

**Наталія Шульжук**

# **ДИДАКТИЧНА ТЕКСТОЛОГІЯ**

*Навчальний посібник  
для здобувачів другого (магістерського)  
рівня вищої освіти  
філологічних спеціальностей ЗВО*

**Рівне  
Видавець Ю. Кукса  
2026**

*Рекомендовано до друку  
на засіданні вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 4 від 30 квітня 2026 року)*

**Рецензенти:**

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

**Хом'як Іван Миколайович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного університету «Острозька академія», академік Академії наук вищої школи України;

**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.**

Ш 95 **Дидактична текстологія** : навчальний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічних спеціальностей ЗВО. Рівне : Ю. Кукса, 2026. 209 с.

ISBN 978-617-8672-38-6

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 антропозорієнтованих галузей, а також провідних лінводидактичних парадигм сформувати в майбутніх учителів-філологів 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 уможливує формування в здобувачів вищої освіти вмінь застосовувати ефективні прийоми його адаптації, укладати полікодові науково-навчальні тексти й добирати дидактичні, доречно послуговуватись текстовими парафразами, ефективними метакомунікативами, а також макростратегіями, що забезпечують репродуктивну діяльність учня, та допоміжними мікростратегіями вчителя-мовника, спрямованими на гармонізацію навчально-педагогічної комунікації. Виконання окремих завдань сприятиме розумінню переваг гіпертекстової організації навчально-педагогічного дискурсу, перспективності педагогічної імпровізації вчителя української мови, а також вибору ефективних способів формування в здобувачів освіти ключових компетентностей та обов'язкових результатів навчання в мовно-літературній галузі, визначених у Державному стандарті профільної середньої освіти.

## ПЕРЕДМОВА

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 активно послуговуються ширшим за обсягом поняттям – «дискурс», яке корелює з категоріями логіки, психології, філософії і передбачає зв'язок із когнітивним досвідом та інтелектом носія мови. З урахуванням екстралінгвальних умов і цілей спілкування у певній сфері суспільної діяльності, а також мовних характеристик тексту як складника дискурсу, вчені виокремлюють його різні типи, з-поміж яких – інституційний. Різновидом останнього є педагогічний дискурс, мета якого – соціалізація нового члена суспільства, організація його навчальної діяльності у відповідній галузі знань, а також здійснення діагностики сформованих умінь і навичок. Предметом усебічного аналізу в запропонованому посібнику став навчально-педагогічний дискурс (НПД) як семіотичний процес формування та інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання, основною формою організації якого в ЗЗСО є урок.

Освітньо-професійні програми підготовки здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей передбачають вивчення традиційних академічних дисциплін лінгвістичного циклу та методики навчання української мови в ЗЗСО. Однак ефективну професійну діяльність майбутніх учителів української мови пов'язуємо з інтеграцією вказаних курсів, що уможливило навчальна дисципліна «Дидактична текстологія», на практичних заняттях з якої магістранти вчаться формулювати навчальну проблему (завдання) та створювати умови для її успішного розв'язання; укладати навчально-наукові тексти відповідно до мети, завдань уроку, його типу, етапу та добирати дидактичні для системи вправ і завдань; методично правильно структурувати й корегувати конwersаційні тексти, щоб здійснити позитивний вплив на учнів та досягти мети на уроці української мови. Якщо загальна характеристика наукового мовлення представлена у змісті навчальної дисципліни «Стилістика української мови», то «Дидактична текстологія» спрямована на формування в здобувачів вищої освіти умінь застосовувати ефективні прийоми адаптації наукового тексту, що уможливають його перетворення на відповідний мовленнєвий жанр учителя на уроці української мови, укладати полікодові науково-навчальні тексти, уміло послуговуватись текстовими парафразами, метакомунікативами та ін.

Крім навчальних (науково-навчальних та дидактичних) текстів, предметом вивчення «Дидактичної текстології» є конwersаційні (розмовні), за допомогою яких учитель та учні здійснюють фатичне спілкування, а також основні макростратегії (епістемічні, або пізнавальні), що забезпечують репродуктивну діяльність учня й ініціюють діалогічну і креативну, та допоміжні мікростратегії (метадискурсні та комунікативно-прагматичні), спрямовані на створення сприятливого психологічного мікроклімату під час навчальної взаємодії на уроці української мови.

Сучасні тенденції у спілкуванні членів соціуму, що помітно ускладнили їх комунікативну взаємодію, зумовлюють необхідність формування комунікативної грамотності мовця, який виявляє здатність адекватно застосовувати норми й правила безконфліктного спілкування у конкретній комунікативній ситуації. Ця теза поширюється і на навчально-педагогічну комунікативну взаємодію, де текст – її результат і засіб реалізації. У зв'язку з цим поліфункційна та багатопланова природа тексту як мовного, комунікативного і культурного феномена у складі НПД стає предметом вивчення «Дидактичної текстології», яка в освітньо-професійній програмі підготовки вчителя-філолога покликана на основі системно-структурного мовознавства, аналізу теоретичних і практичних здобутків його сучасних галузей, а також провідних лінгводидактичних парадигм сформувати педагогічну концепцію навчання української мови у ЗЗСО на комунікативно-прагматичних засадах.

# ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

## *Змістовий модуль 1*

### *Навчально-педагогічний дискурс, його текстово-дискурсні категорії*

Диференціація 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. 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 (епістемічні, метадискурсні, 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. Здобувач освіти як мовна особистість.

Поліфункційна природа навчального тексту. Види текстів у НПД: навчально-наукові, дидактичні (оригінальні, адаптовані), конверсаційні. Полікодовість навчального тексту. Текстово-дискурсні категорії НПД (антропоцентричність (адресантність та адресатність), стратегічність, інтердискурсивність, інтегративність, інформативність, інтерпретативність, полікодовість, парафрастичність, гіпертекстуальність, цілісність, зв'язність, членованість).

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. Функції терміна у НПД. Засвоєння наукового поняття. Вторинний навчальний текст.

Метамовленнєві жанри НПД. Формулювання навчальної проблеми. Типи проблемних запитань. 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.

Метакомунікативи як різновид регулятивних засобів мовлення. 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 української мови.

Поняття фасцинаційності як способу реалізації категорії антропоцентричності НПД та інструмент впливу на емоційно-образну сферу здобувача освіти. Метафора та одухотворення (персоніфікація) як інструмент прихованого 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*

Комунікативні стратегії, їх зв'язок із методами навчання. Методи навчання та методи учіння. Традиційні методи навчання: теоретичного вивчення мови, теоретико-практичного вивчення мови і мовлення; практичні; за способом організації пізнавальної діяльності; за способом взаємодії учителя й учня. 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. Типи комунікативних стратегій і тактик у НПД (епістемічні (нормативно-репрезентативні, проєктні) та допоміжні (метадискурсні, комунікативно-прагматичні)). Комунікативно-прагматичні стратегії як регулятор соціального й міжособистісного спілкування учасників НПД, ефективні методичні прийоми їх реалізації в авторитарному та конвергентному типах НПД.

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

Науково-навчальний інтертекст. Інтертекстуальні зв'язки в підручнику з української мови (вертикальні та горизонтальні). Реалізація принципу наступності у навчанні – головна функція зовнішнього інтертексту підручника. Полікодовість науково-навчальних текстів. Використання графічної наочності в підручниках з української мови. Національно-прецедентні тексти, методика роботи з ними.

Дидактичний інтертекст яз засіб формування соціокультурної компетенції учня. Мовні одиниці з національно-культурним компонентом семантики у дидактичних текстах. Хрестоматійні, прецедентні тексти української і світової літератури в підручниках з української мови. Послідовний та фрагментарний спосіб формування соціокультурної компетенції учнів. «Натуральні» та трансформовані художні твори у підручнику з української мови. Архетипні прецедентні висловлювання у підручниках (фразеологізми, прислів'я, приказки). Критерії відбору національно-прецедентних текстів.

Інтертекстуальність та інтердискурсивність 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. 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.

Ефективні способи формування в здобувачів освіти ключових компетентностей та обов'язкових результатів навчання в мовно-літературній галузі, визначених у Державному стандарті профільної середньої освіти.

### **Змістовий модуль 3**

#### ***Проблеми розуміння й інтерпретації науково-навчального та дидактичного текстів***

Засоби тематичного, логічного, асоціативного та образного зв'язку текстів у складі дискурсу. Предметно-сміслова, композиційно-структурна, асоціативна, образна та комунікативно-прагматична зв'язність текстів у НПД.

Комунікативна координація у НПД. Діалогічний повтор як засіб комунікативної координації, його функції. Ефективність запитань у навчальному тексті.

Інтерпретованість як системоутворювальна ознака тексту. Міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграція текстів НПД. Реакція здобувача освіти – «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.

Полікодовість як категорійна ознака НПД. Функції полікодових текстів у НПД. Принцип полісенсорного навчання. Взаємодія образотворчого та вербального складників у полікодовому тексті.

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. 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

**Мета** – на основі знань, отриманих з дисциплін лінгвістичного циклу, та глибокого аналізу теоретичних і практичних здобутків у галузі лінгводидактики й лінгвопрагматики сформувані у магістрів необхідні навички та педагогічну концепцію навчання української мови у закладах загальної середньої освіти на комунікативно-прагматичних засадах.

### **Завдання:**

- навчити виділяти ознаки навчально-педагогічної комунікативної ситуації та обрати оптимальну освітню парадигму з метою досягнення поставленої мети;
- навчити укладати навчально-наукові тексти та добирати дидактичні для системи вправ і завдань;
- навчити методично правильно структурувати конwersаційні тексти з метою позитивного впливу на здобувачів освіти та досягнення дидактичної мети;
- навчити методично грамотно формулювати навчальну проблему (завдання) та створювати умови для її успішного розв'язання;
- сформувані вміння організувати ефективну діалогічну взаємодію та вплив на адресата (учня) у НПД за допомогою комунікативно-прагматичних стратегій;
- навчити доречно співвідносити епістемічні стратегії НПД із дидактичними завданнями та методами навчання;
- навчити укладати систему вправ і завдань з української мови з урахуванням принципу наступності й перспективності виучуваного матеріалу;
- навчити доречно послуговуватись прагматичними засобами зв'язності у НПД та методично грамотно здійснювати комунікативну координацію;
- навчити раціонально структурувати матеріал уроку на комунікативно-прагматичних засадах.

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувачі вищої освіти повинні

### **знати:**

- ознаки педагогічного дискурсу як виду інституційного спілкування з регулятивною спрямованістю;
- вміння й навички, що характеризують розвинену мовну особистість учителя;
- набір компетенцій мовної особистості учня для здійснення мовленнєвої діяльності у типових умовах навчальної ситуації;
- види навчальних текстів та особливості їх побудови;
- особливості реалізації текстових категорій антропоцентричності, стратегічності, інтердискурсивності, інтегративності, інформативності, інтерпретативності, полікодовості, гіпертекстуальності, цілісності, зв'язності та членованості у навчально-педагогічній ситуації;
- основні метамовленнєві жанри НПД;
- метакомунікати та регулятори спілкування в НПД;
- максими П. Грайса та Дж. Ліча, які сприяють формуванню гармонійної педагогічної комунікації;
- макростратегії (епістемічні) та мікростратегії (метадискурсні, комунікативно-прагматичні) НПД;
- специфіку реалізації комунікативних стратегій в авторитарному та конвергентному (діалогічному) типах НПД;
- функції інтертекстуальності у шкільному підручнику з української мови;
- маркери інтердискурсивності НПД;
- особливості реалізації парафрастичності в НПД;
- чинники, що визначають вибір прийому адаптації наукового тексту в навчально-педагогічній ситуації;
- функції, ознаки та класифікацію полікодових текстів у НПД;
- переваги використання гіпертекстових технологій у навчанні української мови;

**вміти:**

- виділяти ознаки навчально-педагогічної комунікативної ситуації та обирати оптимальну освітню парадигму з метою досягнення поставленої мети;
- аналізувати власне мовлення на предмет його відповідності елітарному типу мовленнєвої культури;
- укладати навчально-наукові тексти та добирати дидактичні для вправ;
- корегувати конверсаційні тексти;
- укладати тексти, спрямовані на діагностику знань, умінь і навичок учнів;
- методично правильно структурувати конверсаційні тексти з метою позитивного впливу на учня та досягнення дидактичної мети;
- методично грамотно формулювати навчальну проблему (завдання) та створювати умови для її успішного розв'язання;
- доречно послуговуватись метакомунікативними зауваженнями у разі виникнення комунікативних невдач;
- за допомогою комунікативно-прагматичних стратегій організувати ефективну діалогічну взаємодію та вплив на учня;
- доречно співвідносити епістемічні стратегії НПД із дидактичними завданнями і методами навчання;
- послуговуватись кооперативними метадискурсними стратегіями в НПД;
- укладати систему вправ і завдань з урахуванням принципу наступності й перспективності виучуваного матеріалу;
- укладати ефективні полікодові науково-навчальні тексти;
- уміло послуговуватись текстовими парафразами в НПД;
- добирати прецедентні тексти для укладання системи вправ і завдань;
- доречно застосовувати прийоми адаптації наукового тексту;
- послуговуватись прийомами діалогізації пояснення;
- доречно послуговуватись прагматичними засобами зв'язності в НПД;
- методично грамотно здійснювати комунікативну координацію;
- увідповіднювати систему вправ зі ступенем розуміння учнями вихідного тексту;
- перетворювати наукові та науково-методичні тексти у відповідний мовленнєвий жанр учителя на уроці;
- здійснювати зовнішньопредметну та внутрішньопредметну інтеграцію на уроках української мови;
- застосовувати принцип полісенсорного навчання;
- ефективно використовувати паралінгвістичні засоби впливу на учнів.

## 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.

##### Здобувачі вищої освіти повинні знати:

- визначення понять, передбачених темою;
- ознаки НПД як виду інституційного спілкування з регулятивною спрямованістю;
- ознаки науково-навчальних та дидактичних текстів у складі НПД, вимоги до них;
- типи уроків та їх структуру;
- переваги та недоліки різних освітніх парадигм (метастереотипів).

##### Здобувачі вищої освіти повинні вміти:

- диференціювати поняття «текст» і «дискурс»;
- уміти коментувати такі текстово-дискурсні категорії, як цілісність, завершеність, членованість, інформативність, референційність, антропоцентричність, зв'язність, адресантність, адресатність, інтерактивність, інтертекстуальність;
- виділяти ознаки (параметри) навчально-педагогічної комунікативної ситуації;
- розрізняти типи мовленнєвих жанрів та типи НПД;
- обирати оптимальну освітню парадигму з метою досягнення поставленої мети.

##### 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.
- 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.
- Габідулліна 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](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](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.

Семенов 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 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. 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.

Шульжук Н. В. Зміст і структура дисципліни «Дидактична текстологія» у системі підготовки філолога. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Дрогобич, 2024. Вип. 72, т. 4. С. 126–132.

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.

**Ключові поняття:** текст, дискурс, висловлювання, комунікативна компетенція, адресант, адресат, комунікативна подія, мовленнєва діяльність, інтенція, інтеракція, педагогічний дискурс, педагогічна взаємодія, урок, навчально-педагогічна комунікативна ситуація, мовленнєвий жанр, навчально-педагогічна ситуація, навчально-педагогічний дискурс, науково-навчальний текст, дидактичний текст, освітня парадигма.

### Завдання для аудиторного виконання

**Завдання 1.** Проаналізуйте нижче запропоновані визначення дискурсу. Визначте основні його ознаки. Широке чи вузьке розуміння дискурсу представлено 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 *«дволикій 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.** 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 3.** Проілюструйте групи навчальних текстів, що їх виокремила Н. Баландіна (див. список літератури до теми): 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 4.** Мета учительських текстів – мотивувати й організувати роботу учня, керувати його діяльністю шляхом постановки питань, окреслити проблему, подати певні коментарі. 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 5.** 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 конwersаційний текст. Кожен етап комунікативної події характеризується наявністю макродіалогу, який має певне комунікативне завдання, архітектоніку 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 6.** 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 7.** Адресант педагогічної комунікації – це завжди комунікативний лідер, який відіграє пріоритетну соціальну та психологічну роль по відношенню до адресата, різного за віком, соціальним статусом, кількістю. Продемонструйте на конкретних прикладах (на змодельованих навчально-педагогічних комунікативних ситуаціях) реалізацію таких типів комунікативної взаємодії, як комунікативна кооперація, комунікативний конфлікт, комунікативне суперництво. Яку роль для досягнення кооперативного результату в спілкуванні вчителя й учня відіграє комунікативне пристосування? Хто, на вашу думку, має змінити модель власної комунікативної поведінки з метою пристосування – вчитель чи учень?

Комунікативний конфлікт звичайно супроводжується негативними емоціями. Які рекомендації ви запропонували б учителеві, негативні емоції якого заважають йому виконувати свої професійні обов'язки?

**Увага!** Комунікативна кооперація (співробітництво) характеризується узгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, симетричними відношеннями між ними, балансом комунікативних статусів, ефективністю й оптимальністю спілкування; її гонимим постулатом є положення Грайса: «*Твій комунікативний внесок повинен бути таким, якого потребує спільно поставлена мета спілкування*». Комунікативний конфлікт визначає неузгодженість намірів, стратегічних програм комунікантів, асиметричні відношення між ними. Комунікативне суперництво

вважають неконфліктним здоровим спілкуванням, що спрямоване на здобуття інтелектуальної переваги, здійснення намірів в дискусії, підвищення власного статусу.

**Завдання 8.** Проаналізуйте запропонований фрагмент уроку як комунікативну ситуацію, чітко виокремивши її складники (комунікативно-мовленнєва подія, комунікативний намір учителя, час і місце комунікації, якими стилями представлений код комунікації, використані мовленнєві жанри, стиль спілкування вчителя, канал комунікації та ін.). Висловіть свої міркування щодо ефективності запропонованої навчально-педагогічної комунікативної взаємодії.

– *Доброго дня, діти. Рада вас бачити на уроці. Ми продовжуємо вивчати частини мови. Сформулювати тему уроку допоможе нам така важлива інформація про відповідний лексико-граматичний клас слів: вони не членуються на морфемі, як іменник, прикметник, дієслово, займенник, прислівник, і позбавлені лексичного значення. Прошу подумати, про які частини мови йдеться? Правильно, про службові.*

**Завдання 9.** Продемонструйте на конкретних прикладах, як впливає сумісність або несумісність тезаурисів авторів підручника з української мови та здобувача освіти на формування спільного когнітивно-комунікативного простору (шкільний підручник з української мови для аналізу оберіть самостійно).

### **Завдання для домашнього виконання**

**Завдання 1.** Учень для вчителя – і слухач, і активний учасник спілкування з певною базою знань, рівнем активності, здібностями до інтелектуальної 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 самостійно змодельованого уроку (етап, тип уроку, його тему оберіть самостійно) як комунікативну ситуацію. Які складники її формують? Чи визначає зміна складників комунікативні стратегії вчителя?

**Завдання 3.** 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 4.** Типовий урок авторитарної школи упорядкований навколо монологу вчителя. На думку прибічників конвергентної педагогіки, така організація навчального заняття вкрай неефективна, оскільки не передбачає внутрішнього мовлення учнів.

Чи поділяєте ви міркування А. Габідуліної про те, що найліпший шлях засвоєння навчального матеріалу – пошук відповіді на нестандартне запитання, яке «змушує школяра переводити унікальний код внутрішнього мовлення на «загальнодоступну мову мовлення зовнішнього»?

Чи доречними, на вашу думку, є міркування: без внутрішньої потреби учня у заповненні відчутної для нього прогалини жодне, найблискупіше «розкриття теми» не призведе до відчутного дидактичного результату?

Чи доречним є пояснювальний монолог учителя, коли в аудиторії виникає відчуття лакуни в уявленні про предмет розмови, про шляхи розв'язання визначених проблем?

Прокоментуйте, як ці міркування пов'язані з ідеєю психолога Л. Виготського про те, що процес породження мовлення реалізується послідовно – від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, опосередкування її у внутрішньому слові, а згодом – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах.

**Зауважте!** Згідно із загальнопсихологічною теорією діяльності, найважливішими складниками діяльності є: мотив (причина, поштовх до початку діяльності), мета (усвідомлене уявлення про результат, якого необхідно досягти в процесі діяльності), дія (здійснення чого-небудь з конкретною метою, яка впливає із загальної мети), операція (спосіб здійснення дій).

**Завдання 5.** Прокоментуйте нижче подані визначення поняття «навчальний текст». Яке з них ви вважаєте найадекватнішим? Які недоліки ви вбачаєте у тих визначеннях, які не привернули вашої уваги? У котрому із запропонованих визначень не акцентована увага на активній ролі учня як адресата навчальної інформації, який не тільки слухає (читає), розуміє й інтерпретує тексти, а й сам їх створює в результаті навчальної взаємодії? У котрому із запропонованих визначень звужено коло учасників навчального процесу (дискурсу)?

▪ *«Навчальний текст є, по-перше, головною змістовою одиницею навчання, бо виконує важливі освітні, виховні, розвивальні завдання, по-друге, є важливим складником навчального дискурсу, у якому задіяні два учасники – учень і навчальний текст»* (Л. Мальцева).

▪ *«Навчальний процес, що відбувається на основі навчального тексту й генерується ним, передбачає не тільки дискурсивну взаємодію учня й навчального тексту, а й через посередництво навчального тексту – учня й учня (учнів) (зокрема при інтерактивному навчанні) та учня (учнів) й учителя»* (Н. Баландіна).

▪ *«Навчальний текст – це текст, за допомогою якого здійснюються навчальні дії або який є результатом навчальних дій і взаємодій»* (Є. Олександров).

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

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

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-заликування* (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 фасалітаторами (К. Роджерс)).

### Завдання для самостійного виконання

**Завдання 1.** Прокоментуйте нижче подані міркування науковців про текст. Чи погоджуєтесь ви з ними? Які фрагменти у запропонованих висловлюваннях вважаєте сумнівними?

▪ «Учені, що починають вивчення тексту, очевидно, й не підозрюють, що їм доведеться мати справу з об'єктом, який за своєю масштабністю не поступається Всесвітові, – по суті, з лінгвістичним Всесвітом» (В. Звєгінцев).

▪ «Текст, як складне й багатоаспектне утворення, є і феноменом реальності, і способом її відображення, і реалізацією системи мови. Водночас текст – головна, поряд із висловлюванням, одиниця комунікації, продукт певного виду діяльності, спосіб збереження і передачі інформації, форма існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда» (З. Тураєва).

▪ «Текст – це цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури» (О. Селіванова).

**Завдання 2.** 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 3.** 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 закодовані 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 4.** Останнім часом у лінгвістиці тексту широко обговорюють таку категорію, як *інтертекстуальність* – наявність у певному тексті слідів інших текстів. Ця категорія ґрунтується на культурній компетенції носія мови. 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: неявний засіб оцінки, прийом переконання реципієнта, засіб комунікативного впливу, відправний момент роздумів, контактостановлювальний засіб, 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 5.** 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?

### **Запитання і завдання для самоконтролю**

Дайте визначення тексту та прокоментуйте зміст таких текстово-дискурсних категорій, як цілісність, завершеність, членованість, зв'язність, інформативність, референційність, антропоцентричність, адресантність, адресатність, інтерактивність, інтертекстуальність.

У чому принципова різниця між текстом і дискурсом?

Назвіть основні ознаки навчально-педагогічної комунікативної ситуації. Які комунікативні ролі виконують у цій ситуації учитель та учні? Чи збігаються ці ролі в авторитарній і конвергентній (особистісно орієнтованій) педагогічній комунікації?

Чи збігаються цілі комунікантів на уроці?

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?

Чи впливає на ефективність освітнього процесу надмірна імперативність учительських текстів-дискурсів? Свої міркування аргументуйте, навівши конкретні приклади.

Назвіть ознаки навчально-педагогічного дискурсу як навчально-педагогічної комунікативної ситуації.

Схарактеризуйте базові ознаки науково-навчальних та дидактичних текстів у складі навчально-педагогічного дискурсу.

Які парадигми (метастереотипи освіти) є найпоширенішими у практиці сучасної школи? У чому їх переваги та недоліки?

Чи поділяєте ви міркування А. Габідулліної щодо мотиваційної кризи в шкільній освіті України? Свої міркування аргументуйте.

### ***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 про розмежування трьох лінгвістичних дисциплін – синхронної, діахронної 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. Аругінової, З. Тураєвої, І. Колегаєвої та ін.), дослідження функції тексту в системі дискурсу як знакового посередника між автором і читачем, з'ясування чинників 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)) (див.: Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. С. 482–490).

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 *інтерпретація тексту* (галузь лінгвістики тексту, спрямована на лінгвістичний аналіз здебільшого художнього твору шляхом обробки його ідейно-естетичної, смислової й емоційної інформації на підставі відтворення авторського світогляду).

Звернімо увагу й на те, що множинність ракурсів розгляду тексту в гуманітарних науках, а також поліфункційна й багатопланова природа цього мовного, комунікативного та культурного феномена зумовлює неоднозначність його дефініцій. З метою розмежування тексту як інваріанта й тексту як актуалізованої одиниці мовлення було введено термін «текстема» (Н. Амосова, О. Москальська). Отже, *текстема* – абстрактна інваріантна одиниця текстового рівня мовної системи, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів та інтенційно-прагматичними особливостями.

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. «Основи лінгвістичної теорії тексту і комунікації»). 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, діалогічність (М. Бахтін), наявність у тексті лакун (Ю. Сорокін), засіб навчання мови (Н. Бурвікова; 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 «смісловому 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 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: 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 (О. Селіванова). Ще одне важливе зауваження: дискурс розглядають в сучасній лінгвістиці з різних позицій, з-поміж яких можна виділити щонайменше *три підходи до його вивчення*: 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 значеннева завершеність, можливість інтерпретації, жанрова специфіка та ін.); з *позицій ситуації спілкування* на перший план висувається типологія сфер спілкування і комунікативних ситуацій (розрізнення особистісного та статусно-орієнтованого дискурсів).

Принагідно нагадаємо, що *комунікативна компетенція* – це вміння мовця підтримувати потрібну комунікативну дистанцію, адекватно реагувати на мінливу тональність спілкування, знання й вміння ефективного використання прийнятих у певній лінгвокультурі комунікативних формул, 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 розрізняють 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 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 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 передбачає визнання пізнаваності світу та необхідності доведення об'єктивності знань у процесі пошуку істини. Науковий дискурс характеризують: високий ступінь інтертекстуальності (цитати, покликання, які виконують референційну, оцінну, етикетну, декоративну функції), тому важливою є

опера 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 скористайтеся автореферетом її дисертаційного дослідження (див. список літератури до теми). Серед комунікативних стратегій учителя 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 реалізують комунікативні інтенції суб'єкти 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* (заснована на рівності) та *асиметрична* (статусна, 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, проекти та ін.

У науково-дидактичній літературі можете натрапити 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* продукують 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 *компліятивні* (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* 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 форма інституційних інтеракції, закріплена 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 ЗЗСО 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 породжують/інтерпретують навчальний або конверсаційний (породжений у процесі бесіди, діалогу) тексти. На кожному етапі комунікативної події формують *макродіалог*, визначений комунікативним завданням. Структурним компонентом макродіалогу є його *мікрокомпоненти* – мінімальні діалогічні єдності 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 характеризують такі *ознаки*, 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), усним або письмовим); 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. Учитель повинен демонструвати уміння спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, презентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти, розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання. 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. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання у різних ситуаціях. 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 науково-навчальних 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*: вагомим для мовця є не просто відчувати себе учасником акту спілкування, а досягати певної прагматичної мети, обирати ефективні комунікативні стратегії і тактики відповідно до умов спілкування [Дружененко Р.

Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 1 (130). С. 15–185]. В умовах навчально-педагогічної комунікації важливе виокремлення таких комунікативних тактик, як-от: раптовість, провокація, апеляція до авторитетів, залучення неформальних елементів, гумор та ін.

*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*): урок вивчення нового матеріалу; урок закріплення знань, умінь і навичок; урок узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок; контрольний урок, комбінований урок (поєднують елементи вивчення нового матеріалу та його первинного закріплення, подальшої систематизації й узагальнення знань). Кожен тип уроку має свою структуру. Нагадаємо її.

*Урок вивчення нового матеріалу* має такі структурні компоненти: організаційний момент; повідомлення теми й мети уроку; повторення раніше вивченого матеріалу як засіб підготовки учнів до засвоєння нових знань (актуалізація опорних знань, умінь і навичок); психологічна підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу (створення проблемних ситуацій, постановка дослідницьких завдань, залучення учнів до вивчення нового матеріалу шляхом знаходження цікавого у самій мові, використання елементів цікавої граматики та ін.); вивчення нового матеріалу за допомогою різних методів (бесіда, розповідь вчителя, самостійна робота учнів, спостереження над мовою з метою виявлення сутнісних ознак нового матеріалу, лінгвістичний експеримент, визначення понять, формулювання правил); первинне закріплення матеріалу (усна бесіда вчителя з учнями про зміст розглянутих (сформульованих) правил; попереджувальний диктант; виконання вправ у підручнику; пояснювальний диктант; створення учнями власних текстів); завдання додому та його інструктаж; підведення підсумків уроку.

*Урок закріплення знань, умінь і навичок* має таку структуру: організаційний момент; повідомлення теми й мети уроку; відтворення попередньо засвоєної теоретичної інформації на більш високому рівні узагальнення; супутнє повторення матеріалу; поступовий перехід від простіших напівсамостійних завдань до завдань підвищеної складності, виконуваних абсолютно самостійно; диференціація вправ у ході самостійної роботи учнів; диференційований підхід до домашнього завдання; підведення підсумків уроку.

*Урок узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок* має таку структуру: організаційний момент; повідомлення теми й мети уроку; поглиблена робота над теоретичною інформацією на рівні узагальнення; виконання учнями диференційованих практичних завдань з поступовим ускладненням; контроль за засвоєнням знань та формуванням умінь і навичок, що передбачає високий рівень самостійності учнів; завдання додому та його інструктаж; підведення підсумків уроку.

Кожен з цих типів уроків має свої варіанти – *нестандартні уроки*. Так, А. Габідулліна пропонує: *уроки когнітивного типу* (урок-спостереження; урок-експеримент; урок-дослідження об'єкта; урок конструювання понять (правил, закономірностей, гіпотез); урок роботи із першоджерелами; інтегрований урок); *уроки креативного типу* (урок-діалог (дискусія, диспут, евристична бесіда); урок-парадокс; урок-фантазія; урок-твір (казки, літописи та ін.); урок-подорож; урок-навпаки (учні у ролі вчителя); урок захисту творчих робіт); *уроки оргдіяльнісного типу* (урок-консультація; урок-самооцінка; урок-залік; урок-рефлексія); *уроки комунікативного типу* (бінарний урок; урок рецензування; урок взаємоконтролю; урок-конференція).

Звернімо увагу, що вибір варіанта уроку залежить від освітньої парадигми, в рамках якої працює вчитель. У практиці сучасної школи найпоширенішими є такі парадигми, або метастереотипи освіти (І. Сергєєв): *ЗУНівська* (навчання вибудовують 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 визначає внутрішня мотивація учня, його міжпредметна зацікавленість); *прагматична* (освіта і виховання є хорошими, якщо вони принесуть реальну (матеріальну або соціально-статусну) користь у майбутньому; зорієтована на провідні потреби батьків та дітей (матеріальні, комунікативні й соціально-статусні)); *парадигма здорового глузду* (центральним і всеосяжним 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).

### **Здобувачі вищої освіти повинні знати:**

- визначення основних понять теми;
- типи мовленнєвих жанрів у НПД (статичні/динамічні; складні/прості; епістемічні (моделювальні, верифікаційні), комунікативно-прагматичні (оцінні, директивні, етикетні), метадискурсні (метамовленнєві, метакомунікативні);
- структуру й призначення пояснювальної, евристичної, відтворювальної, узагальнювальної та інших видів бесід;
- способи вербалізації раціональної та аксіологічної оцінки навчально-пізнавальної діяльності учня на уроці української мови;
- способи вербалізації спонукальних та етикетних мовленнєвих жанрів у НПД;
- прагматичний потенціал звертання як першоелемента мовленнєвого етикету.

### **Здобувачі вищої освіти повинні вміти:**

- моделювати прості та складні мовленнєві жанри на уроці української мови;
- ефективно послуговуватись моделювальними та верифікаційними мовленнєвими жанрами на уроці української мови;