

Наталія Шульжук

ДИДАКТИЧНА ТЕКСТОЛОГІЯ

*Методичні рекомендації
до виконання практичних та самостійних завдань
для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 014 Середня освіта
(Українська мова і література)*

**Рівне
2025**

*Рекомендовано до друку
на засіданні навчально-методичної ради Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 3 від 26 лютого 2025 року)*

Рецензенти:

Деменчук Олег Володимирович, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету;

Мединська Наталія Миколаївна, доктор філологічних наук, професор кафедри української мови і літератури, проректор з наукової роботи Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука.

Шульжук Н. В.

III 95 Дидактична текстологія : методичні рекомендації до виконання практичних і самостійних завдань для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Рівне : РДГУ, 2025. 131 с.

У навчальному посібнику подано матеріали для опрацювання тем із навчальної дисципліни «Дидактична текстологія», покликані на основі системно-структурного мовознавства, аналізу теоретичних і практичних здобутків його сучасних галузей, а також провідних лінгводидактичних парадигм сформувати в майбутніх вчителів-філологів відповідну педагогічну концепцію навчання української мови у ЗЗСО на комунікативно-прагматичних засадах. У зв'язку з цим предметом вивчення стає комунікативна подія, матеріальним втіленням якої у навчально-педагогічному дискурсі є текст. Тому запропонована у посібнику система завдань зорієнтована не лише на вивчення його поліфункційної природи як мовного, комунікативного та культурного феномена, а й на методичну інтерпретацію передусім наукового тексту у складі навчально-педагогічного дискурсу, що уможливає формування в здобувачів вищої освіти вмінь застосовувати ефективні прийоми його адаптації, укласти полікодові науково-навчальні тексти й добирати дидактичні, доречно послуговуватись текстовими парафразами, ефективними метакомунікативами, а також макростратегіями, що забезпечують репродуктивну діяльність учня, та допоміжними мікростратегіями, спрямованими на гармонізацію навчально-педагогічної комунікації. Виконання окремих завдань сприятиме розумінню переваг гіпертекстової організації навчально-педагогічного дискурсу та педагогічної імпровізації вчителя української мови.

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль 1

Навчально-педагогічний дискурс, його текстово-дискурсні категорії

Розмежування понять «текст» і «дискурс». Підходи до вивчення дискурсу. Різновиди статусно-орієнтованого дискурсу. Поняття «мовленнєвий акт», «комунікативна ситуація», «комунікативна взаємодія», «комунікативна тактика», «комунікативна стратегія». Типи комунікативної взаємодії.

Навчально-педагогічний дискурс (НПД) як різновид форм інституційної взаємодії. Адресант та адресат педагогічної комунікації. Комунікативний намір учителя й учня у процесі науково-навчального спілкування. Педагогічна взаємодія як ключова категорія педагогічного дискурсу.

Мовленнєвий жанр як форма комунікативно-мовленнєвої події. Типологія мовленнєвих жанрів (репрезентативи, директиви, комісиви, експресиви, декларативи, рогативи, контактиви). Стили спілкування у педагогічній сфері. Типи НПД. Найпоширеніші метастереотипи (парадигми) освіти. Класифікація мовленнєвих жанрів у НПД. Складні мовленнєві жанри НПД: епістемічні (моделювальні (організаційні, інформаційні) та верифікаційні). Прості мовленнєві жанри НПД: епістемічні, метадискурсні (метамовленнєві, метакомунікативні), комунікативно-прагматичні (оцінні, директивні, етикетні).

Поняття «мовна особистість». Рівні мовної особистості. Основні аспекти вивчення мовної особистості: ціннісний, теоретико-пізнавальний, поведінковий, культурологічний. Учитель як мовна особистість, носій елітарного (еталонного)/середньолітературного типу мовленнєвої культури. Комунікативні здібності еталонної мовної особистості вчителя. Школяр як мовна особистість.

Поліфункційна природа навчального тексту. Види текстів у НПД: навчально-наукові (компілятивні; тексти для вправлення, спрямовані на тренування умінь і навичок; творчі; контекстні; діагностичні), дидактичні (оригінальні, адаптовані), конwersаційні. Полікодовість навчального тексту. Текстово-дискурсні категорії НПД (антропоцентричність (адресантність та адресатність), стратегічність, інтердискурсивність, інтегративність, інформативність, інтерпретативність, полікодовість, парафрастичність, гіпертекстуальності, цілісність, зв'язність, членованість). Кореляція дискурсних категорій з ознаками комунікативного контексту.

Суть категорії антропоцентричності, її кореляція з поняттям «діалогічність». Метатекст як репрезентант категорії антропоцентричності. Комунікативна спрямованість наукового тексту. Засади вивчення діалогічності наукового тексту (екстралінгвістичні, комунікативні, комунікативно-прагматичні, функційно-стилістичні). Категорія інформативності. Навчально-науковий текст як система субтекстів. Функції терміна у НПД. Засвоєння наукового поняття. Текстовий (інформативний) та інтерперсональний метатексти. Вторинний навчальний текст.

Метамовленнєві жанри НПД. Формулювання навчальної проблеми. Типи проблемних питань. Формулювання гіпотези, її структура як мовленнєвого жанру. Формулювання правила, наведення прикладу, пояснення, формулювання навчального завдання як метамовленнєві жанри, їх функції. Навчальне питання, його структура й типи в освітній ситуації. Процедурне тлумачення виучуваного явища, його основні стратегії (покрокова та пропозиційна).

Метакомунікативи як різновид регулятивних засобів мови. Мовленнєвий жанр корекції. Принципи співробітництва П. Грайса та максими ввічливості Дж. Ліча – умови успішного спілкування та досягнення запланованого партнерами результату.

Комунікативні невдачі. Метакомунікативні питання, їх види. Переформулювання як мовленнєвий жанр. Парафразування, його функції. Змістова та регулятивна природа мовленнєвої поведінки вчителя на уроці.

Фасцинаційність як спосіб реалізації категорії антропоцентричності НПД. Фасцинаційні прийоми впливу на емоційно-образну сферу школяра. Метафора та одухотворення (персоніфікація) як інструмент неявного керування увагою та розумінням. Порівняння як засіб адаптації наукового знання. Цікавість – важлива риса навчально-педагогічного тексту/дискурсу вчителя. Прийоми цікавості. Створення проблемних ситуацій. Учень як суб'єкт навчального процесу в діалогічному навчанні.

Змістовий модуль 2

Інтердискурсивність та парафрастичність навчально-педагогічного дискурсу

Комунікативна стратегія. Зв'язок комунікативних стратегій з методами навчання. Методи навчання. Методи учіння. Традиційні методи навчання: теоретичного вивчення мови, теоретико-практичного вивчення мови і мовлення; практичні; за способом організації пізнавальної діяльності; за способом взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається. Метод вправ. Методи наукового дослідження. Активні методи навчання мови: проєкт, портфоліо, кейс-метод, метод гри, моделювання, аналіз конкретних ситуацій, тренінги. Новітні методи навчання мови: когнітивні, креативні, організаційно-діяльнісні. Комунікативні події та тексти як матеріальне втілення стратегій НПД. Типи комунікативних стратегій і тактик у НПД. Епістемічні (нормативно-репрезентативні, проєктні) та допоміжні (метадискурсні, комунікативно-прагматичні) макростратегії у НПД. Комунікативно-прагматичні стратегії як регулятор соціального й міжособистісного спілкування учасників НПД. Ефективні методичні прийоми реалізації епістемічних стратегій в авторитарному та конвергентному (діалогічному) типах НПД.

Метадискурсні стратегії учителя й учня. Конфліктні та кооперативні метадискурсні стратегії. Комунікативно-прагматичні стратегії НПД: етикетні, експресивно-оцінні, імперативні. Тактики, в яких реалізуються експресивно-оцінні стратегії. Прескриптивні та реквестивні тактики в НПД. Сугестивні стратегії у діалогічному типі НПД. Оцінні та імперативні тактики в авторитарному НПД.

Навчально-науковий інтертекст. Інтертекстуальні зв'язки у шкільному підручнику. Підручник як компонент надтексту. Вертикальна та горизонтальна інтертекстуальність навчальних текстів у межах надтексту. Функції інтертексту в шкільному підручнику. Реалізація принципу наступності у навчанні – головна функція зовнішнього інтертексту підручника. Полікодовість навчально-наукових текстів. Використання графічної наочності у шкільних підручниках. Засоби вираження інтертекстуальності у шкільному підручнику. Методика роботи з національно маркованими мовними одиницями. Поняття прецедентності. Ознаки національно-прецедентних текстів.

Дидактичний інтертекст як засіб формування соціокультурної компетенції учня. Мовні одиниці з національно-культурним компонентом семантики у дидактичних текстах. Хрестоматійні, прецедентні тексти української і світової літератури у шкільних підручниках з української мови. Структурні компоненти прецедентних текстів. Класифікація прецедентних феноменів: за способом представлення, за складом носіїв, за формою, за джерелом виникнення. Джерела прецедентних текстів. Прецедентні тексти в шкільному підручнику. Послідовний та фрагментарний спосіб формування соціокультурної компетенції учнів. «Натуральні» та трансформовані художні твори у шкільному підручнику з української мови. Способи формування прецедентних висловлювань. Архетипні прецедентні висловлювання у підручниках (фразеологізми, прислів'я, приказки). Загальнокультурні та специфічні функції прецедентних феноменів у навчальних текстах. Критерії відбору національно-прецедентних текстів. Характерні ознаки науково-навчальних текстів у шкільних підручниках. Конверсаційні тексти, їх функції у НПД.

Ієрархічність понять «інтертекстуальність» та «інтердискурсивність». Дискурсивність тексту як складника метатекстової єдності. Інтертекстуальність та інтердискурсивність шкільного підручника з української мови. Міжтекстова взаємодія у НПД. Парафраз як маркер інтердискурсивності. Інтердискурсивний зв'язок підручника і вторинного тексту учня, його кореляція із рівнем засвоєння навчальної інформації. Міжтекстовий зв'язок «учитель – учень». Координація первинного тексту школяра та вторинного тексту учителя як способи реалізації інтердискурсивності. Парафрастичність як підкатегорія інтердискурсивності НПД. Вторинні тексти як результат парафразування. Кореляція процедур згортання і розгортання тексту з мисленнєво-мовленнєвими процесами. Навчальний текст як особливий різновид вторинного тексту. Вторинний навчальний текст педагога як спосіб адаптації наукового тексту до навчально-педагогічної ситуації. Доступність як результат адаптації наукового тексту. Прийоми адаптації наукового тексту. Способи пояснення термінів. Прийоми діалогізації пояснення.

Вторинний текст у мовленнєвій діяльності учнів. Парафрастичні перетворення у текстах школярів на рівні форми, змісту і жанру. Полікодовий (креолізований) текст як парафраз у НПД. Ступені креолізації тексту.

Змістовий модуль 3

Проблеми розуміння й інтерпретації науково-навчального та дидактичного текстів

НПД як функційно завершена, інформаційна та структурна єдність. Ознаки зв'язності тексту. Засоби тематичного, логічного, асоціативного та образного зв'язку текстів дискурсу. Предметно-сміслова та композиційно-структурна зв'язність НПД, її засоби. Асоціативна та образна зв'язність текстів у НПД. Комунікативно-прагматична зв'язність НПД. Логічність як одна з основних якостей текстів НПД.

Комунікативна координація у НПД, чинники, що її визначають. Типи комунікативної координації (консентність, комфортність). Діалогічний повтор як засіб комунікативної координації, його функції. Проспективні, ретроспективні, проспективно-ретроспективні мовленнєві жанри у НПД. Ефективність запитань у навчальному тексті.

Інтерпретованість як системоутворювальна ознака тексту. Міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграція текстів НПД. Реакція школяра – «ефект» розуміння/нерозуміння конверсаційного тексту. Значення і смисл навчальних текстів, їх емоційні, оцінні, суб'єктивні та прагматичні компоненти. Ступінь розуміння учнями вихідного тексту. Проблеми розуміння та інтерпретації дидактичного тексту.

Міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграція текстів НПД. Забезпечення сумісності семантичних тезаурусів учнів та авторів підручника як завдання педагога. Риторичні прийоми перетворення первинного (наукового) тексту у метатекст учителя. Вертикальна та горизонтальна інтеграція у НПД. Внутрішньопредметна інтеграція у навчальних текстах. Інтеграція між мовою та літературою. Поняття – основна ознака й одиниця навчально-наукового тексту. Відображення національної культури та авторського сприйняття світу в художньому тексті. Рівні інтеграції змісту навчальних та художніх текстів. Інтегрований урок.

Полікодовість як категорійна ознака НПД. Поняття про полікодові (креолізовані) тексти, їх класифікація. Функції полікодових текстів у НПД. Принцип полісенсорного навчання. Полікодовий текст як засіб зорової, слухової та зорово-слухової наочності. Взаємодія образотворчого та вербального складників у полікодовому тексті. Креолізація. Ступені креолізації.

Паралінгвістичні засоби впливу на учнів. Пауза у мовленні педагога як поліфункційний засіб впливу. Кінетичні засоби спілкування (міміка, жести, поза), їх функції у НПД.

Гіпертекстуальність. Переваги та недоліки використання гіпертекстової організації НПД. Типи гіпертексту у НПД. Сайт як різновид гіпертексту. Види читання під час роботи в Інтернеті. Виховання критичного ставлення до інформації на інформаційних вебресурсах. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма. Проблема формування нового типу мовної особистості – члена інтернет-спільнот. Блогосфера як нове освітнє середовище та ефективний засіб комунікації.

ПРАКТИЧНИЙ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

Навчально-педагогічний дискурс, його текстово-дискурсні категорії

Тема 1. Поняття про навчально-педагогічний дискурс

План

1. З історії становлення і розвитку лінгвістики тексту.
2. Текст як складний знаковий та комунікативн феномен в лінгвістиці тексту, його категорії, імпліцитний план та методи дослідження.
3. Диференціація понять «текст» і «дискурс».
4. Типологія дискурсу.
5. Поняття «науковий дискурс» та «педагогічний дискурс».
6. Навчальний текст як основна змістова одиниця навчання та складник навчального дискурсу.
7. НПД як різновид форм інституційної взаємодії, його типи.

Рекомендована література:

Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. № 14. С. 88–94.

Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.

Бородін В. С. Про поняття «текст» у текстології. *Радянське літературознавство*. 1980. № 10. С. 64–74.

Воробйова О. П. Когнітивна поетика: здобутки і перспективи. *Вісник Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна*. 2004. Вип. 635. С. 18–22.

Вороновська Л. Г. Універсальні та специфічні особливості визначення ознак художнього дискурсу. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 20. С. 155–166.

Габідуліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.

Ганошенко Ю. Полісемія в літературознавчій термінології. *Вісник «Соціогуманітарні проблеми людини»*. 2005. № 1.

Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : монографія / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа. 2005. 356 с.

Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 1 (130). С. 15–185.

Іванова І. Б. Дискурс, текст, стиль: модель лінгвістичного дослідження реклами. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. V. С. 33–39.

Ігнатюк О. А. Педагогічна взаємодія як дидактичний фактор у розвитку і реалізації особистісного потенціалу студента технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2005. № 4. С. 35–43.

Ігнатюк О. Педагогічний такт як складова розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця. *Новий колегіум*. 2005. № 1/2. С. 74–79.

Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2009. 20 с.

Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.

Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 254–261.

Мамчур Л. І. Основні категорії мовної комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 68. С. 115–119.

Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.

Мойсеєнко С. М. Дискурс як комплексний феномен у мовознавстві. *Актуальні проблеми філології та американські студії* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (21–23 квітня 2010 р.) : в 2 т. Київ. 2010. Т. 2. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_discourse.pdf.

Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ). Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.

Мойсеєнко С. М. Основні підходи та методики дослідження дискурсу. *Передовий науково-практичний досвід-2009* : зб. матер. наук.-практ. конф. Миколаїв : НУК, 2009. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_osnovni.pdf.

Мойсеєнко А. М. Текст як апперцепційна система. *Мовознавство*. 1996. № 1. С. 20–25.

Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.

Приходько А. М. Когнітивно-комунікативний дуалізм сучасної парадигми лінгвістики. *Науковий вісник Волинського національного ун-ту ім. Л. Українки*. 2012. С. 191–197.

Радзівська Т. В. Текст як засіб комунікації. Київ, 1993. 191 с.

Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с

Семеног О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.

Семеног О. М. Науковий наставник як українська мовна особистість. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)* : зб. наук. пр. / за ред. акад. Л. І. Мацько. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 5. С. 273–279.

Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Київ : Либідь, 1996. 176 с.

Тищенко О. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. *Дивослово*. 2011. № 12. С. 35–39.

Уліщенко В. Блогосфера як нове освітнє середовище. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 11–15.

Шабат-Савка С. Т. Дискурс як релевантний спосіб втілення комунікативних інтенцій. *Studia Linguistica (Філологічні студії)*. 2011. Вип. 5. С. 451–457.

Шевченко І. С. Дискурс і когнітивно-комунікативна парадигма лінгвістики. *Мова. Людина. Світ. До 70-річчя проф. М. Кочергана* : зб. наук. пр. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2006. С. 148–156.

Шевченко І. С. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Харків : Константа, 2005. 356 с.

Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. С. 105–117.

Шульжук Н. В. Когнітивно-дискурсивні аспекти навчально-педагогічної комунікації у процесі підготовки фахівців-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 57. С. 225–228.

Шульжук Н. В. Комунікативно-прагматичні основи навчання української мови у вищій школі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах*

освіти : зб. наук. пр. [Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету]. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 16 (59). С. 45–47.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Проаналізуйте нижче запропоновані визначення дискурсу. Визначте основні його ознаки. Широке чи вузьке розуміння дискурсу представлене у запропонованих визначеннях? Сформулюйте висловлювання, яке виявляє принципові розбіжності у розумінні понять «текст» і «дискурс».

Доведіть, що у дискурсі відбувається акт інференції: мовець розраховує на розуміння адресата, на розпізнання його інтенцій і на певну реакцію відповідно до такого розпізнання, а адресат діє відповідно і не порушує (або порушує) очікування мовця.

▪ Дискурс – *«текст, що є результатом цілеспрямованої соціальної дії, сукупністю мовних, мовленнєвих, соціокультурних, прагматичних, когнітивних та психічних факторів, ... зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. чинниками»* (Н. Арутюнова).

▪ Дискурс – *«мовленнєва діяльність у певній комунікативній сфері»* (М. Дворжецька).

▪ Дискурс – *«це зв'язний текст у контексті супровідних фонових чинників (онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо); замкнена цілісна комунікативна ситуація, складниками якої є комуніканти й текст, що є знаковим посередником і зумовлений різними чинниками, які опосередковують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними тощо)»; «стиль мовного спілкування»; «зразок мовної поведінки у певній соціальній сфері, що має певний набір змінних»* (О. Селіванова).

▪ Дискурс – *«це багатозначний соціокультурний термін, який враховує всю сукупність обставин, що передували його виникненню, а також логічно впорядкований цілісний пласт явищ, що визначає ці обставини й одночасно залежить від них»* (Ю. Ганошенко).

▪ Дискурс – це *«процес мовленнєвої діяльності мовця (монолог/діалог), у якому представлена не лише інформація про «стан речей у світі» (пропозиція), а й увесь набір суб'єктивних, соціокультурних, у тому числі стереотипних, прецедентних та ін. смислів»* (Н. Формановська).

▪ *«Важливою для дискурсу є ознака процесуальності, оскільки дискурс не може існувати поза закріпленістю до реального, фізичного часу, у якому він протікає. ... На відміну від дискурсу, текст позбавлений жорсткої прикріпленості до реального часу, його зв'язок з цим часом має непрямий, опосередкований характер»* (М. Димарський).

▪ Дискурс/текст – це *«дволикий Янус, який обертається для дослідника то процесом поєднання висловлювань за «присутності» особи, яка творить, то результат зв'язку речень у певну синтаксичну текстову структуру»* (Н. Формановська).

▪ Дискурс – *«комунікативний процес, що призводить до утворення певної формальної структури – тексту»* (В. Чернявська).

▪ Дискурс – це *«складне комунікативне явище, яке вміщує у собі, крім традиційних лінгвістичних параметрів, властивих тексту, й соціальний контекст, який дає уявлення як про учасників комунікації та їхні характеристики, так і про процеси породження та сприйняття повідомлюваного, тобто екстралінгвістичні параметри»* (Л. Колток).

▪ Дискурс – *«текст, занурений в ситуацію спілкування, а з позицій прагмалінгвістики – інтеактивна діяльність учасників спілкування, встановлення й підтримка контакту, що передбачає інформаційний та емоційний обмін, вплив один на*

одного, переплетення стратегій, які миттєво можуть зазнавати змін, та їх вербальні й невербальні втілення у практику спілкування» (В. Карасик).

Завдання 2. Доведіть, що урок – навчально-педагогічний дискурс – соціально-комунікативна подія, суть якої у взаємодії вчителя й учнів через посередництво навчальних текстів в рамках цілісної навчально-педагогічної ситуації, зануреної у сферу організованого навчання.

Завдання 3. Комунікативний намір учителя в процесі педагогічного спілкування – це єдність трьох аспектів: *мисленнєвого* (ментального), що передбачає усвідомлення і структурування майбутнього спілкування; *власне мовного*, спрямованого на осмислення мовленнєвого оформлення тексту з урахуванням структури змісту; *комунікативного*, орієнтованого на переструктурування змісту (за потреби) з урахуванням характеристик адресата у ході реального спілкування.

Прокоментуйте, як це положення узгоджується із такими типами комунікативної взаємодії, як комунікативне співробітництво, комунікативний конфлікт та комунікативне суперництво. Яку функцію у цих типах комунікативної взаємодії виконує комунікативне пристосування? Свої міркування проілюструйте на конкретних прикладах.

Завдання 4. Проілюструйте групи навчальних текстів, що їх виокремила Н. Баландіна (див. список літератури до практичного заняття): тексти, створені тим, хто безпосередньо організовує навчальний процес із дидактичною чи виховною метою; тексти, створення яких не було продиктоване навчальною метою, але за певних дидактичних і соціокультурних умов вони набувають статусу навчальних; тексти, що продукують учасники навчально-виховного процесу; тексти, створені тими, хто навчає, і тими, кого навчають, упродовж їхньої спільної діяльності.

Завдання 5. Мета учительських текстів – мотивувати й організувати роботу учня, окреслити проблему, подати певні коментарі, керувати його діяльністю шляхом постановки питань. Тому є підстави говорити про організаційну й експертну функцію дискурсу вчителя. Учнівські ж тексти-дискурси демонструють розуміння учительського дискурсу, готовність до виконання чи невиконання завдання. Наведіть приклади текстів учителя й учня на уроці української мови (тему можна обрати довільно), що демонструють: а) ефективність освітнього процесу; б) неефективність освітнього процесу. Чи має бути учительський текст-дискурс дозованим? Свою позицію аргументуйте. Які, на вашу думку, наслідки надмірної імперативності учительського тексту-дискурсу? Як такі тексти впливають на учня?

Завдання 6. Одиницею членування навчально-педагогічного дискурсу є комунікативна подія – мовленнєві дії адресанта й адресата, спрямовані на досягнення спільної комунікативної мети, в результаті чого породжується/інтерпретується навчальний або конверсаційний текст. Кожен етап комунікативної події характеризується наявністю макродіалогу, який має певне комунікативне завдання, архітектуру та структурні компоненти (мікрокомпоненти) – мінімальні діалогічні єдності або монологічні висловлювання. Наприклад, основне завдання фронтального опитування на уроці вивчення нового матеріалу – не лише перевірити знання школярів, а й підготувати їх до засвоєння нового матеріалу (цей складник уроку називається *актуалізація опорних знань учнів*). Подібний макродіалог може складатися або із системи запитань, або із завдань, спрямованих на виявлення ознак лінгвістичного явища, що будуть покладені в основу вивчення нового матеріалу.

Оберіть будь-яку тему зі шкільного курсу української мови й проілюструйте етап *актуалізації опорних знань учнів* на уроці вивчення нового матеріалу як відповідний макродіалог, що складається із: а) системи запитань та відповідей; б) письмових завдань, спрямованих на виявлення ознак лінгвістичного явища, що будуть покладені в основу вивчення нового матеріалу.

Завдання 7. Навчально-педагогічний дискурс можна кваліфікувати як навчально-педагогічну комунікативну ситуацію, що характеризується такими ознаками, як-от: сфера комунікації; мета, що визначає стратегії і тактики її учасників; комуніканти; тема навчального заняття; місце і час комунікації; код; канал і форма комунікації; подія, що визначає тип, структуру дискурсу і вибір мовленнєвого жанру; ефективність.

Змодельуйте навчально-педагогічну комунікативну ситуацію (тему оберіть самостійно), структура якої відповідає вказаним ознакам. Зверніть увагу, що така комунікативна ситуація може бути ефективною або неефективною. За яких умов, на вашу думку, навчально-педагогічна комунікативна ситуація виявляється неефективною?

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Учень для вчителя – і слухач, і активний учасник спілкування з певною базою знань, рівнем активності, здібностями до інтелектуальної творчої праці. Наведіть приклади конкретних текстів (або їх фрагментів) учителя на уроці (етап, тип уроку, його тему оберіть самостійно), що містять засоби діалогізації, які сприяють його взаєморозумінню з учнем (учнями).

Завдання 2. Проаналізуйте будь-який фрагмент змодельованого уроку (етап, тип уроку, його тему оберіть самостійно) щодо відображення у ньому комунікативної ситуації. Які складники формують цю комунікативну ситуацію? Чи визначає зміна цих складників комунікативні стратегії вчителя?

Завдання 3. Змодельуйте будь-який фрагмент науково-навчального дискурсу, беручи до уваги чотири групи його ознак: *конституційні* (учасники, умови, способи спілкування, статусно-рольові та ситуаційно-комунікативні характеристики, сфера спілкування, комунікативне середовище, мотиви, цілі, стратегії, тональність, стиль і жанр спілкування, текст та невербальні знаки); *ознаки інституційності* (рольові характеристики агентів та клієнтів інститутів, типові хронотопи, символічні дії, мовленнєві); *ознаки типу інституційного дискурсу* (їх визначає тип суспільного інституту, який у колективній мовній свідомості позначений особливим ім'ям, узагальнений у колективному концепті цього інституту, пов'язаний з певними функціями людей, спорудами, побудованими для виконання цих функцій, суспільними ритуалами та поведінковими стереотипами, а також текстами, що виробляють у цьому соціальному утворенні); *нейтральні* (загальнодискурсні характеристики, типові для будь-якого спілкування). Схарактеризуйте його, беручи до уваги такі компоненти, як учасники, хронотоп, цілі, цінності (у тому числі ключовий концепт), стратегії, матеріал (тематика), різновиди й жанри, прецедентні (культурогенні) тексти, дискурсні формули.

Завдання 4. Основною характеристикою педагогічного дискурсу є *категорія взаємодії* (інтелектуальної передусім), внаслідок якої виробляється інтелектуальний продукт – результат обміну інформацією у спільній мисленнєвій професійно-орієнтованій діяльності суб'єктів взаємодії, її творчої переробки, інтерпретації та мовної об'єктивації. Характер інтелектуальної взаємодії визначає комунікативно-прагматичний контекст, який формують суб'єкти взаємодії, інформаційне повідомлення, предмет повідомлення, час і місце інтелектуальної взаємодії, її місце в дискурсі, обраний канал зв'язку, взаємини між суб'єктами взаємодії.

Проілюструйте на конкретних прикладах, як зміна складників комунікативно-прагматичного контексту впливає на інтелектуальний продукт як результат обміну інформацією між учителем та учнем.

Завдання 5. Мета вчителя – об'єктивно, точно, системно викласти наукові відомості, мінімізовані відповідно до навчальної програми. Крім того, виклад учителя має бути дооступним. Мета школяра – декодувати навчальний текст, видобути з нього «текстовий смисл», створити власний мовленнєв продукт.

Змодельуйте неефективну навчально-педагогічну комунікативну взаємодію вчителя та учня, під час якої не було враховано вік останнього. Запропонуйте шляхи розв'язання цієї проблеми.

Завдання 6. Мета вчителя – об'єктивно, точно, системно викласти наукові відомості, мінімізовані відповідно до навчальної програми. Крім того, виклад учителя має бути дооступним. Мета школяра – декодувати навчальний текст, видобути з нього «текстовий смисл», створити власний мовленнєв продукт.

Чи впливає на ефективність навчально-педагогічної комунікативної взаємодії учня й учителя стиль спілкування останнього?

Зауважте! В. Кан-Калик виокремив такі стилі спілкування у педагогічній сфері: *спілкування-заякування* (страх – основа авторитету вчителя); *спілкування-загравання* (учитель намагається сподобатися, знімаючи необхідну дистанцію між ним та учнями); *спілкування з чітко вираженою дистанцією* (авторитарний учитель, який ставить велику кількість запитань (асоціація із допитом), змушує учня думати, запам'ятовувати, але не демонструє, як це зробити (не вчить учитися)); *спілкування дружнє* (між учителем та учнями встановлюються дружні стосунки); *спілкування спільної захопленості пізнавальною діяльністю* (властивий педагогам-новаторам, яких психологи називають фасилітаторами (К. Роджерс)).

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Скориставшись матеріалами статті Л. Мамчур, у якій проаналізовано суть понять «дискурс», «мовленнєвий акт», «мовленнєвий жанр», а також визначені відмінності між текстом і дискурсом за відповідними критеріями та типи дискурсів і мовленнєвих жанрів, підготуйте текст пояснення цих понять для: а) колег-філологів; б) для учнів-старшокласників.

Завдання 2. Ціннісний складник педагогічного дискурсу виявляється у долученні нового члена суспільства до культурних цінностей соціуму. Інформації про норми і правила мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, прийнятих у певному суспільстві нерідко заковані у прислів'ях і приказках, афоризмах, прецедентних текстах. Доберіть такі прецедентні тексти у контексті української культури. Які з них ви рекомендували б для використання у шкільних підручниках з української мови? Як сформулювали б завдання до вправ, в основу яких покладені такі тексти?

Завдання 3. Останнім часом у лінгвістиці тексту широко обговорюють таку категорію, як *інтертекстуальність* – наявність у певному тексті слідів інших текстів. Ця категорія ґрунтується на культурній компетенції читача. Виявами інтертекстуальності в тексті є цитати, алюзії (натяки), що створюють асоціації через натяк на події, факти, персонажі інших текстів та ін. Прокоментуйте такі функції інтертексту, як-от: первинний засіб комунікації, засіб створення ігрового моменту, неявний засіб оцінки, прийом переконання реципієнта, засіб комунікативного впливу, своєрідний засіб уведення думок, відправний момент роздумів, контактовстановлювальний засіб, інтерпретаційне знаряддя, спосіб пародіювання, спосіб демонстрації ерудиції і прийом прикрашання тексту (Г. Денисова). Окремо зупиніться на оцінній, етикетній та декоративній (О. Михайлова) функціях інтертекстуальності як системоутворювальної ознаки науково-навчального дискурсу.

Завдання 4. Схарактеризуйте комунікативні події уроку «вступне слово вчителя» та «підведення підсумків уроку» як макродіалог. З яких часткових подій вони можуть складатися? Використання яких мовленнєвих жанрів вони передбачають?

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Основою для успішного опрацювання теми має стати інформація про лінгвістику тексту як галузь мовознавства, що вивчає семіотичну, структурно-граматичну,

семантико-змістову, комунікативно-прагматичну організацію текстів, їхню категорійну систему й мовні засоби її репрезентації, а також процеси продукування, розуміння й інтерпретації текстів у контексті певної культури.

Зауважте, що вихід за межі речення й мовної системи у сферу мовлення, тексту відбувся через орієнтацію наукового знання другої половини ХХ ст. на функційно-комунікативну парадигму. Своєрідним центром формування лінгвістики тексту дослідники вважають Німеччину. Перша наукова праця з лінгвістики тексту «Займенник і структура тексту» 1968 р. належить Р. Харвегу, у якій він подає лінгвістичне тлумачення тексту й розглядає безперервну займенникову зв'язність як його головну ознаку. Хорошою основою для характеристики лінгвістики тексту як самостійної галузі знань стануть праці представників празького лінгвістичного гуртка, які у 1928 році в «Тезах» розглядали необхідність формування лінгвістики мовлення, вивчення її стилів та соціального призначення тексту, Женевської школи (положення Ш. Баллі щодо граматичних зв'язків у мовленні й тексті, міркування А. Сеше (1940 р.) про розмежування трьох лінгвістичних дисциплін – синхронної, діакронної лінгвістики й лінгвістики організованого мовлення), Лондонської школи (широке розуміння контексту Дж. Форса із залученням параметрів комунікативної ситуації, культури; міркування М. Холідея про найважливіші функції мови – текстової та дискурсивної), а також представників французького (праці Е. Бенвеніста, К. Діка) й голландського (Т. Ван Дейк «Деякі аспекти граматики тексту» (1972 р.)) функціоналізму, які зосередили увагу на тексті як на основній лінгвістичній одиниці. Поширеною у наукових колах є і текстова концепція М. Бахтіна.

Зверніть увагу, що лінгвістика тексту має кілька напрямів дослідження: *структурно-граматичний* (увага до формальної структури тексту і його граматичних властивостей); *семантичний* (вивчення текстової семантики із залученням прагматики, психолінгвістики, риторики, стилістики, теорії пресупозицій та його глибинних змістів (зближення із герменевтикою)); *комунікативно-прагматичний* (з'ясування прагматичної природи тексту, розширення спектру його комунікативних категорій – адресантності, адресатності, модальності, інтерактивності (праці Н. Арутюнової, З. Тураєвої, І. Колегаєвої та ін.), дослідження функції тексту в системі дискурсу як знакового посередника між автором і читачем, з'ясувати чинники ефективності текстової комунікації); *семіотичний* (співвідношення текстового знака, його денотата та світу дійсності, а також зв'язки тексту з іншими текстами та продуктами культури – інтертекстуальність, – що сприяло виокремленню *лінгвокультурологічного* й *етнолінгвістичного* напрямів текстолінгвістики); *когнітивний* (дослідження змісту тексту шляхом моделювання когнітивних структур репрезентації знань, що зумовлюють породження й розуміння тексту); *прикладний* (інтеграція лінгвістики тексту із комп'ютерним мовознавством (створення комп'ютерних систем породження й розуміння текстів та багаторівневих лінгвістичних процесорів для машинного перекладу)).

Зауважте, що дотичною до проблем лінгвістики тексту є *герменевтика*, що вивчає тлумачення глибинного змісту текстів, їхніх перекладів шляхом досліджень структури мови, аналізу історичних, філософських, релігійних та ін. даних. Витоки герменевтики пов'язують із давньогрецькою філософією як мистецтвом розуміння висловлювань жерців та оракулів, а виникнення терміна *герменевтика* – з ім'ям бога Гермеса (посередника між волею богів і людьми, яким він мав роз'яснювати їхні повідомлення). Засновником лінгвістичної герменевтики вважають В. фон Гумбольдта, який висунув ідею про розуміння як роботу духу в мові, про внутрішню форму мови. В основу сучасної герменевтики покладено положення про розуміння тексту як багатоаспектного процесу, що забезпечує інтерпретаційну діяльність людини у процесі взаємодії із мовою, культурою, соціумом та ін. Герменевтичні принципи й технології застосовують у такій мовознавчій дисципліні, як *інтерпретації тексту* – галузі

лінгвістиці тексту, що спрямована на лінгвістичний аналіз здебільшого художнього твору шляхом обробки його ідейно-естетичної, смислової й емоційної інформації на підставі відтворення авторського світогляду.

Проблема виокремлення й упорядкування ознак тексту залишається дискусійною. Загальноприйнятим в лінгвістиці тексту є поділ текстових категорій на *обов'язкові* (загальнотекстові) й *факультативні* (специфічні для конкретного тексту або групи текстів); *текстові* й *комунікативні*.

Олена Селіванова на підставі функційної природи тексту обґрунтувала *текстово-дискурсивні категорії* цілісності, дискретності, інформативності (з підкатегоріями факультативності, концептуальності, підтексту, аксіологічності, емотивності), зв'язності, континуума (з підкатегоріями прогресії, стагнації та простору), референційності, антропоцентричності (з підкатегоріями адресантності, адресатності), інтерактивності (з підкатегоріями інтенційності, стратегічності, інтерпретанти, ефективності) й інтерсеміотичності [Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 710 с.]. Прокоментуйте зміст таких текстових категорій, як цілісність, завершеність, членованість, зв'язність, інформативність, референційність, антропоцентричність, адресантність, адресатність, інтерактивність. Із тенденцією до мовної економії, компресії повідомлення пов'язують *імпліцитний план тексту*. Зауважте, що імплікація має різні способи репрезентації – імплікатури, підтекст, пресупозиції, фонові знання.

Щодо визначення поняття *текст*, то радимо звернути увагу на два важливі моменти: по-перше, мовознавці виокремлюють широкий (текст як цілісна знакова форма організації мовлення) та вузький (зорієнтований на вивчення його структури й композиції, типів міжфразового зв'язку) підходи до вивчення цього поняття; по-друге, текст є предметом дослідження практично всіх традиційних гуманітарних наук (літературознавства, лінгвістики, історіографії, герменевтики та ін.), а також таких відносно нових галузей знання, як семіотика, семантика, теорія комунікації, та суміжних із ними лінгвопрагматики, теорії мовленнєвих актів.

Характеризуючи тексти, різні автори виділяють різну кількість текстових категорій, беручи до уваги такі аспекти, як-от: комунікативна спрямованість тексту (Т. Радзієвська, С. Гіндін; Т. Дридзе), комунікативна завершеність й орієнтованість на читача (Ю. Лотман), інформативність і зв'язність (І. Гальперін), наявність підтексту (А. Брудний), структурована єдність (Л. Лосєва), цілісність (О. Леонтьєв), діалогічність (М. Бахтін), наявність у тексті лакун (Ю. Сорокін), засіб навчання мови (Н. Бурвикова; Н. Іпполітова, Н. Кулібіна, А. Павлова) та ін. Кожен із зазначених аспектів є самодостатнім, але водночас взаємозумовленим і взаємопов'язаним з іншими.

Зауважте, що, крім статичних (структурно-семантичних) характеристик тексту, важливими є й динамічні, комунікативні, оскільки текст – засіб комунікації. Із залученням тексту відбувається трансляція соціокультурного досвіду з покоління в покоління, його засвоєння, процес соціалізації й духовного розвитку особистості.

Утвердження наприкінці ХХ ст. антропоцентризму в науці сконцентрувало увагу мовознавців на різних аспектах мовної особистості, яка за допомогою мови не лише здійснює обмін інформацією, а й впливає на адресата. У зв'язку з цим, крім поняття «текст», науковці почали активно послуговуватися ширшим за обсягом поняттям – «дискурс». Чому ширшим? Тому що воно корелює з категоріями логіки, психології, філософії і передбачає зв'язок із досвідом, знаннями, інтелектом носія мови та способом вираження знань про навколишній світ. Текст же – центральна ланка дискурсу, оскільки будь-який текст містить компоненти, що піддаються «смисловому і комунікативно-прагматичному дешифруванню» [Вороновська Л. Г. Універсальні та специфічні особливості визначення ознак художнього дискурсу. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 20. С. 155]. Завдання, що передбачає аналіз визначень поняття «дискурс», може бути виконано успішно, якщо здобувач вищої

освіти виявить засади, на яких дослідники з'ясовують суть цього поняття, та усвідомить, у яке витлумачення – широке чи вузьке – вписується кожне з визначень. Крім того, здійснений аналіз може стати хорошою основою для власного формулювання. Зверніть увагу на чотири типи значень дискурсу, запропоновані О. Селівановою: зв'язний текст у контексті супровідних фонових чинників; замкнена цілісна комунікативна ситуація, складниками якої є комуніканти й текст, що є знаковим посередником і зумовлений чинниками, які опосередковують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними та ін.); стиль мовного спілкування; зразок мовної поведінки у певній соціальній сфері, що має певний набір змінних [Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. С. 91–92]. Ще одне важливе зауваження: дискурс розглядають в сучасній лінгвістиці з різних позицій, з-поміж яких можна виділити щонайменше *три підходи до вивчення дискурсу* – з *позицій мовної особистості* актуальним є поняття «комунікативна компетенція»; з *позицій текстотворення* у фокус дослідницької уваги потрапляє текст з його категоріями (адресність, тематична і стилістична єдність, відносна значеннєва завершеність, можливість інтерпретації, жанрова специфіка та ін.); з *позицій ситуації спілкування* на перший план висувається типологія сфер спілкування і комунікативних ситуацій (розрізнення особистісного (повсякденного і художнього) та статусно-орієнтованого типів дискурсу).

Принагідно нагадаємо, що *комунікативна компетенція* – це уміння носія мови підтримувати потрібну комунікативну дистанцію, адекватно реагувати на мінливу тональність спілкування, знання й уміння ефективно використовувати прийняті у контексті певної лінгвокультури комунікативні формули, а також вербальні й невербальні засоби з метою успішного спілкування у визначеній комунікативній ситуації.

У 80-х роках ХХ ст. поняття «текст» і «дискурс» диференціювали. За якими ж параметрами розрізняються ці поняття? Зверніть увагу, що, по-перше, *дискурс* – це спонтанне мовлення в умовах конкретної ситуації за допомогою вербальних та невербальних засобів, що передбачає безпосередній контакт мовців, які виконують мають змінні ролі (мовця і слухача), а *текст* – це результат опосередкованого обробленого мовлення, який особистого контакту між комунікантами не передбачає і належить одному автору; по-друге, текст – зв'язні мовні конструкції, створені відповідно до того чи іншого типу схем, призначення яких – передавати та зберігати інформацію (на відповідну відстань і час), межі якої визначає задум мовця, дискурс же – це різні реалізації тексту в інтеракції мовців у певній комунікативній ситуації. Визначальною рисою дискурсу вченні вважають його динаміку, тобто дискурс – це процес і результат мовно-мисленнєвої діяльності мовця.

Ще один аспект, на який важливо звернути увагу. З урахуванням екстралінгвальних умов і цілей спілкування у певній сфері суспільної діяльності, а також мовних характеристик тексту, вчені виокремлюють різні типи дискурсу. Так, з позиції соціолінгвістики виділяють два основні типи дискурсу – *персональний* (особистісно орієнтований) та *інституційний*. У першому випадку мовець реалізує себе як особистість в усіх проявах, у другому – як представник певного соціального інституту. І персональний, і інституційний типи дискурсу можуть бути диференційовані: перший на *побутове* (підтримка контакту та розв'язання побутових проблем між добре знайомими людьми) та *буттєве* (мовець презентує себе, використовуючи усі форми літературного мовлення (такий різновид спілкування презентують твори художньої літератури та філософські й психологічні інтроспективні тексти) спілкування; другий (орієнтований на спілкування в заданих рамках статусно-рольових взаємин) – на політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, воєнний, сценічний, масово-інформаційний, рекламний, спортивний, релігійний,

містичний, медичний, педагогічний, науковий та ін. Останній перелік можна розширити, оскільки суспільні інститути різноманітні.

Звернімо увагу, що інституційний дискурс виділяють на основі двох системоутворювальних ознак – мети та учасників спілкування, які є представниками певного інституту. Для кожного виду інституційного дискурсу характерне своє співвідношення статусного та особистісного компонентів. Загалом же інституційний дискурс визначають чотири групи ознак: *конституційні* (учасники, умови, способи спілкування, статусно-рольові та ситуаційно-комунікативні характеристики, сфера спілкування, комунікативне середовище, мотиви, цілі, стратегії, тональність, стиль і жанр спілкування, текст та невербальні знаки); *інституційні* (рольові характеристики агентів та клієнтів інститутів, типові хронотопи, символічні дії, мовленнєві кліше (мовці під час комунікації ніби вдягають своєрідні образні маски)); *ознаки типу інституційного дискурсу*; нейтральні (загальнодискурсні характеристики, типові для будь-якого спілкування).

Характеризуючи поняття «науковий дискурс» та «педагогічний дискурс», рекомендуємо брати до уваги такі ознаки, як учасники, хронотоп, цілі, цінності, стратегії, тематика спілкування, його різновиди і жанри, а також прецедентність та дискурсні формули. Зауважте, що тексти наукового стилю визначають такі їх прагматичні характеристики, як-от: типізовані умови спілкування, що передбачають вільний обмін думками; рівні пресупозиції учасників; сформована традиція спілкування. Жанри наукового мовлення диференціюють за двома критеріями – членованість/нечленованість макротексту (монографія, дисертація, стаття, наукова доповідь, виступ на конференції) та первинність/вторинність (автореферат, анотація, тези, рецензія).

Цінність наукового дискурсу сконцентрована у його ключових концептах (істина, знання, дослідження) і зводиться до визнання пізнаваності світу та необхідності доводити об'єктивність знань у процесі пошуку істини (прийнятий у науковому середовищі етикет). Науковий дискурс характеризується високим ступенем інтертекстуальності (цитати, покликання, які виконують такі функції, як референційна, оцінна, етикетна, декоративна), тому важливою є опора на прецедентні тексти (праці класиків науки) як його системоутворювальну ознаку.

Щодо конститутивних ознак педагогічного дискурсу, то з-поміж них виділяють такі, як-от: визначена мета, стратегії, цінності, підвиди та жанри, наявність прецедентних текстів та різних дискурсних формул. Мету педагогічного дискурсу вдало визначила Л. Колток – «соціалізація нового члена суспільства засобами пояснення устрою світу, норм і правил поведінки, організація діяльності нового члена суспільства в плані його залучення до цінностей і видів поведінки, очікуваних від студента, перевірка розуміння і засвоєння інформації, оцінка результатів». Тому скористайтесь автореферетом її дисертаційного дослідження (див. список літератури до теми). Серед комунікативних стратегій вчителя у цьому типі дискурсу виділяють такі, як пояснювальна, оцінна, контрольна, сприяння, організаційна та ін. Стратегії педагогічного дискурсу складаються із *комунікативних інтенцій*, які конкретизують його основну мету.

Структуру педагогічного дискурсу можна уявити як ланцюжок взаємопов'язаних мовленнєвих інтенцій педагога та учня. Основними одиницями мовленнєвої взаємодії у педагогічному дискурсі є *мовленнєві акти*, у яких реалізуються комунікативні інтенції суб'єктів взаємодії. Кілька мовленнєвих актів утворюють *мовленнєвий крок*, тематично оформлена послідовність яких утворює *мовленнєвий цикл*. Усі мовленнєві цикли, що об'єднані однією темою і метою, складають *блок мовленнєвої взаємодії*.

З-поміж жанрів педагогічного дискурсу виокремлюють такі, як урок, лекція, семінар, залік, іспит, батьківські збори, диспут, бесіда учителя та учня, контакт (фатичне спілкування), пояснення (повідомлення й коментування нової інформації),

вправи (формування і закріплення умінь та навичок), контроль (підведення підсумків навчання). Виділені жанри передбачають використання певних дискурсних формул (*добрий день, сідайте, слухайте уважно, запишіть домашнє завдання...*).

Зверніть увагу і на *соціально-культурний статус мовця*, який визначають такі складники: професія, посада, сімейний стан, освіта. Співвідношення соціальних статусів суб'єктів інтелектуальної взаємодії та ролей, які вони обирають для себе, визначає такий фактор ситуації, як *соціальна взаємодія – симетрична* (заснованою на рівності) та *асиметрична* (статусна, бо заснована на нерівності). На характер інтелектуальної взаємодії також впливають *ступінь знайомства* її суб'єктів, яка визначає *тональність спілкування* (висока, нейтральна, нейтрально-повсякденна, фамільярна) та *норми комунікативної поведінки* (загальнокультурні, групові, ситуативні та індивідуальні).

Інтелектуальна взаємодія учня та учителя соціально орієнтована і передбачає асиметричні (статусні) відносини, оскільки суб'єкти взаємодії виконують різні соціальні ролі, і може мати *однонаправлений* (авторитарний) та *взаємонаправлений* вектори. Інтелектуальним продуктом взаємодії учня та учителя можуть бути судження, умовиводи, твори, доповіді, проєкти та ін.

Головною умовою здійснення педагогічного дискурсу є не лише репродуктивне відтворення ситуації, а й можливість творчої діяльності, яка обумовлює варіативність комунікації у педагогічному процесі.

У науково-дидактичній літературі натрапляємо на словосполучення *навчальний текст*. Більшість авторів, що його використовують, мають на увазі тексти підручників, навчальних посібників, довідників, тобто письмово, графічно оформлені тексти, створені з навчально-виховною метою.

Зверніть увагу на групи навчальних текстів, що їх запропонувала Н. Баландіна (див. список літератури до теми), та на те, що дослідниця диференціює поняття «навчальний текст» і «навчальний дискурс». Останнє, на її думку, підкреслює динамічний характер освітнього процесу, що розгортається в просторі й часі. Крім того, дослідниця розмежовує поняття «власне навчальний текст» і «текст навчального дискурсу». *Власне навчальні тексти*, на її думку, заздалегідь створені й використані з дидактичною чи виховною метою і представлені в підручниках, навчальних посібниках, курсах лекцій (тобто професійно спрямовані тексти, що охоплюють теоретичний і практичний матеріал, формулювання завдань, питання, інструкції, алгоритми). *Тексти ж навчального дискурсу* продукуються у процесі навчальної діяльності з метою формування нових знань і вмінь та закріплення вже набутих. Зауважте, що оскільки не втрачає актуальності поділ мовленнєвої діяльності на репродуктивну та продуктивну, то дослідниця називає такі репрезентанти репродуктивної мовленнєвої діяльності, як *компілятивні* (пов'язані з продукуванням власного тексту на основі іншого, що не потребує суттєвої авторської переробки (реферати, конспекти, перекази, переклади)) та *контекстні* (спрямовані на розвиток процесів інтерпретації, розуміння змісту (плани текстів, тези, ключові слова)) тексти. До *продуктивних* (творчих) *текстів* Н. Баландіна уналежнює такі, що були створені самостійно або запозичили тему, ідею, структуру заданого навчального тексту (твори різних типів, діалоги, дискусії, дебати).

З-поміж *текстів навчального дискурсу* дослідниця виокремлює *тексти з виконання вправ* (спрямовані на формування вмінь і навичок із соціокультурної та стратегічної (діяльнісної) ліній, а також закріплення вивченого матеріалу) та *діагностичні тексти-дискурси* (учні продукують власні тексти, що є показником засвоєння ними навчального матеріалу з усіх предметних ліній). Як бачимо, запропонована для опрацювання стаття Н. Баландіної містить чимало важливої інформації.

Щодо педагогічного дискурсу, то його доречно характеризувати як різновид статусно-орієнтованого дискурсу, або інституційного спілкування з регулятивною спрямованістю, метою якого є соціалізація нового члена суспільства, передача йому певних знань, умінь, навичок, соціальних цінностей. Педагогічний дискурс – це така форма інституційних інтеракцій, яка закріплюється в соціальних правилах, нормах, специфічних ритуалах і формулах, що мають мовну презентацію.

Педагогічний дискурс націлений на оволодіння учнями механізмами породження або конструювання мовних продуктів (текстів) на основі мовного досвіду й усвідомленого розуміння функціонування мовних засобів у процесі комунікації. Головною умовою здійснення педагогічного дискурсу є можливість творчої діяльності, яка обумовлює варіативність комунікації в педагогічному процесі. Ключовою категорією педагогічного дискурсу є педагогічна взаємодія, що визначає мотивацію навчальної діяльності учнів та результат освітнього процесу. Основною формою організації навчально-педагогічного дискурсу в школі є така складна комунікативна подія, як урок.

У результаті опрацювання теми Ви мали б прийти до розуміння *навчально-педагогічного дискурсу* (НПД) як соціально-комунікативної події, суть якої – взаємодія вчителя й учнів через посередництво навчальних текстів у навчально-педагогічній ситуації, зануреній у сферу організованого навчання.

Одиницею членування НПД є комунікативна подія – сукупність мовленнєвих дій адресанта й адресата, спрямованих на досягнення спільної комунікативної мети, в результаті чого породжується/інтерпретується навчальний або конверсаційний (породжений у процесі бесіди, діалогу) тексти. Кожен етап комунікативної події характеризується наявністю макродіалогу, який має певне комунікативне завдання й архітектоніку. Структурним компонентом макродіалогу є його мікрокомпоненти – мінімальні діалогічні єдності (питання – відповідь) або монологічні висловлювання.

Формою комунікативно-мовленнєвої події є *мовленнєвий жанр*. Широко відомою є класифікація мовленнєвих жанрів, запропонована Дж. Серлем, яка включає такі класи: *репрезентативи* (повідомлення, ствердження про певні події: *Я стверджую, що...*); *директиви* (намір мовця спонукати слухача до здійснення чогось – *Прошу вас допомогти виконати завдання*); *комісиви* (обіцянки, зобов'язання – *Обіцяю вам виконати це*); *експресиви* (вираження психічного стану мовця, етикетна поведінка по відношенню до слухача (*Дякую вам*)); *декларативи* (декларації, оголошення, призначення, що міняють ситуацію в дійсності та є успішними, якщо мовець наділений соціальним правом такі декларації здійснювати (*Оголошую конференцію відкритою – голова зборів/голова оргкомітету конференції*)). Ця класифікація не є вичерпною, тому є чимало спроб уточнити її та створити нові.

НПД можна кваліфікувати і як *навчально-педагогічну комунікативну ситуацію*, що характеризується такими ознаками, як-от: сфера комунікації (*сфера організованого навчання*); мета, що визначає стратегії і тактики її учасників; комуніканти (*вчителі та учні*); тема навчального заняття; обставини спілкування (*місце, час комунікації*); код (*мова навчальної терміносфери*); канал і форма комунікації (текст буває вербальним або креолізованим (з іншими знаковими системами), устним або писемним); подія, що визначає тип, структуру дискурсу і вибір мовленнєвого жанру; ефективність (чи досягнуто мети).

Зверніть увагу і на стилі спілкування вчителя. У цьому контексті зауважте, що учитель-фасалітатор у процесі спілкування переносить акцент з викладання на учіння, він не просто транслює інформацію, а прагне активізувати й стимулювати (фасалітація) процеси свідомого учіння. Перспективною для розв'язання освітніх завдань сьогодні вважають модель навчання рідної мови, що ґрунтується на поєднанні функційно-стильового, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, особистісного та компетентнісного підходів. Базовою компетенцією учня є комунікативна, у структурі якої у зв'язку із розвитком дискурсології виокремлюють такий складник, як

дискурсивна компетенція – «здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів відповідно до комунікативного наміру в межах ситуації спілкування» [Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 256]. Рекомендуємо ознайомитися із вказаними матеріалами.

Щодо типології НПД, то рекомендуємо опрацювати науковий доробок А. Габідулліної (див. список літератури до теми), яка виокремлює навчально-науковий текст і дидактичний. Для *навчально-наукових текстів* характерні такі риси, як книжність, емоційна і суб'єктивно-оцінна нейтральність, узагальненість викладу, композиційна чіткість, однозначність, експліцитність, наслідування стандарту наукового викладу. *Дидактичні тексти* – це твори певної лінгвокультури (оригінальні або адаптовані), пов'язані інтертекстуальною прецедентністю, які виконують на навчальних заняттях не лише освітні, а й виховні функції, а також використовуються з метою формування соціокультурної компетенції учнів.

Щодо *навчально-наукових текстів*, то наголошуємо на тому, що останнім часом предметом дослідження вчених став суб'єктивний чинник мовленнєвої дії (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич та ін.), у зв'язку з чим активізувалися дослідження в галузі лінгвістичної прагматики. Тому важливо оперувати терміносистемою цієї галузі знань. Так, комунікативна взаємодія опосередкована *мотивами й намірами* партнерів спілкування. Вони формують *стратегічні програми* учасників комунікації. Способом здійснення цих стратегічних програм є *комунікативно-мовленнєві тактики* – підпорядковані комунікативній стратегії конкретні способи здійснення інтенційно-стратегічної програми комунікації, спрямовані на одержання бажаного комунікативного ефекту. Виходячи із проблемного поля лінгвопрагматики, Р. Дружененко у контексті комунікативно-когнітивної методики пропонує виокремлювати *прагматичний компонент навчання мови* [Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 1 (130). С. 15–185].

Щодо *дидактичних текстів*, то у шкільних підручниках з української мови вони потребують корекції. Так, бурхливий розвиток інтернет-технологій зумовив формування «нового типу мовної особистості – члена інтернет-спільнот» [Тищенко О. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. *Дивослово*. 2011. № 12. С. 35–39], який, з одного боку, опрацьовує електронні підручники та посібники, словники, довідники, послуговується електронними ресурсами бібліотек, з іншого – впливає на формування мови інтернету, що набуває рис окремого функційного стилю. У цьому контексті заслуговують на увагу коментарі дослідників щодо можливості застосування блогосфери у процесі навчання української мови (див., напр., статтю В. Уліщенко).

Отже, *НПД* – це семіотичний процес формування та інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання, головне призначення якого – вибудувати у процесі навчання особливий когнітивно-комунікативний простір, у якому суб'єкти знань (автори підручника, вчитель, учень) володіють своїм тезаурусом.

Рекомендуємо науковий доробок А. Габідулліної і для визначення *типів НПД* у ЗЗСО, які дослідниця пов'язує із домінантним епістемним (пізнавальним) завданням (*типом уроку*). Кожен тип уроку має свою структуру та її варіанти – *нестандартні уроки*. Звернімо увагу, що вибір варіанта уроку залежить від освітньої парадигми, в рамках якої працює вчитель. У практиці сучасної школи найпоширенішими є п'ять парадигм, або метастереотипів освіти (І. Сергєєв): *ЗУНівська* (навчання вибудовується як взаємозв'язок двох автономних діяльностей, де учні є об'єктами керування; переважає репродуктивний характер організації навчально-пізнавальної діяльності з діями за зразком); *когнітивна* (основне призначення ЗЗСО – розвивати науково-теоретичне (абстрактно-логічне) мислення учня; ігнорування образної сфери

свідомості); *гуманістична* (завдання вчителя – не «формувати», а «підтримувати», не «розвивати», а «сприяти»; стереотипи парадигми: дитина – такий же суб'єкт спілкування і діяльності, як і вчитель; відповідальність потрібно виховувати в умовах вільного вибору; успішність навчання пов'язують із внутрішньою мотивацією учня, виявом його міжпредметного інтересу); *прагматична* (освіта і виховання є хорошими, якщо вони принесуть реальну (матеріальну або соціально-статусну) користь у майбутньому; вона зорієтована на провідні потреби батьків та дітей (матеріальні, комунікативні й соціально-статусні)); *парадигма здорового глузду* (центральною і всеохоплюючим педагогічним процесом є виховання; навчання, освіта і розвиток – це лише складники або засоби формування особистості).

Тема 2. Жанри навчально-педагогічного дискурсу

План

1. Поняття про мовленнєвий жанр.
2. Класифікація мовленнєвих жанрів у НПД.
3. Складні мовленнєві жанри у НПД (епістемічні): моделювальні (організаційні, інформаційні) та верифікаційні.
4. Прості мовленнєві жанри НПД: епістемічні, метадискурсні, комунікативно-прагматичні (фатичні).

Рекомендована література:

- Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. 248 с.
- Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
- Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія в структурі сучасної лінгвістики. *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2005. Вип. 16. С. 72–76.
- Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія в Україні: стан і перспективи. *Матеріали VI Міжнародного конгресу українців. Мовознавство*: зб. наук. статей. Київ, 2007. Кн. 5. С. 41–47.
- Бацевич Ф. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи : монографія. Львів : ПАІС, 2005. 263 с.
- Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.
- Бацевич Ф.С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС, 2010. 336 с.
- Бацевич Ф. С. Проблеми сучасної лінгвістичної генології: спроба аналітичного огляду. *Од слова путь верстаючи до слова...*: зб. наук. пр. на пошану Роксолани Зорівчак. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. С. 29–36.
- Безугла Л. Р. Діалог, діалогічний текст та діалогічний дискурс. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2009. Вип. 60, № 867. *Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. С. 7–14.
- Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.
- Загнітко А. П. Прагматичний аспект речення і прагматичний рівень висловлення. *Актуальні проблеми сучасної філології: Мовознавчі студії* : зб. наук. пр. Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. Рівне, 2005. Вип. 13. С. 3–7.
- Заборона М. Лінгвістична генологія: навчально-методичний комплекс. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 80 с.
- Шульжук Н. В. Діалогічний дискурс у контексті еколінгвістичної проблематики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: Серія «Філологія»: наук. журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. Вип. 6. С. 135–140.

Шульжук Н. В. До проблеми формування емотивної екологічної компетенції мовної особистості. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства* : VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (15 лютого 2023 р.) : збірник матеріалів. Рівне : РДГУ, 2023. С. 68–76.

Шульжук Н. В. Емоції у контексті проблемного поля когнітивно-дискурсивної мовознавчої парадигми та антропозорієнтованої лінгводидактики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*: наук. журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 17 (85). С. 316–321.

Шульжук Н. В. Комунікативно-прагматичні виміри конфлікту як результату мовленнєвої агресії. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»* : наук. журнал. Острог : Вид -во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 346–350.

Шульжук Н. В. Комунікативно-прагматичні основи навчання української мови у вищій школі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. [Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету]. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 16 (59). С. 45–47.

Шульжук Н. В. Мовні маркери конфліктної комунікативної взаємодії. *Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10 травня 2023 р. НУВГП). Рівне : НУВГП, 2023. С. 136–140.

Шульжук Н. В. Прагмалінгвістичні виміри конфлікту як деструктивної мовленнєвої взаємодії. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства* : VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (15 лютого 2022 р.) : збірник матеріалів. Рівне : РДГУ, 2022. С. 96–101.

Шульжук Н. В. Проблема формування мовної особистості школяра: комунікативно-прагматичний аспект. *Нова педагогічна думка*: наук.-метод. журнал. 2019. № 3 (99). С. 108–111.

Юр'єва О. В. Сучасний стан вивчення проблеми мовленнєвих жанрів. *Мова і культура*. 2012. Вип. 15. Т. 1. С. 138–143.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Залежно від того, які ознаки актуалізовані в оцінному акті, підставу для оцінки диференціюють на зовнішню (раціональну) та внутрішню (аксіологічну). У навчально-педагогічному дискурсі раціональна (пізнавальна) оцінка пов'язана з операціями роз'яснення, уточнення, пояснення, конкретизації та узагальнення навчального матеріалу. Внутрішня ж оцінка виражає емоційну сферу мовця, його почуття, позитивні та негативні емоції (сфера симпатій та антипатій). Якщо раціональна оцінка в НПД виконує смислоутворювальну функцію, то об'єктом аксіологічної у конверсаційних текстах НПД переважно є моральні цінності.

Прокоментуйте щодо ефективності у складі НПД нижче запропоновані висловлювання учителя, які презентують його аксіологічну оцінку навчальної діяльності учня: «*Ти знову не виконав домашнє завдання!*», «*Порушуєш дисципліну!*», «*Знову переписав підручник!*», «*У конспекті не потрібно писати усе. Слід фіксувати лише головне*», «*Це ж суцільний плагіат!*», «*Пропустиш урок – не вивчиш орфограму/пунктограму*», «*Ти розмовляєш зі мною, як із подругою!*».

Змодельуйте навчальні ситуації на уроці української мови, у яких би могли бути використані запропоновані висловлювання-репліки. Якщо вважаєте їх неефективними, тобто такими, що провокують деструктивну комунікативну взаємодію вчителя й учня, запропонуйте свій варіант відповідних реплік, що уможливляють попередження комунікативного конфлікту.

Зауважте! Організувати будь-яку діяльність, і навчально-пізнавальну зокрема, неможливо без оцінки, оскільки вона є регулятором діяльності та показником її результативності. З одного боку, оцінка впливає на розумову діяльність учня (він розуміє, чи у правильному напрямі рухається, чи засвоїв матеріал), з іншого ж – вона є стимулом (учень переживає через оцінку свій успіх, і це заохочує його до розумової діяльності).

Завдання 2. Учитель як комунікативний лідер у НПД має виняткове право на спонування учнів до певних видів діяльності та вчинків. Тип спонукального мовленнєвого жанру, який обирає вчитель, визначають параметри комунікативної ситуації.

Змодельуйте різні навчальні ситуації, параметри яких дозволяють учителям використати спонукальні мовленнєві жанри, які: а) активізують навчально-пізнавальну діяльність учня на уроці української мови; б) міняють його поведінку на уроці української мови.

Зауважте! Для спонукальних мовленнєвих жанрів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність учня на уроці української мови або змінюють його поведінку, інтеграційними є такі ознаки: пріоритетність адресанта, асиметричний комунікативний контекст, офіційна комунікативна ситуація. Крім того, комунікативна влада вчителя може виявлятися відкрито, пом'якшено і завуальовано, тому спонукальні дискурсні стратегії педагога можна схарактеризувати як жорсткі та м'які. Жорсткі (авторитарні) стратегії реалізуються через посередництво прямих директивних актів (наказу, команди, розпорядження, вимоги) і позбавляють адресата (учня) можливості вільно інтерпретувати мовленнєвий внесок адресанта. М'які стратегії реалізуються за допомогою реквестивів (прохання, дозволу) і сугестивів (поради, настанови, повчання), які переважно мають форму непрямого мовленнєвого акту.

Завдання 3. Пріоритетність позиції вчителя дозволяє йому домінувати у мовленнєвій взаємодії як у ролі мовця, так і в ролі слухача. Він може не поступитися комунікативній ролі учня (*з яких це пір яйця вчать курку?* = *«Не заперечуй»*), перебити його, позбавивши у такий спосіб комунікативної ролі, свідомо відмовитися від комунікативної ролі мовця (*А чому це лише я говорю? Хто з нас біля дошки відповідає?*), самостійно прийняти рішення щодо продовження чи припинення комунікативної взаємодії (*Що заслужив, те й отримав. Все! Ніяких розмов!*).

Наведіть приклади таких висловлювань учителя як представника соціального інституту, які порушують основні норми і принципи кооперативного спілкування. Чи визнає вчитель, який вибудовує комунікативну взаємодію з учнями за моделлю «суб'єкт – об'єкт», його як рівноправного партнера? Свої міркування прокоментуйте.

У контексті порушеної проблеми обґрунтуйте або спростуйте міркування колишнього прем'єрміністра Великобританії, журналіста, письменника, художника, почесного члена британської академії, лауреата Нобелівської премії в галузі літератури У. Черчилля: *«Шкільні вчителі мають таку владу, про яку прем'єрміністри можуть лише мріяти»*.

Завдання 4. Урок як комунікативна подія складається із послідовних епізодів, втілених у складних (макроструктури) та простих мовленнєвих актах, які характеризуються інтенційною, тематичною та композиційною єдністю. Проілюструйте висловлену тезу на прикладі конкретного уроку української мови (тему оберіть самостійно).

Завдання 5. Складна комунікативна подія складається із простих, що матеріалізуються в одному тексті/висловлюванні.

Змодельуйте складний мовленнєвий акт «індивідуальне опитування», беручи до уваги його складники – прості мовленнєві жанри: питання (формулювання завдання) вчителя, відповідь учня, оцінний текст вчителя/опонента-учня, які корегують текст відповіді учня.

Завдання 6. У вступному слові вчитель може здійснювати сугестивний (психологічний) вплив або використовувати етимологічну чи іншу довідку.

Прокоментуйте доречність запропонованих варіантів вербалізації мовленнєвого жанру «вступне слово вчителя». Оберіть тему уроку, на якому така вербалізація виявиться найефективнішою.

І. Діти подивіться за вікно. Посміхніться один одному. Сядьте зручно. Заплющіть очі. Ваші руки і ноги тепліють. Дихання вільне і спокійне.

Далі вчитель вмикає запис співу птахів.

Ви на лісовій галявині. Яскраво світить весняне сонце. Легенький вітерець грається з вашим волоссям. У вас прекрасний настрій....Сьогодні ми з вами будемо мандрувати. А ось куди – здогадайтеся самі...

ІІ. Є науки, яким дуже багато років, наприклад, медицина, астрономія, геометрія. Вчені у цих галузях накопичили чимало знань і мають неабиякий досвід. Є науки зовсім молоді. Наприклад, екологія. А є науки, вік яких визначити доволі важко. До таких наук належить стилістика...

І далі вчитель пропонує учням розповідь про те, що вивчає стилістика, звідки взялася назва (стилос – загострена паличка).

Отже, тема нашого уроку «Стилі мовлення».

Завдання 7. Фронтальне опитування – поліадресатний жанр навчально-педагогічного дискурсу. Його завдання – мобілізувати увагу учнів, відтворити в їхній пам'яті раніше вивчений теоретичний матеріал. Учням пропонують короткі питання, які передбачають односкладні відповіді.

Чи поділяєте Ви міркування науковців про те, що фронтальне опитування фіксує не рівень знань, а активність учнів? Запропонуйте до самостійно обраної теми зі шкільного курсу української мови запитання для такого опитування.

Завдання 8. Змодельуйте ситуацію навчальної взаємодії учня і вчителя на уроці української мови, у якій останній семантику спонукування презентує через посередництво: а) прямого директивного мовленнєвого акту; б) непрямого директивного мовленнєвого акту.

У якому випадку зберігається максима симпатії (Дж. Ліч)? Який із запропонованих варіантів дозволяє вчителю продемонструвати здатність до емпатії?

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Доберіть зі шкільних підручників з української мови різні типи вправ: за змістом виучуваного лінгвістичного матеріалу, за характером пізнавальної діяльності учнів, за ступенем складності діяльності учнів та за ступенем самостійності у формуванні умінь і навичок, за видом мовленнєвої діяльності, за етапами пізнавальної діяльності учнів під час вивчення лінгвістичного явища. Прокоментуйте ефективність цих вправ у контексті тем, до опрацювання яких вони запропоновані.

Завдання 2. Існує чимало класифікацій такого організаційного мовленнєвого жанру, як вправа. Укладіть систему (7–8) різних вправ до однієї теми (тему у шкільному підручнику з української мови оберіть самостійно) й обґрунтуйте їх ефективність на відповідному етапі уроку.

Завдання 3. Оберіть конкретну тему зі шкільного підручника з української мови. Запропонуйте до неї можливі варіанти використання такого верифікаційного епістемічного мовленнєвого жанру, як тестування.

Рівень засвоєння знань з яких тем зі шкільного курсу української мови перевіряти за допомогою тестування не рекомендуєте? Свої міркування прокоментуйте на конкретних прикладах.

Завдання 4. Оберіть будь-яку тему зі шкільного курсу української мови. Запропонуйте варіант її опрацювання як а) інформативно-репродуктивний

(пояснювально-ілюстративний) *виклад нового матеріалу*; б) *проблемний виклад нового матеріалу*.

Зауважте! Пояснювально-ілюстративний виклад нового матеріалу доречніший на вступних заняттях (необхідно викликати інтерес до теми, повідомити відповідну інформацію про мовне явище, пояснити окремі його аспекти, систематизувати). При проблемній подачі інформації педагог має можливість керувати активною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю учнів.

Завдання 5. Пр продемонструйте на конкретному прикладі навчального заняття (тему оберіть зі шкільного курсу української мови самостійно) доречність використання таких видів бесіди, як а) пояснювальна; б) евристична; в) відтворювальна; г) узагальнювальна.

Важливою для відтворювальної бесіди, яка спрямована на перевірку рівня розуміння навчального матеріалу, викладеного вчителем під час пояснення, та виявлення взаємозв'язків між поняттями і явищами, є правильна послідовність питань: спочатку питання, що відображають причинно-наслідкові зв'язки (*Навіщо? Чому?*); питання, пов'язані зі змістом (*Що це...? З чого складається...? Які має ознаки...?*); питання, пов'язані з діями та способами її здійснення (*Як...? Яким чином...? У який спосіб...?*); питання, що стосуються умов виконання дій, протікання явищ. Проілюструйте цю тезу на прикладі бесіди, спрямованої на з'ясування різниці між спільнокореневими словами та формами одного і того ж слова.

Завдання 6. Пр продемонструйте на конкретних прикладах, що недостатнє володіння жанровими канонами може призвести вчителя української мови до таких комунікативних невдач: а) відсутність формулювання або нечіткість формулювання навчальних висловлювань (завдань, проблем...); б) методично неадекватне введення аналізованого мовного явища; в) відсутність смислового фокусу в бесіді; г) наявність помилкового смислового фокусу; ґ) пропуск будь-якого структурного компонента науково-навчального мовлення (завдання – і одразу висновки); д) порушення мовленнєвої взаємодії (формулювання висновків без попереднього обговорення проблеми, відсутність корегування неправильних відповідей, невідповідність висновків визначеним цілям).

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Запропонуйте вправу до конкретної теми зі шкільного курсу української мови, яка б передбачала використання такого епістемічного мовленнєвого жанру, як коментар (історико-лінгвістичний або культурологічний). Прокоментуйте особливості методики його використання.

Завдання 2. Аксіологічна оцінка – це реакція вчителя на поведінку учня під час заняття (схвалення або осуд його вчинків). Нерідко такі оцінки лексично бідні.

Запропонуйте фразеологізми, крилаті вислови, афоризми відомих людей, прецедентні феномени, які, на Вашу думку, може використати вчитель на уроці української мови з метою висловлення оцінки (позитивної та негативної) навчальної діяльності свого учня. Чому, на Вашу думку, шкільний вчитель-мовник для висловлення схвального враження про дію учня послуговується порівняно невеликою кількістю вербалізаторів (*молодець, добре, гаразд*), тоді як для вираження незадоволення вчитель більш винахідливий та емоційний?

Чи вважаєте ефективною вербалізацію негативної оцінки вчителя на уроці української мови за допомогою непрямого оцінного висловлювання? Свої міркування проілюструйте на конкретних прикладах.

Які оцінні висловлювання вчителя-філолога, на Вашу думку, демонструють його авторитарність та командно-адміністративний стиль керівництва діяльністю учня? Наведіть відповідні приклади.

Завдання 3. З-поміж оцінних жанрів учнів виділяють аналіз усних відповідей однокласника. Яке призначення такого мовленнєвого жанру на уроці української мови? Беручи до уваги, що цей мовленнєвий жанр спрямований на формування умінь контролювати почуте/прочитане, виявляти пильність до чужого мовлення, запропонуйте схему аналізу відповіді учня. Прокоментуйте вибір критеріїв оцінки відповіді однокласника.

Завдання 4. Змодельуйте ситуацію, у якій учитель використав інформаційні мовленнєві жанри «вступне слово вчителя», «заключне слово вчителя» і не досяг комунікативної мети на уроці української мови: а) проблемно-розвивального вивчення нового матеріалу; б) перевірки знань. Прокоментуйте причини комунікативних невдач. Запропонуйте свій варіант ефективного використання цих мовленнєвих жанрів на нестандартному уроці.

Змодельуйте ситуацію на уроці української мови, на якому б у складі мовленнєвого жанру «вступне слово вчителя» були використані такі висловлювання, як-от: *Ми добре попрацювали над ...; Але не засвоїли такі важливі аспекти цієї теми ...; А між іншим це буде потрібно для* Прокоментуйте ці висловлювання щодо їх мотиваційного потенціалу в змодельованих ситуаціях.

Завдання 5. Щодо помилкових дій учня (характеристика його поведінки, ставлення до навчання) більшість зауважень учитель презентує за допомогою висловлювань із негативним підтекстом. Крім того, вони супроводжуються відповідною інтонацією (вербалізує гордовитість, насмішку), відповідними жестами (тикання пальцем, похитування головою).

Змодельуйте такі ситуації. Прокоментуйте їх параметри і доречність обраних учителем засобів вербалізації незадоволення помилковими діями учня. Прокоментуйте доречність/недоречність погрози як мовленнєвого акту у таких ситуаціях.

Завдання 6. Змодельуйте ситуації навчальної взаємодії учня і вчителя, які демонструють, що непрямі мовленнєві жанри дозволу можуть бути ускладнені іншими іллокутивними силами: а) дозвіл зі схваленням; б) дозвіл з обмежувальними умовами; в) вимушений дозвіл; г) дозвіл, що демонструє байдужість вчителя; д) дозвіл із сумнівами щодо доречності відповідної дії учня та ін.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Передусім нагадаємо, що *одиноцею членування НПД є комунікативна подія* – сукупність мовленнєвих дій адресанта й адресата, спрямованих на досягнення спільної комунікативної мети, в результаті чого породжується/інтерпретується навчальний або конwersаційний (породжений у процесі бесіди, діалогу) тексти. У структурі комунікативної події виокремлюємо *макродіалоги* з відповідним комунікативним завданням та архітектонікою. Структурним компонентом макродіалогу є його *мікрокомпоненти* – мінімальні діалогічні єдності або монологічні висловлювання. Мовленнєва дія у межах комунікативної події – *мовленнєвий акт*.

Формою комунікативно-мовленнєвої події є *мовленнєвий жанр*. Широко відомою є класифікація мовленнєвих жанрів, запропонована Дж. Серлем, яка включає такі класи: *репрезентативи* (повідомлення, ствердження про певні події: *Я стверджую, що...*); *директиви* (намір мовця спонукати слухача до здійснення чогось – *Прошу вас допомогти виконати завдання*); *комісиви* (обіцянки, зобов'язання – *Обіцяю вам виконати це*); *експресиви* (вираження психічного стану мовця, етикетна поведінка по відношенню до слухача (*Дякую вам*)); *декларативи* (декларації, оголошення, призначення, що міняють ситуацію в дійсності та є успішними, якщо мовець наділений соціальним правом такі декларації здійснювати (*Оголошую конференцію відкритою – голова зборів/голова оргкомітету конференції*)). Ця класифікація не є вичерпною, тому було чимало спроб уточнити її. Наприклад, дослідниця Н. Формановська запропонувала

такий варіант вище презентованої класифікації мовленнєвих жанрів, як: репрезентативи (повідомлення), комісиви (зобов'язання), директиви (спонукання), декларативи (оголошення, декларації), експресиви (вираження емоцій), *контактиви* (вираження мовленнєвого етикету), *рогативи* (питання). Зверніть увагу на два останні, які доповнюють попередню класифікацію.

У науковій літературі і досі немає єдиної думки щодо розуміння мовленнєвого жанру загалом, і в НПД зокрема. В одних учених він асоціюється з певним *текстотипом, моделлю тексту*: письмові жанри мовлення вчителя (характеристика, відгук, рецензія) та учня (твори, перекази); фрагменти (одиниці членування) тексту (орфографічне чи пунктуаційне правило, вправа, опорний конспект, таблиця, схема, тест, етимологічна довідка, алгоритм, словникова стаття). В інших лінгвістів мовленнєвий жанр – *одиниця мовленнєвої поведінки вчителя, ідеальна схема (тип мовленнєвої дії)*, за якою реалізується комунікативно-мовленнєвий акт (наприклад, зауваження (відрізняється від педагогічної вимоги) – коротке судження щодо вчинка учня, його помилкових дій, характеристика його поведінки, його ставлення до навчання, або його різновиди – зауваження-погроза, зауваження-закид (зауваження із негативним підтекстом (конотацією), які, як правило, супроводжують інтонація, що демонструє комунікативне лідерство вчителя, та відповідні жести (тикання пальцем, похитування головою), що посилюють вираження негативного ставлення до того, що робить/говорить учень).

Деякі вчені розглядають мовленнєвий жанр як *комунікативну подію*. Наприклад, урок є цілісною комунікативною подією, що може складатися з простих комунікативних подій.

Докладніше зупинимося на класифікації мовленнєвих жанрів у НПД. Виокремлюють передусім мовленнєві жанри *статичні* (писемні жанри тексту) та *динамічні* (процесуальні) – комунікативні ситуації (жанри дискурсу). Щодо перших, то радимо звернути увагу на міркування Р. Габідулліної, яка пропонує аналізувати мовленнєвий жанр як *модель (тип) тексту* передусім на базі підручника, використовуючи поняття «текстема». Роль текстеми в підручнику може виконувати формулювання правила, вправа, алгоритм. Текстемою можуть бути і продукти НПД – твори, перекази учнів поза їх відношенням до умов їх створення, тобто коли аналізують їх композиційно-структурні та мовні особливості (а не текст у складі дискурсу). Усе це приклади статичних мовленнєвих жанрів. Жанри ж комунікативної події/дискурсу мають процесуальний характер, вони *відображають умови та обставини (причини) комунікативної поведінки* вчителя або учнів, тобто вони мають прив'язку до конкретної комунікативної ситуації. Якщо *текстема* – *мовна основа мовленнєвого акту*, то складний мовленнєвий акт складається із взаємопов'язаних текстом.

Урок як комунікативна подія складається із послідовних епізодів, втілених у складних (макроструктури) та простих мовленнєвих актах, що виявляють у складі дискурсу єдність інтенційну, тематичну та композиційну.

Складні мовленнєві акти в НПД – сукупність інтертекстуально зумовлених текстів вчителя й учнів, наприклад, метатекст вчителя, текст-виконання учня, оцінний текст учителя/учня-опонента. Складна комунікативна подія складається із *простих комунікативних подій, що матеріалізуються в одному тексті/висловлюванні*. Наприклад, складний мовленнєвий акт «індивідуальне опитування» складається із таких простих жанрів мовлення: питання (формулювання завдання) вчителя, відповідь учня, оцінний текст вчителя/опонента-учня, які корегують текст відповіді учня. Якщо складні мовленнєві жанри – *макроструктури дискурсу*, то прості мовленнєві жанри – *мікроструктури дискурсу*, мовленнєвий хід одного учасника інтеракції.

Крім того, диференціацію мовленнєвих жанрів у НПД визначає *стратегія комунікативної події*, у зв'язку з чим виокремлюють такі мовленнєві жанри, як: епістемічні, метадискурсні та комунікативно-прагматичні. *Епістемічні мовленнєві*

жанри (моделювальні та верифікаційні) покликані змінити картину світу адресата (учня). *Метадискурсні мовленнєві жанри* спрямовані на організацію процесу засвоєння матеріалу (рекомендації, пояснення, формулювання правил, формулювання завдань та ін.) і не зумовлені логікою змісту навчального тексту. *Комунікативно-прагматичні (фатичні) мовленнєві жанри* регулюють міжособистісні взаємини між комунікантами (вітання, дозвіл, похвала, заперечення та ін.).

Зупинимось докладніше на складних мовленнєвих жанрах – епістемічних, серед яких виокремлюють *моделювальні (організаційні та інформаційні) та верифікаційні*.

З-поміж *організаційних моделювальних жанрів* увагу передусім зверніть увагу на вправи, призначення яких – формування і вдосконалення умінь та навичок. Нагадаємо, що існують різні підходи до класифікації вправ: *за змістом виучуваного лінгвістичного матеріалу* (стилістичні, орфографічні, граматичні, фонетичні та ін.), *за характером пізнавальної діяльності школяра* (репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі), *за ступенем складності діяльності учнів та за ступенем самотійності у формуванні умінь і навичок* (пропедевтичні, вступні, пробні, на закріплення, узагальнювальні, контрольні (тренувальні і творчі), *за видом мовленнєвої діяльності* (диктанти, списування, творчі), *за етапами пізнавальної діяльності учнів* (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні).

З-поміж інформаційних моделювальних мовленнєвих жанрів НПД пропонуємо зацентувати увагу на тих, які представлені у завданнях до теми, – вступне слово вчителя, заключне слово вчителя, пояснення нового матеріалу, навчальна бесіда, навчальна дискусія. *Вступне слово вчителя* (повідомлення теми, мети і завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів) спрямовує навчальну діяльність школярів на конкретну тему/розділ, мотивує їх, готує психологічно до сприйняття навчального матеріалу і комунікативної події загалом. Зауважте, що структура вступного слова вчителя залежить від типу уроку. На уроці *проблемно-розвивального вивчення нового матеріалу* структура цього жанру така: первинне введення матеріалу з урахуванням закономірностей процесу пізнання за високої мисленнєвої діяльності учнів; вказівка на те, що учень має запам'ятати; мотивація запам'ятовування інформації і довготривалого збереження її у пам'яті; повідомлення або актуалізація техніки запам'ятовування (робота з опорними конспектами та ін.). На уроці перевірки знань, структура жанру вступного слова вчителя інша: визначення завдань уроку; повідомлення про матеріал, який вчитель буде перевіряти чи контролювати; робота з пам'ятками для перевірки/взаємоперевірки/самоперевірки. Нестандартне заняття вносить корективи у зміст вступного слова вчителя: воно може бути римованим, включати елементи театралізації та інтертекстуальності. Зауважте, що послідовність оголошення мети й завдань уроку у структурі вступного вчителя може бути різною, крім того, вчитель може послуговуватись такими простими мовленнєвими жанрами, як аксіологічні висловлювання, що формують у школярів загальнолюдські цінності, здійснюють сугестивний (психологічний) вплив, а також різними видами коментаря (етимологічного, соціокультурного та ін.).

Вважаємо, що недоречно вступне слово вчителя і заключне слово вчителя вважати суто моделювальними мовленнєвими жанрами, оскільки вони поєднують характеристики як інформаційних мовленнєвих жанрів у складі моделювальних, так і комунікативно-прагматичних (фатичних). Крім того, важливим компонентом заключного слова вчителя є оцінні мовленнєві акти: вчитель виставляє оцінки та аргументує їх. Якщо фатичні мовленнєві жанри утворюють етикетну рамку уроку, то вступне й заключне слово вчителя – інформаційну.

З-поміж інформаційних моделювальних жанрів виокремимо такі, як пояснення (виклад) нового матеріалу (слово вчителя), бесіда, навчальна дискусія.

Пояснення нового матеріалу має дидактичне спрямування – спрощує процес пізнання, полегшує розуміння озвученої інформації, актуалізує причинно-наслідкові

зв'язки та фонові знання учня, перетворюючи їх у нові знання, передбачені програмою. Цей мовленнєвий жанр має два різновиди – лекція та розповідь вчителя. Лекція дає загальне розуміння відповідних понять та сприяє формуванню наукового світогляду учнів (функції шкільної лекції: інформаційна, стимулювальна, виховна та розвивальна (дає оцінку явищам, виробляє культуру мислення)). Розповідь вчителя дозволяє до мінімуму скоротити час на пояснення матеріалу, який не передбачає складних спостережень, і вивільнити час для тренувальних вправ. *Виклад нового матеріалу* буває інформативно-репродуктивним (пояснювально-ілюстративним) та проблемним. Перший варіант доречніший на вступних заняттях (вчитель має викликати інтерес до виучуваної теми, повідомити відповідну інформацію про мовне явище, пояснити окремі його аспекти, проаналізувати, систематизувати). При проблемній подачі інформації педагог має можливість керувати активною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю учнів (створює потребу аналізувати, шукати шляхи розв'язання лінгвістичної проблеми, сприяє розвитку інтуїції та формуванню критичного мислення й уміння аргументувати власну позицію). Композиція цього мовленнєвого жанру мотивована його змістом. Серед основних способів тематичного розгортання пояснювального мовлення виокремимо такі: послідовний, концентричний (ідею формулюють на початку пояснення, а тоді її збагачують і конкретизують), паралельний (можуть бути неочікувані переходи від однієї теми до іншої). Особливий різновид діалогізованого монологу – проблемне «слово вчителя» – така структурно-сміслова модель пояснення навчального матеріалу, яка передбачає аргументований текст вчителя, що розгортається або індуктивним способом (від конкретного до загального), або дедуктивним (від загального до часткового). Ці способи можуть поєднуватися у викладі вчителя. Реалізується проблемний виклад матеріалу через протиріччя науково-навчальної інформації (пізнавальні пастки в інтелектуальному пошуку) – протилежні думки вчених, зіставлення мовних фактів/явищ, інформація з історії вивчення питання. «Слово вчителя» може містити фрагменти полікодового тексту (лінгвістичні приклади, записані на дошці; таблиці, схеми, опорні конспекти; художні ілюстрації; відеоматеріали, аудіоматеріали; комп'ютерні програми та ін.), які вчитель вводить у пояснювальне мовлення за допомогою метамовленнєвих висловлювань (*Зверніть увагу на..., Розглянемо уважно, Ось, наприклад, ...*).

Бесіда залежно від навчального завдання може бути повідомлювальна, евристична, відтворювальна, узагальнювальна. Бесіду на етапі перевірки домашнього завдання та актуалізації опорних знань в лінгводидактиці ще називають *опитуванням*. *Пояснювальна* бесіда – логічно зв'язане міркування, яке уможливорює на основі наявних знань за допомогою питань підвести учнів до розуміння нового матеріалу. У такий спосіб учитель керує репродуктивною діяльністю учнів у типових (не в нових) умовах. *Евристичну* бесіду вчитель організовує за допомогою спеціально підібраних запитань, які підводять учнів до самостійного відкриття на основі відповідного аналізу, операцій, експерименту. *Узагальнювальна* бесіда – це організаційний та контрольний мовленнєвий жанр, який дозволяє узагальнити знання і вміння учнів з теми/розділу, підсумувати вивчене. Розрізняють узагальнення поняттєве (виділення суттєвих ознак явища), тематичне (класифікації у вигляді таблиць, структурно-логічних схем), міжтематичне і міжпредметне. Відтворювальна бесіда має за мету перевірити рівень розуміння навчального матеріалу, викладеного вчителем під час пояснення, виявити взаємозв'язки між поняттями і явищами. Важливою для відтворювальної бесіди є правильна послідовність питань: спочатку питання, що відображають причинно-наслідкові зв'язки (*Навіщо? Чому?*); питання, пов'язані зі змістом (*Що це...? З чого складається...? Які має ознаки...?*); питання, пов'язані з діями та способами її здійснення (*Як...? Яким чином...? У який спосіб...?*); питання, що стосуються умов виконання дій, протікання явищ.

Навчальна дискусія – комунікативна подія, що складається з таких етапів: виступ основного доповідача (аналіз поглядів на явище, висування власної гіпотези); виступ співдоповідачів (своє бачення проблеми і пропозиції щодо її розв’язання); обговорення позицій доповідача/співдоповідачів; узагальнення результату і вироблення ухвали. Різновидом навчальної дискусії є *дебати* (обговорюють проблему два учні, решта ділять на дві команди – хто яку пропозицію підтримує).

Важливо усвідомлювати, що недостатнє володіння жанровими канонами може призвести вчителя до *комунікативних невдач*: відсутність формулювання або нечіткість формулювання навчальних висловлювань (завдань, проблем...); методично неадекватне введення аналізованого мовного явища; відсутність смислового фокусу в бесіді; наявність помилкового смислового фокусу; пропуск будь-якого структурного компонента науково-навчального мовлення (завдання – і одразу висновок); порушення мовленнєвої взаємодії (формулювання висновків без попереднього обговорення проблеми, відсутність корегування неправильних відповідей, невідповідність висновків визначеним цілям). Це вам і потрібно буде проілюструвати, виконуючи шосте завдання із домашнього блоку.

З-поміж *верифікаційних* епістемічних мовленнєвих жанрів НПД радимо зосередитися на таких, як опитування та тестування. Оскільки верифікаційні мовленнєві жанри спрямовані на контроль знань, умінь і навичок учнів, то передусім зверніть увагу на типи контролю.

Крім попереднього, поточного, тематичного та підсумкового контролю, залежно від того, хто його здійснює (вчитель чи учні), виділяють такі типи контролю, як зовнішній, взаємний та самоконтроль.

Найпоширенішим з-поміж верифікаційних мовленнєвих жанрів є *опитування*. Різновиди опитування визначають такі параметри: *за формою* (усне, письмове, комп’ютерне); *за кількістю опитаних* (індивідуальне, письмове колективне, усне фронтальне, комбіноване); *за часом перевірки* (попереднє, поточне і підсумкове); *за обсягом навчального матеріалу* (суцільне і вибіркове). Популярним на уроках української мови є *фронтальне опитування* – поліадресатний жанр навчально-педагогічного дискурсу, завдання якого – мобілізувати увагу учнів, відтворити в їхній пам’яті раніше вивчений теоретичний матеріал (учням пропонують короткі питання, які передбачають односкладні відповіді). Цей мовленнєвий жанр загалом фіксує не стільки рівень знань учнів, скільки їхню активність. *Колективне опитування* відбувається у формі письмових робіт (диктантів, граматичних контрольних робіт, комп’ютерних перевірочних програм). *Індивідуальне опитування* може бути усним (для перевірки суті виучуваних мовних явищ, формулювання понять) та письмовим (для перевірки умінь і навичок з певної теми або розділу, передбачає аналіз мовних явищ). *Комбіноване опитування* поєднує ознаки фронтального та індивідуального опитувань (робота з картками).

Тестування спрямоване на отримання інформації про рівень знань і навичок учнів на певному етапі навчання і виконує такі *функції*: діагностичну (виявлення рівня знань), навчальну (мотивація навчальної діяльності учнів), виховну (періодичність та неминучість контролю). Розрізняють такі види тестування: *поточне* й *оперативне* (вихідний рівень готовності учнів до подальшого вивчення певної теми/розділу); *рубіжне* (під час тематичної атестації); *підсумкове* (в кінці семестру/навчального року); *тренінгове* (самостійна робота учня під час вивчення навчальної теми). Крім того, вирізняють тести *за метою використання* (*тести-досягнення* (для здійснення поточного, проміжного або підсумкового контролю), *критерійно-орієнтовані* (зіставляють рівень навчальних досягнень учня з повним обсягом знань і навичок), *нормативно-орієнтовані* (порівнюють навчальні досягнення учнів), *атестаційні* (визначають ступінь навченості), *тести прогнозування* результатів навчання); *за характером діяльності учня* (із закритими завданнями (з вибором однієї чи кількох

відповідей, встановлення відповідностей), завдання з відкритою відповіддю (відповідь формулює учень – доповнює....), комбіновані); за використанням знакових систем (власне вербальні та креолізовані (супроводжуються малюнками, схемами, різними шрифтами)); за статусом контрольної програми (стандартизовані і вчительські); за характером контрольованої компетенції (мовної, мовленнєвої, комунікативної і соціокультурної компетенції та змішані). Тестування – складний мовленнєвий акт, який включає такі тексти: метатекст (інструкція до виконання, зміст завдання, еталонна відповідь і правила оцінювання), вторинний текст учня з виконаними завданнями, контрольо-оцінний текст педагога. З метою узальнення викладеного про види тестів радимо скористатися схемою.

З-поміж контрольних робіт деякі науковці виокремлюють зашифровані диктанти (зашифровані вивчені поняття), творчі роботи (після вивчення теми, наприклад, після вивчення умовного способу учні пишуть твір «Якби...»), зашифровані слова (коли завершили вивчення якоїсь частини мови). На уроках нерідко використовують роздавальні матеріали із завданнями та питаннями різного рівня складності (перфопапки, перфокартки), які переважно використовують під час перевірки домашнього завдання, оскільки вони дозволяють швидко й об'єктивно оцінити, як учні засвоїли вивчений матеріал.

Для реалізації однієї інтенції може бути використано кілька мовленнєвих актів у складі складного мовленнєвого акту. Мовним утіленням простих мовленнєвих актів є тексти – типи надфразних єдностей, які в навчально-педагогічному дискурсі відображають знання про основні ознаки виучуваних явищ. Наприклад, мета мовленнєвого жанру «опис мовного явища» – введення у світ учня нових для нього знань (на кількох уроках накопичується інформація про це мовне явище (концентрична форма опису – багаторазове звернення до одного і того ж, внаслідок чого один і той же смисл реалізується в різних типах описів і на різних інформаційних рівнях кілька разів). У таких текстах учителя може бути представлена й невербальна наочність (схеми, таблиці), що систематизує подану інформацію.

Зупинимось докладніше на простих мовленнєвих жанрах НПД, з-поміж яких виокремлюють епістемічні, метадискурсні та комунікативно-прагматичні (фатичні). Серед простих епістемічних мовленнєвих жанрів зосередьте увагу передусім на описі мовного явища та коментарях.

У складі опису мовного явища виділяють тексти, які по суті відображають етапи передачі інформації адресату: *опис-інтродукція* (дає первинне уявлення про явище та про цінність його вивчення для адресата, наприклад, перший коментар вчителя до запропонованого опорного конспекту); *опис-характеристика* (внутрішні й зовнішні характеристики мовного явища; докладне вивчення змістового наповнення опорного конспекту); *опис дії, процесу* (лінгвістичний експеримент: трансформація синтаксичної конструкції з метою визначення її функційно-стильового призначення), *опис-підсумовування* (формулювання навчальної дефініції).

З-поміж коментарів зверніть увагу на *історико-лінгвістичний* – мовленнєвий жанр, який пропонує історичну довідку щодо виучуваного явища, наприклад: чому інфінітив як колишній супін виконує синтаксичну функцію іменних частин мови; історичний коментар до чергувань звуків. Його використовують під час словникової роботи при вивченні лексики, орфографії, морфеміки. Компонентом цього аналізу є *етимологічний аналіз*. *Культурологічний екскурс* використовують під час підготовки до написання твору чи переказу з використанням творів живопису, музики, архітектури.

З-поміж *метадискурсних простих мовленнєвих жанрів* найчастотнішим у практиці навчання української мови в школі є *пояснення*, у структурі якого найпоширенішим є такий тип мовлення, як міркування. За структурою ж пояснення виявляє схожість із доведенням, але відрізняється від нього кількістю аргументів (зазвичай їх кілька).

Ще одна група простих мовленнєвих жанрів – це *комунікативно-прагматичні*, або *фатичні*. Вони спрямовані на встановлення і підтримку мовленнєвого контакту зі співрозмовником, на його «погладжування» (лестощі, похвала, вираження симпатії). Вони також допомагають справити враження на співбесідника за допомогою оригінальної фразеології, літературних асоціацій, ерудиції, покликання на авторитетну думку з метою зміцнення довіри до повідомлюваної інформації.

З-поміж *фатичних* мовленнєвих жанрів виокремлюють *етикетні* (реакція на події), *директивні* (відображають волевиявлення вчителя і спонукають учня до дії) та *оцінні* (спрямовані на зміну психоемоційного стану учасників спілкування; співвідносять їх вчинки та інші маніфестації із прийнятою у суспільстві шкалою цінностей).

Оцінка є важливою у навчально-педагогічному дискурсі. Що ж таке оцінка? Це спосіб встановлення значущості будь-чого для суб'єкта, який виконує дію. Структуру оцінки можна представити у вигляді модальної рамки, яку накладають на висловлювання і яка не збігається ні з його логіко-семантичною побудовою, ні із синтаксичною організацією. У НПД суб'єкт оцінки – особа, наділена повноваженнями, тому вона має право на оцінні висловлювання. У типових виявах це вчитель. Суб'єкт і об'єкт (предмет чи явище, якому приписують цінність (або антицінність)) нерідко поєднані оцінними предикатами думки, відчуття, сприйняття (*вважати, видається, розцінювати, думати*). Зауважте, що лінгвісти виділяють такі властивості оцінного предиката: емотивність («*Ти молодець!*»); емоційність та раціональність («*Я вважаю, що це добре*»); експресивність («*Це приголомшливо!*»); афективність; інтенсифікація (посилення ознаки «добре» чи «погано»).

Атрибутом оцінки є шкала оцінок, на якій представлені зона позитивного і негативного, між якими – зона нейтрального. Підстава оцінки – її мотивація або оцінна ознака; аргументи, які схиляють суб'єкта до схвалення чи осуду об'єкта оцінки або вираження байдужості по відношенню до нього («*Якщо ти не будеш відповідально ставитися до виконання домашнього завдання, то тобі важко буде засвоїти наступні теми*»). Залежно від того, які ознаки актуалізуються в оцінному акті, підставу для оцінки диференціюють на зовнішню (раціональну) та внутрішню (аксіологічну). У навчально-педагогічному дискурсі раціональна (пізнавальна) оцінка бере участь у формуванні змісту тексту і методологічно оформляє його (пов'язана з операціями роз'яснення, уточнення, пояснення, конкретизації та узагальнення навчального матеріалу). Внутрішня ж оцінка виражає емоційну сферу мовця, його почуття, позитивні та негативні емоції (сфера симпатій та антипатій). У текстах навчально-педагогічного дискурсу раціональна та аксіологічна (прагматична) оцінки представлені по-різному і залежать від функційної спрямованості тексту – навчального чи конwersаційного. *Раціональна оцінка* в навчально-педагогічному дискурсі виконує смислоутворювальну функцію. Об'єктом же аксіологічної оцінки у його конwersаційних текстах частіше є цінності моральної сфери («*Ти знову не виконав домашнє завдання*», «*Порушуєш дисципліну!*», «*Знову переписав підручник!*», «*У конспекті не потрібно писати усе. Слід фіксувати лише головне*», «*Це ж плагіат!*», «*Пропустиш урок – не вивчиш орфограму*», «*Ти розмовляєш зі мною, як із подругою!*»).

Учені вважають, що організувати будь-яку діяльність, і навчально-пізнавальну зокрема, не можливо без оцінки, бо вона є *регулятором діяльності, показником її результативності*. З одного боку, *оцінка впливає на розумову діяльність учня* (він розуміє, чи у правильному напрямі рухається, розуміє, засвоїв матеріал чи ні), з іншого – вона є *стимулом* (учень переживає через оцінку свій успіх, і це *заохочує* його до розумової діяльності). Зверніть увагу, що оцінні висловлювання вчителя переважно демонструють його авторитарність і командно-адміністративний стиль керівництва діяльністю учня. Рекомендуємо обговорити цю тезу під час обговорення на занятті, проілюструвавши свої міркування відповідними прикладами.

Якщо згода і заперечення – це судження, за допомогою яких вчитель констатує факт правильної чи неправильної відповіді учня, то схвалення і зауваження – це не лише констатація відповідного результату навчальної діяльності учня, а й форма оцінки, через яку учитель виражає своє ставлення (позитивне чи негативне) до учня (*«Сміливіше, Надю, виділяй присудок. Ось так. Добре», «Молодець, Олександр! Прекрасно!»*)

Аксіологічна оцінка – це реакція вчителя на поведінку учня під час заняття (схвалення або осуд його вчинків). Нерідко такі оцінки лексично бідні. Тому в окремих завданнях до теми рекомендовано дібрати фразеологізми, крилаті вислови, афоризми відомих людей та ін., за допомогою яких можна висловити оцінку. Звертаємо Вашу увагу на те, що вчителі для висловлення схвального враження про дію учня переважно послуговуються невеликою кількістю вербалізаторів (*молодець, добре, гаразд*), тоді як для вираження незадоволення – виявляються більш винахідливими та емоційними. Нерідко негативну оцінку вчитель вербалізує за допомогою непрямого оцінного висловлювання. Під час виконання відповідних завдань висловлені про аксіологічну оцінку тези спробуйте проілюструвати та прокоментувати їх ефективність.

Зауважте, що *риторичні оцінні жанри* передбачають оцінку розгорнутої відповіді учня (а не окремої репліки в контексті обговорюваної проблеми). Учитель повинен виявити своє ставлення й оцінити і форму, і зміст відповіді учня, а також спонукати його до відповідної дії. Такий мовленнєвий жанр має відповідну структуру: власне оцінка відповіді учня, її обґрунтування (позитивні та негативні аспекти), рекомендації та побажання. У такій оцінці вчителя поєднується стандарт та його особливі методичні винаходи (фішки).

Розгорнута оцінка як мовленнєвий жанр відрізняється від мовленнєвого жанру похвали/осуду (*«Правильно!», «Неправильно!»*) тим, що вчитель оцінює не лише відповідність відповіді змістовим критеріям, а і її відповідність мовленнєвій ситуації. Крім того, така оцінка може сигналізувати про характер контакту вчителя з учнем (*«Я тобі вчора на уроці неодноразово сказала, що іменник зазвичай у реченні виконує функції підмета або додатка!»*). Варіантом цього мовленнєвого жанру є *коментування оцінки*, мета якого – переконати учня у правильності його дій або запевнити його, що в нього вже виходить краще (або обов'язково вийде краще). Якщо ж відповідь була недолугою, то призначення такого мовленнєвого жанру – активізувати учня на шляху подолання проблем. Зауважте, що важливо починати з того, що учень зробив добре, бо це пом'якшує категоричність негативної оцінки вчителя і не дає можливості опустити руки.

Рецензування – це вторинний текст-дослідження, який передбачає аналіз недоліків і переваг письмової роботи учня, тому рецензію використовує вчитель переважно на уроках розвитку мовлення. Рецензії бувають оцінні (підсумкові) та директивні (поточні). Якщо перші обґрунтовують уже виставлену оцінку за письмову роботу учня, то мета других – дати рекомендації щодо вдосконалення написаного. Структура тексту рецензії відповідає моделі традиційного твору-роздуму. Якщо позитивна оцінка в рецензії завжди висловлена експліцитно, то негативна може бути як експліцитною, так і імпліцитною (залежно від стилю спілкування з учнем). Зверніть увагу, що мета імпліцитної негативної оцінки – знизити категоричність оцінного висловлювання (*не зовсім точно сформульовано..., трохи відхилилася від теми..., у мене є сумніви щодо..., ти припустився помилки, ми цю пунктограму ще не вивчали...*).

З-поміж оцінних мовленнєвих жанрів учнів зверніть увагу на аналіз усних відповідей *однокласника* та *відгук про твір однокласника*. Учні у таких мовленнєвих жанрах не лише констатують рівень навчальних досягнень однокласників, а й вчать контролювати почуте/прочитане та бути пильними до чужого мовлення. Така оцінка може бути прямою та непрямою. І та, й інша можуть супроводжуватися відповідною мімікою і жестами. Суттєво спрощує таку оцінку схема аналізу відповіді учня, де чітко

прописані усі критерії. Тому у третьому завданні із самостійного блоку запропоновано поміркувати над критеріями такої схеми.

Учитель як комунікативний лідер у НПД має виняткове право на спонукування учнів до певних видів діяльності та вчинків. Зауважте, що тип спонукального мовленнєвого жанру, який обирає вчитель, визначають параметри комунікативної ситуації. Крім того, важливим у цьому виборі є те, чи активізують ці мовленнєві жанри навчально-пізнавальну діяльність учня, чи міняють вони його поведінку на занятті. *Спонукальні мовленнєві акти (директивні)* входять до фатичної комунікації, оскільки виконують організаційну та регульовальну функції. Зверніть увагу на такі інтеграційні ознаки цих мовленнєвих жанрів, як-от: пріоритетність адресанта, асиметричний комунікативний контекст, офіційність комунікативної ситуації. Проте вони мають і диференційні ознаки: ілюкутивна сила, облігаторність (обов'язковість) виконання дії, бенефактивність (здійснення дії на користь особи, яка не є суб'єктом дії).

Комунікативна влада вчителя може виявлятися відкрито, пом'якшено і завуальовано, тому спонукальні дискурсні стратегії педагога можна охарактеризувати як жорсткі та м'які. *Жорсткі авторитарні стратегії* реалізуються через посередництво прямих директивних актів (наказу, команди, розпорядження, вимоги) і позбавляють адресата (учня) можливості вільно інтерпретувати мовленнєвий внесок адресанта (вчителя). *М'які стратегії* реалізуються за допомогою реквестивів (прохання, дозволу) і сугестивів (поради, настанови, повчання), які переважно мають форму непрямого мовленнєвого акту (наприклад: *Дошка брудна* (прохання її вимити)).

Пріоритетність позиції вчителя дозволяє йому домінувати у мовленнєвій взаємодії як у ролі мовця, так і в ролі слухача. Він може не поступитися комунікативній ролі учня (з яких це пір яйця вчать курку? = «Не заперечуй»), перебити його, позбавивши у такий спосіб комунікативної ролі, свідомо відмовитися від комунікативної ролі мовця (*А чому це лише я говорю? Хто з нас біля дошки відповідає?*), самостійно вирішити продовжувати чи припинити комунікативну взаємодію (*Що заслужив, те й отримав. Все! Ніяких розмов!*). Учитель як представник соціального інституту нерідко порушує основні норми і принципи кооперативного спілкування, якщо вибудовує свою взаємодію з учнями за моделлю «суб'єкт – об'єкт». У такому спілкуванні учня не визнають рівноправним партнером (суб'єктом) комунікації. Про порушення принципів ввічливості свідчить звертання до учнів на *ти*, використання пейоративної (зневажливої) лексики. Не дозволяють пом'якшити або приховати авторитарність і прямі директивні мовленнєві акти. Усе це призводить до формування у школярів механізмів *психологічного захисту* – спеціальної системи стабілізації особистості, спрямованої на відмежування свідомості від неприємних, травмувальних переживань, пов'язаних із внутрішніми та зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту (заперечення, придушення, раціоналізація, проєкція, ідентифікація, катарсис, відчуження та ін.). Зауважте, що *відмова* (пасивний протест), *опозиція* (активний протест), *імітація* (наслідування дорослих), *компенсація* (невдачі в одній сфері компенсуються успіхами в іншій), *емансипація* (боротьба за самоствердження) – це дитячі захисні реакції.

Окрім спонукальних мовленнєвих жанрів у НПД мають характер сугестивного впливу (побудовані на навіюванні). У психології розрізняють такі його різновиди: навмисний/ненавмисний (*Відійди від вікна, продує!*), позитивний/негативний, прямий (команди, накази)/непрямий. *Команди і накази* сприяють виробленню в учнів автоматизму дій: *Покладіть ручки на парти! Припиніть розмови! Розгорніть щоденники й запишіть домашнє завдання!* На уроці такі накази переважно адресовані несвідомій сфері психіки. Тому подібні висловлювання вимовляються із максимальною наказовою інтонацією, посилюючи у такий спосіб їх навіювальний вплив.

Важливими у педагогічній діяльності вчителя є *повчання, що вселяють надію*. Вони виявляють ефективність, коли учень не може контролювати свої емоції (з метою

заборони або обмеження його дії) або тоді, коли виникає необхідність працювати над виробленням упевненості учня. Наприклад: *Я перевірила ваші твори. Мене потішив Іван. Молодець! Іване, сподіваюся, що й сьогодні ти зможеш добре працювати біля дошки. Встань! Подивись на мене! Ти усе зможеш! Йти до дошки!* Для прямого повчання, що вселяє надію, характерною є лаконічна та імперативна побудова мовлення. Тон учителя має бути твердий, категоричний. Зауважимо, щостарше учні, то нижчою стає ефективність таких прямих повчань. У спілкуванні зі старшокласниками ефективнішим виявляється *непряме навіювання*, розраховане на прийняття інформації, яку подають не у наказовій формі, а у формі оповідання, опису якогось випадку, що дозволяє учневі оцінити таке повідомлення і зробити відповідні висновки. Формою непрямого навіювання може бути *натяк*, який використовують з метою впливу на емоції та установки учня. За допомогою натяку реалізуються жанри поради, прохання. Такі жанри учитель використовує, коли розуміє, що прямий наказ може спровокувати негативну реакцію учня. Зверніть на це увагу, виконуючи відповідні завдання до теми.

Заборона у мовленнєвій поведінці авторитарного вчителя – мовленнєвий акт частотний. Його іллокутивну силу нерідко презентують дієслова, що позначають заборону (*припиніть, перестаньте, замовкніть, не смій*). З метою висловлення заборони учитель може послуговуватися повідомленнями про обставини, які роблять бажану дію учня неможливою (*– Можна я піду до дошки? – Хіба ти не чув: я викликала...*), або висловлюваннями, що містять негативну оцінку дій учня (*– Можна я буду консультантом/рецензентом/опонентом? – А хто диктант написав на трійку?*).

Прохання і дозвіл – мовленнєві жанри, що виражають м'яке спонукання і не передбачають обов'язкового виконання. Щодо прохання, то це делікатне спонукання, вербалізоване у некатегоричній формі. Семантику такого спонукання можуть презентувати як прямі, так і непрямі мовленнєві акти. Прямі спонукання вербалізують імперативні висловлювання з дієсловом у формі наказового способу. У непрямих директивних мовленнєвих актах прохання важливою є спонукальна інтонація у відповідному контексті (неконвенційні прохання), наприклад: *Твій час вичерпано* («Завершуй відповідь»). Учень на прохання відреагує адекватно за таких умов: вчитель висловлює вдячність за дію, яку він просить виконати учня (*я буду тобі вдячна, якщо...*); вчитель висловлює побажання (*Я хотіла б, щоб хтось пішов за журналом; мені потрібні зошити для контрольних робіт*); вчитель робить запит щодо наявності в адресата необхідного для вчителя предмета (*У кого є зайва ручка? Чи немає у тебе маркера?*); вчитель просить дозволу в учня щось зробити (*Андрію, дозволь мені завершити, а тоді я дам тобі слово*).

Дозвіл як мовленнєвий акт характеризується тим, що вчитель висловлює згоду з тим, щоб учень здійснив задумане/заплановане, хоча міг і заборонити. Іллокутивну силу дозволу зазвичай презентують: специфічні конструкції із перформативним дієсловом *дозволяю*, слово категорії стану *можна*, модальне слово *звичайно*, словосполучення *Так*, фразеологізми *так тому й бути*; *ну що ж*. Останнє має значення дозволу з поступкою.

Доволі рідко вчитель вербалізує згоду, послуговуючись конструкціями *із задоволенням, з радістю*. Хоча вони явно сприяють ефективній комунікативній взаємодії вчителя і учня. Дозвіл може бути вербалізований і за допомогою непрямого мовленнєвого акту (*– Можна я відповім? – Слухаю тебе. Або: – Можна скористатися схемою? – Я цього ніколи не забороняла*).

Ефективними є конструкції, що вербалізують дозвіл і водночас містять позитивну оцінку вчителя дій учня (*– А можна ми організуємо квест? – Це геніальна ідея!*). Дозвіл може бути реалізований і у питальній конструкції (*– Можна писати олівцем? – А хто тобі забороняє?*). Наведені приклади засвідчують, що непрямі мовленнєві жанри дозволу ускладнені іншими іллокутивними силами: дозвіл зі схваленням, дозвіл із обмежувальними умовами, вимушений дозвіл, дозвіл, що

демонструє байдужість вчителя, дозвіл із сумнівами щодо доречності відповідної дії учня та ін. Це і потрібно буде Вам продемонструвати, виконуючи шосте завдання із самостійного блоку.

Для мовленнєвої поведінки авторитарного вчителя характерна *повчальність* – деонтична модальність (*повинен, зобов'язаний, потрібно*), яка реалізується в діапазоні від інструкції до поради. Зауважте, що ці мовленнєві жанри диференціюються за такими параметрами: нормативність/ненормативність; актуальність/неактуальність; інституалізованість/неінституалізованість; ініціативність/реактивність; ступінь вияву повчальності (моралізаторство); експліцитність/імпліцитність вираження сугестивної (навіювальної) інтенції.

Прямий мовленнєвий жанр *поради* часто використовують учителі, які працюють із учнями середньої ланки. Засобами вираження інтенції за таких обставин зазвичай стають перформативні дієслова (*раджу*). Непряма порада може вербалізуватися за допомогою модальних предикатів *можна, потрібно, необхідно, час, не завадило б*. Проте часто вчитель послуговується конструкціями із дієсловом у формі наказового способу (*Не забувайте підкреслювати підмет однією ризикою*) або питальною конструкцією (*Можливо, не варто цього робити?*).

Учні не завжди слідуєть порадам вчителя, тому вчителі нерідко послуговуються таким мовленнєвим жанром, як *натяк*, який уможлиблює реалізацію цієї іллокутивної сили у непрямій формі.

Рекомендації як мовленнєвому жанру властиві ініціативність, інституційність та нормативність. Засобами її вираження є перформативне дієслово *рекомендую*, а також форми наказового способу (*Диференціюйте ці поняття*).

До сугестивних мовленнєвих жанрів належить *підбадьорювання*. Цей мовленнєвий жанр спрямований на поліпшення морально-психологічного стану адресата. Адресант через повідомлення уже відомої інформації апелює до свідомості адресата і робить спробу вплинути на нього.

Отже, на уроці переважають прямі спонування, що свідчить про авторитарність сучасної педагогіки, яка в учні бачить не особистість, а об'єкт впливу (учень *повинен/зобов'язаний*). Це виявляється у «текстовому насиллі», примусовості навчальних процедур, централізації контролю та орієнтації на середнього учня.

Стереотипна ситуація навчального заняття передбачає використання мовленнєвих жанрів, що організують взаємодію вчителя й учня упродовж усієї комунікативної події і утворюють етикетну рамку уроку. *Етикетні мовленнєві жанри* – це висловлювання, мета яких – здійснити певну соціальну дію, передбачену етикетом відповідного мовленнєвого колективу (*Дякую! Будь ласка! Перепрошую! Даруйте!*).

Будь-яке заняття починається із *привітання*, фатичного мовленнєвого жанру, спрямованого на встановлення контакту між учителем та учнями і на встановлення емоційної динаміки НПД. Цей обов'язковий ритуальний компонент уроку задає тональність і зумовлює характер останнього. Важливо, щоб учитель не лише виконав ритуал (*Вітаю вас! Рада вас бачити!*), а й діти відповідно відреагували (діти під час привітання обов'язково встають, що й демонструє готовність до контакту з учителем). Доречно, щоб учитель уже під час привітання демонстрував доброзичливе ставлення до учнів (*Доброго ранку, діти! Сьогодні хороша погода. І я бачу, що і настрої у вас хороші*), використовуючи «погладжування» (*Доброго ранку! Я рада зустрічі з вами! Зізнавайтесь, у кого сьогодні день народження?*).

Прощання у НПД може мати різні форми: шаблонні етикетні формули (*До побачення; Прощаюся з вами; Урок завершено. Можете бути вільними; Урок завершено. Усі вільні*); нестереотипні (*Дякую за плідну роботу! або До завтра. Побачимося завтра/післязавтра*). Замість прощання можуть бути використані директивні висловлювання: *Йдіть. Відпочивайте. Вільні*. Семантична формула прощання може мати ефект побажання: *Бажаю вдалого дня!* Вчитель може

послугуватися і розмовним *Пока!*, що вдало демонструє ефект невимушеності контакту в навчальній ситуації. Емоційну настанову на сприйняття навчальної діяльності, семантику сумісності вчитель презентує за допомогою займенника *ми*, який прогнозує комунікативний успіх: *Ми добре попрацювали. Дякую за цікаві міркування.*

Першоелементом мовленнєвого етикету, що символізує бажання вчителя включити учнів у мовленнєвий контакт, є *звертання*. Воно позначене неабияким прагматичним потенціалом: залежно від того, як учитель називає учня, можна зрозуміти, як він до нього ставиться у момент мовлення (можливо, учень щось зробив не так) і взагалі. Тому у структуру звертання можуть включатися емоційно-оцінні компоненти: *Там, у білій сорочці. Забула, як звати, не відволікайся!* Прикро, але вчителі дозволяють собі звертання, що містять негативну оцінку учнів: *Тупаки! Вимахали, а розуму не набралися!* Не сприяє ефективності педагогічної комунікації і такі звертання: *Ти, йди до дошки! Нехай він відповість!* Фамільярні звертання нерідко допомагають встановити дружні взаємини: *Мої хороши! Мої ластівки!*

Конкретна адресованість мовленнєвої поведінки учителя посилює увагу учнів та дисципліну в класі. Зауважте, що вибір варіанта звертання зумовлює вік, соціальний статус, родинні зв'язки, емоційний стан співрозмовників, ситуація спілкування та ін. Ім'я має і соціально-психологічну цінність. Прізвище – не завжди кращий варіант звертання (це сфера офіціозу; таке звертання може мати і відтінок грубуватості або зневажливого ставлення). Звертання по батькові сьогодні сприймається дещо патріархально, проте для певної соціальної категорії осіб таке звертання абсолютно прийнятне. Вибір *ти*-звертання чи *ви*-звертання великою мірою визначає національний мовленнєвий етикет. Наприклад, мешканці Південно-Східної Азії (японці, корейці, в'єтнамці), крім займенників *ти* – *ви*, мають інші ступені етикетності, тому іноземцям японці іноді видаються байдужими, неуважними. Насправді ж вони бояться помилитися у визначенні мовленнєво-етикетних позицій з людьми, про яких знають мало. У таких тонких відмінностях втілюється категорія ввічливості, яку інтерпретують широко. Під впливом праці американських соціолінгвістів Пенелопи Браун та Стівена Левінсона «Ввічливість: деякі універсали у використанні мови» (1987 р.) виділяють «позитивну ввічливість» та «негативну ввічливість» Позитивна ввічливість зумовлює комунікативну стратегію зближення, тоді як негативна – віддалення співбесідників.

До етикетних мовленнєвих жанрів належить *вибачення*.

Отже, вибір фатичних мовленнєвих жанрів залежить від демократичної чи авторитарної позиції вчителя по відношенню до учня. Порушення правил етикету на уроці призводить до вербальної агресії, типовими проявами якої у мовленні вчителя є прямі образи (*дурак, нуки, сопляк*); зауваження, висловлені не в коректній формі (*Ти мене бісиш! Як ви мене дістали!*); насмішка (*Який ти розумний!*); погрози (*Викличу батьків до школи! Поставлю двійку!*); накази у грубій формі.

Тема 3. Учитель та учень як мовні особистості

План

1. Поняття про мовну особистість та аспекти її вивчення.
2. Учитель як мовна особистість.
3. Школяр як мовна особистість:
 - 3.1. Закономірності формування мовної особистості учня.
 - 3.2. Учень як автор текстів.
4. Процес формування мовної особистості учня у контексті проблемного поля лінгвопрагматики, еколінгвістики та лінгвоконфліктології.

Рекомендована література:

Білоконенко Л. А. Проблематика конфліктології в сучасному мовознавстві. *Філологічні студії*. 2010. Вип. 4. С. 5–11.

Верьовкін В. В. Конфліктогенний текст як предмет дослідження в політичній лінгвістиці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2015. Вип. 13. С. 31–36.

Войцехівська Н. К. Мовчання як комунікативно значущий знак у конфліктному діалогічному дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : філологія*. 2014. № 8. т. 2. С. 4–6.

Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.

Денисова С. П. Нові об'єкти лінгвістики: міф чи реальність? *Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство : міжвуз. зб. наук. ст.* Бердянськ : БДПУ, 2012. Вип. VII. С. 6–14.

Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: нариси. Київ : Довіра, 2007. 263 с.

Живіцька І. А. Мовна картина світу як відображення реальності. *Філологічні студії*. 2010. Вип. 4. С. 20–25.

Лисиченко Л. А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 191 с.

Лисиченко Л. А. Структура мовної картини світу. *Мовознавство*. 2004. № 5–6. С. 36–41.

Мацько Л. І. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.

Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2013. Вип. 40. С. 160–166.

Пентиліук М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. пр.* Рівне : РЕГІ, 2006. С. 29–34.

Пентиліук М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.

Шабат-Савка С. Т. Дискурс як релевантний спосіб втілення комунікативних інтенцій. *Studia Linguistica (Філологічні студії)*. 2011. Вип. 5. С. 451–457.

Швачко С. О. Стилистичні засоби позначення комунікативного мовчання. *Філологічні трактати*. Суми: СумДУ, 2011. Т. 3. С. 61–67.

Швачко С. О. Мовчання як силенціальний ефект. *Наукові записки. Серія: Філологічна (мовознавство) : зб. наук. пр.* Вінниця : ВДПУ. 2012. Вип. 15. С. 225–230.

Шульжук Н. В. Діалогічний дискурс у контексті еколінгвістичної проблематики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: Серія «Філологія» : наук. журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. Вип. 6. С. 135–140.

Шульжук Н. В. До проблеми формування емотивної екологічної компетенції мовної особистості. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (15 лютого 2023 р.) : зб. матер.* Рівне : РДГУ, 2023. С. 68–76.

Шульжук Н. В. Емоції у контексті проблемного поля когнітивно-дискурсивної мовознавчої парадигми та антропологізованої лінгводидактики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*: наук. журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 17 (85). С. 316–321.

Шульжук Н. В. Когнітивно-дискурсивні аспекти мовної особистості у проекції сучасних лінгвістичних наукових парадигм. *Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість : зб. наук. пр.* РОППО. Рівне : Волинські обереги, 2016. С. 22–33.

Шульжук Н. В. Комунікативно-прагматичні виміри конфлікту як результату мовленнєвої агресії. *Наукові записки національного університету «Острозька*

академія»: серія «Філологія» : наук. журнал. Острог : Вид -во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 346–350.

Шульжук Н. В. Мовні маркери конфліктної комунікативної взаємодії. *Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики* : зб. матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (10 травня 2023 р., НУВГП). Рівне : НУВГП, 2023. С. 136–140.

Шульжук Н. В. Прагмалінгвістичні виміри конфлікту як деструктивної мовленнєвої взаємодії. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства*: VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (15 лютого 2022 р.) : зб. матер. Рівне : РДГУ, 2022. С. 96–101.

Шульжук Н. В. Проблема формування мовної особистості школяра: комунікативно-прагматичний аспект. *Нова педагогічна думка* : наук.-метод. журнал. 2019. № 3 (99). С. 108–111.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Юрій Караулов виділив три рівні мовної особистості (вербально-семантичний, когнітивно-тезаурусний, прагматичний).

Прокоментуйте, які уміння й навички характеризують розвинену мовну особистість учителя на кожному з цих рівнів.

Завдання 2. Науковці (напр., О. Сиротиніна) з-поміж комунікативних здібностей учителя як еталонної комунікативної особистості виділяють такі, як-от:

- поглиблене системне уявлення про літературно-мовну норму;
- розширене та поглиблене уявлення про мовленнєву системність і про нормативність на мовностилістичному рівні;
- усвідомлює основоположні принципи користування мовою, прийняті у сучасному суспільстві, чітко розуміє причини й межі можливих відступів від цих принципів у повсякденному мовленнєвому спілкуванні;
- знає критерії мовленнєвого сприйняття в практично актуальних для себе сферах;
- добре знає критерії культури мовленнєвого продукування в практично актуальних для себе сферах;
- знає закономірності багатетапного створення змістовних і/або структурно-складних текстів;
- знає закономірності спілкування у складних комплексних ситуаціях та культурно-мовленнєві критерії у цій галузі;
- знає рольові стратегії й тактики в складних ситуаціях спілкування, прийняті у мовній культурі мовної особистості або в її колективі;
- уміло дотримується статусних норм спілкування, прийнятих у мовній культурі мовної особистості та в її колективі.

Як ви оцінюєте свої комунікативні здібності та здібності ваших однокласників у контексті запропонованого переліку? Чи вважаєте ви себе (ваших колег) еталонною комунікативною особистістю? Аргументуйте свою позицію.

Як, на вашу думку, впливають на учня засоби масової інформації, телебачення, сучасна художня література, інтернет-мережі, які слугують безумовними прецедентними текстами для носія середньолітературного типу мовленнєвої культури? Аргументуйте свою позицію.

Яка, на вашу думку, місія вчителя-філолога у контексті порушеної проблеми?

Завдання 3. Проаналізуйте набір компетенцій мовної особистості учня (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної, діяльнісної), необхідний для здійснення мовленнєвої діяльності у типових умовах навчальної ситуації.

Які із указаних компетенцій, на вашу думку, в учнів ЗЗСО сформовані недостатньо? Чому ви так вважаєте? Запропонуйте свої шляхи розв'язання визначеної проблеми.

Які чинники, на вашу думку, передусім впливають на формування мовної особистості учня? Свої міркування обґрунтуйте.

Завдання 4. Якщо мова – основна форма, у якій відображені уявлення людини про світ, якщо вона є найважливішим інструментом, за допомогою якого людина отримує й узагальнює свої знання, фіксує та передає їх соціуму, то як пояснити, що сленг сьогодні є показником системи цінностей школяра? Чому у центрі мовної картини світу школярів такі концептуальні поля, що утворюють своєрідні опозиції (наприклад: *братан* (*корєш*)/*лох* (*тормоз*); *кайф*/облом)? Які ціннісні орієнтири школярів відображають такі опозиції, як *свій/чужий* (свій – *братан*, *корєш*, *корєфан* та ін.)/чужий (*мєлкий*, *кекс*, *дилда*); *хороший*/поганий (*хороший* – *крутий*, *кльовий*, *класний*, *прикольний*)/(поганий – *лох*, *тормоз*, *даун*, *ботан*)?

Чому, на вашу думку, сьогодні у мовленні школярів активізувалася мовленнєва агресія та мовленнєве насилля?

Завдання 5. Схарактеризуйте стиль спілкування учителя та учнів. Опишіть мовну особистість учителя. Що запропонували б ви з метою активізації навчально-педагогічної комунікативної взаємодії учителя й учнів?

Учитель. *Перевіримо домашнє завдання на дошці* (Кілька учнів працює біля дошки). *Чи правильно намальовані схеми речень?* – (У класі відсутня реакція на слова вчителя) – *Чи правильно записані речення і побудовані схеми?* (У класі ніхто не бажає відповідати). – *Правильно. Ти можеш визначити, яке це речення?* (Звертається до учня біля дошки). – *Це складнопідрядне речення.* – (Вчитель звертається до класу). *Чи правильно він/вона підкреслив/підкреслила підмет і присудок у кожній частині?* – (Клас не реагує на питання) – *Правильно!? А хто думає інакше?* (Звертається до учня біля дошки). А які це сполучники? Прочитайте ще раз речення. – (Учень не встигає відповісти, учитель читає сам, виділяючи сполучники інтонаційно). *Розбирай речення. Усі допомагають, якщо він не впорається. Яке це речення? Хто допоможе?* (Нікого не викликає. Продовжує сам) *Де перше речення? Де граматична основа? Де друге речення?* – Перше речення *Урок закінчився*; друге речення – *і всі пішли в бібліотеку*. – Учитель. *Правильно, а сполучник І що означає у цьому реченні?*

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Науковці зауважують, що мовленнєва культура елітарного типу заснована на великій кількості прецедентних текстів у свідомості мовця, які мають загальнокультурне значення.

Запропонуйте власний перелік прецедентних текстів які, на вашу думку, мають непересічне загальнокультурне значення. Чому носій елітарного типу мовленнєвої культури у своєму мовленні має орієнтуватися саме на них? Наведіть приклади, які б ілюстрували неспроможність учителя-філолога здійснювати свою професійну діяльність ефективно без подібних прецедентних текстів.

Завдання 2. Укладіть словник шкільного сленгу. Прокоментуйте мовлення підлітків у контексті нормативності. Як ви оцінюєте мовлення сучасного підлітка як носія середньолітературного типу мовленнєвої культури?

Завдання 3. Мовлення сучасного підлітка характеризують такі ознаки: на словотвірному рівні – перевага усічення як способу словотвору; на лексичному рівні – домінанта сленгової лексики та суржику, на морфологічному рівні – висока частотність використання займенників, практична відсутність дієприкметників і дієприслівників.

Проаналізуйте особливості мовлення підлітків на синтаксичному рівні (якими реченнями переважно послуговуються – простими чи складними, односкладними чи двоскладними, поширеними чи непоширеними, ускладненими чи неускладненими та ін.).

Чим, на вашу думку, зумовлена підвищена активність дейктичних слів у мовленні школярів? Як це узгоджується/не узгоджується з емпіричним типом пізнання, характерним для школярів-підлітків у повсякденному житті?

Чому, на вашу думку, підлітки рідко послуговуються відокремленими членами речення, вираженими дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами?

Завдання 4. Схарактеризуйте як мовну особистість учнів-авторів наведених нижче творів.

1. Клен одяглася у багрянець. Вони стоять, задумавшись, на галявині, ніби сумують, що прийшов жовтень. Іноді скидають своє листя. Неочікуваний вітер безжально зриває осінню красу з сумних кленів.

Які ж чудові золоті берізки серед зелених сосен! Вони опустили гілки і сумують, що скоро зима. Схожі на велетнів, розкинувши гілки, стоять жовто-зелені дуби.

Високо у небі курликають журавлі. Вони збираються у зграї й летять на південь. Десь у височині перегукуються дикі гуси. У рідних краях стає холодно, і вони змушені летіти туди, де тепло. Лише горобці літають скрізь і дзвінко цвірінькають. Тому що їх немає куди поспішати. Осінь поступово віддає свої права зимі. Ранки уже холодні, з'являється перший іней. Удень сонце намагається зігріти, але, напевно, йому вже не вистачає сили. У всьому відчутний холодний подих зими. За ніч на небі зібралися хмари, а вранці, ніби пух, з них посипалися перші легенькі сніжинки. Вони кружляли у танці і встеляли землю білосніжним килимом. Від цього чарівного снігопаду на душі було радісно, й сумно.

Вранці визирнуло сонце, і сніг потроху став танути. Так буває завжди, адже це лише перший сніг!

2. Прийшла осінь. Після швидких днів літа вона нас не особливо порадувала.

Вересень уже взявся на пензлик й фарби й почав повільно, смакуючи, фарбувати листя, а потім смикати їх з дерев й милуватися їх короточасним польотом. Усе частіше у наші двори почав зазирати вітер, розкидаючи по дорозі газети та розганяючи нас дощем. Калюжі стали незмінною окрасою усього міста. Сонце, ведучи наполегливу боротьбу з осінню, повертає регулятор тепла на мінус.

Вранці поспішаєш до школи, втиснувши голову в плечі та засунувши руки у кишені. Вітер розтріпає волосся, листя без страху падає під ноги. Перескокуєш через калюжі, а згодом, у дні, коли немає дощу і є трішки вільного часу – згрібаєш жовті вісники осені до купи й пригаєш з дерев.

Восени фотоапарат – кращий друг. Слід відобразити, хоча б спробувати, – ті моменти, ті посмішки, ті жовто-червоно-коричневі фарби.

Вечорами помаранчеві ліхтарі освітлюють парк. Світло ковзає по гілках, відображається у твоїх очах. Ніби прийшовши до тями, пустотливі зелені травинки рвуться до неба. До сонця. Серед жовтих відтінків осені це виглядає неймовірно красиво й незвично.

Нехай і йде дощ, ми впевнено йдемо парком, розглядаючи бешикетно-розбиті ліхтарі, яскравими лампочками, що миготять, шукаємо відображення зірок, місяця, будинків у сірих калюжах.

Так, нехай усі ці дерева вже скоро стануть голими, але вже через якихось три або чотири місяці вони знову обростуть бруньками, а згодом – квітками-листочками.

Іноді люди зупиняються, щоб відстежити падіння жовтого листка. Можливо, для когось він просто впав – а для нього, того, хто зупинився, – ціла вічність, сповнена водоспадним шумом дерев, які протестують.

Частенько час завмирає, ми зупиняємося. Дивимося на голі гілки, що переливаються на фоні жовтих ламп.

Чимало людей люблять осінь, хоча, власне, за що? Дощі рідко тішать нас, адже вони йдуть день за днем, годину за годиною. Це набридає. Небо вже не голубе – його також розфарбувала осінь у свій відтінок – жовто-сірий. Хіба що золоті фарби навкруги, ті звуки й запахи, що наповнюють парк...

Осінь народжує ніжні, трепетні почуття, любов до краси та переливів фарб. Доріжкий стежки замітає листя, проходять повз, шморгаючи носами, перехожі, заморожено дивлячись на жовтий світ навкруги. Вечори приходять зовсім непомітно й швидко. Ранок дуже скоро зустрічатиме нас сутінками.

Завдання 5. Перегляньте запропонований фрагмент уроку вивчення нового матеріалу на тему «Подвоєння літер для позначення на письмі збігу однакових приголосних звуків», що складається з кількох епізодів, в основі яких – проблемна ситуація. Мета вчителя – домогтися того, щоб учні самостійно сформулювали правило. Суть проблемної ситуації: на основі запропонованого лінгвістичного матеріалу

сформулювати правило. Мовленнєво-мисленнєві здібності учнів різні, тому вчитель формує кілька «пошукових» груп, учням яких пропонує різні завдання: *дослідники* (завдання виконують самостійно); *експериментатори* (розв'язують ту ж проблему за певною програмою); *архімеда* (ті, які виявляють бажання йти слідом за вченими, здогадатися, як вони прийшли до розв'язання проблеми); *експерти* (працюють з підручником).

Оцініть доречність стратегії, обраної вчителем. Які завдання визначеним групам запропонували б ви? З чим не погоджуєтесь? Свою позицію аргументуйте. Як методично правильно, на вашу думку, використати напрацювання групи «Архімеда»?

Результатом роботи групи «Експерти» з підручником має стати приблизно текст, поданий нижче.

Розрізняють такі типи подвоєння літер:

унаслідок збігу двох однакових приголосних звуків на межі значущих частин слова: *возз'єднати, віддати, розрісся;*

унаслідок фонетичного уподібнення: *знання, зілля, розповіддю.*

Подвоєнням будемо вважати збіг однакових приголосних звуків на межі частин слова.

1. Подвоєння літер на позначення на письмі збігу однакових приголосних звуків:

- префікса й префікса: *возз'єднання;*
- префікса й кореня: *звічливий;*
- першої частини слова й початку другої складноскорочених слів: *міськком;*
- кореня або основи на [н] або [н'] і суфіксів –н(ий), –них, –ниц(я): *щоденний;*
- основи дієслова минулого часу на с і постфікса –ся: *розрісся;*
- перед суфіксом –ість в іменниках та прислівниках, утворених від прикметників із подвоєним н: *законний – законність – законно;*
- на межі двох суфіксів: *письменник;*
- у збільшувально-підсилювальному суфіксі –енн(ий): *здоровенний;*
- у наголошених прикметникових суфіксах –енн(ий), –анн(ий) зі значенням можливості або неможливості дії: *здійснений, неказаний;*
- у прикметниках на –енн(ий) старослов'янського походження: *священний, блаженний;*
- у деяких словах: *баван, Ганна.*

Подовженням вважатимемо подовжену вимову однакових приголосних звуків [д], [т], [з], [с], [ц], [л], [н], [ж], [ч], [ш] між голосними (на письмі позначаються двома літерами).

2. Подвоєння літер на позначення подовженої вимови приголосних звуків:

- перед я, ю, є, ї в усіх відмінках іменників с. р. II в. (крім родового множини): *життя, у знанні;*
- перед с, ю у формах теперішнього часу дієслова **лити**: *лю, лєш;*
- перед я, ю, і, е в усіх відмінках деяких іменників ч. р. та ж. р. I в.: *суддя, суддю;*
- перед я, ю в прислівниках на зразок: *зрання, попідвіконню, попідтинню;*
- перед ю в О. в. іменників ж. р. одн. II в., якщо в Н.в. основа закінчується на м'який або шиплячий приголосний: *міць – міццю, ніч – нічю.*

Зверніть увагу! Умови подовження:

- в українській мові можуть подовжуватися лише м'які приголосні [д'], [т'], [з'], [с'], [ц'], [л'], [н'], [ж'], [ш'], [ч'], подовження відбувається лише у позиції між двома голосними;
- подовження відбувається у деяких формах іменників, в окремих прислівниках, особових формах дієслова *лити*.

Група «Архімеда» працює з науковою літературою, що її рекомендує учитель:

Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1969. С. 261–295.

Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія. Київ : Вища шк., 1981. С. 95–132.

Бондар О. І. Сучасна українська мова. Фонетика. Фонологія. Орфоєпія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. Київ : Академія, 2006. С. 83–109.

Сучасна українська літературна мова / за ред. А. П. Грищенка. Київ : Вища шк., 1997. С. 57–70.

Нижче подана інформація, яку учасники цієї групи мають отримати з указаних джерел.

Чергування одного звука з двома виникало, коли в XI столітті занепали слабкі редуковані, внаслідок чого у значній групі слів [j] опинився після приголосного: *знан'є* → *знан'є*. У результаті асиміляції наслідки були такими: попередній приголосний впливав на [j] так, що уподібнював його собі: *знан'є* → *знання*. Так з'явилися подовжені приголосні, які утворили новий тип чергування одного звука з двома: *лити* – *лю*, *ніч* – *нічю*, *судити* – *суддя*, *голос* – *безголосся*. У такий спосіб можуть подовжуватись 10 м'яких (чи напівм'яких) звуків [д'], [т'], [з'], [с'], [ц'], [л'], [н'], [ж'], [ш'], [ч'], причому звуки у цьому випадку подвоюються.

Зауважте, що губні звуки та [р], опинившись після занепаду слабких редукованих перед [j], не взаємодіяли з ним, тому що в цей період вони були охоплені процесом ствердіння. У сучасній українській літературній мові ці приголосні перед [j] утворюють особливий різновид чергування одного звука з двома (кров – кров'ю [кроују], бити – б'ю [бју]). Від цього випадку чергування слід відрізняти випадки типу *м'ясо*, *м'який*, *в'язи*, *В'ячеслав*, *бур'ян*, де історично [j] не було. До цих слів не можна дібрати пари з одним звуком, тобто тут наявна фонетична зміна, а не чергування.

Група «Експериментатори» розв'язує ту ж проблему за певною програмою, виконуючи вправи за схемою, заданою групою «Експерти».

Завдання 1. Перепишіть слова, вставляючи замість крапок пропущені літери. Запишіть у три колонки слова із подовженням, подвоєнням літер та слова, в яких ці процеси не відбуваються.

Незбагнен...ий, підвікон...я, зібран...ий, від...ача, числен...ість, причин...ий, л...ється, сказан...ий, підніс...я, затиш...я, міськ...ом, розвинен...й, століт...я, буквен...ий, Запоріж...я, спросон...я, священ...ий, Прикарпат...я, тверджен...я.

Завдання 2. Запишіть іменники у формі орудного відмінка однини, поясніть їх написання. З'ясуйте лексичне значення незрозумілих або невідомих слів за «Глумачним словником».

Мазь, вісь, сіль, тінь, паморозь, розкіш, почесть, грань, велич, віддаль, масть, гнучкість, печаль, мить, повість, блакить, свіжість, любов, даль, кров, мідь, деталь, вірність, ненависть, подорож, світлотінь, пастораль, Керч, пасивність, державність, постать, галузь, пристань, міць, радість, честь, єдність, ртуть, гостинність, вічність.

Група «Дослідники» самостійно виконує завдання, що потребують трансформації, але за схемою, заданою групою «Експерти».

Завдання 1. Від поданих слів утворіть нові лексеми, в яких би відбувалося подвоєння літер між різними частинами слова.

День, бігти, з'єднати, зброя, закон, стіна, змістовний, дякувати, звук, дати, туман, захищати, даль, машина, година, ділити, без імені, дзеркало, ціна, вина, шаблон, число, будень.

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Когнітивний підхід до вивчення мови стає сьогодні надзвичайно популярним і перспективним: лінгвісти та методисти зрозуміли, що мова є значно більша і глибша, ніж її орфоепічна, лексико-семантична, синтаксична системи. Людина як суб'єкт пізнання є носієм певної системи знань, уявлень, міркувань щодо об'єктивної дійсності. Ця система має різні назви – картина світу, модель світу, образ світу.

З'ясуйте основні положення когнітивної методики (див. літературу до теми).

Послугуючись працями В. Жайворонка, Л. Лисиченко, І. Живіцької та ін., підготуйте матеріал про поняття «картина світу», «концептуальна картина світу», «мовна картина світу».

Завдання 2. Взаємодія співрозмовників у навчально-педагогічній комунікації вибудовується у площині таких її видів, як *соціально-статусна* (учень – учитель), *ситуативна* (той, хто питає, – той, хто відповідає), *за видом діяльності* (наприклад, «учень – учень» у процесі навчального співробітництва в мікрогрупах). Усі види

взаємодії комунікантів у навчально-педагогічній ситуації нерідко переплітаються та інтегруються при домінуванні одного з них. Комуніканти грають постійні соціальні ролі, зумовлені правилами навчально-педагогічного спілкування. Ці ролі переважно асиметричні. Проте лінгводидакти сьогодні озвучують потребу скорочення дистанції між учителем та учнем.

Доберіть матеріали, які засвідчують це положення. Чому, на вашу думку, доречно вибудовувати суб'єкт-суб'єктні взаємини між учителем та учнем у навчально-педагогічному дискурсі?

Завдання 3. Ознайомтеся зі статтею Любові Мацько «Аспекти мовної особистості у перспективі педагогічного дискурсу». Дайте відповіді на запитання та виконайте запропоновані завдання:

1. На яких наслідках глобалізаційних процесів в Україні акцентує увагу Л. Мацько?

2. Яке завдання національної освіти в умовах неминучої глобалізації вбачає автор статті? Чи поділяєте ви такі міркування? Аргументуйте свою позицію.

3. Яка роль особистостей як творців соціуму, як носіїв культурно-історичної пам'яті етносу, як громадян, що формують і забезпечують існування держави, в умовах глобалізації?

4. Чи поділяєте ви висловлені автором статті такі тези:

- в українському педагогічному дискурсі досі залишається лінгводидактичною проблемою аксіологічний аспект формування мовної особистості;

- серед українських учнів і студентів поширений мовний нігілізм, байдужість до свого майбутнього і відповідно відсутність програм та перспектив власного мовного розвитку й удосконалення;

- нині україномовна дитина, молода людина відчуває навколо себе вакуум рідної культури;

- настав час обороняти й очищати зневажені українські ідеали, благопристойні норми поведінки, бо тільки національна визначеність культури гарантує майбуття народу як нації?

5. Л. Мацько переконана, що держава повинна мати глибоко продуману гуманітарну політику, створювати механізми ефективного впливу, координувати зусилля вчених і митців, накреслювати шляхетні обриси своєї культури, що мають сприяти утвердженню престижу української літературної мови, високорозвиненої, стилістично диференційованої, здатної задовольняти всі потреби державного, економічного, суспільного, культурного життя української нації. Які конкретні шляхи (дії, заходи) у цьому плані запропонували б ви?

6. Шляхетні обриси української культури Л. Мацько пов'язує зі знаннями про видатних мовних особистостей минулих епох історії українського народу. Кого ви вважаєте знаковими постатями в українській культурі? Свою позицію аргументуйте.

7. Прокоментуйте міркування авторки статті:

- мова містить у собі досвід попередніх поколінь, комплекс соціально та історично вироблених категорій світопізнання і світорозуміння, систему морально-етичних понять і суспільних орієнтирів;

- мова є одночасно явищем індивідуальним і соціальним, обслуговує кожен окрему людину і суспільство загалом;

- на ґрунті мови й конкретно-чуттєвого досвіду людина зростає як особистість;

- той, хто прагне досягти успіху в житті, «створити себе», неодмінно має використати для цього можливості мови.

8. Чи поділяєте ви міркування Л. Мацько про те, що мова є і засобом інтелектуально-культурних досягнень, і способом їх презентації в суспільстві?

9. Що потрібно, на вашу думку, для того, щоб українська мова як єдина державна в Україні «сконцентрувала інтелектуальний потенціал нації і зробила його могутньою рушійною силою суспільного прогресу»?

10. Л. Мацько переконана, що вихованню національно свідомої україномовної особистості підпорядкований культурологічний аспект викладання української мови? Які шляхи реалізації цього підходу в шкільній мовній освіті запропонували б ви?

11. Л. Мацько стверджує, що «не просто сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному живому звучанні, лексичному й фразеологічному багатстві, струнності й вишуканості граматичних форм та конструкцій, стилістичному різноманітті має володарювати у школі й у вищому навчальному закладі, бо вона – найголовніше і найглибше джерело національної духовності». Що, на вашу думку, стоїть на перешкоді такому володарюванню української мови в сучасній школі та ЗВО?

12. Як ви розумієте тезу авторки статті про необхідність єдності мовної освіти та мовного виховання, мовної культури і мовної поведінки? Які положення для програми виховання української молоді, ціннісними орієнтирами для якої є українська освіта, наука, культура, християнська мораль і етика, українська демократична правова держава в європейському економічному просторі, запропонували б ви? За яких умов реалізація такої програми, на думку авторки, може бути успішною? Чи поділяєте ви її міркування?

Сформулюйте ключові проблеми процесу формування мовної особистості у контексті навчально-педагогічного дискурсу, визначені у статті Л. Мацько.

Завдання 4. Змодельуйте комунікативну ситуацію у контексті НПД, в якій мовці послуговуються словесними ярликами. Прокоментуйте наслідки такої комунікативної взаємодії. Запропонуйте свій варіант ефективного розв'язання проблеми.

Завдання 5. Змодельуйте фрагмент конфліктної навчально-педагогічної комунікативної взаємодії. Прокоментуйте причину виникнення конфлікту та його складники. Запропонуйте шляхи розв'язання змодельованого конфлікту? Чи можна було запобігти виникненню цього конфлікту? Свої міркування аргументуйте.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Щодо першого питання і завдань, які з ним пов'язані, то виходимо з того, що антропоцентричний вектор у мовознавстві зумовлений переключенням уваги дослідників з питання «як влаштована мова» на питання «як функціонує мова». Зміни лінгвістичних пріоритетів призвели до перетворення усталеної системи поглядів на мову та формування нової наукової парадигми у мовознавстві, зорієнтованої на вивчення функцій мовних одиниць, які вони реалізують в конкретних комунікативних ситуаціях, задовольняючи потреби носія мови і враховуючи його соціальний та індивідуальний досвід. Інакше кажучи, носій мови використовує мовні одиниці з метою реалізації своїх комунікативних намірів, беручи до уваги чинники конкретної мовленнєвої ситуації. У цьому плані слід звернути увагу на такі загальні принципи опису мови крізь призму лінгвістичного антропоцентризму, як-от: прагматична цілеспрямованість мовленнєвої діяльності, мотивованість використання мовних одиниць носієм мови, функційна зумовленість процесу мовленнєвої діяльності; зумовленість вибору мовних та мовленнєвих засобів світовідчуттям конкретного мовця та його ставленням до співрозмовника. Це спонукало до активізації у наукових парадигмах багатьох галузей знань поняття «мовна особистість». Найбільш виразно воно окреслено у мовознавстві та лінгвокультурології (див. науковий доробок Світлани Єрмоленко, Любові Мацько, Флорія Бацевича, Любові Струганець, Віктора Жайворонка, Лідії Лисиченко та ін.). Відомою в наукових колах є рівнева структура мовної особистості (Ю. Караулов), яку умовно можна розшарувати на пласти, що забезпечують: *лексикон* і *граматикон*; *семантикон* (тезаурус особистості, що

відображає світ у її свідомості); *прагматикон* (відображає рівень діяльнісно-комунікативних потреб особистості, систему її цінностей). Пропонуємо зосередитися на основних аспектах вивчення мовної особистості – ціннісному, пізнавальному (когнітивному) та поведінковому (В. Карасик).

На особливу увагу заслуговують аспекти формування мовної особистості у проєкції на НПД, тому рекомендуємо ознайомитися зі статтею Л. Мацько, яка виокремлює у педагогічному дискурсі *аксіологічний* аспект формування мовної особистості та розкриває її ціннісно-оцінні орієнтації, *теоретико-пізнавальний*, який демонструє її зростання на ґрунті мови й конкретно-чуттєвого досвіду людини, та *діяльнісний*, який доводить, що у вихованні рис творчої особистості інтелектуальної еліти (професіоналів-пошуковців) та формуванні їхньої життєвої стратегії важливою є інтеграція мовної освіти, мовного виховання, мовної культури і мовної поведінки. Це означає, що сьогодні «не працює» методика, зорієнтована на отримання банальної суми знань про мову, пріоритетним стало гармонійне живе звучання, лексичне й фразеологічне багатство, стрункість та вишуканість граматичних форм і конструкцій, їх стилістичне різноманіття. Вказані аспекти вивчення мовної особистості визначають такі важливі *складники мовної особистості*, які є домінантними у контексті запитів мовної освіти: *мотиваційні потреби і досконалі компетенції; ґрунтовні мовні знання та мобільність їх використання; мовна свідомість; знання концептів і мовних знаків національної культури; мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття і мовний смак; усвідомлена естетична мовна поведінка та мовна стійкість*. Тому шлях до реалізації мети шкільної мовної освіти визначаємо як єдність мовної освіти, мовного виховання, мовної та мовленнєвої культури. У цьому сенсі поняття «мовна особистість» корелює з таким усталеним у лінгвістичній та лінгвометодичній науках поняттям, як «комунікативна компетенція». Нагадаємо її складники: *мовний, мовленнєвий, предметний, прагматичний* («Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003). Щодо останнього складника, то рекомендуємо опрацювати матеріали статті Р. Дружененко (див. список літератури до теми), яка зауважує: «... важливо не просто відчувати себе учасником акту спілкування, а досягати певної прагматичної мети, обирати ефективні комунікативні стратегії і тактики відповідно до умов спілкування: не просто оволодіти мовною системою як системою когнітивних смислів, а вміти розпізнавати ефективність їх уживання у мовленні інформатора й самому оперувати ними у процесі спілкування... Має значення не сам факт розуміння адресатом смислу висловлення, а ті зміни у стані або поведінці адресата, які є результатом цього розуміння» [Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. Київ : Педагогічна преса, 2014. № 1(130). С. 16]. У контексті антропозорієнтованого мовознавства Ф. Бацевич додав такі складники комунікативної компетенції, як-от: дискурсний, іллокутивний, соціокультурний, стратегічний, соціолінгвістичний.

Щодо мовної особистості вчителя, то вчені визначили компоненти *структури професійної комунікативної компетенції*: лінгвістична, предметна, прагматична, технічна.

Виконуючи запропоновані завдання, орієнтуйтеся на такі *компетенції мовної особистості*, як *власне мовні*, що передбачають знання базових мовознавчих понять, основних відомостей з різних розділів мовознавства; *мовленнєві*, що презентують здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності та гнучко використовувати засоби рідної (української) мови залежно від типу, стилю мовлення; *комунікативні* – комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування.

Характеризуючи мовну особистість учителя, виходьте з рівнів мовної особистості (вербально-семантичного, когнітивно-тезаурсного, прагматичного), виокремлених

Ю. Карауловим. Це дозволить визначити *мовну особистість учителя* як таку, яка демонструє володіння системою мови, її граматичними та лексичними нормами, соціальними нормами використання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру, прагматичними законами спілкування в різних кооперативних та конфліктних комунікативних епізодах, володіння етичними та етикетними нормами статусних і рольових позицій. Учитель може бути носієм *елітарного* (еталонного) та *середньолітературного типу мовленнєвої культури* (терміни О. Сиротиніної). Перший втілює загальну культуру в її найбільш повному вигляді, передбачає поглиблене системне уявлення про літературно-мовну норму, основоположні принципи користування нею, про критерії культури мовленнєвого продукування, про рольові стратегії й тактики у складних ситуаціях спілкування, а також демонструє володіння досягненнями світової і національної культури (прецедентні феномени). Другий тип мовленнєвої культури втілює загальну культуру людини у її спрощеному (неповному) варіанті; характерною рисою цього типу є задоволеність своїм інтелектуальним багажем, відсутність потреби у розширенні знань і вмінь та орієнтація на прецедентні тексти, що продукують засоби масової інформації, популярна література (нерідко «макулатурного» типу), збитковість яких носій середньолітературного типу не усвідомлює.

Щодо *мовної особистості школяра*, то пропонуємо спрямувати свою підготовку у двох напрямках – *закономірності формування мовної особистості учня та стадії його розвитку як мовної особистості*. У контексті першого зверніть увагу на набір компетенцій учня, визначений шкільною програмою з української мови (мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну, діяльнісну) для здійснення мовленнєвої діяльності у типових умовах навчальної ситуації, на чинники, що впливають на процес формування мовної особистості учня, на закономірності мовленнєвого розвитку учнів різних вікових груп. Зверніть увагу на те, що основні концепти, відображені в учнівському слензі, демонструють світогляд старшокласників, що у *старшому підлітковому віці бурхливо розвивається теоретичне мислення*, тому учні здатні засвоювати складні наукові поняття, будувати складні речення, виявляти ознаки критичного ставлення до власного та чужого мовлення (формується ідіолект). Важливо усвідомлювати, що мовлення дитини – складний і тривалий процес, що діти не одразу оволодівають усією мовною системою, у зв'язку з чим виділяють різні *стадії розвитку їхнього мовлення*, що мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язаний з її фізичним та когнітивним розвитком.

Зауважте, що мовна картина світу старшокласників наближається до картини світу дорослих. Важливим є розуміння суті понять «картина світу», «мовна картина світу». *Картина світу* – спосіб його пізнання, результат когнітивної діяльності людини, відображення результатів діяльності свідомості. Картина світу втілюється в мові, тому *мовна картина світу* – це система взаємопов'язаних мовних одиниць, що відбиває об'єктивний стан речей у світі дійсності і внутрішнього світу людини крізь призму культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу. У лінгвокультурології розмежовують мовну і концептуальну картини світу. *Концептуальна картина світу* – це не лише система понять про сукупність реалій довкілля, а й система смислів, втілена в ці реалії через слова-концепти. Це поняття ширше за поняття «мовна картина світу». Якщо концептуальна картина світу існує у вигляді концептів, які утворюють концептосферу, то мовна картина світу існує у вигляді значень мовних знаків, які утворюють сукупний семантичний простір мови. Концептуальна картина світу і мовна різняться засобами створення: перша використовує поняття і уявлення, а друга – мовні одиниці. На думку Ю. Апресяна, кожна мова віддзеркалює певний спосіб сприйняття та концептуалізації світу. Відображені в ній значення створюють цілісну систему поглядів, свого роду певну колективну філософію, яка стає обов'язковою для всіх носіїв мови.

Зауважте, що діти оволодівають розгорнутим фразовим мовленням, фонетично, лексично і граматично правильно оформленим, на кінець дошкільного періоду (відбувається перехід від ситуативного мовлення до зв'язного контекстного мовлення), що мовленнєва діяльність дитини раннього віку зорієнтована на задоволення потреб в емоційному спілкуванні, молодшого і середнього дошкільного віку – на процес, старшого дошкільного віку – на досягнення цілі, тобто на результат діяльності. Нагадаємо, що віковий період, упродовж якого мовлення засвоюється без напруги, у психології та психолінгвістиці називають *критичним періодом* (тривалість критичного періоду науковці визначають по-різному, але найчастіше – від народження до 9–11 років), за його межами дитина, яка не має досвіду мовленнєвого спілкування, не здатна засвоїти мову, оскільки саме в цей період відбувається становлення основних показників мовленнєвої діяльності.

Учені виявили закономірності у *формуванні мовної особистості учня*. Закцентуємо увагу на важливих з них: з віком посилюється вплив прецедентних текстів на мовлення носія мови, більше стає кліше; мовлення стає передбачуванішим, а висловлювання – стандартними (з одного боку, це свідчить про становлення мовної особистості, з іншого – про втрату індивідуальності, що виявляється у перевазі певних мовних засобів, які носій обирає в силу свого смаку).

Щодо стадій розвитку учня як мовної особистості, то учені виокремлюють такі *типи учнів-авторів*, як *homo scribens «currente calamo», compiler, scriptor, commentator, auctor* (за Т. Дорожкіною). Якщо процес розвитку мовної особистості школяра відстежити у динаміці, то виокремлені типи учнів-авторів можуть бути схарактеризовані (за винятком останнього) як *стадії розвитку мовної особистості*.

Учень-*homo scribens «currente calamo»* (букв., «людина, яка пише» «швидким пером»; *той, хто пише будь-що швидко і не дуже обдуманно*) створює мовленнєвий твір, позбавлений чіткого цільового спрямування та концептуальної установки (словесна побудова такого тексту не відповідає текстовим вимогам цілісності, зв'язності, завершеності). В ієрархії типологічного ряду це найнижчий рівень мисленнєво-мовленнєвої культури учня.

Учень-*scriptor (той, хто переписує)* володіє законами побудови тексту, здатний продукувати мовленнєві твори, що відповідають найважливішим текстовим параметрам, визначає суттєве, організовує фактичний матеріал, логічно будує міркування, здійснює узагальнення, проте він є не стільки творцем тексту, скільки його «співавтором», оскільки *основний зміст «запозичений» з іншого джерела* (інтелектуальна робота учня зводиться до відтворення системи чужих поглядів).

Учень-*compiler (той, хто не додає від себе)* – тип мовної особистості учня, який виявляє здатність органічно поєднувати думки й оцінки, запозичені з різних джерел, створювати стильову єдність, послуговуватися різними типами мовлення, проте йому ще *бракує творчої ініціативи та ерудиції для пошуку власного бачення проблеми, для самовираження*.

Учень-*commentator (той, хто пояснює смисл)* уміє не лише коректно будувати свій твір як текст, але й здатен інтепретувати будь-які події і факти, робити щодо них власні зауваження, коментарі (історико-літературні, біографічні, лінгвістичні та ін.).

Учень-*auctor (той, хто здійснює виклад своїх думок, спираючись на авторитети)* демонструє вищий тип автора-учня, який оволодів законами мисленнєво-мовленнєвої діяльності та вміє організовувати творчо свою мисленнєву й текстову діяльність; його мовленнєві твори відрізняє інтертекстуальність (виражений за допомогою різних прийомів зв'язок з іншими творами словесної та художньої культури).

Homo sui generis (у своєму роді, своєрідний) – учень, який виявляє задатки філологічної обдарованості: він не лише володіє знаннями й уміннями, схарактеризованими вище, а й наділений даром самобутнього слова, індивідуальністю

викладу. Цей феномен через свою самобутність, унікальність стоїть особіно у запропонованій класифікації типів учнів-авторів. Робота з таким учнем потребує від словесника особливої уваги (у тому числі на гурткових та факультативних заняттях з обдарованими дітьми).

Під час опрацювання цієї теми рекомендуємо розглянути процес формування мовної особистості учня у контексті проблемного поля лінгвопрагматики, еколінгвістики та лінгвоконфліктології. Зупинимось на цьому докладніше. По-перше, необхідно з'ясувати суть поняття «спілкування». Слушною вважаємо його інтерпретацію як *«усвідомленого, раціонально оформленого, цілеспрямованого інформаційного обміну між людьми, що супроводжується індивідуалізацією співбесідників, встановленням емоційного контакту між ними і зворотнім зв'язком»* (Й. Стернін). У проєкції на педагогічний дискурс це означає, що учень не може бути пасивним учасником навчально-педагогічної комунікації, що обмін інформацією має бути усвідомленим, що важливим чинником навчально-педагогічної взаємодії є емоції, у зв'язку з чим учитель зобов'язаний встановлювати емоційний контакт з учнем. Це по-перше. По-друге, слід врахувати зміни у спілкуванні, що стали очевидними у другій половині ХХ століття («персоніфікація особистості» (термін Й. Стерніна)). Важливо усвідомити *наслідки персоніфікації особистості*, основний з яких – труднощі у міжособистісному спілкуванні. Саме тому науковці порушують питання про необхідність формування мовної особистості, яка не лише засвоїла теоретичний матеріал з української мови (мовна компетенція), а й виявляє здатність до *адекватної комунікативної поведінки, тобто уміння ефективно й безконфліктно здійснювати спілкування у стандартних комунікативних ситуаціях*. Цю здатність називають *комунікативною грамотністю*. Вона передбачає знання норм, правил, прийомів ефективного й безконфліктного спілкування, а також уміння адекватно застосовувати їх у конкретній комунікативній ситуації з урахуванням *усіх параметрів комунікативної ситуації* – національність, вік, рівень культури, знань, емоційний стан, посада та ін. співбесідника.

Вище викладене дозволяє говорити про необхідність введення до лінгводидактики такого поняття, як *«комунікативна поведінка мовця»* (це її поведінка у процесі спілкування, регульована комунікативними нормами і традиціями, яких вона дотримується як особистість). Розрізняють комунікативну поведінку особистості, соціальної, професійної, гендерної, вікової групи, а також національну комунікативну поведінку. Комунікативна поведінка людини, що порушує прийняті норми, є неадекватною.

Очевидно, змін потребує і традиційна методика викладання української мови в школі, основою для яких стає сучасна лінгвістика, однією з характерних ознак якої є експансія до інших, нерідко позалінгвістичних об'єктів (у цьому плані буде корисним ознайомлення із працею С. Денисової), які потребують нових теорій та залучення нових методів і прийомів, а також трансформації та переформатування вже наявних лінгвістичних розділів. З-поміж останніх виокремимо такі, як лінгвопрагматика, еколінгвістика, лінгвоконфліктологія. Зупинимось на їх проблемному полі докладніше й з'ясуємо, яке відношення воно має до процесу формування мовної особистості.

Комунікативну поведінку мовця, який порушує прийняті норми, ми назвали неадекватною. Така поведінка нерідко призводить до конфлікту.

Щож таке конфлікт з позиції лінгвіста? Конфлікт – це двобічна поведінка, що базується на комунікативному контакті. Зауважимо, що в теорії конфлікту важливим є розуміння його природи. Більшість дослідників вважає, що в природі конфлікту сполучаються і внутрішні (духовні, особистісні (конфлікт – природня властивість людини)), і зовнішні (конфлікт – результат процесів суспільного життя) чинники.

Зверніть увагу на *два параметри, що описують причини і характер конфлікту* – *безпосередні учасники конфлікту та мова й мовлення*. Щодо першого, то науковці

визначають *зовнішні фактори, що регулюють мовленнєву поведінку* (традиції і норми, які склалися у певній етнокультурній спільноті, у професійній групі; конвенції, прийняті у певному соціумі; схеми мовленнєвої поведінки, які стали соціально вагомими; виконання комунікативних ролей, визначених соціальним статусом, професією, національною приналежністю, освітою, віком), та *внутрішні* (якості самих суб'єктів: психологічний та комунікативний тип учасників конфлікту, їх інтереси, мотиви, інтенції, установки й погляди). Щодо другого, то виходить слід із соціальної сутності мови, яка дозволяє розглядати її як код, єдиний для носіїв певної мови, який створює умови для розуміння співрозмовників та встановлення контакту у мовленнєвому спілкуванні. Правильний вибір засобів мови, орієнтованих на співбесідника, здатність адекватно передавати зміст, виправдовуючи очікування партнера по комунікації, *гармонізують процес спілкування*. Зверніть увагу на вкрай важливу тезу: *гнучкість мовного знака і його широка смислова валентність сприяють наповненню мовних знаків на рівні мовлення різним змістом, внаслідок чого обсяг змісту знаків як одиниць мови і як одиниць мовлення не завжди збігаються*. Це і може стати причиною їх *неоднозначної інтерпретації* і призвести до нерозуміння, небажаних емоційних ефектів, напруження у мовленнєвому спілкуванні, які є сигналами мовленнєвого конфлікту. Такі властивості несуть *конфліктогенний потенціал*, для реалізації якого потрібен механізм, що приводить його в дію. Таким механізмом є мовлення, де *«віртуальний мовний знак» актуалізує своє реальне значення*.

Ще один важливий момент – мети можна досягти по-різному: за допомогою мовленнєвого акту *ввічливого прохання* або *наказу*, вираженого імперативом, інвективної лексики, приниження співбесідника. Ефективність спілкування вчені пов'язують з його якістю («принцип кооперації» П. Грайса, який складається з чотирьох постулатів (максим, правил): *максима кількості* (повідомляй рівно стільки інформації, скільки необхідно для досягнення мети спілкування); *максима якості* (подавай лише правдиву інформацію); *максима ставлення*, або релевантності щодо теми (не відхиляйся від теми, говори по суті); *максима способу вираження*, або манери мовлення (говори зрозуміло, уникаючи неточних виразів, неоднозначності, багатослів'я, дотримуючись таких комунікативно-стилістичних якостей мовлення, як логічність, зв'язність, стилістична однорідність, ясність, стислість, виразність, доречність, впливовість)).

Отже, більшість дослідників сходиться на тому, що *ефективним є спілкування, коли виконуються дві умови – мовці досягають поставленої мети і зберігають комунікативну рівновагу у процесі спілкування*. Саме тому конвенційні норми спілкування рекомендують приховувати відчуття антипатії та *вербалізувати розбіжності у коректній формі*. Зверніть увагу, що в умовах комунікативної ситуації порушення учнем правил поведінки під час навчання учитель переважно обирає конфліктну модель поведінки, приклади ефективного насилля демонструє й кіно, література, телебачення, преса, як наслідок – під впливом соціальних факторів в особистості народжується внутрішній агресивний світ, який і формує відповідні стереотипи. Коментуючи подібні тези, спробуйте висловити свої міркування щодо засад, на яких доречно, на Вашу думку, організовувати навчально-педагогічну комунікативну взаємодію між учителем та учнем, між учнями, учителем і батьками.

Зверніть увагу й на те, що особистісний чинник відіграє неабияку роль у конфліктній комунікативній взаємодії, у зв'язку з чим виокремлюють такі *типи особистостей за соціальним показником*: *деструктивний* (такі суб'єкти схильні до конфлікту, до приниження інших людей, до підпорядкування собі інших, до провокації скандалів і суперечок), *конформний* (суб'єкти цього типу пасивні, схильні поступатися, підпорядковуватися, сприяти прояву агресії з боку інших), *конструктивний* (суб'єкти такого типу поведінки прагнуть погасити конфлікт, знайти шляхи його розв'язання без втрати для обох сторін). Соціальні показники визначають *типи особистостей щодо їх*

комунікативних установок: з деструктивним типом особистості корелює такий тип, як *установка на конфлікт* (використання негативних засобів стимуляції мовленнєвої взаємодії; домінанта мовця, порушення комунікативних норм поведінки, навішування ярликів, використання прямих та непрямих образ); *конформістський* тип комунікантів корелює з таким типом, як *установка на усунення, невтручання* (такі мовці самостійно рішення не приймають, вони відмовляються від можливості впливати на ситуацію, тому передбачити результат такої взаємодії складно – це може бути і гармонійна взаємодія, і дисгармонійна); *установка на співпрацю, кооперацію* – гармонійний тип комунікантів (демонструє вольову поведінку, що спирається на стратегію співробітництва, позитивне ставлення до мовленнєвої інтеракції та до партнера, дотримується комунікативних норм).

Отже, і мова, і мовлення мають такі конфліктогенні засоби, що провокують користувача мови на конфліктну взаємодію і підтримуються соціальними та психологічними факторами, під впливом яких формуються стійкі типи особистостей.

У контексті порушеної проблеми вам доведеться зрозуміти, що таке *конфліктогенний текст*. Радимо опрацювати статтю В. Верьовкіна. Який наголошує, що лінгвістичний підхід до розгляду конфліктності полягає в тому, що *мова і мовлення розглядаються як джерело або середовище конфліктних ситуацій, у яких можуть, з одного боку, порушуватися мовні норми, а з іншого, – виявлятися мовна та мовленнєва толерантність*.

З поняттям «конфліктогенний текст» пов'язане поняття «мовленнєвий вплив». Зауважмо, що мовленнєвий вплив може бути як *позитивним* (з позитивними намірами), так і *негативним* (з негативними намірами); останній є мовленнєвим насиллям, яке в свою чергу може виявлятися приховано (мовленнєва маніпуляція) або явно (мовленнєва агресія). Цей аспект порушеної проблеми проєктує її у поле такої галузі знань, як еколінгвістика.

З еколінгвістичних позицій мовне насилля кваліфікують як форму мовленнєвої поведінки, що негативно впливає на комунікативну взаємодію людей, оскільки вона завжди спрямована на деструкцію мовної особистості адресата, на його підпорядкування, маніпулювання. Суть поняття «мовленнєве насилля» зводиться до неаргументованого відкритого або прихованого вербального впливу на адресата, мета якого – зміна його установок або його поразка на користь адресанта. Відкритий мовленнєвий вплив пов'язують із *мовленнєвою агресією* – способом навмисного мовленнєвого впливу, спрямованим на образу співрозмовника з метою його дискредитації, образи. Важливо також розуміти, що кваліфікувати будь-яке висловлювання щодо прояву у ньому агресії можливо лише у випадку, якщо ми спираємося на контекст мовленнєвої ситуації, тобто аналізуємо конкретні умови спілкування: місце, час, склад учасників, їх наміри та взаємини між ними.

Оскільки екологічний аспект лінгвістичних досліджень актуалізувався у зв'язку із потребою відновлення екологічного балансу у сфері мовленнєвої комунікації в суспільстві, то об'єктивно виникла потреба формування *екологічної компетенції мовної особистості* та її *емотивної екологічної компетенції*. Критерієм сформованості останньої вважають уміння породжувати емотивно коректні тексти та здатність адекватно сприймати особистісні, емоційні домінанти чужих текстів як відображення інших концептосфер та інших культур. Запропоновані для аналізу праці авторитетних мовознавців переконують, що навчання екологізації спілкування має ґрунтуватися на таких параметрах екологічного спілкування, як ввічливість, толерантність, повага, стримування негативних емоцій, заохочення, позитивне оцінювання, рівні комунікативні права. Деякі науковці пропонують формули екологічності (напр.: «щира доброзичливість в етичній вербальній упаковці» (Н. Колосова)).

У певному контексті комунікативно значущим може виявитися *мовчання*. Акт мовчання як комунікативна одиниця за певних контекстуальних умов містить

інформацію про психологічний та емоційний стан комунікантів, їх соціальний статус, про небажання відповідати, незнання відповіді та ін. У працях науковців натрапляємо на такі функції мовчання, як контактивна, дисконтактивна, експресивна, інформативна, оцінна, рогативна, когнітивна, фонові, афективна, стратегічна, риторична, синтаксична, соціально-рольова, ритуальна, маркування ролей. Виокремлюють також етносоціокультурну функцію мовчання, яка виявляється в актах мовчання, зумовлених певними нормами, культурними, етнічними та релігійними традиціями конкретного етносоціуму. У кожній із названих функцій мовчання є комунікативно значущим.

Отже, мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди. Єдність мовної освіти, мовного виховання, мовної та мовленнєвої культури – шлях до реалізації мети шкільної мовної освіти. Учень як мовна особистість має пройти відповідні стадії (етапи): *базовий* (мовна правильність, пов'язана з виробленням орфографічних і пунктуаційних навичок, вмінням будувати речення, тексти, користуватися ними); *інтеріоризація* (вміння реалізувати себе у висловленнях відповідно до внутрішнього стану, потреб комунікації, стилів – це рівень виразності і комунікативної достатності); *рівень насиченості мовою* (володіння комунікативними ознаками – логічність, виразність, точність, образність, естетичність т. ін.); *рівень адекватного вибору* (вміння говорити цілеспрямовано, володіти у кожній мовленнєвій ситуації точною мовною реакцією – рівень комунікативної досконалості); *рівень володіння фаховою метамовою* – рівень мовного іміджу соціальних ролей). Володіння державною мовою – одна з умов фахового зростання, досягнення професійної майстерності. Зміни в спілкуванні членів соціуму внаслідок персоніфікації особистості помітно ускладнюють їх комунікативну взаємодію, у зв'язку з цим виникає необхідність формування комунікативної грамотності мовця, який виявляє здатність адекватно застосовувати норми й правила безконфліктного спілкування у конкретній комунікативній ситуації, а також здійснює ефективний мовленнєвий вплив на співрозмовника, за якого виконуються дві умови – досягаються поставлені завдання і зберігається рівновага між учасниками спілкування.

Комунікативні можливості української літературної мови незмірно широкі, вони становлять основу культури мови і культури мовлення окремої людини – дотримання мовцем ustalених мовних норм усної і писемної форм літературної мови та цілеспрямоване майстерне використання виражальних засобів мови залежно від стилю, жанру, типу мовлення. Усі літературно-мовні одиниці (фонема – текст) сформувались у мові для виконання певних *комунікативно-стилістичних функцій* – комплексу тих якостей мовлення, яких досягають *найдоцільнішим з усіх поглядів використанням мови, її ресурсів у кожній конкретній мовленнєвій ситуації*.

Зауважте, що культура мови зростає по висхідній від *орфографічно-пунктуаційної грамотності до стилістичної виразності та комунікативної доцільності, далі до комунікативної оптимальності, і, нарешті, до мовної майстерності*, яка базується на всіх ознаках попередніх рівнів мови і має свої додаткові ознаки – образність та творчість. Тому у понятті «культура мови» доречно виділяти кілька рівнів: граматична правильність; стилістична виразність; комунікативна оптимальність; мовна майстерність.

З-поміж *комунікативних ознак літературного мовлення* виокремимо такі: нормативність; правильність; точність; логічність; чистота; простота; виразність; стислість; образність; доречність; етичність; естетичність; милозвучність. Над цим і варто попрацювати під час виконання запропонованих завдань.

Тема 4. Текст у навчально-педагогічному дискурсі

План

1. Текстово-дискурсні категорії НПД.
2. Види текстів у НПД.
3. Інформативність науково-навчального тексту як системи субтекстів.
4. Зв'язність текстів у НПД:
 -4.1. Предметно-сміслова зв'язність дискурсу.
 -4.2. Композиційно-структурна зв'язність НПД.
 -4.3. Асоціативна та образна зв'язність текстів у НПД.
 -4.4. Комунікативно-прагматична зв'язність НПД.

Рекомендована література:

- Баландіна Н. Ф. Навчальний текст: проблеми визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. Вип. 14. С. 88–94.
- Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів : Паіс, 2005. 264 с.
- Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.
- Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС. 2010. 336 с.
- Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.
- Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова. Київ, Ін-т укр. мови НАН України, 2001. 18 с.
- Ільченко О. М. Етикет англomовного наукового дискурсу : моногр. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2002. 288 с.
- Інтонація як засіб мовної комунікації / за ред. А. Й. Багмут. Київ : Наук. думка, 1980. 243 с.
- Колеснікова І. А. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». Київ, 2009. 27с.
- Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.
- Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.
- Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.
- Непийвода Н. Ф. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект). Київ : ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1997. 303 с.
- Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.
- Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.
- Панченко О. І. Лінгвістика стислого тексту : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 1998.
- Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підруч. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
- Семеног О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.

Семенов О. М. Науковий текст як засіб професійної самореалізації дослідника. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 7 (25). С. 286–294.

Семенов О. М. Роль особистості Вчителя у формуванні культури наукового дослідження. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 368–376.

Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2–3. С. 55–60.

Шевченко І. С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. С. 9–20.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Змодельуйте фрагмент уроку з української мови (тему й тип уроку оберіть самостійно), який би ілюстрував полікодовість навчального тексту.

Завдання 2. Фатичне спілкування (встановлення контакту і його підтримка) учитель та учні здійснюють за допомогою конверсаційних текстів.

Запропонуйте свій варіант конверсаційного тексту, обравши конкретну тему уроку, його тип та відповідний складник структури. Продемонструйте, як за допомогою конверсаційних текстів учитель може виражати емоції, спонукати учня до виконання певних дій.

Завдання 3. Кожен тип дискурсу має свій набір універсальних та специфічних категорій, що характеризують комунікативну ситуацію як суперсистему. Дискурсні категорії корелюють з ознаками комунікативного контексту.

Прокоментуйте особливості реалізації текстових категорій антропоцентричності (адресантності й адресатності), стратегічності, інтердискурсивності, інтегративності, інформативності, інтерпретативності, полікодовості, гіпертекстуальності, цілісності, зв'язності та членованості (дискретності) у навчально-педагогічній ситуації.

Завдання 4. Особливістю навчально-педагогічного дискурсу є парафрастичність – здатність навчальних текстів функціонувати в багатьох варіантах.

Запропонуйте свої варіанти таких навчальних текстів, обравши відповідну тему та тип уроку.

Завдання 5. Категорії навчально-педагогічного дискурсу взаємодіють, демонструючи таку важливу інтегральну якість дискурсу, як діалогічність. Проілюструйте інтегральну якість навчально-педагогічного дискурсу, яка реалізується як: а) діалог комунікантів (автора підручника, учителя, учня) з дійсністю; б) діалог людини й мови; в) діалог з кодом культури.

Завдання 6. Учасники навчально-педагогічного дискурсу мають різний рівень володіння предметною галуззю і системою понять. Завдання вчителя – забезпечити сумісність тезаурусів автора підручника й учня. Це означає, що учитель має мати тезаурус, сумісний як із тезаурусом автора підручника, так і з тезаурусом учня.

Проілюструйте це положення на конкретних прикладах (тему уроку та його тип оберіть самостійно).

Завдання 7. На власний розсуд оберіть текст будь-якого параграфа шкільного підручника з української мови. Проаналізуйте такі засоби зв'язності у цьому науково-навчальному тексті, як лексичні повтори, субституція (заміщення одного іншим, звичайно схожим за властивостями, призначенням), дискурсивні слова (слова-організатори наукової думки), засоби асоціативних зв'язків та образної когезії, стилістичні прийоми, графічні засоби та ін.

Чому, на вашу думку, для навчально-педагогічного дискурсу не характерні розгалужені логіко-синтаксичні конструкції?

Завдання 8. Запропонований фрагмент навчально-педагогічного дискурсу відображає три етапи уроку на тему «Діалектна лексика»: *актуалізація опорних знань, пояснення нового матеріалу, первинне закріплення нового матеріалу.*

Прокоментуйте предметно-сміслову зв'язність навчально-педагогічного дискурсу в наведеному фрагменті.

I. *Ви уже натрапляли на поняття «діалектна лексика».*

– *Яку ж лексику називають діалектною?*

– *Її використовують не всі, а в деяких селах.*

– *Не лише у селах. Але загалом це правильно. Діалектними є слова, що використовуються у певній місцевості, тому їх ще називають «місцевими словами».*

– *Наведіть приклади діалектних слів.*

– *Поговоримо про це докладніше.*

II. *Діалект – це різновид загальнонародної мови, властивий певній місцевості. Сукупність структурно близьких діалектів утворює наріччя, сукупність усіх наріч – діалектну мову, що є однією з двох основних форм (поряд з літературною мовою) існування національної мови. У межах наріччя чи діалектної мови діалект протиставляється іншим діалектам сукупністю ознак у звуковій, граматичній, словотвірній будові, лексиці, фразеології, хоч і має з ними спільні риси на різних структурних рівнях. Говір – найменша одиниця діалектного поділу мови. Говори об'єднуються у наріччя.*

Виокремлюють південно-західне, південно-східне та північне наріччя української мови. Іноді загальноновживані слова використовуються в говірках у невласливому літературній мові значенні...

Отже, діалект – наріччя й говірки певної місцевості.

III. *А тепер перевіримо, як ви засвоїли новий матеріал.*

– *Що таке діалект?*

– *Це наріччя й говірки певної місцевості.*

– *Як співвідносяться говірка й наріччя?*

– *Говір – найменша одиниця діалектного поділу мови. Говори об'єднуються у наріччя.*

– *Які наріччя виокремлюють в українській мові?*

– *Виокремлюють південно-західне, південно-східне та північне наріччя української мови.*

– *Наведіть приклади діалектних слів, на які можна натрапити у нашій місцевості.*

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Проаналізуйте зміст та структуру навчально-наукових текстів, створених авторами підручників з української мови для учнів ЗЗСО (підручник оберіть самостійно).

Чи відповідає зміст цих текстів програмі з української мови, віковим особливостям учнів? Чи є аналізовані тексти носіями чіткого, однозначного смислу, який не потребує додаткової інтерпретації?

Якби ви були співавтором обраного для аналізу підручника, що б ви змінили, від чого категорично відмовилися б? Свої міркування обґрунтуйте.

Завдання 2. Змодельуйте фрагмент уроку, на якому учні вивчають розділові знаки у реченнях з однорідними членами (тип уроку – узагальнення і систематизація знань, умінь і навичок), використавши такі тексти: компілятивні (план параграфу або його опорний конспект); тексти, спрямовані на тренування умінь і навичок, на закріплення вивченого матеріалу (система вправ); творчі (твір з використанням однорідних членів); контекстні (тези усної відповіді на задану тему); діагностичні (тексти учнів, що фіксують глибину та міцність засвоєння навчального матеріалу; запитання для самоконтролю або відповіді на питання для самоконтролю).

Завдання 3. Запропонуйте кілька дидактичних текстів (художніх, публіцистичних, офіційно-ділових та ін., текстів лінгвокультури), які у відповідних

дидактичних та соціокультурних умовах можуть набути статусу навчальних. Прокоментуйте свій вибір.

Коли, на вашу думку, виникає потреба з навчальною метою корегувати оригінальні тексти? Які потреби навчально-педагогічного дискурсу задовольняють адаптовані тексти?

Завдання 4. У межах НПД виявляють такі види зв'язності, як-от: предметно-сміслова, структурно-логічна та парадигматична. Якщо перші два види зв'язності зумовлені логікою змісту дискурсу (завдання першої – забезпечити наступність і перспективність поступлення навчальної інформації, організувати міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки на уроці; завдання другої – забезпечити формально-структурний взаємозв'язок елементів дискурсу), то третій спрямований на встановлення комунікативної координації на уроці. Науково-навчальний текст є системою субтекстів, які реалізують певний тип інформації.

Проаналізуйте фрагмент навчально-наукового тексту «*пояснення нового матеріалу*» щодо типів інформації, представленої в ньому, коментуючи елементи предметно-сміслові, структурно-логічної та парадигматичної зв'язності.

Тема – «Чергування звуків в українській літературній мові».

Чергування звуків в українській літературній мові дуже важливо вивчати, адже знання закономірностей чергування призводить до правильного написання слів. Крім того, важливо усвідомлювати, що чергування відбувається в дієслівних формах, а також прикметниках та іменниках. Тому важливо знати, по-перше, від якої частини мови утворилося похідне і, по-друге, за допомогою яких суфіксів. Наголошую, що чергування відбувається у межах однієї морфеми. Як бачимо, проблема непроста. Її розв'язання потребує залучення знань не лише орфографічних, а й граматичних та фонетичних.

Отже, чергування звуків – закономірна зміна одного звука іншим у складі тієї самої морфеми (один із морфологічних засобів формотворення та словотворення). Щоб вам було зручніше стежити за моїм поясненням, пропоную скористатися нижчеподаною схемою. Почнемо із чергування у корені дієслів. Наведемо приклади.

При чергуванні приголосних у дієслівних формах можливі такі їх зміни:

г – ж: допомогти – допоможу;
к – ч: плакати – плачу;
с – ш: носити – ношу;
х – ш: колихати – колишу;
т – ч: котити – кочу;
з – ж: возити – вожу;
д – дж: водити – воджу;
зд – ждж: їздити – їжджу;
ст – щ [шч]: мостити – мощу;
б – бл: губити – гублю;
п – пл: купити – куплю;
в – вл: ловити – ловлю;
м – мл: шуміти – шумлю;
ф – фл: графити – графлю;
ск – щ [шч]: вереск – верещати;
зк – жч: брязк – бряжчати.

Перейдімо до чергування приголосних, що виникають при творенні прикметників та іменників за допомогою суфіксів -ськ-, -ств-. Які варіанти чергувань приголосних демонструє запропонована схема? Правильно: [г] – [ж] – [з]; [к] – [ч] – [ц]; [х] – [ш] – [с].

Зміни приголосних перед суфіксами -ськ-, -ств-:

[г] – [ж] – [з] + -ськ-, -ств- = -зьк-, -зтв- (боягуз – боягузький – боягузтво);
[к] – [ч] – [ц] + -ськ-, -ств- = -цьк-, -цтв- (козак – козацький – козацтво);
[х] – [ш] – [с] + -ськ-, -ств- = -ськ-, -ств- (товариш – товариський – товариство).

Скажіть, чи є винятки з указаної закономірності? Звернімо увагу! У деяких прикметниках інішомовного походження ця зміна не відбувається: нью-йоркський, казахський, тюркський, цюрихський. Це стосується саме прикметників інішомовного походження.

На черзі зміни приголосних при творенні похідних іменників та прикметників за допомогою суфікса -ин-. Скажіть, чи має значення, на який суфікс закінчується основа твірного слова? Так, звичайно. Молодці.

Зміни приголосних при творенні похідних іменників та прикметників:

-цьк- + -ин- = -чч- (німецький – Німеччина) (виняток – Галичина);

Чи є виняток з цього правила? Так, це слово Галичина.

-ськ-, -ск- + -ин- = [шч] (орфографічно Щ) (уманський – Уманичина, віск – вощина).

Наголошую! У присвійних прикметниках, які походять від власних назв, із суфіксами -ск-, -ськ- С на письмі зберігається, а К переходить у Ч (Параска – Парасчин); -шк- переходить у Щ (Мелашка – Мелашчин).

-зьк- + -ин- = -жч- (Кузько – Кужченко);

-жк- + -ин- = -жч- (Палажка – Палажчин – Палажченко).

Приголосні основи [к] та [ц] перед суфіксом -н- змінюються на ч (безпека – безпечний);

АЛЕ:

поміч – помічник, ніч – нічний (винятки: дворушник, мірошник, рушник, рушниця, сердешний, соняшник, торішний).

І нарешті, переходимо до творення вищого ступеня порівняння прикметників і прислівників:

[г] – [ж] – [з] + -ш-, -іш- = -жч (дорогий – дорожчий – дорожче; дужий – дужчий – дужче; вузький – вужчий – вужче);

[с] + ш = [шч] (орфографічно Щ) (високий – вищий – вище).

Ну що ж, я думаю, ви засвоїли матеріал. Який же висновок можемо зробити щодо закономірностей чергування звуків в українській літературній мові? То що слід брати до уваги, коли визначаємо, яке чергування звуків відбувається?

Спобуємо застосувати наші знання на практиці. Перейдімо до виконання вправ.

Завдання 5. Виявіть та прокоментуйте засоби образної когезії у запропонованому навчальному тексті.

Повідомлення теми й мети уроку.

Мова супроводжує нас при опануванні знань з усіх шкільних предметів. Успішне засвоєння знань і розвиток ваших здібностей передбачає досконале володіння мовою. Брак мовних знань і недостатність навичок в усному та писемному мовленні гальмуватимуть ваше інтелектуальне й моральне зростання. Майбутня успішна трудова діяльність випускника школи значною мірою залежатиме від досконалості його мовних знань і його мовленнєвої спроможності, які є водночас однією з важливих ознак загальної культури людини. Досягнення науки і надбання світової культури засвоює людина через мову.

Усебічному розвитку особистості сприяє висока культура мови. Це вміння, по-перше, правильно розмовляти і писати і, по-друге, творчо застосовувати їх відповідно до мети і обставин спілкування.

Слід пам'ятати, що мова пов'язана з двома потужними крилами: океаном слів і граматику. Саме вони дають їй повнокровне життя. Океан слів – це безмежжя, незліченність, найчутливіший нерв, схильність до необмежуваного поповнення. Граматика ж – мудрий господар, володар цього океану. На противагу безмежжю слів граматика – стислість, суворі правила, які легко можна перелічити, але не легко застосувати. Незважаючи на незліченність «війська», граматика силою логіки підпорядковує «армії» слів і робить їх слухняними виконавцями своєї волі.

Саме про граматику говоритимемо з вами найближчі уроки. То що ж таке граматика? Що є об'єктом її вивчення? На ці та інші питання спробуємо дати відповідь сьогодні на уроці.

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Законспекуйте статтю І. Синиці «Діалогічність у науковому тексті» (див. список літератури до теми). У чому суть гелетерського викладу? Продемонструйте на конкретних прикладах (фрагментах уроків), як комунікативна спрямованість наукового тексту визначає його експресивний, оцінний, діалогічний характер.

Як ви розумієте висловлювання *«науковий текст – своєрідний знак, створений для наукової комунікації, посередник у процесі спілкування між його автором та читачем («споживачем» наукової інформації)»*?

Які засади вивчення наукового тексту визначає його діалогічність?

Завдання 2. Оберіть тему уроку. Запропонуйте два можливі варіанти фрагментів уроку на цю тему, але з використанням різних методів. Продемонструйте, як різняться ці фрагменти на рівні методологічного субтексту.

Завдання 3. На уроках української мови учитель нерідко послуговується методом фронтальної бесіди, частиною якого є питально-відповідні комплекси. Виокремлюють (напр., О. Падучева) такі види прагматичних зв'язків у них, як узгодження реплік за іллокутивною функцією; орієнтація реплік на умови мовленнєвого акту; зорієнтованість реплік на пресупозицію; зв'язок реплік через посередництво імплікатур дискурсу та ін.

Проілюструйте використання фронтальної бесіди на конкретному уроці української мови, передбачивши можливі варіанти відповідей учнів на поставлені вчителем питання. Які з указаних видів прагматичних зв'язків у питально-відповідних комплексах можуть бути використані?

Завдання 4. Змодельуйте ситуацію навчально-комунікативної взаємодії вчителя й учня, яка б ілюструвала такий засіб комунікативної координації, як діалогічний повтор. Прокоментуйте й інші функції цього засобу: а) засіб комунікативної підтримки (вияв симпатії до співрозмовника, створення атмосфери гармонійної творчої взаємодії); б) показник комунікативних труднощів у спілкуванні (повтор-перепитування); в) спосіб заповнення пауз в діалозі (хезитація); г) емоційно-оцінна реакція.

Завдання 5. Змодельуйте будь-яку ситуацію навчально-комунікативної взаємодії вчителя й учня, яка б ілюструвала прагматичні засоби зв'язності (спрямовані на встановлення комунікативної координації на уроці) у навчально-педагогічному дискурсі.

Продемонструйте, як методично доречна комунікативна координація мовленнєвої поведінки учня забезпечує зв'язність навчально-педагогічного дискурсу на прагматичному рівні.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Які б текстоно-дискурсні категорії НПД ви не аналізували, виходьте з того, що *текст* – завершене повідомлення, яке має власний зміст, організоване за однією з абстрактних моделей, що існують у мові, і характеризується диференційними ознаками. З огляду на розроблену модель діалогічності текстової комунікації пропонуємо звернути увагу на визначення тексту, запропоноване О. Селівановою: *«текст – це цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури»* [Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 710 с.].

Характеризуючи текст, різні автори виділяють різну кількість текстових категорій, беручи до уваги такі аспекти, як-от: комунікативна спрямованість тексту, його комунікативна завершеність й орієнтованість на читача, інформативність і зв'язність, наявність підтексту, структурована єдність, цілісність, діалогічність, наявність у тексті лакун, засіб навчання мови та ін. Кожен із цих аспектів є самодостатнім, але водночас взаємозумовленим і взаємопов'язаним з іншими.

Крім статичних (структурно-семантичних) характеристик тексту, важливими є й динамічні, комунікативні, оскільки текст – *засіб комунікації*, а у НПД – ще й *засіб навчання* і, відповідно, *засіб формування компетенцій* – мовної, мовленнєвої, соціокультурної та ін. Так, у монографії Олени Селіванової [Селіванова О. О. Сучасна

лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 710 с.] на підставі функційної природи тексту обґрунтовано *текстово-дискурсні категорії* – суттєві ознаки текстів у складі дискурсу. Заслужують на увагу міркування дослідниці про те, що «*текст як одна з матеріальних форм дискурсу втілює й маніфістує певні загальні властивості комунікативної ситуації, оскільки усі властивості тексту підпорядковані одній меті – здійснення комунікативного впливу*» [Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 710 с.]. Серед *текстово-дискурсивних категорій* О. Селіванова виокремила категорії цілісності, дискретності (членованості), інформативності (з підкатегоріями факультативності, концептуальності, підтексту, аксіологічності, емотивності), зв'язності, континуума (з підкатегоріями прогресії, стагнації та простору), референційності, антропоцентричності (з підкатегоріями адресантності, адресатності), інтерактивності (з підкатегоріями інтенційності, стратегічності, інтерпретанти, ефективності) й інтерсеміотичності.

Зупинимось на цих категоріях докладніше.

Цілісність – текстова категорія, що відтворює відносну закритість знакової системи тексту, її забезпечує інтеграція усіх його рівнів, конденсація змісту та сприйняття тексту як цілого.

Завершеність є одним із виявів цілісності, однак необов'язковим (наприклад, тексти з відкритим фіналом).

Членованість – текстова категорія, що полягає в різних способах поділу тексту – графічному (на слова, речення, абзаци, розділи, параграфи), композиційно-змістовому (на змістові блоки, надфразні єдності, періоди, текстами), комунікативному (актуальне членування речень, надфразних єдностей), когнітивному (на пропозиції, предикатно-аргументні структури, фрейми, макропропозиції, макроструктури, епізодичні та ментальні моделі, сценарії та ін.). Членування тексту здійснюється як на етапі породження, так і на етапі сприйняття, полегшуючи його, і має горизонтальну й вертикальну площину.

Цілісність і членованість взаємно детерміновані *зв'язністю* – текстовою категорією, що опосередковує розвиток тем тексту, формування його інформаційного масиву й забезпечує інтеграцію всіх текстових рівнів із метою створення цілого та сприйняття й розуміння тексту адресатом. Зв'язність існує як в експліцитному, так і в імпліцитному планах; її забезпечують фонові, енциклопедичні знання, ситуація породження тексту. Саме тому американський дослідник А. Хілл, крім *сегментних показників зв'язності*, що об'єднують лексичні засоби, граматичні, синтаксичні, стилістичні, виокремив *супрасегментні* (інтонацію, паузи, наголос) й *екстралінгвістичні* (ситуацію, асоціації).

Зв'язність тексту опосередковує формування й упорядкування представленої у ньому інформації, яку презентує текстова категорія *інформативності*. Смысл тексту і спосіб його формування неможливо відокремити від свідомості комунікантів, тому інформативність створює не лише вербальний та імпліцитний план тексту, а і його взаємодія з авторською та читацькою свідомістю. І. Гальперін пропонує виокремлювати *три типи інформації*, зважаючи на те, що «*чимало текстів здатні передавати не лише те, що має буквальну інтерпретацію, а й те, що втягнуте в контекст асоціаціями й конотаціями, часом неусвідомленими*» [Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. С. 506]: *змістово-фактуальну*, *змістово-концептуальну*, *змістово-підтекстову*. Відповідно до такого поділу інформативність як текстова категорія має кілька підпорядкованих їй категорій: *фактуальності*, *підтексту* та *концепту*. *Підтекст* – різновид інформації, яка ґрунтується на вербальній організації тексту й формується шляхом її змістової переробки та збагачення без збільшення знакового обсягу.

Референційність є текстовою категорією, яка ґрунтується на співвідношенні породженого авторською свідомістю текстового світу з реальною дійсністю, її подіями,

ситуаціями, фактами, предметами й особами. Чимало дослідників референційність розглядає в межах категорії модальності як її логічного різновиду. У такому розумінні модальність є реальним чи ірреальним співвідношенням висловлювань із дійсністю, яке встановлює мовець. Залежно від мовленнєвого жанру і загальної цільової настанови тексту референційність може бути *максимально наближеною до дійсності* (хроніки, репортажі, автобіографія, ділові документи); *пунктирною* (залучення до вигаданого світу тексту історичних постатей, реальних ситуацій, фактів (історична проза, теледискурс); *рефлексивною* (відтворює світогляд автора (ліричні твори); *вигаданою* (змодельована авторською свідомістю); *фантастичною* (залучає нові ірреальні можливі світи (казки, романтичні твори, фантастика, трилери).

Категорія референційності визначає специфіку текстового *континууму* – текстової категорії, представленої рухом подій у тексті в часі та просторі, певною послідовністю подій, на якій ґрунтується текстова композиція.

Континууму підпорядковані категорії стагнації, прогресії і хронотипу. *Стагнація* є уповільненням або призупиненням руху дії за допомогою уведення ліричних відступів, звернення до уявного читача, описів інтер'єру, пейзажних установок, портрета, зміни теми, повернення в минуле або перенесення в майбутнє. *Прогресія* є параметром безперервного руху дії, послідовного перебігу подій у часі та просторі. *Хронотип* фіксує час і простір описуваних у тексті подій. Виявами хронотипу є *проспекція* – перенесення текстових подій у майбутній час і простір як прогнозування, передбачення майбутнього, і *ретроспекція* як повернення до минулих подій у часі та просторі художнього світу.

Дослідники тексту виокремлюють одну з найважливіших текстових категорій – *антропоцентричність*, якій підпорядковані текстові категорії адресантності та адресатності. *Адресантність* представлена трансформацією в тексті світоглядних позицій, ціннісних орієнтацій, емоцій реального автора. *Адресатність* як текстова категорія представлена вбудованою до тексту програмою адресованості гіпотетичному читачеві, яка повинна сприяти оптимізації розуміння й інтерпретації тексту реальним читачем. Зверніть увагу, що урахування мовцем адресата змушує першого турбуватися про організацію мовлення, використовуючи експліцитні й імпліцитні інструкції, які сприяють оптимальному сприйняттю інформації.

Інтерактивність – текстово-дискурсна категорія, яку представляє взаємодія адресанта й адресата на підставі знакового континууму тексту, інтенцій, стратегій, тактик комунікації та програми адресованості повідомлення, тексту [Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. С. 513]. Психологічним підґрунтям інтерактивності є прагнення бути зрозумілим і зрозуміти іншого.

Інтерактивності підпорядковані категорії інтенційності, стратегічності, інтерпретанти й ефективності. *Інтенційність* уособлює складну взаємодію цілей адресанта щодо тексту й адресата. *Стратегічність* передбачає діалогічність програми породження тексту і програми його інтерпретації. *Інтерпретанта* є націленістю, готовністю адресата до сприйняття й розуміння тексту і врахування цієї готовності його автором. Інтерпретанта забезпечує розпізнавання задуму автора, його концепту, декодування імпліцитного плану тексту. *Ефективність* інтерактивності передбачає досягнення оптимального розуміння комунікативного задуму тексту.

Останнім часом у лінгвістиці тексту широко обговорюють не менш вагому текстову категорію – *інтертекстуальність* – наявність у певному тексті слідів інших текстів, у більш широкому розумінні – діалогічний зв'язок тексту в семіотичному універсумі з попередніми текстами (рекурсивний) та з подальшим текстотворенням (прокурсивний). Ця категорія ґрунтується на культурній компетенції читача, яка в термінах когнітивної лінгвістики моделюється у вигляді читацьких фреймів. Виявами інтертекстуальності в тексті є цитати, алюзії (натяки), що створюють асоціації через

натяк на події, факти, персонажі інших текстів. Пропонуємо звернути увагу на такі функції інтертексту, як первинний засіб комунікації, засіб створення ігрового моменту, неявний засіб оцінки, прийом переконання реципієнта, засіб комунікативного впливу, своєрідний засіб уведення думок, відправний момент роздумів, контактостановлювальний засіб, інтерпретаційне знаряддя, спосіб пародіювання, спосіб демонстрації ерудиції і прийом прикрашання тексту (див., напр., праці Г. Денисової).

Глибинна структура, яка взаємодіє з поверхневим планом вербальної організації текстового макрознака й утворює інформаційний масив, породжуваний адресантом і сприйнятий адресатом, формує *імпліцитний план тексту*. Імпліцитність тексту пов'язують із тенденцією до мовної економії, називають потужним засобом компресії повідомлення: комуніканти враховують спільний для них досвід і знання про світ, що уможливило згортання висловлення, використання натяків.

Отже, *імплікація* – *невербальний спосіб передачі інформації, який ґрунтується на інтеграції вербальних засобів із досвідом, фондом знань комунікантів, їхньою комунікативною компетенцією та сприяє оптимізації комунікативної взаємодії, взаєморозумінню*. Імплікація має різні способи репрезентації – імплікатури, підтекст, пресупозиції, фонові знання.

Імплікатуру у вузькому значенні кваліфікують як пов'язану зі змістом контактних висловлень невербальну інформацію, що опосередковує їх змістовно-логічну залежність. У широкому значенні імплікатури є механізмом забезпечення інтерактивності комунікантів у дискурсі, зокрема, й засобом взаєморозуміння, яке забезпечує не лише спільний мовний код, а й спільний тезаурус, фонд знань учасників спілкування (наприклад, *Хлопчик пішов грати у футбол. Вікно розлетілося на друзки* (скрита пропозиція – *Хлопчик м'ячем розбив вікно*)). Одним із різновидів імплікації є *підтекст*, що ґрунтується на вербальній організації тексту й формується шляхом його змістової модифікації без збільшення знакового обсягу.

Пресупозиція (лат. *prae* – попереду, *suppositio* – припущення) – термін логічної семантики, уведений у 1892 р. німецьким логіком Г. Фреге, який розглядав смисл висловлювань як двокомпонентний, що містить асерцію (твердження) і пресупозицію (передумову цього твердження). Отже, пресупозиція – *такий смисловий компонент висловлення, істинність якого є необхідною для того, щоб це висловлення не було семантично аномальним і недоречним у відповідному контексті*.

І. Арнольд ототожнює пресупозиції з фоновими знаннями на підставі їхньої функційної однорідності та за текстової природи зв'язків із вербальним планом. Якщо фонові знання є конвенційною інформацією про дійсність, культуру, науку тощо, то пресупозиції ґрунтуються на них. Отже, *фонові знання* – тип імплікації, невербальна у певному повідомленні інформація, спільна для співрозмовників, що додається до змісту вербального масиву й дає змогу оптимізувати його сприйняття і розуміння. Зауважимо, що в лінгвокраїнознавстві *фонові знання* поділяють на: *загальнолюдські, регіональні, країнознавчі, соціальні, професійні*. Розрізняють також *макрофонові* знання освіченої людини й *мікрофонові* знання пересічного мовця. Розрізняють *ситуативні* (інформацію актуалізують умови конкретної ситуації спілкування) й *неситуативні* (представлені знаннями про дійсність, культуру, буття, енциклопедичними знаннями) фонові знання.

Кілька зауважень щодо поняття «контекст». У сучасному мовознавстві контекст має три дефініції: перше розуміння звужує його значення до рівня *текстового фрагмента, речення, словосполучення, які визначають семантику певної мовної одиниці* (тому Н. Амосова виокремила *лексичний, синтаксичний, морфолого-синтаксичний, конструктивний* та *змішаний* контексти); друге розуміння контексту ототожнює його з цілим текстом, що забезпечує тлумачення змісту будь-якої його одиниці (Н. Амосова виділяла *позатекстову* та *текстову ситуацію*, що впливає на реалізацію значення). Окремі науковці (напр., Г. Колшанський) у своїй концепції контексту диференціюють

мікроконтекст (сполуку й висловлення), *макроконтекст* (абзац) і *текст* залежно від поширення індикації мовної одиниці. *Ототожнення контексту із ситуацією* визначило найширшу дефініцію контексту (Т. Ван Дейк розмежував *соціокультурну ситуацію* й *комунікативний контекст* мовця та слухача).

Зауважте, що до художнього тексту застосовують поняття *вертикальний контекст* (історико-філологічне тло тексту як літературного твору), *зовнішній контекст* (вказівка на час, історичні умови створення тексту, місце його виникнення в соціальному, культурному, етичному відношенні), *соціокультурний контекст* (умови, в яких наявна інформація сприймається як вторинна, оскільки вона пов'язана певними асоціативними зв'язками із загальним сюжетом, певним художнім твором, іншими творами, їхніми персонажами, зафіксованими у свідомості автора й читача).

Пропонуємо таке розуміння контексту: *семантико-граматична й комунікативна єдність певного текстового елемента (слова, висловлення, періоду) із ситуативним оточенням, що є індикатором значення й функції такого елемента*.

З ознаками комунікативного контексту корелюють інші *дискурсні категорії*. Так, на матеріалі НПД А. Габідулліна зацентрувала увагу на таких категоріях, як *антропоцентричність* (з підкатегоріями *адресантності* й *адресатності*), *стратегічність* (повідомлення будують з певною метою), *інтердискурсивність* (НПД входить до семіосфери певної культури, до сфери організованого навчання і тому підпорядкований законам дискурсної практики, прийнятим у певному соціумі), *інтегративність* (властивість дискурсу здійснювати зв'язки між різними текстами, що перетинаються у рамках замкненої навчально-педагогічної комунікативної ситуації), *інформативність* (здатності тексту адекватно донести до адресата певну «дозу» інформації), *інтерпретативність* (здатність адекватно декодувати смисл «вихідного» тексту), *полікодовість* (використання не лише вербальних, а й невербальних знаків), *креолізованість* (наявність у навчальному тексті іконічних знаків (малюнків, картинок, схем)), *парафрастичність* (здатність навчальних текстів функціонувати в багатьох варіантах), *гіпертекстуальність* (використання такого каналу комунікації, як електронні підручники, Інтернет) [Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78].

Кожен тип дискурсу має свій набір універсальних та специфічних категорій. У навчально-педагогічній ситуації текст отримує певний набір суттєвих ознак, які розрізнено представлені й в інших типах дискурсів, але в навчально-педагогічному вони певним чином компонуються і виявляють свою специфіку.

Кожна з дискурсних категорій містить *конструктивні, комунікативно-прагматичні* та *змістовні ознаки*, проте водночас якісь з них представлені в навчальному тексті більшою чи меншою мірою. Тому *категорії НПД характеризуються як комунікативно-прагматичні* (категорії антропоцентричності (з підкатегоріями адресантності, адресатності, інтепретованості) та стратегічності), *змістовні* (інтегративність, індердискурсивність (з підкатегорією парафрастичності), інформативність та оцінність) та *конструктивні* (категорії зв'язності, полікодовості, гіпертекстуальності).

Усі категорії НПД взаємодіють, демонструючи таку важливу інтегральну якість дискурсу, як *діалогічність*: а) діалог комунікантів (автора підручника, учителя, учня) з дійсністю; б) діалог людини й мови; в) діалог з кодом культури; г) інтерактивна взаємодія автора підручника й гіпотетичного адресата, взаємодія реальних учасників навчально-педагогічної комунікації. У цьому контексті радимо ознайомитися зі статтею І. Синиці «Діалогічність у науковому тексті», автор якої послуговується поняттям «*функціональні семантико-стилістичні категорії*» (ФССК), що властиві книжній сфері комунікації, адже мета комунікації *детермінує використання лінгвістичних засобів, їхню функціонально-семантичну та стилістичну взаємодію у тексті*. Дослідниця наполягає, що комунікативна спрямованість наукового тексту визначає його

експресивний, оцінний, діалогічний характер, адже творчо сприймати наукову інформацію – означає розкодувати її формалізм, встановити ту предметну модель, яку запропонував творець теорії. Розуміння діалогічності наукового тексту у цій статті ґрунтується на широкому тлумаченні *діалогу* (= *взаємодія*), що дозволяє вважати *текст результатом здійснення комунікативно-прагматичних намірів його адресанта* (автора): науковий текст – своєрідний знак, створений для наукової комунікації, *посередник у процесі спілкування між його автором та читачем* («споживачем» наукової інформації).

Діалогічність наукового тексту дозволяє виділити такі засади його вивчення: *екстралінгвістичні* (науковий текст – пізнавальний процес, мета якого – передача нових знань, орієнтованих на читача, здатного декодувати отриману інформацію); *комунікативні* (текстову комунікативну ситуацію для читача створює автор із певною метою); *комунікативно-прагматичні* (текст створюють із певною метою і завданнями для учасників комунікації); *функційно-стилістичні* (функційна спрямованість наукового тексту полягає у тому, що через його посередництво зберігається та передається інформація за допомогою різнорівневих мовностилістичних засобів).

За допомогою текстів спілкуються комуніканти і під час уроку. У НПД текст – це одночасно *результат* діяльності автора (автора підручника, вчителя й учня) та *матеріал* для діяльності інтерпретатора (адресата). *Особливість навчального тексту* полягає у тому, що він обмежений «навчальною мовою».

Зауважимо, що навчальний текст має *поліфункційну природу*: по-перше, він містить навчальну інформацію; по-друге, він є носієм загальних і професійних знань, культури, елементом свідомості; по-третє, текст імпліцитно містить способи й методи оволодіння навчальною інформацією та культурними цінностями. Через посередництво спеціальної організації навчального тексту можливо впливати на розум, почуття, емоції та свідомість тих, хто навчається, формувати їхню загальну та інформаційну культуру.

У НПД виділяють такі *види текстів*: навчальні (навчально-наукові та дидактичні) й розмовні (конверсаційні). Перші диференціюють таким чином: 1) *навчально-наукові тексти*, створені колективом авторів-методистів з дидактичними цілями (підручники, навчальні посібники, самовчителі, курси лекцій...); 2) *тексти, що створюють учні та учителі у ході спільної діяльності*; 3) *тексти, що створює той, хто організує навчальний процес і передбачає діагностичні цілі* (наприклад, тести); 4) *дидактичні тексти* (оригінальні або адаптовані тексти, пов'язані інтертекстуальною прецедентністю; у початковому вигляді вони не мають навчального спрямування, але в певних дидактичних та соціокультурних умовах набувають статусу навчальних (наприклад, тексти, покладені в основу вправ і завдань)); 5) *тексти, створені учасниками навчально-виховного процесу індивідуально або під час міжособистісної чи групової взаємодії* (у ході роботи з такими текстами учні здобувають нові знання та вміння, закріплюють уже наявні, уточняють і розвивають систему ціннісних орієнтацій).

У межах останньої групи можна виділити *підгрупи навчальних текстів*: *компілятивні*, пов'язані зі створенням тексту на основі добору фрагментів інших текстів під задану ідею, тему, що не потребують суттєвої авторської переробки вихідного матеріалу (реферати, конспекти); *тексти для вправління*, спрямовані на тренування умінь і навичок, на закріплення вивченого матеріалу (наприклад, граматичні вправи); *творчі*, створенні самостійно або з використанням інших суттєво перероблених та переосмислених джерел (твір); *контекстні*, спрямовані на розвиток процесів інтерпретації, розуміння смислу тексту (план, тези); *діагностичні* (як для зовнішнього контролю, так і для самоконтролю), що фіксують глибину та міцність засвоєння навчального матеріалу учнями (питання для самоконтролю або відповіді на питання для самоконтролю)).

Крім навчальних (навчально-наукових та дидактичних) текстів, у НПД функціують *конверсаційні (розмовні) тексти*, за допомогою яких учитель та учні здійснюють фатичне спілкування, тобто встановлюють та розривають контакт, поліпшують або погіршують взаємини у прямій чи непрякій формі, виражають емоції, спонукають до певних дій, оцінюють їх.

Навчальний текст має такі *особливості*: *відповідність* логіці програми навчання, яка відповідає певній дисципліні; *адаптованість* (спрощення тексту «науки» з метою його розуміння з урахуванням фактора адресата); *послідовне розгортання контексту* від відомого до невідомого (нового), від простого до складного, від часткового до загального; *повнота й глибина* розгляду матеріалу; *супроводження питаннями*, які сприяють засвоєнню та закріпленню інформації, отриманої з підручника або почутої під час пояснення вчителя; *надмірність* тексту (наявність емоційно-впливових елементів, візуальних і графічних засобів).

Праці А. Габідулліної допоможуть усвідомити, що учасники НПД мають різний рівень володіння предметною галуззю і системою понять. *Завдання вчителя* – забезпечити сумісність тезаурусів автора підручника й учня.

Оскільки інформація, яку отримує учень, різнобічна і включає в себе: 1) інформацію, що представляє предметно-наукове та міжнаукове знання (*онтологічний аспект знання*); 2) інформацію про способи діяльності на уроці і в позаурочний час (*методологічний аспект*); 3) інформацію про цінносні орієнтації, про відношення автора тексту до того, що він повідомляє (*комунікативно-прагматичний аспект знання*), то *науково-навчальний текст є системою субтекстів*, які реалізують певний тип інформації.

Розглянемо типи інформації (аспекти знань), що отримує учень, докладніше. *Онтологічне знання* виступає у формі понять, мовною оболонкою яких є термін – основний засіб структурування навчально-наукового знання. Сукупність термінів, що реалізують поняття певної предметної галузі, утворюють її термінологічну модель. Терміни лексично «цементують» навчально-науковий текст. Основу науково-навчального тексту складають спеціальні терміни (*лексикологія, фонетична транскрипція, іменник, категорія роду...*). У НПД термін переважно виконує дві *функції*: спосіб введення у мовлення учня наукової дефініції; елемент процесу текстопородження.

Методологічний аспект знання полягає в тому, що засвоєння наукового поняття – це процес формування певної системи специфічних для певної науки дій. *Основне завдання методологічного субтексту* – репрезентувати методи, способи й шляхи отримання, розвитку й обґрунтування нового знання. Методологічний аспект знання – це спосіб встановлення логіко-семантичних відношень між науковими поняттями. По суті методологічний субтекст – це своєрідні навігаційні засоби, за допомогою яких учитель указує учням шлях до правильного розуміння лінгвістичних явищ, допомагає їм зрозуміти, як розподілити увагу для оптимального засвоєння навчальної інформації. Нагадаємо, що інформацію про лінгвістичне поняття учень може отримувати репродуктивно (у готовому вигляді) і прогнозовано (учень відтворює навчальний матеріал, випереджаючи його отримання). Прогнозований матеріал представляють школяреві імпліцитно: його потрібно відтворити на основі пошуку й переробки найбільш вірогідних варіантів в рамках заданих орієнтирів, додаткових відомостей.

Комунікативно-прагматична інформація представлена в субтекстах оцінки, рефлексії. Оцінка – спосіб встановлення значущості будь-чого для суб'єкта. У навчальному тесті оцінка може бути раціональною (пізнавальною) та аксіологічною (психологічною). *Раціональна оцінка* – це передусім оцінка необхідності вивчуваного матеріалу: автор визначає ступінь важливості повідомлюваних відомостей і організовує навчальний текст так, що школяр може зосередити свою увагу на головному, що полегшує сприйняття й розуміння навчально-наукового тексту, його переказування,

складання плану. Так, головну інформацію у підручнику виділяють за допомогою невербальних засобів (шрифту, кольору), у мовленні ж педагога – за допомогою засобів граматики (видільних та обмежувальних часток; градаційних, приєднувальних та порівняльних сполучників; вставних слів, спонукальних конструкцій та ін.). Важлива інформація може бути виділена й за допомогою просодичних елементів мовлення (мелодики, відносної сили вимови слів та їхніх частин, співвідношення відрізків мовлення за довготою, загального темпу мовлення, паузи, загального тембрового забарвлення та ін.) та метамовленнєвими засобами привернення уваги («*Це важливо!*», «*Увага!*», «*А зараз переходжу до найголовнішого*»).

Аксіологічна оцінка виражає емоційну сферу мовця, його почуття, позитивні та негативні емоції, пов'язані зі сприйняттям навчального тексту.

Рефлексивний субтекст відображає ставлення мовця до свого мовленнєвого твору.

Підсумуємо викладене вище: інформація, представлена в НПД, складна й багатопланова, вона включає онтологічний, методологічний та комунікативно-прагматичний аспекти. Її ядро складає усталена в науці, адаптована для дидактичних цілей найбільш важлива і корисна інформація першоджерел. У процесі навчання відбувається зближення тезаурусів автора предмета знань, учителя й учня.

Щодо *зв'язності текстів у НПД*, то виокремимо такі її види, як предметно-сміслова, композиційно-структурна, асоціативна, образна, комунікативно-прагматична.

НПД – це функційно завершена інформаційна та структурна єдність. Навчально-наукові та дидактичні тексти пов'язані тут як із попередніми текстами у рамках освітнього дискурсу (здійснюються внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, в результаті чого реалізуються принципи наступності та перспективності навчання), так і між собою. Зв'язним можна вважати текст, який містить інформацію, викладену у попередніх текстах та їх фрагментах. *Предметно-сміслова зв'язність дискурсу* полягає у його здатності утримувати референта (предмет знання) у фокусі уваги учнів упродовж усієї складної комунікативної події. При цьому на кожному її етапі розкриваються нові аспекти лінгвістичного поняття. Щоб предмет знання не губився у просторово-часовому континуумі дискурсу, навчальні тексти повинні у своєму складі мати повторювані елементи. Вивчення лінгвістичного явища в НПД відбувається за спіраллю: нове містить елементи старого (відомого) з додаванням нового знання.

Висловлювання учасників НПД зчеплені між собою не лише змістово, а й мають певний формально-структурний зв'язок. Йдеться про *когезію* як техніку створення форм переходу між найменшими функційними відрізками дискурсу. Такого типу повтори у складі будь-якої частини зв'язують кожне речення з попереднім. При цьому в наступному реченні певним чином повторюються або вводяться нові позначення як теми, так і реми. Так виявляється *композиційно-структурна зв'язність* НПД. Зв'язок може бути асоціативним – ідентифікація нового об'єкта або явища, які пізнають, через пошук аналогів з-поміж уже відомих явищ та об'єктів. *Образний зв'язок* – невід'ємна риса НПД. Вона об'єднує науковий та художній плани навчального тексту.

Важливу роль у НПД відіграють і прагматичні засоби зв'язності. *Зв'язність на прагматичному рівні* забезпечує комунікативна координація мовленнєвої поведінки учителя й учнів. Засобом комунікативної координації може бути діалогічний повтор, який водночас може бути й засобом комунікативної підтримки, показником комунікативних труднощів у спілкуванні, а повтор-ретроспектор – і засобом відновлення логічного ходу комунікації.

Тексти НПД є матеріалізованою основою мовленнєвого жанру. Між ними наявні певні взаємовідношення та зв'язки. Одні *жанри*, наприклад формулювання гіпотези, формулювання визначень, закономірностей, правил та ін., не вимагають миттєвої реакції адресата, – *автосемантичні*. Інші (*синсемантичні*) жанри націлені на реакцію адресата. Крім того, Ф. Бацевич виокремлює такі типи зв'язків, як перспективні

(зорієнтовані на словесну або невербальну реакцію адресата), ретроспективні (зумовлені проспективними і є вербальною реакцією адресата на попередній мовленнєвий акт) та проспективно-ретроспективні (перепитування з метою уточнення, пояснення сказаного). Докладно про це можна прочитати у його праці «Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи».

Відповідно до комунікативних завдань деякі науковці (див., напр., праці О. Троянської) виокремлюють такі жанри наукового дискурсу, як «ядерні», що визначають специфіку дискурсу (наукова стаття, науковотехнічний звіт, монографія, дисертація); «периферійні», що не становлять основу дискурсу (підручник, довідник, рецензія, анотація, реферат, тези) та «суміжні», які знаходяться на межі наукового та іншими типами дискурсу й тяжіють або до «ядерних» (доповідь, повідомлення, науковий діалог), або до «периферійних» (патент, інструкція, лекція) жанрів. Крім того, через появу нових видів засобів зв'язку цей перелік може доповнюватися, наприклад, за рахунок різних видів наукових статей (оглядових та експериментальних, статей типу «обговорення за круглим столом», «інтерв'ю»), повідомлень (про конференції, що мають відбутися, про нові наукові й технічні розробки) та наукової кореспонденції (листування у мережі Інтернет).

Отже, у НПД представлені усі види зв'язності: предметно-сміслова, структурно-логічна та парадигматична. Завдання першої – забезпечити *наступність та перспективність* поступлення навчальної інформації, організувати міжпредметні та внутрішньоопредметні зв'язки на уроці. Завдання другої – забезпечити формально-структурний *взаємозв'язок елементів дискурсу*. Якщо перші два види зв'язності зумовлені логікою змісту НПД, то третій спрямований на *комунікативну координацію* (тональність, зацікавленість/байдужість, позитивна/негативна оцінка ін., етикетний/неетикетний характер мовленнєвої поведінки, паралінгвістичні сигнали ставлення до теми та ситуації та ін.).

Тема 5. Антропоцентричність навчально-педагогічного дискурсу

План

1. Категорія антропоцентричності та метатекст.
2. Метамоування жанри НПД.
3. Метакомунікативи та регулятори спілкування в НПД.
4. Фасцинаційність як спосіб реалізації категорії антропоцентричності НПД.

Рекомендована література:

Баландіна Н. Ф. Навчальний текст: проблеми визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. Вип. 14. С. 88–94.

Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.

Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС. 2010. 336 с.

Білоконенко Л. А. Проблематика конфліктології в сучасному мовознавстві. *Філологічні студії*. 2010. Вип. 4. С. 5–11.

Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.

Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова. Київ, Ін-т укр. мови НАН України, 2001. 18 с.

Загнітко А. П. Прагматичний аспект речення і прагматичний рівень висловлення. *Актуальні проблеми сучасної філології: Мовознавчі студії* : зб. наук. пр. Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. Рівне, 2005. Вип. 13. С. 3–7.

Ємельяненко Л. М. Конфліктологія: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2003. 315 с.

- Кіржнер Л. О. Конфліктологія : навч. посіб. Харків : ХНЕУ, 2007. 142 с.
- Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.
- Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американистика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.
- Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.
- Саплін Ю. Мовний конфлікт як взаємодія особистостей, соціальних стратегій та комунікативних культур : *матеріали наук. конф. «Мовні конфлікти і гармонізація суспільства» (28 травня 2001 р.)* URL: www.ruthenia.info/txt/konf/mk2001/roz2.html.
- Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2–3. С. 55–60.
- Скакун І. О. Перспективи антропоцентризму в сучасній науковій картині світу. *Актуальні проблеми філософії та соціології*: науково-практичний журнал. Одеса : Гельветика, 2015. № 5. С. 193–196.
- Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.
- Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.
- Орлянський В. С. Конфліктологія : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2007. 160 с.
- Панченко О. І. Лінгвістика стислого тексту : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 1998.
- Семеног О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Антропоцентричність полягає у прагненні творця тексту різних форм діалогічності. Наведіть приклади, що ілюструють різні форми діалогічності як прояву антропоцентризму в навчально-педагогічному дискурсі.

Завдання 2. Категорія антропоцентричності виявляється на рівні метатексту – вербальних і невербальних засобів, за допомогою яких автор структурує свій текст і ситуацію як єдине ціле, встановлює зв'язки між композиційно-структурними компонентами тексту, спрямовує увагу читача/слухача, впливає на інтерпретацію й підтримує процес інтеракції з адресатом.

Наведіть приклади, які ілюструють текстові та інтерперсональні метатексти у навчально-педагогічному дискурсі. У який спосіб реалізується підкатегорія адресатності за допомогою інтерперсонального метатексту? З якими метакомунікативними жанрами НПД пов'язують цю реалізацію?

Завдання 3. Оскільки учень немає відповідних «діалогічних» навичок, то його вторинний навчальний текст переважно безадресний. У зв'язку з цим окремі вчені пропонують розповідати про виучуване лінгвістичне явище, наприклад, у жанрі лінгвістичної казки. Який характер мають виявляти (систематичний чи епізодичний) подібні завдання у НПД? Чому?

У який спосіб зорієнтувати повідомлення учня на реального співбесідника пропонуєте ви? Свої міркування аргументуйте.

Завдання 4. Гіпотеза – наукове припущення, істинне значення якого невизначене. Формулювання гіпотези як метамовленнєвого жанру навчально-педагогічного дискурсу можливе лише по відношенню до явищ, які у принципі можуть бути виведені учнем самостійно.

Запропонуйте різні форми формулювання гіпотез (умовне підрядне складнопідрядного речення, вставні слова і конструкції, модальні слова, порівняльні конструкції та ін.), обравши конкретну тему, тип уроку та відповідний його фрагмент. Прокоментуйте особливості реалізації формулювання гіпотези як метамовленнєвого жанру НПД в конкретній ситуації.

Завдання 5. Навчальне питання як метамовленнєвий жанр НПД – тип висловлювання, що закономірно відображає навчальну проблему, розв’язану учнями раніше в ситуації формування відповідних умінь і навичок. Навчальне питання може містити конкретні факти, може передбачати їх підбір. В освітній ситуації послуговуються чотирма типами питань – імітаційними (репродуктивними), «завданнєвими», «задачними», проблемними.

Який тип питань ілюструють подані нижче реченнєві одиниці. На уроках яких типів та при вивченні якого матеріалу, на вашу думку, доречно послуговуватись відповідними типами навчальних питань? Аргументуйте свої міркування.

1. *Дієприкметник має ознаки не лише дієслова, а й прикметника. Олено, ознаки яких частин мови має дієприкметник: дієслова і...?* 2. *Яке значення суфіксів у наведених прикладах? Які розділові знаки слід поставити у поданих реченнях?* 3. *Які операції слід застосувати, щоб правильно прийняти рішення щодо поставки/непостановки апострофа у поданих словах?* 4. *Чому для роботи над вимовою використовують скоромовки?*

Наведіть приклади навчальних питань, що сприяють розумінню навчального матеріалу (аналітичні та синтетичні), та навчальних питань, спрямованих на закріплення і контроль навчального матеріалу.

Яке призначення риторичних запитань у НПД?

Завдання 6. Мовленнєва поведінка учителя на уроці має як змістову, так і регулятивну природу. У НПД нерідко виникає потреба послуговуватись регулятивними засобами мови, які гармонізують спілкування учителя й учня, – метакомунікативами. Умови для успішного спілкування, для досягнення запланованого партнерами результату створюють і максими ввічливості Дж. Ліча та принципи співробітництва Г. Грайса.

Змодельуйте конфліктні ситуації, які могли б виникнути на уроці української мови внаслідок порушення вказаних максим. Продемонструйте можливі шляхи розв’язання комунікативних конфліктів. Які метакомунікативи рекомендуєте використати? Свій вибір аргументуйте.

Зуважте! Корекція – це не проста констатація ситуації, її мета – спонукати учня до певної дії, щоб усвідомити невідповідність своєї комунікативної поведінки певним нормам і правилам.

Завдання 7. Проаналізуйте наведений нижче приклад навчальної бесіди, мета якої – перевірити розуміння учнями правила постановки розділових знаків у реченнях з відокремленими членами, вираженими дієприслівниковим зворотом. Як ви оцінюєте комунікативну поведінку вчителя?

– *Прослухайте формулювання правила. Чи влаштовує воно вас? «Дієприслівниковий зворот, що стоїть перед означуваним словом, виділяється з обох боків комами».*

– *Дієприслівниковий зворот завжди виділяється, не потрібно вказувати його місце у реченні,* – каже один учень.

– *Означуване слово може бути при означенні, а дієприслівниковий зворот не може виконувати функцію означення,* – каже інший.

– *Не потрібно говорити з обох боків, тому що це зрозуміло зі слова виділяється,* – додає перший.

А що виділяється частина мови чи член речення? – наполягає учитель.

– Член речення – обставина, виражена дієприслівниковим зворотом, – зауважує один з учнів.

– А тепер виправте моє формулювання, – наполягає вчитель.

Завдання 8. Змодельуйте навчально-педагогічну ситуацію, яка демонструє відхилення від теми (порушення максими релевантності) та порушення постулату способу. Запропонуйте метакомунікати, за допомогою яких, на вашу думку, можна врегулювати подібну ситуацію.

На скільки доречним вважаєте такі метакомунікативні зауваження вчителя, як *Висловлюйся ясніше! Коротше! Точніше! Повтори ще раз, але без усяких «короч» і «ніби»! Говори голосніше! Вимовляй чітко! Закінчення утворює нове слово чи форму слова?*

Чи дозволяють вони скорегувати порушення постулату способу, який вимагає від учня ясності, послідовності та недвозначності вираження своїх думок?

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Змодельуйте (укладіть конспект фрагмента відповідного уроку) можливий спосіб реалізації такого метамовленнєвого жанру НПД, як *формулювання навчальної проблеми*.

Пам'ятайте! Навчальна проблема повинна створювати труднощі, подолання яких пов'язане з пошуком, з необхідністю зіставляти, робити логічні умовиводи.

Рекомендуємо змодельувати проблемну ситуацію, яка б передбачала виявлення розбіжностей в тих чи тих граматичних явищах, розмежування схожих за формою, але різних за значенням форм. Проблемна ситуація може бути також побудована на основі аналізу мовленнєвої, стилістичної помилки, якої припустився учень або запропонував (спровокував) учитель.

Завдання 2. Оберіть будь-яку тему зі шкільного курсу української мови, яка передбачає такий метамовленнєвий жанр НПД, як *формулювання правила*. Які методи та прийом пропонуєте використати з метою засвоєння учнями обраного для аналізу правила?

Який тип мовлення (розповідь, міркування, опис), на вашу думку, доречно використати, щоб сформулювати правило?

Якими синтаксичними конструкціями, на вашу думку, доречно послуговуватись, щоб сформулювати правило? Наведіть відповідні приклади.

Завдання 3. Важливим метамовленнєвим жанром НПД, мета якого – спонукати адресата до видачі інформації, є *формулювання навчального завдання*.

Зауважте! Спонування найчастіше виражається за допомогою наказового способу дієслова (*побудуйте, трансформуйте, прокоментуйте, прочитайте, поясніть*), проте не менш частотними є форми інфінітива (*Вставити пропущені літери*), інфінітива і слова категорії стану деонтичної модальності (виражений в судженні припис у формі поради, побажання, правила поведінки чи наказу, які змушують учня до конкретних дій, наприклад: *потрібно, необхідно*), питальні конструкції зі значенням спонування (*Як пояснити наявність таких розділових знаків у в аналізованому реченні?*) та ін.

Оберіть конкретну тему, тип уроку, відповідний його фрагмент та запропонуйте кілька вправ до нього, сформулювавши завдання до них методично грамотно. Який текстовий матеріал дібрали для цих вправ? Свій вибір аргументуйте.

Які основні функції виконує метамовленнєвий жанр *формулювання навчального завдання*?

Завдання 4. Результативним у практиці шкільного навчання української мови є такий метамовленнєвий жанр НПД, як інструкція – сукупність вказівок, мета яких – забезпечити учня директивами щодо виконання дій. Різновидом інструкції є алгоритм.

Запропонуйте свій варіант алгоритму до конкретної теми шкільного курсу української мови.

Пам'ятайте! Алгоритм має структуру: формулювання мети діяльності; вихідні дані; перелік окремих дій у певному порядку; повідомлення про результати цих дій; висновки.

Завдання 5. Принцип кооперації Г. Грайса, що презентують чотири максими (*кількості, якості, ставлення, способу вираження*) та правила мовленнєвої ввічливості Д. Ліча (максими *такту, великодушності, схвалення, скромності, згоди, симпатії*) створюють умови для успішного спілкування, яке уможлиблює запланований партнерами результат. Проте нерідко у мовленнєвій практиці для збереження комунікативної рівноваги перевагу надають ввічливій брехні та соціально-комунікативній «істині», що призводить до порушення цих принципів.

Наведіть приклади таких порушень у контексті навчально-комунікативної взаємодії учня та вчителя української мови. Прокоментуйте, як учитель може завуалювати основну інтенцію (наприклад, відмови, погрози) етикетними інтенціями, вживання яких створює ввічливе висловлювання і демонструє поважне ставлення до учня. Як оцінюєте у такій комунікативній взаємодії ефективність гіперввічливості? Чи гармонізують навчально-педагогічну взаємодію учителя й учня манірність та церемонність?

Завдання 6. У НПД нерідко трапляються комунікативні девіації (невдачі). Прокоментуйте причини комунікативних невдач, приклади яких наведені нижче. Чи правильно, на вашу думку, відреагував учитель?

I.

– Як відмінюються дієприкметники?

– За родами, числами, відмінками. Як прикметники. А дієслова змінюються за особою та числами.

– Я про дієслова не питала.

II.

– Якими правилами регулюється вживання апострофа у словах?

– Апостроф після літер, що позначені губними приголосними, перед **я, ю, є, ї**, якщо перед губним немає іншого приголосного, що належить до кореня.

– І все?

– Так. А що? Неправильно?

– Правильно. Але не для всіх випадків.

III.

– Однорідні члени речення виражені прикметниками та означеннями.

– Усе до купи збрала: і частини мови, і члени речення. Висловись точніше!

IV.

– Які розділові знаки ставимо у складному безсполучниковому реченні?

– Ну, я думаю, що треба звернути увагу на кількість частин у ньому.

– Згадай, яке питання я поставила? Не відволікайся на те, про що я не питала.

– Короче...

– Спробуй ще раз, але без усяких «короче».

V.

– Наведи приклади іменників, що називають дерева.

– Дуб, осика, рябіна...

– Тільки не «рябіна».

VI.

– Залишишся після уроку.

– А що я зробив?

– Не хвилюйся, це не додаткове заняття з української мови.

VII.

– Ну як ти пишеш!

– Що я винен, що у мене почерк корявий.

– По-перше, не корявий, а кострубатий. А по-друге, кострубатий почерк – ознака геніальності. Продовжуй.

Завдання 7. З мовленнєвим жанром *корекція* завжди взаємодіє інший мовленнєвий жанр – *переформулювання* – ретроспективно встановлене між двома мовними явищами відношення семантичної еквівалентності, яке може варіювати у доволі великих межах. Цей мовленнєвий жанр включає повтор, парафразування та самокорекцію.

Змодельуйте навчально-педагогічну ситуацію на уроці української мови, яка демонструє реалізацію таких функцій парафразування, як уточнення, пояснення окремих фрагментів мовлення.

Пам'ятайте! Парафраз нерідко виступає в ролі дефініції по відношенню до пояснюваного виразу. Така операція має превентивний характер. Бажання попередити можливе нерозуміння призводить іноді комунікантів до надмірної багатослівності.

Завдання 8. У навчальному тексті педагог використовує фасцинаційні прийоми впливу на емоційно-образну сферу школяра. Ефективним засобом привернення уваги учнів є відповідна тональність (підвищення або пониження гучності голосу, ритмічне мовлення) та використання тропів і фігур мовлення.

Проілюструйте це положення, змодельовавши навчально-педагогічні ситуації, у яких інструментом неявного керування увагою учнів є метафора, що створює: а) ефект ситуативної експресії; б) ситуацію невимушеності, зацікавленості, в) стимулює творче сприйняття учнів.

Чи доречним, на вашу думку, є використання слів з переносним значенням, коли вчитель вводить нові терміни, пояснює значення абстрактних понять?

Прокоментуйте використання метафори як прийому популяризації:

I. *Звуки – невидимки, ми їх не бачимо, а лише чуємо. Коли ми їх можемо побачити? Коли вони одягають одяг і перетворюються на літери.*

II. *З яких же цеглинок будується наше мовлення? Слова – головні робітники у мові. У кожного слова своя робота.*

III. *Мова супроводжує вас при опануванні знань з усіх навчальних дисциплін і у процесі трудового виховання. Успішне засвоєння знань і розвиток ваших здібностей передбачає досконале володіння мовою. Брак мовних знань і недостатність навичок в усному та писемному мовленні гальмуватимуть інтелектуальне і моральне зростання випускника школи. Ваша майбутня успішна трудова діяльність значною мірою залежатиме від досконалості мовних знань і мовленнєвої спроможності, які є водночас однією з важливих ознак загальної культури людини. Досягнення науки і надбання світової культури засвоює людина через мову. І у професійній праці, і у засвоєнні надбань науки і культури, і у громадському житті вона використовує слово як вияв своєї індивідуальності. Усебічному розвитку особистості сприяє висока культура мови. Це вміння, по-перше, правильно розмовляти і писати і, по-друге, творчо застосовувати їх відповідно до мети і обставин спілкування.*

Слід пам'ятати, що мова пов'язана з двома потужними крилами: океаном слів і граматиною. Саме вони дають їй повнокровне життя. Океан слів – це безмежжя, незліченність, найчутливіший нерв, схильність до необмежуваного поповнення. Граматика ж – мудрий господар, володар цього океану. На противагу безмежжю слів граматика – стислість, суворі правила, які легко можна перелічити, але не легко застосувати. Незважаючи на незліченність «війська», граматика силою логіки підпорядковує «армії» слів і робить їх слухняними виконавцями своєї волі.

Отже, вивчення сучасної української літературної мови спрямоване на вироблення справжньої мовленнєвої культури (За І. Вихованцем).

Завдання 9. Перетворіть поданий науковий текст на навчальний. Укладіть фрагмент уроку відповідну тему й використайте в ньому укладений текст. Виявіть засоби реалізації категорії адресантності та адресатності у ньому.

Обставина – другорядний член речення, що вказує на місце, час, причину, мету, спосіб дії тощо. Обставина має такі диференційні ознаки: є другорядним членом речення; виражає обставинні семантико-синтаксичні відношення; виражається прислівниками, дієприслівниками, прийменниково-іменниковими формами, інфінітивом; у реченні займає різну позицію, найчастіше – стоїть після головного слова; із головним словом пов'язується підрядним зв'язком прилягання або керування; найчастіше залежить від дієслова, а також прикметника і предикативного прислівника (слів із семантикою стану).

Відокремлені обставини означають дію, що передує основній, або ознаку дії, мету, причину, умову тощо. Вони містять додаткове повідомлення, виражають часові, причинові, допустові й інші значення. Виражаються одиничними дієприслівниками, дієприслівниковими зворотами, іменниками з прийменниками. Можуть бути поширеними й непоширеними.

Відокремлюються:

- обставини, виражені дієприслівниковим зворотом, незалежно від позиції у реченні: *Осіннє сонце поволі сідало за обрій, забарвлюючи хмари в бурштиново-червоний колір;*
- обставини, виражені одиничними дієприслівниками, якщо вони означають додаткову дію, час, причину, умову: *Міцнію, беручи, віддавши – багатію;*
- обставини, виражені іменниками з прийменниками (*на відміну від, у зв'язку з, завдяки, згідно з, залежно від, внаслідок, з причин, за браком, за згодою, на випадок, відповідно до*) (за бажанням автора): *Незважаючи на маленький вітерець, парило і робилося душно.*

Не відокремлюються:

- дієприслівникові звороти фразеологічного типу: *Працювати не покладаючи рук;*
- обставина, виражена одиничним дієприслівником, на позначення способу дії: *Ідуть співаючи дівчата;*
- обставина, виражена дієприслівниковим зворотом, на початку якого стоїть підсилювальна частка: *Можна помилитися й маючи точні відомості спостережень;*
- дієприслівниковий зворот, що за змістом тісно пов'язаний з дієсловом-присудком: *Вона читала лежачи на піску.*

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. У методиці навчання мови актуальними є когнітивні методи, серед яких виокремлюють і *метод евристичних запитань*. Його реалізацію пов'язують із системою методично правильно сформульованих запитань. Учені стверджують, що для того, щоб дізнатися про об'єкт, слід поставити сім найголовніших запитань – *Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?* Цей метод спрямований на те, щоб навчити учнів формулювати запитання до кожного лінгвістичного явища з урахуванням його ознак та зв'язків.

Запропонуйте свій варіант застосування *методу евристичних запитань* на уроці української мови (тему і фрагмент уроку оберіть самостійно).

Завдання 2. Доберіть із серіалу «Школа» фрагменти, що ілюструють комунікативний конфлікт у НПД. Прокоментуйте спосіб розв'язання проблеми. А який спосіб розв'язання подібної ситуації запропонували б ви?

Завдання 3. Прокоментуйте функції одухотворення та порівняння у НПД. Чи доречними, на вашу думку, є вони як засіб адаптації наукового знання?

I. Деякі звуки мовлення примхливі. Вони не люблять, коли слово змінюють, і тому демонстративно залишають його. Наприклад, сон – сну. Який звук зник зі слова?

II. Діти, наголос схожий до биття серця... Як рівномірні удари серця свідчать про хороший стан здоров'я людини, так і наголос має велике значення для усієї мовної системи, він робить її співучою та мелодійною, а в деяких випадках допомагає розрізнити слова.

Завдання 4. Важливою ознакою НПД є зацікавленість, у зв'язку з чим учитель може послуговуватись відступом від основного викладу матеріалу, який, не порушуючи

логічної послідовності викладу, дозволяє йому вносити до розповіді динамізм, емоційність, експресію.

Наведіть приклади методично доречного відступу вчителя від основного викладу матеріалу.

Завдання 5. Доберіть з методичної періодики вдалі, на вашу думку, матеріали про нестандартні уроки (завдання) з української мови для учнів ЗЗСО, що передбачають: а) самостійний пошук шляхів та варіантів розв'язання визначеного навчального завдання; б) незвичні умови навчальної діяльності; в) активне відтворення раніше отриманих знань у нетипових умовах.

Зверніть увагу, що нестандартні завдання можуть бути представлені у вигляді проблемних ситуацій, рольових та ділових ігор, конкурсів і змагань (за принципом «хто швидше? більше? краще?») та інших завдань з елементами цікавості (фантастичні ситуації, інсценування, лінгвістичні казки, загадки, «розслідування»).

Завдання 6. Прочитайте пам'ятку «Як писати твір-роздум на лінгвістичну тему». Доведіть, що пам'ятка – різновид інструктивних мовленнєвих жанрів.

1. Уважно прочитайте завдання. Визначте, проблематика якого розділу науки про мову представлена в ньому.

2. Визначте ключові слова теми.

3. Уважно читайте текст, виділяючи слова (словосполучення, частини речень), які плануєте використати як аргументи у своїх твердженнях. Послугуйтеся графічними позначками (наприклад, __, ==, ~~~~).

4. Згрупуйте виділені приклади з тексту за загальними ознаками (функції, значення, принципи, роль та ін.).

5. Дайте чітку відповідь на поставлене запитання. Можна розпочати, послугуючись складнопідрядним реченням із сполучниками *тому що, оскільки, для того щоб* або складним безсполучниковим реченням. Формулюючи тезу, використовуйте слова, які містяться в темі твору, терміни-поняття, які необхідно буде підтверджувати вибраними з тексту прикладами (ілюстративним матеріалом). Твір можна розпочати і з речення, у якому ви виявляєте / не виявляєте згоду з думкою автора.

6. В основній частині твору слід навести кілька прикладів та прокоментувати їх. Доведення можна розпочати зі слів: *У тексті автор послугується ... Так у тексті ... допомагають, виділяють, визначають ... По-перше; по-друге..., нарешті ... Це зумовлено тим ... Це пояснюється тим ... Це дозволяє припустити ...* Не забувайте ілюструвати наведені положення. Приклади можна оформити як цитату.

7. У кінці твору слід зробити висновки, бажано їх формулювати як власну думку, підтверджуючи тезу. Послугуйтеся словами: *Отже, Поділяємо позицію ... Підсумовуючи вищевикладене, вважаємо ...*

8. Уважно перегляньте чернетку, внесіть необхідні зміни, виправте помилки. Якщо виникає необхідність, перевірте написання окремих слів за словником.

9. Уважно, без виправлень, розбірливим почерком перепишіть твір.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Ключовим поняттям у цій темі є антропоцентричність, що виявляється у прагненні автора тексту до різних форм діалогічності – діалогу автора й адресата, діалогу автора й згадуваної особи (наприклад, автора цитати), діалогу смислових позицій, представлених у тексті. Текст – середня ланка у процесі комунікації між адресантом і адресатом. Категорія антропоцентричності виявляється на рівні вербальних і невербальних засобів, за допомогою яких адресант (учитель) структурує свій текст, встановлює зв'язки між його композиційно-структурними компонентами, спрямовує увагу адресата (учня), впливає на інтерпретацію й підтримує процес інтеракції з адресатом, – тобто на рівні *метатексту*.

Доречно розрізняти такі метатексти, як *текстовий* (інформативний), у якому вчитель визначає мету тексту, повідомляє попередні відомості про його зміст, здійснює

покликання на раніше викладене, виділяє головну і другорядну інформацію, та *інтеперсональний*, за допомогою якого вчитель здійснює діалог зі школярем, підтримує контакт із ним.

Зверніть увагу, що *вторинний навчальний текст школяра* переважно *безадресний (позбавлений комунікативної спрямованості)*, оскільки учень немає відповідних «діалогічних» навичок. Це означає, що учня необхідно навчити орієнтувати своє повідомлення на реального співбесідника. Метамовленнєві тексти якраз і покликанні так організувати навчально-педагогічну комунікацію, щоб її максимальний ефект виявлявся в реалізації мети вивчення української мови в школі.

Розглянемо метамовленнєві жанри НПД докладніше.

Формулювання навчальної проблеми. Передусім з'ясуємо, що таке навчальна проблема. Це завдання, спосіб виконання або результат якого невідомий. Навчальна проблема *повинна створити труднощі, подолання яких пов'язане з пошуком, з необхідністю зіставляти, робити логічні умовиводи*. Навчальна проблема може бути у вигляді проблемної задачі, проблемного питання, проблемної ситуації. Зверніть увагу, що недоречно визначати навчальну проблему ізольовано, у відриві від інших типових мовленнєвих жанрів. Так, *якщо розв'язання задачі у подальшому здійснює сам учитель* (у випадку використання методу проблемного викладу), він описує мовні факти (пояснює приклади), формулює способи діяльності щодо їх аналізу. *Якщо ж розв'язання проблеми за учнями*, то учитель організовує їх міркування або діалог, що реалізує евристична бесіда. Для розв'язання *проблемного питання* від учнів вимагають певних інтелектуальних зусиль. Дослідники (напр., М. Махмутов) диференціюють проблемні питання за їх призначенням: перевіряють спрямованість уваги учня; допомагають учневі знаходити розбіжності й схожість у предметах і явищах; допомагають відбирати факти для доведення; допомагають знаходити й узагальнювати факти; розвивають навички самовиховання; спрямовують на перевірку міцності раніше засвоєних знань; спрямовують на підтвердження правил; спрямовують на пошук причини явища; спрямовують на виявлення закономірностей явища в усіх його зв'язках. *Проблемна задача* – це проблема із вказівкою умов її розв'язання, поле пошуку якого заздалегідь обмежено. Проблемна задача складається з трьох компонентів – умови, проблемного питання та розв'язку. Проблемна задача *спрямована на спостережливість, на встановлення причинних зв'язків; вона розвиває логічні та комбінаторні здібності, формує системне мислення*. Зверніть увагу, що процес складання задачі може відбуватися по-різному: повідомляють умови задачі, а учні ставлять питання; повідомляють частину умови задачі, а учні доповнюють її і ставлять питання; учні під керівництвом учителя складають умови задачі, а учитель формулює питання. *Проблемні ситуації* нерідко бувають пов'язані із завданням виявити розбіжності в тих чи тих граматичних явищах, розмежувати схожі за формою, але різні за значенням форми. Проблемна ситуація може бути побудована на основі аналізу мовленнєвої, стилістичної помилки, якої припустився учень або запропонував учитель.

Формулювання гіпотези. Що таке гіпотеза? Це припущення, що має відношення до можливого шляху розв'язання проблеми, яке ще не підтверджене, але й не спростоване. Виділяють три основні *види гіпотез*: гіпотеза про існування явищ; гіпотеза про існування зв'язків між явищами; гіпотеза про наявність причинного зв'язку між явищами. Гіпотезу формулюють за допомогою складнопідрядного речення з підрядним умови («якщо ... то»), модальних слів *може бути, уявімо, припустимо, можливо, що якщо ...*, порівняльних конструкцій *чим ... тим* та ін. З-поміж форм перевірки гіпотези виокремлюють такі, як встановлення того, що наслідок, який витікає з гіпотези, справді збігається з явищем, за яким спостерігають; пояснення за допомогою гіпотези усіх явищ, за якими спостерігають; демонстрація несуперечності цієї гіпотези доведеним знанням.

Формулювання правила – це реченнєвий жанр пояснювального типу, припис, який встановлює порядок дій з мовним об'єктом. Правила включають: повідомлення про норму; повідомлення про умови її дії; приклади. *Орфографічне правило* – це чітка рекомендація для написання (наприклад, правила написання букв, що позначають ненаголошені *е, и*; правила вживання великої літери та ін.). За типом мовлення *формулювання правила* – це міркування (теза, аргументація, висновок). Деякі з цих композиційних частин можуть редукуватися. Синтаксичне вираження мовного правила – це зазвичай умовні, цільові та причино-наслідкові конструкції. Наведемо приклад: *Якщо у слові корінь починається звуками [к],[п],[т],[ф],[х], то перед ним пишемо префікс с-.* Наприклад: *скалькований, сповільнення, стверджений, сформований, схвати.* Нерідко натрапляємо на констатувальні речення: *Префікс пре- пишемо у словах, де він позначає збільшену міру ознаки, якості та близький за значенням до слова «дуже».* Наприклад: *предобрий, премудрий, предорого.* Правило може формулюватися й за допомогою слів *потрібно, слід*, що уможлиблює віднесення описаного жанру до директивних висловлювань, незважаючи на відсутність спонукальних конструкцій.

Наведення прикладу – частотний мовленнєвий жанр, який слугує для ілюстрації лінгвістичних понять, виступає як аргумент під час доведення гіпотези. Модель такого мовленнєвого жанру зазвичай включає ряд компонентів, що варіюють: ключова фраза, експозиція, висновок. Проте обов'язковим елементом композиційної структури прикладу є *експозиція* – частина, яка пояснює, коментує попереднє висловлювання.

Мета пояснення – зробити акцент на певній властивості об'єкта, переключити увагу адресата з основної ознаки на менш значущу, але необхідну для розуміння сутності вивчаваного явища.

Мета формулювання навчального завдання – спонукати адресата (учня) до видачі інформації. Спонування найчастіше виражається за допомогою наказового способу дієслова (*побудуйте, трансформуйте, прокоментуйте, прочитайте, поясніть*), проте не менш частотними є форми інфінітива (*Вставити пропущені літери*), інфінітива і слова категорії стану (*потрібно... , необхідно...*), питальні конструкції зі значенням спонування (*Як пояснити наявність таких розділових знаків в аналізованому реченні?*). Мовленнєвий жанр «формулювання навчального завдання» є обов'язковим елементом структури репрезентації навчальної інформації.

Навчальне питання доцільно розглядати як тип висловлювання, що використовують в ситуації контролю знань та вмінь і закономірно відображає навчальну проблему, розв'язану учнями раніше. Предметним змістом навчального питання є *уже засвоєні знання й уміння*. *Структура питання*: нагадування про відомі знання й уміння; питання про їх конкретний зміст. Наприклад: *Ми вже говорили про умови відокремлення означень у простому реченні. Які це умови? У НПД виділяють чотири типи питань: імітаційні (репродуктивні), призначення яких – перевірити рівень розуміння повідомлення, налагодити канал зв'язку; «завданнєві», що передбачають виконанням дії за зразком (їх виконанню передують повідомлення вчителя); «задачні», що виникають, коли є необхідність попереднього розбору, аналізу умов (у ході розуміння задачі за допомогою питань і відповідей учні виходять на спосіб її розв'язання); проблемні, що містять невизначеність щодо засобів розв'язання проблеми.* Загалом же усі навчальні питання можна поділити на дві групи: ті, що допомагають розумінню навчального матеріалу, і спрямовані на закріплення і контроль навчального матеріалу. Перші диференціюють на *аналітичні* (риторичні, прямі аналітичні, навідні) та *синтетичні*. *Риторичні питання* не потребують відповіді, їх призначення – спонукати школярів до роздумів, дати можливість поміркувати над мовним явищем, активізувати увагу. *Прямі аналітичні питання* ставлять на етапі закріплення, узагальнення і повторення, оскільки вони передбачають точні відповіді учнів. *Навідні запитання* визначають напрям думок учня. Відповідаючи на питання синтетичного характеру, учні роблять висновки й узагальнення самостійно на основі уже засвоєних мовних фактів. Крім того, можливий

поділ навчальних питань на *відкриті* (передбачають розгорнуту відповідь), *закриті* (передбачають однозначну відповідь), *альтернативні* (формулювання містить варіанти відповіді). Зверніть увагу, що переважно у НПД послуговуються закритими питаннями, які по суті є гіпотезами, що залишається підтвердити або спростувати. Однак гіпотези учня можуть не збігатися із міркуваннями вчителя, тому закриті питання можуть сприйматися як звинувачення або демонструвати статусні переваги. Питання вчителя мають бути побудовані так, щоб спонукати учня до відповіді. Зверніть увагу: у нашій культурі осуд або заборона нерідко виражається не імперативним, а питальним реченням, яке спрямоване не тільки на заборону, а й на емоційне пригнічення (пор.: «*Не йди*», «*Не роби*» – «*Куди пішов?*», «*Навіщо взяв?*»).

Інструкція як мовленнєвий жанр спрямована на засвоєння знань, вона передбачає знаходження невідомого з необхідними даними; це сукупність вказівок, мета яких – забезпечити учня директивами щодо виконання дій. Інструкція є непрямою формою спонукання. Різновидом інструктивних мовленнєвих жанрів є *пам'ятка* та *алгоритм* (точне однозначне розуміння припису щодо виконання вказаної послідовності операцій (дій), яка призводить до розв'язання певної проблеми).

Процедурне тлумачення виучуваного явища – це деталізоване представлення дії, яку приписують діячеві. Виділяють дві основні стратегії процедурного тлумачення: *покрокова* (представляє дію як сукупність впорядкованих операцій (алгоритм), які має зробити діяч) та *пропозиційна* (представляє дію як результат, якого має досягти діяч). У плані мовного вираження перша стратегія тяжіє до рядів інфінітивів та імперативів, поєднаних сурядним зв'язком, тоді як друга – передбачає поширення єдиного предикативного центру за допомогою дієприкметників та прийменниково-відмінкових сполучень. Зазвичай обидві стратегії у чистому вигляді не представлені, при цьому перша є основною.

Гармонійне спілкування в умовах НПД не є поширеним явищем, тому з метою переведення його у правильне русло (тобто з метою корекції) використовують спеціальні регулятивні засоби – *метакомунікativi* – та мовленнєвий жанр *корекції*. Мотивом *корекції* є не просто констатувати ситуацію, а й *спонукати учня до певної дії, щоб усвідомити невідповідність своєї поведінки певним нормам і правилам* (зверніть увагу, що чимало з них представлені в максимах Г. Грайса і правилах мовленнєвої ввічливості Дж. Ліча). Нагадаємо, що *принцип кооперації* Г. Грайса складається з чотирьох постулатів (максим) – *максими кількості, якості, ставлення* (або релевантності щодо теми), *способу вираження* (або манери мовлення). Щодо *принципу ввічливості*, то бути ввічливим – це надавати партнерові ту соціальну роль, на яку він претендує. Це означає, що треба дотримуватися максим *такту, великодушності, схвалення, скромності, згоди, симпатії*.

З мовленнєвим жанром «корекція» завжди взаємодіє інший мовленнєвий жанр – **переформулювання**, який включає повтор, парафразування та самокорекцію.

Робимо висновок: метадискурсивні жанри є інтерактивно важливими елементами діалогу. У НПД вони забезпечують керівництво діяльністю школяра в інтересах учителя як визначального учасника навчальної інтеракції. Мовленнєва поведінка учителя на уроці має як *змістову* (переважно у метамовленні), так і *регулятивну* (переважно у метакомунікативах) природу. Метакомунікativi представлені широко й різноманітно (пояснення сказаного, характеристика мовленнєвої поведінки, корекція висловлювання, попередження, припис та ін.) у зв'язку із широкими можливостями, які вони мають для впливу на учня і спонукання його до певних дій. Зауважте, що до складу метадискурсних жанрів нерідко входять засоби риторики (метафора, порівняння, гіпербола, іронія, риторичне питання, перифраз, ідіоми), що посилюють функцію впливу на учня.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

Інтердискурсивність та парафрастичність навчально-педагогічного дискурсу

Тема 6. Стратегії і тактики навчально-педагогічного дискурсу

План

1. Типи комунікативних стратегій і тактик у НПД.
2. Епістемічні стратегії в авторитарному та конвергентному типах НПД.
3. Метадискурсні стратегії учителя й учня.
4. Комунікативно-прагматичні стратегії НПД.

Рекомендована література:

- Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС. 2010. 336 с.
- Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики*. Київ : «К.І.С», 2004. С. 47–52.
- Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 179 с.
- Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2010. 180 с.
- Величко С. П. Формування компетентності сучасного вчителя до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград, 2016. Вип. 10. Ч. 1. С. 15–16.
- Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.
- Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.
- Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004.
- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
- Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33.
- Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
- Колосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 65–66.
- Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.
- Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.
- Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.
- Методика ігрових занять : навч. посіб. / за ред. П. М. Олійника. Київ : Вища шк., 1992. 213 с.
- Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
- Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.

Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.

Остапенко Н. Особливості технології дидактичної гри у системі підготовки магістрів-філологів вищої школи. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 4. С. 55–58.

Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів* : зб. наук. пр. Рівне : РЕГІ, 2006. С. 29–34.

Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72.

Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2003. 192 с.

Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ. Київ : Міленіум, 2005. 401 с.

Семенов О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.

Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2–3. С. 55–60.

Скакун І. О. Перспективи антропоцентризму в сучасній науковій картині світу. *Актуальні проблеми філософії та соціології*: науково-практичний журнал. Одеса : Гельветика, 2015. № 5. С. 193–196.

Тищенко О. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. *Дивослово*. 2011. № 12. С. 35–39.

Тищенко О. Комунікативний аспект у навчанні. *Дивослово*. 2005. № 6. С. 30–33.

Трубацова Д. Шляхи підвищення ефективності комунікативної діяльності студентів. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 34–39.

Уліщенко В. Блогосфера як нове освітнє середовище. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 11–15.

Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : ЗПППО, 2007. 364 с.

Щербань П. Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 107–110.

Янчук Н. Роль ситуативно-творчих завдань у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 2. С. 54–57.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Комунікативна стратегія – це комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Показниками стратегій НПД є комунікативні події та тексти як їх матеріальне втілення.

Продемонструйте на конкретних прикладах, як комунікативні стратегії НПД відображають соціальні зразки прийнятих у суспільстві ланцюжків дій.

Завдання 2. Беручи до уваги, що епістемічні стратегії є основними у НПД, оскільки вони націлені передусім на забезпечення репродуктивної діяльності учня (нормативно-репрезентативні стратегії) та ініціюють діалогічну й креативну діяльність (проектні стратегії), продемонструйте на конкретних прикладах, як у процесі навчальної комунікації а) позиції вчителя та учнів визначають вибір нормативно-репрезентативних епістемічних стратегій; б) відбувається самореалізація суб'єкта навчання (учня) у проектних стратегіях.

У який спосіб епістемічні стратегії змінюють систему цінностей, поведінку учня та співвідносяться із дидактичними завданнями, методами й технологіями навчання?

Завдання 3. Які словесні (пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, навчальна дискусія), наочні (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження), практичні (вправи) методи навчання, на вашу думку, сьогодні є найефективнішими способами навчально-педагогічної взаємодії учителя й учня? Обґрунтуйте свої міркування. Які з указаних методів, на вашу думку, є малоефективними? Чому?

Чи є ефективними сьогодні такі методи навчально-пізнавальної діяльності учнів, як індукція, дедукція, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, виділення головного?

Завдання 4. З-поміж епістемічних стратегій виокремлюють стратегії моделювання знань – інформаційні та організаційні.

Продемонструйте, як учитель української мови за допомогою інформаційних стратегій не лише повідомляє нові відомості про мову, а й моделює і корегує наявну картину світу школяра таким чином, щоб учень нові знання сприйняв, зрозумів та інтеріоризував як інтегративну частину сформованої раніше картини світу.

Як за допомогою пояснення, опису, використання дефініцій учитель реалізує інформаційні стратегії у навчальних текстах, формуючи в учнів відповідні уміння й навички?

Завдання 5. Схарактеризуйте взаємодію учителя й учнів у контексті діалогічного та авторитарного НПД. Як, на вашу думку, скорегувати педагогічну стратегію вчителя в умовах авторитарного НПД з метою якнайповнішої реалізації методів розвивального навчання?

Який із вказаних методів доречно застосувати у роботі з висловлюванням *«Коли керує натовп, людина керується невіглаством. Коли править церква, людина керується марновірством і, коли править держава, людина керується страхом. Для того, щоб людина могла жити в гармонії і взаєморозумінні, невігластво повинно бути перетворено в мудрість, марновірство – в освічену віру, страх – у любов»?*

Доберіть приклади текстів, на базі яких можна укласти завдання, спрямовані на реалізацію методу символічного бачення.

Завдання 6. Який із креативних методів доречно використати у роботі з нижче поданим текстом? Сформулюйте завдання до вправи, текстову основу якого складатиме запропонований текст. Прокоментуйте методичну доцільність запропонованої вправи.

*Сичало «С», мов кобра на хвості.
Шкварчало «Ш», і «Ф» взялося в боки.
І вірне «К» уперше у житті
Зробило вбік категоричні кроки.*

*Стогнало «Н», пручалась буква «Ю»,
Кусалось «Є», і «Т» кричало: «Тату!»
Сказало «Л»: «На цьому я стою!» –
Ну, тобто прямо з Лютера цитату (Л. Костенко).*

Завдання 7. Прокоментуйте методичну доцільність наведеного прикладу саморефлексії школяра, що демонструє стратегію засвоєння правила *«Правопис складних прикметників»* на етапі первинного закріплення.

Зі слів учителя зрозумів, що буде щось незвичайне, захотілося усе виконати швидше за інших.

*Розгорнув підручник, знайшов там правило.
Вдумався у назву, щоб зрозуміти, про що правило.
Почав читати текст, уявляючи, як я його використаю у власному висловлюванні.
Побачив, що у правила дві частини: «разом» і «з дефісом».
Також зауважив, що кожна частина ділиться на підгрупи.
Переконався, що можу відрізнити прикметник від інших частин мови (ставлю питання «який?», «чий?»).*

Уважно розібрав приклади, співвідносячи їх з обома частинами.

Перечитав текст три рази, добираючи власні приклади.

Взяв листок і написав чимало прикладів, до яких можна застосувати правило.

Спробував застосувати правило, підглядаючи у підручник.

Виписав окремо такі сполуки слів, що складаються з прислівника та прикметника або дієприкметника (безпосередньо близький, безпосередньо залежний, взаємно обернений, взаємно однозначний, взаємно перпендикулярний, документально точний, емоційно забарвлений, емоційно насичений, емоційно відповідальний, морально стійкий, науково розроблений, об'єктивно зумовлений, об'єктивно необхідний, правильно розташований, професійно виконаний, професійно непридатний, революційно налаштований, різко окреслений, соціально активний, соціально зумовлений, соціально корисний, соціально свідомий), які пишемо окремо, тому що прикметник чи дієприкметник логічно наголошений і є членом речення.

Повторив їх «про себе» кілька разів. Пошукав вправи у підручнику, де можна використати опрацьоване правило.

Знайшов ще чимало прикладів.

Труднощів не виникло. Усе розумію.

Закрив підручник. «Своїми словами» переказав текст.

Перевірив правильність того, що переказав. Усе правильно.

Зміг виконати вправу без помилок.

Після того, як отримав хорошу оцінку за словниковий диктант, зрозумів, що правило більше повторювати немає потреби.

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Продемонструйте на конкретних прикладах:

а) як метадискурсні стратегії експлікують різноманітні аспекти навчальної взаємодії, породжуючи навчальні тексти відповідно до комунікативних ситуацій;

б) як комунікативно-прагматичні стратегії сприяють ефективній організації діалогічної взаємодії, оптимальному впливу вчителя на учня.

Завдання 2. Проілюструйте на конкретних прикладах застосування таких комунікативних стратегій, як пояснювальна, оцінювальна, організаційна, стратегія контролю, стратегія сприяння.

Прокоментуйте, у чому специфіка їх реалізації в авторитарному та конвергентному (діалогічному) типах НПД.

Які етикетні та директивні ходи організаційної стратегії, на вашу думку, є ефективними під час розв'язання конфліктних ситуацій у навчально-педагогічній взаємодії учителя та учнів? Обґрунтуйте свої міркування.

Завдання 3. Оберіть у підручнику з української мови конкретну тему. Сформулюйте мету й завдання уроку, на якому її будуть вивчати учні. Прокоментуйте доречність використання таких методів перевірки й оцінки знань, умінь і навичок учнів з цієї теми, як усне й письмове опитування (індивідуальне, фронтальне, ущільнене), контрольна робота, перевірка домашнього завдання, тестування.

Чи будь-яка тема шкільного курсу української мови уможлиблює використання тестування як способу перевірки й оцінки знань, умінь і навичок учнів?

Завдання 4. З-поміж методів, які визначають за способом взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, прийнято виокремлювати такі, як усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником (словниками, довідковою літературою), вправи (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні; аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні; усні, письмові, графічні і практичні, аналітичні, асоціативні, когнітивно-розвивальні, креативно-дослідницькі, аналітичні, репродуктивні, конструктивні, продуктивно-творчі та ін.).

Оберіть конкретний розділ у шкільному підручнику з української мови й проаналізуйте доречність використання цих методів під час вивчення різних тем та на різних етапах відповідних уроків. Які типи вправ, запропоновані в підручнику, ви

вилучили б? Чому? Запропонуйте кілька власних вправ до цього розділу, аргументувавши їхню доцільність.

Завдання 5. Ознакою активних методів навчання, в основу яких покладено діалогічне спілкування як між учителем та учнем, так і між самими учнями, є висока розумова активність учнів, швидкість і логічність мислення, раціональність, тривала продуктивність, самостійність у прийнятті рішень, встановлення зворотних зв'язків між учителем та учнем. Крім того, у процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності учнів, уміння розв'язувати проблеми колективно.

Змодельуйте фрагмент уроку із застосуванням такого активного методу навчання, як навчальна дискусія (тему оберіть самостійно).

Завдання 6. В авторитарному НПД вчитель позиціонує себе як соціального та мовленнєвого лідера, що може провокувати конфліктні ситуації. Конфлікт загострюється, якщо педагог обирає жорстку авторитарну систему в навчальній інтеракції.

Змодельуйте ситуації, у яких учитель української мови демонструє перевагу власної соціальної позиції, ігнорує будь-які зауваження/побажання учня або їх негативно оцінює. Трансформуйте змодельовані ситуації таким чином, щоб виникли підстави для використання кооперативних стратегій, які уможливлюють сприйняття учня як особистості, врахування його емоційного стану, інтересів, перспективи розвитку та реалізацію тактики співробітництва і партнерства, що сприяють вияву активності, творчості, самостійності, винахідливості учня.

Завдання 7. Проаналізуйте шкільні підручники з української мови щодо презентації в них матеріалу про мовні одиниці. Зробіть висновки про їх відповідність або невідповідність як складників НПД програмам, що регламентують професійну діяльність учителя української мови.

Оскільки завдання учителя полягає у забезпеченні сумісності тезаурусів авторів підручників з української мови та учнів, то запропонуйте продуктивні методи навчання мови. У який спосіб пропонуєте формувати тезаурус майбутнього учителя-філолога, щоб він був сумісним як із тезаурусом підручників з української мови, так і з тезаурусом учня?

Завдання 8. Відтворіть можливий фрагмент уроку за поданим описом.

Учитель обирає проєктну епістемічну стратегію: учні в ході обговорення самі створюють кінцевий навчальний продукт – текст-алгоритм «Розділові знаки в реченнях з відокремленими означеннями».

Функція вчителя у цьому комунікативному епізоді зводиться до кількох кооперативно-конформних метакомунікативних тактик: постановки пізнавального завдання (*На дошці записані речення, у яких пропущені розділові знаки. Їх слід згрупувати за певним правилом: відокремлюються або не відокремлюються означення у цих реченнях*), організації обговорення в групах (*Починаємо мозковий штурм. Розбийтеся на три групи. Оберіть модератора групи, який спрямовуватиме дискусію і сам у ній братиме участь. Нагадую: жодної критики на адресу будь-якого учасника, навіть якщо він висловлює абсурдну ідею. У вас 20 хвилин*) і консультування (*Зверніть увагу на позицію означення по відношенню до означуваного слова в реченні і на морфологічне вираження означального слова*).

Пізнавальна діяльність школярів полягає у послідовній зміні тактик. Спочатку вони намагаються використати традиційну тактику підстановки (мовний факт підводиться під правило зі шкільного підручника) – тактика спрацьовує лише щодо окремих випадків. Тому цілісна картина не складається. За допомогою метадискурсних тактик учні регулюють процес обговорення навчального матеріалу в групі: *Давайте думати. До уваги слід брати й інші ознаки. У чому ж різниця?* Школярі корегують власні висловлювання і висловлювання інших учнів. Взаємини у групах непрості. Навіть під час мозкового штурму не всі учні беруть участь у дискусії, що викликає в координатора негативну реакцію (*Ти що найрозумніший?*). Учні використовують і тактику блокування контакту (*Так, найрозумніший. Залиш у спокої. Увімкни свій мозок*).

Доводиться звертатися за допомогою до вчителя, який акцентує увагу на додатковому обставинному значенні окремих відокремлених означень, що стоять у препозиції; на непоширених означеннях, які стоять перед означуваним словом, перед яким є інше означення; на окремих випадках, коли ставиться тире, а не кома. Крім того, вчитель рекомендує скористатися певними графічними позначеннями для того, щоб коротко зафіксувати усі опрацьовані випадки. Нарешті, необхідні висновки зроблено. Усі теоретичні положення разом із опрацьованим ілюстративним матеріалом можна занести до узагальнювальної таблиці, яка й стає алгоритмом дій (див. Додаток 20).

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Програма з української мови для профільного навчання учнів 10-11 класів (філологічний напрям, профіль – українська філологія) визначає інтенсивний мовний та інтелектуальний розвиток старшокласників, їх творчого мислення, уяви, мовного чуття і мовного смаку, усвідомленої позитивної мовної поведінки, мовнокомунікативних умінь, творчих здібностей. З цією метою до нормативного шкільного курсу автори Програми запропонували увести навчальний матеріал із сучасних галузей мовознавства (комунікативної лінгвістики, соціо-, прагма-, етнолінгвістики, лінгвокультурології та ін.) та на заняттях у профільних класах використовувати такі форми і методи роботи з учнями, як проблемні лекції, семінари-дискусії, колоквиуми, наукові доповіді; вивчення творчого доробку вчених-лінгвістів, написання статей, складання конспектів, моделювання ситуацій конструктивного розв'язання конфліктів, участь у відеоконференціях, круглих столах та ін.

Проаналізуйте відповідні підручники щодо презентації в них навчального матеріалу з комунікативної лінгвістики, соціо-, прагма-, етнолінгвістики, лінгвокультурології та вправ і завдань, спрямованих на використання вказаних форм і методів роботи з учнями профільних класів.

Які активні методи навчання мови запропонували б ви з метою реалізації мети й завдань, визначених у Програмі з української мови для профільного навчання учнів 10-11 класів (філологічний напрям, профіль – українська філологія)?

Завдання 2. Комунікативно-прагматичні стратегії НПД (етикетні, оцінні, імперативні) відображають особливості взаємодії вчителя й учнів у процесі навчального заняття.

I. Змодельуйте ситуації, що демонструють використання етикетних стратегій у навчально-педагогічному спілкуванні і реалізуються у таких тактиках, як: встановлення контакту з аудиторією (з окремими учнями); створення й підтримка сприятливої психологічної та емоційної атмосфери на занятті; гармонізація навчально-педагогічного спілкування; стимулювання навчальних та виховних досягнень учнів.

II. Проілюструйте на конкретних прикладах успішну реалізацію однієї-двох тактик емоційно-експресивних стратегій.

III. Як учитель – соціальний, психологічний та комунікативний лідер у спілкуванні в авторитарному типі дискурсу – послуговується стратегіями вираження соціальної та інституційної переваги.

Змодельуйте ситуації, що ілюструють використання вчителем прескриптивних (наказ, розпорядження, заборона) тактик. Прокоментуйте їх наслідки.

Завдання 3. Прочитайте текст і поміркуйте, як у процесі навчання й виховання учнів ефективно використати сфери спеціалізації правої та лівої півкулі? Як зруйнувати стереотипну ситуацію, коли традиційна освітня парадигма в ЗЗСО значною мірою орієнтована на розвиток лівої півкулі з логічним мисленням, запам'ятовуванням, а продукти правої півкулі (інтуїція, творча уява, фантазія та ін.) у процесі навчання практично не беруть до уваги?

Учені довели, що ліва півкуля головного мозку людини відповідає за процеси мислення, тоді як права півкуля – за емоції. Між півкулями постійно відбувається діалог. Залежно від

домінування способу переробки інформації нейропсихологи класифікували три основні групи людей: право-, ліво- та рівнопівкульники. Індивідам, у яких домінує ліва півкуля, властивий логічний спосіб сприймання інформації, схильність до узагальнення й абстрагування, для правопівкульників характерне образне мислення, у рівнопівкульників ці процеси збалансовані. Звісно, такий поділ децю умовний, оскільки мозок, незважаючи на спеціалізацію його частин, працює як єдина система, проте це допомагає ясніше осмислити чимало особливостей людської діяльності.

Психологи спостерігали, що лівопівкульники – це логіки, реалісти, вони частіше користуються вербальною інформацією, люблять декламувати напам'ять, аналізують явище від частини до цілого, потребують у діяльності чітких мовних інструкцій, переглядають фільми-екранізації після читання літературного періоджерела, надають перевагу монотонній роботі. Їм потрібна додаткова мовна активність, щоб стимулювати образне мислення.

Правопівкульники зазвичай творчі, не завжди зібрані, емоційні особистості, орієнтовані на фантазію, абстрактне мислення, успішні в геометрії, аналізі формул. Їм притаманна чутливість до зовнішнього світу, артистизм, здатність аналізувати від цілого до частини. У дитинстві вони можуть відставати в читанні, оскільки їм спочатку треба вибудувати образ прочитаного у свідомості; надають перевагу інформації у вигляді графіків і схем, люблять дивитись екранізації літературного твору до знайомства з періоджерелом. Індивіди ж з однаково розвиненими півкулями поєднують названі здібності.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

По-перше, слід визначитися із розумінням поняття «комунікативна стратегія». Рекомендуємо за робоче визначення взяти таке: *комунікативна стратегія* – це спосіб організації мовленнєвої поведінки відповідно до задуму, інтенції комунікантів; спосіб реалізації задуму, який передбачає відбір фактів та їх представлення у певному світлі з метою впливу на інтелектуальну, вольову й емоційну сферу адресата. По суті це комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети мовця. Важливо, що комунікативні стратегії відображають соціальні зразки санкціонованих і прийнятих у суспільстві ланцюжків дій. По-друге, зауважте, що у педагогіці комунікативні стратегії пов'язують із методами навчання, у зв'язку з чим показниками стратегій у НПД є *комунікативні події* та *тексти* як їх матеріальне втілення (наприклад: *стратегія верифікації* (перевірки) *знань* реалізується в комунікативній події «фронтальне опитування», яка є сукупністю мовленнєвих дій «питання»/«відповідь», що виступають як тактики (навчальні прийоми)). Оскільки набір комунікативних дій (епізодів) у НПД є традиційним, традиційною є і їхня композиція, то традиційною є і жанрова форма текстів.

У НПД чітко виділяють *основні* макростратегії – *епістемічні* (пізнавальні) й *допоміжні* мікростратегії – *метадискурсні* та *комунікативно-прагматичні*. *Епістемічні стратегії* НПД націлені передусім на мислення учнів і забезпечують їх репродуктивну діяльність, а також діалогічну та креативну. Тому їх поділяють на нормативно-репрезентативні стратегії та проєктні. Перші спрямовані на трансляцію знань (їх вибір визначають позиції часників НПД – учителя та учня), другі ж – це по суті діалог свідомостей у процесі навчальної комунікації. Щодо допоміжних стратегій НПД, то серед них виокремлюють *метадискурсні*, що регулюють соціальне й міжособистісне спілкування учасників НПД та експлікують різноманітні аспекти їх навчальної взаємодії, породження навчального тексту і його зв'язки з конкретною комунікативною ситуацією, та *комунікативно-прагматичні*, які сприяють ефективній організації діалогічної взаємодії учителя й учня, оптимальному впливу на останнього. Усі стратегії реалізуються у спілкуванні за допомогою комунікативних тактик.

В епістемічних стратегіях переважає інформаційний блок, вони спрямовані на зміну моделі світу, систему цінностей, поведінку учня і співвідносяться із дидактичними завданнями, методами й технологіями навчання. Нагадуємо, що

методом навчання вважають спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності учнів та учителя, спрямованої на досягнення поставлених цілей. Методи навчання слід відрізняти від методів учіння. *Метод учіння* – спосіб пізнавальної діяльності учнів, зорієнтований на творче оволодіння знаннями, уміннями і навичками та вироблення світоглядних переконань на заняттях і в процесі виконання самостійної роботи. Зауважимо, що у сучасній дидактиці досі немає єдиної класифікації методів навчання. У різних джерелах натрапляємо на такі класифікації:

- методи теоретичного вивчення мови, методи теоретико-практичного вивчення мови і мовлення, практичні методи;
- за способом організації пізнавальної діяльності (сприйняття, відтворення, рівень творчої діяльності);
- за способом взаємодії вчителя й учнів (усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, словниками, довідковою літературою; метод вправ (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні; аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні; усні, письмові, графічні і практичні); аналітичні, асоціативні, когнітивно-розвивальні, креативно-дослідницькі; аналітичні, репродуктивні, конструктивні, продуктивно-творчі);
- методи наукового дослідження (спостереження, бесіда; інтерв'ювання, анкетування, метод рейтингу та самооцінки, педагогічний експеримент, метод лінгвометодичних гіпотез);
- за джерелом передавання й характером сприймання інформації (*словесні* (пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, навчальна дискусія), *наочні* (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження) *практичні* (вправи);
- за основними дидактичними завданнями (методи оволодіння знаннями, методи формування умінь і навичок, застосування здобутих знань, умінь і навичок);
- за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі);
- за бінарною класифікацією (методи викладання (інформаційно-повідомлювальний, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний) та методи учіння (виконавський, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий));
- методи навчально-пізнавальної діяльності (індукція, дедукція, аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, виділення головного);
- активні (метод проєктів, портфоліо, кейс-метод, метод гри, розігрування ролей, моделювання, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, тренінги);
- методи розвивального навчання (*когнітивні* (метод емпатії, метод символічного бачення, метод евристичних запитань, метод конструювання понять, метод гіпотез); *креативні* (метод придумування, метод «Якби...», метод гіперболізації); *організаційно-діяльнісні* (метод планування, метод створення освітніх програм, самоорганізація навчання, взаємонавчання, метод рецензії, метод самооцінки).

Широко відомою є й така диференціація методів навчання: *методи усного викладу знань учителем та активізації пізнавальної діяльності учнів* (розповідь, пояснення, лекція, бесіда), *методи закріплення виучуваного матеріалу* (бесіда, робота з підручником), *методи самостійної роботи учнів* (робота з підручником), *методи початкової роботи* (вправи, спрямовані на застосування знань на практиці і вироблення умінь та навичок), *методи перевірки й оцінки знань, умінь і навичок учнів* (усне й письмове опитування (індивідуальне, фронтальне, ущільнене), контрольні роботи, перевірка домашнього завдання, тестування). У практиці навчання кожен метод застосовується не ізольовано, а в єдності з іншими методами і прийомами реалізує навчальну, виховну та розвивальну функції навчання.

Оскільки поняття «епістемічна стратегія» та «метод навчання» мають чимало спільного (націленість на певний результат), то назви методів навчання і стратегій

нерідко збігаються. Можна сказати, що стратегія і метод співвідносяться як завдання і спосіб його розв'язання.

Виділяють такі *типи епістемічних стратегій* (реалізуються у навчальних текстах): *стратегії моделювання знань* (інформаційні та організаційні) та *стратегії верифікації* (знань, умінь, навичок) й *оцінки* (використовують для моніторингу ступеня розуміння у процесі навчання). За допомогою інформаційних стратегій учитель не просто повідомляє нові відомості про мову, він «моделює» і корегує наявну картину світу школяра, щоб він сприйняв і зрозумів нові знання. При реалізації цієї стратегії учитель використовує *пояснення, опис, послуговується дефініціями*, керуючи інтелектуальною діяльністю учнів та формуючи в них різноманітні уміння й навички (організаційна стратегія).

Зауважимо, що для моніторингу в особистісно-орієнтованому НПД відбувається *взаємодія педагогічних та навчальних стратегій*, тоді як в авторитарному дискурсі навчальна стратегія – це педагогічна стратегія – *інструмент розробки учителем своєї лінії дій на навчальному занятті*.

Що ж таке навчальна стратегія? Це те, що педагог формує в своїх підопічних, взаємодіючи з ними як з особами, які активно й самостійно діють та мислять. Навчальну стратегію, з одного боку, вибудовує сам учень, визначившись із навчальними завданнями (формулює власні навчальні цілі, намічає власну лінію взаємодії з педагогом і з аудиторією у навчальному контексті), а з іншого, учитель виступає у ролі коуча, який не лише вчить а й спрямовує дискурсні (епістемічні, метадискурсні та комунікативно-прагматичні) стратегії учня щодо власної навчальної діяльності.

Пріоритетними в українській лінгводидактиці визначено й *активні та інтерактивні* методи навчання, в основу яких покладено діалогічне спілкування як між учителем та учнем, так і між самими учнями. Ознакою цих методів є висока розумова активність учнів, швидкість і логічність мислення, раціональність, тривала продуктивність, самостійність у прийнятті рішень, встановлення зворотних зв'язків між учителем та учнем. У процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності учнів. До активних методів навчання належать такі, як метод проєктів, портфоліо, кейс-метод, ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій та ін.

Епістемічні стратегії передбачають застосування методів розвивального навчання, ефективних у діалоговому типі НПД.

Зверніть увагу на такий метод, як навчальна дискусія. Виконуючи п'яте завдання із домашнього блоку, усвідомте, що навчальна дискусія передбачає публічне обговорення важливого питання. Вона розвиває самостійне мислення, вміння обстоювати власні погляди, аналізувати й аргументувати твердження, критично оцінювати чужі й власні судження. Під час навчальної дискусії обговорюють наукові висновки, дані, що потребують підготовки за джерелами, які містять ширшу інформацію, ніж підручник. Дискусія спрямована не лише на засвоєння нових знань, а й на створення емоційно насиченої атмосфери. Справжня дискусія зорієнтована на об'єктивне й доброзичливе обговорення питання з повагою як до своїх прихильників, так і до опонентів. Навчальна дискусія може бути організована у таких формах, як «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «дебати».

Прокоментуємо допоміжні комунікативні стратегії у НПД. *Метадискурсні стратегії* отримали таку назву, тому що цілі навчання виходять за рамки власне мовного розвитку. Ці стратегії регулюють *«техніку» організації навчального тексту* (тобто зовнішні моменти створення навчальних текстів) – спосіб вираження думки, форму викладу, ставлення співбесідника до обраного оформлення мовлення. За допомогою цих стратегій учасники НПД стежать за зрозумілістю викладу, його нормативністю, за дотриманням необхідних параметрів мовлення (тема, гучність, чіткість артикуляції, зрозумілість викладу). Крім того, вони регулюють діалог (перехоплення ініціативи, контроль за увагою та розумінням, виправлення помилок й

оцінка вибраних засобів вираження думки, зауваження щодо мовленнєвих умінь та здібностей адресата, а також доречності теми, врахування умов, у яких відбувається навчальний діалог). Метадискурсні стратегії можуть бути *конфліктними* (в авторитарному НПД) та *кооперативними* (в діалоговому НПД). Якщо в авторитарному НПД складається ситуація конфлікту, то вона переважно зумовлена позицією вчителя як соціального та мовленнєвого лідера. Для кооперативних же стратегій характерна установка на сприйняття учня як особистості, тому учитель має брати до уваги його емоційний стан та враховувати його інтереси й перспективу розвитку. При такому спілкуванні основними тактиками педагога є співробітництво й партнерство, які дають можливість учневі виявити активність, творчість, самостійність та винахідливість. Пропонуємо звернути увагу на такі типи кооперативних стратегій, як *пасивно-кооперативний* (учитель, організувавши роботу на задану тему, порівнює власне розуміння навчального матеріалу зі смислами, які розкривають учні у процесі навчання), *кооперативно-конформний* (учитель приймає смисли учнів, що дозволяє йому побачити підстави, на яких учні виробили суб'єктивні смисли, й виявити логічні помилки, яких припустилися учні у процесі обговорення), *активно-кооперативний* (учитель, розуміючи, чому так думає учень, корегує його розуміння проблеми через повторне обговорення навчального матеріалу).

Оскільки учасникам НПД необхідно встановити комунікативний контакт, підтримати його, зберегти кооперацію для реалізації педагогічних цілей, то виникає потреба у таких комунікативних стратегіях, що створюють сприятливу для навчально-педагогічної взаємодії учителя й учнів психологічну атмосферу. Саме на це націлені *комунікативно-прагматичні стратегії НПД*, які об'єднують у три групи: етикетні, імперативні та оцінні. *Етикетні стратегії* відображають суттєві для певного суспільства моральні та етичні норми, пов'язані зі статусними та рольовими ознаками учасників НПД. Етикетні стратегії у навчально-педагогічному спілкуванні реалізуються в таких тактиках, як: встановлення контакту з аудиторією або з окремими учнями; привернення уваги аудиторії або окремого учня; створення й підтримка сприятливої психологічної та емоційної атмосфери на занятті; формування сприятливої емоційної атмосфери для спілкування і створення позитивного впливу на учнів (соціального «погладжування»); тактики гармонізації навчально-педагогічного спілкування; підтримання інтересу до предмета; тактики, спрямовані на підвищення самооцінки, стимулювання навчальних та виховних успіхів учнів.

Мета експресивно-оцінних стратегій НПД – виразити почуття, емоції, оцінки, настрої щодо вербальної та невербальної поведінки адресата й комунікативної ситуації загалом. Ефективні з них формують толерантне навчальне середовище. Зверніть увагу на такі тактики, що реалізуються у межах емоційно-експресивних стратегій, як валоризація (підвищення значущості учня), дискредитація особистості учня, заміщення (відповідність або невідповідність дій учня еталону), орієнтирні, стимулювальні, тактики емоційного настрою аудиторії, тактики самопрезентації.

Імперативні стратегії спрямовані на керування поведінкою учнів під час навчального заняття. Виходимо з того, що вчитель – соціальний, психологічний, комунікативний лідер у спілкуванні. В авторитарному типі НПД він постійно підкреслює свою комунікативну владу, послуговуючись стратегіями вираження соціальної та інституційної переваги, що виявляються в наборі *прескриптивних тактик* (наказ, розпорядження, заборона, погроза, нотація). Діалоговий тип НПД надає перевагу *реквестивним* (прохання, запрошення) та *сугестивним* (порада, пропозиція, застереження) *тактикам*. Такі стратегії виражають вербальну підтримку учневі.

Підсумуємо: якщо епістемічні стратегії учнів спрямовані на репродукцію навчального матеріалу, то комунікативно-прагматичні – відображають особливості взаємодії вчителя й учнів у процесі навчального заняття. Комунікативно-прагматичні стратегії школярів спрямовані на протидію (пасивну) авторитарному стилю педагога,

що відображається у їх вербальній та невербальній поведінці. Систематизувати викладений вище матеріал пропонуємо за допомогою схем (Додаток 18 і Додаток 19).

Отже, ми можемо говорити про специфічне використання у НПД комунікативних стратегій. Основними є епістемічні стратегії і тактики, які *спрямовані на розв'язання пізнавальних завдань*. І в писемній, і в усній формі НПД переважають нормативно-репродуктивні стратегії. Одиницею епістемічних стратегій на уроці є складна комунікативна подія та навчальний текст як її матеріальна реалізація. Метадискурсні мікростратегії виконують *організаційну функцію*, пов'язуючи предметний та комунікативний зміст спілкування, регулюючи різноманітні аспекти навчальної взаємодії. Комунікативно-прагматичні мікростратегії спрямовані *на створення сприятливого психологічного мікроклімату під час навчального заняття та регулюють міжособистісні стосунки учасників НПД*.

Тема 7. Шкільний підручник як інтертекст

План

1. Навчально-науковий інтертекст.
2. Дидактичний інтертекст.
3. Прецедентні тексти в шкільному підручнику.

Рекомендована література:

Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–79.

Горіна Ж. Методичні основи національно-текстової концептосфери майбутніх учителів-словесників. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 2. С. 60–66.

Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004.

Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33.

Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.

Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.

Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.

Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.

Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.

Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.

Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів* : зб. наук. пр. Рівне : РЕГІ, 2006. С. 29–34.

Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ. Київ : Міленіум, 2005. 401 с.

Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2–3. С. 55–60.

Шульжук Н. В. Проблема сучасного підручника з української мови для учнів середньої та старшої школи. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 110–113.

Янчук Н. Роль ситуативно-творчих завдань у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 2. С. 54–57.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Для науково-навчальних текстів у шкільних підручниках характерні такі ознаки, як книжність, емоційна й суб'єктивно-оцінна нейтральність, узагальненість викладу, композиційна чіткість, однозначність, експліцитність, економність викладу, наслідування стандарту наукового викладу.

Прокоментуйте ці ознаки науково-навчальних текстів на прикладі одного зі шкільних підручників з української мови.

Завдання 2. Інтертекстуальні зв'язки у шкільному підручнику поєднують дві картини світу – попереднє розуміння будь-якого лінгвістичного явища та сучасне. Взаємодію навчальних текстів у межах такого надтексту (шкільні підручники з української мови) дослідниця А. Габідулліна пропонує розглядати як вертикальну (зовнішню) інтертекстуальність, всередині ж одного підручника – як горизонтальну (внутрішню) інтертекстуальність.

На прикладі конкретного шкільного підручника з української мови проілюструйте це положення.

Завдання 3. Оберіть будь-який шкільний підручник з української мови і на прикладі науково-навчального тексту одного з його параграфів продемонструйте, як реалізується у ньому ідея прецедентності. Які вторинні тексти формуються у зв'язку із вивченням обраного матеріалу?

Уявіть, що ви автор цього підручника. Які б зміни ви внесли до науково-навчального тексту аналізованого параграфа? Які схеми, таблиці, алгоритми та ін. ви обов'язково включили б до параграфа? Прокоментуйте свою позицію.

Проаналізуйте вправи, представлені в аналізованому параграфі. Виокреміть репродуктивні вправи, прокоментуйте їхню методичну доцільність. Які вправи орієнтовані на евристичний шлях опрацювання нового матеріалу? Якщо таких вправ немає, запропонуйте свої.

У який спосіб в аналізованому параграфі відбувається багаторазове відтворення первинного навчально-наукового тексту?

Завдання 4. Крім науково-навчальних, у НПД з метою формування у школярів соціокультурної компетенції використовують оригінальні або адаптовані твори відповідної лінгвокультури, пов'язані інтертекстуальною прецедентністю (дидактичні). Такі тексти виконують не лише освітні, а й виховні функції.

Беручи до уваги, що автор шкільного підручника, як представник соціального інституту освіти, має право на «текстове насилля» (термін Г. Слишкіна), прокоментуйте позицію шкільного вчителя-філолога у цій ситуації: він приймає авторитарну настанову

автора підручника й реалізує її за допомогою відповідних методів і прийомів навчання чи приймає власне рішення щодо вибору таких текстів.

Завдання 5. Одне із завдань підручника з української мови – формувати в учнів соціокультурну (у тому числі міжкультурну) компетенцію, тобто розуміння пресупозицій, фонових знань, ціннісних установок і моделей поведінки, які з них витікають, психологічної та соціальної ідентичності, характерних для української культури, а також основних її концептів. Мовними знаками культури у тексті є лінгвокультуреми – мовні одиниці з національно-культурним компонентом семантики, що представлені у вигляді традиційних слів-символів та прецедентних феноменів. Їх знання суспільно усвідомлюється як необхідна ознака освіченої, культурної людини.

Які прецедентні феномени як кістяк фонових знань людини-члена соціуму, на вашу думку, сприяють формуванню загальнолюдської культури (семіосфери)? Які з них, на вашу думку, доречно використати у НПД?

Завдання 6. Важливим джерелом прецедентних імен є живопис, кінематографія, мультиплікація. Серед цієї групи виділяють імена героїв та найменування об'єктів духовної культури.

Запропонуйте перелік таких прецедентних імен, які, на вашу думку, були б методично доцільними у шкільному підручнику з української мови (обов'язково вкажіть, для якого підручника і під час вивчення якої теми рекомендуєте використання запропонованих прецедентних імен).

Завдання 7. Переважна більшість архетипних прецедентних висловлювань у шкільних підручниках з української мови представлена фразеологізмами, прислів'ями, приказками. На їх основі учні створюють нові тексти, вмонтовуючи прецедентні феномени у нову комунікативну ситуацію.

Які види діяльності пропонують автори шкільних підручників з української мови з такими прецедентними феноменами? А які види діяльності запропонували б ви?

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Головна функція зовнішнього інтертексту підручника – реалізація принципу наступності у навчанні. Найбільше інтертекстуальність виявляється у розділі «Повторення», де раніше вивчений теоретичний матеріал відтворюється у трансформованому вигляді. На прикладі самостійно обраного шкільного підручника з української мови продемонструйте,

- як у ньому реалізовано принцип наступності;
- які полікодові науково-навчальні тексти представлені у ньому та які функції вони виконують;
- яка графічна наочність використана в ньому, чи має вона обмеження, які чинники їх визначають.

Запропонуйте свій варіант узагальнювальних таблиць, схем та ін. для використання у конкретному параграфі цього підручника.

Завдання 2. Соціокультурна змістова лінія на всіх щаблях мовної освіти є обов'язковою. Тому у текстовому матеріалі, представленому в шкільних підручниках з української мови, велику увагу приділено національно маркованим мовним одиницям.

Доберіть тексти з національно маркованими мовними одиницями, які, на вашу думку, можуть бути використані у шкільному підручнику з української мови. Прокоментуйте свій вибір.

Які відомості з таких галузей знань, як етнолінгвістика, лінгвокультурологія, соціолінгвістика, ви би використали у шкільному підручнику з української мови?

Завдання 3. Ядром мовних засобів збереження і трансляції культурної інформації є прецедентні тексти, які визначають шкалу цінностей і моделі поведінки членів лінгвокультурної спільноти. Знання текстів саме цього типу є незаперечним показником приналежності особистості до певної історико-філологічної епохи, її культури, життєвої ідеології соціуму.

Завдяки яким ознакам текст набуває статусу національно-прецедентного?

Ознайомившись зі статтею Жанни Горіної «Методичні основи національно-текстової концептосфери майбутніх учителів-словесників» (див. список літератури до теми), у якій дослідниця аналізує корпус національно-прецедентних текстів, запропонуйте тексти української художньої літератури, які б ви включили до національно-прецедентних? Свій вибір обґрунтуйте.

Чи поділяєте ви міркування науковців про те, що національно-прецедентні тексти *«відомі будь-якому пересічному представникові тієї чи іншої національно-культурної спільноти і входять до національної когнітивної бази (національного колективного когнітивного простору)»* (В. Красних).

Завдання 4. За способом представлення з-поміж прецедентних феноменів виокремлюють прецедентні імена, прецедентні висловлювання, прецедентні тексти та прецедентні події. Прецедентний текст – це відомий твір, актуалізований в інших текстах, повернення до якого кероване лінгвокогнітивними механізмами інтертектуальності. Джерелами прецедентних текстів є фольклорні твори, художня література, Святе Письмо, пісенні, рекламні й політичні тексти, анекдоти та ін.

Доберіть кілька таких текстів, які, на вашу думку, можна було б представити у шкільному підручнику з української мови (обов'язково вкажіть у підручнику для якого класу та під час вивчення якої теми).

Зверніть увагу! Особливістю прецедентних текстів є те, що жоден попередній текст не наводиться в новому повністю, його активізують прецедентні імена, висловлювання, ситуації, які асоціюються із прецедентним текстом.

Завдання 5. Автори підручників з української мови формують соціокультурну компетенцію учнів по-різному: в одних підручниках це завдання розв'язують послідовно, в інших – фрагментарно.

Проаналізуйте один зі шкільних підручників з української мови щодо презентації в ньому таких прецедентних феноменів, як твори живопису (репродукції полотен відомих художників). На скільки якісними вони є? Чи спроможні вони викликати позитивні емоції в учнів і сформувати естетичні смаки?

Запропонуйте свій варіант

- неverbальних прецедентних текстів на матеріалі відомих творів живопису (якісно виконаних репродукцій художніх полотен відомих художників);

- дидактичних текстів різних функційних стилів про цих художників, текстів, у яких представлено описи картин, що посилюють вплив творів мистецтва на свідомість і почуття учнів, або інформацію про автора чи історію написання картин;

- завдань, спрямованих на відтворення імен, прізвищ, творів діячів мистецтв.

Завдання 6. У шкільних підручниках з української мови представлені художні твори як у «натуральному», так і у трансформованому вигляді. «Натуральні» прецедентні тексти представлені передусім віршами, байками, невеликими казками.

Запропонуйте свій перелік таких прецедентних текстів, які б могли стати текстовою основою для вправ у шкільному підручнику (можете одразу передбачити тему заняття, на якому можна було б використати відповідну систему вправ).

Укладіть власну базу архетипних прецедентних висловлювань, які могли б стати основою для відповідних вправ і завдань.

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Оберіть два підручники з української мови для учнів певного класу і конкретну тему в них. Порівняйте принципи організації науково-навчального тексту в них. Визначте способи реалізації категорії інтертекстуальності у відповідних параграфах.

Завдання 2. Проаналізуйте конкретний параграф (тему оберіть самостійно) шкільного підручника з української мови як інтертекст. Назвіть його функції. Що є предметом фонових знань учнів і яку нову інформацію повідомляє параграф підручника?

Завдання 3. Проаналізуйте дидактичні тексти параграфа (або вправ) конкретного шкільного підручника з української мови. У який спосіб передбачено формування соціокультурної компетенції учнів у ньому? Які прецедентні феномени у ньому представлені? Чи є підстави стверджувати, що вони стануть прецедентними для учнів, які навчаються за цим підручником?

Завдання 4. Національно-прецедентний текст як лінгводидактичний феномен є найкращою формою презентації самобутності українства як певної національної лінгвокультурної спільноти.

Проаналізуйте каталог необхідного текстового мінімуму для обов'язкового вивчення у закладах вищої освіти філологічного профілю, запропонований Жанною Горіною (див. список літератури до теми). Беручи до уваги, що цей перелік відкритий і може містити не лише тексти української класичної літератури, історико-філософської і політичної публіцистики, жанрів усної народної творчості (казки, паремії, пісенний фольклор), доповніть його творами сучасної постмодерної літератури.

Завдання 5. Проаналізувавши запропоновану нижче вправу, доведіть методичну доречність евристичного шляху пояснення нового матеріалу. На якому етапі уроку, на вашу думку, доцільно використати таку вправу?

Вправа. Прочитайте речення. У якому випадку НЕ є часткою, в якому – префіксом, а в якому – частиною кореня? У якому реченні наявне протиставлення? Що чому протиставлено? Зробіть висновок про написання НЕ з іменниками. Звірте свій висновок із правилом у підручнику.

1. Один у полі не воїн. 2. Негода була уже кілька днів. 3. Неуважність на уроці призводить до поганого засвоєння матеріалу. 4. Не доброта, а жадібність руйнує людину.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Для розуміння суті та функції науково-навчального інтертексту важливо усвідомити, що інтертекстуальні зв'язки поєднують дві картини світу – попереднє (старе) розуміння будь-якого лінгвістичного явища і його сучасну (нову) інтерпретацію. При цьому старе знання не заперечується: *воно збагачується і наповнюється додатковими смислами*. Джерелом цього збагачення є науково-навчальні тексти у шкільних підручниках з української мови. Тому можна сказати, що підручник – компонент *надтексту*, взаємодію навчальних текстів у межах якого А. Габідулліна пропонує розглядати як *вертикальну* (зовнішню) *інтертекстуальність* (між шкільними підручниками з української мови для учнів 5–11 класів) та *горизонтальну* (внутрішню) *інтертекстуальність* (усередині одного підручника з української мови для конкретного класу). Основна *функція внутрішнього інтертексту* у шкільному підручнику – *зробити новий науково-навчальний текст прецедентним («сильним»)*. З цією метою методисти багаторазово повторюють навчальний матеріал і в рамках параграфа (*первинний текст* повторюється кілька разів: подається *текст-пояснення*, що завершується формулюванням правил; пропонується *алгоритм (таблиця, схема...)* та зразок його застосування; виклад теоретичного матеріалу може

завершуватися *опорним конспектом*), і в рамках усього підручника. Формулювання правил, алгоритм, опорний конспект – це *вторинні тексти*.

Зверніть увагу, що інтертекстуальні відношення виникають також між формулюванням завдання і мікротекстом правила/дефініції (засобом реалізації інтертекстуальних зв'язків у такому випадку є термін), між формулюванням завдання і текстом вправи, у роботі з конкретними мовними фактами (які стали для школяра елементом фонових знань).

З-поміж основних *функцій зовнішнього інтертексту підручника* виокремимо такі, як *організація міжпредметних зв'язків* та *реалізація принципу наступності у навчанні*, яка полягає у послідовності, системності розташування навчального матеріалу, узгодженого із тим, що учень уже засвоїв. Наступність передбачає багаторазове повторення мовного матеріалу (*попереднє* (на початку уроку або перед вивченням нової теми), *наступне* (після вивчення теми або в кінці року), *супутнє* (упродовж усього навчального року) і *повторення-закріплення* (здійснюється на спеціальних уроках)). Найбільше інтертекстуальність виявляється у розділі «Повторення».

Зверніть увагу, що вторинним текстом є *полікодовий науково-навчальний текст* (раніше вивчений теоретичний матеріал), представлений у графічній формі (опорний конспект, схема, узагальнювальна таблиця та ін.).

Як спосіб організації інтертекстуальних зв'язків, що дозволяє систематизувати знання учнів про мовне явище, може бути використаний *текстовий парафраз* (наприклад, у підручниках структурним компонентом параграфа може бути блок повторення «Пригадаємо вивчене»).

Щодо другого питання, то зацентруйте увагу на двох моментах: по-перше, одне із завдань підручника з української мови – *формувати в учнів соціокультурну* (у тому числі міжкультурну) *компетенцію*, що передбачає розуміння пресупозицій, фонових знань, ціннісних установок, психологічної та соціальної ідентичності, характерних для української культури, а також основних її концептів; по-друге, мовними знаками культури у тексті є *одиниці з національно-культурним компонентом семантики*, що представлені у вигляді традиційних слів-символів та прецедентних феноменів – базового стереотипного ядра знань, що повторюється у процесі соціалізації індивіда у певному суспільстві. Тому як дидактичний матеріал до вправ підручника використовують *«хрестоматійні», прецедентні тексти української і світової літератури*, оскільки вони становлять кістяк фонових знань людини як члена соціуму.

Готуючись до заняття, зверніть увагу на те, що у різних наукових джерелах на позначення явища прецедентності послуговуються, крім поняття «прецедентний текст», й іншими поняттями – «облігаторні тексти» (Є. Верещагін, В. Костомаров), «лінгвокультурема» (В. Воробйов), «логоепістема» (В. Костомаров, Н. Бурвікова), «алюзія» (І. Фоменко), «текстові ремінісценції» (А. Супрун, Н. Ізмайлова, Ю. Прохоров), «інтертекстеми» (В. Мокієнко, Й. Млацек), «національний соціокультурний стереотип мовленнєвої поведінки» (Ю. Прохоров) та ін.

Прецедентні феномени, що формуються у НПД, класифікують за різними ознаками (за способом представлення, за складом носіїв, за формою, за джерелом виникнення). Основним же типом прецедентних феноменів у НПД є *прецедентний текст*, ознаками якого є особлива значущість для окремих осіб (наприклад, однієї професії) або для значної кількості осіб (етносу), а також багаторазове звернення до нього в дискурсі мовних особистостей. З-поміж джерел прецедентних текстів зверніть увагу на такі, як фольклорні твори, художня література, пісенні тексти, Святе Письмо, рекламні й політичні тексти, анекдоти та ін.

Не менш регулярними є *прецедентні імена* (теоніми (*Бог, Ісус Христос, Божий Син*), агіоніми (*Пречиста, Святий Миколай, Мадонна, Діва Марія*), біблійні антропоніми (*Ной, Мойсей, Адам, Єва, Каїн, Авель, Іуда*), топоніми (*Атлантида,*

Вавилон, Чорнобиль), ідеоніми («Мона Ліза», «Дев'ятий вал»). Вчитель-філолог повинен розуміти, що важливим джерелом прецедентних імен сьогодні є *кінематографія* (імена героїв кінофільмів (*Спайдермен, Джеймс Бонд, Фреді Крюгер, Франкенштейн*), імена героїв телесеріалів (*Скалі, Віталька*), імена мультиплікаційних героїв (*Вінні Пух, П'ятачок, Сімсон*)) та *прецедентні висловлювання* – рядки з відомих пісень, цитати із кінофільмів, прислів'я, приказки. Під час виконання відповідних завдань зауважте, що останні відображають етнокультурну специфіку концептів когнітивної бази.

Ще один важливий аспект порушеної проблеми. Автори шкільних підручників з української мови формують *соціокультурну компетенцію учнів* по-різному: *послідовно* або *фрагментарно*. Обидва варіанти прийнятні. Важливо інше – репродукції картин мають бути поліграфічно виразними, щоб увійти до когнітивної бази школярів та викликати в них відповідні емоції, сприяючи формуванню естетичних смаків.

Щодо хрестоматійних національно прецедентних текстів, то рекомендуємо ознайомитися зі статтею Жанни Горіної «Методичні основи національно-текстової концептосфери майбутніх учителів-словесників», у якій авторка переконливо доводить, що знання текстів саме цього типу є незаперечним показником приналежності особистості до певної історико-філологічної епохи, її культури, життєвої ідеології соціуму. Крім того, дослідниця сформулювала критерії відбору каталогу національно-прецедентних текстів (хрестоматійність, інтертекстуальні зв'язки (метатекстовий критерій), реінтерпретованість (художня іррадіація), відтворюваність у ЗМІ та лексикографічних джерелах, аксіологічність (ціннісно-естетична вартість)).

Які ж тексти вважають *національно-прецедентними*? Це тексти, які відомі будь-якому представникові тієї чи іншої національно-культурної спільноти, що входять до «національної когнітивної бази (національного колективного когнітивного простору)» (В. Красних). Саме національно-прецедентний текст як лінгводидактичний феномен є найкращою формою репрезентації самотності українства як певної національної лінгвокультурної спільноти. Очевидно, тому Ж. Горіна запропонувала каталог необхідного текстового мінімуму для обов'язкового вивчення у ЗВО філологічного профілю. Цей перелік – відкритий, тому може бути доповнений текстами сучасної постмодерної літератури та творами української діаспори. Саме це вам і запропоновано зробити у четвертому завданні самостійного блоку. Зверніть увагу, що з-поміж «*натуральних*» *прецедентних текстів* у шкільних підручниках з української мови надають перевагу таки, як вірші, байки, невеликі казки.

Підсумуємо. По-перше, для науково-навчальних текстів у шкільних підручниках характерні такі риси, як книжність, емоційна і суб'єктивно-оцінна нейтральність, узагальненість викладу, композиційна чіткість, однозначність, експліцитність, стислість, наслідування стандарту наукового викладу. По-друге, крім науково-навчальних, у НПД використовують дидактичні тексти – твори тієї чи іншої лінгвокультури, оригінальні або адаптовані, пов'язані інтертекстуальною прецедентністю, спрямовані на формування у школярів соціокультурної компетенції. По-третє, автор шкільного підручника – це авторитарна мовна особистість (індивідуальна або колективна), що є представником соціального інституту освіти, а тому має право на «текстове насилля» (Г. Слишкін). Створюючи власний науково-навчальний текст, учитель або приймає авторитарну настанову автора (авторів) підручника і реалізує її за допомогою пояснювально-ілюстративного методу навчання, або віддає перевагу діалогу, евристичним методам, що уможливають суб'єкт-суб'єктну навчальну взаємодію.

Тема 8. Інтердискурсивність і парафрастичність навчального тексту

План

1. Міжтекстова взаємодія у НПД.
2. Інтердискурсивність НПД та її рівні.
3. Парафрастичність як підкатегорія інтердискурсивності НПД.
4. Вторинний навчальний текст педагога як спосіб адаптації наукового тексту до навчально-педагогічної ситуації.
5. Вторинний текст у мовленнєвій діяльності учнів.

Рекомендована література:

Баландіна Н. Ф. Навчальний текст: проблеми визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. Вип. 14. С. 88–94.

Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–79.

Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / за загред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. 356 с.

Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01. «Українська мова». Київ, Ін-т укр. мови НАН України, 2001. 18 с.

Ковалевська Т. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування : монографія. Одеса : Астропринт, 2008. 324 с.

Коваль А. П. Науковий стиль сучасної української мови. Структура наукового тексту. Київ: Вид-во Київського ун-ту, 1970. 307 с.

Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.

Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.

Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.

Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.

Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.

Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.

Панченко О. І. Лінгвістика стислого тексту : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 1998.

Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ. Київ : Міленіум, 2005. 401 с.

Семеног О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.

Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2. С. 55–60.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Якщо дискурсивність передбачає розуміння тексту не як ізольованої одиниці, а як складника метатекстової єдності, то як корелюють поняття «інтердискурсивність» та «інтертекстуальність» з підручником як феноменом культури

та підручником як компонентом (складником) процесу навчальної комунікації? Свої міркування проілюструйте на прикладі конкретних шкільних підручників з української мови.

Завдання 2. Прочитайте нижче запропонований діалог. Визначте, який рівень засвоєння учнем навчальної інформації уможливило використання навчального діалогу, що реконструює вихідний текст?

– *Зараз пограємося в гру «Яка частина мови задумана?». Я ставитиму запитання, а ви відповідаєте. Ці питання непрості: в них будуть відображені основні ознаки задуманої частини мови. За вашими відповідями я визначу, що ви загадали. Гаразд? Службова чи самотійна?*

– *Самотійна.*

– *Іменна чи дієслівна?*

– *Ні те, ні інше.*

– *Прислівник.*

– *Гаразд, а тепер дайте визначення прислівника як частини мови.*

Завдання 3. На прикладі запропонованого фрагменту НПД проаналізуйте, у який спосіб учитель допомагає школярам створити вторинні тексти (словникові статті омонімів до лексеми *ключ*). Як у наведеному дискурсі реалізується зв'язок мовленнєвих творів усередині замкнутої комунікативної ситуації, в якій відбувається трансформація, парафразування вторинного тексту (інтердискурсивність НПД)?

– *Записуємо слово «ключ». Яке значення воно може мати?*

– *Знаряддя для замикання та відмикання замка.*

– *Правильно. Наприклад, таке значення слова реалізується у реченні «Сторож брязнув ключами, одмикаючи важкий здоровий замок». Яке ще значення має це слово?*

– *(Мовчання).*

– *«Говорять: подайте ключ на 8».*

– *Гайковий ключ.*

– *Так. Яке ще значення?*

– *(Мовчання).*

– *Бачу, що зі словником не працювали. А засіб для розуміння, розв'язування чогось? Когось? Наведіть приклад речення з таким значенням слова «ключ».*

– *Це правило – ключ до розуміння іншого правила.*

– *Добре. Ще значення?*

– *(Мовчання).*

– *А вимикач для замикання й розмикання електричного кола? А знак на початку нотного ряду?*

– *Скрипичний, який показує розташування нот на нотному стані.*

– *Нарешті. А у реченні «Далеко в небі виднівся журавлиний ключ?»*

– *Це коли якісь істоти рухаються один за одним, утворюючи кут.*

– *А чули, що ключем ще називають жердину з гачком, за який зачіплюють відро для набирання води з криниці?*

– *У бабусі в селі.*

– *Гаразд. То як же співвідносяться усі ці значення: як значення багатозначного слова чи значення омонімів?*

Завдання 4. Оберіть конкретну тему (параграф) у будь-якому шкільному підручнику з української мови. Продемонструйте на її прикладі, що навчальний текст – своєрідна модель, яка певною мірою відображає первинний текст, оскільки у НПД відтворюються переважно типові аспекти первинного тексту, інваріант же первинного тексту може бути виділений в усіх його вторинних утіленнях.

Завдання 5. Оберіть будь-яку лінгвістичну тему, передбачену шкільною програмою з української мови. Продемонструйте, у який спосіб можна адаптувати первинний науковий текст з метою його доступності. Які чинники зумовлюють вибір прийому адаптації наукового тексту у навчально-педагогічній ситуації? У який спосіб учитель може знизити рівень абстрактності наукового тексту? Наведіть приклад ефективного застосування асоціацій у НПД.

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Маркером інтердискурсивності є парафраз – відтворення змісту «чужого» тексту словами автора, який приймає текст. Продemonструйте на прикладі роботи учня з теоретичною частиною підручника (конкретного параграфа), що організація інтердискурсивних зв'язків підручника і тексту, створеного учнем, залежить від рівня засвоєння ним навчальної інформації, передбаченої на конкретному етапі навчального заняття.

Завдання 2. Відомо, що парафраз – повторна передача смислу іншими словами. Результатом парафразування стають вторинні тексти, які виникають у результаті аналітико-синтетичної обробки первинних текстів. Модифікація може здійснюватися за допомогою розширення, конденсації, спрощення, ускладнення вихідного тексту.

Продemonструйте на конкретних прикладах навчальної взаємодії вчителя української мови й учня, що модифікацію в парафразі зумовлює прагматична установка, яка передбачає врахування характеру адресата і цілей парафразування.

Продуктування вторинних текстів має дериваційний характер, тому що в їх основу покладено процедури згортання і розгортання. Продemonструйте на конкретних прикладах, як ці процедури корелюють із двома взаємопов'язаними мисленнєво-мовленнєвими процесами – сприйняттям та відтворенням мовленнєвого повідомлення.

Завдання 3. Змодельуйте навчально-педагогічну ситуацію, коли вчителю української мови доречно використати діалогізацію пояснення, щоб процес засвоєння знань зробити доступним і привернути увагу учнів. Спробуйте використати такі прийоми діалогізації пояснення, як риторичне питання, риторичний вигук, введення вигаданого мовлення, цитація, повтор.

Прокоментуйте прийоми діалогізації пояснення у поданих прикладах:

I. Чому це пряма мова? Тому що вона належить герою. А на що вказують слова автора? Вони вказують на те, кому належить пряма мова. Пригадайте, як ми читали слова автора? Більш нейтральним голосом. А пряму мову? Читаючи пряму мову, ми намагалися виразити емоційний стан героя.

II. Господи! Скільки проблем виникає при опрацюванні написання префіксів!

III. «Подумаєш, – можете сказати ви, – визначити умови написання! Що тут складного?»

IV. Дивіться, вид – доконаний, недоконаний, час – минулий, теперішній – це ж ознаки дієслова, а зміна за родами й відмінками властива прикметникам. Ще Михайло Ломоносов говорив: «...Дієприкметник поєднує дієслова й прикметника силу».

Завдання для самостійного опрацювання

Завдання 1. Оберіть будь-який параграф (або кілька параграфів) у шкільному підручнику з української мови. Проаналізуйте, як у ньому (в них) представлені такі принципи адаптованого викладу наукового тексту, як лексико-семантичний переклад, конкретизація абстрактного поняття, художність викладу, які здійснюються за допомогою аналогії, контрасту, образності.

Завдання 2. Наведіть конкретні приклади, коли, на вашу думку, доречно використати такі способи пояснення термінів, як історико-хронологічна довідка та етимологічна довідка.

Завдання 3. Укладіть конспект уроку (або його фрагмент) на обрану тему. Продemonструйте інтертекстуальні зв'язки текстів учителя (про виучувану одиницю) та учнів (при відтворенні інформації після пояснення матеріалу вчителем). Назвіть засоби реалізації підкатегорії парафрастичності у вторинних текстах школярів.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Зауважте, що категорію інтердискурсивності в науковій літературі описують у зіставленні з категорією інтертекстуальності. Різниця між цими поняттями – у співвідношенні з об'єктами дослідження – текстом і дискурсом. Інтертекстуальність підпорядкована інтердискурсивності, оскільки текст є складником дискурсу. Інакше кажучи, дискурсивність визначає текст не як ізольовану одиницю, а як складник метатекстової єдності.

Щодо шкільного підручника з української мови, то *інтертекстуальність* у ньому виявляється як зв'язок окремого тексту з іншими текстами на рівні змісту, жанрових та стилістичних особливостей, а також структури й формального вираження. У процесі ж реальної комунікації (між текстом підручника та текстом учня, текстом учителя й текстом учня, текстом учня й іншого учня) цей підручник набуває властивостей *інтердискурсивності*.

Що ж таке інтердискурсивність у тексті учня? Це запозичення учнем елементів тексту підручника або тексту вчителя під час реальної комунікативної події. Маркером інтердискурсивності у тексті учня є *парафраз* – відтворення змісту «чужого» тексту словами автора, який приймає текст.

Що визначає організацію інтердискурсивних зв'язків тексту підручника і тексту, створеного учнем? Передбачений на конкретному етапі навчального заняття *рівень засвоєння навчальної інформації*. Виділяють (наприклад, О. Гордієвський) такі рівні засвоєння навчальної інформації: *логіко-референційний* (запам'ятовування та подальша репродукція виучуваного матеріалу; інтердискурсивність реалізується у таких мовленнєвих жанрах учня, як переказ параграфа підручника; відповіді на питання підручника або вчителя, що відтворюють ключові положення теоретичного матеріалу; повтор формулювань дефініцій, правил та ін.; складання плану (простого або розгорнутого), написання тез або конспекту почутого/прочитаного; відтворення тексту підручника за опорними (ключовими) словами); *референційно-методологічний* (застосування на практиці відповідних знань, умінь послуговуватися знаннями у схожій ситуації, за зразком; навчальний текст школяр створює у ході виконання завдань, спрямованих на виявлення помилок у формулюванні правил/дефініцій учителем, на укладання словникових диктантів (на основі теоретичної частини підручника, пояснення вчителя, опорного конспекту); виконання різних видів лінгвістичних розборів за зразком; «розігрування» навчальних діалогів, що реконструюють вихідний текст); *проблемний* (створення учнями на основі самостійно розкритих суттєвих ознак виучуваного явища текстового парафраза як результату розв'язання пізнавального завдання); *креативний* (застосування знань у нестандартній ситуації, трансформація знань, їх комбінація, самостійний аналіз явищ та фактів; цей рівень передбачає складання опорного конспекту на основі теоретичного матеріалу підручника, складання алгоритму, застосування правила, написання творів-мініатюр на лінгвістичну тему); *рефлексивний* (створення тексту на основі чіткого розмежування того, що було учневі відомо, та нового, увідомлення того, що зрозумів).

Як бачимо, упродовж уроку один і той же текст (теоретичний матеріал підручника або текст пояснення вчителя) повторюється (докладно, вибірково, стисло) кілька разів (під час пояснення вчителя, читання тексту підручника, переказу та коментування фрагментів тексту, при виконанні тренувальних вправ, на етапі узагальнення). Для чого такі повтори? Для того, щоб *учень сприйняв, зрозумів, запам'ятав навчальний матеріал та зміг застосувати його на практиці*.

Як відбувається міжтекстовий зв'язок «учитель – учень»? По-перше, вчитель вимагає повторити фрагмент його пояснення. По-друге, він вимагає повторити поставлене запитання або відтворити відповідь іншого учня. По-третє, це може бути реакція вчителя на відповідь учня (підтвердження, корегування, уточнення,

доповнення, тлумачення, інтерпретація, переформулювання відповіді учня). Інтердискурсивність реалізується і як *координація первинного тексту школяра* (наприклад, розгорнутої відповіді учня біля дошки), і як *координація вторинного* (відгук, рецензія, коментар) тексту учителя.

Підсумувавши, можемо стверджувати, що *інтердискурсивність НПД* – це конкретний зв'язок двох мовленнєвих творів усередині замкнутої комунікативної ситуації, у якій відбувається трансформація, парафразування вторинного тексту.

Для НПД характерні адаптація та взаємозбагачення мовлення учителя й учня. Це призводить до парафрастичності викладу матеріалу у навчальних текстах. Що таке *парафраз*? Це повторна передача смислу іншими словами. *Модифікацію* (розширення, конденсацію, спрощення, ускладнення) вихідного тексту в парафразі зумовлює прагматична установка, яка враховує характер адресата й цілі парафразування. *Результатом парафразування* стають вторинні тексти, що слугують для зберігання, накопичення, переробки та вдосконалення первинної інформації. В основу вторинних текстів покладено процедури *згортання* й *розгортання*, що корелюють із двома взаємопов'язаними мисленнєво-мовленнєвими процесами – *сприйняттям* та *відтворенням* мовленнєвого повідомлення. Під час сприйняття тексту відбувається його згортання у певний «смісловий згусток» (інваріант), який під час репродукції розгортається у нову текстову форму (варіант). Це і потрібно буде Вам продемонструвати під час виконання другого завдання із домашнього блоку та третього і четвертого – із самостійного.

Які ж риси навчального тексту визначають його специфіку з-поміж інших вторинних текстів? По-перше, навчальний текст містить об'єктивно цінну інформацію для всіх учнів, по-друге, він містить різні *метаописи мови науки* (запитання до тексту, формулювання завдань, проблемних питань та ін.); по-третє, для вторинних дидактичних текстів (на матеріалі художніх, публіцистичних та ін. творів) властиві *цитатність, імітація вихідного тексту, емоційна забарвленість*. Крім того, навчальні тексти передбачають рефлексію у навчально-пізнавальній діяльності.

Зауважте, що навчальний текст – своєрідна модель, яка певною мірою відображає первинний текст, інваріант якого представлений в усіх його вторинних утіленнях. Для учителя первинними текстами є: наукові твори, методичні розробки, мовленнєві твори з інших сфер спілкування (дидактичний матеріал до навчального заняття), а також результати мисленнєво-мовленнєвої діяльності школярів (твори, перекази, диктанти, усні відповіді), на основі яких він робить висновки про індивідуальний тезаурус учня, оцінює, змінює його, створюючи власний вторинний текст-рецензію або відгук. У процесі підготовки вчителя до заняття науковий текст піддається *адаптації* – пристосуванню вихідного тексту до аудиторії, на яку цей текст розрахований з метою його *доступності*.

Як адаптувати науковий текст? Учитель повинен знайти спосіб знизити до мінімуму рівень його абстрактності й представити школяреві навчальний матеріал в образній асоціативній формі. Зауважмо, що *прийоми адаптації наукового тексту в навчально-педагогічній ситуації* зумовлені її функційними особливостями (комунікативною метою вчителя, віковими особливостями учнів, індивідуально-творчою природою вчителя). Головна складність для педагога – пояснити наукове поняття. Тому зверніть увагу на основні *принципи адаптованого викладу наукового тексту* – *лексико-семантичний переклад* (характеристика складних понять на засадах порівняння з добре відомими), *конкретизація абстрактного поняття* (ілюстративність та словесне моделювання), *художність викладу* (орієнтир на цікавість). Усе це здійснюється за допомогою аналогії, контрасту, образності. Розгляньте і такі прийоми адаптації інформації про наукове поняття, як пояснення, логіко-семантична аналогія, вільне визначення, словотвірна мотивація, підтвердження, коригування, уточнення, доповнення, тлумачення, інтерпретація відповіді учня,

етимологічна довідка, історико-хронологічна довідка. Так, *лексико-семантична аналогія* передбачає передачу смислу певного поняття з використанням добре знайомих адресатові слів (аналогія – створення словесно-образної наочності, основу якої складає будь-яка картина, епізод, факт, подія з життя школяра). У науково-навчальному тексті чимало термінів. Щоб їх запам'ятати, вчитель допомагає учневі краще усвідомити їх смислову структуру, використовуючи «*вільне визначення*» – по чергово використовує інформаційно значущі та інформаційно допоміжні фрагменти, створюючи оптимальні умови для мисленнєвої діяльності учня. Фактично це синтез двох принципів популярного викладу – лексико-семантичний переклад + принцип художності. *Словотвірна мотивація* дозволяє учителю акцентувати увагу аудиторії на внутрішній формі слова: учитель двічі пояснює невідоме – через зміст і через форму, тим самим збільшуючи ступінь адекватної інтерпретації терміна учнем.

Зверніть увагу і на такі логічні прийоми, за допомогою яких предмет вивчення визначається не повністю, а частково, як пояснення, підтвердження, коригування, уточнення, доповнення, тлумачення, інтерпретація відповіді учня.

На особливу увагу заслуговує робота з термінами, які є обов'язковим компонентом науково-навчального тексту. Передусім це способи їх пояснення, з-поміж яких виокремимо *етимологічну довідку*, якою вчитель послуговується, коли потрібно стимулювати інтелектуальний інтерес аудиторії, відтворюючи первинну структуру слова, та *історико-хронологічну довідку*, коли необхідно продемонструвати учневі історичну значущість виучуваного поняття.

Зробити текст пояснення доступним учителеві допомагає прийом *діалогізації*, який реалізується за допомогою риторичного питання, риторичного вигуку, введення вигаданого мовлення, цитації та повтору. Якщо риторичне питання у мовленні вчителя – це фігура виділення ключових моментів мовлення, то риторичний вигук – фігура емоційного ствердження або заперечення, що виражає емоційне ставлення вчителя до предмета мовлення або до того, як учні сприймають (відтворюють) матеріал. Введення вигаданого мовлення дозволяє похвалити спілкування та продемонструвати повагу до думки співбесідників, їх сумнівів. Використовуючи покликання на авторитетну думку (цитування), вчитель підкріплює свою позицію, а нерідко й створює емоційний фон. Повтор окремого відрізка мовлення (слова, речення, словосполучення) має на меті його виділення. Розрізняють кілька видів повтору: відтворення мовленнєвого відрізка у тому ж вигляді, що він уже був виголошений, повтор-актуалізатор (відтворення мовленнєвого відрізка в тій же лексико-синтаксичній формі, але з іншою (більш яскравою) інтонаційною модуляцією), повтор-модулятор (відтворення мовленнєвого відрізка у видозміненій лексико-синтаксичній та інтонаційній формі).

Метатекст учителя і тексти учнів є вторинними (парафразування) щодо першоджерела, змістове ядро якого зберігається. *Метатекст учителя* – адаптований до навчальної ситуації варіант первинного тексту. Вторинний текст у мовленнєвій діяльності учнів (*переказ навчально-наукового тексту підручника або учителя, конспект або розгорнутий план навчальної лекції*) – це своєрідна модель, яка певною мірою відображає первинний текст. Практично усе, що пишуть і говорять школярі на навчальному занятті, є вторинним текстом. Парафрастичні перетворення у текстах школярів можуть відбуватися на рівні форми, змісту і жанру. *На рівні форми* вони підводять до необхідності виділення графічного та звукового вигляду тексту. *На рівні змісту* вибудовуються за наявністю/відсутністю/зміною змістових компонентів. *На рівні жанру* парафраз пов'язаний із родо-жанровими трансформаціями первинних текстів. Як правило, *вторинний текст* має підвищену, порівняно з первинним, *інформативну насиченість* за рахунок концентрації обов'язкових і факультативних засобів усіх рівнів мови.

Нерідко парафраз у НПД – це *полікодовий (креолізований) текст*, що включає, крім вербального, невербальний складник. Так, при використанні «картинного

диктанту» школярі перетворюють малюнок на картці у слово, записують його, виділяючи потрібну орфограму. Виділяють *три ступені креолізації тексту*: слабка, помірна (домінування однієї системи і допоміжна роль іншої) та сильна (використання парамовних засобів комунікації (фонаційних, кінетичних, графічних)).

Отже, результат парафрастичності як підкатегорії інтердискурсивності НПД – адаптація вчителем наукового тексту з метою засвоєння учнем знань та формування відповідних умінь і навичок.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3

Проблеми розуміння й інтерпретації науково-навчального та дидактичного текстів

Тема 9. Зв'язність текстів у навчально-педагогічному дискурсі

План

1. Предметно-сміслова зв'язність текстів у НПД.
2. Композиційно-структурна зв'язність НПД.
3. Асоціативна та образна зв'язність текстів у НПД.
4. Комунікативно-прагматична зв'язність НПД.

Рекомендована література:

Баландіна Н. Ф. Навчальний текст: проблеми визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. Вип. 14. С. 88–94.

Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.

Бацевич Ф. С. Лінгвістична генетика в структурі сучасної лінгвістики. *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2005. Вип. 16. С. 72–76.

Бацевич Ф. С. Проблеми сучасної лінгвістичної генетики: спроба аналітичного огляду. *Од слова путь верстаючи до слова...* : зб. наук. пр. на пошану Роксолани Зорівчак. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. С. 29–36.

Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–79.

Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / за загред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. 356 с.

Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01. «Українська мова». Київ, Ін-т укр. мови НАН України, 2001. 18 с.

Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.

Космеда Т. А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики. Львів : Вид-во ЛНУ, 2001. 350 с.

Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.

Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.

Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.

Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.

Опачко М. В. Системний та інтегративний підходи в освіті : метод. посіб. Ужгород : УжНУ, 2016. 69 с.

Панченко О. І. Лінгвістика стислого тексту : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 1998.

Семеног О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.

Серажим К. Дискурс як соціолінгвістичне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалі сучасної газетної публіцистики) : монографія. Київ : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2002. 292 с.

Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2. С. 55–60.

Юр'єва О. В. Сучасний стан вивчення проблеми мовленнєвих жанрів. *Мова і культура*. 2012. Вип. 15. Т. 1. С. 138–143.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Предметно-сміслова зв'язність дискурсу полягає у його здатності утримувати референта (предмет знання) у фокусі уваги учнів упродовж усієї складної комунікативної події. При цьому на кожному її етапі розкриваються нові аспекти лінгвістичного поняття.

Продемонструйте цю тезу на конкретних прикладах, обравши конкретний параграф (розділ) у шкільному підручнику з української мови.

Завдання 2. На власний розсуд оберіть текст будь-якого параграфа шкільного підручника з української мови. Проаналізуйте такі засоби зв'язності у цьому науково-навчальному тексті, як лексичні повтори, субституція (вживання одного мовного елемента замість іншого, аналогічного), дискурсні слова (слова-організатори наукової думки), засоби асоціативних зв'язків та образної когезії, стилістичні прийоми, графічні засоби та ін.

Чому, на вашу думку, для НПД не характерні розгалужені логіко-синтаксичні конструкції? Які засоби компенсують асиметрію між планом змісту і планом вираження навчального знання у навчальних текстах? Проілюструйте ці засоби на прикладі обраного для аналізу параграфа.

Завдання 3. Змодельуйте будь-яку ситуацію навчально-комунікативної взаємодії вчителя української мови й учня, яка б ілюструвала прагматичні засоби зв'язності у НПД. Продемонструйте, як комунікативна координація мовленнєвої поведінки вчителя й учнів забезпечує зв'язність НПД на прагматичному рівні.

Завдання 4. Проілюструйте на конкретних прикладах, у який спосіб тип взаємодії ілюкутивних намірів учителя й учнів у рамках інтеракції визначають тип комунікативної координації. Чи впливають на вибір типу комунікативної координації зацікавленість/байдужість учнів, їхня активність/пасивність, паралінгвістичні сигнали ставлення учня до теми та ситуації?

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Продемонструйте на конкретних прикладах (оберіть параграф або розділ у будь-якому шкільному підручнику з української мови) спіральний принцип організації НПД.

Зауважте! На початку уроку вчитель формулює основну тему дискурсу, яку презентує відповідна термінологіка та антецедент (слово, що прогнозує реалізацію спільної теми і з яким співвідносяться інші слова у висловлюваннях у межах конкретної комунікативної події, утворюючи тематичне поле, тематичний ланцюжок ключових слів). Підтеми тексту розкривають взаємозв'язки між її основними поняттями, у зв'язку з чим на останні покликаються, а також послуговуються повторами, синонімами, антонімами та ін.

Завдання 2. Ознайомтеся із фрагментами НПД на тему «Діалектна лексика», які відображають три етапи уроку: актуалізація опорних знань, пояснення нового матеріалу, первинне закріплення нового матеріалу.

Прокоментуйте, які семантичні відношення між номінаціями (тотожності, родові зв'язки між різними за обсягом значеннями предмета повідомлення) забезпечує спільність предмета повідомлення (*діалект*)?

1) Ви уже натрапляли на поняття «діалектна лексика».

– Яку ж лексику називають діалектною? – Її використовують не всі, а в деяких селах. – Не лише у селах. Але загалом це правильно. Діалектними є слова, що використовуються у певній місцевості, тому їх ще називають «місцевими словами».

– Наведіть приклади діалектних слів.

– Поговоримо про це докладніше.

2) Діалект – це різновид загальнонародної мови, властивий певній місцевості. Сукупність структурно близьких діалектів утворює наріччя, сукупність усіх наріч – діалектну мову, що є однією з двох основних форм (поряд з літературною мовою) існування національної мови. У межах наріччя чи діалектної мови діалект протиставляється іншим діалектам сукупністю ознак у звуковій, граматичній, словотвірній будові, лексиці, фразеології, хоч і має з ними спільні риси на різних структурних рівнях. Говір – найменша одиниця діалектного поділу мови. Говори об'єднуються у наріччя. Виокремлюють південно-західне, південно-східне та північне наріччя української мови. Іноді загальноновживані слова використовуються в говірках у невластивому літературній мові значенні...

Отже, діалект – наріччя й говірки певної місцевості.

3) А тепер перевіримо, як ви засвоїли новий матеріал.

– Що таке діалект?

– Це наріччя й говірки певної місцевості.

– Як співвідносяться говірка й наріччя?

– Говір – найменша одиниця діалектного поділу мови. Говори об'єднуються у наріччя.

– Які наріччя виокремлюють в українській мові?

– Виокремлюють південно-західне, південно-східне та північне наріччя української мови.

– Наведіть приклади діалектних слів, на які можна натрапити у нашій місцевості.

Завдання 3. Змодельуйте ситуацію навчально-комунікативної взаємодії вчителя й учня, яка б ілюструвала такий засіб комунікативної координації, як діалогічний повтор. Прокоментуйте й інші функції цього засобу: комунікативна підтримка (вияв симпатії до співрозмовника, створення атмосфери гармонійної творчої взаємодії), показник комунікативних труднощів у спілкуванні (повтор-перепитування), спосіб заповнення пауз в діалозі, емоційно-оцінна реакція та ін.

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. На уроках української мови учитель нерідко послуговується методом фронтальної бесіди, частиною якого є питально-відповідні комплекси. Виокремлюють (напр., О. Падучева) такі види прагматичних зв'язків у них, як узгодження реплік за іллокутивною функцією; орієнтація реплік на умови мовленнєвого акту; зорієнтованість реплік на пресупозицію; зв'язок реплік через посередництво імплікатур дискурсу та ін.

Проілюструйте використання фронтальної бесіди на конкретному уроці української мови (тему оберіть самостійно), передбачивши можливі варіанти відповідей учнів на поставлені вчителем питання. Які з указаних видів прагматичних зв'язків у питально-відповідних комплексах можуть бути використані? Чому?

Завдання 2. У текстах НПД представлені усі види зв'язності – предметно-сміслова, структурно-логічна та парадигматична. Завдання першої – забезпечити наступність та послідовність поступлення навчальної інформації, організувати міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки на уроці. Завдання другої – забезпечити формально-структурний взаємозв'язок елементів дискурсу. Інакше кажучи, перші два

види зв'язності зумовлені логікою змісту дискурсу. Проілюструйте на конкретних прикладах спрямованість парадигматичної зв'язності на встановлення комунікативної координації під час уроку.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Виходимо із того, що НПД – це функційно завершена інформаційна і структурна єдність. Тому науково-навчальні та дидактичні тексти у складі НПД виявляють зв'язок як із попередніми текстами у межах освітнього дискурсу (здійснюються внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, в результаті чого реалізуються принципи наступності та послідовності навчання), так і між собою. *Зв'язним* можна вважати текст, який містить інформацію, викладену у попередніх текстах та їх фрагментах.

Предметно-сміслова зв'язність НПД виявляється у його здатності утримувати референта (предмет знання) у фокусі уваги учнів упродовж усієї комунікативної події. При цьому на кожному її етапі розкриваються нові аспекти лінгвістичного поняття. Щоб предмет знання не губився у просторово-часовому континуумі дискурсу, *навчальні тексти повинні у своєму складі мати повторювані елементи* різних рівнів складності. Інакше кажучи, вивчення лінгвістичного явища в НПД відбувається ніби за спіраллю: *нове містить елементи старого, відомого, розвиває вже сказане на новому рівні, з додаванням нового знання*. На початку уроку вчитель формулює основну тему дискурсу, яку презентує відповідна термінологіка (локальні тематичні вузли), що допомагає розкрити його підтеми, у зв'язку з чим учитель вибудовує свій науково-навчальний текст навколо цієї термінологіки, а також послуговується синонімами, антонімами, повторами та ін., що виявляє зв'язок із цією нею. На уроці вчитель зв'язує мікротеми дискурсу: від оголошення теми й мети уроку до підведення його підсумків та завдання додому. В основу лексичної зв'язності покладено повтор єдиного смислу, спільної семи. Слово, що прогнозує реалізацію спільної семи, виникнення семантичного повтору та перебуває у вихідній частині дискурсу/у назві параграфа/у темі уроку, називають *антецедентом*. З ним співвідносяться всі слова у наступних висловлюваннях у межах конкретної комунікативної події, утворюючи одне *тематичне поле, тематичний ланцюжок ключових слів*. Виконуючи друге завдання із блоку домашніх, зверніть увагу на те, що фрагменти запропонованого дискурсу презентують три етапи уроку – актуалізація опорних знань, пояснення нового матеріалу, первинне закріплення нового матеріалу. Кожен з цих етапів має своє призначення на уроці, тема якого «Діалектна лексика». Ваше завдання – виявити антецедент, з яким співвідносяться всі слова у наступних висловлюваннях, утворюючи з ним тематичне поле, тематичний ланцюжок ключових слів. Інакше кажучи, ви маєте виявити предмет повідомлення та семантичні відношення між ним та його номінаціями у запропонованих фрагментах (точні, парадигматичні, дериваційні, синонімічні, антонімічні, перифрастичні повтори; родо-видові зв'язки між різними за обсягом значеннями предмета повідомлення та ін.).

Зауважте, що засобами зв'язності висловлювань у навчальному тексті є не лише повтори-лексичні одиниці та субституція (заміна) найменувань мовної одиниці (*морфема – значуща частина слова...*), а й логіко-граматичні засоби (дискурсні слова), асоціативні зв'язки, образна когезія, спеціальні стилістичні прийоми, графічні засоби. *Логічність* – одна з основних якостей текстів НПД, де інформація потрапляє порційно. Послідовність же поступлення цієї інформації забезпечує внутрішній взаємозв'язок, оскільки відображає закономірність розв'язання навчальних завдань. Зауважте: у писемному тексті домінують чітко виражені зв'язки між окремими його елементами, тоді як в усному такі елементи сприймаються на фоні попереднього смислового ряду. Тому новий смисловий елемент у НПД зазвичай сприймається як результат усього

попереднього ряду. Зверніть увагу, що для НПД не характерні розгалужені логіко-синтаксичні конструкції. Асиметрію між планом змісту і планом вираження навчального знання компенсують семантичні та лінгвістичні пресупозиції, поняттєвий характер мови науки, відповідні фонові знання здобувачів освіти.

З-поміж типів мовлення пропонуємо звернути увагу на міркування. До типових дій та операцій у рамках *тексту-міркування* належать: обґрунтування висновку, висунення гіпотези, введення терміна й поняття, наведення фактів і доведення, підведення підсумків та ін. Ці операції автор навчально-наукового тексту (вчитель або автор підручника) маркує експліцитно за допомогою дискурсних слів та виразів (*слів-організаторів наукової думки*): на початку розвитку теми або мікротеми (*спочатку, передусім, почнемо з..., розпочати слід із..., уявімо, що...*); усередині розвитку теми або мікротеми (*продовжимо, перейдімо до..., тепер, далі, ще одна закономірність*); у кінці розвитку теми або мікротеми (*зробимо висновок, нарешті, на завершення, насамкінець*); у ряді подібних мікротем (*по-перше, по-друге*); дистанційно щодо попереднього фрагмента/фрагментів (*ще раз, як відзначалося, як було сказано, у наведених вище прикладах*); дистанційно щодо наступного фрагмента (*пізніше, згодом, далі, у подальшому викладі*).

Отже, висловлювання учасників НПД зчеплені між собою не лише змістово, а й мають певний *формально-структурний зв'язок*. Йдеться про *когезію* як техніку створення форм переходу між найменшими функційними відрізками дискурсу. Засобом зв'язку найчастіше виявляються повтори, які в наступному реченні/висловлюванні дублюють відповідну інформацію (тема висловлювання), щоб увести нові позначення як теми, так і реми. Зв'язність текстів у НПД може забезпечувати *асоціювання* (асоціативний зв'язок) – *ідентифікація нового об'єкта або явища, які пізнають, через пошук аналогів з-поміж уже відомих явищ та об'єктів*. У лексичних вправах, у вправах з орфографії та ін. мовні одиниці нерідко пов'язують за кольором (прикметники *ліловий, фіолетовий, бірюзовий, бузковий* – відтінки синього кольору), за суміжністю (*квартира, квартал, кварта* – *quarta* 'чверть'), за формою, звучанням, смаком, дією, матеріалом, призначенням, кількістю та ін. Асоціативний зв'язок використовують, як правило, для запам'ятовування «словникових слів». *Образний зв'язок* – важлива риса НПД, яка інтегрує науковий та художній плани навчального тексту. Цей тип зв'язку дозволяє вчителю української мови адаптувати власне науковий виклад до потреб учнів відповідного віку та рівня підготовки.

Крім засобів тематичного, логічного, асоціативного та образного зв'язку текстів дискурсу, важливу роль у навчально-педагогічному його різновиді відіграють і прагматичні. *Зв'язність* текстів у складі НПД на *прагматичному рівні* забезпечують провідна *комунікативна стратегія* та *комунікативна координація* мовленнєвої поведінки учителя й учнів. З-поміж засобів комунікативної координації доволі популярним є *діалогічний повтор* – мовленнєва реакція одного комуніканта на пропозицію іншого, що містить у своїй структурі компонент репліки-стимулу. Діалогічний повтор може виконувати такі функції: *засіб комунікативної підтримки* (вияв симпатії до співрозмовника, створення атмосфери гармонійної творчої взаємодії, (у випадку виникнення комунікативної напруги – її нейтралізації), що використовують як сигнал успішного декодування інформації або як сигнал зацікавленості слухача повідомленням мовця); *показник комунікативних труднощів у спілкуванні* (повтор-перепитування як засіб спонукання співбесідника до підтвердження або спростування правильності декодування отриманої інформації); *повтор-ретроспектор* (відновлення логічного ходу комунікації).

Тексти у складі НПД є матеріальною основою відповідного мовленнєвого жанру. Між ними наявні певні взаємовідношення та зв'язки. Одні жанри (наприклад, формулювання гіпотези, формулювання визначень, закономірностей, правил та ін.) *не*

вимагають миттєвої реакції адресата. Їх називають *автосемантичними*. Інші (*синсемантичні*) жанри націлені на реакцію адресата.

Пропонуємо звернути увагу на науковий доробок Ф. Бацевича, який пропонує виокремлювати такі типи зв'язків, як-от: проспективні, ретроспективні та проспективно-ретроспективні [Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів : Паіс, 2005. С. 118]. *Проспективні мовленнєві жанри* зорієнтовані на словесну або невербальну реакцію адресата (навчальне питання, наприклад: *Як можна визначити тип відмінювання дієслова?*), на формулювання завдання (*Знайдіть у тексті синоніми*), на попередження, на нагадування. *Ретроспективні мовленнєві жанри* є вербальною реакцією адресата на попередній мовленнєвий акт – підтвердження, порада, рекомендація. З-поміж *проспективно-ретроспективних мовленнєвих жанрів* виокремлюють такі, як перепитування з метою уточнення, пояснення сказаного.

Прокоментуємо висловлену тезу докладніше. Наприклад, у питально-відповідних комплексах, що входять до жанру «фронтальне опитування» виокремлюють такі *види прагматичних зв'язків*: узгодження реплік за іллокутивною функцією (*Яка це частина мови? – Іменник*); репліки, зорієнтовані на умови мовленнєвого акту та на пресупозицію; репліки, основою яких є імплікатури дискурсу (непрямі мовленнєві акти, *смісл яких мовець виводить інтуїтивно: – Можна я відповім? – Ти тільки що відповідав* (розуміння смислу репліки-відмови «Відповідати не будеш, тому що потрібно опитати інших учнів»), правильно інтерпретуються за рахунок дотримання співбесідниками принципу релевантності Г. Грайса (не відхиляйся від теми, говори по суті). Зверніть увагу, що ефективне питання передбачає чотири умови для своєї реалізації: мовець не знає відповіді; він хоче знати відповідь; співрозмовник знає відповідь; співрозмовник хоче поділитися тим, що знає. Релевантними для навчальної ситуації є переважно третя та четверта умови, тому їх порушення призводить до комунікативної невдачі мовців.

Комунікативну координацію визначає тип взаємодії іллокутивних намірів учителя й учнів у рамках інтеракції (наприклад, питання – відповідь/ухилення від відповіді; вимога – її виконання або невиконання), а також узгодження/неузгодження модальних реакцій в рамках інтеракції (*тональність, зацікавленість/байдужість, позитивна/негативна оцінка та ін.*). До уваги беруть і такі павраметри комунікативної взаємодії, як *активність/пасивність учнів, етикетний/неетикетний характер мовленнєвої поведінки, паралінгвістичні сигнали ставлення до теми й ситуації та ін.*, на підставі чого виділяють такі *типи комунікативної координації*: консентність (згода, гармонійність, іллокутивна та модальна узгодженість) та комфортність (іллокутивна узгодженість при модально-тональній нейтральності, пасивності та незацікавленості одного з комунікантів).

Отже, у межах НПД спостерігаються усі види зв'язності текстів: *предметно-сміслова, структурно-логічна та парадигматична*. Завдання першої – забезпечити *наступність та послідовність* отримання навчальної інформації, організувати міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки на уроці. Завдання другої – забезпечити формально-структурний *взаємозв'язок елементів дискурсу*. Третя спрямована на *встановлення комунікативної координації на уроці*.

Тема 10. Розуміння й інтерпретація текстів у навчально-педагогічному дискурсі

План

1. Інтерпретованість як системоутворювальна ознака тексту.
2. Проблеми розуміння та інтерпретації дидактичного тексту.
3. Міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграція текстів НПД.

Рекомендована література:

- Баландіна Н. Ф. Навчальний текст: проблеми визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. Вип. 14. С. 88–94.
- Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія в структурі сучасної лінгвістики. *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2005. Вип. 16. С. 72–76.
- Бацевич Ф. С. Проблеми сучасної лінгвістичної генології: спроба аналітичного огляду. *Од слова путь верстаючи до слова...* : зб. наук. пр. на пошану Роксолани Зорівчак. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. С. 29–36.
- Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–79.
- Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / за загред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. 356 с.
- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. для студ-в вищих навч. закладів. Київ : Академвидав, 2004. 334 с.
- Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01. «Українська мова». Київ, Ін-т укр. мови НАН України, 2001. 18 с.
- Заборна М. Лінгвістична генологія: навчально-методичний комплекс. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 80 с.
- Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.
- Космеда Т. А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики. Львів : Вид-во ЛНУ, 2001. 350 с.
- Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.
- Лещенко Г. П. Українська словесність : конспекти бінарних уроків. 5 клас : посіб для вчителя. Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2007. 128 с.
- Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.
- Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.
- Педагогічна енциклопедія : у 4-х томах. Київ, 1985.
- Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.
- Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.
- Опачко М. В. Системний та інтегративний підходи в освіті : метод. посіб. Ужгород : УжНУ, 2016. 69 с.
- Панченко О. І. Лінгвістика стислого тексту : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 1998.
- Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ. Київ : Міленіум, 2005. 401 с.
- Семеног О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.
- Семенюк О. А., Парашук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
- Серажим К. Дискурс як соціолінгвістичне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалі сучасної газетної публіцистики) : монографія. Київ : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2002. 292 с.

Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2. С. 55–60.

Юр'єва О. В. Сучасний стан вивчення проблеми мовленнєвих жанрів. *Мова і культура*. 2012. Вип. 15. Т.1. С. 138–143.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Відповідність представленого повідомлення оригіналу (інтерпретованість) передбачає можливість пояснення змісту науково-навчального тексту, його сприйняття, розуміння та декодування. «Ефектом» розуміння/нерозуміння науково-навчального тексту є реакція школяра – емоційна (емоційна інтерпретанта) або ж дія, вчинок (акціональна інтерпретанта). Змодельуйте ситуації навчальної взаємодії, що ілюструють: а) «ефект» розуміння учнем науково-навчального тексту вчителя (підручника) на уроці української мови; б) «ефект» нерозуміння учнем науково-навчального тексту вчителя (підручника) на уроці української мови.

Прокоментуйте змодельовані ситуації у контексті порушеної проблеми.

Завдання 2. Оберіть будь-яку вправу у шкільному підручнику з української мови, побудовану на текстовій основі, та продемонструйте, що

- змістом дидактичного тексту стає не лише написане автором, але й те, що вийшло як результат спільної роботи письменника – учителя – учня;
- для розуміння художнього тексту учневі необхідно володіти полісемією тексту, з одного боку, та полісемією соціокультурного контексту – з іншої.

Як ви ставитесь до того, що у процесі навчального заняття учитель нерідко «нав'язує» учневі свій смисл, свою інтерпретанту як «ефект» розуміння художнього тексту?

Завдання 3. У НПД представлені відповідні інтеграційні механізми, які вчені (напр., Ю. Лотман) називають блоками метамови та креолізацією мов. Роль метамови у НПД відіграють завдання підручника або вчителя. Продемонструйте, як

- метамова вчителя вбирає основні елементи усіх текстів дискурсу і будується на їх основі;
- учитель української мови забезпечує сумісність семантичних тезаурусів учнів та авторів підручника у сфері смислових та діяльнісних елементів тексту як посередника комунікації.

Завдання 4. Доберіть до сформульованих нижче завдань (метатексту) відповідний дидактичний матеріал (наприклад, фрагмент художнього тексту), який би вдало ілюстрував відповідний рівень інтеграції його змісту та змісту навчального тексту.

Зуважте! Художній текст як інтегративна одиниця відображає національну культуру, авторське сприйняття світу, втілене в художніх образах, у ньому синтезовані усі елементи мовної системи.

I. Прочитайте текст. Визначте його тему та ідею. Випишіть з тексту старослов'янізми, назвіть їх ознаки. Яку функцію вони виконують у цьому тексті?

II. Напишіть твір-мініатюру з використанням дієслів у формі умовного способу.

III. Прочитайте віри. Визначте стилістичні функції ступенів порівняння прикметників. З'ясуйте, як засоби актуального членування речення підпорядковані реалізації ідейно-художнього задуму автора?

Завдання 5. Укладіть один із можливих варіантів навчально-наукового тексту учня, який би демонстрував помилку, пов'язану із порушенням послідовності розумових дій при використанні орфографічного чи пунктуаційного правила.

З'ясуйте причину помилки учня. Запропонуйте шляхи розв'язання проблеми. Який рівень інтерпретанти відображений у такому науково-навчальному тексті школяра?

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. Інтерпретанта навчально-наукового лінгвістичного тексту має рівневу структуру й залежить від ступеня розуміння учнями вихідного тексту. Просте відтворення начального тексту учнем (логіко-референційний рівень) ще не є свідченням його розуміння. Лише на проблемному рівні вторинні тексти фіксують результати роботи свідомості учня, а на креативному – вони відрізняються від вихідного жанром, стилем, типом.

Доберіть завдання з української мови для учнів конкретного класу, увідповіднивши їх із вказаними рівнями інтерпретанти у НПД та ступенем розуміння учнями вихідного тексту.

Завдання 2. Доберіть 5–7 текстів, які б могли виконати функцію дидактичних на уроці української мови. Прокоментуйте, якими критеріями ви керувалися при їх доборі. Для шкільного підручника з української мови якого класу пропонуєте їх використати? Чому? Під час вивчення якої теми?

Завдання 3. Оберіть текст переказу для учнів конкретного класу. Продемонструйте на його прикладі рівні інтерпретанти дидактичного тексту. Як впливає на розуміння цього тексту факт незнання учнями іншомовних слів, жаргонної, просторічної лексики, територіальних діалектів, окремих значень багатозначних слів, омонімів та ін.? У який спосіб учитель має можливість привернути увагу школяра до цих явищ?

Звернімо увагу! Робота над малими жанрами словесності (прислів'ями, приказками, загадками, анекдотами та ін.) на уроці передбачає не лише логіко-граматичний аналіз мовних одиниць, які до них входять, а й дослідження закладеного у ці прецедентні висловлювання імпліцитного смислу та розуміння національних країнознавчих реалій, що вони презентують.

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Продемонструйте на конкретному тексті, дібраному самостійно або із вправи у шкільному підручнику з української мови, такі прийоми роботи учнів із текстом, як

- вивчення і структурування інформації, що міститься у тексті;
- письмова фіксація результатів роботи з текстом;
- контроль та оцінка результатів власної текстової діяльності.

Завдання 2. До навчальних текстів шкільного підручника з української мови нерідко включають етимологічні довідки, словникові статті, тексти із науково-популярних лінгвістичних джерел, що доповнюють матеріал параграфа. Віднайдіть у будь-якому шкільному підручнику такі довідки, статті або тексти. На скільки доречними, на вашу думку, вони є в обраному для аналізу підручнику?

Проаналізуйте навчальний матеріал самостійно обраного параграфа зі шкільного підручника з української мови щодо можливості здійснення на його базі внутрішньопредметної інтеграції.

Завдання 3. Зіставте два тексти на одну із лінгвістичних тем – науковий (у підручнику із сучасної української мови для здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей ЗВО) та навчальний (відповідний параграф у шкільному підручнику з української мови). Прокоментуйте доречність виявлених змін у навчальному тексті.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

По-перше, адресатність та інтерпретованість – два аспекти одного процесу. *Інтерпретованість* – системоутворювальна ознака тексту як продукту повідомлення. Вона може бути схарактеризована як *відповідність представленого повідомлення оригіналу*. По-друге, здатність учня розуміти та інтерпретувати текст визначає *інтерпретанта* – *смысл тексту, що викликає певну реакцію суб'єкта*. Вона відображає відношення створеного тексту-реакції до вихідного і по-різному представлена в конверсаційних, навчально-наукових та дидактичних текстах. «Ефектом» розуміння/нерозуміння *конверсаційного* (діалогового) тексту зазвичай є реакція школяра (текст, дія, вчинок). В усіх цих випадках результат розуміння або нерозуміння об'єктивований і доступний для спостереження (сам же психічний процес прихований).

Суть інтерпретанти у навчально-науковому тексті – заміна вихідного знака іншим знаком, що перебуває з ним у відношеннях певної еквівалентності. Основою розуміння є мисленнєва діяльність – переклад, витлумачення, концептуалізація відношень знак/об'єкт у наступному знаці (наприклад, пояснення значення слова за допомогою словникової статті або етимологічної довідки). Інтерпретанта стереотипна, репродуктивна, вона відображає зміст (не смисл!) вихідного навчально-наукового тексту. Зміст навчальних текстів – мисленнєве утворення, що відповідає безпосередньому результату розуміння. Емоційні, оцінні, суб'єктивні та прагматичні компоненти, що супроводжують процес розуміння й осмислення мовленнєвого твору, сюди не входять (це зона смислу). Зауважимо, що у навчально-наукових текстах з лінгвістики *основний зміст і смисл нерідко збігаються*.

Інтерпретанта у НПД має рівневу структуру й залежить від ступеня розуміння вихідного тексту учнями. *Перший (логіко-референційний) рівень* інтерпретанти у НПД передбачає, що у *тексті-реакції* учень може здійснити первинну обробку навчальної інформації (план, конспект, тези, вибіркового переказ навчально-наукового тексту) та лаконічно структурувати її зміст. Важливо усвідомлювати, що відтворення початкового тексту учнем ще не є свідченням його розуміння. Крім того, на цьому етапі можливі різноманітні *герменевтичні ситуації* (нерозуміння): невміння співвідносити значення слова/тексту з певним референтом, нерозуміння значення термінів або відомих слів у певному контексті, незнання окремих імен, фактів, смислу частини тексту (тексту в цілому), логіки пояснення вчителя, причинно-наслідкових зв'язки та ін. *Другий рівень* – рівень «коментаря», який передбачає, що учень відповідає на питання, породжені вихідним текстом, і сам ставить питання, шукаючи на них відповіді в оригінальному тексті. Важливо, що новий текст, який коментує, не лише прояснює смисл вихідного, але й містить нові смисли, які виникають при зіткненні з іншими текстами. Зауважте, що у такому тексті учня вже є *елементи оцінки*. Інтертекстуальні елементи представлені у тексті коментаря учня у вигляді покликання на авторитетну думку, полеміки з опонентами, цитати, фрагмента орфографічного чи пунктуаційного правила із підручника. Усе це є свідченням активного розуміння вихідного початкового тексту, вміщеного у нову епістемічну ситуацію. *Проблемний рівень* характерний для вторинних текстів, породжених учнями в умовах протиріччя, що викликає емоційне переживання (здивування, труднощі, згода/незгода, сумнів, підтвердження). У тексті-витлумаченні фіксуються результати роботи свідомості (виявлення прихованих передумов, що потребують розшифровки, висування й перевірка гіпотез та ін.). *Четвертий, креативний, рівень* передбачає створення тексту, що відрізняється від вихідного жанром, стилем, типом при тотожності референта (наприклад, диктант з продовженням, твір на лінгвістичну тему та ін.).

Інтерпретанта виявляється як висловлена *рефлексія* (метод самоаналізу знань і вчинків), що формує контроль та оцінку. За допомогою рефлексії відбувається осмислення трьох аспектів пізнавальної діяльності учня: практичного (*Що зроблено?*

Що є головним результатом?), технологічного (Яким чином?), світоглядного (Навіщо я це роблю? Чи відповідає отриманий результат поставленій меті? Які зміни відбуваються зі мною?) та ін. Як правило, тексти-рефлексії створюють при підведенні підсумків уроку (циклу уроків).

Щодо змісту дидактичного тексту (зазвичай художнього), то зауважимо, що важливим є не лише написане автором, але й те, що вийшло як результат спільної роботи письменника, учителя й учня. На відміну від науково-навчального тексту, суб'єктивність сприйняття якого нерідко зводиться до мінімуму, *художній текст ґрунтується на суб'єктивності інтерпретації*. Тому щоб зрозуміти художній текст, учневі необхідно володіти полісемією тексту та полісемією соціокультурного контексту. Це по-перше. По-друге, у процесі навчального заняття учитель нерідко «нав'язує» учневі свій смисл, свою інтерпретацію як «ефект» розуміння художнього тексту. Завдання ж дидактичного тексту – формування інтерпретації учнів. Аналіз дидактичного тексту також має рівневу структуру: *перший – рівень «перекладу»* (учень переказує текст «своїми словами»; герменевтичні ситуації можуть бути пов'язані із незнанням іншомовних слів, жаргонної та просторічної лексики, територіальних діалектів, значення багатозначних слів або омонімів, тому завдання вчителя – привернути увагу школяра до цих явищ, зафіксувати незрозуміле у формі питання); *другий рівень – комунікативно-прагматичний* (семантизація іносказань, з'ясування й інтерпретація імплікатур; герменевтична ситуація може бути викликана порушенням різноманітних параметрів комунікативного контексту, здійснення не лише логіко-граматичного аналізу мовних одиниць у складі прецедентних феноменів, а й дослідження закладеного у них імпліцитного смислу, щоб учень міг використовувати їх у новій ситуації); *третій рівень – етнокультурний* (створюється на ґрунті культурно-фонових лакун і пов'язаний із розумінням національних країнознавчих реалій; причиною герменевтичних ситуацій може стати, наприклад, у художньому творі історична подія, яка для українських учнів не є прецедентною, тому інтерпретація такого рівня зазвичай експлікується у коментарях, історичних довідках, примітках); *четвертий рівень – історико-філологічний* (завдання школяра – побачити попередників і сучасників автора, представлених у вигляді інтертексту (цитат, алюзій, пародій, епіграфів та ін.) та через пояснення витлумачити смисл натяків, іносказань, розшифрувати символи, встановити причинно-наслідкові зв'язки (зрозуміти авторський задум); *п'ятий рівень – «мовної гри»* (включення учнем одиниць попередніх рівнів у власний текст). Отже, інтерпретація у НПД – складне явище, по-різному експліковане в різних типах учнівських творів.

Щодо останнього питання, то нагадаємо: у НПД виокремлюють *науково-навчальні* та *дидактичні* тексти. На уроці відбувається їхнє поєднання у новий навчальний текст. Роль *метамови відіграють завдання підручника або вчителя*. Метамова вчителя вибирає основні елементи усіх текстів дискурсу і будується на їх основі. Водночас їй властива власна семіотична організація. Наприклад, на уроці розвитку мовлення використовують мови трьох принципово різних *семіотичних галузей*: 1) художнього твору або твору живопису, архітектури (естетична свідомість), 2) філологічного дослідження (раціонально-наукова свідомість) та 3) мислення учня («побутова» свідомість школяра). Щоб провести урок, учитель має володіти змістом і мовами твору мистецтва і відповідного наукового дослідження, врахувати своєрідність мови учня і включати його мислення до загального змісту заняття за допомогою питань, завдань та ін. Учитель прилаштовує своє мовлення до рівня мислення учня, яке поступово засвоює елементи мови науки та мистецтва – свідомість учня підтягується до рівня інтегрованого професійного мислення учителя.

Отже, *завдання педагога* – забезпечити сумісність семантичних тезаурусів учнів та авторів підручника у сфері смислових і діяльнісних елементів тексту як посередника спілкування. Це означає, що *учитель має мати тезаурус* (знання у предметній галузі),

сумісний як із тезаурусом авторів тексту предмета знання, так і з тезаурусом учня. Саме це ви маєте продемонструвати, перетворюючи текст науково-методичної статті у мовленнєвий жанр «пояснення нового матеріалу» (четверте завдання із домашнього блоку). Під час виконання цього завдання рекомендуємо звернути увагу на такі риторичні прийоми перетворення первинного тексту наукової статті у метатекст учителя, як-от: діалогізація викладу, спонукальні конструкції, проблемні запитання, порівняння та ін.

Інтеграція у НПД може бути вертикальною (онтологічною) та горизонтальною (гносеологічною) (А. Габідулліна). Об'єктом *вертикальної інтеграції* є зміст текстів, що взаємодіють. *Горизонтальна інтеграція* полягає у формуванні спільних для кількох дисциплін понять та прийомів роботи учнів з навчальним текстом. З-поміж прийомів роботи учнів із навчальним текстом рекомендуємо виокремити такі, як-от: *вивчення і структурування інформації, вміщеної у тексті* (поділ тексту на відносно самостійні смислові частини, виділення в них головної думки, узагальнення змісту смислової частини одним реченням, оцінка інформаційної значущості виокремлених смислових частин, наведення власних прикладів на підтвердження або заперечення думки автора тексту, синтез інформації); *письмова фіксація результатів роботи з текстом* (складання плану, графічне представлення тексту (у таблиці, малюнку, схемі), самостійне співвіднесення плану, схеми тексту та ін. із самим текстом, зіставлення різних текстів на одну тему, добір власних прикладів на схожі теми, що описані у тексті, відтворення вивченого тексту); *контроль та оцінка результатів власної текстової діяльності* (самостійно за зразком, за допомогою вчителя або учнів та ін.).

Крім міжпредметної, у НПД спостерігається й *внутрішньопредметна інтеграція*. До навчальних текстів включають етимологічні довідки, словникові статті, тексти з науково-популярних лінгвістичних джерел, що доповнюють матеріал параграфа. Зауважте, що найтіснішою є інтеграція між мовою та літературою. Ці предмети інтегрують у своїх межах два протилежно організованих простори: науку (лінгвістику) та мистецтво (передусім художню літературу). Основною одиницею художньої літератури та інших видів мистецтва є *образ*, тоді як основною знаковою одиницею навчально-наукового тексту є *поняття*. Крім того, художній текст як інтегративна одиниця відображає національну культуру, авторське сприйняття світу, втілене в художніх образах. У ньому синтезуються усі елементи мовної системи. Для учасників НПД художній текст – зразок використання літературної мови.

Виділяють *три рівні інтеграції змісту навчальних та художніх текстів: елементарний* (інтеграція лінгвістичних та літературознавчих понять; у ролі метатексту виступають завдання до вправ (знайти мовне явище у зв'язному тексті)); *середній* (від спостереження за мовними засобами, вивчення їх стилістичної ролі в художніх текстах учні переходять до створення власних текстів); *вищий* (художній текст стає не лише дидактичним засобом, а й безпосереднім об'єктом вивчення (у межах дисципліни «Українська словесність» або «Стилістика»)). Інтеграція лінгвістичних та літературознавчих (мистецтвознавчих) дисциплін відбувається з метою розширення філологічних знань учнів (формування суміжних понять, вивчення образотворчих можливостей мовних одиниць у тексті). Шкільний підручник не може реалізувати усі можливості внутрішньо- та міжпредметної інтеграції тестів. На уроках же української мови інтеграція може відбуватися як «занурення», коли один і той же об'єкт вивчають одночасно на різних предметах.

Ще один вид інтеграції реалізується у системі так званої *ноосферної освіти*, що дозволяє здійснювати *виховання людини, яка мислить системно, інтегрально, образно, логічно*, – людини з розвинутою уявою, яка поєднує раціональне й поетичне. Таке завдання розв'язують за допомогою епістем (*проблемно-пізнавальних тем*), що містять у згорнутому вигляді різнобічну інформацію про об'єкт. Як опорні епістем пропонують такі: *вода, повітря, земля, вогонь, війна, хвороби, організм, кохання, Бог*,

віра, зміни, взаємозв'язок, різноманіття. Вони охоплюють глобальні проблеми, пов'язані із суперепістемою «людина», розкриття якої стало змістом освіти ХХІ ст. (ноосферної освіти).

Інтегративний підхід до отримання знань дозволяє учневі, використовуючи праву й ліву півкулі з однаковою інтенсивністю, *синтезувати логічне та образне в цілісну єдність розгорнутої епістемі*. У зв'язку з цим нагадаємо, що залежно від домінування способу переробки інформації нейропсихологи класифікували три основні групи людей: право-, ліво- та рівнопівкульники. Індивідам, у яких *домінує ліва півкуля*, властивий логічний спосіб сприймання інформації, схильність до узагальнення й абстрагування, для *правопівкульників* характерне образне мислення, у *рівнопівкульників* ці процеси збалансовані. Звісно, такий поділ дещо умовний, оскільки мозок, незважаючи на спеціалізацію його частин, працює як єдина система, проте це допомагає ясніше осмислити чимало особливостей людської діяльності.

Психологи спостерігали, що *лівопівкульники* – це логіки, реалісти, вони частіше користуються вербальною інформацією, полюбують декламувати напам'ять, аналізують явище від частини до цілого, потребують у діяльності чітких мовних інструкцій, переглядають фільми-екранізації після читання літературного першоджерела, надають перевагу монотонній роботі. Їм потрібна додаткова мовна активність, щоб стимулювати образне мислення.

Правопівкульники зазвичай творчі, не завжди зібрані, емоційні особистості, орієнтовані на фантазію, абстрактне мислення, вони успішні в геометрії, аналізі формул. Їм притаманна чутливість до зовнішнього світу, артистизм, здатність аналізувати від цілого до частини. У дитинстві вони можуть відставати в читанні, оскільки їм спочатку треба вибудувати образ прочитаного у свідомості; вони надають перевагу інформації у вигляді графіків і схем, полюбують екранізації літературних творів до знайомства з першоджерелом.

Індивіди з однаково розвиненими півкулями поєднують названі здібності.

Традиційна освітня парадигма в середній школі значною мірою орієнтована на розвиток лівої півкулі з логічним мисленням, запам'ятовуванням, а продукти правої півкулі (інтуїція, творча уява, фантазія та ін.) у процесі навчання практично не беруться до уваги. В останні десятиліття зростає рівень абстрактності, математизації й алгоритмізації вивчення гуманітарних дисциплін, що акцентує роботу механізмів лівої півкулі із послабленим залученням правої. Тому очевидно, що з метою здійснення творчої педагогічної діяльності слід орієнтуватися не лише на розвиток лівої півкулі, котра забезпечує логічне мислення, а й правої, щоб повніше використати її переваги – швидкість та емоційність сприймання, узагальненість, цілісність, образність.

Неабиякий потенціал мають інтегровані уроки – *уроки розвитку мовлення* (підготовка до написання творів та переказів на основі творів літератури, живопису, скульптури, архітектури, музики та ін.); *уроки формування загальнонаукових, загальнопредметних та тематичних понять* (наприклад, «звук» мовлення на уроках української мови й фізики). Нерідко такі заняття проводять нестандартно (наприклад, розвиток мовлення (опис зовнішності, скульптури, місцевості та ін.) може відбуватися як урок-екскурсія, урок-музейна лекція, урок-вернісаж та ін.), що накладає відбиток і на вибір жанру метатексту вчителя, і на жанр навчального тексту учня.

Отже, *інтеграція у НПД* – це послідовне переведення повідомлення з однієї навчальної мови на іншу, що сприяє формуванню у свідомості учня понять, особистісних та культурних смислів. Мисленнєвий процес учня перекодовується і презентується у вторинному тексті.

Тема 11. Навчальний текст як полікодова система

План

1. Поняття про полікодові тексти. Функції полікодових текстів у НПД.
2. Класифікація полікодових текстів.
3. Креолізація та її види.
4. Паралінгвістичні засоби впливу на учнів.
5. Типи гіпертексту у НПД.
6. Педагогічна імпровізація як вид творчої методичної діяльності вчителя української мови.

Рекомендована література:

- Баландіна Н. Ф. Навчальний текст: проблеми визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. Вип. 14. С. 88–94.
- Бітл С., Халлер К., Кадлек Е. Перспективні практики використання Інтернету. *Комунікація*. 2010. № 1. С. 48–69.
- Волошин В. Г. Комп'ютерна лінгвістика : навч. посіб. Суми : Унів. кн., 2004. 382 с.
- Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–79.
- Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.
- Городенко Л. М. Глобальність: ознака мережевої комунікації. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2011. № 3. С. 4–8.
- Дарморіз О. Особливості розвитку інформаційної культури в добу глобалізації. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2012. Вип. 15. С. 190–196.
- Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. Київ : Педагогічна преса, 2014. № 1(130). С. 15–18.
- Кастельс М. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / пер. з англ. Київ : Вид-во «Ваклер», 2007. 304 с.
- Кастельс М. Інформаційна доба. Економіка, суспільство та культура : електронна книга. URL: <https://bookmood.com.ua/ua/manuel-kastels-informacionnaya-epoha-ekonomika-obschestvo-i-kultura-24131802/>
- Кивлюк О. Глобальна мережа Інтернет – нове комунікативне середовище. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2010. № 4. С. 78–84.
- Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.
- Котух Н. Інтелектуальні ігри на уроках української мови. *Рідний край. Філологічні науки*. 2017. № 1 (36). С. 65–69. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9016/1/18.PDF>
- Куцевол О. Педагогічна імпровізація як вид творчої методичної діяльності словесника. *Дивослово*. 2009. № 4. С. 25–29.
- Макарова М. Використання мережі Інтернет у навчальному процесі студентів-філологів. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна: зб. наук. пр. Львів*, 2010. Вип. 50. С. 262–267.
- Максимчук Р. Безмежні можливості Internet. Луцьк : РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 1999. 68 с.
- Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. Х Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ) / за заг. ред. Г. В. Межеріної, О. Ю. Корчук. Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.
- Москаль Ю. Проблеми отримання інформації, накопичення та обміну знаннями в епоху Інтернет-глобалізації. *Психологія і суспільство*. 2009. № 2. С. 128–135.

Онопрієнко В. Інтернет і наука в глобальному світі: Мануель Кастельс. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / пер. з англ. Київ : Вид-во «Ваклер», 2007. 304 с. *Вісник Національної академії наук України*. 2008. № 1. С. 63–66.

Орлова В. Соціальні мережі – комунікативний канал XXI століття. *Маркетинг в Україні*. 2010. № 2. С. 13–18.

Пивоварська К. С. Головні риси культури віртуальних соціальних мереж. *Філософські обрії*. 2012. № 28. С. 71–81.

Сидоров М., Табаков Д. Інтернет як засіб комунікації та соціального впливу. *Політичний менеджмент*. 2008. № 4. С. 119–125.

Тищенко О. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. *Дивослово*. 2011. № 12. С. 35–39.

Уліщенко В. Блогосфера як нове освітнє середовище. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 11–15.

Федоренко В. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. Харків : Основа, 2007. 432 с.

Черноус Л. С. Інституціоналізація інтернет у сучасному українському суспільстві : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04. Запоріжжя, 2011. 20 с.

Юринець В. Є., Юринець Р. В. Комп'ютерні мережі. Інтернет : навч. посіб. Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 524 с.

Завдання для аудиторного виконання

Завдання 1. Прокоментуйте, як методика навчання мови пов'язана з тим, що людина пізнає світ за допомогою п'яти органів чуття: зору, слуху, відчуття, запаху, смаку?

Завдання 2. Проаналізуйте будь-який шкільний підручник з української мови щодо презентації в ньому навчального матеріалу у вигляді схем, таблиць, алгоритмів, а також засобів, що полегшують запам'ятовування конкретного мовного матеріалу.

Які з виокремлених мовних та мовленнєвих полікодових текстів ви вважаєте методично доречними? Свої міркування обґрунтуйте.

Завдання 3. Оберіть параграф у будь-якому шкільному підручнику з української мови. Проаналізуйте його щодо презентації у ньому графічного виділення смислової домінанти (кольорове оформлення тексту, ідеограматизовані графеми (позначення орфограми, пунктограми) та ін.).

Завдання 4. Гіпертекстова організація НПД має перевагу перед традиційним (лінійним) текстом: вона забезпечує доступ до акумульованого знання, задовольняє потребу школяра в пошуковій та дослідницькій діяльності, організовує діалог з багатьма авторами, дає можливість ліквідувати інформаційні прогалини, а також отримувати додаткову інформацію.

Запропонуйте завдання з української мови, що передбачають роботу учнів в Інтернеті з використанням різних видів читання (пошуково-референтного, орієнтовно-референтного, оцінно-інформативного, привласнено-інформативного, створювально-інформативного).

Завдання для домашнього виконання

Завдання 1. При вивченні лінгвістичних явищ школярі використовують різні стратегії запам'ятовування, тому для побудови текстів у НПД використовують принцип полісенсорного навчання – таку організацію навчального тексту, яка спирається на особливості сприйняття лінгвістичних правил. Результатом застосування цього принципу є креолізовані тексти, організовані як комбінація природної мови з

елементами інших знакових систем. Інакше кажучи, полікодовість – категорійна ознака НПД.

Проаналізуйте будь-який шкільний підручник з української мови щодо презентації в ньому полікодових текстів. Які функції вони виконують у цьому підручнику? Як ефективно, на вашу думку, використовувати полікодові тексти на уроках української мови?

Завдання 2. Оберіть конкретну тему в шкільному підручнику з української мови. Доберіть (або укладіть самостійно) вправи і завдання до цієї теми із використанням візуальних (таблиці, демонстраційні картки, роздавальний матеріал, схеми, картини, малюнки, екранні засоби, діафільми та ін.), аудіальних (аудіозаписи, які використовують для виховання культури усного мовлення, для формування навичок виразного читання тексту, для розвитку зв'язного мовлення учнів), аудіо-візуальних (навчальні відеофільми, мультимедійні програми, гіпертекст) полікодових текстів, які б за підтримки графічних та вербальних компонентів представлення смислової домінанти формували концентроване й інформативне повідомлення.

Завдання 3. Ознайомтеся зі статтю О. Куцевол «Педагогічна імпровізація як вид творчої методичної діяльності словесника», у якій запропоновані критерії готовності вчителя-філолога до педагогічної імпровізації. На підставі цих критеріїв визначте, чи здатні Ви як вчитель імпровізувати на уроці української мови у ЗЗСО? Якщо ні, то низький або недостатній рівень сформованості яких умінь/навичок не дозволяє Вам ефективно здійснювати педагогічну імпровізацію?

Завдання для самостійного виконання

Завдання 1. Один із типів гіпертексту – сайт. Він складається з окремих частин, невеликих закінчених текстів, пов'язаних між собою певними семантичними зв'язками, які реалізуються через систему гіпертекстових покликань.

Укладіть перелік сайтів для школярів, на яких, на вашу думку, розміщено вдалий матеріал з української мови.

Завдання 2. Прокоментуйте міркування італійського письменника, філософа, лінгвіста, літературного критика та фахівця в галузі семіотики У. Еко, який стверджував, що *«культура в пошуках більш живих шляхів має використовувати всі можливості засобів масової інформації. Необхідний освітній підхід, ретельно продуманий у сенсі відповідальності і завдань. Для мов краще касета, ніж підручник. Шопен на компакт-диску з коментарями допоможе зрозуміти музику, і не потрібно хвилюватися, чи купуватимуть люди п'ятитомні музичні енциклопедії. Проблема треба сформулювати інакше. Не потрібно протиставляти візуальну та вербальну комунікації, а треба вдосконалювати одну й іншу»* (З публічної лекції У. Еко. URL: <https://docs.google.com/document/d/17jCfKwogerO4XXoEkmNkuXqUudnEetzZx81KvhwmbxY/edit>).

Завдання 3. Обравши конкретну тему зі шкільного курсу української мови та конкретний фрагмент уроку на цю тему, прокоментуйте місце і роль у процесі педагогічної імпровізації таких її чинників, як увага, спостережливість, творча уява.

Зверніть увагу! *Обсяг уваги* характеризується кількістю об'єктів, які індивід може утримувати в полі свого зору за певний час. У педагогічному процесі відіграє неабияку роль *переключення уваги*. *Розподіл уваги* передбачає паралельне виконання індивідом кількох видів діяльності. У педагогічній діяльності це допомагає вчителю виявляти здатність до імпровізації. *Спостережливість* – вибіркова спрямованість сприймання, яка виявляється в легкості виокремлення педагогічно інформативних деталей у діяльності й поведінці інших осіб. *Творча уява* дає змогу вчителю програмувати й прогнозувати майбутню навчально-виховну діяльність.

Методичні рекомендації до опрацювання теми

Вихідною має стати теза: людина пізнає світ за допомогою п'яти органів чуття (зору, слуху, відчуття, запаху, смаку). Для нас найбільш важливими є перші три канали сприйняття інформації – *візуальний, аудіальний, кінестетичний*. Четвертий канал отримання інформації – дискретний, логічний. Кожен індивід послуговується цими репрезентативними системами, проте лише одній з них він надає перевагу. При вивченні лінгвістичних явищ школярі використовують різні стратегії запам'ятовування. Тому для побудови текстів у НПД використовують *принцип полісенсорного* (сенсорний – пов'язаний з органами чуття) *навчання* з опорою на провідну модальність у сприйнятті школяра. Цей принцип передбачає таку організацію навчального тексту, яка спирається на особливості сприйняття лінгвістичних правил.

Тексти, організовані комбінацією природної мови з елементами інших знакових систем, називають *креолізованими* (або *полікодовими*). Вони складаються із двох частин – *вербальної* (мовної/мовленнєвої) та *невербальної* (належать до інших знакових систем).

НПД базується на комбінації текстів, побудованих на основі різних знакових систем. Оскільки невербальний компонент комунікації є важливим у навчально-педагогічному спілкуванні, то полікодовість кваліфікують як *категорійну ознаку НПД*. Полікодовість реалізується через сукупність вербальних та невербальних засобів – знаків різних семіотичних систем, що беруть участь в організації дискурсу.

Полікодові тексти виконують у НПД такі *функції*: *атрактивну* (привертають увагу адресата, заохочують до візуального та/або аудіального сприйняття тексту); *інформативну* (передають відповідну інформацію, беруть участь у формуванні змісту тексту); *ілюстративну* (ілюстрація вербального компонента); *волюнтативну* (керують пізнавальною діяльністю учнів); *метакомунікативну* (графічні засоби – частина комунікації); *експресивну* (впливають на емоції адресата); *естетичну* (впливають на естетичні почуття адресата); *фатичну* й *контактну* (мультимедійні тексти створюють ситуацію живого спілкування); *технічну* (організують візуальне сприйняття тексту). На навчальних заняттях полікодові тексти переважно використовують як *засоби зорової, слухової та зорово-слухової наочності*, що дозволяє учням під час сприйняття та розуміння навчального матеріалу спиратися не лише на конкретні предмети та їх зображення, але й на моделі, тобто умовний образ (зображення, таблицю, схему, опис та ін.) будь-якого об'єкта/об'єктів.

Кілька зауважень щодо класифікації полікодових текстів у НПД. Усі полікодові тексти в НПД можна поділити на *дві групи*: *мовні* (покликані полегшити розуміння виучуваних правил, визначень, понять, норм – схеми, таблиці (схематичне зображення мовного матеріалу дозволяє відтворювати суттєві аспекти виучуваних правил, дефініцій, понять)); *мовленнєві* (їх завдання – полегшити запам'ятовування конкретного мовного матеріалу, використання якого викликає невеликі труднощі при засвоєнні норм літературної мови). Крім того, *за впливом на різні органи чуття* полікодові тексти поділяються на *три групи*: *візуальні* (друковані тексти – тексти підручника, таблиці, демонстраційні картки та роздавальний матеріал, схеми, картини, малюнки, екранні засоби, діафільми та ін.); *аудіальні* (аудіозаписи, які використовують для виховання культури усного мовлення, формування навичок правильної вимови, виразного читання тексту та для розвитку мовлення учнів); *аудіо-візуальні* (навчальні відеофільми, мультимедійні програми, гіпертекст).

Полікодовий текст через посередництво графічних та вербальних компонентів представляє смислову домінанту: *повідомлення стає більш концентрованим, інформативним. Образотворчий та вербальний складники у полікодових текстах НПД взаємодіють, породжуючи особливі текстові одиниці, що впливають на механізми обробки інформації у навчальному тексті. Зосередьтеся на основних компонентах, що*

реалізують смислоформувальну функцію полікодових текстів через графічне виділення їх смислової домінанти: графічна структура креолізованих текстів, що увиразнює окремі аспекти виучуваної одиниці; кольорове оформлення тексту; додаткові лінії, штрихи та інші конвенційні елементи рисунка; композиція мовленнєвого компонента; ідеограматизовані графеми (позначення орфограми, пунктограми) та розділові знаки, які через «семантизацію» графічної оболонки поєднують ознаки вербального й образотворчого творів, отримуючи певні переваги перед алфавітним письмом (вплив на процеси смислопородження).

У текстах НПД можуть бути представлені *три ступені креолізації* (комбінування у процесі текстотворення засобів різних семіотичних систем) – сильна, помірна, слабка. *Сильна креолізація* представлена в окремих розділах підручника та в образотворчому роздатковому матеріалі, а також у деяких мовленнєвих демонстраційних таблицях. *Предметний* або *ситуативний малюнок* слугує для коментування лексичного значення слів та фразеологізмів, полегшує самостійне використання нових для учнів мовних одиниць у відповідному контексті, попереджує мовленнєві недоліки, стимулює породження нового тексту на базі полікодового. Зверніть увагу, що між вербальною та образотворчою частиною встановлюються синсемантичні відношення (вербальна частина не існує автономно від образотворчої частини, оскільки вона прямо орієнтована на зображення або відсилає до нього, тобто зображення є обов'язковим елементом тексту). Так, малюнки в мовленнєвих та мовних таблицях забезпечують буквальне розуміння окремих слів та словосполучень під час вивчення таких тем, як «Пряме і переносне значення слова», «Однозначні та багатозначні слова», «Омоніми», «Застаріла лексика» та ін. Ілюстрації, у тому числі й гумористичні, доречно використати для пояснення словотвірного значення окремих афіксів (*виносити, переносити, вносити, приносити*), розмежування омонімічних коренів та ін. При цьому малюнок виконує дві основні функції: коментує значення слів або фразеологізмів та стимулює використання певної лексики. Запропонуйте на практичному занятті вправи і завдання, які супроводжують саме такі ілюстрації.

Помірна креолізація представлена у навчальних посібниках, таблицях, опорних конспектах, діафільмах, у яких за наявності зображення й вербального повідомлення *переважає* або *словесний складник* (вербальна частина у таких випадках відносно автономна, не залежить від зображення, оскільки воно є супровідним (факультативним)) або *графічний* (зображення існує автономно, а надпис, що його супроводжує, є факультативним елементом в організації тексту; як правило, це пропозиція скласти речення або текст на основі поданого зображення).

Слабка креолізація характерна для більшості мовних таблиць, демонстраційних карток або схем, основне призначення яких – *розкрити певну закономірність, подати своєрідну модель правила, поняття*. Іконічні знаки тут представлені слабо, основними ж засобами смислотворення є *шрифтове та кольорове варіювання, типографські знаки*. Невербальні засоби комунікації при слабкій креолізації *можуть існувати автономно, заміщати вербальну, можуть дублювати її*. Найчастіше виникає ефект доповнення смислу повідомлення за допомогою невербальних засобів.

Зверніть увагу, що *просодичні засоби* спілкування (мелодика, гучність, тон, пауза, логічний наголос) конкретизують смисл будь-якого повідомлення, виявляючи намір мовця, його ставлення до предмета мовлення та до співрозмовника. *Логічний наголос* дозволяє виділити у потоці мовлення значущі для виучуваної теми мовні одиниці. *Пауза* у мовленні педагога може бути поліфункційним засобом впливу (пауза перед головним у поясненні; пауза на місті пропуску, який має заповнити сам учень; пауза як очікування колективної підказки; довга пауза перед висновком).

Неабияку роль в НПД відіграють *кінетичні засоби* спілкування – *міміка, жести, поза*. Взаємодіючи з вербальними засобами комунікації, вони доповнюють їх, а нерідко – заміняють. Так, мова тіла вчителя під час навчальної взаємодії може виконувати

кілька функцій: регульовальну (напр., етикетну – знаки привітання, прощання, заборони, дозволу, згоди, незгоди); вказівну (дейктичні жести визначають напрям уваги учнів у процесі пояснення матеріалу: *Зверніть увагу на таблицю* (вказівний жест)); образотворчу (жест-інформатор про форму, розмір предмета; загинання пальців, що свідчить про кількість компонентів та ін.); презентації реакції (передає настрої учасників комунікації, їх фізичний та психоемоційний стан – втому, радість, концентрацію уваги або її відсутність, втрату інтересу, зосереджену роботу думки та ін.). У різних типах полікодового навчального тексту взаємодія вербальних та невербальних компонентів організована по-різному.

Щодо останнього питання у плані, то передусім рекомендуємо зосередитися на основних тезах статті О. Дарморіз (див. у списку рекомендованої літератури до теми), яка небезпідставно заявляє, що *«сучасний стан розвитку суспільства характеризують процеси глобалізації економічної, політичної і культурної уніфікації та інтеграції. Світ стає тіснішим, комунікативні процеси – інтенсивнішими й напруженішими, науково-технічні досягнення розвиваються максимально стрімко. Блискавичними є зміни і в культурній сфері. Уміти реагувати на ці зміни – означає розуміти, що саме відбувається з сучасною людиною, як їй будувати стосунки з іншими, чим є нині світовий простір (зокрема й культурний), як особа може зберегти свою унікальність і сформувати власну ідентичність»* [Дарморіз О. Особливості розвитку інформаційної культури в добу глобалізації. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2012. Вип. 15. С. 190]. Саме тому сучасне суспільство характеризують як відкрите інформаційне суспільство, у якому головну роль в економічному, політичному та культурному розвитку відіграє інформація. З-поміж визначальних ознак інформаційного суспільства дослідниця виокремлює такі, як-от: лавиноподібне зростання кількості електронних (оцифрованих) інформаційних ресурсів, вільне поширення інформації та необмежений доступ до неї. У науковій літературі у зв'язку з цим усе частіше натрапляємо на нові терміни, поняття, пов'язані з функціонуванням культури в інформаційному суспільстві, з-поміж яких і поняття «інформаційна культура». Пропонуємо звернути увагу на тлумачення цього поняття, запропоноване О. Дарморіз, – «інформаційний компонент людської культури загалом, що об'єктивно характеризує рівень усіх інформаційних процесів у суспільстві та наявних інформаційних стосунків» [Дарморіз О. Особливості розвитку інформаційної культури в добу глобалізації. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2012. Вип. 15. С. 191]. У науковому доробку дослідниці представлений короткий аналіз способів передачі інформації в різні періоди: *на першому етапі розвитку культури* інформація побутувала виключно в усній формі (головні фактори того періоду – правильна інтерпретація, розуміння та зберігання повідомлень); *поява писемності* дозволила зберігати інформацію (письмо як засіб поширення знань мало й недоліки – одна людина не здатна створити велику кількість джерел інформації за короткий період); значно продуктивнішими виявилися друковані джерела, які надавали людині швидший доступ до більшого обсягу інформації. Розвиваючи інформаційну культуру, яка тісно пов'язана з розвитком науки і техніки, людство суттєво розширило її можливості (поява масмедіа, персональних комп'ютерів, мережевих технологій).

Похідним від інформаційної культури дослідниця небезпідставно вважає поняття «медіакultura», яка щораз більше впливає на людину, формуючи її світогляд, та позначається на її поведінці і творчості. У зв'язку з цим пропонуємо ознайомитися із основними тезами, представленими у праці канадського філософа, філолога, літературного критика, який здобув широку популярність завдяки дослідженню впливу засобів електронної комунікації на формування людини і суспільства, Маршала Маклуена (1911–1980) – «Розуміння медіа: зовнішнє розширення людини», у якій він виокремлює чотири головні епохи в історії людства: епоху дописемного варварства (увага – на усному мовленні); епоху фонетичного письма (писемність); «галактику

Гутенберга» (друковане слово); «галактику Марконі» (радіо, телеграф і телебачення). Проте, на думку М. Маклуена, для сучасного світу особливого значення набули новітні технічні засоби. З останніми іспанський соціолог, який спеціалізувався у галузі інформаційного суспільства і запропонував термін «мережеве суспільство», Мануель Кастельс (нар. у 1942 р.) пов'язує формування «галактики Інтернету». Пропонуємо ознайомитися із його науковим доробком, який представлений в україномовному перекладі (Кастельс М. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / пер. з англ. Київ : Вид-во «Ваклер», 2007. 304 с.).

З-поміж визначальних ознак віртуального простору, сформованого інформаційними потоками, дослідники виокремлюють такі, як-от: мінливість, симуляційність, знеособленість, поверховість людських контактів, принципова відкритість, антиієрархічність, децентрованість, мобільність. О. Дарморіз акцентує увагу на гіпертекстовому способі організації віртуального простору, який формується як *«взаємодія різних текстів усередині інтернет-мереж, що свідчить про його нелокалізованість і специфічну співвіднесеність елементів, серед яких – тексти з різними змістовими та кодовими характеристиками»* [Дарморіз О. Особливості розвитку інформаційної культури в добу глобалізації. Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки. 2012. Вип. 15. С. 195].

Отже, перш ніж говорити про типи гіпертексту в НПД, слід усвідомити, що інформаційну культуру варто розглядати не лише як результат набуття нових інструментів діяльності, а і як специфічне уявлення людини про інформаційні процеси в навколишньому світі, джерела тієї чи іншої інформації, систему морально-етичних норм, ціннісних орієнтацій в інформаційному середовищі, інформаційну картину світу тощо. Тому актуальними стають уміння визначати інформаційні потреби, шукати інформацію з різних джерел, продукувати нову інформацію на базі доступної і використовувати її у своїй діяльності.

З-поміж проблем, що виникають в людини у сфері сучасної інформаційної культури, рекомендуємо зосередитися на таких: достовірність інформації, яку іноді надзвичайно складно верифікувати, та розгубленість реципієнта у зв'язку із величезним потоком інформації. Актуальною проблемою є збереження авторства твору, оскільки споживач інформації може на власний розсуд видозмінювати текст або приписувати йому своє авторство (йдеться про принципи академічної доброчесності).

Попри те, що сучасні глобалізаційні тенденції зазнають критики у працях багатьох науковців, глобальна інформаційна культура і далі активно розвивається та набуває щоразу нових форм і виявів, впливаючи на наше життя. Ця тенденція, очевидно, збережеться надовго.

Отже, НПД, як і інші різновиди дискурсу, сьогодні *функціює як у реальному, так і у віртуальному часі та просторі* (електронна лекція/урок, відеоконференція, онлайн-консультація, семінар, проєкт, практикум, навчальна гра та ін.). Фактично зародився абсолютно новий тип дискурсу (з використанням мови у новому за формою та змістом комунікативному середовищі), якому властива така ознака, як гіпертекстуальність.

Що ж таке *гіпертекстуальність*? Це технологія роботи з текстовими даними, яка дозволяє встановити асоціативні зв'язки – гіперзв'язки – *між фрагментами текстових масивів, завдяки чому допускає не лише послідовну лінійну роботу з текстом, як і під час звичайного читання, але й дає доступ, асоціативний перегляд відповідно до зв'язку, встановленого структурою*. Текст ніби отримує додатковий *трьохмірний вимір* (організований від початку до кінця за тематичними лініями + бібліографічна вказівка, що створює інформаційне середовище, адекватне глибинній структурі переробки ідей людським мозком).

Типи гіпертекстів у НПД виділяють за різними параметрами: *за обсягом* (дослідницький (значний обсяг інформації про певну проблему, який дозволяє схарактеризувати її панорамно (з різних позицій)) та *конструктивний* (невеликий за

обсягом та обмежений за змістом); *за структурно-функційним контекстом у НПД* (дефініційний (одиниця в гіпертекстовій структурі, що роз'яснює зміст ключового смислу); *літературний* (основною у структурі цього інтертексту є лінійна інформаційна одиниця); *описовий* (набір автономних інформаційних фрагментів, що вступають у взаємозв'язок з іншими інформаційними фрагментами на основі синонімії)); *за змістовим наповненням* (метатекстові (структурними одиницями є текстові матеріали) та *мультимедійні* (крім текстової інформації, включають графічні, аудіальні, анімаційні матеріали)).

Зауважимо, гіпертекст не читається від початку до кінця, оскільки йому властива гнучкість. Робота в Інтернеті передбачає такі види читання: *пошуково-референтне* (пошук за темою, за покликанням); *орієнтовно-референтне* (орієнтація у підтемах на основі кількох гіперпокликань); *оцінно-інформативне* (читання усіх текстів, що є інформаційно значущими); *привласнено-інформативне* (з метою логічного структурування інформації); *створювально-інформативне* (побудова власного тексту – комунікативно-цільного та структурно й композиційно зв'язаного).

Які ж переваги використання гіпертекстових технологій у навчанні?

1. Гіпертекст дозволяє учневі мати доступ до ієрархічно організованої інформації (за покликанням учень миттєво потрапляє на потрібну йому сторінку; у такий спосіб можна скорегувати текстовий та графічний матеріал).
2. Гіпертекст дозволяє учневі самостійно обирати шлях пошуку потрібної інформації, що сприяє розвитку мислення, забезпечує свідомість навчання.
3. Онлайнова освітня діяльність сприяє формуванню високого рівня мисленнєвих процесів в учнів, вона стимулює їх високу пізнавальну активність.
4. Можливість організації дистанційної форми навчання.
5. Гіпертекст – це засіб навчання (можна шукати необхідні підказки, щоб добре засвоїти лінгвістичні поняття).
6. Гіпертекстова подача інформації дозволяє побачити причини нерозуміння певного матеріалу.
7. Картина взаємозв'язку раніше вивченого та нового навчального матеріалу в гіпертексті дозволяє учителю дібрати такі завдання й питання, що уможливають включення нових знань у систему раніше вивченого під час узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок учнів.

Гіпертекстова організація НПД має перевагу перед традиційним (лінійним) текстом: вона забезпечує доступ до акумульованого знання, задовольняє потребу школяра в пошуковій та дослідницькій діяльності, дає можливість ліквідувати інформаційні прогалини, забезпечує доступ до додаткової інформації, організовує діалог з багатьма авторами. Фактично це нове унікальне навчально-пізнавальне середовище, яке доречно використовувати з метою розв'язання багатьох дидактичних завдань (пізнавальних, інформаційних), керування освітнім середовищем, а також з метою діагностування знань учнів та вмінь здобувачів освіти.

Для ефективного засвоєння матеріалу та успішного виконання четвертого завдання із домашнього блоку рекомендуємо переглянути кілька статей. Так, у статті М. Макарової (див. список літератури до теми) подана вказівка на окремі освітні ресурси (український освітній портал – <http://www.osvita.org.ua/> та [Novamova.com.ua](http://www.novamova.com.ua) – українська мова в Інтернеті <http://www.novamova.com.ua>), які, на думку дослідниці, допомагають учням краще орієнтуватися в інформаційному просторі, звертати увагу на свіжу наукову літературу, а також на новини у галузі художньої літератури, мистецтва, музики, кіно та ін.

У статті О. Тищенко зверніть увагу на слушні міркування дослідниці про те, що інтернет-мережа набуває ознак окремого функційного стилю із властивими йому мовними особливостями, які визначають параметри комунікативної ситуації. Як засіб комунікації та самоорганізації інтернет формує відповідні форми (жанри) подачі інформації: вебсторінка (сайт), призначена винятково для інформування; блоги, форуми, чати, що спонукають користувачів до обміну думками. Невимушеність, спонтанність, ситуативність, спрощеність комунікації в мережі впливають на вибір

мовних засобів і поза межами інтернету. О. Тищенко наголошує на формуванні *нового типу мовної особистості – члена інтернет-спільнот*. Які ж ознаки властиві такій мовній особистості? З-поміж останніх зверніть увагу на такі, як-от: спроможність творити власне «я» суто мовними засобами і конструювати образ свого співрозмовника; відчуття «свого» в різних спілкувальних колах попри вікові, статеві, соціальні та ін. параметри; можливість реально впливати на віртуальну ситуацію; обмеженість правилами форуму або чату. Щоб виділитися, учасники спілкування використовують різноманітні засоби – мовні і немовні (шрифти, небуквені позначки, колір, порушення мовних норм, велику/малу літери). Інакше кажучи, *мовлення в Інтернеті – це віддзеркалення користувачького Я*. Нерідко користувачі мереж заради сміху (жарту, стьобу), щоб висловити протест проти буденного життя, послуговуються сленгом, переінакшують фонетичне звучання слів та свідомо порушують правописні норми. Звикаючи до такої комунікації, користувачі переносять таку мовленнєву поведінку і в реальне життя. Це, безумовно, впливає на рівень грамотності носіїв мови, що має брати до уваги сучасний вчитель української мови, учні якого системно відвідують мережу.

В. Уліщенко у статті представила класифікацію блогів *за змістом (рефлексивні* (орієнтовані на обговорення значущих подій у житті людини, поради та ін.) та *community-блоги* (спрямовані на пошук друзів за інтересами – музика, малярство, спорт, кулінарія та ін.); *методичні* (презентують педагогічній громадськості свою систему роботи, дозволяють обмінюватися інформацією); *навчальні* (орієнтовані на мережеву взаємодію педагога зі здобувачами освіти, які виявляють інтерес до предмета чи навчаються за інпланом); *ігрові* (пропагують ігри, змагання, конкурси та ін.). Як сучасне навчальне середовище блоги забезпечують позитивну динаміку розвитку мислення здобувачів освіти і сприяють підтримці контакту з віддаленим учнем, дозволяють швидко оновлювати онлайн-сторінку та використовувати мультимедійні засоби для візуалізації навчального матеріалу, створювати колективні проєкти, знайомити відвідувачів із власним досвідом та розміщати навчальні й довідкові матеріали. Щодо можливостей здобувачів освіти, то блогосфера дозволяє: візуалізувати ідеї й поняття з використанням кольору, графіки, образів; взаємодіяти з учителем на відстані; координувати своє навчання; здійснювати експертну оцінку (пошук інформації, добір цікавих матеріалів для осмислення теми) та ін. Зауважте, що адміністратор блогу задає норми комунікативної поведінки в мережі. Перегляньте окремі методичні аспекти застосування блогосфери в діалогічному навчанні української мови, що їх запропонувала В. Уліщенко, і висловіть свої міркування щодо прочитаного. Заслуговує на увагу *відкрита дискусія*, коли блог стає ефективним засобом комунікації завдяки передбаченій можливості коментувати тему за допомогою малюнків, графіки, музики.

Звернімо увагу ще на одну важливу проблему у контексті визначених для обговорення питань. Динамічність навчального процесу й індивідуально-творчі можливості вчителя-словесника детермінують такий важливий компонент творчої методичної діяльності останнього, як імпровізація. На жаль, поширеним є ставлення до імпровізації як до випадкового явища, яке нерідко ігнорують. Водночас імпровізація (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий) – один із компонентів будь-якої творчої діяльності, спрямований на одержання нового оригінального продукту без спеціальної попередньої підготовки. Тому рекомендуємо ознайомитись зі статтею О. Куцевол «Педагогічна імпровізація як вид творчої методичної діяльності словесника», у якій авторка звертає увагу на ознаки педагогічної імпровізації (відбувається без обдумування; процеси створення і виконання збігаються в часі; публічність реалізації; тісне поєднання логічного й інтуїтивного; ефект несподіванки (інсайт); механізм виникнення (суперечності між первісним задумом і новим, вдалішим рішенням, що народжується під час заняття). О. Куцевол доводить, що інтуїтивна основа імпровізації

ґрунтується на попередньому досвіді особистості, неусвідомленому логічному аналізі раніше сприйнятої інформації, що зберігалась у довготривалій пам'яті. Робимо висновок: *педагогічна імпровізація* – це не випадковий експромт. Вона виявляє ефективність на ґрунті накопиченого досвіду і свідомого шукання розв'язку проблеми.

В основі педагогічної імпровізації – стан імпровізаційної готовності, що складається, на думку О. Куцевол, з трьох компонентів: *мотиваційно-творчого, професійно-педагогічного, індивідуально-особистісного*. Основу механізму педагогічної імпровізації становить *інтуїція* – процес безпосереднього одержання знань за допомогою цілісного схоплювання проблемної ситуації без логічного виведення й доведення. Загалом рівень інтуїції особистості зумовлений її попередньою пізнавальною діяльністю, тривалими творчими пошуками і багатим соціальним досвідом. Педагог, що прагне працювати по-новому, творчо, часто переживає *натхнення* – особливий емоційний стан, для якого характерне піднесення творчих сил, активізація всіх психічних процесів. Однак необхідно усвідомлювати, що творче натхнення не приходить саме по собі. Неодмінна умова педагогічної імпровізації – активне ставлення педагога до свого фаху і розумової праці.

Які ж чинники визначають здатність педагога до імпровізації? Зверніть увагу на ті, які прокоментовані у статті О. Куцевол. Це важливо для виконання п'ятого завдання із самостійного блоку. Так, пізнавальна заглибленість і творча продуктивність неможливі без розвиненої *уваги*, яку як психічний процес визначають такі властивості: обсяг, розподіл, стійкість, переключення. Щопирший обсяг уваги викладача, то більшу кількість об'єктів він може контролювати одночасно. У педагогічному процесі відіграє неабияку роль *переключення уваги*. *Розподіл уваги* передбачає паралельне виконання індивідом кількох видів діяльності. У педагогічній діяльності це допомагає учителю не залишати поза увагою успішність реалізації навчальних ситуацій, виклад навчального матеріалу, відповіді здобувачів освіти, поведінку аудиторії загалом. Уміючи розподіляти увагу, вчитель потенційно здатен до імпровізації. Крім того, щоб імпровізувати, вчитель має бути спостережливим. Імпровізація неможлива без *творчої уяви*, що дає змогу вчителю на підставі попереднього особистого і професійного досвіду програмувати й прогнозувати навчально-виховну діяльність.

Звертаємо увагу на такі важливі детермінанти педагогічної імпровізації, як *антиципація, емпатія та рефлексія*. *Антиципація* (латин. *anticipatio* – наперед засвоюю, сприймаю заздалегідь) – передбачення людиною майбутньої ситуації, на основі якого можливе здійснення своєчасних дій. Якщо педагог не передбачить способи розв'язання тієї чи іншої ситуації, не зважить на можливу реакцію здобувачів освіти, а діятиме навмання, то його кроки можуть виявитися стихійними й неефективними. *Емпатія* – це здатність розуміти емоційні стани іншої людини у формі співпереживання. *Рефлексія* ж передбачає «вдумування» в чужі міркування й учинки (поставити себе на місце іншої особи), програвання за іншу людину тієї чи тієї ситуації. Педагогічна рефлексія ґрунтується на міцних професійних знаннях, що дають змогу оцінити навчально-виховний процес, поведінку вчителя та здобувачів освіти.

Отже, *педагогічна імпровізація можлива в діяльності високоінтелектуального, ерудованого фахівця, що добре знає свій предмет, має ґрунтовні психолого-педагогічні знання, сформовані вміння й навички професійної діяльності, високий рівень розвитку психічних процесів і виявляє здатність до креативності*. У запропонованій статті можна ознайомитися із видами імпровізації.

Акцентуємо увагу ще на одному важливому аспекті порушеної проблеми. Розрізняють імпровізацію задля коригування методичної *структури* заняття, імпровізацію, спрямовану на коригування *змісту* навчального матеріалу заняття та імпровізацію під час коригування *мети* заняття. Імпровізація в навчально-виховному процесі не лише засвідчує винахідливість, мобільність, дотепність учителя, а й має педагогічну значущість, тому що спрямована на розвиток і виховання учнів.

Пришвидшити народження імпровізації можуть як *чинники внутрішні* (вільне і впевнене володіння навчальним матеріалом; наявність у вчителя мотиваційно-творчої домінанти; розуміння сутності педагогічної імпровізації; уміння прогнозувати, бачити варіанти навчальної ситуації; володіння антиципацією; розвиненість інтуїтивного мислення і психічної сфери вчителя; тип темпераменту особистості; досвід педагогічної діяльності), так і *зовнішні* (неможливість здійснення запланованої навчальної ситуації чи використання ТЗН, несподіваність запитань здобувачів освіти та ін.; поведінка учасників навчального процесу – емоційний настрій аудиторії, рівень її готовності до заняття, нестача знань, рівень ерудиції та культури). Авторка статті визначає *критерії готовності вчителя-філолога до педагогічної імпровізації*.

Отже, імпровізація – вкрай важливий компонент творчої методичної діяльності вчителя української мови, оптимальна умова органічного втілення його первісного педагогічного задуму відповідно до змінених обставин навчальної взаємодії з учнями.

Насамкінець пропонуємо окремі сайти, що можуть бути корисними для вчителя української мови у ЗЗСО: <https://vseosvita.ua/library/didacticni-materiali-na-urokah-ukrainskoi-movi-298126.html>

https://znayshov.com/News/Details/navchalno-metodychni-posibnyky_dlia_pedagogichnykh_pratsivnykiv/14

<https://vsimpptx.com/category/ukrayinska-mova-ta-literatura>

<https://webpen.com.ua/>

ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

- НПД як різновид форм інституційної взаємодії.
- Типи НПД.
- Учитель як мовна особистість.
- Школяр як мовна особистість.
- Учень-автор і його текст.
- Види текстів у НПД.
- Текстово-дискурсні категорії НПД.
- Категорія інформативності НПД. Навчально-науковий текст як система субтекстів.
- Категорія антропоцентричності (адресантність та адресатність) та метатекст.
- Метамовленнєві жанри НПД.
- Метакомунікативи та регулятори спілкування в НПД.
- Типи комунікативних стратегій і тактик у НПД.
- Епістемічні стратегії в авторитарному та конвергентному типах НПД.
- Метадискурсні стратегії учителя й учня.
- Комунікативно-прагматичні стратегії НПД.
- Навчально-науковий інтертекст.
- Дидактичний інтертекст.
- Прецедентні тексти в шкільному підручнику.
- Міжтекстова взаємодія в НПД.
- Інтердискурсивність НПД та її рівні.
- Парафрастичність як підкатегорія інтедискурсивності НПД.
- Вторинний навчальний текст педагога та учнів у НПД.
- Предметно-сміслова зв'язність НПД.
- Композиційно-структурна зв'язність НПД.
- Асоціативна та образна зв'язність текстів у НПД.
- Комунікативно-прагматична зв'язність НПД.
- Інтерпретованість як системоутворювальна ознака тексту.
- Проблеми розуміння та інтерпретації дидактичного тексту.
- Інтерпретація текстів НПД. Міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграція текстів НПД.
- Поняття про полікодові (креолізовані) тексти, їх функції в НПД.
- Класифікація полікодових текстів.
- Креолізація та її види.
- Паралінгвістичні засоби впливу на учнів.
- Типи гіпертексту в НПД.

ЗРАЗОК ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО БІЛЕТА

Форма № Н-5.05

Рівненський державний гуманітарний університет

Освітній ступінь «Магістр»

Спеціальність: 014 «Середня освіта (Українська мова і література)»

Навчальна дисципліна *Дидактична текстологія*

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ №

1. Учень як автор тексту.
2. Вторинний навчальний текст педагога як спосіб адаптації наукового тексту до навчально-педагогічної ситуації. Способи адаптації наукового тексту.
3. Практична частина. Схарактеризуйте учня-автора твору як мовну особистість.

Прийшла осінь. Після швидких днів літа вона нас не особливо порадувала. Вересень уже взявся на пензлик і фарби й почав повільно, смакуючи, фарбувати листя, а потім смикати їх з дерев й милуватися їх короточасним польотом. Усе частіше у наші двори почав зазирати вітер, розкидаючи по дорозі газети та розганяючи нас дощем. Калюжи стали незмінною окрасою усього міста. Сонце, ведучи наполегливу боротьбу з осінню, повертає регулятор тепла на мінус. Вранці поспішаєш до школи, втиснувши голову в плечі та засунувши руки у кишені. Вітер розтріпує волосся, листя без страху падає під ноги. Восени фотоапарат – кращий друг. Слід відобразити, хоча б спробувати, – ті моменти, ті посмішки, ті жовто-червоно-коричневі фарби. Вечорами помаранчеві ліхтарі освітлюють парк. Світло ковзає по гілках, відображається у твоїх очах. Ніби прийшовши до тями, пустотливі зелені травинки рвуться до неба. До сонця. Серед жовтих відтінків осені це виглядає незвично. Нехай і йде дощ, ми впевнено йдемо парком. Нехай усі ці дерева вже скоро стануть голими, але вже через якихось три або чотири місяці вони знову обростуть бруньками. Іноді люди зупиняються, щоб відстежити падіння жовтого листка. Можливо, для когось він просто впав – а для когось – ціла вічність. Частенько час завмирає, ми зупиняємося. Дивимося на голі гілки, що переливаються на фоні жовтих ламп. Чимало людей люблять осінь, хоча, власне, за що? Дощі рідко тішать нас, адже вони йдуть день за днем, годину за годиною. Це набридає. Небо вже не голубе, а жовто-сіре. Осінь народжує ніжні почуття. Доріжки замітає листя, проходять повз, шморгаючи носами, перехожі.

Затверджено на засіданні кафедри української мови (протокол № 3 від «17» вересня 2024 р.)

Завідувач кафедри.....проф. Совтис Н. М.

Екзаменатор.....доц. Шульжук Н. В.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Основна

- Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. № 14. С. 88–94.
- Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. 248 с.
- Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
- Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
- Безугла Л. Р. Діалог, діалогічний текст та діалогічний дискурс. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2009. Вип. 60, № 867. *Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. С. 7–14.
- Білоконенко Л. А. Проблематика конфліктології в сучасному мовознавстві. *Філологічні студії*. 2010. Вип. 4. С. 5–11.
- Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 179 с.
- Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2010. 180 с.
- Величко С. П. Формування компетентності сучасного вчителя до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград, 2016. Вип. 10. Ч. 1. С. 15–16.
- Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.
- Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004.
- Гуйванюк Н. В., Шинкарук В. Д. Дискурсивне висловлювання як функціонально-мовленнєва одиниця. *Структура та семантика мовних одиниць у функціональному аспекті*. Чернівці, 1996. С. 180–193.
- Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. Київ : Педагогічна преса, 2014 № 1(130). С. 15–18.
- Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова. Київ, Ін-т укр. мови НАН України, 2001. 18 с.
- Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–30.
- Єрмоленко С. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці. *Українська мова і література*. 2007. № 3. С. 43–47.
- Кивлюк О. Глобальна мережа Інтернет – нове комунікативне середовище. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2010. № 4. С. 78–84.
- Колток Л. Б., Стахів Л. Г. Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 104–107.
- Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2004. 272 с.
- Куцевол О. Педагогічна імпровізація як вид творчої методичної діяльності словесника. *Дивослово*. 2009. № 4. С. 25–29.
- Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.

Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ). Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.

Мойсеєнко С. М. Основні підходи та методики дослідження дискурсу. *Передовий науково-практичний досвід-2009* : зб. матер. наук.-практ. конф. Миколаїв : НУК, 2009. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_osnovni.pdf.

Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.

Макарова М. Використання мережі Інтернет у навчальному процесі студентів-філологів. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*: зб. наук. пр. Львів, 2010. Вип. 50. С. 262–267.

Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

Непийвода Н. Ф. Науковий стиль як нейролінгвістичний код. *Мовознавство*. 1997. № 2 – 3.

Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.

Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.

Опачко М. В. Системний та інтегративний підходи в освіті: метод. посіб. Ужгород: УжНУ, 2016. 69 с.

Орлова В. Соціальні мережі – комунікативний канал ХХІ століття. *Маркетинг в Україні*. 2010. № 2. С. 13–18.

Панченко О. І. Лінгвістика стислого тексту : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 1998.

Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.

Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів* : зб. наук. пр. Рівне : РЕГІ, 2006. С. 29–34.

Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ. Київ : Міленіум, 2005. 401 с.

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

Трубачова Д. Шляхи підвищення ефективності комунікативної діяльності студентів. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 34–39.

Шульжук Н. В. Проблема сучасного підручника з української мови для учнів середньої та старшої школи / Н. В. Шульжук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. [Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету]. – Рівне : РДГУ, 2017. – Вип. 15 (58). – С. 110–113.

Шульжук Н. В. Когнітивно-дискурсивні аспекти навчально-педагогічної комунікації у процесі підготовки фахівців-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 57. С. 225–228.

Шульжук Н. В. Когнітивно-дискурсивні аспекти мовної особистості у проекції сучасних лінгвістичних наукових парадигм. *Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість*: зб. наук. пр. РОІППО. Рівне : Волинські обереги, 2016. С. 22–33.

Шульжук Н. В. Діалогічний дискурс у контексті еколінгвістичної проблематики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: Серія «Філологія»: наук. журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. Вип. 6. С. 135–140.

Шульжук Н. В. Комунікативно-прагматичні основи навчання української мови у вищій школі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. [Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету]. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 16 (59). С. 45–47.

Синиця І. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2–3. С. 55–60.

Юр'єва О. В. Сучасний стан вивчення проблеми мовленнєвих жанрів. *Мова і культура*. 2012. Вип. 15. Т. 1. С. 138–143.

Додаткова

Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля та дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.

Бацевич Ф.С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС, 2010. 336 с.

Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики*. Київ : «К.І.С», 2004. С. 47–52.

Бітл С., Халлер К., Кадлек Е. Перспективні практики використання Інтернету. *Комунікація*. 2010. № 1. С. 48–69.

Верьовкін В. В. Конфліктогенний текст як предмет дослідження в політичній лінгвістиці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2015. Вип. 13. С. 31–36.

Войцехівська Н. К. Мовчання як комунікативно значущий знак у конфліктному діалогічному дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : філологія*. 2014. № 8. т. 2. С. 4–6.

Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

Горіна Ж. Методичні основи національно-текстової концептосфери майбутніх учителів-словесників. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 2. С. 60–66.

Городенко Л. М. Глобальність: ознака мережевої комунікації. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2011. № 3. С. 4–8.

Дарморіз О. Особливості розвитку інформаційної культури в добу глобалізації. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2012. Вип. 15. С. 190–196.

Демчук О. Погляд на пріоритети філологічної освіти в ХХІ столітті. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 3. С. 4–6.

Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : монографія / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа. 2005. 356 с.

Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

Заоборна М. Лінгвістична генологія: навчально-методичний комплекс. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 80 с.

Іванова І. Б. Дискурс, текст, стиль: модель лінгвістичного дослідження реклами. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. V. С. 33–39.

Ігнатюк О. А. Педагогічна взаємодія як дидактичний фактор у розвитку і реалізації особистісного потенціалу студента технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2005. № 4. С. 35–43.

Ігнатюк О. Педагогічний такт як складова розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця. *Новий колегіум*. 2005. № 1/2. С. 74–79.

Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика : нариси. Київ : Довіра, 2007. 263 с.

Живіцька І. А. Мовна картина світу як відображення реальності. *Філологічні студії*. 2010. Вип. 4. С. 20–25.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

Ігнатюк О. Педагогічний такт як складова розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця. *Новий колегіум*. 2005. № 1/2. С. 74–79.

Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.

Кастельс М. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / пер. з англ. Київ : Вид-во «Ваклер», 2007. 304 с.

Кастельс М. Інформаційна доба. Економіка, суспільство та культура : електронна книга. URL: <https://bookmood.com.ua/ua/manuel-kastels-informacionnaya-eroha-ekonomika-obschestvo-i-kultura-24131802/>

Колосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 65–66.

Колток Л. Б. Інформатизація як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в світлі сучасних педагогічних дискусій. *Нова парадигма*. 2006. № 55. С. 79–84.

Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2009. 20 с.

Космеда Т. А. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики. Львів : Вид-во ЛНУ, 2001. 350 с.

Котух Н. Інтелектуальні ігри на уроках української мови. *Рідний край. Філологічні науки*. 2017. № 1 (36). С. 65–69. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9016/1/18.PDF>

Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 254–261.

Мамчур Л. І. Основні категорії мовної комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 68. С. 115–119.

Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.

Мойсеєнко С. М. Дискурс як комплексний феномен у мовознавстві. *Актуальні проблеми філології та американські студії* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (21–23 квітня 2010 р.) : в 2 т. Київ. 2010. Т. 2. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_discourse.pdf.

Мойсеєнко А. М. Текст як апперцепційна система. *Мовознавство*. 1996. № 1. С. 20–25.

Лисиченко Л. А. Структура мовної картини світу. *Мовознавство*. 2004. № 5-6. С. 36–41.

Лещенко Г. П. Українська словесність : конспекти бінарних уроків. 5 клас : посіб для вчителя. Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2007. 128 с.

Максимчук Р. Безмежні можливості Internet. Луцьк : РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 1999. 68 с.

Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад: посіб. для вчителів. Київ : Рад. школа, 1984.

- Методика ігрових занять: навч. посіб. / за ред. П. М. Олійника. Київ : Вища школа, 1992. 213 с.
- Москаль Ю. Проблеми отримання інформації, накопичення та обміну знаннями в епоху Інтернет-глобалізації. *Психологія і суспільство*. 2009. № 2. С. 128–135.
- Онопрієнко В. Інтернет і наука в глобальному світі: Мануель Кастельс. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / пер. з англ. Київ : Вид-во «Ваклер», 2007. 304 с. *Вісник Національної академії наук України*. 2008. № 1. С. 63–66.
- Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 348 с.
- Остапенко Н. Особливості технології дидактичної гри у системі підготовки магістрів-філологів ВШ. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 4. С. 55–58.
- Палихата Е.Я. Діалог в усномовленневому спілкуванні. *Мандрівець*. 2000. № 1. С. 71–77.
- Педагогічна енциклопедія : у 4-х томах. Київ, 1985.
- Педагогічна майстерність: підруч. / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2005.
- Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2013. Вип. 40. С. 160–166.
- Пентиліук М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3.
- Пентиліук М. І., Окунович Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2006.
- Пивоварська К. С. Головні риси культури віртуальних соціальних мереж. *Філософські обрії*. 2012. № 28. С. 71–81.
- Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72.
- Приходько А. М. Когнітивно-комунікативний дуалізм сучасної парадигми лінгвістики. *Науковий вісник Волинського національного ун-ту ім. Л. Українки*. 2012. С. 191–197.
- Радзівська Т. В. Текст як засіб комунікації. Київ, 1993. 191 с.
- Саплін Ю. Мовний конфлікт як взаємодія особистостей, соціальних стратегій та комунікативних культур : матеріали наук. конф. «Мовні конфлікти і гармонізація суспільства» (28 травня 2001 р.) URL: www.ruthenia.info/txt/konf/mk2001/roz2.html.
- Савчинова О. Комунікативні процеси у навчанні. Київ, 1996. 118 с.
- Селігей О. П. Структура й типологія мовної свідомості. *Мовознавство*. 2009. № 5. С. 12–25.
- Семеног О. М. Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. № 11. С. 2–8.
- Семеног О. М. Роль особистості Вчителя у формуванні культури наукового дослідження. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 368–376.
- Серажим К. Дискурс як соціальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики): монографія. Київ, 2002. 392 с.
- Сидоров М., Табаков Д. Інтернет як засіб комунікації та соціального впливу. *Політичний менеджмент*. 2008. № 4. С. 119–125.
- Симоненко Т. В. Орфоепічний тренінг: навч.-метод. комплекс. Черкаси : Черкаський нац. ун-т, 2004. 46 с.

- Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.
- Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*. 1993. №№ 5–6.
- Тищенко О. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. *Дивослово*. 2011. № 12. С. 35–39.
- Тищенко О. Комунікативний аспект у навчанні. *Дивослово*. 2005. № 6. С. 30–33.
- Уліщенко В. Блогосфера як нове освітнє середовище. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 11–15.
- Федоренко В. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. Харків : Основа, 2007. 432 с.
- Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : ЗІППО, 2007. 364 с.
- Шабат-Савка С. Т. Дискурс як релевантний спосіб втілення комунікативних інтенцій. *Studia Linguistica (Філологічні студії)*. 2011. Вип. 5. С. 451–457.
- Швачко С. О. Стилистичні засоби позначення комунікативного мовчання. *Філологічні трактати*. Суми: СумДУ, 2011. Т. 3. С. 61–67.
- Швачко С. О. Мовчання як силенціальний ефект. *Наукові записки. Серія: Філологічна (мовознавство)* : зб. наук. пр. Вінниця : ВДПУ. 2012. Вип. 15. С. 225–230.
- Шевченко І. С. Дискурс і когнітивно-комунікативна парадигма лінгвістики. *Мова. Людина. Світ. До 70-річчя проф. М. Кочергана*: зб. наук. пр. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2006. С. 148–156.
- Шевченко І. С. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Харків : Константа, 2005. 356 с.
- Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. С. 105–117.
- Шевченко І. С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. С. 9–20.
- Шмарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. Київ : Київський держ. лінгвіст. ун-т, 2000. 283 с.
- Шульжук Н. В. Комунікативно-прагматичні виміри конфлікту як результату мовленнєвої агресії. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»* : наук. журнал. Острог : Вид -во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 346–350.
- Шульжук Н. В. Мовні маркери конфліктної комунікативної взаємодії. *Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10 травня 2023 р. НУВГП). Рівне : НУВГП, 2023. С. 136–140.
- Шульжук Н. В. Прагмалінгвістичні виміри конфлікту як деструктивної мовленнєвої взаємодії. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства* : VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (15 лютого 2022 р.) : збірник матеріалів. Рівне : РДГУ, 2022. С. 96–101.
- Щербань П. Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 107–110.
- Яворська С. Т. Методичні пошуки і знахідки на початку ХХ ст. *Вища школа*. 2004. № 2–3. С. 64–72.
- Янчук Н. Реалізація функціонально-комунікативного підходу до вивчення лексики сучасної української літературної мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 6. С. 31–36.
- Янчук Н. Роль ситуативно-творчих завдань у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 2. С. 54–57.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ.....	3
ПРАКТИЧНИЙ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ.....	7
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Навчально-педагогічний дискурс, його текстово-дискурсні категорії.....	7
Тема 1. Поняття про навчально-педагогічний дискурс.....	7
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>12</i>
Тема 2. Жанри навчально-педагогічного дискурсу.....	20
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми</i>	<i>25</i>
Тема 3. Учителю та учень як мовні особистості.....	36
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>44</i>
Тема 4. Текст у навчально-педагогічному дискурсі.....	52
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>57</i>
Тема 5. Антропоцентричність навчально-педагогічного дискурсу.....	65
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>72</i>
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Інтердискурсивність та парафрастичність навчально-педагогічного дискурсу.....	76
Тема 6. Стратегії і тактики навчально-педагогічного дискурсу.....	76
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>82</i>
Тема 7. Шкільний підручник як інтертекст.....	86
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>90</i>
Тема 8. Інтердискурсивність і парафрастичність навчального тексту.....	93
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>96</i>
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3. Проблеми розуміння й інтерпретації науково-навчальних та дидактичних текстів.....	99
Тема 9. Зв'язність текстів у навчально-педагогічному дискурсі.....	99
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>126</i>
Тема 10. Розуміння й інтерпретація текстів у навчально-педагогічному дискурсі.....	104
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>108</i>
Тема 11. Навчальний текст як полікодова система.....	112
<i>Методичні рекомендації до опрацювання теми.....</i>	<i>115</i>
ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ.....	123
ЗРАЗОК ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО БІЛЕТА.....	124
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	125