню всього висловлювання, розв'язанню певних дидактичних завдань. Під час аналізу слід ураховувати, що заголовок виконує дві взаємопов'язані функції – номінативну та предикативну. Заголовок може вказувати на тему або основну думку твору, нести інформацію про тип мовлення, структуру тексту, передавати асоціації тощо.

Інформативність художнього тексту як витвору мистецтва здебільшого тривалий час зберігає цінність, адже пізнання поезики художнього твору – безмежне. Нові часи, культурні, соціальні зміни зберігають вартість вічних істин, розкривають по-новому те, що збагнули попередні покоління.

Наявність суб'єкта-комуніканта передбачає суб'єкта-реципієнта. Це зумовлене, по-перше, природою художнього слова, яке, за М.Бахтіним, «завжди хоче бути почутим, завжди шукає відповідного розуміння й не зупиняється на найближчому розумінні, а пробивається все далі й далі (необмежено)» [11, с. 421]; по-друге, закономірностями спілкування за допомогою художнього тексту.

Художній текст, як будь-який інший, має функційну спрямованість, орієнтований на досягнення певної мети за допомогою мовних одиниць різних рівнів, реалізує задум автора, передає необхідну інформацію. Тому можна стверджувати, що кожний текст є прагматичним. «Прагматика організовує сприймання тексту читачем, спрямовує його думки в певному напрямку, формує вигідне для автора враження» [394, с. 103]. Прагматика тексту як носія художньої інформації пов'язана з основними функціями мови, насамперед кумулятивною, когнітивною, естетичною, комунікативною.

Так, кумулятивна функція мови полягає у відображенні та збереженні в мовних одиницях інформації про дійсність. У художньому тексті репрезентовано культурні надбання, традиції народу, своєрідність національного світосприймання.

Інформативність художнього тексту сприяє пізнанню на чуттєвій основі життєвих реалій, формує естетичні відчуття (зокрема й насолоду від досконалого володіння митцем мовними одиницями), загалом упливає на процес творчої співпраці, перетворює текст у «третій» суб'єкт спілкування.

Спираючись на зазначені вище теоретичні положення, наведемо приклади аналізу категорії інформативності в поетичних текстах.

1. **«Катерина Білокур: піжмурки квітів»:**

*Квітка ховається за квітку,
грається з глядачем у піжмурки,
не з'являється доти, поки її не назвеш:
«Ти, квітко блакитна, що в'єшся все вгору та вгору,
твориш своїм цвітінням перед очима стіну,
тоді вже й не знаєш, чи то квіти, чи небо –
кручені паничі».*

І кручені паничі з'являються з-поза неназваних квітів.

*«Ти, квітко блакитніша, що ростеш при дорозі,
подорожніх виглядом своїм звеселяєш,
проводжаєш ідучих із поля помахами
блакитної хусточки –
волошка».*

І волошка виходить із-за спин інших квітів.

*«Ти, квітко найблакитніша, що стелишся
низенько по землі,
щоб і мертві небо побачили –
барвінок».*

І барвінок цвіте з-поза невідомих квітів.

*Для тих, хто не знає їхні назви по-українському,
квіти не існують:*

*для чужинців, які пильно стежили,
як малярка водила пензлем
із набраною ультрамариновою фарбою, на полотні –
квіти були непомітні:*

*тільки пензель торкався полотна,
як фарба щезала, усотувалася в полотно,
як молоко крізь ґідилок –
біле полотно, та й годі, а перед ним
жінка з наполоханими очима,
водить сухим пензлем по поверхні полотна.*

*Малярчине заняття покваліфікували як непрактичне
і таке, що не має сенсу,
хоч і не вороже для них,
тому залишили її в спокої.*

*Та варто було малярці назвати квіти їхніми іменами,
як вони стали рівненько за тином,
як пустотливі діти, і зацвіли блакитно*

(Василь Голобородько).

Поетичне полотно майстра художнього слова «зіткане» з мовних одиниць, що ввібрали в себе малярські барви, за допомогою яких талановита художниця змалювала не тільки зовнішню красу, а й духовну суть рідної землі. Відтворення світу за допомогою писемного слова злилося з відображенням на картині чаруючої української природи. Мовні одиниці інформують про нове, оригінальне розуміння поетом творчості Катерини Білокур. Автор вірша торкається питань самобутності творчої діяльності митця, розкриває глибинний зв'язок національної мови з пізнанням світу: «Для тих, хто не знає їхні назви по-українському, квіти не існують» – «Та варто було малярці назвати квіти їхніми іменами, як вони стали рівненько за тином, як пустотливі діти, і зацвіли блакитно».

Для сприймання переданої в поезії інформації читач має бути підготовленим: знати про нелегку творчу долю народної художниці, своєрідність її малярського стилю, прагнення майстрині «оживити» рідну природу, навчити квіти «розмовляти» рідною мовою.

Змістово-фактуальна інформація поетичного твору стосується конкретних фактів: творчість художниці вивчалася представниками органів влади, що займалися питаннями культури. Наслідки такого вивчення передані поетом вербально: «чужинці», «пильно стежили, як малярка водила пензлем», «квіти були непомітні», «заняття покваліфікували як непрактичне», «не вороже для них, тому залишили її в спокої». У вірші названо квіти-символи, що вирізняються з-поміж інших своєрідною символічною колірною гамою холодних тонів. Це кручені паничі, волошка, барвінок.

Науково доведено є факт генетичного зв'язку мови з довкіллям, своєрідністю національного світосприймання. Відповідно до змістово-концептуальної інформації автор передає процес сприймання картин художниці як гру в піжмурки: «квітка не з'являється доти, поки її не назвеш».

Побудова твору увиразнює засвоєння цього виду інформації. Перша частина зображує своєрідну гру в піжмурки: звернення до квітів,

угадання їх; у другій частині йдеться про те, як сприймають роботу малярки чужинці: вони нічого не змогли побачити, адже не назвали квіти їхніми іменами; у третій частині міститься основна думка твору: варто назвати квіти, оживити їх словом – і вони зацвітуть на полотні.

Відомо, що змістово-підтекстова інформація найбільшою мірою залежить від суб'єктивного розуміння твору й не може ґрунтуватися тільки на декодуванні мовних одиниць. В аналізованому творі підтекст можна усвідомити лише за умов розуміння складної, багатоярусної змістово-концептуальної інформації. Зважимо на те, що підтекстова інформація в поезії не завжди підлягає повному розумінню, вона динамічна, залежить від багатьох екстралінгвальних чинників. Підтекст допомагає читачеві формулювати основну думку, робити для себе висновки. Так, сприймання інформації в різних її формах підводить читача до розуміння єдності важливих для людини понять – рідна мова, рідна природа, національне, самобутнє мистецтво, творча особистість і влада, минуле, сучасне, майбутнє.

Наведемо приклади використання автором мовних одиниць, найточніше спрямованих на розуміння інформації.

Значне інформаційно-сміслові навантаження містять прикметники на позначення кольору. Граматична категорія ступеня порівняння прикметника передає символічну градацію кольору: *блакитна, блакитніша, найблакитніша*. Послідовність розташування назв квітів відповідає наростанню насиченості кольору й розміщенню їх у просторі та на полотнах малярки: кручені паничі в'ються «все вгору та вгору, тоді вже й не знаєш, чи то квіти, чи небо»; «волошка росте при дорозі»; а барвінок – «низенько по землі, щоб і мертві небо побачили». Наростання інтенсивності кольору доповнює градація дієслів: перша квітка «з'являється», друга – «виходить», третя – «цвіте». Прислівники «вгору», «низенько» створюють відчуття безкрайності простору й часу, підкреслюють зв'язок поколінь і епох. Інформаційної виразності набуває повтор заперечної частки «не», використання звертань, емоційно забарвлених слів, виразних тематичних груп лексики, насамперед на позначення реалій, пов'язаних із працею художника, сільським побутом.

2. «Зелена Колиска»

*Нитки променів,
ні, золоті вервечки,
що на них зелена колиска
гойдається.*

*Криничка з дитячими очима
сміється тихенько,
бо косарі губами лоскочуть*

(Василь Голобородько).

Аналіз твору може здійснюватися на уроках української мови, зокрема під час вивчення фонетики або морфології, залежно від того, які мовні одиниці вивчають учні. Учні за вимогами програми не засвоюють поняття *категорія тексту*, *категорія інформативності*, але інформаційно-функціональну роль мовних одиниць учаться визначати практично.

Розглянемо цей вірш як дидактичний матеріал на уроці української мови. У поезії відображено неосяжну велич, прозорість і водночас загадковість природи та її єдність із внутрішнім світом людини – маленької дитини. *Нитки променів* – це сонячні бризки, *золоті вервечки* – теж сонячні промені, що виблискують на сонці. Їхній колір нагадує золото, колір сонця. *Зелена колиска* – криничка, освітлена променями сонця, які її гойдають, а сонце оберігає, заколисує дитину. *Криничка з дитячими очима сміється тихенько* – так постають в уяві косарі, які п'ють воду з криниці. Читач ніби сам перебуває в літню пору на лузі, коли природа буяє, трава соковита, вода чиста, тобто зміст твору може бути сприйнятий як реальний, дійсно існуючий у житті, об'єктивний, не залежний від автора й читача.

Безумовно, навчальні тексти такого характеру насичені переважно змістово-концептуальною та змістово-підтекстовою інформацією, які взаємопов'язані та взаємозумовлені. Стан, у якому перебуває ліричний герой, підкреслюють мовні одиниці на позначення краси, ліричності, гармонії природи: *нитки променів*, *золоті вервечки*, *зелена колиска*, метафоричні вислови: *криничка сміється*, *колиска гойдається*, *косарі губами лоскочуть*. Слова, ужиті в переносному значенні, постають засобом створення образності: *нитки*, *вервечки* – перевтілені сонячні промені. *Криничка з дитячими очима сміється тихенько* – утілення джерельної чистої води, основи всього живого на землі, передає оптимізм відчуттів.

Серед морфологічних засобів особливого стилістичного навантаження набувають іменники (*нитки*, *вервечки*, *колиска*, *криничка*, *косарі*), прикметники (*золоті*, *зелена*, *дитячі*), дієслова, зокрема теперішнього часу (*гойдається*, *сміється*, *лоскочуть*). Вони підкреслюють основне смислове навантаження поезії, передають почуття ліричного героя.

Аналіз цієї поезії переконує, що текст має функційну спрямованість, орієнтований на досягнення автором і читачем певної мети за допомогою мовних одиниць різних рівнів, реалізує задум автора в процесі передачі

інформації. Відтворення світу за допомогою писемного слова зливається з дійсністю та водночас перевтілюється в мистецький світ автора. Мовні засоби, сприйняті читачем адекватно до задуму автора, є основним джерелом передачі спільної мовотворчості автора й читача, розвитку підтексту, що не може бути однозначним за будь-яких умов існування тексту в дискурсі уроку. Василь Голобородько зміг торкнутися своїм серцем до вишуканості природи та побачити в ній своє власне відчуття, яке надихнуло його на написання твору.

Сприймання мовної інформації в різних її формах допомагає читачеві-учню зрозуміти задум автора, сформуванати власну позицію щодо усвідомлення єдності важливих понять, що стосуються рідної мови, природи рідного краю, свого місця в світі.

Отже, аналіз мовних засобів-репрезентантів категорії інформативності розглядаємо як компонент комплексного лінгвістичного аналізу, складник лінгводидактичного аналізу, що містить потужний навчальний, розвивальний і виховний потенціал.

4.2.4. Когнітивний аналіз тексту як технологія навчання української мови

Для вчителя української мови технологія передбачає вироблення стратегії й тактики навчання, конструювання навчального процесу в цілому й окремих видів роботи – формулювання мети, прогнозованого результату, етапи й операції [122, с. 56 – 57].

Розглянемо функціонування навчальної технології на локальному (модульному) рівні, що передбачає розв'язання окремих навчальних завдань, наприклад, здійснення когнітивного аналізу поетичного тексту. Така робота вимагає узгодження двох відомих у педагогіці напрямів організації навчання – технологічного та гуманістичного. Перший передбачає вироблення умінь і навичок репродуктивного характеру, другий – креативності, творчого мислення.

Мета *когнітивного аналізу поетичного тексту* під час вивчення української мови – визначення ролі мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів і способів реалізації комунікативної інтенції в образній формі, формування цілісного естетичного розуміння поетичного слова й виховання гуманістичного світосприймання. Перед учителем стоїть завдання спроектувати (змоделювати) процес аналізу поезії, з'ясувавши мету, завдання, зміст, етапи, операції, результат, способи корекції, оцінювання діяльності учнів.

Когнітивний аналіз розглядаємо як частину комплексного структурно-семантичного аналізу тексту, що передбачає *виразне читання*

твору, визначення й усвідомлення учнями теми, головної думки, значення заголовка, засобів і способів організації та стилістичного навантаження мовних одиниць у висловлюванні, характеристики інтонації, пауз, комунікативної тональності тощо.

Наведемо приклад розробки технології когнітивного аналізу вірша «Індустріальні небеса»:

*Не пам'ятаю вже, як вигляда
трава, що мала назву лобода,
і як під дерево під назвою верба
текла вода під назвою вода.
Текла вода... Візьми мене, вода,
неси мене за тридев'ять земель,
туди, де із сусідських конопель
злітає мій летючий корабель.
Зліта в індустріальні небеса –
земля без назви наді мною нависа.*

(Петро Біливода).

Майбутні вчителі-словесники прогнозують *мету аналізу*: визначення ролі ключових концептів (ключових слів) для розуміння смислу образного висловлювання, що презентує певний жанр мовлення. Ключові концепти: *трава, лобода, дерево, верба, вода, земля, коноплі, корабель, небеса, назва; пам'ятати, виглядати, текти, взяти, нести, злітати, нависати*.

Для реалізації мети планують виконати такі *завдання*:

1. Визначте лексичні значення слів, що позначають ключові концепти, і виконайте лексичний аналіз цих слів.
2. Доберіть до ключових слів синоніми й антоніми та схарактеризуйте їх, використовуючи словники – тлумачний, словники синонімів, антонімів.
3. Сформуйте асоціативні ланцюжки на основі ключових концептів (ключове слово – асоціативні слова). Побудуйте фрагменти дискурсу з використанням ключових слів і відповідних асоціацій.
4. Здійсніть спостереження над звуженням чи розширенням ключових концептів у різних контекстах.
5. Проведіть стилістичний експеримент: спробуйте замінити ключові слова в реченнях, трансформуйте граматичні форми. Зробіть висновок про авторський вибір мовних одиниць.

Аналіз лексичного та граматичного вираження ключових концепцій, художніх понять і образів сприяє творчому розвитку особистості. На це спрямовані творчі завдання:

1. Висловіть власні думки щодо порушеної поетом проблеми.
2. Поясніть вибір жанру мовлення й схарактеризуйте використані в тексті ключові концепти.

Студенти роблять висновок про те, що ключові концепти в тексті аналізують задля якнайповнішого усвідомлення їх смислу й тієї картини світу, що постає в уяві під час сприймання поетичного тексту.

4.2.5. Комунікативний аналіз тексту в педагогічному дискурсі

Комунікативність як окрема категорія (обов'язкову концептуальну характеристику тексту) учені трактують неоднозначно. Здебільшого її розглядають як ознаку цілісності та єдності тексту – комунікативну єдність поряд з тематичною та структурною. Комунікативна єдність зумовлена комунікативною цілеспрямованістю тексту [30, с. 149]. У контексті нашої теми схилиємося до думки, що категорія комунікативності тексту виявляється в багатьох способах і засобах орієнтування на інтереси учасників спілкування, у можливості прогнозування ходу думок, у створенні емоційного настрою та співробітництва в процесі спілкування.

Методика аналізу комунікативності тексту зумовлена такими його *ознаками*: текст – ідеальна вища комунікативна одиниця, у ньому функціують одиниці всіх мовних рівнів і виявляють свої можливості впливу на адресата мовлення; текст насамперед поняття комунікативне, орієнтоване на виявлення своєрідності певного роду діяльності; текст являє собою основну одиницю комунікації, спосіб збереження й передачі інформації, форму існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда; текст можна визначити як мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має концепт, ідею) і комунікативно орієнтований в межах певної сфери спілкування.

Комунікативний аналіз тексту спрямований на виявлення комунікативних ознак мовних одиниць у їх взаємозв'язку та взаємовпливі.

Визначаємо такі основні *принципи* комунікативного аналізу тексту: *Принцип відповідності процесу породження тексту*. Здійснення аналізу комунікативних ознак тексту ґрунтується на психолінгвістичному трактуванні породження тексту як процесу. За О. О. Леонтьєвим [220; 222], цей процес ілюструє така модель: мотивація і задум – здійснення (реалізація плану) – зіставлення реалізації з задумом. Запитання, пропонувані для аналізу категорії комунікативності, повинні спрямовувати думку учня на виявлення, розшифрування складників такої моделі в текстах.

Принцип урахування комунікативних інтенцій мовця (повідомлення, волевиявлення, реакція на мовленнєву ситуацію). Комунікативна інтенція (намір) означає конкретну мету висловлювання мовця. Розуміння цієї мети адресатом забезпечує ефективність спілкування. Тому схеми аналізу тексту щодо його комунікативності повинні містити запитання, спрямовані на характеристику мовних і позамовних засобів вираження комунікативного наміру.

Принцип урахування експліцитних та імпліцитних засобів комунікативності тексту. Аналіз тексту не повинен обмежуватися виявленням тільки мовних засобів, що передають явний, виражений смисл тексту (експліцитний). Потребує уваги й імпліцитний смисл – прихований, зрозумілий під впливом конкретних умов спілкування. Імпліцитність тексту зумовлена тим, що в ньому не представлена вербальна інформація, яка повинна бути в свідомості мовців, забезпечуючи адекватність розуміння. Характеристика явного й прихованого смислів тексту сприятиме виробленню в учнів умінь сприймати думку конкретного тексту, іти від слів автора, а не від якогось раніше відомого положення, під яке підганяється текст. Як зазначає Т. Донченко, важливо навчити бачити деталі тексту, а це означає не бачити того, чого автор не говорив [127, с. 4].

Паралінгвістичний принцип передбачає урахування засобів, що формують комунікативно-прагматичний аспект тексту: розташування тексту на папері, демаркаторів (спеціальних графічних знаків, що вказують на межу в тексті або відділяють одну частину тексту від іншої: спеціальні слова, знаки, креслення літер, стереотипні вирази; абзац, велика літера, пропуск, рубрики, параграфи тощо).

Принцип виділення (характеристики) комунікативних реєстрів мовлення. Комунікативні реєстри мовлення (поряд з функційно-смісловими типами мовлення) виділяють за типом репрезентованої в тексті інформації. *Репродуктивний (зображувальний)* реєстр виконує комунікативну функцію відтворення, репродукування засобами мови подій, картин дійсності як таких, що мовці сприймають безпосередньо органами чуття. Його граматична домінанта – дійсний час. Цей реєстр наявний в описах. Комунікативна функція *інформативного реєстру* – інформувати про відомі явища дійсності, події абстраговано від конкретно-часових і просторових умов протікання. Цей реєстр використовують для передачі своїх знань про типові, повторювані явища. Він є основним у розповідних і описових контекстах, що представляють перебіг подій або створюють образи персонажів. *Генеритивний реєстр* передає узагальнення, осмислення інформації, що зіставляється з життєвим досвідом, особистим ставленням до предмета мовлення.

Волонтеративний реєстр виконує функцію волевиявлення мовця, спонукання адресата до дії. *Реактивний* реєстр виражає реакцію мовця, здебільшого з оцінним забарвленням, висловленням позитивного чи негативного ставлення до подій [22, с. 419 – 420].

Принцип тема-рематичної єдності полягає в урахуванні актуального (комунікативного) членування – поділу речень тексту на тему й рему, що забезпечує поступове просування інформації від відомого до нового.

Принцип урахування комунікативно-риторичних якостей мовлення (за античними риториками, – ідей, пов'язаних з особою мовця): змістовності, доречності, точності, логічності, послідовності, правильності, чистоти, багатства, різноманітності, виразності та образності. Аналіз комунікативно-риторичних якостей свідчить про те, що вони пов'язані з усіма складниками комунікативного акту: учасниками, принципами й правилами спілкування, мовним кодом, обставинами, що сприяють ефективному спілкуванню.

До теоретичних засад аналізу категорії комунікативності тексту належать *мовленневознавчі поняття*, які є основою комунікативного аналізу тексту.

Мовленневознавчі поняття (поняття про мовлення), визначені шкільною програмою, формують в учнів уявлення про мовлення як вид діяльності людини, учасників спілкування та сукупність мовних і позамовних умов спілкування. Мета засвоєння мовленневознавчих понять полягає у використанні їх як орієнтирів для формування умінь і навичок зв'язного мовлення (під час сприймання, відтворення та створення текстів).

Змістове наповнення мовленневознавчих понять у педагогічному дискурсі зумовлене логікою навчання мови й мовлення згідно з чинними програмами, виробленням мовних умінь і навичок, характеризується поступовим ускладненням та узгодженістю мовленнєвої змістової лінії програми з мовною, соціокультурною та діяльнісною. Мовленневознавча теорія повинна бути засвоєна учнями не тільки у вигляді визначень, формулювань та правил, вона має бути усвідомлена як необхідність здійснювати навчальні дії з цими поняттями та правилами, зокрема й під час комунікативного аналізу.

Основні мовленневознавчі поняття, що засвоюють учні в процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю на уроках рідної (української) мови, можна поділити на такі групи: *відомості про мовлення і спілкування, відомості про текст, стилі мовлення, типи мовлення, види, жанри робіт*. Оволодіння учнями цими поняттями забезпечує ефективний аналіз категорії комунікативності текстів.

Отже, теоретичні засади аналізу категорії комунікативності тексту спрямовані на вдосконалення технологій навчання на текстовій основі в педагогічному дискурсі та формування комунікативної вправності учнів. Викладені наукові положення слугуватимуть орієнтиром у практичній діяльності вчителів-словесників.

ВИСНОВКИ

У монографії порушено важливі лінгводидактичні проблеми, що стосуються теоретико-практичних аспектів сучасного педагогічного дискурсу вчителя-словесника, підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до опанування технологій педагогічного дискурсу. Теоретичний аналіз лінгвістичних, психолого-педагогічних і методичних досліджень, педагогічні спостереження, практика викладання мовознавчих і методичних дисциплін у вищій школі дають підстави для таких узагальнень і висновків:

Педагогічний дискурс учителя-словесника як спеціально організоване професійне комунікативне середовище містить у своєму теоретичному аспекті багато інтегровальних, міждисциплінарних понять, від засвоєння яких залежить якість навчальної комунікації. Сучасний учитель-словесник у дискурсній практичній діяльності спирається на здобутки не тільки традиційно визнаних як фахові галузей знань, а й на широке коло наукової інформації узагальнювального характеру, що зумовлює збагачення лінгводидактики новими термінами й удосконалює часткові методики навчання мови, мовлення, риторики, комунікації на уроках української мови. Праналізована в монографії різноманітна термінологія, неоднозначне, залежне від контексту трактування багатьох понять у царині педагогічного дискурсу (наприклад, дискурс і текст, дискурсний і дискурсивний, компетенція і компетентність та ін.) свідчать про прагнення вчених до теоретичних узагальнень, інтенсивний науковий пошук об'єктивних поглядів на досліджувані об'єкти. Це певною мірою ускладнює традиційне викладання мовознавчих дисциплін у вищій і середній школі, насамперед змістове наповнення навчальних комплектів (навчальних програм, планів, методичних матеріалів, зокрема й комп'ютерних) і потребує переосмислення професійної ролі викладача й учителя, зосередження уваги на способах і засобах активізації навчально-дослідницької діяльності студентів і учнів, а також удосконалення методичної підготовки вчителів-словесників.

У ході дослідження нами було доведено, що дискурс – це складний науковий феномен, багаторівневий процес, який містить вербальну, акустичну, кінетичну, просторову поведінки. Поняття «дискурс» з погляду лінгводидактики використовують відповідно до широкого тлумачення – як комунікативне явище, мовленнєва ситуація, інтерактивний процес, у якому задіяні учасники спілкування,

вербальні, невербальні, часові, просторові чинники навчальної ситуації, а відповідно до вузького тлумачення — як текст, висловлювання, промову в навчальній ситуації.

Дослідники педагогічного дискурсу визначають його відповідно до основних трьох напрямів у дискурсології — як мовлення, як соціально зумовлена належність, як комунікативне явище. Узагальнюючи різні наукові тлумачення, визначаємо педагогічний дискурс як процес мовленнєвого й немовленнєвого спілкування між тим, хто навчає, і тим, хто навчається; складниками цього процесу є суб'єкти спілкування — адресант і адресат, які мають відповідну інтенцію, устанавлюють між собою контакт; повідомлення, що містить навчальну інформацію; канал комунікації; контекст, що сприяє реалізації навчальної мети.

Аналіз наукової літератури дав змогу виділити в монографії найважливіші особливості педагогічного дискурсу щодо своєї суспільної мети й ціннісних настанов; психологічних особливостей суб'єктів педагогічного спілкування; хронотопу; жанрів педагогічної комунікації та мовленнєвих жанрів; своєрідності прецедентних феноменів; особливостей застосування педагогічних стратегій. Щодо типологічних ознак, педагогічний дискурс є інституційним (ситуативно орієнтованим); слуховим візуальним або тактильним; усним або письмовим; переважно діалогічним.

Спостереження над перебігом педагогічного дискурсу в процесі навчання української мови в загальноосвітній і вищій школі, вивчення науково-методичних джерел дає підстави виділити в межах педагогічного дискурсу лінгводидактичний дискурс — наявний у ситуаціях опанування мови й мовлення, у комунікативних процесах, спрямованих на дослідження та обговорення проблем методики навчання й методичної роботи з мови. Це цілеспрямовані комунікативні події дидактичного характеру, яким притаманні ознаки педагогічного дискурсу, зі своєрідними складниками, зумовленими особливостями навчання мови. Лінгводидактичний дискурс відображає мовлення, висловлювання в процесі навчання мови. Основний його вияв — урок української мови та його комунікативний контекст — позакласні й позашкільні заходи, індивідуальна робота з учнями, підготовка вчителя до роботи з учнями, професійне спілкування з колегами-філологами, науково-дослідницька, виховна та методична робота вчителя-словесника.

Огляд основних категорій дискурсу переконав нас у тому, що єдиного вичерпного структурування дискурсу за категоріями сучасна наука представити не може, оскільки інтегративні процеси в ній поглиблюють і розширюють сам предмет вивчення, а також підходить до розв'язання

проблем. Тому кожний аспект дослідження дискурсу передбачає свої класифікаційні характеристики й, відповідно, – категоріальні. У лінгводидактичному аспекті визначення категорій дискурсу зумовлене його призначенням у педагогічному спілкуванні – формувати дискурсну особистість.

Поняття «дискурсна особистість», так само, як і поняття «мовна особистість», «мовленнєва особистість», «комунікативна особистість», «риторична особистість», додають до поняття «особистість» додаткові смисли та відтінки й відображають певні аспекти особистості. Дискурсну особистість визначаємо як таку, що володіє знаннями, уміннями й навичками ефективної поведінки в різних дискурсах, з різними людьми, реалізуючи власні інтенції спілкування через взаємодію з об'єктами (текст, час, простір) й суб'єктами (адресати й адресанти) дискурсу. Учитель і учень, викладач і студент – це дискурсні особистості, яким відведено регламентовані ролі з певними функціями, стратегіями, тактиками, прецедентними феноменами, типовими фреймами й жанрами тощо. Моделювання поняття «дискурсна особистість» ми здійснили на основі її мотиваційного, когнітивного та функційного параметрів. Це сприяло багатоаспектній характеристиці важливого для педагогічного дискурсу поняття.

Керування перебігом педагогічного дискурсу вимагає від учителя-словесника сформованої дискурсної компетенції, під якою розуміємо комплексну характеристику притаманних педагогу властивостей, пов'язаних із організацією педагогічного дискурсу. Компетентність (те, що властиве) розглядаємо як володіння компетенціями (регламентованими потенційними характеристиками). Дискурсна компетентність передбачає сукупність ознак, характеристик властивостей особистості, які забезпечують узаємодію з учнями, систему знань про процеси комунікативної діяльності в певних соціокультурних умовах, шляхи реалізації комунікативних завдань, уміння й навички мовленнєвої й невербальної діяльності залежно від лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників інституційного чи особистісно орієнтованого дискурсу. Формування дискурсної компетентності учасників педагогічного дискурсу пов'язане з розвитком інтелектуальних здібностей, мислення, пам'яті, уваги, уяви, емоційної й вольової сфери, творчих здібностей.

Важливу роль у педагогічному дискурсі відіграє риторична підготовка вчителя-словесника, що передбачає знання основ риторики як науки й навчальної дисципліни, оволодіння мовленнєвими жанрами професійного спрямування, вироблення умінь і навичок аналізу риторичного тексту. Обов'язковим елементом педагогічної культури

самого вчителя-словесника та змістом навчальної роботи з учнями має стати риторичний тренінг – тренування дихання, артикуляційного апарату, вимови, голосу, рухів. Класична й оновлена риторика як наука й навчальна дисципліна є важливим складником у педагогічному дискурсі вчителя-словесника, оскільки вона має чітку систему підготовки оратора – людини, яка вільно володіє мовленням і невербальними засобами задля впливу на аудиторію. Риторика стала джерелом таких навчальних дисциплін і галузей знань, як культура мови, виразне читання, стилістика, комунікативна лінгвістика, лінгвістичний аналіз тексту, лінгвістика тексту й багатьох інших, важливих для фахової підготовки вчителя-словесника

Наголошуємо на особливій значущості дослідницької компетентності майбутніх учителів-словесників, що передбачає розуміння закономірностей дослідницького процесу, дотримання основних принципів дослідження, володіння методичними прийомами, забезпечення єдності наукової, навчальної та методичної діяльності вчителя-словесника.

Для професійної діяльності вчителя-словесника важливим стало з'ясування сутності поняття «технологія педагогічного дискурсу» й визначення наукових засад опанування цих технологій – різновидів окремих послідовних педагогічних дій і операцій (способів виконання цих дій), пов'язаних із навчальною комунікацією, зокрема в навчанні мовленнєвої діяльності учнів. Опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками передбачає сукупність знань про послідовність структурних компонентів дискурсу, особливості педагогічного мовлення в комунікативних ситуаціях навчання мови.

Учитель-словесник має бути ознайомлений із сучасними технологіями застосування когнітивно-комунікативної методики навчання української мови, що відображає підходи, принципи, способи й засоби навчання мови, спрямовані на засвоєння учнями мовних і мовленнєвих засобів як одиниць пізнання й комунікації в текстах різних стилів, типів, жанрів мовлення задля формування в учнів дискурсної компетентності – у складі якої зокрема мовна, мовленнєва, риторична, комунікативна компетентності.

Доводимо, що опанування інформаційних технологій як інноваційних способів і засобів навчання мови – важливий чинник методичної підготовки сучасних учителів-словесників, покликаний забезпечувати якісне навчання української мови в школах різного типу. Мультимедійні засоби навчання оновлюють і урізноманітнюють сучасний педагогічний

дискурс загалом і засоби навчання української мови зокрема. Саме ці засоби розкривають творчий потенціал учнів як дискурсних особистостей, залучаючи до активного, ситуативно орієнтованого спілкування в різних умовах комунікації

Одним з основних показників очікуваної результативності навчання вважаємо створення й використання в педагогічному дискурсі вчителя-словесника власного методичного архіву – сукупності методичних матеріалів, упорядкованих тематично, за хронологією, за функційним призначенням, за жанрами, за адресатом, за характером носіїв інформації тощо. Методичний (або лінгводидактичний) архів учителя-словесника – це дієвий засіб організації педагогічного дискурсу на уроках української мови та в позакласній роботі, щоденної мовленнєво-риторичної підготовки вчителя-словесника, його науково-дослідницької діяльності, джерело методичного зростання педагога, удосконалення його дискурсної компетентності.

Важливі для педагогічного дискурсу вчителя-словесника поняття «текст» і «дискурс» є взаємопов'язаними. В опрацьованій нами науковій літературі ці поняття зіставляють, протиставляють, а інколи й ототожнюють. Текст – це місце функціонування мовних одиниць усіх рівнів, результат мовленнєвої діяльності людини, а дискурс – як процес, комунікативне явище, що відбувається в певному часі та просторі.

Аналіз тексту визначаємо як технологію педагогічного дискурсу, що містить необхідні для технології чинники. До важливих теоретико-методичних чинників аналізу тексту відносимо лінгводидактичні функції тексту як засобу навчання. Системне використання вербальних і креолізованих текстів вимагає їх упорядкування, класифікації, адаптування до умов педагогічного дискурсу. Використовуючи текстовий матеріал під час вивчення рідної мови, учителі-словесники повинні враховувати тематику, інформативну насиченість текстів, актуальність, доступність та відповідність віковим і психологічним особливостям учнів. На уроках української мови варто віддавати перевагу прецедентним текстам, що відображають цінності українського народу, виховують любов і пошану до мови, культури народу. Для вчителя-словесника важливо враховувати особливості текстів різних типів, стилів мовлення, жанрів тощо, залежно від типу тексту організовувати роботу з текстом як з навчальним матеріалом.

Професійно орієнтованою технологією педагогічного дискурсу є лінгводидактичний аналіз тексту – процес визначення словесником навчальних, розвивальних і виховних функцій тексту, – його дидактичного потенціалу; технологічне розроблення, що містить визначення

мети й змісту навчання на основі тексту, упорядкованість процесу роботи з текстом як дидактичним матеріалом, технологічне проектування етапів й операцій, прогнозування результатів учнівської репродуктивної та творчої діяльності на основі тексту.

Викладені в монографії положення не вичерпують порушених проблем, а спонукають до наукового обговорення й обміну практичним досвідом у колі тих, хто пов'язаний з професією вчителя-словесника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С. Д. Мовленнева комунікація / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 472 с.
2. Айслер-Мертц К. Язык жестов / Кристиана Айслер-Мертц ; пер. с нем. К. Давыдова. – М. : Гранд-Фаир, 2001. – 160 с.
3. Александров Д. Н. Риторика / Дмитрий Николаевич Александров. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 1999. – 534 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Борис Герасимович Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
5. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Иванович Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
6. Андрущенко В. П. Педагогіка духовності: погляд за горизонти сучасного / В. П. Андрущенко // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матеріали міжнар. наук. конф. (м. Київ, 19 квіт. 2005 р.) / уклад. Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 3 – 6.
7. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студентов фак. иностр. яз. вузов / Елена Евгеньевна Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128. с.
8. Анисимова Т. В. Современная деловая риторика : учеб. пособие / Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 432 с.
9. Аннушкин В. И. Современное риторическое образование: российские научные школы и практика преподавания [Электронный ресурс] / В. И. Аннушкин // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII Междунар. науч. конф. по риторике (29 – 31 янв. 2008 г.). – 2008. – С. 31 – 40. – Режим доступа до журн. : <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy> (дата запиту: 08.05.2013).
10. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57 – 62.
11. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Л. : Літопис, 2001. – 832 с.

12. Антонова Л. Г. Коммуникативная компетентность педагога / Л. Г. Антонова // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 106 – 108.
13. Аронова Е. Ю. Ценностно-смысловые основания субъект-субъектной коммуникации в педагогическом взаимодействии / Е. Ю. Аронова // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 110 – 112.
14. Арутюнова Н. Д. Жанры общения / Нина Давыдовна Арутюнова ; под ред. Т. В. Булыгиной // Человеческий фактор в языке : коммуникация, модальность, дейксис. – М. : Наука, 1992. – С. 52 – 56.
15. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 136 – 137.
16. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
17. Архарова Д. И. Изобретение содержания сочинения как упражнение для развития речевых и коммуникативных компетенций ученика / Д. И. Архарова // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. материалов X Междунар. конф. по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 13 – 18.
18. Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Е. С. Асмаковец, Л. М. Митина. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
19. Ассуирова Л. В. Культура речи педагога / Л. В. Ассуирова, Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
20. Афанасьев В. Проектирование педтехнологий / В. Афанасьев // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 147 – 150.
21. Бабанский Ю. К. Педагогика / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
22. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста : учебник / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
23. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика: стан і перспективи [Електронний ресурс] / В. І. Бадер // Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»). – Луганськ, 2012. – № 2 (151). – С. 34 – 43. – Режим доступу до журн. : <http://>

pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N2/index.htm (дата запиту: 13.05.2013).

24. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя : в 2-х кн. / Борис Циренович Бадмаев. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. Практическое пособие по теории развития, обучения, воспитания. – 233 с.
25. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2008. – 338 с.
26. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Вища шк., 1997. – 153 с.
27. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / М. М. Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття ; за ред. М. Зубрицької. – Л. : Літопис, 1996. – С. 318 – 322.
28. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 248 с.
29. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Флорій Сергійович Бацевич. – Л. : ПАІС, 2005. – 264 с.
30. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
31. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
32. Бейлинсон Л. С. Профессиональная речь логопеда : учеб.-метод. пособие / Любовь Семеновна Бейлинсон. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
33. Беликова Т. Лицо и личность / Татьяна Беликова. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
34. Бенвенист Э. Общая лингвистика : пер. с фр. / Эмиль Бенвенист ; под ред. и вступ. Ю. С. Степанова. – М. : «Прогресс», 1974. – 448 с.
35. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Ин-т проф. образования, 1996. – 336 с.
36. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 119 с.
37. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5 – 6.

38. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання: Шляхи реалізації / І. Д. Бех // Рід. шк. – 2000. – № 1. – С. 13 – 16.
39. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – С. 47 – 53.
40. Білоусенко П. І. Мовознавчі студії в школі / Петро Іванович Білоусенко. – Запоріжжя : Хортиця, 2000. – 40 с.
41. Біляєв О. М. Концепція мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник // Рід. шк. – 1994. – № 9. – С. 71 – 73.
42. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
43. Богданов В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / Валентин Васильевич Богданов. – Л. : ЛГУ, 1990. – 88 с.
44. Богин Г. И. Типология понимания текста / Георгий Исаевич Богин. – Калинин : Калинин. ун-т, 1986. – 86 с.
45. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 213 с.
46. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підруч. для студ. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
47. Бодалев А. А. Психология общения : избр. психол. тр. : учеб.-метод. пособие / Алексей Александрович Бодалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2002. – 319 с.
48. Божович Е. Д. Учителю о речевой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Елена Дмитриевна Божович. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. – 288 с.
49. Болонський процес: документи / уклад. З. І. Тимошенко, А. М. Греков, Ю. А. Гапон та ін. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
50. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Нина Сергеевна Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 2007. – 520 с.
51. Болсун С. Вчительські манери: сутність та вимоги до них / С. Болсун // Рід. шк. – 2001. – № 8. – С. 64 – 65.
52. Большаянова Л. М. Внешняя организация газетного текста поликодового характера / Л. М. Большаянова // Типы коммуникации и содержательный аспект языка. – М. : Наука, 1987. – С. 50 – 56.

53. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Володимир Іванович Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.
54. Борботько В. Г. Принципи формування дискурса: От психолингвістики к лінгвосинергетике / Владимир Григорьевич Борботько. — М. : КомКнига, 2006. — 288 с.
55. Буряк В. Формування у студентів критичного стилю мислення / Володимир Буряк // Вища шк. — 2007. — № 3. — С. 21 — 30.
56. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Федор Иванович Буслаев. — М. : Просвещение, 1992. — 512 с.
57. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. / Наталія Юріївна Бутенко. — К. : КНЕУ, 2005. — 336 с.
58. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання : кн. для вчителя / Болеслав Адамович Буяльський. — 2-ге вид., переробл. і доп. — К. : Рад. шк., 1990. — 255 с.
59. Валгина Н. С. Теория текста : учеб. пособие / Нина Сергеевна Валгина. — М. : Логос, 2004. — 280 с.
60. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк ; пер. с англ. ; сост. В. В. Петров ; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. — М. : Прогресс, 1989. — 310 с.
61. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. — 2005. — № 2. — С. 5 — 19.
62. Варзацька Л. Особистісно зорієнтоване навчання рідної мови. Способи розвивальної допомоги / Л. Варзацька // Укр. мова і л-ра в шк. — 2005. — № 8. — С. 12 — 16.
63. Вашуленко М. С. Рідна мова як засіб навчання, виховання і розвитку молодших школярів / М. С. Вашуленко // Мовознавство : тези та повідомл. III Міжнар. конгр. українців. — Х. : Око, 1996. — С. 39 — 42.
64. Вашуленко М. С. Підготовка вчителя до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів / М. С. Вашуленко // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. пр. / редкол. В. І. Шахов (голова) та ін. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. — С. 283 — 287. — (Сер. «Педагогіка і психологія» ; Вип. 30).
65. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підруч. для педагогів / Григорій Ващенко. — К. : Школяр, 1999. — 385 с.
66. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Григорій Ващенко // Всеукр. пед. т-во ім. Григорія Ващенка. — 4-е вид. — Л. : Камула, 2006. — 278 с.

67. Вашенко Г. Загальні методи навчання / Григорій Вашенко. – К. : Укр. Вид. Спілка, 1997. – 441 с.
68. Введенская Л. А. Деловая риторика : учеб. пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов-н/Д. : МарТ, 2002. – 512 с.
69. Введенская Л. А. Культура и искусство речи. Современная риторика / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов-н/Д. : Изд-во «Феникс», 1996. – 576 с.
70. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / Вадим Николаевич Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51 – 55.
71. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
72. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Индрик, 2005. – 1038 с.
73. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
74. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Олена Іванівна Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
75. Волков А. А. Основы риторики : учеб. пособие для вузов / Александр Александрович Волков. – М. : Академ. Проект, 2003. – 304 с.
76. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Наталія Павлівна Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
77. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
78. Волошин О. В. Формування культури емоційного мовлення студентів / О. В. Волошин, В. П. Олексенко // Пед. науки. – Херсон, 2005. – Вип. XXXIX. – С. 294 – 298.
79. Волощук А. М. Формування професійної компетентності вчителя в умовах нової парадигми вищої освіти / А. М. Волощук // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1(144). – С. 125 – 128.
80. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
81. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
82. Габай Т. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Татьяна Васильевна Габай. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

83. Габермас Ю. Постметафізичне мислення / Юрген Габермас ; пер. з нім. В. Купліна. — К. : Дух і Літера, 2011. — 280 с.
84. Габидуллина А. Р. Педагогическая лингвистика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Алла Рашатовна Габидуллина. — Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2011. — 209 с.
85. Габидуллина А. Р. Теория речевой коммуникации : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Р. Габидуллина, М. В. Жарикова. — Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2005. — 282 с.
86. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс : монография / Алла Рашатовна Габидуллина. — Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2009. — 292 с.
87. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. — Изд. 5-е, стер. — М. : КомКнига, 2007. — 144 с.
88. Ганич І. Д. Словник лінгвістичних термінів / І. Д. Ганич, І. С. Олійник. — К. : Вища шк., 1985. — 360 с.
89. Геливера Л. О. Методика формирования дискурсивно-стратегической компетенции лингвиста-преподавателя посредством синонимических языковых средств: грамматический аспект : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Геливера Лариса Олеговна. — Ставрополь, 2010. — 211 с.
90. Глузман А. В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] : материалы X междунар. науч.-практ. конф. по инновационной деятельности / А. В. Глузман // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики. — Киев — Симферополь — Алушта, 2005. — Режим доступа : http://www.iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf (дата запиту: 13.05.2013).
91. Глуховцева К. Д. Засади вивчення державної мови у вищих навчальних закладах / К. Д. Глуховцева // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. — 2012. — № 22. — С. 175 — 181.
92. Глуховцева К. Д. Мовний портрет особистості: історичний і соціо-лінгвістичний аспекти / Катерина Дмитрівна Глуховцева // Проблеми на устната комунікація. — Кн. девета. — Велико Търново : Универ. изд-во «Св. св. Кирил и Методий», 2012. — С. 307 — 314.
93. Глуховцева К. Д. Складні питання сучасної літературної мови : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Катерина Дмитрівна Глуховцева. — Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. — 260 с.

94. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учеб. для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
95. Голобородько Є. Аспекти підготовки сучасного вчителя / Є. Голобородько // Зб. наук. пр. : педагогічні науки. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2001. – Вип. ХІХ. – С. 14 – 17.
96. Голобородько Є. П. Загальні питання інтерактивного навчання / Є. П. Голобородько // Пед. науки : зб. наук. пр. : Інтерактивне навчання: Досвід упровадження / за заг. ред. В. Д. Шарко. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2000. – С. 3 – 6.
97. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Борис Николаевич Головин. – М. : Высш. шк., 1980. – 335 с.
98. Головінський І. Педагогічна психологія / Іван Головінський. – К. : Аконт, 2003. – 287 с.
99. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти / Н. Б. Голуб // Пед. науки : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2011. – Вип. LVIII. – С. 220 – 224.
100. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
101. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навч.-метод. посіб. / Н. Б. Голуб ; наук. ред. Л. І. Мацько. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 232 с.
102. Голуб Н. Ораторська мова в дискурсному аспекті / Н. Голуб // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22(209). – Ч. І. – С. 5 – 14.
103. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Голуб Ніна Борисівна. – К., 2009. – 507 с.
104. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Федор Никанорович Гоноболин // Вопр. психологии. – 1975. – № 1. – С. 101 – 110.
105. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
106. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. / Станіслав Михайлович Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.
107. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості / Ж. Д. Горіна // Вісн. Луган. нац.

- пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 15 (226). – С. 94 – 102.
108. Горіна Ж. Феномен маргінальної мовної особистості (на прикладі аналізу молодіжної субкультури) / Ж. Горіна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. I. – С. 14 – 21.
109. Горобець Л. Н. Риторические жанры педагогического дискурса [Електронний ресурс] / Л. Н. Горобець // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 62. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskie-zhanry-pedagogicheskogo-diskursa> (дата запиту: 13.05.2013).
110. Горошкіна О. М. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів [Електронний ресурс] / О. М. Горошкіна // Журнал «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»). – 2012. – № 2 (151). – С. 5 – 10. – Режим доступу до журн. : <http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N2/index.htm> (дата запиту: 13.05.2013).
111. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
112. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. С. Гохберг. – К., 1995. – 23 с.
113. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматический и когнитивный аспекты : монография / Валентина Сергеевна Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2007. – 288 с. – Режим доступу : http://window.edu.ru/resource/733/56733/files/k_Grigoreva.pdf (дата запиту: 13.05.2013).
114. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – К. : Школяр, 1998. – 112 с.
115. Дарвиш О. Б. Возрастная психология / Олеся Борисовна Дарвиш ; под ред. В. Е. Клочко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 264 с.
116. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 136 – 144.
117. Дементьев В. В. Фатические речевые жанры / В. В. Дементьев // Вопр. языкознания. – 1999. – № 1. – С. 37 – 55.

118. Дем'янкoв В. З. Кoгнiтивнa лiнгвiстикa кaк рaзновиднoсть iнтерпрeтирующeгo пoдхoдa / В. З. Дeм'янкoв // Вoпр. язyкoзнaннa. – 1994. – № 4. – С. 17 – 33.
119. Дeниcoвa С. П. Дискyрс y сyчacних кoмyникaцiйних cистeмaх / С. П. Дeниcoвa // Дискyрс y кoмyникaцiйних cистeмaх : зб. нaук. ст. – К. : КиМУ, 2004. – С. 5 – 14.
120. Дидaктичнi пpинципи нaвчaння тa їх дидaктикo-мeтoдичнi oсoбливoстi / С. У. Гoнчaрeнкo, П. М. Oлiйник, В. К. Фeдoрчeнкo тa iн. ; зa рeд. С. У. Гoнчaрeнкa, П. М. Oлiйникa // Мeтoдикa нaвчaння i нaукових дoслiджeнь y вищiй шкoлi. – К. : Вищa шк., 2003. – С. 55 – 68.
121. Дискyрс як кoгнiтивнo-кoмyникaтивний фeнoмeн : мoнoгpафiя / Л. Р. Бeзyглa, Є. В. Бoндaрeнкo, П. М. Дoнeць тa iн. ; пiд зaг. рeд. І. С. Шeвчeнкo. – Х. : Кoнcтaнтa, 2005. – 356 с.
122. Дичкiвськa І. М. Iннoвaцiйнi пeдaгoгiчнi тeхнoлoгiї : нaвч. пociб. / Ілoнa Микoлaївнa Дичкiвськa. – К. : Aкaдeмвидaв, 2004. – 352 с.
123. Дiдyк Г. І. Cистeмa рoбoти з рoзвиткy зв'язнoгo мoвлeння вiдпoвiднo дo нoвих кoнцeпцiй виклaдaння рiднoї мoви / Г. І. Дiдyк // Укр. мoвa i л-рa в шк. – 2000. – № 5. – С. 24 – 28.
124. Дoблaeв Л. П. Cмьcoлoвa cтpуктyрa yчeбнoгo тeкcтa и пpоблeмy eгo пoнiмaннa / Лeв Пeтpoвич Дoблaeв. – М. : Пeдaгoгикa, 1982. – 175 с.
125. Дoбpoвa E. В. Язyк жecтoв / Eлeнa Влaдимирoвa Дoбpoвa. – М. : ACT, 2007. – 158 с.
126. Дoлжикoвa Т. І. Пpактикyм з лiнгвiстики тeкcтy : нaвч.-мeтoд. пociб. / Т. І. Дoлжикoвa, І. В. Мiлeвa, A. В. Нiкiтiнa. – К. : Лeнвiт, 2010. – 163 с.
127. Дoнчeнкo Т.К. Лiнгвiстичний aнaлiз тecтy пiд чac пiдгoтoвки дo пeрeкaзy y 5 – 9 клacax / Тaмaрa Кyзьмiвнa Дoнчeнкo. – К. : Фopум, 2002. – 175 с.
128. Дoнчeнкo Т. К. Oргaнiзaцiя нaвчaльнoї дiяльнoстi yчнiв нa yрoкax рiднoї мoви / Тaмaрa Кyзьмiвнa Дoнчeнкo. – К. : Фyндaцiя iм. O. Oльжичa, 1995. – 251 с.
129. Дoрoз В. Втoриннa мoвнa oсoбистiсть – рeaлiя cьoгoдeннa / В. Дoрoз // Вiсн. Лyгaн. нaц. yн-тy iмeнi Тaрaca Шeвчeнкa : Пeдaгoгiчнi нaуки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. II. – С. 5 – 11.
130. Дoрoшeнкo С. І. Oснoви кyльтyри i тeхнiкy ycнoгo мoвлeння : нaвч. пociб. / Сepгiй Iвaнoвич Дoрoшeнкo. – 2-e вид. – Х. : OBC, 2002. – 144 с.

131. Дридзе Т. М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов / Т. М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения : кол. моногр. / ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев (отв. ред.). – М. : Наука, 1976. – С. 34 – 45.
132. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія / Ірина Петрівна Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 319 с.
133. Дроздова І. Текст і дискурс у формуванні українськомовного професійного мовлення студентів-нефілологів / І. Дроздова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. І. – С. 102 – 109.
134. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – Вип. 3. – 272 с.
135. Дьюи Дж. Психологія і педагогіка мышлення / Джон Дьюи ; пер. с англ. М. Никольской. – М. : Лабиринт, 1999. – 190 с.
136. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование [Электронный ресурс] / Татьяна Владимировна Ежова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – Режим доступа до журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm> (дата запиту: 14.05.2013).
137. Ейгер Г. В. К построению типологии текстов / Г. В. Ейгер, В. Л. Юхт // Лингвистика текста : материалы науч. конф. – М., 1974. – Ч. 1. – С. 103 – 110.
138. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд : монографія / Світлана Яківна Єрмоленко. – К. : НДІ, 2007. – 444 с.
139. 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.
140. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Тетяна Анатоліївна Єщенко. – К. : Академія, 2009. – 263 с.
141. Жайворонок В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 2004. – № 5 – 6. – С. 23 – 35.
142. Жинкин Н. И. Механизм речи / Николай Иванович Жинкин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
143. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.
144. Жуков Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : МГУ, 1987. – С. 64 – 74.

145. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / Віталій Станіславович Журавський. – К. : Вид. Дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.
146. Заболотська О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Заболотська. – О., 2007. – 42 с.
147. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
148. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
149. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту. Теорія і практикум : наук.-навч. посіб. / Анатолій Панасович Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 289 с.
150. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності : навч. посіб. / А. П. Загнітко, І. Р. Догмачева. – Донецьк : Укр. культурологічний центр, 2001. – 56 с.
151. Залевская А. А. Некоторые проблемы теории понимания текста / А. А. Залевская // Вопр. языкознания. – 2002. – № 3. – С. 62 – 73.
152. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
153. Зарубина Н. Д. Текст: Лингвистический и методический аспекты / Наталия Дмитриевна Зарубина. – М. : Рус. яз., 1981. – 112 с.
154. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / Ирина Гургеновна Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
155. Зеленов Є. А. Студентство як суб'єкт планетарного виховання [Електронний ресурс] / Є. А. Зеленов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2011. – № 6(47). – Режим доступу : http://zbirnyk.snu.edu.ua/document/sborniki/2011/6/PDF/1_Zelenov.pdf (дата запиту: 14.05.2013).
156. Зеленько А. С. Загальне мовознавство : навч. посіб. / Анатолій Степанович Зеленько. – К. : Знання, 2010. – 380 с.
157. Зеленько А. С. Роль і місце мовної картини світу у навчально-виховному процесі / А. С. Зеленько // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 145 – 149.
158. Зеленько А. С. Українська енциклопедія юного філолога (мовознавця) / А. С. Зеленько. – Луганськ : Вид-во «Шлях», 2000. – 124 с.

159. Земская Е. А. Язык как деятельность: морфема, слово, речь / Елена Андреевна Земская. — М. : Яз. слав. культуры., 2004. — 688 с.
160. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. — М. : Педагогика, 2004. — 265 с.
161. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 1999. — 384 с.
162. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / Виктор Владимирович Знаков. — М. : Ин-т психологии РАН, 1994. — 237 с.
163. Зязюн І. Учительська професія в якісних вимірах нашого часу / І. Зязюн // Освіта України. — 2009. — 23 жовт. (№ 79). — С. 4 — 5.
164. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К : Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
165. Ільченко О. Проблематика сучасної дискурсології [Електронний ресурс] / О. Ільченко. — 2008. — № 25. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_lingv/2008_25/22.html (дата запиту: 14.05.2013).
166. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : А.П.Н., 2002. — 136 с.
167. Йокояма О. Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов / Ольга Йокояма ; авториз. пер. Г. Е. Крейдлина. — М. : Яз. слав. культуры, 2005. — 424 с.
168. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер. — М. : Знание, 1981. — 96 с.
169. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие / Ольга Митрофановна Казарцева. — М. : Флинта ; Наука, 1998. — 496 с.
170. Каменская О. Л. Текст и коммуникация / Ольга Львовна Каменская. — М. : Высш. шк., 1990. — 152 с.
171. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
172. Капська А. Й. Виразне читання / Алла Йосипівна Капська. — К. : Вища шк., 1986. — 167 с.
173. Капська А. Й. Педагогіка живого слова / Алла Йосипівна Капська. — К. : ІЗМН, 1997. — 140 с.

174. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / Станіслав Олександрович Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
175. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника / С. О. Караман // Вісн. Львів. ун-ту : Сер. філологічна. – Л. : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – Вип. 50. – С. 87 – 97.
176. Карасик В. И. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 185 – 196.
177. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик. – М. : ГНОЗИС, 2004. – 389.
178. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
179. Карпов А. В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления / Анатолий Викторович Карпов ; под ред. М. М. Кашапова // Психология профессионального педагогического мышления. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 7 – 30.
180. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации : Краткий курс / Вячеслав Борисович Кашкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 256 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация : золотая сер.).
181. Кибрик А. А. Когнитивные исследования по дискурсу / А. А. Кибрик // Вопр. языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126 – 139.
182. Кларин М. В. Инновационные образовательные феномены: анализ дидактических впечатлений [Электронный ресурс] / М. В. Кларин // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов : сб. ст. и стенограмм III Всерос. науч.-метод. конф. / под ред. П. А. Сергоманова. – Красноярск, 2011. – С. 55 – 64. – Режим доступа : http://kco-kras.ru/wpcontent/uploads/2012/09/konfer_sovr_ditaktika_2011.pdf (дата запису: 29.04.2013).
183. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / Михаил Владимирович Кларин. – М. : Знание, 1989. – 78 с.
184. Климова К. Завдання на роботу з текстом у системі професійної українськомовної підготовки майбутніх учителів-нефілологів / К. Климова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – С. 109 – 114.

185. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / Катерина Яківна Климова. – Житомир : Рута, 2010. – 559 с.
186. Климова К. Я. Актуальні проблеми професійної мовної підготовки студентів педагогічного факультету в контексті розвитку української культури / К. Я. Климова // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 8. – Сер. «Педагогічні науки». – С. 123 – 126.
187. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : навч. посіб. / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
188. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. – К. : Вища шк., 1984. – 117 с.
189. Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Н. В. Коврига, Е. Л. Носенко. – К. : Вища шк., 2003. – 126 с.
190. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ирина Аполлоновна Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
191. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колток Леся Богданівна. – К., 2009. – 220 с.
192. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностран. яз. в шк. – 1985. – № 1. – С. 26 – 32.
193. Коменский Я. А. Великая дидактика : хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ян Амос Коменский ; сост. и авт. вв. ст. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 80 – 161.
194. Комина Н. А. Организационный дискурс в учебной ситуации : монография / Наталья Анатольевна Комина. – М. : Ин-т языкознания РАН, Тверской гос. ун-т, 2004. – 164 с.
195. Компанцева Л. Ф. Интернет-лингвистика: когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы : монография / Лариса Феликсовна Компанцева. – Луганск : Знание, 2008. – 528 с.
196. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

197. Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения / Е. А. Власов, Т. Ф. Юдина, О. Г. Авраменко, А. В. Шилов. – М. : Рус. яз., 1990. – 80 с.
198. Кононенко П. П. Українська освіта: стан, проблеми, перспективи в Україні і в світі / Петро Петрович Кононенко // Українознавство. – 2006. – № 1. – С. 6 – 16.
199. Копусь О. А. Зміст та організація процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології [Електронний ресурс] / О. А. Копусь // Наук. вісн. Донбасу : Педагогічні науки. – 2012. – № 1(17). – Режим доступу до журн. : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12koammf.pdf> (дата запису: 15.05.2013).
200. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силнович Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
201. Кохтев Н. Н. Основы ораторской речи / Николай Николаевич Кохтев. – М. : МГУ, 1992. – 240 с.
202. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / Ірина Миколаївна Кочан. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с.
203. Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте / Татьяна Васильевна Кочеткова. – Саратов : Сарат. ун-т, 1998. – 216 с.
204. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3 – 10.
205. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / Виктория Владимировна Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
206. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
207. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
208. Крылова О. А. Понятие жанра: принципы выделения и изучения жанров речи / О. А. Крылова // Лингводидактический поиск на рубеже веков : юбилейный сб. – М. : Информ.-учеб. центр гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2000. – С. 97 – 112.
209. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / Марія Крупа. – Т. : Підручники і посібники, 2005. – 416 с.
210. Кузьмина Н. В. Мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 20 – 26.

211. Куньч З. Українська риторична термінологія: історія і сучасність : монографія / Зоряна Куньч. – Л. : Нац. ун-т «Львівська політехніка», 2006. – 216 с.
212. Куньч З. Риторичний словник / Зоряна Куньч. – К. : Рід. мова, 1997. – 341 с.
213. Купина Н. А. Филологический анализ художественного текста: Практикум / Н. А. Купина, Н. А. Николина. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 408 с.
214. Кусько К. Я. Текстолінгвістика, текст і дискурс: актуальні та віртуальні тенденції розвитку / К. Я. Кусько // Вісн. Черкас. ун-ту. – 2001. – Вип. 24. – С. 60 – 66. – (Сер. «Філологічні науки»).
215. Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загально-освітній школі : словник-довідник / Оксана Анатоліївна Кучерук – Житомир : Рута, 2010. – 184 с.
216. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія / Оксана Анатоліївна Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
217. Кучерява О. Текстовий концепт у системі формування мовної особистості студента філологічного факультету / О. Кучерява // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. І. – С. 33 – 37.
218. Ладыженская Т. А. Живое слово : Устная речь как средство и предмет обучения / Таисия Алексеевна Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
219. Лазаренко Т. В. Языковая личность и проблемы фонетической идентификации речи / Т. В. Лазаренко // Вісн. Харк. нац. ун-ту : Сер. філологія. – № 491 : Традиції Харківської філологічної школи. До 100-річчя від дня народження М. Ф. Наконечного. – Х., 2000. – С. 211 – 214.
220. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.
221. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 355 с.
222. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : МПСИ, 2004. – 535 с.
223. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
224. Лернер И. Я. Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 315 с.

225. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Сов. энцикл., 1990. — 685 с.
226. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування / А. М. Богуш, Ж. Д. Горіна, О. І. Кисельова та ін. — О. : ПНЦ АПН України, 2006. — 307 с.
227. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. — К. : ВЦ «Академія», 1997. — 752 с.
228. Лотман Ю. М. Текст и функция / Ю. М. Лотман, А. М. Пятигорский // Семиосфера. — СПб. : Искусство — СПб, 2000. — С. 434 — 442.
229. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Дайджест. Школа-парк педагогічних ідей та технологій. — 2002. — № 2. — С. 77 — 79.
230. Лурия А. Р. Речь и мышление : материал к курсу лекций по общей психологии / Александр Романович Лурия. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 170 с.
231. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия ; ред. Е. Д. Хомская. — 2-е изд. — М. : МГУ, 1998. — 336 с.
232. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / Владлен Степанович Лутай. — К. : Магістр-S, 1996. — 256 с.
233. Львов М. Р. Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студентов гуманит. фак. вузов / Михаил Ростиславович Львов. — М. : Академия, 2003. — 272 с.
234. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Михаил Ростиславович Львов. — М. : Просвещение, 1988. — 240 с.
235. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / Олеся Вадимівна Любашенко — Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. — 296 с.
236. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Михаил Львович Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 280 с.
237. Малахов В. Етика спілкування : навч. посіб. / Віктор Малахов. — К. : Либідь, 2006. — 400 с.
238. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених / Л. Мамчур // Укр. мова і л-ра в шк. — 2011. — № 2. — С. 8 — 12.
239. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Мамчур Лідія Іванівна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. — Умань : Сочінський [вид.], 2012. — 449 с.

240. Маркова А. К. Психология труда учителя / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
241. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
242. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
243. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 365 с.
244. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
245. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо / Л. І. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2 – 3.
246. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.
247. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Л. І. Мацько // Вісн. Черкас. ун-ту. – 2004. – Вип. 54. – С. 10 – 14. – (Сер. «Педагогічні науки»).
248. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. для студ. / Любов Іванівна Мацько. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
249. Мельник Т. Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук / Т. Мельник // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. І. – С. 38 – 51.
250. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / Володимир Ярославович Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1986. – 168 с.
251. Мельничайко В. Я. Аспекти лінгвістичного аналізу тексту / В. Я. Мельничайко // Дивослово. – 1999. – № 9. – С. 11 – 15.
252. Методика вивчення української мови в школі : посіб. для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с.
253. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, В. Я. Мельничайко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища шк., 1992. – 398 с.
254. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик ;

- за ред. І. С. Олійника. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Вища шк., 1989. – 439 с.
255. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за заг. ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.
256. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
257. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студ.-філологів / за ред. М. І. Пентиліюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
258. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
259. Методика навчання української мови в середній загальноосвітній школі : прогр. для студ. спец. 8.010103 «Українська мова і література» (факультет української філології педагогічних університетів та інститутів) / уклад. О. М. Горошкіна, С. О. Караман, М. І. Пентиліюк. – К. : Ленвіт, 2010. – 32 с.
260. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентиліюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
261. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др. ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.
262. Мех Н. О. Текст як вища форма вияву комунікативної сутності мови / Н. О. Мех // Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка : зб. наук. пр., присвячений 70-річчю від дня народження професора С. Я. Єрмоленко ; відп. ред. В. Г. Складенко. – К., 2007. – С. 210 – 217.
263. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика : пособие для учащихся / Нина Борисовна Мечковская. – 2-е изд., испр. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
264. Мещеряков В. Н. Жанры учительской речи. Публицистика. Рецензия на сочинения. Отзывы. Школьные характеристики. Педагогические эссе : учеб. пособие / Валентин Николаевич Мещеряков. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 248 с.
265. Милевская Т. В. К вопросу о риторической технике построения связного дискурса / Т. В. Милевская // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 310 – 311.

266. Миронюк Н. П. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : зб. вправ і завдань : навч. посіб. / Ніна Пилипівна Миронюк. – К. : Вища шк., 1993. – 159 с.
267. Мирошникова О. Х. Коммуникативный потенциал Языкового Портфеля в условиях неязыкового высшего образования / О. Х. Мирошникова // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 314 – 316.
268. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография / Галина Александровна Михайловская. – Киев : Издат. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. – 208 с.
269. Мурашов А. А. Педагогическая риторика / Александр Александрович Мурашов. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 480 с.
270. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / Сергій Олександрович Мусатов. – К. – Рівне : Ліста, 2003. – 175 с.
271. Надеина Т. М. Роль фразовой просодики в речевой коммуникации / Т. М. Надеина // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 329 – 332.
272. Назарчук А. В. Теория коммуникации в современной философии / Александр Викторович Назарчук. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – 320 с.
273. Нікітіна А. В. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливого чинника формування мовної особистості / А. В. Нікітіна // 36. наук. пр. : Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 31. – С. 61 – 65.
274. Нікітіна А. В. Аналіз категорії комунікативності тексту в педагогічному дискурсі / А. В. Нікітіна // 36. наук. пр. : Педагогічні науки. – Херсон, 2005. – Вип. 39. – С. 100 – 104.
275. Нікітіна А. В. Вербальний рівень педагогічного дискурсу: лінгвістичний, психолінгвістичний аспекти / А. В. Нікітіна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2009. – № 4 (167). – С. 130 – 138.
276. Нікітіна А. В. Когнітивний аспект аналізу тексту в педагогічному дискурсі / А. В. Нікітіна // 36. наук. пр. : Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 42. – С. 361 – 365.
277. Нікітіна А. Когнітивний параметр мовної особистості в педагогічному дискурсі / А. Нікітіна // Образне слово Луганщини : матеріали

- Х всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка / за заг. ред. проф. О.М.Горошкіної. – Вип. 10. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 186 – 188.
278. Нікітіна А. В. Комп'ютерні засоби створення лінгводидактичного архіву майбутнього вчителя-словесника [Електронний ресурс] / А. В. Нікітіна // Наук. вісн. Донбасу. – 2009. – № 2(8). – Режим доступу до журн. : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN8/09navamv.pdf (дата запиту: 15.05.2013).
279. Нікітіна А. В. Комунікативна особистість словесника в педагогічному дискурсі / А. В. Нікітіна // Лінгвістика : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – 2010. – № 3(21). – С. 28 – 34.
280. Нікітіна А. В. Методичне забезпечення педагогічної практики з української мови студентів-філологів / А. В. Нікітіна // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 36 – 41.
281. Нікітіна А. В. Модель мовленнєвої комунікації у педагогічному дискурсі / А. В. Нікітіна // Зб. наук. пр. : Педагогічні науки. – Херсон, 2004. – Вип. 31. – С. 186 – 189.
282. Нікітіна А. В. Моніторинг опанування акустичного рівня педагогічного дискурсу студентами-філологами / А. В. Нікітіна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2008. – № 37 (146). – С. 175 – 180.
283. Нікітіна А. В. Мультимедійні засоби навчання української мови в педагогічному дискурсі / А. В. Нікітіна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2008. – № 21 (160). – С. 217 – 222.
284. Нікітіна А. Наукове обґрунтування поняття лінгводидактичний аналіз тексту / А. Нікітіна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – С. 51 – 60.
285. Нікітіна А. В. Ознайомлення студентів-філологів з науковими засадами навчання лексикології і фразеології / А. В. Нікітіна // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2003. – № 8(64). – С. 183 – 191.
286. Нікітіна А. В. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / А. В. Нікітіна // Наук. вісн. Донбасу. – 2010. – № 1(10). – Режим доступу до журн. : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN10/10yovspd.pdf (дата запиту: 15.05.2013).

287. Нікітіна А. В. Опанування методики навчання основних понять граматики майбутніми вчителями-словесниками / А. В. Нікітіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. – Вип. 2(25). – С. 146 – 155.
288. Нікітіна А. В. Просодичні засоби професійного мовлення в педагогічному дискурсі / А. В. Нікітіна // Зб. наук. пр. : Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 46. – С. 313 – 317.
289. Нікітіна А. В. Психолінгвістичне обґрунтування лексико-стилістичного аналізу / А. В. Нікітіна // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2000. – № 8 (28). – С. 134 – 138.
290. Нікітіна А. Риторична підготовка студентів-філологів / А. Нікітіна // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2003. – № 12 (68). – С. 141 – 145.
291. Нікітіна А. В. Технологічний аспект удосконалення виразності мовлення вчителя-словесника / А. В. Нікітіна // Освіта на Луганщині. – 2009. – № 2 (31). – С. 35 – 40.
292. Нікітіна А. В. Формування дослідницької компетенції майбутніх учителів-словесників / А. В. Нікітіна // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту : зб. наук. пр. : Педагогічні науки. – Миколаїв : МДУ, 2007. – Вип. 19. – С. 311 – 318.
293. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – 2-е вид., випр. – К. : Аконіт, 2004. – Т. 1. – 926 с.
294. Новиков А. И. Семантика текста и его формализация / Анатолий Иванович Новиков. – М. : Наука, 1983. – 216 с.
295. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ / Лев Алексеевич Новиков. – М. : Рус. яз., 1998. – 304 с.
296. Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка : пер. с англ. / кол. авт. ; сост. и ред. В. В. Петров, В.И. Герасимов. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – 320 с.
297. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 1999. – 210 с.
298. Общая психология / А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, А. В. Петровский и др. ; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
299. Общая риторика / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др. ; пер. с фр. ; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. – М. : Прогресс, 1986. – 392 с.

300. Обучение успешному общению. Речевые жанры. Книга для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. — М. : Изд-во «Ювента»; Изд-во «Баласс», 2003. — 176 с.
301. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. — К. : К.І.С., 2003. — С. 13 — 39.
302. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 6 — 16.
303. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / Віктор Олександрович Огнев'юк. — К. : Знання України, 2003. — 448 с.
304. Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, К. К. Потаменко, З. М. Шалік — К. : Ленвіт, 2004. — 143 с.
305. Одинцов В. В. Стилистика текста / Виктор Васильевич Одинцов. — М. : Либроком, 2010. — 264 с.
306. Окуневи́ч Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Окуневи́ч Тетяна Григорівна. — Херсон, 2003. — 219 с.
307. Олексенко В. П. Самостійна робота студентів — один із важливих чинників розвитку особистості / В. П. Олексенко // Пед. науки. — Херсон, 2007. — Вип. XXXXIV. — С. 182 — 185.
308. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монография / Михаил Юрьевич Олешков. — Нижний Тагил : Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., 2006. — 335 с.
309. Олешков М. Ю. Пропозиция как основа когерентности дискурса (опыт анализа устных дидактических текстов) / М. Ю. Олешков // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация — 2008). — М., 2008. — С. 355 — 357.
310. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / С. А. Омельчук. — К., 2003. — 20 с.

311. Онкович Г. В. Новітні терміни лінгводидактики / Г. В. Онкович // Мова і культура : наук. щоріч. журн. – К. : Вид. Дім Д.Бурого, 2003. – Вип. 6. – Т. VII. – С. 13 – 22.
312. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика / Ганна Володимирівна Онкович. – К. : Логос, 1997. – 108 с.
313. Организация исследовательской деятельности студентов в системе дистанционного образования / А. А. Жилиев, О. М. Карпенко, В. А. Кривова, С. П. Лукьянов // Инновации в образовании. – 2006. – № 5. – С. 40 – 48.
314. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – К. : ІСДО, 1999. – 336 с.
315. Осадчук Р. І. Діалогічні методи навчання : посіб. для вчителя / Раїса Іванівна Осадчук. – К. : Рута, 2000. – 56 с.
316. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
317. Основи психології : підручник / О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Шатенко та ін. ; за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.
318. Основы школьного речеvedения / В. Н. Мещеряков, В. И. Стативка, М. С. Казанджиева и др. – М. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2004. – Ч. 2. – 266 с.
319. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Н. М. Остапенко. – К., 2010. – 40 с.
320. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ : монографія / Наталія Миколаївна Остапенко. – Черкаси : вид. Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
321. Остапенко Н. М. Технологія сучасного уроку рідної мови : навч. посіб. / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. М. Руденко – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 248 с.
322. Падалка О. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
323. Паламар Л. М. Пошуки ефективних шляхів підготовки магістрів-філологів вищих навчальних закладів / Л. М. Паламар // Вісн. Глухів.

- держ. пед. ун-ту. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 8 – 11. – (Сер. «Педагогічні науки»).
324. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Л. М. Паламар. – К., 1997. – 45 с.
325. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів старшої школи / Елеонора Ярославівна Палихата. – Т. : ТДПУ, 2002. – 271 с.
326. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – С. 73 – 86.
327. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 256 с.
328. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / сост. А. А. Князьков ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. – 2-е изд., испр. и доповн. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 312 с.
329. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
330. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
331. Педагогічна практика в системі професійної підготовки вчителя української мови та літератури / за ред. Г. І. Дідук. – Т. : Підручники і посібники, 2007. – 144 с.
332. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
333. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Укр. мова і л-ра в шк. – 2006. – № 1. – С. 15 – 20.
334. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
335. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні

- [Електронний ресурс] / М. Пентилюк // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. філологічна. – 2010. – Вип. 50. – С. 123 – 130. Режим доступу до журн. : http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/visnyk/50_2010/50_2010_Pentyliuk.pdf (дата запиту: 15.05.2013).
336. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
337. Пентилюк М. І. Аналіз тексту на уроках мови / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 30 – 32.
338. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
339. Пентилюк М. І. Особливості технології уроку мови / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1998. – № 4. – С. 16 – 18.
340. Пентилюк М. І. Професійна підготовка студентів-філологів. Засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21 – 24.
341. Пентилюк М. І. Робота зі стилістики в 4 – 6 класах : посіб. для вчителів / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Рад. шк., 1984. – 136 с.
342. Пентилюк М. І. Робота зі стилістики в 8 – 9 класах : посіб. для вчителя / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 112 с.
343. Пентилюк М. І. Формуючи риторичну особистість / М. І. Пентилюк // Укр. мова й л-ра в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 6. – С. 84 – 91.
344. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
345. Пехота Е. Н. Технологии педагогического образования : материалы междунар. науч.-практ. Интернет-конф. [Електронний ресурс] / Е. Н. Пехота. – Николаев : ННУ им. В. А. Сухомлинского. – Режим доступу : <http://conferenceipo.mdu.edu.ua/doklad/pekhota.pdf> (дата запиту: 15.05.2013).
346. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Стараєва. – Миколаїв : Ліон, 2005. – 272 с.
347. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 354 с.
348. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам / А. Пиз ; пер. с англ. Т. Новиковой. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 288 с.

349. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Ревмира Сергеевна Пионова. – Минск : Высш. шк., 2005. – 303 с.
350. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.К.С., 2003. – 240 с.
351. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / Іван Павлович Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
352. Плиско К. М. Принципи, форми і методи навчання української мови / Катерина Миколаївна Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
353. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі / Катерина Миколаївна Плиско. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Х. : ХДПУ, 2003. – 86 с.
354. Плотникова С. Н. Говорящий/пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личности [Электронный ресурс] / С. Н. Плотникова // Вестн. Нижневартов. гос. гуманит. ун-та. – 2008. – № 4. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschiy-pishuschiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-i-diskursivnaya-lichnost> (дата запиту: 15.05.2013).
355. Поваляева М. А. Невербальные средства общения / М. А. Поваляева, О. А. Рутер. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 352 с.
356. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / Иван Павлович Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
357. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
358. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрів і асп. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
359. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностран. яз. в шк. – 2001. – № 2. – С. 14 – 19.
360. Полат Е. С. Проблемы образования в канун XXI века [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – № 7. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm> (дата запиту: 15.05.2013).
361. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рід. шк. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.

362. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
363. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун; за заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16 – 26.
364. Потєбня А. А. Теоретическая поэтика / Александр Афанасьевич Потєбня. – М. : Высш. шк., 1990. – 342 с.
365. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – К. : Ваклер; М. : Рефл-бук, 2003. – 656 с.
366. Практикум з методики навчання української мови в загально-освітніх закладах / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.
367. Проколієнко Л. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища шк., 1991. – 180 с.
368. Професійна освіта : словник : навч. посіб. ; уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 390 с.
369. Прохоров Ю. Е. Действительность, текст, дискурс : учеб. пособие / Юрий Евгеньевич Прохоров. – М. : Флинта; Наука, 2006. – 224 с.
370. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під кер. В. Б. Шапаря. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
371. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен. – М. : Когнитивный Центр, 2002. – 396 с.
372. Радзівєвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Тетяна Вадимівна Радзівєвська; відп. ред. М. М. Пешак. – 2-е вид., стер. – К. : НАН України; Ін-т мови, 1998. – 194 с.
373. Риторика : учебник / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская и др. ; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : Проспект, 2009. – 448 с.
374. Риторична культура вчителя в умовах профілізації / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова та ін. – Луганськ : СПД Резников В. С., 2007. – 57 с.
375. Різун В. В. Аспекти теорії тексту / В. В. Різун, А. І. Мамалига, М. Д. Феллер // Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту – К. : Київ. ун-т, 1998. – С. 6 – 59.

376. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / Ірина Вікторівна Родигіна. – Х. : Основа, 2006. – 96 с.
377. Рождественский Ю. В. Теория риторики / Юрий Владимирович Рождественский. – М. : Добросвет, 1997. – 600 с.
378. Романенко М. І. Філософія освіти. Посткласична філософсько-освітня парадигма: історичний генезис, теорія, напрями концептуалізації : монографія / Михайло Ілліч Романенко. – Д. : Промінь, 2001. – 180 с.
379. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Петербург, 1999. – 720 с.
380. Руденко Л. Культура особистості: єдність емоційного та інтелектуального / Л. Руденко // Людський інтелект: філософсько-методологічні пошуки. – Л. : Cogito-Центр Європи, 1998. – Вип. I (V – VI). – С. 39 – 43.
381. Руденко Л. М. Текст як об'єкт лінгвістичного аналізу / Л. М. Руденко // Південний архів : Філол. науки : зб. наук. пр. – Херсон, 1999. – Вип. 5 – 6. – С. 6 – 12.
382. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. Руденко, О. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
383. Рудіна О. Педагогічний дискурс освітньої практики / О. Рудіна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. II. – С. 22 – 27.
384. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Людмила Олексіївна Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.
385. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко ; за заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34 – 47.
386. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищ. навч. закл. / Галина Михайлівна Сагач. – Вид. 2-ге, переробл. і доп. – К. : Вид. Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.
387. Салимовский В. А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении : монография / Владимир Александрович Салимовский. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 236 с.
388. Седов К. Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной личности / Константин Фёдорович Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.

389. Седов К. Ф. Жанровое мышление языковой личности (о риторике бытового общения) / К. Ф. Седов // Речевое общение : спец. вестн. ; под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Красноярск. гос. ун-т, 2000. – Вып. 2 (10). – С. 38 – 43.
390. Седова Н. А. Речевой жанр – «портрет человека»: коммуникативно-прагматическая интерпретация [Электронный ресурс] / Н. А. Седова // Вестн. Омского ун-та. – 1999. – Вып. 4. – С. 94 – 98. – Режим доступа : <http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html> (дата запису: 16.05.2013).
391. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
392. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монограф. учеб. пособие / Елена Александровна Селиванова. – Киев : ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
393. Селиванова О. О. Сучасна лінгвістика : термін. енцикл. / Олена Олександрівна Селіванова. – К. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
394. Семендяев В. І. Практичний аспект художнього тексту / В. І. Семендяев // Сучасні проблеми вивчення фольклору та літератури у вищих та середніх навчальних закладах. – Мелітополь – К., 1996. – С. 103 – 110.
395. Семенов О. М. Мова особистості учителя в художній літературі : навч. посіб. / О. М. Семенов, Л. О. Базиль – К. : Фенікс, 2008. – 224 с.
396. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
397. Семенюк О. А. Основы теории мовой комунікації : навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. А. Парашук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 240 с.
398. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
399. Семчинская Н. С. Нелинейный текст как новый тип текста / Н. С. Семчинская // Культурологический компонент языка : материалы Междунар. науч. конф. : в 5-ти т. – Киев : Б-ка журн. «Collegium», 1997. – Т. 2. – С. 138 – 143.
400. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : монографія / Катерина Серажим ; за ред. В. Різуна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2002. – 392 с.

401. Сербенська О. А. Культура усного мовлення. Практикум : навч. посіб. / Олександра Антонівна Сербенська. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 216 с.
402. Сергиенко И. В. Дидактический подход к реализации системы дистанционного обучения / И. В. Сергиенко // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 29 – 39.
403. Серио П. Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / П. Серио ; под ред. П. Серио. – М. : Прогресс, 1999. – 416 с.
404. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 170 – 194.
405. Симоненко Т. Організація науково-дослідницької роботи майбутніх учителів-словесників у вищих навчальних закладах / Т. Симоненко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. I. – С. 79 – 85.
406. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
407. Синельникова Л. Дискурсивная личность как предмет и объект / Л. Синельникова // Лінгвістика : зб. наук. пр. – Луганськ, 2010. – № 3(21). – С. 41 – 52.
408. Синельникова Л. М. Семантика художнього прозового тексту й методи його аналізу / Л. М. Синельникова, Т. П. Терновська // Лінгвістика : зб. наук. пр. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – № 1(4). – С. 184 – 195.
409. Синельникова Л. Н. Комплекс професійних компетенцій у проекції на особистість філолога ХХІ століття / Л. Н. Синельникова // Освіта Донбасу. – № 1 (144). – 2011. – С. 109 – 117.
410. Синельникова Л. Н. Научный концепт «Дискурсивная личность» как эпистемологическая закономерность // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту : Наук. простір дискурсології: ретроспективно-проспективний вимір : зб. наук. пр. – Луганськ, 2011. – № 1 (33). – С. 198 – 216. – (Сер. «Філологічні науки»).
411. Синельникова Л. Н. О научной легитимности понятия «Дискурсивная личность» / Л. Н. Синельникова // Учен. зап. Таврич. нац. ун-та. – Т. 24(63). – № 2. – Ч. 1. – С. 454 – 463. – (Сер. «Филология. Социальные коммуникации»).

412. Синельникова Л. Н. Риторика как научная и учебная дисциплина : пособие для учителей, студентов, учащихся школ и гимназий / Л. Н. Синельникова, А. Г. Лапотько. – Луганск, 1996. – 89 с.
413. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / Іван Омелянович Синиця – К. : Рад. шк., 1981. – 318 с.
414. Сиротинина О. Б. Устная речь и типы речевых культур / О. Б. Сиротинина // Русистика сегодня. – 1995. – № 4. – С. 3 – 7.
415. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
416. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія / Анатолій Люціанович Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
417. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / Петро Іванович Сікорський – К. : Європ. ун-т, 2004. – 127 с.
418. Скворцова С. О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / С. О. Скворцова // Педагогічна наука історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – Вип. 1. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_25/ (дата запису: 16.05.2013).
419. Склярєнко О. Текст та дискурс. Проблематика трактування / О. Склярєнко // Семантика мови і тексту : матеріали ІХ Міжнар. конф. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 409 – 411.
420. Сковородников А. П. О содержании понятия «национальный риторический идеал» применительно к современной российской действительности / А. П. Сковородников // Речевое общение (теор. и прикладной аспекты речевого общения) : спец. вестн. Краснояр. гос. ун-та. – 1997. – Вып. 5(5). – С. 27 – 37.
421. Скуратівський Л. В. Українська мова. Елементи практичної риторики : додаток до підруч. «Українська мова, 10 – 11 кл.» загальноосв. навч. закл. з укр. та рос. мовами навчання / Леонід Віталійович Скуратівський. – К. : Освіта, 2004. – 128 с.
422. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
423. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

424. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Геннадий Геннадьевич Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с.
425. Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / Зинаида Сергеевна Смелкова. – М. : Флинта ; Наука, 1999. – 232 с.
426. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Сергей Дмитриевич Смирнов. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 400 с.
427. Сологуб Л. «Текст» і «дискурс»: до проблеми співвідношення центральних понять сучасної лінгвістики / Л. Сологуб // Актуальні проблеми металінгвістики : наук. зб. – Черкаси : ЧДУ, 2001. – Ч. I. – С. 113 – 116.
428. Сопер П. Основы искусства речи : пер. с англ. / Поль Сопер. – 2-е испр. изд. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 416 с.
429. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 178 – 187.
430. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Юрий Александрович Сорокин. – М. : Наука, 1985. – 168 с.
431. Струганець Л. В. Культура української мови і мовна особистість учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л. В. Струганець. – К., 1996. – 22 с.
432. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
433. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография / Валентина Ивановна Стативка. – Сумы : Ред.-изд. отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.
434. Стельмахович М. Етнопедagogічні основи методики української мови / М. Стельмахович // Укр. мова і л-ра в шк. – 1993. – № 5 – 6. – С. 19 – 23.
435. Степанов О. М. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.
436. Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века : сб. ст. / под ред. Ю. С. Степанова. – М., 1995. – С. 33 – 73.
437. Стернин И. А. Практическая риторика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Иосиф Абрамович Стернин. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

438. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Изд. 4-е. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2006. – 542 с.
439. Столярова Л. П. Текст как основное звено в пространстве дискурса / Л. П. Столярова, Н. Л. Тычинская // Дискурс у комунікаційних системах : зб. наук. ст. – К., 2004. – С. 15 – 23.
440. Сусов И. П. Введение в языкознание : учеб. для студентов / Иван Павлович Сусов. – М. : АСТ ; Восток–Запад, 2007. – 379 с.
441. Сухих С. А. Личность в коммуникативном процессе / Станислав Алексеевич Сухих. – Краснодар : Изд-во Южного ин-та менеджмента, 2004. – 143 с.
442. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
443. Сучасний словник іншомовних слів : Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Вид-во «Довіра», 2006. – 789 с.
444. Сучасний тлумачний словник української мови / А. М. Яковлева, Т. М. Афонська. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2010. – 672 с.
445. Таранов П.С. Искусство риторики: Универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно / Павел Сергеевич Таранов. – М.: Эксмо, 2002. – 576 с.
446. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе : учеб. для студентов пед. ин-тов / Алексей Васильевич Текучев. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.
447. Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту / відп. ред. М. Крупа ; редкол. : В. Мельничайко, В. Грешук, Л. Невідомська. – Т. : ЛІЛЕЯ, 1997. – 172 с.
448. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово / SLOVO. – 2000. – 262 с.
449. Ткаченко О. Б. Українська мова і мовне життя світу / Орест Борисович Ткаченко. – К. : Спалах, 2004. – 272 с.
450. Тодорова И. С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И. С. Тодорова. – Киев, 1988. – 23 с.
451. Томан І. Мистецтво говорити / Іржі Томан ; пер. з чес. В. І. Романця. – 3-е вид. – К. : Україна, 1996. – 269 с.
452. Трубачева С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубачева ; за заг. ред. О. В. Овчарук //

- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 53 – 59.
453. Тумина Л. Е. Риторика невербального воздействия. Искусство понимать больше, чем сказано / Л. Е. Тумина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 1. – С. 34 – 42.
454. Тураева З. Я. Лингвистика текста : (Текст: структура и семантика) / Зинаида Яковлевна Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.
455. Українська мова : енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Укр. енцикл., 2004. – 824 с.
456. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / Костянтин Дмитрович Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. –Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / склав і підгот. до друку Е. Д. Дніпров ; за ред. О. І. Піскунова та ін. – 488 с.
457. Филиппова О. В. Индивидуальный стиль речи учителя как категория педагогической риторики / Ольга Викторовна Филиппова. – М. : Прометей, 2001. – 146 с.
458. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
459. Формановская Н. И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности / Н. И. Формановская // Журналистика и культура речи. – 2007. – № 1. – С. 18 – 20.
460. Хаймович Л. В. Социокультурный аспект педагогического общения [Электронный ресурс] / Л. В. Хаймович // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII междунар. науч. конф. по риторике (29 – 31 янв. 2008 г.). – С. 431 – 434. – Режим доступа : <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy> (дата запиту: 16.05.2013).
461. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Ужгород : ЗІППО, 2007. – 364 с.
462. Хлебникова М. С. Homo loquens в свете современных риторических представлений / М. С. Хлебникова // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. материалов X междунар. конф. по риторике / науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – С. 435 – 438.
463. Хом'як І. М. Комунікативна компетентність українського філолога / І. М. Хом'як // Нова пед. думка. – 2011. – № 3. – С. 38 – 41.
464. Хом'як І. М. Лінгвометодичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / І. М. Хом'як. – К., 2002. – 33 с.
465. Хом'як І. Формування мовної особистості в білінгвальному середовищі / І. Хом'як // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. II. – С. 138 – 144.
466. Хомский Н. Язык и мышление / Ноам Хомский : пер. с англ. Б Ю. Городецького; под ред. В. В. Раскина ; предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 124 с.
467. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.
468. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
469. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. / Іван Миколайович Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.
470. Чемеркін С. Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси / Сергій Григорович Чемеркін. – К. : НАН України, Ін-т укр. мови, 2009. – 240 с.
471. Чернявская А. П. Педагогическая техника в работе учителя / Анна Павловна Чернявская. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 176 с.
472. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность / Валерия Евгеньевна Чернявская. – М. : Книж. дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
473. Чигаев Д. П. Способы креолизации современного рекламного текста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Д. П. Чигаев. – М., 2010. – 24 с.
474. Шахнарович А. М. Прагматика текста: психолингвистический подход / А. М. Шахнарович, М. А. Габ // Текст в коммуникации : сб. науч. тр. – М. : Ин-т языкознания АН СССР, 1991. – С. 68 – 81.
475. Шахнарович А. М. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, Л. В. Сахарный. – М. : Наука, 1991. – 240 с.
476. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект : монографія / Володимир Іванович Шахов. – Вінниця : «Едельвейс», 2007. – 383 с.
477. Швачко О. В. Соціальна психологія : навч. посіб. / Олена Валентинівна Швачко. – К. : Вища шк., 2002. – 111 с.

478. Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І. С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / під заг. ред. І. С. Шевченко. – Х. : Константа, 2005. – С. 105 – 117.
479. Шелехова Г. Використання комп'ютерних технологій на уроках української мови / Г. Шелехова // Укр. мова і л-ра в шк. – 2006. – № 8. – С. 4 – 8.
480. Шелехова Г. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку старшокласників в умовах профільного навчання / Г. Шелехова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. II. – С. 144 – 151.
481. Шляхова В. В. Українознавчі засади мовної освіти : монографія / Валентина Володимирівна Шляхова. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2010. – 198 с.
482. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енциклопед. слов. для фахівців з теор. гуманіт. дисциплін та гуманіт. інформатики / Ірен Борисівна Штерн. – К. : «АртЕк», 1998. – 336 с.
483. Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)» / В. І. Шуляр. – К., 2004. – 21 с.
484. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму : монографія / Наталя Петрівна Шумарова. – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т, 2000. – 283 с.
485. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
486. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: на пути к гармонизации / Юлия Владимировна Щербинина. – М. : Прометей, 2010. – 293 с.
487. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопр. психологии. – 1971. – № 4. – С. 17 – 19.
488. Энциклопедия «Кругосвет» : универсальная науч.-популярная онлайн-энцикл. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.krugosvet.ru/> (дата запиту : 16.05.2013).
489. Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада / Галина Михайлівна Яворська. – К. : Нац. акад. наук України ; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, 2000. – 288 с.
490. Ядровская М. В. Коммуникационная функция моделирования учебной информации / М. В. Ядровская // Коммуникация в

- современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 549 – 551.
491. Язык жестов / под ред. А. Мольник. – М. : Терра – книжный клуб, 2003. – 118 с.
492. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 2. – С. 149 – 150.
493. Якобсон Р. О. Избранные работы / Роман Осипович Якобсон ; сост. В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 1985. – 455 с.
494. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти : монографія / Алла Олександрівна Ярошенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
495. Яшенкова О. В. Основы теории мовної комунікації : навч. посіб / Ольга Володимирівна Яшенкова. – К. : «Академія», 2010. – 312 с.
496. Adamson H.D. Language minority students in American schools: an education in English / H. D. Adamson. – London and New York : Routledge, 2005. – 208 p.
497. Argaman E. Arguing within an institutional hierarchy: how argumentative talk and interlocutors' embodied practices preserve a superior-subordinate relationship / E. Argaman // *Discourse Studies* / ed. by Teun Van Dijk. – 2009. – Vol. 11. – № 5. – P. 515 – 541.
498. Ariel M. Discourse, grammar, discourse / M. Ariel // *Discourse Studies* / ed. by Teun Van Dijk. – 2009. – Vol. 11. – № 1. – P. 5 – 36.
499. Beaugrande R.-A. Introduction to Text Linguistics [Електронний ресурс] / R.-A. Beaugrande, W. Dressler. – London ; New York : Longman, 1981. – Режим доступу : http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm (date of access : 17.10.2010).
500. Benitez M. L. Text Remembering as a Social-Process: The Role of Teacher-Student Interaction in the Acquisition of Structure Strategy / M.L. de la Mata Benitez // *Learning and Instruction* / ed. Lucia Mason. – 2003. – Vol. 13. – Is. 1. – P. 93 – 115.
501. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy / Ch. Brumfit. – Cambridge : Cambridge Univ. Press. – 1992. – 166 p.
502. Byron I. Communities and the Information society: The Role of Information and Communication Technologies in Education [Електронний ресурс] / I. Byron, R. Gagliardi. – UNESCO : International Bureau of Education (IBE). – Режим доступу : www.idrc.ca/acacia/studies/ir-unes.htm (date of access : 19.05.2013).

503. Cacciari C. Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning / Cristina Cacciari // *Figurative Language and Thought*. – New York : Oxford Un-tu Press, 1998. – 158 p.
504. Charaudeau P. Langage et discours / P. Charaudeau. – Paris : Hachette, 1983. – 176 p.
505. Chomsky N. Language and mind / N. Chomsky. – New York, Harcourt, 1968. – 88 p.
506. Cicourel A. V. The interaction of discourse, cognition and culture / A. V. Cicourel // *Discourse Studies* / Edited by Teun Van Dijk. – 2006. – Vol. 8. – № 1. – P. 25 – 29.
507. Greimas A. Сѣmiotique. Dictionnaire raisonnѣ de la thѣorie du langage / A. Greimas, J. Courtes. – Paris : Hachette, 1979. – 389 p.
508. Harris Z. S. Discourse analysis / Z. S. Harris // *Language*. – 1952. – Vol. 28. – № 1. – P. 1 – 30.
509. Hymes D. H. On communicative competence / Hymes D. H. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
510. Iedema R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice [Электронный ресурс] / Rick Iedema // Sage Publications. – London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2003. – Режим доступа : www.sagepublications.com (date of access : 19.05.2013).
511. Jakobson R. Linguistics and poetics / R. Jakobson // *Style in language*. – New York ; London, 1960. – P. 353–357.
512. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – London, 1983. – 94 p.
513. Mayer J. D. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – 1993. – Vol. 17. – № 4. – P. 433 – 442.
514. Modularity in knowledge representation and natural language understanding / ed. by J. L. Garfield – Cambridge / Mass. L. : MPT press, 1987. – 427 p.
515. Morrow K. Principles of Communicative Methodology. In *Communication in the Classroom: Application and Methods for a Communicative Approach* / eds. K. Morrow, K. Johnson. – New York and London: Longman, 1981. – P. 62-63.
516. Mutti R. M. V. Towards a stated position in pedagogical discourse mediated by virtual learning environments / Regina Maria Varini Mutti, Axt Margarete // *Interface*. – Botucatu, 2008. – Vol. 12. – № 10. – P. 193 – 206.
517. O'Halloran K. L. Multimodal Discourse Analysis [Электронный ресурс] / K. L. O'Halloran ; In K. Hyland and B. Paltridge (eds) //

- Companion to Discourse. – London and New York : Continuum, 2011. – Режим доступа : [http://multimodal-analysis-lab.org/docs/pubs14-OHalloran \(in%20press % 202011\) - Multimodal_Discourse_Analysis.pdf](http://multimodal-analysis-lab.org/docs/pubs14-OHalloran (in%20press % 202011) - Multimodal_Discourse_Analysis.pdf) (дата запису : 19.04.2013).
518. Rafter-Engel W. V. The implications of hearer background on the perception of the message: The neglected factor in sociolinguistic research / W. V. Rafter-Engel // *Angewandte Sociolinguistic* / M. Hartig (ed.). – Tübingen : Narr, 1981. – P. 47 – 56.
519. Reynolds-Case Stacy Anne. Pedagogical Discourse Styles Of Native And Non-Native Language Teachers [Электронний ресурс] / Reynolds-Case Stacy Anne. – University of Southern Mississippi, Louisiana State University, 2009. – 153 p. – Режим доступа : <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04082009-170649/unrestricted/reynoldscasediss.pdf> (дата запису : 19.04.2013).
520. Rychen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / eds. D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Cambridge, Mass. ; Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers, 2003. – 206 p.
521. Savignon S. J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S. J. Savignon. – New Haven & London : Yale University Press, 2002. – 243 p.
522. Schiffrin D. Approaches to Discourse / D. Schiffrin. – Oxford. – Cambridge : MA, 1994. – 98 p.
523. Seriot P. *Marxisme et philosophie du langage* / Patrick Seriot et Inna Ageeva-Tylkowski (trad.), préface de Patrick Seriot. – Limoges : Lambert Lucas, 2010. – 600 p. (Sér. : Bilingues en Sciences Humaines).
524. Sinclair J. *Towards an Analysis of Discourse* / J. Sinclair, R. Coulthard // *Advances in Spoken Discourse Analysis* / ed. by M. Coulthard. – London and New York : Routledge, 1992. – P. 1 – 34.
525. Sternberg R. I Mental self-government. A theory of intellectual styles and their development / R. Sternberg // *Hum. Development*. – 1988. – V. 31. – P. 197 – 221.
526. Stubbs M. *Educational linguistics* / M. Stubbs. – Oxford : Blackwell, 1986. – 186 p.
527. Tannen D. *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends* / Deborah Tannen. – Oxford University Press US, 2005. – 244 p.
528. Van Dijk T. A. *Principles of Critical Discourse Analysis* / T. A. Van Dijk // *Discourse & Society*. – 1993. – Vol. 4. – № 2. – P. 249 – 283.
529. Van Dijk T. A. Contextual knowledge management in discourse production / Teun A. Van Dijk // *New York Times*. – 2003. – June 16.

530. Van Dijk T. A. Critical discourse analysis and nominalization: problem or pseudoproblem? /T. A. Van Dijk // Discourse & Society. – 2008. – Vol. 19. – № 6. – P. 821 – 828.

<http://www.infolex.ru/index.html>

<http://mova.info/pidruchn.aspx>

<http:// ritorika.info/obratnaja-svjaz> <http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse.htm>

<http://www.mova.info/>

Наукове видання

НИКІТИНА Алла Василівна

Педагогічний дискурс учителя-словесника

Монографія

Дизайн обкладинки Олена ЕСАУЛОВА

Формат 60×84/16. Здано до набору 17.04.2013. Підписано до друку
31.05 2013. Обл.-вид. арк. 20,19. Ум.-друк. арк 19,76.
Тираж 300 пр. Зам. №

ТОВ «Видавництво «Ленвіт»»

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 743 від 24.12.2001 р.
04060, м. Київ, вул. О.Теліги, 23-а, к. 46.

Виготовлювач: ТОВ «Задруга»

Свідоцтво ДК № 2000 від 03.11.2004 р.
АДРЕСА: 04080, м. Київ, вул. Фрунзе, 86.