

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

**Кучерява Оксана Анатоліївна**

УДК 378.01 + 378.14 + 4 Укр

**ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
Горіна Жанна Дмитрівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2007

## ЗМІСТ

<b>Перелік умовних скорочень</b> .....	3
<b>Вступ</b> .....	4
<b>Розділ 1. Теоретичні засади формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ</b> .....	11
1.1. Текст і дискурс як об'єкти лінгвістичного аналізу у вищій школі.....	11
1.2. Психолого-педагогічні передумови формування дискурсивних умінь	31
1.3. Дискурсивна компетенція як один із найважливіших структурних компонентів комунікативної компетенції майбутніх словесників.....	44
Висновки до першого розділу.....	58
<b>Розділ 2. Місце дискурсивної компетенції у теорії і практиці викладання української мови на філологічних факультетах ВНЗ</b>	60
2.1. Стан формування дискурсивної компетенції студентів у теорії і програмно-методичних матеріалах .....	60
2.2. Характеристика рівнів сформованості дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів (констатувальний зріз).....	78
Висновки до другого розділу.....	103
<b>Розділ 3. Методика формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ</b> .....	105
3.1. Організаційно-методичне забезпечення експериментально-дослідного навчання.....	105
3.1.1. Теоретико-практичне обґрунтування дискурсивного аналізу тексту	120
3.2. Лінгводидактична модель формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ.....	131
3.3. Порівняльний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання.....	179
Висновки до третього розділу.....	194
<b>Висновки</b> .....	196
<b>Список використаних джерел</b> .....	201
<b>Додатки</b> (оформлені у вигляді окремої книги)	

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ДАТ – дискурсивний аналіз тексту

ДК – дискурсивна компетенція

ДЯ – дискурсивні явища

КК – комунікативна компетенція

ЛАТ – лінгвістичний аналіз тексту

ЛАХТ – лінгвістичний аналіз художнього тексту

СРС – самостійна робота студентів

ССЦ – складне синтаксичне ціле

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Згідно із Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Законом про вищу освіту, Концепцією мовної освіти в Україні, Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти та Концепцією навчання державної мови у школах України пріоритетним напрямом мовної освіти є формування мовної особистості, яка здатна вільно орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях та успішно розв'язувати комунікативні завдання.

Однією з найважливіших якостей мовної особистості, якою вона оволодіває як у процесі природної комунікації, так і спеціально організованого навчання, є комунікативна компетенція. Останнім часом маємо появу значної кількості наукових праць, що присвячені розгляду комунікативної компетенції (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Д. І. Ізаренков, С. О. Караман, Т. О. Ладиженська, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова та ін.) та окремих її компонентів, однак, на нашу думку, не всім їм приділено однакову увагу. Так, об'єктом дисертаційних досліджень виступали мовленнєва компетенція / компетентність (І. В. Варнавська, Н. М. Веніг), мовна (І. П. Дроздова, Ю. М. Тельпуховська), мовнокомунікативна (Т. В. Симоненко); на прикладі іноземної мови соціокультурна (І. А. Воробйова) і культурно-країнознавча (Л. П. Голованчук). Крім того, предметом постійних обговорень зарубіжних учених став феномен дискурсивної компетенції (Н. П. Головіна, М. Кенел і М. Свейн, О. І. Кучеренко, К. Ф. Сєдов, М. Халлідей).

Одна з причин появи наукового інтересу й обговорення змісту та структури дискурсивної компетенції пов'язана з дискурсивним переворотом у системі гуманітарних наук, адже саме сучасна теорія дискурсу (Ф. С. Бацевич, А. О. Кібрик, В. В. Красних, О. С. Кубрякова, К. Я. Кусько, М. Л. Макаров, К. Ф. Сєдов, О. О. Селіванова, К. С. Серажим) виступила теоретичним підґрунтям для визначення психологічних і лінгвістичних засад, а також

розробки практичних рекомендацій щодо формування дискурсивної компетенції мовця. За даними дискурсології, для розвитку комунікативних умінь і навичок недостатньо лише працювати з мовною тканиною тексту, найбільш сприятливі умови для розв'язання низки проблем лінгводидактики, зокрема формування мовної особистості, закладені в можливості вивчати й аналізувати текст в екстралінгвістичному контексті. Використання дискурсу в навчальному процесі підготовки майбутніх філологів створює сприятливі умови для ознайомлення їх зі зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, яка реалізується у межах ситуативного контексту, формування умінь співвідносити мовні засоби з конкретними ситуаціями, умовами і завданнями спілкування.

Як засвідчує практика, найбільших труднощів студенти зазнають у процесі текстотворення і текстосприймання у сфері писемної комунікації. Це зумовлено особливостями актуалізації екстралінгвістичного, прагматичного і граматичного аспектів писемного дискурсу. Звідси пошквалений інтерес методистів до роботи з текстом як у системі мовленнєвої підготовки школярів (Ю. Л. Горідько, М. С. Казанджиєва, А. В. Нікітіна, С. А. Омельчук, Ю. О. Романенко, В. І. Статівка), так і майбутніх учителів-словесників (Л. М. Златів, І. О. Кухарчук, Т. В. Симоненко). Попри безсумнівну значущість означених робіт, проблема формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів у писемному мовленні й досі не одержала належного висвітлення у методиці викладання української мови. Отже, протиріччя, що виникли між відсутністю спеціальних досліджень із порушеної проблеми, теоретичною і методичною нерозробленістю теми у лінгводидактиці вищої школи і водночас необхідністю забезпечення належного рівня дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів зумовили актуальність і вибір теми дослідження “Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**  
Дослідження виконувалося згідно з темою „Лінгводидактичні засади мовної

освіти в навчально-виховних закладах різного типу” (№ 019711006237), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи ПНЦ АПН України. Автором досліджувався процес формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ. Тема затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 3 від 28 жовтня 2004 року) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 9 від 23 листопада 2004 року).

**Мета дослідження:** розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методику формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів, визначити педагогічні умови її реалізації.

Реалізація поставленої мети і перевірка вірогідності гіпотези потребувала розв’язання таких **завдань:**

1. Уточнити і науково обґрунтувати сутність понять “дискурс”, “текст”, “дискурсивна компетенція”, “дискурсивна компетенція у сфері писемної комунікації” і структуру дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів.
2. Визначити критерії, показники й охарактеризувати рівні сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів.
3. Визначити педагогічні умови ефективного формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів.
4. Розробити, науково обґрунтувати й апробувати лінгводидактичну модель та експериментальну методику формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів ВНЗ.

**Об’єкт дослідження** – навчально-мовленнєва діяльність студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації майбутніх учителів-словесників.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу; здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті; занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність.

**Методи дослідження** – *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної літератури, навчально-методичної документації з проблеми формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ; *емпіричні*: анкетування студентів, спостереження за навчальним процесом для з'ясування можливостей організації кредитно-модульної системи навчання, педагогічний експеримент (діагностувальний і формувальний етапи) з метою визначення рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів; *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

**Базою дослідження виступив** історико-філологічний факультет Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. На пошуковому етапі анкетуванням було охоплено студентів філологічного факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечникова й історико-філологічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, загальною кількістю 225 респондентів.

**Наукова новизна дослідження:**

- вперше розроблено й науково обґрунтовано лінгводидактичну модель формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів

ВНЗ, сутність якої полягає в поетапному засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу й розвитку дискурсивних умінь;

- визначено критерії і показники сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, а саме: знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, мовностилістичне оформлення дискурсу, структурна і граматична організація дискурсу, які виступили підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів;

- визначено педагогічні умови ефективного формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів, а саме: забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті, занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність;

- уточнено сутність понять дискурс, текст, дискурсивна компетенція як здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів, та структуру дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів, у складі якої виділяємо лінгвістичні й екстралінгвістичні знання про організацію дискурсу і дискурсивні вміння;

- подальшого розвитку набула методика проведення лінгвістичного аналізу тексту у вищих закладах освіти філологічного профілю.

**Практична значущість дослідження** полягає у створенні експериментальної програми “Дискурсивний аналіз тексту” за вимогами кредитно-модульної системи навчання й інструктивно-методичних матеріалів до практичних і семінарських занять, укомплектованих за змістовими модулями; розробці методики формування дискурсивної компетенції студентів



філологічних факультетів ВНЗ і методичних рекомендацій щодо проведення дискурсивного аналізу тексту у вищій школі. Результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання фахових дисциплін філологічного профілю, як-от: “Лінгвістичний аналіз тексту”, “Риторика”, “Сучасна українська літературна мова. Синтаксис”, “Стилістика української мови”, “Культура української мови”, “Теорія і практика мовленнєвої комунікації”, а також у післядипломній освіті вчителів-словесників.

**Результати дисертаційного дослідження** впроваджено в навчальний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/284 від 06.04.07), Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 01/369 від 08.05.07), Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження від 15.05.07), Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (акт про впровадження № 247/01-26 від 16.05.07), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження № 3251 від 11.06.07).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечувалася теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; якісним і кількісним опрацюванням експериментального матеріалу, математичною обробкою одержаних даних; практичним утіленням у практику навчання української мови у вищих закладах освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідалися на міжнародних (“Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации” (Ялта, 2003), “Українська мова в часі і просторі” (Львів, 2004), “Теорія і практика викладання української мови як іноземної” (Львів, 2006), “Актуальні проблеми функціональної лінгвістики” (Харків, 2005), “Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках” (Дніпропетровськ, 2005), “Сугестивні аспекти мови і проблеми мовної

комунікації” (Одеса, 2007)); всеукраїнських (“Теорія і практика мовленнєвої діяльності в середній і вищій школі: стан і перспективи” (Херсон, 2004), “Комунікативна лінгвістика: теоретичний і прагматичний аспекти” (Херсон, 2005), “Когнітивна лінгвістика: теорія і практика” (Херсон, 2006)) науково-практичних конференціях.

**Публікації.** Основні положення і результати дослідження відображено в 10 публікаціях автора, з них – 4 статті у фахових виданнях України та 1 методичні рекомендації до навчальної програми за вимогами кредитно-модульної системи.

**Особистий внесок автора** в роботі у співавторстві полягає у розробці змістових модулів залікового кредиту дисципліни “Дискурсивний аналіз тексту”.

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків, оформлених окремою книгою. Повний обсяг дисертації 200 сторінок. Робота містить 24 таблиці, 8 схем, 1 діаграму, які охоплюють 8 сторінок основного тексту. Список використаних джерел нараховує 210 найменувань.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ

#### 1.1. Текст і дискурс як об'єкти лінгвістичного аналізу у вищій школі

Лінгвістика тексту як мовознавча дисципліна починає формуватись у кінці 50 – поч. 60 рр. ХХ ст., але особливого розвитку набуває в 60-90рр. У її становленні виділяють два періоди. 60-70 рр. ХХ ст. – структурно-граматичний етап розвитку текстолінгвістики. У цей період науковці значну увагу приділяють формальним і семантичним засобам текстової зв'язності, структурі і граматиці тексту. У лінгвістиці тексту переважають структурні методи, а сам текст розглядають переважно як статичний об'єкт. Другий період припадає на початок 70-х рр., що характеризується поживленням інтересу до питань функціонування мови, орієнтуванням на мовлення, комунікацію. Під впливом ідей психо- і соціолінгвістики, прагматики розвиваються функціональний і комунікативний напрями вивчення тексту, останній починають аналізувати як комунікативний витвір, тобто із залученням зовнішнього контексту, факторів адресата й адресанта, що неминуче призвело до висування на перший план поняття дискурсу (О. І. Москальська, Т. В. Радзієвська, О. О. Селіванова).

На думку багатьох дослідників, термін “дискурс” уперше був уведений у 1952 році З. Харрісом, який запропонував методику дистрибутивного аналізу зв'язного тексту, розглядаючи його в контексті соціокультурної ситуації. Водночас у науковій літературі існує декілька підходів щодо тлумачення і розуміння дискурсу. В.Є. Чернявська вважає, що це зумовлено розвитком різних національних наукових шкіл дискурсивного аналізу, які формувалися паралельно. Зокрема дослідниця виділяє: 1) англо-американську лінгвістичну школу, яка визначає дискурс як зв'язне мовлення і звертає увагу на

інтерактивну взаємодію адресата й адресанта повідомлення; 2) когнітивно зорієнтовану традицію дискурсивного аналізу Т. ван Дейка і його послідовників з центром в Амстердамі; 3) німецьку школу дискурсивного аналізу, пов'язану з іменами У. Мааса, З. Єгера, Ю. Лінка, яка розвинулась, у свою чергу, на основі концепції дискурсу французького історика, соціолога і мовознавця М. Фуко. Німецька школа увібрала в себе традиції австрійської школи критичного аналізу дискурсу, відображеної у дослідженнях Рут Водак [201: 68].

Складність визначення дискурсу зумовлюється і тим, яку концепцію дискурсу поділяє автор (філософсько-історичну, літературознавчу, лінгвістичну), звідси широке тлумачення дискурсу як міждисциплінарного поняття, яке використовує низка гуманітарних наук – лінгвістика, літературознавство, семіотика, соціологія, філософія, етнологія й антропологія.

Філософсько-історична (і близька до неї літературознавча) концепція, відображена у працях М. Фуко, М. Пеше, П. Серіо та ін., розглядає дискурс як виразник особливої ментальності та ідеології, відтвореної у тексті, і окрему увагу звертає на релевантну соціально-історичну інформацію, яка міститься в текстовій формі. Для представників філософсько-історичної концепції дискурсивний аналіз пов'язаний із соціально-історичною та ідеологічною реконструкцією того часу, коли були створені тексти (політичні, історичні). Неабиякого розповсюдження набула концепція дискурсу П. Серіо як “мови в мові” з особливою граматикою та особливою лексикою [40; 185; 206]. Отже, в аспекті філософсько-історичної концепції дискурс – це стилістична специфіка тексту плюс ідеологія, яка за нею приховується.

У лінгвістиці термін “дискурс” популярним стає лише через два десятиліття після використання його З. Харрісом [210] і починає функціонувати поряд із поняттями “мовлення”, “текст”, “діалог”. Приміром, у французькій лінгвістичній традиції терміном “дискурс” позначали мову і мовлення. Тривалий час термін “дискурс” уживався як синонім до понять

“текст” і “функціональний стиль”. У словнику термінів з лінгвістики тексту Т. М. Ніколаєвої зафіксовані такі версії тлумачення дискурсу: 1) зв’язний текст; 2) усно-розмовна форма тексту; 3) діалог; 4) група висловлювань, пов’язаних між собою за змістом; 5) мовленнєве утворення (писемне чи усне) [128: 467]. Основну відмінність між поняттями “текст” і “дискурс” сформулював Е. Бенвеніст, пояснюючи останній як процес застосування мовної системи, а текст як результат цього процесу [8].

Загалом, дискурсивні дослідження проводять у двох напрямках: формальному і функціональному. Згідно з формальним підходом дискурс розглядають як зв’язну послідовність речень або як такий, що посідає рівень вище речення або словосполучення (В. Г. Борботько, В. З. Дем’янков, В. А. Звегінцев, М. В. Сосаре), наближаючи таким чином дискурс до тексту. Наприкінці 70 – початку 80 років під впливом робіт Т. ван Дейка та його послідовників починає розповсюджуватись функціональний підхід. Як підкреслюють А. О. Кібрик і В. О. Плунгян, “виникнення лінгвістичного функціоналізму (в сучасному розумінні) в 1970-х роках було невід’ємно пов’язане з новим інтересом до дискурсу” [179: 307], який і став фундаментальною характеристикою сучасного функціоналізму. З позицій функціонального підходу дискурс – “складне комунікативне явище, яке, крім тексту, включає й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, погляди, установки, мету адресата)” [42: 8]. На сучасному етапі розвитку теорії дискурсу функціональний підхід набуває стрімкого поширення. Визначення дискурсу, запропоноване Ю. М. Карауловим і В. В. Петровим, підтримує багато вчених, розширюючи або уточнюючи його з урахуванням специфіки об’єкта дослідження (Н. Д. Арутюнова [2], Ф. С. Бацевич [7], С. Я. Єрмоленко [49], В. В. Красних [77], М. Л. Макаров [108], О. О. Селіванова [165], К. С. Серажим [168], К. Ф. Сєдов [164], О. І. Шейгал [205], І. Б. Штерн [206] та інші).

Розгорнуту дефініцію дискурсу знаходимо у словниковій статті Н. Д. Арутюнової: “Дискурс – це зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та

іншими факторами; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, яке розглядають як цілеспрямовану соціальну дію, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах)” [2: 136 -137]. Запропоноване дослідницею визначення затвердило практику тлумачення дискурсу з опорою на такі поняття, як зв’язний текст, мовлення, мовленнєва діяльність.

Широке розуміння дискурсу призвело до появи різних акцентів у його змісті, викликаючи наукові суперечки і невизначеність між авторами. Причому, як можна було помітити під час аналізу літератури з дискурсології, дослідники нерідко спираються на різні джерела етимологізації означеної дефініції, що також впливає на обґрунтування її сутності. Так, К. Я. Кусько в цьому понятті поєднує узвичаєне ще з античних часів положення про дискурс як логічне, послідовне розгортання думки, міркувань і обов’язкові риси – корелятивні зв’язки лінгвістичного та екстралінгвістичного змісту [85]. О. О. Пушкін тлумачить дискурс як “мовленнєвий твір в індивідуальному виконанні як в усній, так і в писемній формі, який використовується в процесі соціальної взаємодії людей”[156: 46]. Ю. Е. Прохоров звертається до психологічних термінів: текст – це інтравертна фігура комунікації, а дискурс – екстравертна фігура комунікації [154]. Термін дискурс використовують і на позначення діалогічної одиниці (А. М. Науменко [127], А. Ф. Папіна [137]).

Поряд із цим наукова література налічує чимало поглядів і на текст. Традиційно його визначають як “писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об’єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв’язками, а в загально композиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю”[193: 627]. На думку Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна, подібних визначень, що фіксують низку суттєвих ознак тексту, в науковій літературі можна знайти багато, проте, як засвідчив аналіз, найчастіше цитують визначення, запропоноване І. Р. Гальперіним, згідно з яким текст – це “витвір мовленнєвотворчого процесу, що характеризується завершеністю,

об'єктивований у вигляді писемного документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа, твір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, має певну цілеспрямованість і прагматичну установку"[31: 18]. У багатьох визначеннях тексту домінантною виступає його комунікативна природа [21; 66; 158; 160].

Отже, сукупність різноманітних наукових поглядів на текст і на дискурс потребує виокремлення диференційних ознак між ними. Спробуємо узагальнити погляди науковців.

Дискурс – категорія лінгвосоціальна, а текст – категорія лінгвістична, оскільки текст становить вербальний твір, мовно-структурне утворення, тоді як дискурс існує тільки в подієвому аспекті, при обов'язковому врахуванні зовнішнього (соціального, культурного, ситуативного та ін.) контексту. Невипадково метафоричне визначення дискурсу як “мовлення, зануреного в життя” (Н. Д. Арутюнова) стало його візитівкою [168; 205].

Досить розповсюджена опозиція дискурсу і тексту за критеріями процес/ продукт, динамічність/ статичність, актуальність/ віртуальність [12; 108; 117; 144; 205].

За дискурсом закріплюють такі риси, як процесуальність, динамічність, підкреслюючи інтерактивний характер взаємодії комунікантів, обов'язкове розгортання в ситуативному контексті. Текст – продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Відповідно, дискурс розглядають як реальну мовленнєву подію, а текст – абстрактний конструкт, який реалізується в дискурсі [205: 11]. З цього приводу слушно зауважує М. Л. Макаров: “Немає необхідності суто термінологічно розводити значення “текст як об'єкт” і “текст як діяльність”, пам'ятаючи про їх діалектичну взаємообумовленість, а тому вживати терміни “текст” і “дискурс” синонімічно, залишаючи за останнім підкреслену процесуальність”[107: 9]. Проте однобічна дихотомія приймається не всіма вченими. Так, на думку В. В. Красних, дискурс – це сукупність процесу і результату мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Схожу

думку знаходимо і в О. С. Мельничука: текст статичний, але при звуковому відтворенні або зоровому сприйманні він ніби оживає, стає реальним і актуалізується в дискурсі [117]. Отже, дискурс як результат становить “сукупність текстів, породжених у процесі комунікації”, а дискурс як процес – це “вербалізована мовленнєво-мисленнєва діяльність”[77: 113-114].

У дисертаційній роботі ми поділяємо погляд В.В. Красних (текст – результат, продукт / дискурс – сукупність процесу і результату) і беремо її визначення за робоче: “Дискурс є вербалізованою мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, яку розуміють як сукупність процесу і результату і характеризують як у власне лінгвістичному, так і екстралінгвістичному плані”[77: 113].

Дискурс і текст утворюють опозицію за критеріями усний/ писемний [12; 85; 86; 108; 144; 205]. Дискурс асоціюється з усним мовленням, а текст – з писемною формою, проте не всі вчені підтримують це положення. Традиція розмежовувати дискурс і текст за критерієм усний і писемний пов’язана з формуванням сутності означених понять. Наприклад, І. Р. Гальперін відносить текст лише до писемної форми, як вважає М.К. Бісімалієва, лише тому, що на той час існував окремий термін на позначення творів усного мовлення – дискурс [12]. Але таке розмежування звужує обсяг означених дефініцій. З появою нових акцентів у змісті дискурсу поступово почала розповсюджуватися думка щодо зняття цієї дихотомії. Як підкреслює К. Я. Кусько, “текст переважно є категорією письмовою, дискурс – усною, але дедалі з тенденцією трансформації в письмову форму”[85: 160]. Про можливість фіксації дискурсу на письмі говорить і О. С. Мельничук [117]. Найповніше цей погляд розкрився в пізніших працях. “Для розповсюдження поняття “дискурс” на писемний текст аргументів знаходиться предостатньо, – пише в аналітичному огляді Н. В. Петрова, – писемний текст – це твір мовленнєвий, є учасники, які перебувають у взаємодії; породження і сприймання писемного тексту неможливе без ментальних процесів і соціального контексту”[144: 128]. Заслужують на увагу і міркування



В. В. Богданова, який розглядає дискурс як родові поняття щодо видів мовлення і тексту, які за природою містять диференційні ознаки “усний” і “писемний”. Узагальнений погляд на дискурс, на думку М. Л. Макарова, знімає опозицію між дискурсом і текстом за критерієм усний і писемний, що було взято за основу в дисертаційній роботі.

Найсуттєвішою відмінністю дискурсу від тексту є той факт, що дискурс, окрім лінгвістичних параметрів, властивих тексту, містить екстралінгвістичні компоненти. З одного боку, дискурс щільно пов'язаний із ситуацією мовлення, з умовами спілкування, а з іншого – з його учасниками, мовцями, відображаючи їх інтенції, мотиви, досвід, уявлення. Позамовні чинники впливають на адекватне тлумачення і розуміння тексту, а також на процеси його творення, тому текст розглядають як абстрактну конструкцію, а дискурс – як її реалізацію у зв'язку з екстралінгвістичними чинниками.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити такий висновок: дискурс – поняття ширше за текст, оскільки текст – це складова дискурсу.

Становлення лінгвістичної концепції дискурсу, яка ґрунтується на чіткому розмежуванні означених понять і визначає дискурс як комунікативне явище зі специфічно властивими йому рисами, дозволяє виділити поряд з текстолінгвістикою дискурсивну лінгвістику, яка, згідно зі спостереженнями А. О. Кібрика, досліджує дискурсивні явища у двох основних аспектах: з одного боку, дискурс як структурний об'єкт, а з іншого – дискурс як центральний фактор, що впливає на морфосинтаксичні явища [179].

Щодо першої позиції скористаємося моделлю комунікативного акту В. В. Красних (див. схема 1.1). Згідно з положеннями дослідниці, дискурс і ситуація – складові комунікативного акту в єдності з чотирма компонентами (конситуацією, контекстом, мовленням, пресупозицією). Знаходячись у центрі комунікативного акту, дискурс характеризується тими ж особливостями, що й комунікативний акт, а тому під час аналізу дискурсу слід урахувати екстралінгвістичний, семантичний, когнітивний і лінгвістичний аспекти [77]. Невипадково К. Ф. Седов метафорично порівнює дискурс із кристалом,

кожний бік якого може виступати базою для виділення окремого аспекту дослідження дискурсу, утворюючи самостійний розділ дискурсології. У центрі уваги нашого дослідження знаходяться семантичний, прагматичний, граматичний (текстовий) і ситуативний (екстралінгвістичний) аспекти, які відображають особливості писемного дискурсу.

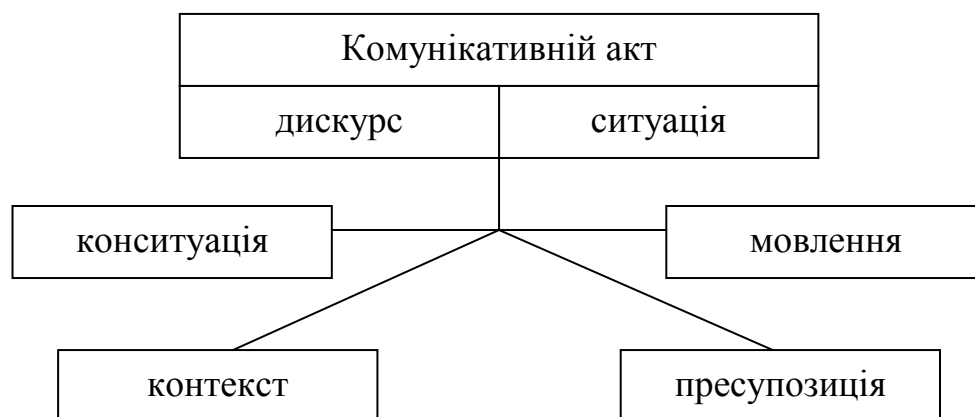


Схема. 1.1. Структура комунікативного акту, за В. В. Красних

Під час вивчення дискурсу в граматичному аспекті на перший план висувають текст і текстово-дискурсивні категорії. З-поміж головних текстових категорій виділяють цілісність, зв'язність і завершеність. Залежно від того, який компонент домінує в класифікації, категорії доповнюють змістовими, формальними і функціональними. Наприклад, І. Р. Гальперін до текстових категорій відносить інформативність, членування, когезію, континуум, автосемантию відрізків тексту, ретроспекцію і проспекцію, модальність, інтеграцію і завершеність [31]. А. І. Новиков головними ознаками тексту вважає розгорнутість, послідовність, зв'язність і завершеність, доповнюючи їх специфічними ознаками: глибинна перспектива, статика і динаміка тексту [131]. Натомість А. Ф. Папіна до глобальних категорій тексту зараховує учасників комунікативного акту, учасників подій, ситуацій; події; художній час; художній простір та оцінку, які забезпечують зв'язність і єдність тексту [137]. Класифікацію можна доповнити категоріями антропоцентричності, концептуальності, системності [87], соціологічності, діалогічності, естетичності та ін. [4].

Дискурс визначають на підставі таких ознак, як ситуативність, процесуальність, замкнутість, і пов'язаних з ними – інтенційність, інформативність, особистісність [78; 165]. Російський учений В. І. Карасик пропонує класифікацію дискурсивних категорій з позицій комунікативної лінгвістики. Він розглядає дискурс у взаємодії усіх його складових, а тому дискурсивні категорії об'єднує в чотири групи: 1) конститутивні (оформленість, тематична, стилістична і структурна єдність, смислова завершеність); 2) жанрово-стилістичні (стильова приналежність, жанровий канон, усталеність, ступінь ампліфікації (компресії); 3) змістові або семантико-прагматичні (адресатність, образ автора, інформативність, модальність, інтерпретація, інтертекстуальність); 4) формально-структурні (композиція, членування, когезія) [69: 241]. Класифікація В. І. Карасика ґрунтується на взаємодії зовнішніх і внутрішніх параметрів тексту і дискурсу.

Не менш обґрунтованою видається позиція української дослідниці О. О. Селіванової, яка використовує поняття “текстово-дискурсивні категорії”. Такий погляд об'єднує ознаки тексту й ознаки текстом у дискурсах. Це означає, що характеристика категорій тексту, які відображають його дискурсивну природу, спирається не лише на фокус тексту як матеріального субстрату, а й на зовнішні чинники його творення. До текстово-дискурсивних категорій учена зараховує такі: цілісність, дискретність, зв'язність, інформативність, континуум, референційність, антропоцентричність, інтерактивність, інтерсеміотичність [165].

До спільних категорій тексту і дискурсу відносять зв'язність і цілісність. На сьогодні існує чимало досліджень, присвячених категорії зв'язності [4; 21; 31; 87; 114; 131; 137; 165], яка забезпечує єдність і зв'язок усіх компонентів тексту і дискурсу на семантичному, граматичному і прагматичному рівнях. Локальна зв'язність створюється логіко-семантичними (засоби повторної номінації, сполучники) і граматичними (часово-видові форми дієслів, синтаксичні конструкції) засобами. Глобальна зв'язність виявляється в тематичній, смисловій єдності тексту, забезпечуючи його внутрішню

цілісність, а тому дуже близька до категорії цілісності. Наприклад, О. І. Москальська виділяє смислову (єдність теми), комунікативну (комунікативна послідовність складових тексту) і структурну (зовнішні сигнали зв'язку) цілісність [125]. Власне, зв'язність відповідає за структурну організацію тексту, цілісність – за змістову і комунікативну.

Щодо дискурсу, то найчастіше оперують термінами “когезія” і “когерентність” [44; 69; 108]. Когезія – це формально-граматична зв'язність дискурсу, а когерентність – смислова і діяльнісна зв'язність дискурсу. На думку К. Я. Кусько, “в тексті когезія може помітно послаблюватись, виявлятися лише на рівні вертикального контексту, в дискурсі обов'язкові є (переважно експліцитні) маркери кореляції категорій лінгвістичного та соціально-культурологічного контексту” [85: 160]. У межах дискурсу не можна нехтувати ситуативним зв'язком, адже без зв'язку мовних і немовних компонентів дискурс не існує. Взагалі, зв'язність як текстово-дискурсивну категорію кваліфікують як “властивість, що забезпечує інформаційний обмін на основі взаємодії усіх модулів суперсистеми дискурсу” [165: 216]. Тому, окрім зв'язку лінгвістичних та екстралінгвістичних параметрів, слід виділити зв'язність інформаційного простору дискурсу, яка забезпечує спільний фонд знань комунікантів, створюючи базу для розуміння тексту не лише за допомогою засобів міжфразового зв'язку, а й на підставі включення свідомості комунікантів і тексту в єдиний семіотичний універсум [165: 217].

За О. О. Селівановою, цілісність дискурсу визначається синтезованим смисловим конденсатом, який породжує автор та інтерпретує адресат [165: 202]. Відтак категорію цілісності О. О. Леонтьєв відносить до психолінгвістичних категорій, характеризуючи її сутність як єдність комунікативної інтенції мовця, з одного боку, та ієрархічної організації планів мовленнєвого висловлювання, які використовує реципієнт при його сприйманні, з іншого боку [95]. Цілісність дискурсу ґрунтується на динамічній взаємодії усіх його компонентів.

Специфічною категорією дискурсу є категорія дискретності, яка поєднується із категорією членування текстової форми. Розрізняють композиційно-стилістичне членування тексту, одиницею якого є абзац, і семантико-стилістичне членування тексту, одиницею якого є складне синтаксичне ціле [4; 21]. Крім членування, притаманного тексту, текстово-дискурсивна категорія дискретності виражає розподіленість процесів породження і сприймання як усного, так і писемного дискурсів [165]. Таким чином, дискретність дискурсу полягає в розчленуванні його на мовленнєвий акт, крок, хід, обмін, транзакцію [108; 187; 188]. Такий погляд дозволяє підкреслити властиву дискурсу замкнутість, на відміну від тексту, який характеризується завершеністю, оскільки “неможливо визначити, коли закінчився один дискурс і коли почався інший” [205: 12].

Категорія континууму дискурсу – це “просторово-часова взаємодія режимів породження і сприймання” [165: 223]. Підкатегоріями континууму в дискурсі, за О. О. Селівановою, є простір і час. Дискурсивний час і простір – це час і простір, у якому відбувається комунікація. Для усного дискурсу континуум характеризується нерозчленованістю, тому що усний дискурс розгортається у площині “тут і зараз”, для писемного, навпаки, дискретністю, оскільки в писемному дискурсі ситуація породження і ситуація сприймання віддалені. Від континууму дискурсу слід відрізнити континуум або хронотоп тексту. За визначенням І. Р. Гальперіна, “континуум як категорію тексту можна в загальних рисах уявити як певну послідовність фактів, подій, які розгортаються в часі і просторі” [31: 87], тобто це час і простір, у якому діють герої і які змальовано автором за допомогою лексико-семантичних засобів.

Категорія континууму виявляється в ситуативному (екстралінгвістичному) аспекті вивчення дискурсу, адже ситуативний контекст – невід’ємна його складова. В дискурсології використовують два терміни: конситуацію і контекст. Конситуація – це безпосередні обставини, в яких відбувається спілкування. Поняття “контекст” первинно означало лінгвістичне оточення мовної одиниці, з розвитком комунікативної лінгвістики за ним

закріпилась характеристика “ситуативний”. Як складова дискурсу, контекст указує на “умови комунікативної взаємодії адресанта, тексту і адресата” [165: 176], “обставини, в яких відбувається спілкування: місце, час, особистість партнера (партнерів), соціальні ролі учасників тощо” [7: 337]. Активним компонентом дискурсу виступає мовна особистість (суб’єкт дискурсу). З позицій мовної особистості виділяють екстрасуб’єктивні та інтрасуб’єктивні фактори [156] або зовнішній і внутрішній контексти [108].

Розглянемо докладніше класифікацію контекстів.

1. Зовнішній контекст містить такі компоненти:

- ситуативний – просторово-часові характеристики (час і місце комунікації);
- соціальний контекст описують у таких категоріях: формальні / неформальні умови, статусно-рольові характеристики, близькі / дистантні стосунки тощо;
- соціокультурний контекст потребує дотримання етикетних норм, правил спілкування, що реалізується в доборі етикетних формул, мовленнєвих кліше;
- етнографічний контекст потребує врахування національно-культурних особливостей світосприймання і взаємовідношень, етнічних стереотипів, особливостей поведінки в міжособистісному спілкуванні;
- психологічний контекст охоплює такі індивідуальні характеристики мовців, як характер, цілі, інтенції тощо.

2. Внутрішній контекст пов'язаний з ментальною сферою комунікантів, а тому інакше його можна визначити як когнітивний. Компоненти зовнішнього контексту є частиною внутрішнього світу людини, що говорить про взаємовплив і взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх контекстів [42; 108].

Екстралінгвістичний аспект щільно пов'язаний з прагматичним вивченням дискурсу, який виражається в категоріях антропоцентричності з підкатегоріями адресантності й адресатності та інтерактивності з підкатегоріями інтенційності, стратегічності та ефективності дискурсу.

Прагматика посідає важливе місце в теорії дискурсу [21; 164; 168], оскільки вона охоплює проблеми, пов'язані з адресатом і адресантом мовлення та їх взаємодію у комунікативній ситуації. Як підкреслює І. П. Сусов,

“прагмалінгвістика концентрує увагу на особистості, на особистісних факторах мовного спілкування, на відображенні цих факторів у мовних структурах (дискурсах)”[187: 9]. Отже, прагматична структура дискурсу містить три компоненти: адресата, адресанта і комунікативну дійсність, які у структурі тексту, послуговуючись термінологією К.Ф. Седова, позначаються як відображена в мовленні дійсність, суб’єктивно-авторський початок, потенціал сприймання [164]. Дискурс – продукт спільної діяльності комунікантів – адресанта (автор, мовець) і адресата (слухач, читач). Вплив суб’єктів один на одного за допомогою мовних засобів визначає сутність прагматики дискурсу і пов’язується з такими поняттями, як комунікативна мета, інтенції мовця, комунікативні тактики і стратегії, оцінні аспекти взаємодії комунікантів, закони, правила спілкування, типи впливу на адресата тощо.

Особистість як суб’єкт дискурсу, володіючи і орієнтуючись у комунікативній ситуації, скеровує дискурс згідно з поставленою комунікативною метою для досягнення глобального перлокутивного ефекту, згідно з комунікативною інтенцією, яка встановлює внутрішню програму мовлення і спосіб її втілення [7]. Автор дискурсу реалізує в тексті власну прагматичну установку, виражаючи свої погляди, переконання, ставлення до зображуваного, дійсності. Комунікативна інтенція визначає вибір комунікативних стратегій. Комунікативну стратегію О. С. Іссерс кваліфікує як “комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети”, відповідно комунікативна стратегія включає “планування процесу мовленнєвої комунікації залежно від конкретних умов спілкування та особистостей комунікантів, а також реалізацію цього плану” [64: 54]. Прикладом стратегій в усному дискурсі є використання звертань, займенників, стереотипних сполук, вигуків, дієслів наказового способу, паузи, повтори тощо; в писемному дискурсі – членування, логічність, доступність тексту, ліричні відступи, деталізація, звертання до читача, графічні засоби та інші [165]. До мовних показників комунікативних тактик і стратегій О. С. Іссерс

відносить лексико-семантичні, лексико-граматичні, синтаксичні, прагматичні показники [64].

Результативність дискурсу визначає категорія ефективності, що означає “досягнення комунікантами комунікативної кооперації, взаєморозуміння” [165: 235]. Успішність реалізації комунікативних стратегій автора перевіряється реакцією адресата, його готовністю до взаємодії, тлумаченням змісту повідомлюваного.

Остання позиція виокремлюється в самостійний напрям дослідження дискурсу, який отримав назву семантика дискурсу. Цей розділ вивчає смислову тканину дискурсу, репрезентацію експліцитно та імпліцитно виражених смислів у дискурсі. В центрі семантичного аналізу дискурсу опиняються такі поняття, як пропозиція, референція, інференція, експлікатура, імплікатура і пресупозиція [108]. На рівні тексту виділяють такі типи інформації: за змістом – змістовно-фактуальну і змістовно-концептуальну; за способом вираження – експліцитну та імпліцитну [4; 31]. Змістовно-фактуальна інформація містить відомості про факти і події, які відбуваються в навколишньому світі і про які автор розповідає у творі. Цей тип інформації за природою експліцитний. Змістовно-концептуальна інформація – це індивідуально-авторське бачення і сприйняття світу, розуміння відношень між зображуваними явищами, тому вона переважно імпліцитна, утворює концептуальний простір тексту, аналіз якого потребує виділення набору ключових слів і базових концептів [4; 7; 31].

Одне з центральних місць у вивченні семантики дискурсу відводять темі дискурсу. Тему дискурсу визначають глобально, ієрархічно, у вигляді макроструктури [42; 108]. Макроструктура як глобальна ситуація, що відповідає темі тексту, складається з макроситуацій, репрезентованих набором макропропозицій. І.Р. Гальперін пропозиціями називає частини тексту, які мають свій зміст і становлять важливі етапи в розкритті концептуальної інформації [31: 38]. Але виділення глобальної організації смислу в дискурсі недостатньо для усвідомлення його комунікативної спрямованості, адже, за



твердженням Л. Г. Лузіної, “в дискурсі інформації належить важлива роль. Це зумовлено тим, що інформація слугує формою репрезентації дійсності” [103: 140]. Насамперед це пов’язано з поняттям референції, яку розглядають як віднесеність повідомлюваного, дискурсу до дійсності. Семантика дискурсу концентрує увагу саме на співвіднесеності смислу тексту з дійсністю [108; 165]. Прагматику цікавить текстова референція з позиції вираження локально-часової актуалізації та співвідношення імен з об’єктами реальної дійсності, які входять у дискурс [164].

До імпліцитних (прихованих) смислів відносять конотації, імплікатури, пресупозиції, імплікації [7; 78; 108]. Найбільш важливі останні дві. “Пресупозиція передує висловленню, оскільки визначає умови його доречності, а імплікація іде услід за висловлюванням, оскільки виводиться з його значення” [78: 242]. Об’єктом постійного дослідження виступають пресупозиції. Щодо теорії дискурсу, ми поділяємо визначення В. В. Красних, згідно з яким пресупозиція – це “зона перетину індивідуальних когнітивних просторів (фондів знань) комунікантів, включаючи й уявлення комунікантів про конситуацію” [77: 84]. Імплікації і пресупозиції важливі для успішної взаємодії комунікатив, розуміння концептуального простору тексту, інтерпретації та адекватного сприймання прецедентних текстів тощо.

Таким чином, семантика дискурсу не обмежується традиційним вивченням ролі лексичних одиниць у формулюванні основного змісту висловлювання (тексту), у створенні образності, а досліджує “особистісно зумовлені смисли в соціальному контексті” [108: 161] і пов’язана з категоріями інформативності та референційності (за О. О. Селівановою).

Одна з найважливіших проблем дискурсології – це питання типології дискурсів, яке залишається й досі не вирішеним. У загальних рисах тип дискурсу – це “зразок, модель однорідної групи дискурсів, які мають спільні, характерні для цієї групи екстра- та інтралінгвістичні ознаки” [89: 87]. Залежно від того, які ознаки дискурсу опиняються в центрі дослідження, виділяють:

1) відповідно до дихотомії мова усна/ писемна: дискурс тексту, дискурс усної комунікації (діалогічної, монологічної, полілогічної); відповідно до жанрової специфіки: науковий, художній, ділової документації, публіцистичний та інші; відповідно до фахової специфіки: політологічний, мистецтвознавчий, фізичний та інші [44: 32];

2) залежно від того, в якому співвідношенні розглядають мову і дискурс, розрізняють суб'єктивний дискурс і безсуб'єктивний дискурс [90; 159].

Крім того, існують класифікації дискурсів Г. Г. Почепцова [147], П. В. Зернецького [56], В. І. Карасика [69].

Складність типології дискурсів спричинена багатогранністю його структури, адже “формування дискурсу залежить від того, які комбінації виникають під час взаємодії його компонентів, пов'язаних із партнерами комунікації (...), з темою і предметом спілкування, мовленнєвою ситуацією” [166: 134], а таких комбінацій може бути чимало. Тому слушною є позиція Г. Я. Солганика [180], Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна [4] визначати тип тексту, а отже, й тип дискурсу комплексно, за сукупністю притаманних йому ознак, що, наприклад, знаходимо в роботі М. Л. Макарова [108].

В аспекті теми започаткованого дослідження найбільш прийнятною для роботи з писемним дискурсом нам видається класифікація В. І. Карасика. Учений послуговується трьома категоріями: тип дискурсу – формат тексту – жанр тексту. Формат дискурсу (тексту) – це “різновид дискурсу, який виділяють на підставі комунікативної дистанції, ступеня самовираження мовця, існуючих соціальних інститутів, реєстра спілкування і клішованих мовних засобів” [69: 246]. Формат дискурсу становить конкретизацію типу дискурсу і, у свою чергу, конкретизується мовленнєвими жанрами. Класичним вважають визначення мовленнєвого жанру, запропоноване М. М. Бахтіним: “Кожна сфера використання мови виробляє свої відносно стійкі типи висловлювань, які ми і називаємо мовленнєвими жанрами” [6]. Включеність мовленнєвого жанру в тип дискурсу підтримують й інші вчені [7; 164].

Як бачимо, В. І. Карасик будує класифікацію дискурсів на базі соціолінгвістичного і прагмалінгвістичного підходів. У центрі соціолінгвістичного підходу опиняються учасники спілкування та їх роль у процесі спілкування, відповідно виділяють:

1) статусно зорієнтований дискурс, який становить інституційне спілкування, тобто “мовленнєву взаємодію представників соціальних груп або інститутів один з одним, з людьми, які реалізують свої статусно-рольові можливості в межах існуючих соціальних інститутів” [69: 232]. До цієї групи належать науковий, масово-інформаційний, політичний, релігійний, педагогічний, медичний, юридичний, дипломатичний, діловий, рекламний, спортивний та інші типи інституційного дискурсу;

2) особистісно зорієнтований дискурс, у межах такого спілкування комуніканти добре знайомі один з одним, розкривають один одному свій внутрішній світ, намагаються зрозуміти адресата як особистість. Його різновиди – побутовий дискурс і буттєвий дискурс, який виражається в художніх, філософських і міфологічних текстах [69].

Окремої уваги заслуговує художньо-літературний тип дискурсу, оскільки він посідає одне з головних місць у роботі з писемним дискурсом. У науковій літературі знаходимо декілька найменувань художнього твору як писемного типу дискурсу: у Г. Г. Почепцова – літературний дискурс [147], у В. І. Карасика – буттєвий дискурс (підтип особистісно зорієнтованого дискурсу) [69], художньо-літературний дискурс – у літературознавчому словнику [101], Т. Ф. Плеханова використовує два терміни – літературний дискурс і художній дискурс [145].

Згідно з положеннями В. І. Карасика про типологію дискурсів, буттєвий дискурс вирізняється тим, що “в ньому наявні спроби розкрити свій внутрішній світ у всьому його багатстві, спілкування має розгорнутий, насичений смислами характер; використовують усі форми мовлення на основі літературної мови” [69: 289]. Г. Г. Почепцов підкреслює іншу рису літературного дискурсу: “Коли звичайна комунікація стежить спочатку за

змістом, а вже потім за формою викладу, то літературна комунікація, навпаки, найважливішим вважає форму, а вже потім зміст” [147: 84]. Т. В. Плеханова виділяє такі риси художнього дискурсу: по-перше, він не просто відображає дійсність, а створює реальність, пропонує свою версію моделі світу; по-друге, художній дискурс – це динамічний процес взаємодії автора і читача, з одного боку, і мовними, соціально-інтеракційними і культурними правилами, з іншого; і зрештою, художній дискурс створюється не лише автором, а й соціально-індивідуальною дійсністю, тобто за допомогою концептів, категорій та інших смислоутворюючих процесів мовлення [145]. Відповідно, в художньому дискурсі дослідниця виділяє три виміри:

- лінгвістичний: складається з мовних засобів-структур (слова, висловлювання), процесів (метафоризація) і правил (граматика);
- міжособистісний: зорієнтований на Іншого, реального або потенційного;
- культурний: відображає види діяльності і способи мислення, властиві певній культурі [145].

У прагматиці, яка лежить в основі дискурсології, художня література “характеризується тим, що вона становить особливий вид дії, яка здійснюється в певній ситуації і визнається учасниками цієї дії як літературна. Очевидно, що література виникає в досить складному акті, результат якого – текст, а завершується акт читачем”[104: 112], тобто художній твір – це процес “віртуальної” взаємодії автора і читача, уявний діалог, який вони ведуть між собою, а результат цієї взаємодії, співтворчості “фіксується в тексті засобами писемної мови, яка є формою розмовного мовлення автора, оповідача, персонажів”[102: 408]. На цій підставі можемо виділити в художньому дискурсі такі складові, як учасників дискурсу (автор і читач) і пов’язані з ними екстра- та інтрасуб’єктивні параметри, ситуативний контекст – екстралінгвістичні чинники творення дискурсу, і безпосередньо текст. На рівні дискурсу ці складові об’єднують у лінгвістичний, семантичний, когнітивний, прагматичний та екстралінгвістичний компоненти.

Особливої уваги потребує екстралінгвістичний компонент, оскільки літературна діяльність – це своєрідний і складний вид діяльності. Художній твір, з одного боку, відображає уявну, створену свідомістю автора дійсність, а з іншого – існує і сприймається невід’ємно від тієї дійсності, яка його породила. Звідси подвійне розуміння континууму художнього твору. Спираючись на дослідження О. О. Селіванової, будемо розрізняти континуум дискурсу (час і місце комунікації) і текстовий континуум (художній час і художній простір) [165]. Таким чином, з’ясуємо дві позиції у тлумаченні екстралінгвістичного контексту. Перша позиція стосується тексту як об’єкта матеріальної культури, а тому текст сприймається невідривно від постаті автора. Це власне екстралінгвістичний контекст – час і місце написання твору, конкретна ситуація й умови, в яких він створювався. Екстралінгвістичний контекст щільно пов’язаний із соціальним контекстом (у масштабі – це ціла епоха з її суспільним устроєм, відносинами; ідеологічні і політичні переконання автора, релігійні і філософські погляди, соціальні теми); соціокультурним контекстом (духовне життя епохи, естетичні принципи, ідеали, цінності); етнографічним контекстом (відображення в тексті національно-культурних уявлень автора, рис національного менталітету); психологічним контекстом (особливості психології особистості автора, світосприймання, інтереси).

З іншого боку, в художньому творі відображається реальна дійсність, яка створюється автором за допомогою художніх засобів і яка відтворює просторово-часові характеристики зображуваних у творі явищ. Це внутрітекстовий хронотоп, який сприймається з позиції героїв твору, адже художній час і художній простір – це форми зображення автором дійсності, в якій діють герої. За О. О. Селівановою, “підкатегоріями континууму в дискурсі служать простір і час, які визначаються у трьох режимах для текстів, які віддаляють у часі і просторі автора від читача, їх обох від зображуваних подій” [165: 224].

Окремо слід зупинитися на прагматичному контексті, ядром якого є взаємодія автора і читача. У межах художнього твору ця взаємодія розглядається як віртуальна; автор і читач віддалені один від одного і в просторі, і в часі, тому наявність прагматичного контексту фіксується на базі функціонування рис автора і читача в художньому творі як мовленнєвому акті. Як підкреслює К. Ф. Сєдов, “прагмалінгвістичне дослідження дискурсу повинно бути спрямоване, з одного боку, на виявлення особливостей авторської присутності у творі, інша ж, не менш важлива характеристика побудови дискурсу – “фактор розгорнутості на читача”[164: 30]. Ядро прагматичного контексту окреслюють поняттями “комунікативна мета автора”, “стратегії автора”, “естетичні, емоційні реакції читача”. Авторська інтенція (описати, розповісти, довести, спонукати та ін.) визначає жанр, форму викладу матеріалу, вибір стратегій, детермінує прагматичну установку твору. Розрізняють прагматичну установку автора і прагматичну установку тексту [21]. Прагматична установка тексту залежить від типу, жанру і завдань, які реалізує твір. Прагматична установка автора пов’язана з авторською модальністю, його намірами, адже автор ніби “керує читачем у його інтерпретації тексту”[21: 24]. З протилежного боку знаходиться читач, який не лише заглиблюється у зміст художнього твору, а й інтерпретує його, виокремлює приховані смисли, намагається зрозуміти автора. З позиції читача ми говоримо про його емоційні, естетичні реакції, про те, наскільки авторові вдалося досягти поставленої мети, вибрати жанр, мовні засоби. В обох випадках прагматичний контекст щільно пов’язаний з екстралінгвістичним, оскільки створення і сприймання художнього твору не відбувається у вакуумі, а в межах певної комунікативної ситуації.

І ще одна прикметна риса художньо-літературного дискурсу – це яскраво виражений когнітивний (внутрішній) контекст, який створює концептуальний простір тексту і потребує виділення набору ключових слів і базових концептів. Це своєрідний набір спільних пресупозицій автора і читача, який дозволяє виділити в дискурсі не лише фактуальну, а й концептуальну інформацію,

експліцитно й імпліцитно виражені смисли. Таким чином, художньо-літературний дискурс відзначається розгорнутим характером, унаслідок чого виступає багатим матеріалом для дослідження дискурсивних факторів мовних явищ.

Отже, своєрідність художньо-літературного типу дискурсу можна окреслити в таких аспектах: екстралінгвістичному і прагматичному (особливості характеристики і взаємодії у просторі і часі комунікантів – автора і читача); семантичному (насиченість внутрішніми особистісними смислами, символами, художніми засобами); когнітивному (глибокий та яскраво виражений концептуальний простір тексту); лінгвістичному (розгорнутість, багатство мовних засобів).

## **1.2. Психолого-педагогічні передумови формування дискурсивних умінь**

В організації дискурсу активний початок належить суб'єктові дискурсу, яким виступає конкретна особистість. Мовна особистість, володіючи ситуацією спілкування й обираючи ту чи іншу комунікативну роль, організовує дискурс, визначає його спрямування, водночас мовна особистість є одним із компонентів дискурсу, оскільки в ньому відображаються її мотиви, наміри, знання про навколишній світ і безпосередньо про ситуацію спілкування.

Головне місце у вивченні мовної особистості, як особистості, що виявляє себе в мовленнєвій діяльності, посідає відома теорія Ю. М. Караулова, який у її структурі виділяє три рівні: 1) вербально-семантичний рівень, або лексикон особистості (також містить фонд граматичних знань особистості); 2) лінгво-когнітивний рівень становить тезаурус особистості, у якому зберігається “образ світу”, або система знань про світ (поняття, ідеї, концепти); 3) мотиваційний рівень, відображає

прагматикон особистості, тобто систему її цілей, мотивів, установок та інтенцій [70].

Мовна особистість як творець дискурсу повинна володіти системою вмінь для його породження і сприймання, адже, як слушно зауважує О. О. Пушкін, “спосіб організації дискурсу не можна розглядати відокремлено від особистості, оскільки саме поняття “спосіб” передбачає екстеріоризацію внутрішніх властивостей особистості на результати її діяльності, в нашому випадку на дискурс”[157: 52]. Здатність особистості організовувати дискурс дослідник називає дискурсивними здібностями особистості [157]. Ми надалі послуговуватимемося терміном “дискурсивні вміння”, який, на нашу думку, якщо звернутись до змісту поняття “вміння” в педагогіці, найбільш відповідає темі започаткованого дослідження. Уміння – це “здатність людини ефективно виконати дію у відповідності з умовами і поставленою метою” [161: 35]. Формування вмінь забезпечує сукупність знань, але не розрізнених, а усвідомлених, глибинних, таких, які “об’єднані в певну упорядковану систему” [83: 29] і складають “результат усвідомленого предметного досвіду” [83: 28].

Для розкриття сутності дискурсивних умінь О. О. Пушкін застосовує трирівневу модель мовної особистості Ю. М. Караулова, “кожний з рівнів на етапі породження дискурсу характеризує мовну особистість у термінах “готовності” реалізувати ті чи інші дискурсивні здібності”[157: 53]. Відповідно до вищеперерахованих трьох рівнів дискурсивні здібності особистості, що реалізуються на 1 рівні, включають у себе основні дії й операції семіотичної діяльності. Дискурсивні здібності 2 рівня відповідають за адекватне відображення в дискурсі фрагментів реального або уявного світу. Дискурсивні здібності 3 рівня зорієнтовані на доречність використання вербалізованих актів у соціальній взаємодії людей. На підставі означеного О. О. Пушкін визначає мовну особистість як “особистість, що володіє сукупністю дискурсивних здібностей на рівні всіх “фаз інтелектуального акту”, а саме орієнтування і планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формування



плану дії в мовленнєвій формі, контролю і корекції мовленнєвих дій”[157: 52]. Таким чином, дискурсивні вміння забезпечують організацію, сприймання і розуміння дискурсу в певній комунікативній ситуації і визначають ДК мовної особистості.

Пов’язані з дискурсом проблеми збереження й обробки отриманої інформації, а також психологічні механізми, які лежать в основі його побудови, сприймання і розуміння, призвели до появи особливого міждисциплінарного напрямку – дискурсивної психології (Л. В. Засекіна [52], М. Л. Макаров [108]), витокami якої були, з одного боку, когнітологія, а з іншого – комунікативна лінгвістика [108].

Когнітивний підхід є одним із провідних у сучасній психології і лінгвістиці, об’єктом дослідження якого є ментальні процеси і пов’язані з ними механізми отримання, обробки, збереження і передачі знань. У дискурсі когнітивні чинники враховують при побудові і сприйманні дискурсу, адже переважна більшість учених розглядають його як складне когнітивне утворення (Н. Д. Арутюнова, Т. ван Дейк, А. О. Кібрик, О. С. Кубрякова, Л. Г. Лузіна, М. Л. Макаров, І. Б. Руберт, О. О. Селіванова, К. С. Серажим).

В основу формування окремої школи дискурсивного аналізу – когнітивно зорієнтованої – була покладена програма дослідження дискурсу Т. ван Дейка і В. Кінча. Згідно з цією програмою аналіз дискурсу як когнітивного явища потребує структур для репрезентації знань, закладених у дискурс, і структур для репрезентації знань, пов’язаних з його організацією [42; 209]. Когнітивна організація дискурсу, висвітлена в роботах М. Л. Макарова [108], І. Б. Руберт [163], О. О. Селіванової [165] та інших, стисло може бути охарактеризована так: фрейми, сценарії, схеми, тобто когнітивні моделі визначають природу дискурсу, в якому відображується ієрархія лінгвістичних та екстралінгвістичних знань. Її сутність полягає в тому, що, з одного боку, когнітивні моделі беруть безпосередню участь в організації дискурсу, впливають на вибір відповідного типу і структури

дискурсу, а з іншого – дискурс – основне джерело їх оновлення і розширення. “Когнітивні моделі не можуть існувати окремо від дискурсу, мовлення – це важливий з модусів їх буття”[108: 160]. Тому “розробка фреймів і сценаріїв, – пише Н. Д. Арутюнова, – важлива частина теорії дискурсу”[2: 137].

У науковій літературі наявні різні погляди щодо репрезентації знань, наприклад, фрейми М. Мінського, скрипти Р. Шенка та Р. Абельсона, ментальні моделі Джонсона-Лейрда. Щодо дискурсу, М. Л. Макаров дотримується думки про те, що узагальнені знання про типи ситуацій і соціально-культурних контекстів зберігаються в пам’яті мовців у вигляді фреймів, сценаріїв і ситуативних моделей. Поняття фрейму було введено М. Мінським, який він кваліфікує як “один із способів подання стереотипної ситуації”[123: 289]. Кожний фрейм асоціюється з інформацією різного роду. Як зазначає І. Б. Руберт, фрейми знань про типи дискурсів набагато організованіші, ніж фрейми семантичних знань. Когнітивний фрейм дискурсу становить ієрархію елементів, з-поміж яких виокремлюють “агенс”, “пацієнс”, “засіб”, “результат”, “об’єкт”, “причину”, “умови”, “час”, “місце”, “мету” тощо, і відношення між цими елементами, які залежать від уявлення особистості про “дію” (“комунікативний акт”)[163]. Згідно з положеннями В. А. Маслової фрейм включає: 1) лексичне значення; 2) енциклопедичні знання про предмет; 3) екстралінгвістичні знання [111]. Отже, фрейми знань про типи дискурсів багатокомпонентні, з ними пов’язані фрейми ситуацій і фрейми знань про ці ситуації, тобто знання соціокультурного, етнографічного, психологічного та інших видів контексту, і фрейми знань семантико-синтаксичної організації дискурсів, які відповідають за побудову дискурсу на макро- і мікрорівні. Когнітивна структура дискурсу утворює “гіперфрейм когнітивних уявлень, наявний у свідомості комунікантів” [163: 35].

Наступний компонент репрезентації знань у дискурсі, виділений М. Л. Макаровим – сценарій, який “містить стандартну послідовність подій, обумовлену рекурентною ситуацією”[108: 154]. Сценарії упорядковують поведінку особистості і забезпечують її адекватну інтерпретацію, вони не

зберігаються в готовому вигляді в пам'яті, а реконструюються під час комунікації.

Ситуативні і контекстуальні моделі, запропоновані Т. ван Дейком, на відміну від фреймів і сценаріїв, містять не абстрактні знання про стереотипні події та ситуації, а особисті знання учасників комунікації. Ці особисті знання акумулюють попередній індивідуальний досвід, наміри, емоції, почуття мовців. Ситуативні моделі створюють базу епізодичного знання для розуміння дискурсу, їх ще Т. ван Дейк називає семантичними, а контекстуальні моделі (прагматичні і соціальні), будучи моделями певної комунікативної ситуації, необхідні для того, щоби створити зв'язну базу тексту, визначити жанр дискурсу, означити цілі й інтереси учасників дискурсу [42; 209].

Форми кодування і збереження інформації В. В. Красних об'єднує загальною назвою – когнітивні структури, виділяючи феноменологічні когнітивні структури (далі - ФКС) і лінгвістичні когнітивні структури (далі - ЛКС). Як наголошує дослідниця, когнітивні структури “формують нашу компетенцію і лежать у її основі”[77: 64], адже згідно зі словниковою дефініцією, компетенція – це знання, досвід, обізнаність людини, інформація, якою вона володіє і яку здобула у процесі пізнання дійсності, навчання та в інших видах діяльності. Звертаючись до змісту поняття “дискурс”, можна припустити, що ДК формують ФКС і ЛКС. Феноменологічні когнітивні структури передбачають сукупність знань і уявлень про феномени екстралінгвістичної і власне лінгвістичної природи, що в аспекті досліджуваної проблеми можемо означити як фрейми ситуацій, фрейми, що зберігають знання про ці ситуації, і фрейми-структури енциклопедичних знань, важливих при організації і сприйманні дискурсу. Це знання про світ, соціальні знання і знання культури. Лінгвістичні когнітивні структури формують сукупність знань і уявлень про закони мови, мовні одиниці всіх рівнів і закони функціонування цих одиниць у мовленні. ФКС розгортаються, тобто вербалізуються, за допомогою ЛКС [77]. Причому фрейми ситуацій забезпечують аналіз і розуміння різних видів контексту, фрейми знань

семантико-синтаксичної організації дискурсу відповідають за їх мовне оформлення, взаємодія фреймів обох видів забезпечує вибір і розгортання потрібного типу дискурсу.

Водночас слід урахувувати, що організація дискурсу – це не лише когнітивна діяльність, але й соціальна подія, яка відображає взаємодію комунікантів під час дискурсивної діяльності. Таким чином, наявні на когнітивному рівні знання знаходять своє безпосереднє втілення в процесі розгортання дискурсу в соціально-психологічному просторі, а ДК як внутрішня психологічна система обслуговує й забезпечує процес побудови відповідного типу дискурсу ( див. схема 1.2.).

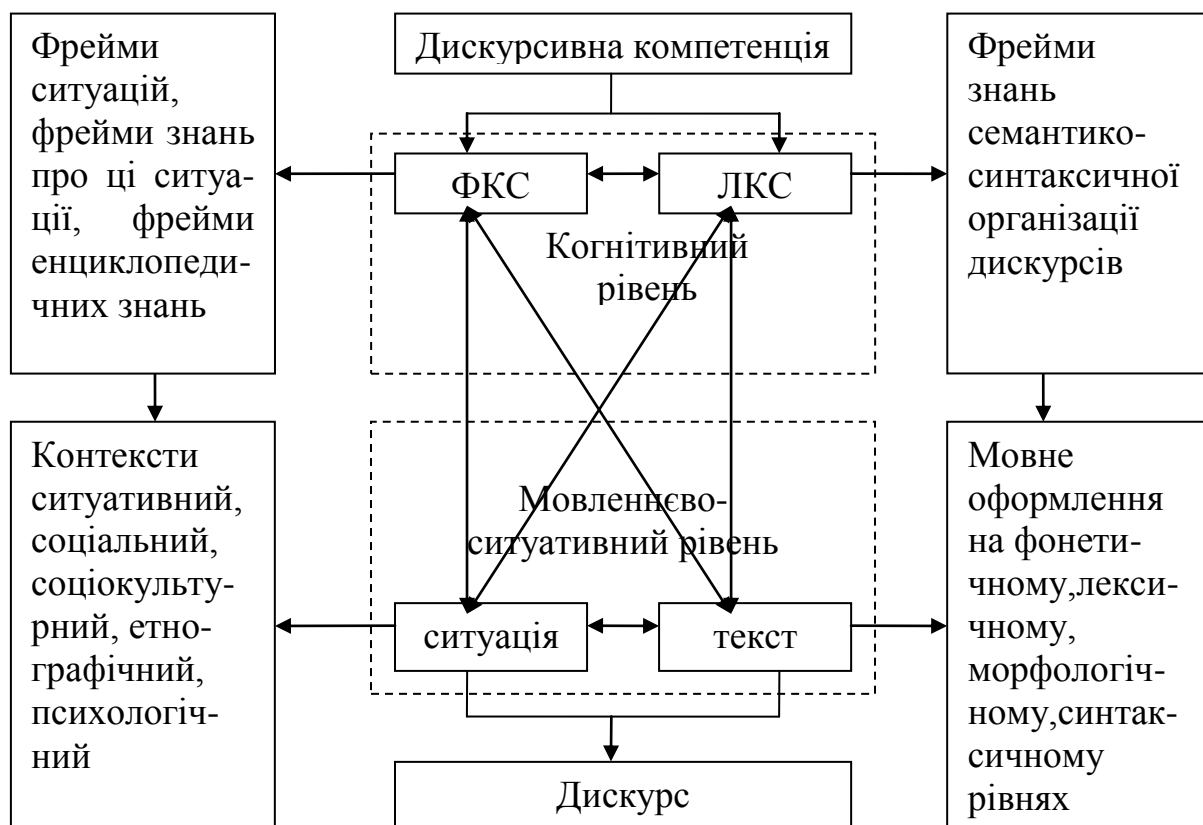


Схема. 1.2. Лінгвокогнітивна модель дискурсивної діяльності

Як видно зі схеми 1.2, обидва рівні, когнітивний і мовленнєво-ситуативний, щільно взаємопов'язані: сума знань когнітивного рівня реалізується на мовленнєво-ситуативному і, навпаки, мовленнєво-ситуативний рівень постійно постачає нові знання, які обробляються і зберігаються у вигляді когнітивних структур.

Першорядну роль у породженні мовлення відіграє мотив, який спонукає мовця до мовленнєвої діяльності і який певним чином виникає на підставі наявної комунікативної ситуації. Окрім цілей та інтенцій, які відтворюють у нашій пам'яті ситуативні моделі, важливе місце у побудові дискурсу посідає ситуативний контекст, який одночасно і створюють, і аналізують мовці, враховуючи ситуацію та умови спілкування. Когнітивний образ контекстуальної ситуації співвідноситься з наявними у свідомості мовця ситуативними моделями і знаходить свою подальшу реалізацію в дискурсі, зумовлюючи його тип і структуру. Використана в мовленні інформація соціокультурного характеру, яка також організована у вигляді фреймів, уключається в когнітивний образ, таким чином впливаючи на вибір дискурсу, але за умови, “якщо люди розуміють ситуацію або дискурс про ситуацію” [42: 91].

Отже, дискурс – це “результат когнітивної діяльності (...) конкретної особистості” [156: 46], а точніше мовної особистості, яка постає у двох іпостасях: “з одного боку, як суб'єкт дискурсу – носій певного стилю вербальної поведінки, а з іншого, – як “власник” неповторної концептуальної та мовної картин світу й індивідуального когнітивного стилю” [17: 4]. Мовна особистість виявляє себе в мовленнєвій діяльності, реалізуючи свої комунікативні тактики і стратегії. П. В. Зернецький стратегії / тактики поділяє на два основних типи: породження і розуміння дискурсу. Стратегію спілкування він визначає як “творчу реалізацію комунікантами плану побудови своєї мовленнєвої поведінки з метою досягнення загальної (глобальної) мовної / немовної мети спілкування в мовленнєвій події” [55: 40]. Тактики сприяють реалізації стратегій і одержанню бажаного результату. Відповідно до стратегічного плану вибирають мовні засоби, які б сприяли досягненню поставленої мети. Вони зумовлені, як свідчать дослідження О. О. Леонтьєва, такими чинниками: 1) домінуючою мотивацією; 2) “оточуючою афференцією”, яка формується під впливом зовнішнього

контексту комунікації; 3) “моделлю майбутнього”, яка формується попереднім досвідом, раніше отриманою інформацією та низкою проб і помилок [94].

Узагальнюючи викладене вище, виокремимо головні фактори, які впливають на організацію дискурсу:

- 1) мотив, цілі, наміри, що спонукають мовця до мовленнєвої діяльності;
- 2) аналіз наявної комунікативної ситуації, який передбачає врахування місця, часу та інших умов і зовнішніх контекстів спілкування, створення моделі адресата (орієнтація на його соціальний статус, ступінь знайомства, професію, вік, етнічну приналежність, його знання, попередні очікування тощо), тобто відбувається аналіз ситуативного, соціального, соціокультурного, етнографічного, психологічного контекстів;
- 3) створення когнітивного образу контекстуальної ситуації, яка співвідноситься з наявними в пам'яті ситуативними моделями, фреймами, соціальними сценаріями;
- 4) активізація вибраної ситуативної моделі, що заповнюється відповідною інформацією і згідно з якою обирається стратегія і план мовленнєвої дії і відбувається реалізація певного типу дискурсу.

Акт сприймання та інтерпретації дискурсу також починається з аналізу ситуації спілкування і створення моделі мовця адресатом, становлячи при цьому складний процес умовиводів, з-поміж яких важливе місце посідають:

- 1) розуміння експліцитно й імпліцитно закодованих мовцем смислів (контекстів);
- 2) зіставлення очікуваної інформації з тією, що висловлює адресант;
- 3) зіставлення отриманої інформації з наявним (власним) фондом знань, встановлення відповідності між картиною світу мовця й адресата;
- 4) прогнозування власного плану викладу.

Комунікативна ситуація і відповідний їй текст викликають в адресата емоційні, естетичні та інші реакції і спонукають до відповіді у вербальній або невербальній формі. Невідповідність або неправильне тлумачення сказаного /

написаного мовцем за вищеперерахованими пунктами може викликати ситуацію непорозуміння, комунікативної невдачі.

Для успішної комунікації “у комунікантів у феноменологічному полі повинен бути наявним набір контекстуальних пропозицій – спільний пресупозиційний фонд, без якого спільна діяльність породження і сприймання дискурсу утруднена або неможлива” [108: 136]. Пресупозицію кваліфікують як спільний фонд знань і уявлень, спільний досвід, спільний тезаурус, якими володіють комуніканти. Поряд із терміном пресупозиція в роботах лінгвістів зустрічаємо поняття “апперцепційна база” (О. А. Земська, Р. М. Фрумкіна та інші), тобто спільні попередні знання, спільний життєвий досвід комунікантів. Пресупозиція і контекст, утворюючи макрокогнітивний шар комунікації, формують уявлення комунікантів про контекстуальні умови актуалізації висловлювання в дискурсі та забезпечують їх інтерпретацію [108], впливаючи, таким чином, на успішний перебіг комунікації. Спільність пресупозицій на особистісному, соціальному, національно-культурному рівнях – важлива умова сприймання і розуміння дискурсу, яка активізує низку знань, уявлень і вмінь комунікантів, підкреслюючи специфіку дискурсу як комунікативного явища, що містить лінгвістичні та екстралінгвістичні плани.

Розглянуті нами фактори – це лише миттєвий знімок, окрема сцена більш об’ємного дискурсу, реалізація якого можлива при наявності: 1) мовця; 2) адресата; 3) комунікативної ситуації; 4) спільного комунікативного коду; 5) каналу зв’язку [174].

За В. Л. Скалкіним, комунікативна ситуація – це “динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об’єктивного і суб’єктивного планів (включаючи мовлення), які спонукають людину до мовної комунікації і визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування як у ролі мовця, так і в ролі слухача” [174: 46]. У процесі спілкування відбувається безперервний аналіз окремих компонентів ситуації і зіставлення їх з когнітивними моделями, з отриманою раніше інформацією в межах

означеного дискурсу, що виступає рушійною силою процесу спілкування і підтверджує динамічний характер розгортання дискурсу.

Отже, для побудови і розуміння дискурсу потрібні лінгвістичні знання про організацію дискурсу й екстралінгвістичні знання про види ситуацій, види контекстів та інші елементи побудови дискурсу. На підставі набутих знань формуються дискурсивні вміння, пов'язані з організацією дискурсу. Це передовсім уміння аналізувати ситуацію спілкування та її компоненти, враховувати контекст комунікативної взаємодії, проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації, виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації.

У лінгводидактиці поняття “комунікативні вміння” традиційно розглядають, звертаючись до теорії мовленнєвої діяльності (О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, І. О. Зимня, В. І. Капінос, С. О. Караман, Т. О. Ладиженська, А. К. Маркова, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. В. Скуратівський та інші). Одне з найбільш повних у прикладному аспекті визначень мовленнєвої діяльності запропонувала І. О. Зимня. “Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, умотивований, предметний (змістовий) процес видачі і (або) прийому сформованої і сформульованої засобами мови думки, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб людини у процесі спілкування” [58: 121].

Дискурс “знаходить своє вираження в різноманітних проявах мовленнєвої діяльності і мовленнєвої поведінки людини” [35: 43], яка, як і інші види діяльності людини, складається з фаз або етапів, що “сприяють розгортанню думки в дискурс” [35: 39]. Відомі характеристики рівнів мовленнєвої діяльності Л. С. Виготського, О. І. Зимньої, С. Д. Кацнельсона, О. С. Кубрякової, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії та ін. Наприклад, О. О. Леонтьєв виділяє такі етапи, як: 1) мотивація висловлювання; 2) задум висловлювання; 3) реалізація задуму; 4) зіставлення реалізації задуму із самим задумом [93].



І. О. Зимня констатує три фази: мотиваційно-спонукальну, орієнтовно-дослідницьку і виконавчу [58]. За словами відомого російського вченого Л. С. Виготського, “думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти й емоції” [28: 1013]. Мотивація формує комунікативний намір мовної особистості, її готовність до комунікативних дій, а отже, як зазначають І. Н. Горелов і К. Ф. Сєдов, “налаштованість на певну типову ситуацію соціальної взаємодії людей – на конкретний мовленнєвий жанр” [35: 78] і визначає в загальних рисах мету спілкування. Наступний етап – етап планування, загального задуму, який надалі трансформується, тобто “починає спрацьовувати механізм перекодування, переведення смислу з мови образів і схем на конкретну національну мову” [35: 79]. І. О. Зимня окреслює цей етап як фазу “планування, програмування і внутрішньої мовної організації мовленнєвої діяльності за допомогою її засобів і способів” [58: 135]. Іншими словами, відбувається відбір засобів і способів формування і формулювання думки у процесі мовленнєвого спілкування. Не вдаючись у деталізацію етапів розгортання основного задуму в цілісне висловлювання, зазначимо лише, що налаштованість на певний тип ситуації і жанр мовлення зумовлює вибір відповідних синтаксичних конструкцій і лексичних одиниць. Останній етап – реалізація висловлювання – обов’язково включає операції контролю за результатом [35; 58; 93]. В аспекті теорії мовленнєвої діяльності нами були розглянуті й дискурсивні вміння, що наочно демонструє таблиця 1.1.

Таблиця 1.1.

Співвідношення дискурсивних умінь зі структурою мовленнєвої діяльності

Фази мовленнєвої діяльності	Фактори, що впливають на організацію дискурсу	Дискурсивні вміння
1. Орієнтування	Аналіз наявної конситуації, створення моделі	Вміння аналізувати ситуацію та умови спілкування; враховувати

## Продовження таблиці 1.1.

(в умовах і цілях спілкування)	адресата	контекст взаємодії, співрозмовника. комунікативної розуміти
2. Планування (складання програми)	Створення образу зіставлення наявними когнітивними структурами; активізація ситуативної моделі; вибір стратегії і мовленнєвої дії.	Вміння встановлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації, проектувати спілкування відповідно до вибраного типу дискурсу, визначаючи його зміст і засоби для передачі.
3. Реалізація програми	Реалізація певного типу дискурсу.	Вміння реалізовувати (задум) висловлювання, підбираючи вербальні та невербальні засоби і скеровувати його в правильному напрямі при невдачі або при наявності інших завад.
4. Контроль програми	Зіставлення задуму із самим задумом; встановлення відповідності із ситуацією.	Вміння здійснювати контроль щодо вибору й оцінки адекватності висловлювання умовам спілкування.

Як видно з таблиці 1.1, основу дискурсивних умінь складають екстралінгвістичні компоненти комунікації, що дозволяє під час роботи над розвитком зв'язного мовлення розкрити роль позамовних факторів у процесі комунікації і забезпечити умови для оволодіння мовою як засобом спілкування в соціумі, тобто розкрити комунікативну функцію мови, що означає, за висловом А.К. Маркової, навчити “планувати висловлювання (задум і мовне

оформлення) залежно від іншого учасника комунікації і його можливих реакцій, передбачати умови спілкування, які повсякчас змінюються” [110: 30].

Заглиблюючись у внутрішні процеси породження і сприймання дискурсу, не можна оминати поняття “дискурсивне мислення”, яким досить широко послуговується К. Ф. Седов. У філософії і логіці дискурсивне мислення вживають як синонім до поняття “логічне мислення” і протиставляють інтуїтивному мисленню, яке в сучасних розвідках найчастіше визначають як таке, що входить до складу дискурсивного [40]. Традиційна психологія дискурсивне мислення розглядає як: 1) пов’язане з минулим досвідом особистості й опосередковується ним; 2) вербальне мислення; 3) розвивається на підставі оволодіння мовленням, знаннями і логічними операціями; 4) процес логічних міркувань, до яких також додаються інтуїтивні процеси при розв’язанні творчих проблем [47: 77; 155: 99].

Досліджуючи процес становлення дискурсивного мислення у школярів, К. Ф. Седов подає такі його характеристики. По-перше, це “особливий вид вербального мислення, який обслуговує процеси породження і смислового сприймання дискурсів” [164: 9]. По-друге, дискурсивне мислення мовної особистості має жанровий характер, оскільки, як зазначалось вище, знання про типи дискурсів (за термінологією К. Ф. Седова - жанри) зберігаються у вигляді фреймів, які “полегшують як процеси формування і формулювання думки, так і смислове сприймання чужого висловлювання” [164: 237]. Процес формування дискурсу зумовлений конкретною комунікативною ситуацією і відповідними жанровими фреймами. І, по-третє, розвиток дискурсивного мислення щільно пов’язаний із становленням КК мовної особистості, включаючи, безперечно, й ДК. Система фреймів про типи дискурсів “відображає уявлення про соціальні форми взаємодії людей і мовленнєві норми комунікативного оформлення цієї взаємодії” [164: 237]. Таким чином, розвиток дискурсивного мислення супроводжує процес соціалізації особистості. Як наголошує К. Ф. Седов, “під час свого соціального становлення мовна особистість “вростає” в систему жанрових норм. Водночас

ця система “вростає” у свідомість мовця під час його соціалізації, впливаючи на характер його дискурсивного мислення, визначаючи рівень його КК” [164: 70]. Розвиток дискурсивного мислення передбачає засвоєння різних типів дискурсів та поступове усвідомлення їх розподілу на інституційні й особистісні (за класифікацією В.І. Карасика). Чим більшою кількістю жанрових стереотипів (фреймів) оволодіє мовна особистість, тим вищий рівень її ДК [164].

Відомо, що процес соціалізації особистості відбувається одночасно з опануванням різними видами діяльності, формами спілкування, соціальними нормами. Загалом, процес соціалізації особистості – це “триєдиний процес засвоєння мови, привласнення суспільно-історичного досвіду (розвиток пізнавальних процесів) і формування психіки особистості”[3: 80; 27; 96]. У процесі соціалізації особистість оволодіває лише визначеним обсягом соціального досвіду, який дозволяє їй брати участь в окремих видах діяльності, тобто, індивід засвоює мову у відповідності зі своїми потребами в певній діяльності [3].

Отже, розглянута когнітивна природа дискурсу, психологічні і психолінгвістичні особливості його структурної організації та інтерпретації репрезентують потенційні можливості реконструювання як загальної моделі ДК мовної особистості, так і ДК майбутніх словесників зокрема.

### **1.3. Дискурсивна компетенція як один із найважливіших структурних компонентів комунікативної компетенції майбутніх словесників**

Словник іншомовних слів за поняттям “компетенція” закріплює два значення, одне з яких – “коло питань, у яких певна особа має знання, досвід” [178: 431]. Саме в такому значенні термін “компетенція” широко використовують у психолінгвістиці, соціолінгвістиці і методиці викладання мови – іноземної і рідної.

У науковій літературі віддавна утвердилася думка про те, що термін “мовна компетенція” вперше в науковий обіг увів Н. Хомський. Шукаючи відповіді на запитання щодо засвоєння і вивчення мови, вчений припустив, що “якщо нам доведеться коли-небудь збагнути, як мова використовується і засвоюється, то ми повинні абстрагувати для окремого і незалежного вивчення систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань, яка розвивається в ранньому дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими факторами визначає ті види поведінки, які ми спостерігаємо” [199: 15]. Означену систему Н. Хомський назвав мовною компетенцією, під якою розумів “абстрактну систему, що складається з правил, які взаємодіють з метою визначення форми і внутрішнього значення потенційно безмежної кількості речень” [199: 89]. В основі мовної компетенції, за Н. Хомським, лежать уроджені знання основних лінгвістичних категорій і здатність дитини “вибрати із сукупності потенційних граматик одну конкретну граматику, яка відповідає даним, які є в її розпорядженні” [198: 37]. Пізніше термін “мовна компетенція”, запроваджений Н. Хомським для вираження ідей генеративної граматики, почав використовуватись в інших розвідках і якнайповніше поширився у сфері соціолінгвістики.

Соціолінгвісти звернули увагу на залежність побудови і сприймання висловлювання від комунікативної ситуації. Це підштовхнуло їх до перенесення означеного поняття в соціолінгвістику, запропонувавши термін “комунікативна компетенція”. На відміну від мовної компетенції Н. Хомського, Д. Хаймс і Ю. Хабермас КК трактують не як уроджену здібність, а розглядають її як таку, що формується внаслідок взаємодії індивіда із соціальним оточенням. У їх трактуванні компетенція постає як “людська здатність опанування універсалиями, що констатують діалог, тобто як здатність застосовувати правила, згідно з якими здійснюються мовленнєві акти і завдяки яким взагалі можливо досягти ситуації взаєморозуміння” [48: 49]. Учені відійшли від розгляду лише внутрішньосистемних аспектів мовної

компетенції, сконцентрувавши увагу на сферу використання мови в конкретних ситуаціях.

Незважаючи на те, що теорія Н. Хомського зазнала значної критики, сам термін, за висловом О. Д. Божович, “прижився” і використовується не лише в психо- і соціолінгвістиці, але й у лінгводидактиці [16].

Феномен “компетенція” можна розглядати як внутрішнє психологічне утворення, яке обумовлюється знаннями і досвідом особистості, виявляється у процесі діяльності при взаємодії особистості з іншими членами соціуму, підкреслюючи її обізнаність і поінформованість [178]. На цих засадах і ґрунтується вчення про КК у методиці викладання мови.

Спочатку термін “комунікативна компетенція” панував лише в методиці викладання іноземної мови. Проте, коли спостереження показали, що добре знання системи і законів рідної мови не забезпечує належного рівня розвитку комунікативних умінь і навичок, він набув популярності у методиці викладання рідної мови. На сьогодні у вітчизняній лінгводидактиці означений термін зустрічаємо в проекті Державного стандарту, ним послуговуються М. С. Вашуленко, Г. П. Лещенко, М. І. Пентилюк, Л. В. Скуратівський, О. Н. Хорошковська та інші. Водночас, коли йдеться про комунікативний підхід до навчання мови, в українській лінгводидактиці надалі активно оперують і поняттям “мовленнєва компетенція” (А. М. Богуш, Н. М. Веніг, М. І. Пентилюк). Проблема формування КК (та її складових) неодноразово порушувалась методистами, зокрема проблема формування мовної і мовленнєвої компетенції у студентів технічних спеціальностей (І. П. Дроздова), мовної компетенції в учителів початкових класів (Ю. М. Тельпуховська), мовленнєвої компетенції у школярів (Н. М. Веніг, І. В. Варнавська), комунікативної компетенції в учителів іноземної мови (О. М. Волченко), у студентів філологічних факультетів (Т. В. Симоненко).

У сучасній лінгводидактиці можна чітко простежити розмежування мовної компетенції як знання мови і КК як володіння мовою. На нашу думку, окреслена дихотомія бере свій початок ще з теорії Н. Хомського, який

послідовно протиставляв мовну компетенцію як знання мови і вживання мови як “реальне використання мови в конкретних ситуаціях” [198: 9], що дало можливість його послідовникам увести і протиставити поняття “мовна здатність” і “мовна активність”. Зокрема, Д. Слобін за допомогою цих термінів уточнює різницю “між тим, що людина теоретично здатна говорити і розуміти, і тим, що вона насправді говорить і розуміє в конкретних ситуаціях” [176: 23].

Рух від досліджень мовної здатності до мовної активності зумовив широке упровадження комунікативного підходу у викладанні мови, який засвідчив “переорієнтацію з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність” [194: 63].

КК у лінгводидактиці, згідно із І. О. Зимньою, трактують як мету і водночас результат навчання мови [58] і не лише іноземної, а й рідної, що засвідчують нормативні документи (“Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова”; “Концепція навчання державної мови в школах України”). Усебічний розвиток особистості вимагає формування вмінь адекватно поводитись у різноманітних комунікативних ситуаціях, вирішувати власні комунікативні завдання, досягати успіху в процесі спілкування. Як підкреслює М. М. В’ятютнев, “не можна навчити комунікації, спілкуванню в цілому, але можна сформувати КК” [29: 38]. КК мовця, як внутрішнє утворення, характеризується індивідуальними властивостями, оскільки кожна мовна особистість у своєму розвитку проходить через низку проміжних компетенцій і лише в зрілому віці в неї утворюється більш-менш постійна компетенція носія мови, зумовлена її соціальною, професійною та іншими видами діяльності. “З-поміж носіїв мови немає двох людей з однаковою КК: відрізняються сфери спілкування, кількість мовленнєвих дій і форми їх вираження” [29: 39]. Наприклад, в українській лінгводидактиці існують численні дослідження з формування КК у дошкільників (А. М. Богуш), школярів (І. В. Варнавська, Н. М. Веніг, М. С. Казанджиева, Г. П. Лещенко, А. В. Нікітіна, С. А. Омельчук, М. І. Пентилюк, В. І. Статівка, Л. С. Шевцова),

присвячені професійній КК, зокрема у студентів філологічних факультетів (Л. М. Златів, І. О. Кухарчук, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко), а сам термін відіграв важливу роль у запровадженні і реалізації комунікативно зорієнтованого навчання мови.

Отже, в науковій літературі знаходимо низку визначень КК, від лаконічно сконденсованих до розгорнутих, деталізованих, які широко або вузько визначають сутність означеного поняття (О. О. Бистрова, А. М. Богуш, М. М. В'ятютнєв, Н. І. Гез, І. О. Зимня, Д. І. Ізаренков, В. О. Коккота, М. І. Пентилюк, Н. К. Присяжнюк, Т. В. Радзівська, Ю. Федоренко, І. Б. Штерн, М. Юсселер та інші). Одне з найрозгорнутіших визначень КК подає В. О. Коккота. Комунікативна компетенція – це “здатність здійснювати мовленнєву діяльність, реалізуючи мовленнєву поведінку на підставі філологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних і країнознавчих знань та навичок і за допомогою умінь, пов'язаних з дискурсивною, іллокутивною та стратегічною компетенціями, відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування” [75: 20]. У загальних рисах КК – це здатність мовця до спілкування в різноманітних ситуаціях. Але спілкування – складний процес, під час якого важливими є всі найдрібніші складові комунікації, що відіграють вирішальну роль у досягненні взаєморозуміння і поставленої комунікативної мети. Невипадково КК розглядають як комплексне утворення, у структурі якого виділяють базові складові, кількість яких варіюється в наукових розвідках, з одного боку, ускладнюючи створення єдиної чіткої класифікації, а з іншого – розширюючи наше уявлення про означений феномен [13; 20; 32; 43; 62; 68; 75; 98; 101; 139; 148; 172; 175; 177].

Отже, для успішної комунікації мовці повинні:

- знати мовні засоби передачі інформації, що забезпечує мовна і мовленнєва компетенції мовця;
- урахувати соціолінгвістичний контекст спілкування, що забезпечує соціолінгвістична компетенція;



- урахувати особливості країни, культури, історії, знання про які лежать в основі країнознавчої компетенції;
- урахувати особисті ознаки співрозмовника, комунікативні наміри мовця, ситуацію спілкування, а також уміти співвідносити висловлювання із ситуативними умовами, що забезпечує прагматична компетенція;
- уміти втілювати у висловлюванні комунікативні інтенції, досягати поставленої комунікативної мети, спрямовуючи хід розмови в потрібному напрямі, що лежить в основі іллокутивної компетенції;
- уміти вибирати правильну стратегію поведінки для підвищення ефективності комунікації, що забезпечує стратегічна компетенція;
- і, нарешті, організувати, структурувати повідомлення, що лежить в основі дискурсивної компетенції [37; 62; 75; 98; 139].

Спілкування завжди відбувається в конкретній ситуації і в межах визначеного ситуативного контексту. Різні життєві ситуації вимагають знань відповідних правил ведення розмови й адекватних форм їх вираження, тобто мовець повинен володіти зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в тій чи іншій ситуації. Вступаючи в комунікацію, мовець для втілення поставленої комунікативної мети вибирає конкретну модель мовленнєвої поведінки з-поміж наявних, ураховуючи комунікативну ситуацію і вибираючи конкретну стратегію ведення розмови. Тому врахування лише змістового боку висловлювання не завжди гарантує ситуацію успіху; для досягнення взаєморозуміння виникає потреба виходу в позамовну площину. Як зауважує Т. ван Дейк, ми розуміємо текст лише тоді, коли розуміємо ситуацію, про яку йдеться. На цьому рівні доцільніше оперувати поняттям дискурсу, а відповідно – поняттям “тип дискурсу”, з яким дослідники (Н. П. Головіна, О. І. Кучеренко, К. Ф. Сєдов та ін.) пов’язують виділення ДК, сутність якої спробуємо обґрунтувати, спираючись на розуміння КК носія рідної мови.

У наукових розвідках знаходимо такі визначення КК (в усіх визначеннях виділення наше – О.К.):

1) система знань про правила мовної комунікації, що складається зі **знань моделей комунікативної поведінки**, знання мовного етикету, **шаблонів спілкування** (І. Б. Штерн) [206];

2) здатність здійснювати мовленнєву діяльність, реалізуючи **мовленнєву поведінку**, адекватну за метою, засобами і способами, різним завданням і ситуаціям спілкування (І. О. Зимня) [58];

3) знання носія мови щодо використання в певних соціокультурних ситуаціях відповідних **дискурсивних форм**, що передбачає здатність / уміння правильно оцінювати ситуацію спілкування та породжувати доречні висловлювання (Т. В. Радзієвська) [158];

4) вибір і реалізація **програм мовленнєвої поведінки** залежно від здатності людини орієнтуватись у тих чи інших обставинах спілкування (М. М. В'ятютнєв) [29];

5) знання, вміння і навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних **програм мовленнєвої поведінки**, адекватних меті, сферам, ситуаціям спілкування (О. О. Бистрова) [20].

Навіть побіжний огляд визначень продемонстрував те, що КК розглядають як реалізацію певних типів поведінки – типів дискурсів. Відповідно, як справедливо наголошує М. М. В'ятютнєв, у змісті КК слід виділити окремий компонент, який відповідає за знання типів контекстів / дискурсів і правила їх організації [30], що, на нашу думку, і складає ядро ДК.

Розглянемо лінгводидактичну інтерпретацію означеної проблеми. В одних розвідках окремих посилань на виділення ДК науковці не подають, але оперують поняттями “вербальні і невербальні стереотипи спілкування” (Н. К. Присяжнюк), “програма мовленнєвої поведінки” (О. О. Бистрова, М. М. В'ятютнєв), “модель комунікативної поведінки”, “шаблони спілкування” (І. Б. Штерн) тощо.

В інших розвідках ДК виділяють, але з огляду на первинне розуміння дискурсу (В. О. Коккота, М. Кенел і М. Свейн). Наведемо для прикладу визначення: ДК – це “здатність поєднувати окремі речення у зв'язні усні або

письмові повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії” [75: 19].

І, нарешті, зустрічаємо таке поняття, як “текст-типологічна компетенція”. Так, досліджуючи питання типології текстів, Н.Н. Трошина звертає увагу на низку зарубіжних праць, у яких поняття “тип тексту” пов’язують із системою знань учасників комунікації про структуру мовленнєвих дій у процесі побудови текстів, тобто з текст-типологічною компетенцією, яка охоплює знання про норми побудови типів тексту [192]. Наприклад, Ф. Лукас наводить такі докази існування “текст-типологічної компетенції”, а саме кожен носій мови може: 1) впізнавати і розрізняти типи текстів; 2) виявляти текст-типологічні помилки, тобто елементи тексту, недоречні в певному типі; 3) констатувати перехід від одного типу до іншого в межах одного і того ж тексту; 4) виявляти порушення ситуативних правил вживання типів тексту; 5) імітувати певний тип тексту [192].

Усе це справедливо, якщо поглянути на означену проблему вузько, однак тексти не існують “у вакуумі”, вони щільно пов’язані з комунікативною ситуацією. Тому на сьогодні, на нашу думку, пріоритет можна віддати поняттю ДК, яке у зв’язку з розвитком теорії дискурсу набуло нового змісту, посівши окреме місце в системі базових складових КК мовця.

Спираючись на твердження І. В. Михалкіної про ієрархічну структуру типів компетенцій, у якій дослідниця виділяє базовий, проміжний і вищий рівні [77], простежимо місце ДК у структурі КК носія мови.

(мовна + мовленнєва) + предметна = соціолінгвістична;	} базовий
предметна (країнознавча) + соціолінгвістична = стратегічна;	} проміжний
соціолінгвістична + <u>прагматична</u> (стратегічна + іллокутивна) = дискурсивна;	
прагматична + дискурсивна = комунікативна.	} вищий

Схема. 1.3. Ієрархічна структура комунікативної компетенції

Як наочно демонструє схема 1.3, з одного боку, ДК включає до свого складу й зумовлюється іншими типами компетенцій, а з іншого – впливає і визначає рівень сформованості КК, яка посідає найвищий щабель. Базовий рівень формують такі види компетенцій, які є достатньо самостійними і незалежними. Це мовна і мовленнєва компетенції, а також предметна і пов'язані з нею країнознавча і соціолінгвістична компетенції. Вони є тим фундаментом, на базі якого розвиваються інші типи. Проміжний рівень характеризується ситуативністю і формується за рахунок інших видів компетенцій. Насамперед це прагматична компетенція зі складовими стратегічною та іллокутивною і дискурсивна компетенція. Від рівня їх сформованості залежить рівень сформованості КК носія мови [77].

Новий підхід у визначенні ДК в основному оформився в методиці викладання іноземної мови [33; 50; 89]. Так, О. І. Кучеренко вважає, що відповідно до сучасної концепції навчання мови слід перевагу надавати дискурсу, аніж тексту, тому що “на відміну від тексту, дискурс включає екстралінгвістичні умови спілкування, а це є необхідною передумовою формування КК, тобто здатності співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами і завданнями спілкування” [89: 89]. Саме в процесі оволодіння різними типами дискурсів формується ДК, яку О. І. Кучеренко визначає як “знання і володіння різними типами дискурсів та їх організацією залежно від параметрів комунікативної ситуації, в якій вони породжуються та інтерпретуються” [89: 88]. Дослідниця пропонує методику формування ДК у сфері усного спілкування.

Досліджуючи проблему формування ДК у писемному мовленні, Н. П. Головіна дещо розширює визначення і кваліфікує ДК як “цілісну здатність породжувати і сприймати тексти різних типів (жанрів) для досягнення комунікативного наміру суб'єкта мовлення в межах певної ситуації спілкування” [33: 6]. Відповідно до чотирьох компонентів дискурсу: текст, жанр, комунікативна ситуація і суб'єкт дискурсу та його комунікативні наміри, дослідниця виділяє текстовий, жанровий, тактичний і стратегічний

компоненти ДК. Стратегічний компонент охоплює вміння усвідомлювати комунікативний намір і планувати комунікативну подію. Тактичний компонент передбачає сформованість умінь аналізувати ситуацію спілкування і вибирати адекватні їй мовні засоби для досягнення комунікативного наміру. Жанровий компонент включає знання жанрових норм і вміння відбирати типи текстів і організувати дискурс згідно з канонами конкретного жанру. Текстовий компонент розглядають як уміння організувати послідовність речень таким чином, щоб утворився зв'язний текст. При цьому текст в аспекті досліджуваної проблеми розглядають досить вузько, а саме, за традиційною словниковою дефініцією, як об'єднану смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої виступають зв'язність і цілісність [33].

Дотично теми нашого аналізу насамперед слід відзначити багатоаспектне дослідження К. Ф. Сєдова [164]. Ключова теза російського вченого, що наскрізно пронизує його монографію, звучить так: “Становлення структури дискурсу відображає (і виражає) особливості еволюції комунікативної компетенції особистості” [164: 4]. На цій підставі можна стверджувати, що ДК, яка визначає рівень сформованості умінь мовної особистості породжувати цілісні мовленнєві твори, є невід'ємною складовою КК [164].

Одна з перших спроб зіставити рівні розвитку мовної особистості з рівнями ДК, на думку К. Ф. Сєдова, належить Г. І. Богіну. У своїй роботі Г. І. Богін виділяє п'ять таких рівнів:

1. Рівень правильності – дотримання певного мінімуму правил, які дозволяють відносити кожне повідомлення саме до певної мови. Цього рівня діти досягають у 6-7-річному віці.

2. Рівень швидкості пов'язаний з дією механізму внутрішнього мовлення, який дозволяє мовцеві збільшити швидкість породження дискурсів; формується в підлітковому віці (10-11 років).

3. Рівень насиченості характеризується використанням усього багатства мовних засобів мови; досягають приблизно в 15-16 років.

4. Рівень адекватного вибору – готовність до вибору стилістичних засобів мови за критерієм “більш/ менш адекватний ситуації”.

5. Рівень адекватного комплектування цілісного тексту відповідає здатності мовної особистості “бездоганно” будувати і “бездоганно” сприймати мовленнєві твори [14].

Останні два рівні, розвиток яких не залежить від віку, а пов'язаний з формуванням культури спілкування мовної особистості, визначили в подальшому специфіку формування ДК студентів філологічних факультетів.

Крім того, нове трактування сутності і структури ДК означилось у межах сучасного погляду на дискурс у лінгвістиці, що є базовою наукою для методики. Передусім це лінгвістичні концепції дискурсу Ф. С. Бацевича, В. І. Карасика, В. В. Красних, О. С. Кубрякової, М. Л. Макарова, О. О. Селіванової, К. С. Серажим, дослідження когнітивної природи дискурсу Т. А. ван Дейка, А. О. Кібрика, І. Б. Руберт, що позначилось і на вивченні дискурсу в лінгводидактичному аспекті (Н. П. Головіна, О. І. Кучеренко, К. Ф. Сєдов). З урахуванням граматичного, прагматичного і психолінгвістичного аспектів вивчення структури дискурсу і було сформульоване робоче визначення ДК.

Отже, *дискурсивна компетенція* – це здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів. Дискурсивну компетенцію розглядаємо як один з найважливіших структурних компонентів КК мовця (в нашому випадку – студента філологічного факультету).

З метою розв'язання низки практичних завдань методики у структурі ДК виокремлюємо комплекс відповідних знань і вмінь, а саме:

- лінгвістичні знання про організацію дискурсу на макрорівні (схеми побудови тексту у зв'язку з екстралінгвістичними параметрами) і мікрорівні (знання семантико-синтаксичної організації різних типів дискурсу);
- екстралінгвістичні знання про види ситуацій, контекстів та інші елементи побудови дискурсу.

Беручи до уваги специфіку роботи зі студентами філологічних факультетів, було вирішено включити у зміст навчання такі знання про дискурс, які б з позиції когнітології [82] сприяли формуванню у їхній свідомості концепту означеного поняття. На нашу думку, це знання основних ознак і категорій дискурсу; загальної структури і природи дискурсу; семантико-прагматичної організації різних типів дискурсу.

Отже, на підставі набутих знань у студентів формуються вміння:

- виділяти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації;
- вибирати тип дискурсу;
- розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів;
- будувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням екстралінгвістичних параметрів ситуації та особливостей їх семантико-прагматичної і граматичної організації.

Означені вміння щільно пов'язані з умінням аналізувати ситуацію спілкування та її складові, враховувати контекст комунікативної взаємодії, на підставі чого визначати модель побудови дискурсу і мовні засоби для її реалізації. Дискурсивні вміння детально було розглянуто в п. 1.2. (с. 40 - 42 дисертації).

Психологічні, психолінгвістичні і лінгвістичні характеристики усної і писемної форм мовлення визначають особливості формування ДК у сфері усної комунікації (О. І. Кучеренко, К. Ф. Седов) і у сфері писемної комунікації (Н. П. Головіна). Під час роботи з усним дискурсом головну увагу звертають на сталі мовні звороти, просодію, жести в дискурсі, особливості структури

усного дискурсу та поділу його на елементарні дискурсивні одиниці, вирізняється методика транскрибування дискурсу [45]. Під час роботи з писемним дискурсом на першому плані опиняються питання граматики, дослідження дискурсивних факторів мовних явищ. Особливості функціонування контексту в усному і писемному дискурсах впливають на характер роботи з ними. Так, ситуативний контекст в усному дискурсі сприймається безпосередньо, оскільки усний дискурс розгортається у площині “тут і зараз”, тоді як для писемного дискурсу ситуація створення і ситуація сприймання віддалені, тобто просторово-часові параметри писемного дискурсу дискретні (розділені). Означене позначається і на роботі з прагматичним контекстом, зокрема з поняттям “адресат мовлення”. Відсутність безпосереднього контакту підсилює роль категорії адресованості і модальності в писемному дискурсі, потребує їх чіткої вираженості. Автор повинен продумати, а в деяких випадках навіть передбачити ту “віртуальну” взаємодію, яка можлива між ним і читачем у процесі сприймання останнім тексту. Отже, роль прагматичного контексту в писемному дискурсі ускладнюється порівняно з усним, це проявляється, наприклад, у доборі мовних зворотів, у виборі влучних формулювань, комунікативних стратегій для досягнення поставленої мети, у намаганні вплинути на погляди, емоційний стан, дії адресата, передбачити можливі реакції читача. Стосовно суб’єкта мовлення прагматичний контекст охоплює питання, пов’язані з його цілями, інтенціями, установками. З цього боку, писемний дискурс відрізняється більшим ступенем продуманості, усвідомленості, вмотивованості і підготовленості. Окреслені характеристики принципів для писемного дискурсу і визначають специфіку текстового компонента. Як наголошує О.О. Селіванова, “письмовий дискурс характеризується високим ступенем формальності та плановості, а усний – меншою мірою цих ознак” [166: 135]. Відповідно, для писемного дискурсу особливої ваги набувають такі категорії, як зв’язність, цілісність, послідовність, які допомагають авторові досягти поставленої мети при відсутності безпосереднього адресата мовлення [173].



Крім того, слід зважати на характерний для усного і писемного дискурсів набір жанрів і норми їх побудови, а також експліцитність і вираженість текстових категорій [33].

Отже, робота з усним і писемним дискурсами дещо ускладнюється необхідністю враховувати типові для них ознаки. Наприклад, у формуванні ДК в усному мовленні роль екстралінгвістичного контексту посилюється, внаслідок чого в центрі аналізу опиняється не лише ситуативний контекст, а й багато інших факторів, характерних для природного розмовного мовлення, як-от: паралінгвістичні засоби, інтонація, просодія тощо. У зв'язку з чим виникають труднощі фіксування усних дискурсів. Хоча й існує загальноприйнята система транскрибування, але такий (затранскрибований) текст важко читається і сприймається реципієнтом.

Натомість при роботі з писемним дискурсом наявні труднощі, пов'язані з виділенням і аналізом екстралінгвістичного контексту, основна увага звертається на текстовий аспект, тобто розуміння тексту в дискурсі. Відповідно, при формуванні ДК у сфері писемної комунікації основною одиницею навчання виступає текст у сукупності з екстралінгвістичними факторами його творення, текст і той дієвий простір, у якому він функціонує.

Організація процесу формування дискурсивної компетенції у студентів філологічних факультетів сприяє розв'язанню низки важливих питань. По-перше, забезпечує розвиток мовної особистості, для якої вміння будувати цілісні висловлювання згідно з канонами певного жанру для досягнення поставленої комунікативної мети, володіти соціально зорієтованими дискурсами і кваліфіковано діяти в різноманітних ситуаціях спілкування – один з найголовніших параметрів її освіченості. По-друге, потреба належної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя-словесника зумовлена причинами суто професійного характеру, адже, за словами Г. І. Богіна, “школа лише тоді буде спроможна сформувати в достатній кількості найвищі рівні мовної особистості, коли буде підготовлено відповідний корпус учителів-словесників, яких навчили розв'язувати такі завдання” [15: 30]. Від рівня

сформованості дискурсивної компетенції словесника залежить рівень мовленнєвої підготовки школярів, їх обізнаність з жанровими нормами, готовність до спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях.

### **Висновки до першого розділу**

У підвалини наукової розробки проблеми формування ДК було покладено сучасну теорію дискурсу, яка визначає останній як складне комунікативне явище, що містить лінгвістичні й екстралінгвістичні компоненти. До відмінних рис дискурсу належать ті, що пов'язані з екстралінгвістичними властивостями акту спілкування і ситуації, тому аналіз дискурсу завжди ґрунтується на вивченні взаємозв'язку мовного коду із зовнішнім контекстом. Дискурс, як і текст, використовують на позначення усних і писемних текстів. Характерні риси писемного дискурсу зумовлюють специфіку формування ДК у сфері писемної комунікації, зокрема необхідність урахувати особливості функціонування екстралінгвістичного контексту, граматичних категорій, прагматичні чинники творення писемного дискурсу, своєрідний набір жанрів і норми їх побудови.

Дослідження когнітивної природи дискурсу щільно пов'язане з поняттям дискурсивного мислення, яке обслуговує процеси породження і сприймання дискурсів. Дискурсивне мислення відрізняється жанровим характером, забезпечуючи оформлення типових комунікативних ситуацій, відповідно, для здійснення успішної комунікації мовець повинен володіти статусно й особистісно зорієнтованими типами дискурсів, знання про які зберігаються у вигляді гіперфреймів. Загальновідомо, що студентство – це соціальна група, яка характеризується виразною професійною спрямованістю і соціальною активністю, тому для неї особливу роль відіграють, окрім особистісних, ще й інституційні типи дискурсів, зокрема ті, що пов'язані з фаховою діяльністю. Так, для студентів філологічного профілю ВЗО високий рівень сформованості

ДК це не лише показник їхньої мовної / мовленнєвої культури, але й належний рівень фахової підготовки.

Досліджуючи фактори, що впливають на організацію та інтерпретацію дискурсу, і спираючись на ключові засади теорії мовленнєвої діяльності, було виокремлено такі дискурсивні вміння, як: аналізувати ситуацію та умови спілкування, враховувати контекст комунікативної взаємодії, розуміти співрозмовника, проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації, реалізовувати (задум) висловлювання, підбираючи вербальні і невербальні засоби і скеровувати його в правильному напрямі при невдачі або при наявності інших завад, здійснювати контроль щодо вибору й оцінки адекватності висловлювання умовам спілкування.

В аспекті розглядуваних лінгвістичних, психолого-педагогічних і психолінгвістичних характеристик дискурсу було з'ясовано сутність феномена “дискурсивна компетенція”, під якою ми розуміємо здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної та граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів. У структурі дискурсивної компетенції майбутніх словесників виокремлюємо лінгвістичні знання про організацію дискурсів на макро- і мікрорівні та екстралінгвістичні знання про види ситуацій і контекстів. На підставі набутих знань у студентів формуються вміння: 1) виділяти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації; 2) вибирати тип дискурсу; 3) розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів; 4) будувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням екстралінгвістичних параметрів ситуації та особливостей їх семантико-прагматичної і граматичної організації.

## РОЗДІЛ 2

### МІСЦЕ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ

#### **2.1. Стан формування дискурсивної компетенції студентів у теорії і програмно-методичних матеріалах**

Специфіка роботи над формуванням ДК у сфері писемної комунікації потребує більш докладного аналізу лінгвістичного компонента дискурсу – тексту.

Як відомо, окремі аспекти роботи з текстом розглянуто в межах таких академічних дисциплін, як “Сучасна українська літературна мова. Синтаксис”, “Стилістика української мови”, “Культура української мови”, “Риторика”, “Лінгвістичний аналіз тексту”. Зокрема курси “Стилістика української мови” [113] і “Культура української мови” [149; 151], крім тексту, ознайомлюють студентів з окремими положеннями комунікативної лінгвістики, такими, як “комунікативні стратегії тексту”, “ситуація спілкування”, “контекст”. Але, як зауважує Л. М. Златів, означені дисципліни “розглядають текст зі специфічних точок зору і, як правило, вимагають від студентів уже сформованих мовленнєвих умінь і навичок” [60: 57], оскільки в межах цих дисциплін текст виступає основною одиницею навчання. Розділ синтаксису української мови має на меті аналіз поняття складного синтаксичного цілого або обмежується вивченням таких синтаксичних одиниць, як словосполучення і речення [191], тому в окремі програми було уведено відомості про текст [51]. Згодом для поглиблення і розширення відомостей про текст, функціонування мовних одиниць у художньому тексті свого часу на філологічних факультетах ВЗО було впроваджено спецкурс “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”, який, на жаль, до сьогодні в багатьох ВНЗ не зберігся, хоча, як на нашу думку, має

значний потенціал для формування комунікативної компетенції майбутніх словесників.

З метою визначення можливостей формування ДК у сфері писемної комунікації ми звернулися до аналізу навчальних програм з окремих дисциплін філологічного фаху, що репрезентують відомості з теорії тексту або текстової комунікації (див. таблицю 2.1.).

Як видно з таблиці 2.1, у навчальному процесі, як і раніше, превалює лінгвоцентричний підхід до аналізу тексту, тоді як поза увагою залишаються такі напрями розгляду, як психолінгвістичний, прагматичний, комунікативний, когнітивний, які складають антропоцентричний підхід дослідження тексту, в центрі уваги якого знаходиться співвідношення “автор – текст – читач” [4].

Діяльнісний аспект вивчення тексту об’єктивно пов’язаний з поняттям дискурсу як процесом мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Відтак під час підготовки майбутніх учителів-філологів вагоме місце має посісти не лише ознайомлення з новими лінгводидактичними термінами “дискурс”, “дискурсивне мовлення” [142], але й активне залучення студентів до дискурсивної діяльності, що пов’язано з опануванням дискурсивними моделями спілкування, аналізом дискурсивних явищ, які “мають місце і час у якісно новому середовищі: соціально-психологічному “людському просторі” [108: 17]. З цього приводу слушно зауважує О. С. Мельничук: “Всебічне наукове висвітлення живої мови з урахуванням її процесуального характеру і соціальних сфер її функціонування не охоплюється традиційними розділами описового курсу мови... Цей курс потребує безпосереднього доповнення розділом, у якому має розглядатися проблематика теорії мовленнєвих актів і дискурсу, а також психолінгвістичних і когнітивних аспектів мовлення” [117: 19].

Таблиця 2.1.

## Аспекти теорії тексту і текстової комунікації у змісті дисциплін мовознавчого циклу

Сучасна українська літературна мова. Синтаксис	Стилістика української мови	Культура української мови	Лінгвістичний аналіз художнього тексту
<p>За програмою А.П. Загнітка, М.О. Вінтоніва, І.Р. Домрачевої [51]:</p> <p>1.Текст. Граматичні категорії тексту. Текст, контекст і текстуалітет.</p> <p>2.Функції тексту. Міжреченнєві внутрішньотекстові синтаксичні зв'язки.</p> <p>3.Міжреченнєві внутрішньотекстові смислові відношення.</p>	<p>За програмою Л.І. Мацько [113]:</p> <p>1.Стилістика тексту як зафіксована стилістика мовлення. Текст як остаточна реалізація стилістичних потенцій мовних засобів. Структура тексту. Категорії змісту і форми в тексті. Поняття про комунікативні стратегії текстів. Типологія текстів, конкретні зразки, композиція, прийоми мовної</p>	<p>За програмою О.Л. Доценко [151]:</p> <p>1.Текст як смислова і граматична єдність. Особливості будови тексту. Тема і рема у тексті. Типи мовлення, їх вплив на будову тексту. Аналіз тексту з погляду його будови й типів мовлення. Засоби текстотворення.</p> <p>2.Лінгвостилістичний аналіз тексту. Особливості визначення теми й основної думки тексту. “Дане” і “нове” у тексті. Визначення типів</p>	<p>За програмою М.М. Шанського[202]:</p> <p>1. Художній текст як визначена інформація та образна система.</p> <p>2. Мова художньої літератури і літературна мова. Основні риси мови художньої літератури.</p> <p>3. Особливості поетичного мовлення.</p> <p>За програмою М. Крупи [80]:</p> <p>1.Читач – чинник історико-літературного процесу,</p>

## Продовження таблиці 2.1

<p>4.Актуалізація на рівні тексту: основні закономірності.</p> <p>5.Період. Складне синтаксичне ціле: структура. Абзац.</p> <p><u>За програмою З. Терлака [191]:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Синтаксичний зв'язок.</li> <li>2. Словосполучення.</li> <li>3. Просте речення.</li> <li>4. Ускладнене речення.</li> <li>5. Складне речення.</li> </ol>	<p>організації і стилістичні функції мовних засобів як предмет стилістики тексту.</p> <p>2.Інформація, текст, контекст, підтекст як стилістичні поняття.</p> <p>3. Закони текстотворення за вимогами стилю, підстилю, жанру.</p>	<p>мовлення у текстах різних стилів. Особливості досягнення логічності тексту. Стилiстичне редагування текстiв. 3. Побудова текстiв рiзних стилiв на задану тему, розрахованих на рiзні мовленнєвi ситуацiї.</p> <p><u>За програмою Л. В. Струганець [149]:</u> 1. Дискурс мовної особистості. 2. Стратегія і тактика мовної поведінки. Мовна діяльність. 3. Компоненти ситуації спілкування. 4. Навчання стилістично вправного письмового спілкування в різних ситуаціях і формах суспільних контактів.</p>	<p>інтерпретатор.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. ЛАХТ у світлі сучасної науки про мову художнього твору.</li> <li>3. Образ автора – категорія комплексного дослідження мови художнього тексту.</li> <li>4. Лінгвістичний аналіз прозового тексту.</li> <li>5. Лінгвістичний аналіз поетичного тексту.</li> <li>6. Лінгвістичний аналіз драматичного тексту.</li> </ol>
---	--	--	---

На відділеннях прикладної лінгвістики та журналістики означену проблему вирішують дещо іншим шляхом: у навчальний процес запроваджено курси “Дискурсологія” або “Дискурс” (наприклад, програма курсу “Дискурс” Московського державного університету, розроблена А. О. Кібриком [45], Тверського державного університету, запропонована І. П. Сусовим [150], програма курсу “Дискурсологія”, складена професором Одеського національного університету Н. В. Бардіною [152]). Зрозуміло, що курс дискурсології є одним із провідних у підготовці фахівців зазначеного напрямку, водночас нашу увагу привернули основні методологічні положення програм, які можуть бути взяті на озброєння в підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. Так, провідна мета курсу “Дискурсологія” полягає в тому, щоби “навчити студентів сприймати дискурс як багатовимірну цілісну форму існування людини в часово-просторових координатах, у системі культури” [152: 137]. З-поміж основних завдань курсу ми звернули увагу на такі:

- сформувати у студентів уявлення про традиції і перспективи вивчення дискурсу як форми мовного та лінгвокультурного існування;
- ознайомити студентів з різними школами дискурсології та з можливостями їх прикладного застосування;
- прищепити навички інтердискурсного та інтрадискурсного аналізу;
- прищепити навички структурного, преференційного та комплексного інтонаційно-синтаксичного аналізу дискурсу [152].

Під час аналізу програм з дискурсології було помічено, що головне місце в них посідає аналіз дискурсу, його структури, прийоми роботи з різними типами дискурсів, тоді як у початкових програмах з підготовки вчителів-словесників ці питання майже не порушують. На нашу думку, залучення даних дискурсології, запровадження основ дискурсивного аналізу тексту сприятиме формуванню в студентів умінь орієнтуватись у комунікативній ситуації, урахувувати контекст комунікативної взаємодії, добирати відповідні ситуації дискурси, проводити поглиблений аналіз тексту



на підставі виявлення екстралінгвістичних, семантичних, когнітивних і мовленнєвих аспектів його формування, з'ясування функціональної спрямованості і соціальної організації. Уважаємо, що певним чином цьому сприятиме розширення і збагачення спецкурсу “Лінгвістичний аналіз тексту” новими досягненнями теорії тексту і дискурсу, введенням елементів часткового і повного дискурсивного аналізів тексту. Спецкурс “Лінгвістичний аналіз тексту” звично запроваджують на завершальному етапі навчання, який є найбільш сприятливим для поглиблення базових знань студентів з текстолінгвістики й ознайомлення їх з новими напрямками вивчення тексту.

Програма спецкурсу “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”, розроблена М. М. Шанським [202], розрахована на 36 годин, з яких більшу частину (28 год.) відведено на проведення семінарських занять, присвячених розбору текстів художніх творів. Головне завдання спецкурсу полягає в тому, щоб сформувати в майбутнього вчителя навички лінгвістичного аналізу тексту, озброїти знаннями про найважливіші мовні особливості художнього тексту і навчити майбутнього словесника такому ефективному методичному прийому, як лінгвістичне коментування тексту [202].

Як було відзначено раніше, введення означеної дисципліни в навчальний план тоді ще педінститутів було зумовлено передусім професійними потребами, адже словесник повинен навчити учнів читати художні твори, глибоко проникаючи в їх зміст, організовувати роботу з розвитку зв'язного мовлення, що потребує належної фахової підготовки. Тому в програмі центральне місце посідають практичні заняття. Теоретична частина програми М. М. Шанського, крім методики ЛАХТ, зосереджує увагу на основних рисах мови художньої літератури. Натомість програмові питання спецкурсу “Лінгвістичний аналіз художнього твору”, за методичним посібником І. І. Ковалика, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ, сконцентровано навколо понять “текст”, “висловлювання”, “словесно-художній твір”, “принципи і прийоми ЛАТ” і пов'язаних з ними досліджень щодо визначення ролі слова і художніх засобів у створенні словесно-художнього образу. Варіативність програм

полягає в доборі художніх творів для аналізу, тобто в реалізації її практичної частини, причому відбір текстів здійснюють за критерієм залучення їх до шкільного курсу літератури [74; 202].

Природно, що програми з ЛАХТ, складені в 70-80-х рр., не враховували сучасних досягнень і зрушень у дослідженні тексту, не відображали практики застосування дискурсу в навчальному процесі, який, на нашу думку, повинен посісти належне місце у фаховій підготовці сучасного вчителя, оскільки відповідно до Державного стандарту словесник повинен забезпечити процес формування комунікативної компетенції учнів, яка є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації [43].

Сучасні програми з ЛАХТ [80] також містять відомості про основні поняття і категорії ЛАТ, але, звичайно, у світлі сучасних надбань науки про текст, мову художнього твору.

Відомо, що зміст дисципліни, який визначається навчальними програмами, конкретизується в підручниках, навчальних посібниках, методичних рекомендаціях тощо. Зважаючи на предмет нашого дослідження, аналіз проводився з погляду наявності в навчальних посібниках матеріалу, який би сприяв формуванню дискурсивної компетенції студентів філологічного фаху.

Передусім слід виділити навчальні посібники, які репрезентують навчальний матеріал, передбачений програмою “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” (1975 р.): “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” М. М. Шанського (1984), “Методика лінгвістичного аналізу тексту” І. І. Ковалика, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ (1984), “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” А. І. Студневої (1983). Переважна більшість навчальних посібників складається з двох частин: теоретичної і практичної, остання традиційно містить схеми і зразки ЛАХТ. Так, у теоретичній частині навчального посібника І. І. Ковалика, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ [74] подаються відомості про текст, висловлювання, особливості мовних стилів, художньо-словесний твір і словесно-художній образ у літературному творі.

Практична частина містить загальні настанови і прийоми ЛАХТ, а також планування і методику організації практичних занять. Як зазначають автори, в обсяг курсу входить “лінгвістична характеристика всіх мовних рівнів, наявних у структурі аналізованих текстів, починаючи від найнижчих – фонем – і кінчаючи синтаксемами”[74: 4], особливу увагу звертають на мовностилістичні виражально-зображальні засоби у структурі художніх творів.

За таким же принципом побудований навчальний посібник А. І. Студневої [186], де значне місце авторка відводить методологічній основі ЛАХТ, розкриваючи зміст таких методів ЛАТ, як спостереження, статистичний метод, моделювання, описує техніку ЛАТ, а також подає різноманітні зразки ЛАХТ. Зміст і структура навчального посібника цілком відповідають тій меті, яку ставить перед собою авторка: “Підготувати студентів до системного аналізу мовної структури художнього тексту з урахуванням її естетичної значущості”[186: 3]. У поданих зразках лінгвістичного аналізу художніх текстів насамперед вивчається організація мовного матеріалу або досліджується лінгвостилістична манера письменника.

Навчальний посібник М. М. Шанського [203] містить невелику за обсягом теоретичну частину пропедевтичного характеру, де подаються основні відомості з ЛАХТ (методи, принципи, прийоми), і основну – практичну – частину, яка вміщує окремі нариси з лінгвістичного аналізу цілих художніх текстів або найбільш складних уривків чи частин літературного твору. Подаючи лінгвістичний коментар, автор неодноразово звертається до стислих літературознавчих пояснень, інформації культурно-історичного змісту. Апелювання до екстралінгвістичних фактів, як підкреслює М. М. Шанський, здійснюється “тільки для встановлення сторонніх носіїв сучасного російського літературного еталона архаїчних та екзотичних явищ і понять або “фонових семантичних часток” слів і словосполучень”[203: 21]. Використання екстралінгвістичної інформації обмежується семантизацією застарілих і ненормативних фактів з фонетики, лексики і граматики.

Підручник Л. О. Новикова “Художній текст і його аналіз” (1988)[132] адресований викладачам російської мови як іноземної, студентам-іноземцям, тому й теоретичну частину викладено досить стисло. Практична частина містить зразки цілісного аналізу художнього тексту в єдності всіх його рівнів: ідейного змісту, жанрово-композиційної структури і мови як естетично організованої системи. Кожний текст супроводжує довідкова інформація, коментарі літературознавчого та історико-культурного характеру, оскільки він розрахований на студентів-іноземців. У підручнику головну увагу зосереджено на аналізі мовної тканини художніх творів, а тому в практичному плані він є цілком прийнятним і для студентів філологічного фаху. Навчальний посібник “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” М. І. Гореликової і Д. М. Магомедової (1989)[34] також призначений для роботи зі студентами-іноземцями. Хоча він не містить зразків комплексного аналізу художніх текстів, проте відрізняється широтою викладу теоретичного матеріалу, який перемежовано прикладами застосування прийомів ЛАТ, що зорієнтований на спостереження над мовними явищами в художньому творі. Звернення при необхідності до екстралінгвістичної – лінгвокраїнознавчої – інформації викликано тим, що посібник призначений для студентів-іноземців.

З-поміж аналізованих нами навчальних посібників чільне місце було відведено посібникам практичного характеру. Приміром, збірник вправ і завдань “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” Н. П. Миронюк (1993)[124], що має на меті виділення і характеристику рівневих мовних одиниць у художньому творі. Вправи і завдання охоплюють аналіз лексичних, фонетико-орфоепічних, морфологічних і синтаксичних елементів тексту, відповідно у збірнику подаються зразки часткового і повного ЛАТ. При цьому посібник не містить завдань, які б передбачали семантико-когнітивний, прагматичний, формально-структурний аналізи тексту.

Навчально-методичний посібник М. Я. Сердобінцева, Е. П. Кадькалова і Ю. М. Кан (1980) [169] пропонує лінгвістичний аналіз тексту сучасної мови, лінгвоестетичний аналіз тексту художнього твору і лінгвостилістичний аналіз

історичного тексту. Автори подають схеми аналізу разом зі зразками розбору, причому схеми аналізу для школи і ВНЗ наведено паралельно, що дозволяє простежити різницю в деталях і обсязі одного і того ж виду аналізу. Зокрема нашу увагу привернула схема лінгвістичного аналізу тексту сучасної мови, розрахована на аналіз різних типів текстів (наукових, ділових, публіцистичних тощо), оскільки вагоме місце в ній було відведено інформації саме екстралінгвістичного характеру (сфера вживання тексту, умови спілкування, основні функції тексту).

Узагальнюючи результати аналізу навчальних посібників, виданих друком у 80-х – поч. 90-х рр., можна дійти висновку, що в підручниках ґрунтовно викладено методика і техніку ЛАХТ, наведено схеми і зразки ЛАХТ, які побудовано на характеристиці мовностилістичної структури художніх творів. У навчальній літературі зазначеного періоду відображено один із провідних напрямів аналізу мови художніх творів, який був природним наслідком пошуку вчених у відповіді на запитання про системну організацію мовної структури тексту і прийомів її вивчення. Практика підтвердила, що застосування ЛАХТ у навчальному процесі є ефективним прийомом поглиблення знань студентів про мову і мовлення, оскільки дозволяло спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у творі, а не вивчати їх ізольовано одна від іншої. На цьому ж етапі становлення ЛАТ з-поміж основних принципів аналізу тексту домінували принцип історизму, ідейно-політичної і літературно-художньої позиції автора твору, які пізніше слугували підґрунтям до виходу в позамовну площину породження і сприймання художнього тексту, але тоді їх урахування передусім підпорядковувалося виявленню ідейного задуму твору.

Еволюційним кроком у розвитку теорії і практики ЛАТ слід уважати появу навчальних посібників з філологічного аналізу тексту. Як підкреслює В. А. Маслова, “саме філологічний аналіз ураховує всі досягнення як лінгвістики, психолінгвістики, психопоетики, так і літературознавства, допомагає уникнути існуючої однобічності” [112: 8]. Так, В. А. Маслова в

навчальному посібнику “Філологічний аналіз художнього тексту” (2000)[112] текст розглядає як соціально-психологічний феномен, порушуються проблеми художньої комунікації, а отже, посібник зорієнтований на реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення тексту з урахуванням психолінгвістичних, соціолінгвістичних та інших аспектів екстралінгвістичного характеру. Аналізований посібник містить схеми аналізу поетичного і прозового текстів, зразки філологічного аналізу художнього тексту. Попри те, що авторка визначає текст як динамічне комунікативне утворення, підкреслює необхідність урахування фактора адресата, на практиці превалює аналіз мовностилістичної організації художнього твору. Запропоновані схеми філологічного аналізу поетичного і прозового текстів починаються з визначення фонові, дотекстової інформації, до якої “входить характеристика епохи, час створення тексту, культурне тло, факти біографії письменника і т. ін.”[112: 61], але ця інформація не використовується для аналізу мовної тканини твору, не враховуються інші види контекстів. Семантизацію в художньому тексті реалій національно-культурного характеру передбачено лише для інокультурних студентів, хоча інколи такою інформацією не володіють і студенти-носії мови, що значно ускладнює процес аналізу концептуального простору тексту, ключових слів тощо.

Автор навчального посібника “Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики)” А. М. Науменко (2005) [127] знайомить студентів з новітніми теоріями вивчення тексту, а саме тексту як дискурсу (дискурс тлумачить як діалогічність тексту, поряд із цим заперечуючи інші погляди на дискурс), тексту як фрейму, тексту як процесу тощо. Значну частину посібника відведено практиці лінгвопоетичного аналізу тексту із залученням німецькомовних, російських і українських художніх творів. Головне завдання аналізу полягає в аналітичному тлумаченні архітектоніки (думки-структури) художнього твору. На думку автора, “ні лінгвістика, ні літературознавство не допомагають розкриттю художньої сутності белетристичного тексту, а лише лінгвопоетика” [127: 112], оскільки лінгвопоетичний аналіз ставить перед

собою завдання “побачити за світом вигаданих образів світ реальний”[127: 139]. Водночас у післямові автор зауважує, що “акцентував все ж таки на жанровому відношенні вивчення скоріш літературних, а не мовленнєвих явищ”[127: 353], а отже запропонований варіант аналізу художнього твору, на нашу думку, не сприятиме розв’язанню поставлених завдань нашого дисертаційного дослідження.

Набагато ближче до розв’язання проблеми формування ДК виявилися укладачі практикуму “Філологічний аналіз художнього тексту” (2003) Н. О. Купіна і Н. А. Ніколіна [84]. Практикум складається з п’яти розділів, кожний з яких об’єднує серію завдань, спрямованих на поглиблене вивчення художнього тексту, його категорій, структури, ознайомлення з різними підходами до філологічного аналізу художнього тексту та прийомами його інтерпретації. Вправи ґрунтуються на роботі з текстами різних жанрів і стилів. Зосереджено увагу на окремих видах завдань, які передбачають роботу з екстралінгвістичними параметрами тексту й аспектами текстової комунікації. Так, при опрацюванні категорій тексту (зв’язності, цілісності, завершеності) автори практикуму розглядають і не менш важливу категорію адресованості (впр. 6, 9, 364, 365), досліджують питання художньої комунікації (завдання типу “Виділіть ознаки комунікативного акту, які відобразились у тексті” (впр. 3, 7, 11), наявні вправи, які вимагають звернення до контексту ситуації з метою пояснення мовних явищ твору (впр. 15, 209, 220), вправи на узагальнення інформації про типи контекстів для розуміння імпліцитного смислу тексту (впр. 227). Як окремий прийом філологічного аналізу тексту розглянуто історичне і культурне коментування мовних засобів, яке передбачає складання історичного і культурного коментарів до текстів і на цій основі розбір мовних одиниць і мовностилістичних прийомів, використаних автором (впр. 62, 63, 67, 77, 88, 89, 102, 103, 114). Особливу увагу привертають вправи, де мовна організація тексту проаналізована з урахуванням соціального контексту (впр. 64, 89, 90, 98), культурно-історичного контексту (впр. 91, 95, 105, 375), просторово-часових параметрів написання твору (впр. 115, 245, 251,

398). Один з розділів практикуму присвячений питанням декодування художнього тексту. Він містить вправи на роботу з імпліцитними смислами, поняттям підтексту. Розробляючи вправи на аналіз структури художнього тексту, автори торкаються питань художнього часу і простору, інтертекстуальних зв'язків літературного твору. Практикум Н. О. Купіної і Н. А. Ніколіної репрезентує багатий ілюстративний матеріал для різнобічної роботи з художнім текстом, але поряд із цим загальний зміст посібника реалізує основне завдання курсу “Філологічний аналіз тексту” – синтезувати знання студентів з теорії літератури, стилістики, лінгвістики тексту, поетики. Як позитивне, можна відзначити прагнення російських учених відійти від традиційного ЛАТ і ознайомити студентів з різними підходами до філологічного аналізу тексту, як-от: коментування, декодування, цілісний аналіз художнього тексту і літературного процесу. Незважаючи на те, що автори не використовують терміну “дискурсивний аналіз тексту”, у посібнику наведено завдання для роботи не лише з лінгвістичними компонентами тексту, а й екстралінгвістичними.

Розглянемо, як окремі аспекти порушеної проблеми реалізуються в навчально-методичній літературі вітчизняної лінгводидактики.

Так, автор навчального посібника “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” Н. М. Пасік (2003) [138] розглядає вузлові проблеми лінгвістики тексту; з урахуванням результатів сучасних досліджень художнього мовлення пропонує методику і техніку лінгвістичного вивчення тексту, яка передбачає функціональний рівневий аналіз мовної системи, подає схеми і зразки ЛАХТ. Особливу увагу в навчальному посібнику зосереджено на теоретичній частині, де вповні розкрито питання теорії тексту, зокрема авторка торкається питань семантики тексту (ключові слова, текстове семантичне поле, тематична сітка); аналізуючи художній час і художній простір у літературному творі, пов'язує їх з реальним часом, у якому діє автор; неодноразово підкреслює необхідність урахування прагматичної установки автора, з'ясування залежності відбору мовних засобів від прогнозованого автором ефекту мовленнєвого впливу.



Однак у темі “Контекст” йдеться лише про лінгвістичний і стилістичний види контекстів, тоді як поза увагою залишаються інші види контекстів, приміром екстралінгвістичний. Такі поняття, як імплікативний смисл, імплікація, пресупозиція розглянуто лише як синонімічні до поняття підтекст без розкриття їх змісту і важливості врахування під час аналізу тексту. ЛАТ розглянуто як аналіз мовної організації тексту. Все це, на нашу думку, спричинено тим, що автор, хоч і усвідомлює необхідність урахування сучасних досягнень лінгвістики тексту і ставить перед собою завдання – підготувати студентів до системного “аналізу мовної структури художнього тексту з урахуванням її естетичної значущості, показати неповторність мовних одиниць у синтагматичних і парадигматичних зв’язках, вплив словесно-художніх елементів на свідомість, цілеспрямовану діяльність і психіку читача” [138: 5], водночас не виходить за традиційні межі спецкурсу “Лінгвістичний аналіз тексту”.

Більш ґрунтовно теоретичні засади лінгвістичного аналізу прозового і поетичного текстів подано в навчальному посібнику Крупи Марії “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” (2005)[79]. На матеріалі класичної і сучасної української літератури авторка розкриває основні поняття і категорії лінгвоаналізу, етапи роботи над художнім текстом. Окрім загальноприйнятих методів дослідження художнього тексту, таких, як метод комплексного аналізу художнього тексту, метод повільного прочитання художнього тексту, метод лінгвістичного аналізу за мовними рівнями тощо, вагоме місце посідають метод комплексного дослідження позатекстових факторів мовної особистості письменника, метод дослідження лексико-семантичних полів, контекстний та інтертекстуальний методи аналізу мовних одиниць. Головну увагу в підручнику зосереджено на образі автора і читача (розділ 2) та пов’язаною з ними позатекстовою інформацією, до якої М. Крупа відносить “світогляд, факти біографії, конкретні соціально-історичні умови творчості, суспільну ідеологію, індивідуально-психологічні особливості творчої особистості письменника, “модель читача”[79: 51], без яких неможливе не лише глибинне

прочитання художнього твору, але й дослідження мови тексту. У розділі “Образ читача – категорія комунікативної лінгвістики” розкрито погляд на художній текст як модель комунікативної дії, образ читача і його структура, яка складається з таких елементів: “позатекстові фактори, що формують естетичні смаки читача, його лінгвістична компетенція та потреба певних психічних переживань” [79: 154]. Коло теоретичних питань розширено темами “Тематичне поле”, “Пресупозиція і підтекст”, “Мовні знаки культури в похідному тексті” тощо, які репрезентують матеріал для формування ДК. Поряд із цим поза увагою залишаються питання прагматики тексту, комунікативної організації тексту, вивчення концептуального простору тексту. Тема “Лінгвістичний аналіз художнього тексту з погляду комунікативної лінгвістики” подається як оглядова: констатується існування комунікативного напрямку вивчення тексту, але в практику аналізу не вводиться. Виділяючи етапи ЛАХТ, на перше місце М. Крупа виносить усебічне вивчення позатекстових факторів образу автора твору, творчості письменника загалом.

З-поміж практичних посібників відзначимо навчально-методичний посібник “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” (укладачі О. В. Дуденко, І. І. Коломієць, 2004) [100] для факультетів української філології, який містить плани лекційних і практичних занять, в яких подано методику виконання ЛАХТ, комплекс вправ, схеми і зразки часткового і повного лінгвістичного аналізу прозового і віршованого текстів. Навчальний посібник “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” (укладачі І. В. Петрова, В. О. Салаяєв, 2000) [99], розрахований для факультетів російської мови, охоплює курси лекцій, практичних і лабораторних занять, в яких подаються плани аналізу прозових, поетичних і драматичних творів. Обидва посібники побудовані відповідно до традиційних програм з ЛАТ.

Значний потенціал для розвитку ДК студентів філологічних факультетів містить навчальний комплект російських учених Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” (2005) [4], який становить одну з перших спроб комплексного багатоаспектного розгляду

тексту на основі аналізу його семантичної, структурної і прагматичної організації. Навчальний комплект складається з двох частин: підручника і практикуму. Автори синтезують накопичений досвід з ЛАХТ і пропонують власну модель комплексного аналізу тексту з урахуванням новітніх досягнень текстолінгвістики. Наприклад, розкрито аспекти семантики тексту (концептуальний, денотативний та емотивний простір тексту), комунікативної організації тексту, екстралінгвістичні параметри тексту, такі його властивості, як інтертекстуальність, діалогічність, соціологічність, достатньо глибоко висвітлено питання членування і зв'язності тексту тощо. Автори підкреслюють, що предметом їхнього дослідження є “лінгвістичний аналіз художнього тексту, доповнений екстралінгвістичним коментарем і жанрово-стильовими характеристиками” [4: 11], який і зумовив зміст і характер вправ та завдань, специфіку і послідовність ЛАТ та його категорій. Система вправ побудована відповідно до кожного розділу підручника: “Теоретичні питання вивчення тексту”, в якому студенти знайомляться з поняттям дискурсу, “Екстралінгвістичні параметри аналізу тексту”, “Жанрово-стильова організація тексту”, “Семантичний простір тексту та його аналіз”, “Структурна організація художнього тексту”, “Комунікативна організація художнього тексту”, “Аналіз мовленнєвої структури художнього тексту”, “Аналіз паралінгвістичних засобів художнього тексту”. Практична частина комплексу закладає підґрунтя для формування окремих умінь, що складають основу ДК, зокрема формування вмінь урахувати екстралінгвістичні чинники породження і сприймання тексту (впр. 29, 30, 31, 33, 41, 42, 43), характеризувати текст в екстралінгвістичному контексті (впр. 32), враховувати взаємодію лінгвістичних і екстралінгвістичних параметрів (впр. 40, 44, 45, 46).

В останні роки проблема вдосконалення мовлення майбутніх словесників порушувалась у низці дисертаційних досліджень, наприклад, удосконалення культури мовлення (Т. Г. Окуневич, Е. Г. Полатай), формування культури ділового мовлення (Л. В. Стасів), формування фонетико-орфоепічної компетенції (Н. Ф. Босак). Окремо слід відзначити

пожвавлений інтерес в українській лінгводидактиці до роботи з текстом у системі фахової підготовки студентів філологічних факультетів (Л. М. Златів, І. О. Кухарчук, Т. В. Симоненко). Так, Л. М. Златів запропонувала методику формування в студентів-першокурсників філологічного факультету вмінь адекватно сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту, розширивши обсяг курсу “Практикум з української мови” відомостями про текст, його риси, структуру і, зокрема, відомостями про науковий текст [61]. Т. В. Симоненко порушила проблему формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутніх словесників, розв’язання якої пов’язала з опануванням студентами потенціалом дидактичного дискурсу і роботою з навчальними текстами [172]. У дисертаційному дослідженні І. О. Кухарчук [88] знаходимо обґрунтування вивчення синтаксичного матеріалу на текстовій основі, тобто реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу в практиці викладання курсу синтаксису на філологічних факультетах. З метою формування комунікативних умінь і навичок із синтаксису дослідницею був розроблений спецкурс “Комунікативні аспекти синтаксису української мови”, в обсяг якого було включено такі поняття, як текст і дискурс, аналіз дискурсу, типи дискурсів, ситуативний контекст. Перевагу дискурсу над текстом у процесі формування професійного мовлення студентів економічних спеціальностей відзначила Н. М. Костриця. Окрім використання інших методичних прийомів, означена проблема була розглянута дослідницею на основі аналізу усного дискурсу [76]. Різним аспектам роботи учнів з текстом присвячено дисертаційні дослідження Ю. О. Романенко (впровадження комунікативно-стратегічного підходу до роботи з науково-навчальними текстами [162]), В. І. Статівки (формування в учнів основної школи вмінь текстосприймання і текстотворення [183]), Ю. Л. Горідько (філологічний аналіз художнього тексту на уроках зарубіжної літератури [36]) та інші.

Практична значущість і важливість розглянутих робіт не підлягає сумніву, однак слід зробити деякі зауваження: по-перше, у більшості з них

дослідники звертаються до роботи з науково-навчальними текстами як основною формою професійного мовлення вчителів-філологів, у той час як поза увагою залишаються інші типи дискурсів; по-друге, поняття дискурсу хоч і уведене у зміст окремих авторських спецкурсів, але не завжди використовується на практиці; і по-третє, ДАТ поки що не посів належного місця в лінгвістичній підготовці студентів філологічного факультету, надалі переважають традиційний лінгвістичний і стилістичний аналізи тексту.

Отже, накопичений дослідниками значний теоретико-практичний матеріал з лінгвістичного аналізу тексту тільки в поєднанні з дискурсивним аналізом тексту відкриватиме широкі перспективи для роботи над формуванням ДК майбутніх словесників. Але, на жаль, на сьогодні ДАТ ще не знайшов достатнього висвітлення в навчально-методичній літературі. Пропонуючи методику ЛАХТ більшість учених-методистів надає перевагу рівневному аналізу мовних одиниць, розглядаючи спецкурс “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” як такий, що покликаний прищепити студентам навички аналізу мовної організації художнього твору. Попри наявні спроби оновити методичну базу зі спецкурсу, в українській лінгводидактиці не знаходимо навчальних комплектів, які б синтезували наукові досягнення з теорії тексту, зокрема розглядали текст у прагматичному і комунікативному аспектах, у взаємозв’язку з екстралінгвістичними параметрами, тобто текст у дискурсі, репрезентували, приміром, завдання реконструктивного і конструктивного характеру, які б сприяли формуванню вмінь будувати цілісні дискурси різних типів. Тому, на нашу думку, назріла нагальна потреба вдосконалення навчальних програм зі спецкурсу “Лінгвістичний аналіз тексту”, створення навчальних комплектів, які б забезпечували формування дискурсивних умінь студентів філологічних факультетів.

Спробою усунути зазначені прогалини в лінгводидактиці вищої школи виступив розроблений нами проект експериментальної програми “Дискурсивний аналіз тексту” [38], [Додаток А].

## **2.2. Характеристика рівнів сформованості дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів (констатувальний зріз)**

Констатувальний зріз здійснювався у два етапи. Пошуковий етап, під час якого було проведене анкетування студентів [Додаток Б], мав на меті з'ясувати, як студенти оцінюють власний рівень розвитку комунікативних умінь у сфері писемної комунікації, які пропонують шляхи щодо їх удосконалення у процесі навчання, а також виявити труднощі, з якими вони зустрічаються при оформленні текстів різних типів. В анкетуванні брали участь майбутні філологи 4 і 5 курсів історико-філологічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського і філологічного факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Всього анкетуванням було охоплено 225 осіб.

Аналіз відповідей студентів на перше запитання анкети, де опитуваним пропонувалось оцінити власний рівень розвитку вмінь письмово вирішувати комунікативні завдання, засвідчив, що більшість з них (66,6%), хоч і легко орієнтуються у виборі потрібного типу тексту, але відчують труднощі при реалізації його структури і мовному оформленні; 4,4% студентів відзначили, що їм важко дібрати потрібний тип тексту і зорієнтуватись у його структурі й мовному оформленні; і лише 29% опитуваних, за їхньою самооцінкою, легко орієнтуються у виборі й організації потрібного типу тексту.

Наступне запитання анкети мало на меті виявити труднощі, яких зазнають студенти в процесі побудови писемних текстів. Так, 43,5% студентів наголосили на тому, що їм важко дібрати доречні і точні вирази, правильно вживати слова відповідно до особливостей їх використання в різних стилях. З іншого боку, студенти (27,5%) відчують утруднення під час структурування текстів, тобто не вміють логічно і послідовно викладати думки, правильно розташовувати частини тексту, бо недостатньо обізнані з особливостями будови різних типів текстів. З-поміж типових відповідей переважали такі:

*важко змістовно викладати думки, робити узагальнення, урізноманітнювати засоби зв'язку, синтаксичні конструкції; щоб синтаксичні конструкції відповідали вимогам типу тексту, особливо науковому і діловому тощо.*

Як з'ясувалось під час аналізу відповідей студентів на четверте запитання анкети (“Чи завжди Ваші письмові висловлювання побудовано стилістично коректно і відповідно до комунікативної ситуації? Якщо ні, то в яких ситуаціях найчастіше виникають труднощі?”), більшість опитуваних (60%), оцінюючи власний рівень розвитку комунікативних умінь, констатували, що їх письмові висловлювання не завжди побудовані стилістично правильно і відповідно до комунікативної ситуації, пояснюючи це браком практичного досвіду. 32% респондентів упевнені у своїх уміннях стилістично коректно будувати тексти. 8% студентів утримались від відповіді або зазначили, що їм важко відповісти на це запитання.

Проведене анкетування допомогло визначити типи текстів, якими студенти, на їхню думку, найкраще володіють, і розподілити за частотністю використання в мовленні студентів. Перше місце посіли фабульні тексти художнього стилю (89%), тобто тексти-описи, тексти-розповіді, яким приділяють велику увагу в процесі навчання у школі і ВНЗ; за ними – тексти епістолярного стилю – 82% і тексти публіцистичного стилю – 55%. Найменш обізнані студенти, за їх відповідями, з текстами ділового (18%) і наукового (11%) стилю, що свідчить про недостатню роботу з означеними типами текстів у процесі навчання. Промовистим був той факт, що коли студентам було запропоновано підготувати такі типи текстів, як лист, рецензія, інформаційна замітка до газети (як бачимо, у переліку наявні тексти епістолярного, публіцистичного і наукового стилів), рівень знань і вмінь анкетованих респондентів загалом виявився недостатнім, вони допускали значні помилки і недоліки в мовному оформленні і структурі.

Важливо відзначити, що студенти усвідомлюють свої прогалини в знаннях, оскільки, відповідаючи на запитання анкети “Чи задоволені Ви власним рівнем сформованості комунікативних умінь у сфері писемної

комунікації?”, лише 30% опитуваних визнали, що задоволені; 65% не зовсім задоволені і 5% абсолютно не вдоволені. З огляду на це особливу увагу ми звернули на виділені студентами шляхи підвищення рівня комунікативних умінь у процесі навчання. Наведемо тези відповідей: *“необхідно запровадити курс з написання текстів з 1 по 5 курси”, “вводити в навчання більше предметів, які б розвивали писемне мовлення студентів”, “приділяти більше уваги писемним творчим завданням”, “більше орієнтуватись на формування практичних умінь і навичок”, “створювати спеціальні мовленнєві ситуації, в яких би студенти демонстрували свої комунікативні вміння”*; 15% опитуваних відзначили необхідність постійно вправлятися у написанні творів; були і такі відповіді, як *“багато читати”* (4%), *“запроваджувати гурткову роботу”*, *“самостійно працювати над своїм мовленням”* тощо.

Отже, узагальнені результати одержаних відповідей на запитання анкети підтвердили значущість проблеми формування ДК у процесі фахової підготовки майбутніх словесників.

Другий – діагностувальний – етап констатувального зрізу передбачав аналіз стану рівня сформованості ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ. Аналіз програм мовознавчого циклу (*“Сучасна українська літературна мова. Синтаксис”, “Стилістика української мови”, “Культура української мови”, “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”*) дозволив виокремити спецкурс *“Лінгвістичний аналіз художнього тексту”* як такий, що містить значний потенціал для діагностування і впровадження методики формування ДК. Результати пошукового етапу констатувального зрізу, на підставі яких було виявлено загальну тенденцію в поглядах студентів на актуальність проблеми і реальний стан їх мовленнєвої підготовки у сфері писемної комунікації, дозволили сформувати контингент контрольної групи (далі – КГ) і експериментальної (далі – ЕГ) на базі 5 і 3 (скорочений термін навчання) курсів історико-філологічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (по 25 осіб у кожній групі).



Таким чином, діагностувальний етап ставив на меті:

- 1) виявити знання студентів з теорії дискурсу і текстової комунікації;
- 2) з'ясувати сформованість умінь, пов'язаних із організацією дискурсу, а

саме:

- виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації;

- будувати цілісні писемні дискурси, враховуючи особливості певного типу дискурсу задля досягнення комунікативного наміру в межах заданої комунікативної ситуації;

- 3) з'ясувати сформованість умінь проводити лінгвістичний і дискурсивний аналізи тексту;

- 4) визначити критерії, показники і рівні сформованості ДК у сфері писемної комунікації.

Задля реалізації поставленої мети було розроблено чотири серії експериментальних завдань.

Так, перша серія завдань діагностувального етапу була спрямована на перевірку знань понятійного апарату з теорії дискурсу і текстової комунікації [Додаток В]. Для цього було складено термінологічний питальник, для якого відібрано базовий мінімум теоретичного матеріалу, особливість якого полягала в тому, що головна увага зверталась не на обізнаність студентів з поняттям “дискурс”, а на явища, які розкривають його сутність і відображають типізований перелік дефініцій із загальної лінгвістичної підготовки студента філологічного факультету.

Кількісний аналіз знань з теоретичного матеріалу передбачав підрахунок правильних повних, правильних неповних і неправильних відповідей, а також кількість відсутніх відповідей. Відповідь уважалась правильною, якщо студенти ґрунтовно і чітко характеризували поняття, подавали правильні дефініції, аргументували відповіді, демонструючи повне усвідомлення й

обізнаність з базовим понятійним апаратом теорії дискурсу, а також новими підходами до вивчення тексту.

За правильну неповну вважалася відповідь, у якій терміни розкривались недостатньо глибоко і точно, були наявні поодинокі невідповідності в характеристиці понять й обґрунтуванні відповідей, тобто студенти демонстрували або часткове усвідомлення і розуміння ключових понять теорії тексту і дискурсу, або недостатню обізнаність з ними.

Неправильна відповідь містила суттєві неточності у формулюванні дефініцій, відсутність аргументованих відповідей і характеристик, що свідчило про повне нерозуміння і неусвідомлення базового понятійного апарату.

Узагальнено результати перевірки термінологічного питальника подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Кількісний аналіз результатів перевірки знань студентів з теорії дискурсу і текстової комунікації

Запитання №№	Відповідь (у %)							
	правильна повна		правильна неповна		неправильна		відсутня	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	-	-	8%	12%	32%	40%	60%	48%
2	-	-	12%	12%	20%	28%	68%	60%
3	8%	8%	12%	20%	56%	52%	24%	20%
4	-	-	16%	12%	60%	56%	24%	32%
5	-	-	36%	32%	52%	60%	12%	8%
6	12%	8%	24%	20%	56%	68%	8%	4%
7	8%	4%	44%	48%	40%	36%	8%	12%
8	4%	8%	20%	12%	48%	48%	28%	32%
9	-	-	-	-	12%	8%	88%	92%

Як бачимо з таблиці 2.2., кількісний аналіз відповідей продемонстрував невиразне уявлення студентів з теорії тексту і дискурсу. Студенти абсолютно не знайомі з поняттям дискурсу, дискурсивного аналізу (запитання 9 – жодної правильної повної і правильної неповної відповіді), і лише 8% студентів КГ і 12% студентів ЕГ подали правильне визначення екстралінгвістичного контексту, дібравши такий український відповідник, як *позамовний*. Переважна більшість студентів (неправильні відповіді – 20% у КГ і 28% в ЕГ, відсутні відповіді в 68% КГ і 60% ЕГ) не змогла назвати основні екстралінгвістичні компоненти художнього твору, решта (12% КГ і 12% ЕГ) – подали неповні відповіді, наприклад, *екстралінгвістичні компоненти художнього твору – це час і місце написання твору або конкретна життєва ситуація, яка спонукала автора до написання твору*. Водночас зовсім не бралися до уваги самі комуніканти (зокрема спрямованість на читача) та пов'язані з ними фізичні, соціально-психологічні та інші обставини, які відіграють важливу роль у текстовій комунікації.

Поверховими виявилися відповіді студентів, які стосувались питань семантики і прагматики тексту. Так, лише 8% студентів КГ і 8% ЕГ правильно розмежували основні типи текстової інформації: змістовно-фактуальну і змістовно-концептуальну (за змістом); експліцитну та імпліцитну (за способом вираження), причому, як і очікувалось, найбільші труднощі у студентів викликали типи текстової інформації за змістом. Це, на нашу думку, спричинено тим, що з поняттями експліцитний та імпліцитний студенти знайомляться при вивченні розділів сучасної української літературної мови, стилістики, риторики, тоді як поняття “змістовно-фактуальна інформація” і “змістовно-концептуальна” безпосередньо пов'язані з теорією тексту і дискурсу, тому не завжди потрапляють у фаховий лексикон студентства.

Недостатньо обізнані студенти і з прагматичними аспектами аналізу тексту: жодної правильної повної відповіді. До правильної неповної відповіді (16% КГ і 12% ЕГ) було зараховано ті, в яких студенти хоча б робили спроби охарактеризувати поняття “комунікативний намір”, “комунікативна мета”,

“прагматична установка тексту/ автора”, “стратегії автора”. Так, однією з типових помилок було ототожнення понять “комунікативний намір” і “комунікативна мета”; визначення комунікативної стратегії автора подавалось досить узагальнено як спосіб ведення автором розповіді у творі або було неповним, наприклад, логічний спосіб подання інформації. У 24% студентів КГ і 32% ЕГ відповіді були взагалі відсутні. За нашими підрахунками більшість помилок були пов’язані з характеристикою понять “прагматична установка тексту/ автора”. Студенти обох груп не розмежовували означених понять, хоча, як відомо, прагматична установка тексту і прагматична установка автора можуть розходитись і навіть вступати в протиріччя. Результати аналізу відповідей студентів засвідчили, що нечітко усвідомлюється різниця між поняттями “комунікативний намір”, “установка”, “комунікативна мета” і найчастіше одне поняття передається за допомогою іншого, що свідчить про слабку обізнаність навіть з елементарними складовими процесу комунікації.

Набагато краще студенти впорались із запитаннями, що стосувались визначення тексту, його категорій, а також контексту, але й тут були прогалини чи неточності в знаннях. Наприклад, ніхто з опитуваних не перерахував види контекстів; нечіткими були визначення тексту, більшість відповідей на запитання щодо категорій тексту була неповною. Наприклад, з 24% правильних неповних відповідей студентів КГ і 20% ЕГ на шосте запитання 16% у КГ і 12% в ЕГ – перерахували категорії зв’язності і цілісності, 8% у КГ і 8% в ЕГ – зв’язності і завершеності. Помилково студенти відносили до текстових категорій такі параметри, як *повнота*, *узгодженість*, *єдність* тощо. З-поміж основних засобів зв’язку означена група респондентів найчастіше виділяла лексичні засоби (24% у КГ і 16% в ЕГ), граматичні засоби вираження міжфразових зв’язків було згадано в 16% робіт КГ і 12% ЕГ. Набагато складнішим виявилось для них назвати типи членування тексту, лише 16% студентів КГ і 12% ЕГ пригадали, що текст розчленовується на абзаци і складні синтаксичні цілі.

Відповідаючи на сьоме запитання, студенти переважно формулювали визначення теми і реми (правильна неповна відповідь у 44% КГ і 48% ЕГ), не розкриваючи їх ролі в комунікативній організації тексту, що демонструвало недостатню обізнаність студентів з комунікативним аспектом вивчення тексту. До основних комунікативних завдань висловлювання опитувані віднесли лише повідомлення або повідомлення і вплив, тобто відповіді на восьме запитання в більшості випадків були неповними (20% у КГ і 12% в ЕГ) або помилковими (48% у КГ і 48% в ЕГ).

Отже, кількісно-якісний аналіз відповідей першої серії завдань дозволив виявити прогалини в знаннях студентів з понятійного апарату теорії тексту, зокрема дискурсу і текстової комунікації.

Друга серія завдань діагностувального етапу передбачала виконання письмової контрольної роботи № 1 [Додаток В], яка мала на меті виявити вміння студентів виділяти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу, усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації. Зміст контрольної роботи визначав комплекс завдань аналітичного характеру, охоплюючи три напрями вивчення дискурсу:

1) *прагматичний*, у центрі якого перебувають учасники процесу комунікації та їх взаємодія в конкретній комунікативній ситуації, а отже об'єктом дослідження виступають установки, інтенції мовця, комунікативні стратегії і тактики, оцінні аспекти взаємодії комунікантів та інші фактори, що пов'язані з учасниками комунікації і складають базову структуру дискурсу;

2) *семантичний*, зосереджений на проблемах репрезентації експліцитно й імпліцитно виражених смислів, які відображаються в дискурсі і щільно пов'язані з комунікативною ситуацією; відтак, ядро дослідження складають поняття, що описують смислову тканину дискурсу: пропозиція, референція, інференція, експлікатура, імплікатура, пресупозиція;

3) *структурно-граматичний*, що посідає одне з центральних місць у теорії дискурсу, оскільки пов'язаний з двома головними питаннями дискурсивного

аналізу: по-перше, аналіз взаємозв'язку лінгвістичних та екстралінгвістичних компонентів дискурсу і, по-друге, розгортання цього взаємозв'язку на мікрорівні (мовна організація дискурсу) і макрорівні (структурна організація дискурсу).

Під час оцінювання контрольної роботи відповідь уважалася правильною, якщо студенти повністю впорались із запропонованими завданнями, а саме:

- відсутні помилки під час аналізу прагматичного, ситуативного, семантичного і мовного компонентів писемного дискурсу;
- уповні охарактеризовано систему мовних одиниць і явищ, доказово обґрунтовано їх взаємозв'язок з екстралінгвістичними чинниками дискурсу;
- виявлено ґрунтовні знання з теорії тексту і дискурсу, правильно і глибоко проаналізовано мовні одиниці і граматичні категорії (зв'язність, членування, тема-рематична організація).

Завдання оцінювались як частково правильні, коли відповіді студентів виявлялись недостатньо повними: вони задовольняли тим же вимогам, що й при оцінці “правильно”, але допускались 2-3 помилки, поодинокі неточності у формулюванні думок, проведенні аналізів, не досить переконливо обґрунтовувались відповіді, проте загалом простежувався певний рівень усвідомлення аналізованих одиниць чи явищ. І, нарешті, завдання вважалось виконаним неправильно, якщо студенти допускали суттєві помилки під час їх виконання: багато неточностей у залученні екстралінгвістичного контексту, в аналізі мовних явищ чи компонентів писемного дискурсу, наявні значні прогалини в знаннях як мовного матеріалу, так і теорії тексту.

Узагальнені результати виконання письмової контрольної роботи № 1 подано в таблиці 2.3.

## Кількісний аналіз результатів перевірки письмової контрольної роботи № 1

Завдання контрольної роботи	Відповідь (у %)					
	Правильна		Частково правильна		Неправильна\ відсутня	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	-	-	60%	52%	40%	48%
2	-	-	36%	28%	64%	72%
3	8%	12%	52%	56%	40%	32%
4	-	4%	24%	24%	76%	72%
5	12%	8%	24%	32%	64%	60%
6	12%	8%	36%	32%	52%	60%
7	4%	12%	32%	36%	64%	52%
8	16%	20%	40%	28%	44%	52%
9	-	-	8%	12%	92%	88%

Як бачимо з таблиці 2.3., найбільші труднощі в студентів викликали завдання, які передбачали роботу з екстралінгвістичним контекстом (завдання 1, 2, 9), що спричинено відсутністю у студентів практичного досвіду звертати увагу на екстралінгвістичні компоненти тексту під час аналізу його мовної тканини. Типовою помилкою було відокремлення студентами мовної тканини художнього твору від реальності, конкретної ситуації, яка викликала його появу, і як наслідок – студенти вдалися до аналізу лише мовних одиниць, ігноруючи або не розуміючи питань, що стосувались зовнішнього контексту. Наприклад, аналізуючи текст (уривок з новели Гр. Тютюнника “Син приїхав”) у першому завданні контрольної роботи студенти правильно відзначали такі соціальні прикмети часу, як *особливості радянського побуту, заборона релігії, перевага матеріального над духовним* тощо, при цьому утруднення викликало завдання виокремити мовні засоби, за допомогою яких вони передаються. Так, студенти перерахували лише іменники, які передають інформацію про

соціальний устрій 60-х років ХХ ст.: *премія, дві грамоти, гарнітур житомирський, холодильник “Донбас”, телевізор “Огонек”* і т. ін., не долучаючи до них такі лексичні одиниці: *куми шуткома, не кажіть, не можна (про хрестини), перейшла на шепіт* та ін., які в сукупності з попередніми створюють інформаційне тло сприймання художнього твору читачем. Отже, можна дійти висновку про те, що студенти не володіють умінням співвідносити лінгвістичні та екстралінгвістичні компоненти дискурсу, виділяти лексику, яка прямо або опосередковано вказує на зовнішні умови написання твору. Про це свідчить й аналіз виконання другого завдання контрольної роботи, в якому складним виявилось для студентів описати зовнішній контекст написання твору, зокрема охарактеризувати соціальний, етнографічний, психологічний контексти. Так, під час роботи з першим текстом (уривок з новели М. Хвильового “Редактор Карк”) студенти не розкрили смислового навантаження таких виразів, як *коридори довгі, темні; в міщанських домах тукали, мабуть, годинники; голуба безодня; вабить туди; смерть*, які безпосередньо пов’язані з вищеперерахованими видами контекстів. Неточності у відповідях на 1 і 2 завдання контрольної роботи, на нашу думку, пояснюються насамперед відсутністю у студентів уявлення про такі властивості тексту, як референтність і ситуативність. Із завданням типу “Простежте особливості прояву екстралінгвістичних компонентів у мовній тканині тексту” (завдання 9) студенти не впорались (неправильних відповідей – 92% у КГ і 88% в ЕГ відповідно). Причину цього ми вбачаємо в необізнаності студентів із видами зовнішнього контексту, невмінням установлювати зв’язок між лінгвістичним та екстралінгвістичними компонентами тексту.

Як засвідчив аналіз виконання 3 завдання, студенти відчувають труднощі у визначенні комунікативної мети автора, виділенні мовної домінанти (частково правильних відповідей – 52% у КГ і 56% в ЕГ, неправильних – 40% у КГ і 32% в ЕГ). Для того, щоби з’ясувати володіння студентами прагматичними аспектами вивчення тексту, в контрольній роботі



було запропоновано простежити взаємозв'язок між поставленою автором комунікативною метою та вибраним жанром і характером побудови тексту (завдання 4). У більшості студентів відповіді були неповними (24% у КГ і 24% в ЕГ), що продемонструвало неусвідомлення ними комунікативної природи тексту, який пов'язує учасників літературної комунікації – автора і читача.

Той факт, що студенти, відповідаючи на запитання термінологічного питальника, не розмежували типів текстової інформації, пояснює помилки і неточності, які вони зробили під час аналізу фактуальної і концептуальної інформації (завдання 5). Відповіді студентів були стислими, більшість з яких неповними і поверховими (24% у КГ і 32% в ЕГ); студенти обмежувались переліком слів, які містили фактуальну (*про лист, родину*) і концептуальну інформацію (*калина*); лише 12% студентів КГ і 8% ЕГ намагались описати концептуальний простір тексту (*калина – совість, душа; надія, матуся (Батьківщина)*) і заглибитись в ідейний задум автора, проінтерпретувати символічне значення калини для українців: *“калина – символ вірності, туги, яка живе в серці автора”, “калина – образ Батьківщини, за якою сумує автор”*. Кількість же неправильних відповідей, у яких студенти не розмежовували фактуальної і концептуальної інформації (*вірш про калину, вірш про лист до калини*); неправильно розкривали сутність концептуальної інформації (*не забувайте писати листи*), становила 64% у КГ і 60% в ЕГ. Промовистим виявився той факт, що опитувані не вміють повно описувати змістовно-фактуальну і змістовно-концептуальну текстову інформацію, виявляти пов'язані з ними експліцитно та імпліцитно виражені смисли і доводити сутність свої думок.

Найкраще студенти обох груп впорались із завданнями, що передбачали структурно-граматичний аналіз тексту (завдання 6, 7, 8). Побіжні зауваження стосувались таких окремих недоліків:

1) недостатня обізнаність студентів із граматичними засобами зв'язку: жоден зі студентів не виділив таких засобів міжфразового зв'язку, як парцеляція, наприклад: *З одного краю селища сага блищить, з другого –*

*облуплений собор біліє. Старовинний, козацький; вживання дієприслівникових зворотів: Отоді, може, котрийсь козак і зачепився тут за якусь молодицю, поклавши початок династії; Небо тремтить і глибшим стає щоразу, коли металургійний випліскує заграви, бурхаючи з крутого берега лавою розпечених шлаків.* Лише 12% студентів КГ і 8% ЕГ пригадали часово-видові форми дієслів як один із засобів зв'язку (завдання 6);

2) неправильне виділення складних синтаксичних цілих: типовою помилкою було ототожнення абзацу і складного синтаксичного цілого, і як наслідок, студенти виділяли стільки складних синтаксичних цілих, скільки в тексті абзаців, що в наведеному уривку було помилковим; загалом під час виконання 6 завдання частково правильних відповідей 36% у КГ і 32% в ЕГ, неправильних – 52% у КГ і 60% в ЕГ;

3) помилки в характеристиці тема-рематичних структур (завдання 7: частково правильні відповіді – 32% у КГ і 36% у ЕГ, неправильні – 64% у КГ і 52% в ЕГ);

4) поверховий аналіз мовних одиниць без усвідомлення їхніх функцій: переважно виділяли й аналізували лише лексичні одиниці, а в 44% робіт студентів КГ і 52% ЕГ синтаксичні одиниці не брались до уваги, хоча саме вони відіграють чи не головну роль у творі (завдання 8). Наприклад, синтаксичні особливості художнього твору: речення переважно неповні, ускладнені однорідними членами, у тексті виконують виражальну функцію – динамізм, підкреслюють революційну ситуацію, хаос; непрямий порядок слів, повторна номінація, авторський поділ тексту на абзаци. Наприклад:

*Гапка – це глухо. Ми її: товариш Жучок.*

*І личить.*

*...От вона*

*Ах, я знаю: це Жовтнева тайна. Відкіля вони вийшли – це Жовтнева тайна.*

*Але він теплий і близький, як неньчина рука з синьою жилкою, як прозорий вечір у червінцях осені.*

*Зникли, розійшлись по шляхах, по кварталах, по глухих дорогах республіки.*

*Сьогодні в степах кінноти не чути, не бачу й “кота в чоботях”.*

*Проїшли товариші Жучки, “кіт у чоботях”.*

Третя серія завдань діагностувального етапу констатувального зрізу була скерована на перевірку сформованості умінь будувати цілісні писемні дискурси, враховуючи особливості певного типу дискурсу задля досягнення комунікативного наміру в межах заданої комунікативної ситуації. Студентам була запропонована низка творчих письмових робіт для домашнього виконання [Додаток В], а саме чотири комунікативні ситуації, відповідно до яких потрібно було написати тексти наукового (рецензія), публіцистичного (інформаційна замітка до газети) і побутового (лист) дискурсів.

Під час перевірки означених завдань було враховано відповідність тексту поставленій меті і комунікативній ситуації, а також законам вибраного типу дискурсу; структурування і мовне оформлення тексту, зокрема використання мовних засобів з урахуванням семантико-прагматичної організації вибраного типу дискурсу, лексичне багатство, доречне використання мовних зворотів, кліше, різноманітність засобів зв'язності, цілісність і логічність авторського стилю викладу, продумане розташування частин тексту.

Унаслідок аналізу творчих робіт було укладено інвентар типових помилок у сфері писемної комунікації:

1. Невідповідність дискурсу (тексту) комунікативній меті і комунікативній ситуації, унаслідок чого спостерігалось порушення стильової єдності тексту, приміром, використання особливостей наукового стилю під час написання газетної замітки: *Нещодавно нами було відвідано місто-герой Харків (Олена, ЕГ); Мета екскурсії полягала в тому, щоб ознайомити студентів з релігійними центрами Одещини (Світлана, ЕГ);* або невмотивоване використання характерних для наукового стилю зворотів у приватному листуванні: *У першому розділі подаються загальні відомості про функціональні стилі. Незважаючи на стислість викладання матеріалу, головні проблеми розкриваються досить ґрунтовно і повно (Олена, КГ); Він*

виготовляє незвичайно малі фігурки і портрети. Машо, які ж вони малі і гарні. **Наприклад**, уяви собі троянду у волосинці (Євгенія, ЕГ). Помилки такого типу спричинені як недостатнім урахуванням студентами зовнішніх обставин писемної комунікації, фактора адресата, комунікативних особливостей тексту, так і незнанням стилістичної функції слів і мовних зворотів. Для прикладу наведемо уривок з газетної замітки, де було поєднано вирази і слова, характерні для наукового і розмовно-побутового стилів, що надавало тексту різного емоційного забарвлення: **Крім усього вищезазначеного**, нас зачарував аромат кави майже на кожній вулиці. Кав'ярень там багато. Ми ж знайшли кав'ярню-читальню. Там сиділи задумливі молоді люди і, читаючи газети та книжки, **періодично сьорбали** каву (Наталя, ЕГ).

2. Недотримання канонів вибраного типу дискурсу, що негативно позначалось і на структурі, і на мовному оформленні текстів. Причому вибір потрібного типу дискурсу у студентів майже не викликав утруднень, однак спостерігалось поверхове знання будови тексту певного жанру. Приміром, поширеною помилкою під час написання рецензії на наукову монографію була заміна її переказом змісту книги або описом навчальної дисципліни. Готуючи інформаційну замітку до газети, студенти проігнорували такі важливі риси, як звертання до читача, виклад основних відомостей про подію, який найчастіше сконцентрований у першому реченні, до жодної з газетних заміток не було дібрано заголовку. Хоча приватні листи не мають чіткої стандартної структури, як, наприклад, ділові і наукові тексти, однак вони відрізняються загальноприйнятими формулами звертання, привітання, прощання. На жаль, не всі студенти композиційно правильно оформили листи, пропускаючи початкову або кінцеву структурні частини.

Щодо мовного оформлення текстів відзначимо такі типові недоліки, як невиразність й одноманітність словникового запасу студентів, незнання мовних зворотів і кліше, характерних для того чи іншого типу (жанру) дискурсу, що найчастіше проявлялось у тому, що студенти, не володіючи такими зворотами, відповідно не вживали їх у створюваних текстах.

Наприклад, рецензія була завершена студенткою словами: *“Усю цю інформацію можна почерпнути з вищезгаданого підручника”* (Світлана, КГ) – тоді, як доречніше було б використати фрази типу *“Рецензована праця відзначається змістовністю...”* або *“Слід підкреслити повноту охоплення теоретичного матеріалу...”*.

### 3. Лексичні і граматичні помилки.

З-поміж граматичних помилок нашу увагу привернули синтаксичні, що пов'язані з неточностями у структурі речення. Наприклад, порушення меж речення (*Я раджу тобі поїхати до Львова та побачити все на власні очі. Тому що ці емоції, враження і захоплення неможливо передати на папері* (Катерина, ЕГ), порядку слів (*Прочитавши цю книгу, можна розкрити тему сучасної жінки і місце у світі теперішніх проблем* (Наталя, КГ). Пор.: *Прочитавши цю книгу, можна розкрити місце теми сучасної жінки в новітній літературі*); неузгодженість часово-видових форм дієслова під час побудови речень (*Друзі показали мені оперний театр. Я одразу ж порівняла з нашим і запитую: “Оце ваш оперний театр!”*) (Олена, ЕГ); *По місту ми гуляли дуже довго, але коли ми заморились, то сиділи у парку і насолоджувались красою природи* (Алла, ЕГ).

Найчастотніші лексичні помилки і недоліки ілюстрували приклади:

➤ вживання поруч спільнокореневих слів (тавтологія): *У 2004 році видавництвом “Академія” був виданий підручник “Морфологія української мови”* (Марина, КГ). *Я вперше в житті бачила мозаїку, яка була майстерно виготовлена майстрами* (Олена, ЕГ).

➤ вживання слова в невласивому йому значенні, а також порушення лексичної сполучуваності слів: *Інформація від побаченого переповняла нас, тому ми не замовкали весь вечір* (Тетяна, КГ) (Пор.: **враження**). *Екскурсія спричинила неабиякий вплив на нас* (Оля, КГ) (Пор.: **справила**). *Я знаю, що ти збираєшся поїхати до Києва на осінніх канікулах, тому раджу завітати до цієї виставки* (Інна, ЕГ) (Пор.: **відвідати**).

➤ вживання зайвого слова: *Ми купили книжки з власним автографом автора (Іра, ЕГ). Ми заходили в різні цікаві і гарні місця: кафе, кав'ярні, музей, костьол (Оксана, КГ).*

➤ калькування російських слів: *Ми **попали** на свято з нагоди Дня перемоги і скуштували солдатської каші (Алла, ЕГ).*

4. Помилки, пов'язані з порушенням цілісності, зв'язності і членування тексту, як-от:

➤ відсутність поділу тексту на абзаци або неправильне, невмотивоване виділення абзаців:

*Я можу ще довго описувати красу цього міста, та навряд чи ви зможете оцінити все, якщо жодного разу не були у Львові.*

*Тому я раджу вам не гаяти часу і їхати до Львова при першій нагоді (Катерина, ЕГ).*

➤ однотипність і бідність засобів міжфразового зв'язку: *Звісно я люблю своє місто, але, дивлячись на Львів, я гадала, що Львів – найкраще місто в Україні (Ірина, КГ). Ви можете піти в парк і подивитись на фонтани, також ви можете покататись на чортовому колесі – так ви можете краще побачити місто (Ганна, ЕГ) або ж відсутність зв'язку між сусідніми реченнями: *З розкішного озера виринав незвичайний, химерний водограй Змія. Попід берегом штучного озера спокійно і велично плавали лебеді. Тюльпанові дерева вражали своєю незвичайністю. Діти порозбігались по альтанках і голосно розповідали про свої враження від подорожі по річці Стікс (Алла, ЕГ).**

➤ невважене розташування частин тексту, що впливало на послідовність і логічність викладу думок: насамперед це хаотичний виклад інформації під час написання листів, рецензії, по-друге, невміння структурувати матеріал за мікротемами, недотримання будови тексту певного типу (жанру).

Кількісно-якісний аналіз помилок і недоліків, допущених студентами у творчих письмових роботах, унаочнений у таблиці 2.4.

Таким чином, узагальнений аналіз допущених мовленнєвих помилок і недоліків підтвердив необхідність оновлення прийомів роботи з текстом та

потребу формування у студентів відповідних дискурсивних умінь у сфері писемної комунікації.

Таблиця 2.4.

Кількісно-якісний аналіз помилок і недоліків, допущених студентами у творчих письмових роботах

Типи дискурсів (текстів)		Зміст помилок і недоліків, допущених студентами (у %):							
		невідповідність дискурсу комунікативній меті і ситуації		недотримання канонів обраного типу дискурсу		лексичні і граматичні помилки		помилки, пов'язані з порушенням цілісності, зв'язності і членування	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Науковий (рецензія)		40%	32%	48%	56%	64%	72%	40%	32%
Публіцистичний (замітка до газети)		48%	40%	52%	44%	36%	40%	44%	36%
Побутовий	лист(завдання а)	28%	36%	20%	24%	28%	20%	32%	20%
	лист(завдання б)	24%	28%	28%	32%	24%	20%	24%	20%

З метою визначення сформованості вмінь проводити ЛАТ і ДАТ студентам була запропонована четверта серія завдань діагностувального етапу констатувального зрізу, яка передбачала написання контрольної роботи № 2 [Додаток В]. Необхідність її проведення була викликана такими причинами: аналіз тексту дозволяє “побачити динаміку мовленнєвої діяльності від задуму до конкретної мовленнєвої реалізації” [121: 290], а тому сприяє

удосконаленню вмінь інтерпретувати тексти різних типів, що, у свою чергу, виступає однією з передумов формування текстотворчих умінь.

Завдання письмової контрольної роботи № 2 були спрямовані на перевірку знань і вмінь, на яких ґрунтується лінгвістичний і дискурсивний аналізи тексту, а саме:

- 1) аналізувати мовностилістичну структуру тексту;
- 2) визначати мовну домінанту та її роль у досягненні автором комунікативної мети;
- 3) залучати зовнішній (соціальний, психологічний, етнографічний та ін.) контекст під час аналізу мовної тканини тексту;
- 4) визначати взаємозв'язок екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів текстотворення і на цій підставі обґрунтовувати вибір автором мовних засобів і типу дискурсу.

Запропоновану для аналізу новелу Гр. Тютюнника було відібрано з урахуванням обізнаності студентів з особистістю письменника і місцем означеного твору в літературному процесі, що, з одного боку, дозволяло студентам розглянути мовну тканину тексту в екстралінгвістичному контексті, а з іншого, допомогло нам виявити наявність умінь зіставляти комунікативну мету і комунікативну ситуацію з вибраним типом дискурсу та його мовним оформленням. Аналіз виконувався за схемою, розробленою Н. П. Миронюк з дотриманням вимог програми “Лінгвістичний аналіз тексту” для філологічних факультетів педінститутів спеціальності “Українська мова і література” [124]. Оскільки ЛАТ не вимагає виділення і характеристики екстралінгвістичних чинників текстотворення і залучення зовнішнього контексту для аналізу мовних засобів, а отже, не презентує матеріалу для перевірки дискурсивної компетенції у повному обсязі, після роботи з текстом студентам було запропоновано низку додаткових запитань, які були спрямовані на перевірку вмінь студентів досліджувати комунікативну природу тексту, користуватись прийомами дискурсивного аналізу тексту.



Кількісний аналіз результатів виконання студентами лінгвістичного і дискурсивного аналізів тексту (за результатами контрольної роботи № 2 (у %))

Види аналізів	Виконали аналіз правильно		Частково виконали аналіз (неповні відповіді, окремі неточності)		Не виконали аналізу або з великою кількістю помилок	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
ЛАТ	16%	8%	44%	52%	40%	40%
ДАТ	-	-	32%	24%	68%	76%

Як засвідчують дані таблиці 2.5., студенти КГ і ЕГ загалом підтвердили своє знання основ ЛАТ (неточності стосувались переважно правильності і повноти відповідей), тоді як із додатковими запитаннями (елементи дискурсивного аналізу тексту) більшість студентів не впорались. Розглянемо детально виконання студентами завдань 2 а, б, в, г, д, що стосуються ДАТ, на прикладі робіт, які було оцінено як “частково правильні” (32% у КГ і 24% в ЕГ). З них 20% у КГ і 16% в ЕГ спромоглися охарактеризувати екстралінгвістичні параметри художнього твору і частково описали соціальний, етнографічний і психологічний контексти, решта – 12% у КГ і 8% в ЕГ, склавши екстралінгвістичний коментар, не зорієнтувались в означених видах контекстів (завдання 2а); лише 20% у КГ і 24% в ЕГ описали концептуальний простір тексту (завдання 2б); відповіді на завдання 2в в основному були неповними і поверховими, студенти переважно звертали увагу на діалоги і монологи або ж на неповні речення при визначенні ознак усного розмовного мовлення (16% у КГ і 20% в ЕГ); найбільші труднощі викликало завдання 2г, що свідчить про необізнаність студентів із поняттям “комунікативні стратегії”, 8% студентів у КГ і 4% в ЕГ виділили лише мовні засоби, за допомогою яких автор досягає поставленої комунікативної мети, не звернувши уваги на такі комунікативні стратегії, як назва твору та епіграф,

членування тексту, прийом обрамлення, вставна новела (лист) та ін.; і нарешті, із завданням 2д впоралось 24% студентів КГ і 20% ЕГ.

Низькі результати виконання другого завдання письмової контрольної роботи № 2 можна пояснити тим, що згідно з чинними вузівськими програмами аналіз тексту найчастіше обмежується лінгвістичним коментуванням, тому у студентів недостатньо знань і вмінь, аби керуватися новими напрямками текстознавства, розглядаючи текст як динамічне явище (дискурс), зокрема виявляти і використовувати види контекстів, проводити аналіз концептуального простору тексту, аналіз прагматичного контексту тощо. Із завданнями, в яких потрібно було охарактеризувати комунікативні стратегії автора, простежити взаємозв'язок між комунікативною метою автора, вибраним жанром, способом подання інформації і характером побудови тексту, залучаючи елементи зовнішнього контексту, як у КГ, такі і в ЕГ не впорались, оскільки, очевидно, текст, виступаючи основною одиницею навчання при традиційному виконанні ЛАТ, розглядався як статичний об'єкт. Водночас, обмежуючись таким поглядом на текст, ми не використовуємо всього його потенціалу для розвитку комунікативних умінь і навичок у сфері усної і писемної комунікації, а отже, звернення до дискурсу та елементів дискурсивного аналізу дозволить залучити екстралінгвістичні параметри спілкування, як важливе підґрунтя для формування дискурсивних умінь, тобто дозволить співвідносити мовні засоби з конкретними ситуаціями, умовами та завданнями писемної комунікації.

На діагностувальному етапі констатувального зрізу з метою виділення рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації було розроблено критерії, кожен з яких включав показники контролю, що для зручності унаочнено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Критерії оцінювання рівня сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації

Рівні Критерії	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1.Знання терміно- логічної бази дискур- сології	Повно володіють термінологічною базою теорії дискурсу й елементами дискурсивного аналізу тексту (ДАТ)	Належним чином володіють термінологічною базою теорії дискурсу й елементами ДАТ, але припускаються поодиноких помилок	Поверхово володіють термінологічною базою теорії дискурсу й елементами ДАТ	Не володіють термінологічною базою теорії дискурсу й елементами ДАТ
2. Інтен- ційність	Текст повністю відповідає поставленій комунікативній меті	Текст загалом відповідає поставленій комунікативній меті, є незначні відхилення від основної теми	Поставлена комунікативна мета недостатньо усвідомлена, переважно реалізована інша мета	Текст не відповідає поставленій комунікативній меті
3.Ситуа- тивність	Текст побудовано адекватно комунікативній ситуації	Враховано майже всі параметри комунікативної ситуації, можливі окремі незначні відхилення від комунікативної ситуації	Не враховано один (або більше) параметрів комунікативної ситуації, що призводить до неадекватності тексту в цілому	Текст не відповідає заданій комунікативній ситуації

Продовження таблиці 2.6.

4.Мовно-стилістичне оформлення дискурсу	Відбір мовних засобів (лексичних, граматичних) здійснено з урахуванням екстралінгвістичного контексту, згідно з мовно-стилістичними нормами вибраного типу дискурсу	Мовностилістичні норми вибраного типу дискурсу загалом дотримано, але наявні незначні помилки при співвідношенні мовних аспектів текстової комунікації з екстралінгвістичними	Допускають значні порушення у співвідношенні мовних аспектів текстової комунікації з екстралінгвістичними, при мовностилістичному оформленні вибраного типу дискурсу	Не дотримано особливостей екстралінгвістичного контексту під час добору мовних засобів, порушено мовностилістичні норми вибраного типу дискурсу
5.Структурна організація дискурсу	Тип дискурсу дібрано згідно з особливостями зовнішнього контексту; побудова дискурсу повністю відповідає канонам вибраного типу; витримано всі структурні компоненти обраного типу дискурсу; вдалий вибір комунікативних	Тип дискурсу дібрано згідно з особливостями зовнішнього контексту; побудова дискурсу відповідає канонам вибраного типу, але наявні елементи, характерні для інших типів; витримано всі структурні компоненти вибраного типу дискурсу, можливі окремі порушення,	Тип дискурсу не відповідає комунікативній меті, але відображає параметри комунікативної ситуації, або навпаки; при побудові дискурсу наявні елементи інших типів, відсутні необхідні для вибраного типу; порушено норми	При виборі типу дискурсу не враховано особливості зовнішнього контексту; тип дискурсу дібраний невдало або побудований з порушенням канонів означеного типу дискурсу; не витримано всіх структурних

Продовження таблиці 2.6.

	тактик і стратегій, ураховано фактор адресата	обмежено використано мовні показники комунікативних тактик і стратегій, засоби впливу на адресата	структурування вибраного типу дискурсу, не завжди доречно використано комунікативні тактики і стратегії, засоби впливу на адресата	компонентів вибраного типу дискурсу, невдало використано комунікативні тактики і стратегії, засоби впливу на адресата
6.Граматична організація дискурсу	Використано різноманітні засоби когезії і когерентності, виклад думок логічний і послідовний, дотримано норми членування тексту	Дотримано категорії зв'язності, цілісності, членування, але засоби зв'язності одноманітні, тема розкрита, проте наявні незначні порушення в послідовності викладу думок, що не перешкоджають розумінню	Засоби зв'язності одноманітні, подекуди відсутній зв'язок між частинами тексту, тема розкрита недостатньо (відсутня необхідна інформація, наявна надлишкова), допущено значні помилки в послідовності викладу думок, при членуванні тексту	Зв'язність менше 50% тексту, що характеризується слабко вираженим зв'язком між його частинами, засоби когезії одноманітні, тема не розкрита, порушено логіку викладу, що утруднює розуміння думок автора, не дотримано норми членування тексту

За результатами виконання завдань констатувального зрізу було здійснено розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості ДК, що демонструє таблиця 2.7.

Таблиця 2.7.

Рівні сформованості ДК студентів КГ і ЕГ  
(за результатами констатувального зрізу (у %))

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Групи				
КГ (25 осіб)	-	12%	36%	52%
ЕГ (25 осіб)	-	16%	40%	44%

Як засвідчує таблиця 2.7., студентів з високим рівнем сформованості ДК не було ні в ЕГ, ні в КГ; на достатньому рівні перебувало 12% респондентів КГ і 16% ЕГ, які продемонстрували належне володіння термінологічною базою теорії дискурсу й елементами ДАТ, проте при побудові різних типів дискурсів допускали незначні помилки у співвідношенні мовних аспектів текстової комунікації з екстралінгвістичними, спостерігались незначні відхилення від комунікативної ситуації і поставленої комунікативної мети, порушення в структурі дискурсу, обмежено використовували мовні показники комунікативних тактик і стратегій, лексико-граматичні засоби зв'язку, в окремих випадках були наявні порушення в послідовності викладу думок, але це не перешкоджало розумінню. Середній рівень був характерний для 36% респондентів КГ і 40% ЕГ, які виявили поверхове знання теорії дискурсу й елементів ДАТ, при побудові дискурсів не враховували один або більше параметрів комунікативної ситуації і недостатньо усвідомлювали поставлену комунікативну мету, внаслідок чого не завжди правильно вибирали тип дискурсу і пропускали важливі для нього структурні елементи, допускали значні порушення у мовностилістичному оформленні дискурсу, особливо помітними були помилки в граматичній організації дискурсу (засоби зв'язку одноманітні, тема розкрита недостатньо, помилки при членуванні). Переважна

більшість студентів перебувала на низькому рівні (52% - КГ і 44% - ЕГ): студенти майже не володіли термінологічною базою дискурсології й елементами ДАТ, що призводило до великої кількості помилок при побудові різних типів дискурсів, зокрема не враховували комунікативну мету і ситуацію, особливості екстралінгвістичного контексту, мовностилістичні норми і структуру дискурсу, текст характеризувався слабо вираженим зв'язком між його частинами, було порушено логіку викладу, норми членування.

### **Висновки до другого розділу**

Аналіз наукової літератури з ЛАТ та методики його проведення, вивчення програмно-методичних матеріалів засвідчили, що питання щодо використання тексту як основної одиниці в роботі з формування комунікативних умінь і навичок студентів залишається і досі актуальним, оскільки, незважаючи на зусилля вчених-методистів розширити теоретичну базу ЛАТ з урахуванням оновлених підходів текстолінгвістики, на практиці продовжує функціонувати традиційний алгоритм проведення ЛАТ, який ґрунтується на рівневому аналізі мовних одиниць. Чинні програми з "Лінгвістичного аналізу тексту" не враховують нових досягнень і зрушень у дослідженні тексту, не відображають практики застосування дискурсу в навчальному процесі, який, на нашу думку, повинен посісти належне місце у фаховій підготовці сучасного словесника. Зокрема, у процесі мовленнєвої підготовки студентів філологічних факультетів поза увагою залишається можливість використання дискурсу і ДАТ, який щільно пов'язаний з такими напрямками вивчення тексту, як психолінгвістичним, прагматичним, комунікативним, когнітивним, які репрезентують антропоцентричний підхід до аналізу тексту, в центрі якого знаходяться співвідношення "автор – текст – читач", а також важливість формування вмінь оперувати не лише лінгвістичними, а й екстралінгвістичними засобами комунікації.

За підсумками констатувального зрізу та проведеного анкетування, було з'ясовано, що студенти філологічних факультетів здебільшого демонструють низький рівень знань з теорії дискурсу і текстової комунікації, а також недостатню сформованість дискурсивних умінь. Так, відповідно до критеріїв оцінювання рівня сформованості ДК у сфері писемної комунікації (знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, мовностилістичне оформлення дискурсу, структурна і граматична організація дискурсу) 16% студентів ЕГ і 12% КГ перебувало на достатньому рівні, 40% студентів ЕГ і 36% КГ – на середньому, 44% студентів ЕГ і 52% КГ – на низькому, високий рівень не був представлений жодним респондентом.

Результати констатувального зрізу переконливо засвідчили, що робота з текстом на філологічних факультетах ВНЗ не повинна обмежуватись лише лінгвоцентричним підходом під час його аналізу, адже у сучасній теорії тексту домінує антропоцентричний підхід, який на перший план висуває поняття дискурсу. Саме дискурсивна лінгвістика розкриває широкі перспективи для оновлення і збагачення змісту низки мовознавчих дисциплін матеріалом, який би забезпечував реалізацію принципу комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови, з урахуванням чого і були розроблені експериментальна програма і методика формування ДК студентів філологічних факультетів у сфері писемної комунікації.



## РОЗДІЛ 3

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ

#### **3.1. Організаційно-методичне забезпечення експериментально-дослідного навчання**

Організаційно-методичне забезпечення процесу формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ визначило головні завдання формувального етапу педагогічного експерименту:

1. Уточнити теоретичні позиції експериментально-дослідного навчання, а саме принципи, методи і форми організації навчання, комплекс вправ і завдань, педагогічні умови, які сприятимуть процесу формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ.

2. Обґрунтувати теоретичні засади дискурсивного аналізу тексту у вищій школі.

3. Розробити, науково обґрунтувати й апробувати лінгводидактичну модель і методику формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ.

Отже, у підвалини експериментально-дослідного навчання було закладено низку загальнодидактичних [119; 140] і власне методичних принципів [118; 119; 121; 184], з-поміж яких у контексті досліджуваної проблеми відзначимо такі.

Принцип єдності зв'язного мовлення і мислення, згідно з яким рівень розвитку дискурсивного мислення, що обслуговує процеси породження і сприймання дискурсів, визначає рівень сформованості ДК особистості.

Принцип взаємозв'язку розвитку усного і писемного мовлення, що передбачає врахування специфіки формування ДК у сфері усної і писемної комунікації.

Принцип узгодженості роботи з розвитку мовлення з вивченням суміжних дисциплін мовознавчого циклу: формуванню ДК сприяє низка навчальних предметів, з-посеред яких виділяємо синтаксис, стилістику, культуру мови, риторику, теорію тексту, які містять значний потенціал для включення студентів у реальні комунікативні ситуації.

Принцип взаємозв'язку між складовими комунікативної компетенції мовної особистості ґрунтується на забезпеченні єдності компонентів КК у процесі навчання.

Принцип комунікативної спрямованості навчання мови, який базується на розкритті комунікативної функції мови.

Крім означених принципів, у зміст експериментально-дослідного навчання було закладено теоретичні положення, які, з одного боку, відображали специфіку формування ДК у сфері писемної комунікації, а з іншого – особливості організації навчального процесу у ВЗО філологічного профілю, як-от:

Когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу тексту передбачає врахування антропоцентричного, зокрема прагматичного і когнітивного напрямів вивчення тексту.

Функціональний підхід у вивченні дискурсивних явищ, згідно з яким на перше місце висувається поняття функції, а не форми при дослідженні мовних одиниць у дискурсі, а отже, під час дискурсивного аналізу тексту мовні одиниці розглядають з позиції впливу на них дискурсивних факторів.

Взаємозв'язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами текстової комунікації ґрунтується на усвідомленні поняття дискурсу, формулу якого О.Й. Шейгал [205] узагальнено подала, як суму знань мовної системи, законів мовленнєвої діяльності і властивостей тексту:

$$\text{Дискурс} = \text{Підмова} + \text{Текст} + \text{Контекст.}$$

Згідно із цим положенням при побудові, аналізі і сприйманні цілісних дискурсів обов'язкове звернення до зовнішнього контексту та обставин спілкування.

Спрямованість на типологічну різноманітність дискурсів і варіативність їх мовного оформлення. Засвоєння особливостей структурної, граматичної і семантико-прагматичної організації різних типів дискурсів супроводжується коментуванням їхньої функціональної спрямованості, соціально-психологічного простору і зовнішнього контексту, в якому вони породжуються та інтерпретуються.

Організація навчання на засадах кредитно-модульної системи, що передбачає дотримання таких вимог:

1. Кредитності – полягає в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів сегменти, які забезпечують:

➤ на рівні індивідуального навчального плану – набір (акумулявання) відповідної трудомісткості кількості кредитів, які узгоджені з установленою нормою виконання студентом навчального навантаження в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу;

➤ на рівні вивчення навчальної дисципліни – набір (акумулявання) відповідної для цієї дисципліни кількості кредитів, що включає в себе виконання необхідних видів діяльності, які передбачені програмою вивчення навчальної дисципліни.

2. Модульності – визначає підхід до організації процесу оволодіння студентом змістовими модулями і проявляється у специфічній для модульного навчання організації методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента.

3. Методичного консультування – полягає в науковому та інформаційно-методичному забезпеченні діяльності учасників освітнього процесу.

4. Пріоритетності змістової та організаційної самостійності і зворотного зв'язку – полягає у створенні умов організації навчання, що вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів.

5. Технологічності та інноваційності – полягає у використанні ефективних педагогічних та інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців з вищою освітою і входженню в єдиний інформаційний та освітній простір [25].

Як відомо, розробка змісту навчання в модульній системі вимагала дотримання основних ознак модульної технології. Стисло охарактеризуємо їх:

1. Навчальна дисципліна складається з декількох залікових кредитів, кількість яких визначається змістом і формами організації навчального процесу. Заліковий кредит складається з модулів, поєднаних з різними формами навчання. Модуль об'єднує змістові модулі (одну або декілька тем) [25: 315-316].

2. Кредит передбачає всі види навчальної діяльності (лекції, практичні роботи, семінари тощо), але відмінність від курсової системи навчання полягає в “переорієнтації із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента”[25: 317], тому одне з провідних місць у навчальному процесі посідає індивідуальна і самостійна робота студента. Так, час, відведений для самостійної роботи, повинен становити близько  $\frac{1}{4}$  частини академічного кредиту [25].

3. Важливим питанням є система оцінювання студентів. По-перше, академічні успіхи студента визначаються за допомогою системи оцінювання, що використовується у ВНЗ з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS [25]. По-друге, оцінка виставляється не за бальною системою, а у вигляді залікових одиниць, причому оцінюється окремо кожен вид роботи студента [1: 5].

4. Успішна реалізація модульної системи вимагає відповідного науково методичного забезпечення: розробку навчальних програм, підготовку підручників, навчальних посібників, інструктивно-методичних матеріалів до практичних і семінарських занять, контрольних робіт, тестів для поточного і підсумкового контролю тощо [25].

Отже, у процесі структурування змісту дисципліни “Лінгвістичний аналіз тексту” за вимогами модульної системи було здійснено спробу інтегрувати навчальний матеріал з таких дисциплін: “Теорія дискурсу” і “Теорія тексту” (створює теоретичну базу для формування ДК), “Дискурсивний аналіз тексту” і “Лінгвістичний аналіз тексту”, “Дискурсивний аналіз і стилістика” (забезпечують роботу з різними типами дискурсів та їх характеристикою), що дозволило в межах означеного курсу апробувати методику формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ. Для цього програма курсу була перебудована у відповідності зі стандартами ECTS, зокрема в її структурі було виділено такі компоненти: опис предмета навчальної дисципліни, тематичний план, структура залікового кредиту курсу, теми практичних і семінарських занять, завдання для самостійної роботи, характеристика навчального проекту, методи навчання й оцінювання, розподіл балів, перелік літератури, засобів навчання [Додаток А].

Структура навчальної дисципліни була побудована за таким принципом: із розрахунку 36 академічних годин, які відводять на вивчення курсу, останній складався з одного залікового кредиту, який було розбито на три змістові модулі, у кожному з яких визначено фундаментальні поняття дисципліни: дискурс, дискурсивний аналіз, тип дискурсу. Таким чином, курс “Дискурсивний аналіз тексту” містить такі змістові модулі:

- I. Основи теорії дискурсу.
- II. Основи дискурсивного аналізу художнього тексту.
- III. Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу.

Оскільки кредит передбачає традиційні види навчальної діяльності, то загальний обсяг годин було розподілено таким чином: 22 год. становлять аудиторні заняття, 8 год. – самостійна робота і 6 год. – індивідуальна робота, тобто пропорція кількості годин аудиторних занять та індивідуальної і самостійної роботи склала 60%:40%, що зумовлено змістом навчального курсу. Орієнтовну структуру залікового кредиту курсу подано в таблиці 3.1.

## Структура залікового кредиту дисципліни “Дискурсивний аналіз тексту”

Тема	Кількість годин, відведених на:						
	лекції	практ., семінар заняття	самот. роботу	Індивід роботу			
Змістовий модуль I: Основи теорії дискурсу							
1. Загальна характеристика дискурсу	2	2	1				
2. Граматика дискурсу	2		1				
3. Прагматика дискурсу	2	2	1				
4. Дискурсивні фактори мовних явищ	2		1				
Змістовий модуль II: Основи дискурсивного аналізу художнього тексту							
1. Художньо-літературний тип дискурсу	2	2	2				
2. Експериментальне дослідження дискурсу							
Змістовий модуль III: Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу							
1. Типи дискурсів та їх мовностилістична характеристика		6	2	Навч. проект			
Усього годин:	10	12	8	6			

Кожний змістовий модуль було поділено на компоненти – теми і підтеми, у межах яких було виділено сукупність понять, які потрібно засвоїти студентам.

“Модуль, будучи великим розділом або темою курсу, є інтеграцією різних видів і форм навчання” [140: 86]. У системі вищої освіти з-поміж організаційних форм навчання провідну роль відіграє лекція. Традиційно лекції поділяють на вступні, основні і підсумкові, поряд з якими виокремлюють настановчі, оглядові та епізодичні [140]. Модульна система

навчання робить акцент на самостійній пізнавальній роботі студентів, тому найбільш прийнятними виступають оглядово-настановчі лекції [1].

**Настановча лекція** покликана ознайомити студентів зі змістом навчального предмета, переліком основної і додаткової літератури, вимогами до поточного і підсумкового контролю, а також розкрити основні теоретичні поняття і наукову проблематику курсу. **Оглядові лекції** викладають кількома великими темами, що дозволяє лекторові розкрити вузлові питання розділу чи теми. Як підкреслюють автори підручника “Педагогіка вищої школи”, “головним в оглядовій лекції є підготовка до розуміння певних закономірностей” [140: 111], їй притаманні елементи оповіді й опису, які поєднуються з аналізом та узагальненнями. Особливе місце з-поміж них посідають **проблемні лекції**, мета яких полягає у викладі проблемних питань курсу. Викладач може висувати проблемні завдання і показувати студентам шлях щодо їх розв’язання або ж залучати студентів до активної розумової діяльності [140].

**Практичні заняття** продовжують лекційні, доповнюючи і поглиблюючи зміст вивчення нового матеріалу, сприяючи формуванню у студентів практичних умінь і навичок.

З метою поглиблення, конкретизації і систематизації знань студентів, заохочення їх до пошукової, науково-дослідної діяльності проводять **семінарські заняття**. Вони організовуються у вигляді невеликих доповідей студентів з подальшим їх обговоренням учасниками семінару. На семінарські заняття часто виносять проблемні питання, а також можуть розглядатись важливі практичні завдання. Семінари містять достатній потенціал для організації індивідуальної і групової роботи студентів [140].

У кредитно-модульній системі навчання відводиться значна кількість годин на **самостійну й індивідуальну роботу** студентів. Індивідуальні заняття проводять під керівництвом викладача в позанавчальний час. Вони включають консультації і виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, які сприяють розвитку творчих здібностей студентів, навичок самостійної роботи,

залучають до науково-дослідної діяльності. Мета індивідуальних навчально-дослідних завдань – “самостійне вивчення частин програмового матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу” [25: 319]. Будучи візитівкою кредитно-модульної системи навчання, індивідуальні навчально-дослідні завдання готують у формі звітів, рефератів, есе, творчих робіт тощо. Визначена викладачем частина програмового матеріалу виноситься на самостійне опрацювання з подальшим обговоренням окремих питань на практичних і семінарських заняттях. Самостійна робота підвищує ефективність навчального процесу й активізує пізнавальну активність студентів.

Таким чином, з урахуванням технології кредитно-модульної організації навчання у вищій школі й провідного принципу розвитку зв'язного мовлення – принципу комунікативної спрямованості – було уточнено **педагогічні умови**, необхідні для ефективного формування ДК студентів філологічних факультетів: забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті, занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність.

У методиці викладання рідної мови відомі класифікації методів навчання за джерелом знань (О. В. Текучов, С. Х. Чавдаров, Л. П. Федоренко, Є. М. Дмитровський), рівнем пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер), способом взаємодії учителя й учнів на уроці (О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк). На нашу думку, в умовах модульної системи навчання особливої значущості набувають **методи навчання мови за рівнем пізнавальної діяльності**, які було покладено в підвалини методики формування ДК майбутніх словесників. Такий вибір був зумовлений як характером змісту навчального матеріалу, так і основною дидактичною метою курсу – сприяти цілісному і всебічному формуванню мовної особистості студента, готового обрати активну мовленнєву позицію як у сфері професійної



діяльності, так і у розв'язанні соціально-комунікативних завдань у різноманітних комунікативних ситуаціях. Так, пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи забезпечують оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками шляхом застосування системи лекцій, бесід, розповідей, спостережень, вправ тощо. Метод проблемного викладу, частково-пошуковий і дослідницький сприяють активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів, вчать розв'язувати проблемні питання, будувати докази, робити висновки, сприяють оволодінню методами наукового пізнання, формуванню інтересу до науково-пошукової діяльності, розвитку творчих здібностей. Вони реалізуються на основі вирішення проблемних завдань, використанні проблемних лекцій, диспутів, залученні прийомів проектування, планування і проведення досліджень тощо. На думку І. Я. Лернера, форми втілення і засоби реалізації основних дидактичних методів можуть бути різними. Загалом, вищеперераховані методи можна розподілити на репродуктивні і продуктивні. Вони забезпечують залучення студентів у практичну діяльність за допомогою системи вправ з поступовим нарощенням утруднень та рівня самостійності і творчості [97].

Аналітичний огляд лінгводидактичних джерел виявив наявність у методиці значної кількості класифікацій вправ з формування комунікативних умінь і навичок (О. М. Біляєв, Л. О. Варзацька, Н. М. Веніг, Н. О. Іпполітова, О. Ю. Купалова, Т. О. Ладиженська, В. Я. Мельничайко, С. А. Омельчук, Е. Я. Палихата, Т. В. Симоненко та багато інших). Нашу увагу привернула узагальнена типологія вправ з розвитку зв'язного мовлення, запропонована О. Ю. Купаловою в підручнику “Методика розвитку мовлення на уроках російської мови” [122], підгрунття якої складають такі основні способи діяльності учнів, як аналіз, перебудова мовного матеріалу і створення висловлювань, і яка була взята до уваги в роботі над формуванням ДК. Як підкреслює М. Т. Баранов, “види вправ щільно пов'язані з типами і видами вмінь”, на відпрацювання яких вони спрямовані, тому “не кожна вправа може бути використана для формування того чи іншого вміння” [5: 36]. Специфіка

роботи з формування ДК зумовлюється дискурсивними вміннями, які визначають її сутність. Це спонукало нас до впорядкування робочої класифікації комплексу вправ, які б сприяли формуванню ДК. При цьому було враховано такі теоретичні положення:

1. Відповідність умінням, які складають основу дискурсивної компетенції. Кожна група дискурсивних умінь формується певним типом вправ [5].

2. Поступове ускладнення завдань. Комплекс вправ побудовано в напрямку від виконавчої до творчої діяльності, тобто спирається на особливості репродуктивного і продуктивного видів діяльності [197]. У процесі репродуктивної діяльності студенти закріплюють базові положення теорії дискурсу й окремі операції дискурсивної діяльності. Проміжною ланкою виступають реконструктивні завдання, пов'язані з комбінуванням раніше набутих знань і умінь. Вони передбачають закріплення мовностилістичних особливостей типологічних форм дискурсу на основі елементарних операцій з дискурсивними явищами, закладаючи підґрунтя для переходу до творчої роботи. Продуктивна діяльність відрізняється створенням умов для творчого застосування набутих знань і умінь у мовленнєвій практиці і сприяє активізації дискурсивної діяльності.

3. Взаємозв'язок розвитку мовлення з розвитком мислення. В основу вправ покладено логіко-пізнавальні прийоми аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення, порівняння та ін., які, по-перше, дозволяють розкрити характер дискурсивної діяльності, корелятивні зв'язки лінгвістичного та екстралінгвістичного змісту і, по-друге, як зазначає М. І. Пентилюк відносно роботи над зв'язним мовленням, “визначають діяльність по продукуванню (складанню) кожної структурної частини висловлювання” [120: 154]. Вправи передбачають застосування таких логіко-пізнавальних прийомів, які б сприяли успішному осмисленню зв'язків і відношень у дискурсивних явищах і закріпленню операцій дискурсивної діяльності.

4. Опора на текст та екстралінгвістичний контекст під час аналізу дискурсивних явищ і типологічних форм дискурсу. Система вправ охоплює

всебічне вивчення дискурсу як результату (власне лінгвістичний аспект) і процесу (лінгвокогнітивний, прагматичний, контекстуальний аспекти) мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що зумовлює вибір відповідного дидактичного матеріалу. Отже, об'єктом аналізу у вправах є текст, особливо при вивченні граматики дискурсу. Розглядаючи інші аспекти дискурсу, текст щільно пов'язаний з екстралінгвістичним контекстом, що дозволяє реалізувати функціонально-ситуативний підхід у доборі вправ як під час аналізу мовних явищ з позиції впливу на них дискурсивних факторів, так і під час вивчення мовностилістичної характеристики різних типів дискурсів.

Отже, вправи було покласифіковано за характером виконуваних операцій, спрямованих на формування дискурсивних умінь, які складають основу ДК. Розглянемо детально комплекс вправ.

**1. Інформаційно-рецептивні вправи.** Головна функція інформаційно-рецептивних вправ – засвоєння, осмислення і систематизація знань теоретичного матеріалу. Інформаційно-рецептивні вправи спрямовані на поглиблення і розширення знань студентів з дискурсивної лінгвістики, вони ґрунтуються на роботі з теоретичним матеріалом, тому передбачають формування наукових уявлень та уточнення наукових понять і виступають фундаментом для вивчення дискурсивних явищ на практичних заняттях. Вони охоплюють такі прийоми роботи з науковими поняттями, як отримання додаткової інформації, закріплення теоретичних відомостей, порівняння, уточнення, обґрунтування сутності означеного явища, формулювання висновків, розв'язання проблемних завдань.

**2. Аналітичні вправи.** Головна функція аналітичних вправ – відтворення отриманих знань, осмислення зв'язків і відношень у дискурсивних явищах, відпрацювання і закріплення окремих операцій дискурсивної діяльності. Аналітичні вправи спрямовані на формування вмінь виділяти лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними компонентами текстової комунікації, аналізувати різні аспекти дискурсивної

діяльності. Аналітичні вправи використовують під час роботи зі структурою дискурсу, його граматичною і семантико-прагматичною організацією, вивчення лексичних і граматичних явищ з позицій впливу на них дискурсивних факторів. З-поміж цього типу вправ виокремлюємо такі:

- Виділення і характеристика дискурсивних явищ. В основі таких вправ лежать завдання типу: “Опишіть”, “Виділіть і охарактеризуйте”, “Визначте”, “Знайдіть і обґрунтуйте”. Наприклад:

*охарактеризуйте зовнішній контекст творення дискурсу/ мовні явища;*

*розкрийте зміст і роль категорії зв'язності (цілісності);*

*опишіть пресупозиції, пов'язані з дискурсом, глобальну структуру дискурсу;*

*визначте комунікативну мету автора;*

*визначте наявну в тексті фактуальну і концептуальну інформацію;*

*простежте особливості прояву тих чи інших дискурсивних явищ тощо.*

- Класифікування дискурсивних явищ. Сутність класифікаційних вправ, за М.Т. Барановим, полягає в зіставленні груп мовних явищ, об'єднаних спільною смисловою ознакою [5], що сприяє заглибленню в їх сутність, вправляє у визначенні основи розмежування, а також у виділенні і знаходженні їх у тексті і дискурсі. Наприклад:

*згрупуйте основні різновиди засобів зв'язності в тексті;*

*згрупуйте лексичні і синтаксичні засоби відтворення художнього простору;*

*розмежуйте функціонально-смилові групи слів з темпоральним і смисловим значенням тощо.*

- Порівняння і зіставлення різних аспектів дискурсу. З-поміж цього типу вправ особливу увагу привертають завдання, спрямовані на дослідження взаємозв'язку лінгвістичних та екстралінгвістичних компонентів дискурсу, оскільки вміння виділяти і зіставляти мовні та позамовні параметри дискурсу й усвідомлювати взаємозв'язок між ними забезпечує вдалий вибір потрібного типу дискурсу і його мовне оформлення. Наприклад:

*простежте взаємозв'язок між лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами в дискурсі, між комунікативною метою автора і вибраним жанром, типом дискурсу, характером побудови тексту; порівняйте дискурси одного типу, але які різняться будовою, мовним оформленням тощо.*

• Дискурсивний аналіз тексту передбачає аналіз дискурсу як результату (текст) і процесу мовленнєво-мисленнєвої діяльності (дискурсу) з метою виявлення екстралінгвістичних, семантичних, когнітивних та мовленнєвих аспектів його формування, з'ясування функціональної спрямованості та соціальної організації. Він може бути повний або частковий залежно від навчальної мети, особливостей дидактичного матеріалу. Саме повний ДАТ дозволяє простежити особливості функціонування лінгвістичних та екстралінгвістичних параметрів у дискурсі, готує студентів до побудови цілісних дискурсів. ДАТ виступає основним прийомом роботи над формуванням ДК студентів.

**3. Реконструктивні вправи.** Функція реконструктивних вправ полягає у забезпеченні засвоєння дискурсивних явищ у різних екстралінгвістичних контекстах, конкретизації типологічних форм дискурсу в процесі самостійної пізнавальної роботи на основі комбінування раніше набутих знань і вмінь. Реконструктивні вправи становлять перехідну ланку від репродуктивного до продуктивного виду діяльності і передбачають роботу з різними типами дискурсів, а тому забезпечують формування вмінь розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів. Це вправи на:

- перебудову дискурсів, яка передбачає заміну одних компонентів іншими з метою вдосконалення або побудови нових частин дискурсу, цілого дискурсу;
- розширення дискурсів вимагає урізноманітнення, внесення додаткових компонентів з метою підкреслення типу дискурсу, посилення його функціональної спрямованості, розгортання думки, змісту тощо;

- редагування дискурсів – опрацювання і вдосконалення граматичної і семантико-прагматичної організації дискурсу, виправлення помилок і неточностей у структурі, врахування типологічних особливостей.

Наприклад:

*надати тексту рис певного типу дискурсу;*

*знайти невідповідності і виправити їх;*

*відредагувати текст;*

*перебудувати дискурс відповідно до комунікативної ситуації;*

*урізноманітнити засоби зв'язності тощо.*

Причому всі вправи на реконструювання виконують з обов'язковою опорою на зовнішній контекст.

**4. Конструктивні вправи.** Функція конструктивних вправ – стимулювання дискурсивної діяльності, формування вмінь вдало розв'язувати комунікативні завдання. Конструктивні вправи забезпечують формування вмінь будувати цілісні дискурси з урахуванням їхніх типологічних ознак. До них відносимо:

- Креативно-конструктивні вправи, які занурюють студентів у реальні умови комунікації, заохочують застосовувати знання у змінних (нестандартних) умовах і передбачають створення цілісних дискурсів (за комунікативною ситуацією, за комунікативною метою тощо). Наприклад:

*побудувати різні типи дискурсів за поданою комунікативною ситуацією, комунікативною метою, з урахуванням фактора адресата тощо;*

*побудувати дискурс, використовуючи прецедентні тексти тощо.*

- Креативно-дослідницькі вправи стимулюють творчу і пізнавальну діяльність студентів, ґрунтуються на дослідженні дискурсивних явищ і застосуванні отриманих результатів у практичній (комунікативній) діяльності. Вони будуються на розв'язанні проблемних завдань, побудові обґрунтованих і доказових відповідей, формулюванні висновків, застосуванні набутих знань при виконанні інших видів вправ. Наприклад:

*обґрунтувати певні положення;*

*спростувати твердження; довести тезу;*

*запропонувати власний шлях розв'язання проблеми тощо.*

Подібні завдання обов'язково доповнюються вимогою оформити свою відповідь письмово/ усно у формі доповіді, доказів або проілюструвати власними прикладами, написати есе тощо.

Узагальнена характеристика комплексу вправ з формування ДК студентів філологічних факультетів з урахуванням рівня комунікативності і типу виконуваної пізнавальної діяльності подана в додатку [Додаток Г]. Водночас запропоновані у класифікації формулювання завдань не є вичерпними, оскільки кожна тема за програмою “Дискурсивний аналіз тексту” містить низку понять і положень, які повинні бути засвоєнні студентами більш ґрунтовно.

Розробка експериментальної методики навчання за вимогами кредитно-модульної системи обов'язково передбачає виділення і характеристику методів контролю, який включає загальновідомі методи усного і письмового контролю й оцінювання студентів відповідно до положень кредитно-модульної системи, але чільне місце в організації навчального процесу посідає модульний контроль, який переважно проводять у формі поточного тестування. Услід за В. П. Беспальком тест визначаємо як “завдання на виконання діяльності певного рівня в поєднанні із системою оцінювання” [9: 171], виділяючи типи тестів із урахуванням рівня засвоєння матеріалу. Так, в основу тестів 1 рівня покладено діяльність з упізнавання явищ, які вивчаються. Це тести на впізнання, розрізнення або класифікацію об'єктів, явищ, понять. Тести 1 рівня містять “підказку”, тобто варіанти відповідей, оскільки вони “повинні перевіряти вміння учнів лише впізнавати правильність використання раніше засвоєної інформації у процесі повторного подання її у вигляді готових рішень відповідних запитань і завдань” [10: 62]. Тести 2 рівня ґрунтуються на репродуктивній діяльності – відтворювати інформацію і розв'язувати типові завдання без опори на підказку або допомогу. До них належать підставлення, конструктивні і типові завдання. Тести 3 рівня

виявляють продуктивну (евристичну) діяльність, охоплюють нетипові завдання на застосування знань у реальній практичній діяльності. І, нарешті, тести 4 рівня визначають уміння учнів орієнтуватись і приймати рішення в нових, проблемних ситуаціях, тобто виявляють творчі вміння [9; 10]. Спираючись на положення теорії В. П. Беспалька, ми розробили дві групи тестів, які перевіряли рівень засвоєння студентами матеріалу в процесі репродуктивної і продуктивної діяльності. Перша група тестів стосувалась упізнання і відтворення навчального матеріалу з опорою і без опори на підказку. Друга група тестів охоплювала завдання творчого, проблемного, пошукового або дослідницького характеру, перевіряючи вміння студентів застосовувати знання в нетипових ситуаціях.

Організація експериментально-дослідного навчання, крім організаційно-методичного забезпечення, передбачала обов'язкове дотримання *варійованих і неварійованих умов педагогічного експерименту* з формування ДК майбутніх словесників. Неварійовані умови реалізації програми експерименту включали: 1) однакову кількість учасників експерименту в ЕГ і КГ (відповідно 25 і 25 осіб); 2) проведення експериментальної роботи на завершальному етапі навчання студентів упродовж 10 (5 курс) і 6 (3 курс, скорочений термін навчання) навчального семестру; 3) однакова кількість навчальних годин (36 год.), відведених на вивчення програмової дисципліни “Лінгвістичний аналіз тексту”; 4) згідно з результатами констатувального зрізу студенти ЕГ і КГ приступили до занять приблизно з однаковими стартовими можливостями.

Варійовані умови передбачали запровадження в ЕГ спеціально розробленої методики з формування ДК і навчання за складеною програмою “Дискурсивний аналіз тексту”, розробленою за вимогами кредитно-модульної системи. Навчання в КГ здійснювалось без змін з опертям на традиційну програму дисципліни “Лінгвістичний аналіз тексту”.

**3.1.1. Теоретико-практичне обґрунтування дискурсивного аналізу тексту.** Поява нових напрямів вивчення тексту, зумовлених



розвитком когнітивної і комунікативної лінгвістики, психолінгвістики і прагматики, проникнення ідей дискурсології в лінгвістику тексту сконцентрувало увагу науковців на дискурсивному аналізі, звернення до якого було одним із вирішальних кроків у розв'язанні проблеми реального функціонування мови в соціально-культурному контексті. Дискурс-аналіз як міждисциплінарна галузь знань пов'язується з текстолінгвістикою, семіотикою, соціо- і психолінгвістикою, філософією, стилістикою та іншими гуманітарними науками. Водночас міжгалузевість і термінологічна багатозначність поняття “дискурс” спричинили різні дослідницькі підходи щодо самого дискурс-аналізу: 1) дискурс-аналіз (у широкому розумінні) – інтегральна сфера вивчення мовного спілкування з точки зору його форми, функцій і ситуативної, соціально-культурної зумовленості; 2) дискурс-аналіз (у вузькому розумінні) – назва традиційного аналізу Бірмінгемської дослідницької групи, за яким закріпилась характеристика – “лінгвістичний”, оскільки, на відміну від конверсаційного аналізу, він ґрунтується на аналізі значної кількості мовного матеріалу; 3) дискурс-аналіз як граматику дискурсу, близький, але не тотожний лінгвістиці тексту напрям [108].

У започаткованому дослідженні ми спираємось на основи й загальну концепцію дискурс-аналізу, викладену в межах першого підходу, згідно з яким особливості дискурсивного аналізу можна сформулювати в таких загальних рисах:

1. Дискурс-аналіз досліджує усні і писемні форми мовленнєвої комунікації у природних умовах “реального світу”. Мовним матеріалом служать письмові тексти і затранскрибовані усні дискурси.

2. Дискурс-аналіз особливо детально досліджує предметно-змістовий бік спілкування, приділяючи значну увагу соціальній організації, ніж формально лінгвістичній.

3. Дискурс-аналіз ґрунтується на трьох важливих категоріях: дія, будова і варіативність, тобто розглядає дискурси в дієвому просторі, а також досліджує різні типи дискурсів і їх будову в соціально-дієвому контексті.

4. Дискурс-аналіз набуває виразної когнітивної спрямованості, прагнення за допомогою аналізу мовлення дати відповідь про співвідношення і взаємодію зовнішнього і внутрішнього світу людини, буття і мислення, індивідуального і соціального [108; 168].

Вищезначені наукові позиції склали методологічну основу запропонованого дискурсивного аналізу тексту, зумовлюючи особливості технології його проведення і застосування у вищій школі, як одного з основних прийомів вивчення різних типів дискурсів з лінгводидактичною метою.

У науковому обігу розрізняють дискурсивний аналіз у сфері усної і писемної комунікації. Різновидами дискурс-аналізу у сфері усної комунікації є аналіз побутового діалогу або конверсаційний аналіз, аналіз суміжних пар [106; 108]. Ми ж сфокусували увагу на дискурс-аналізі у сфері писемної комунікації, надалі послідовно використовуючи термін “дискурсивний аналіз тексту” відносно писемних текстів.

Отже, аналіз дискурсу – це, в першу чергу, аналіз текстів, але, як підкреслює О. С. Кубрякова, тільки таких, які беруть з урахуванням особливих якостей і властивостей [81], тобто в соціально-психологічному контексті. Зміст останніх слів стає зрозумілішим, якщо звернутись до історії виникнення ДАТ на межі лінгвістики та інших гуманітарних наук, про що свідчить існування соціолінгвістичного, семіолінгвістичного, психосоціосеміотичного аналізів дискурсу [72]. Наприклад, В. Є. Чернявська аналіз дискурсу визначає як “ідеологічно зорієнтований аналіз тексту, який дозволяє розкрити в поданій текстовій формі релевантну соціально-історичну інформацію” [201: 69]. Для французької і німецької школи дискурсивний аналіз виступає засобом соціально-історичної та ідеологічної реконструкції духу часу і визначає, які зовнішні обставини дозволили авторові повідомлення пов’язати певні слова з певним змістом. Досліджуючи особливості проведення дискурс-аналізу, Л. Філліпс і М. В. Йоргенсен, наводять модель Меркло, згідно з якою дискурсивний аналіз зосереджується на вивченні: 1) лінгвістичних

особливостей тексту; 2) процесів породження і сприймання тексту (дискурсивної практики); 3) соціальної практики, в якій відбувається комунікативна подія [195].

З іншого боку, погляд на дискурс як уривок зв'язного усного або писемного мовлення, більшого, ніж речення, призвів до використання дискурсивного аналізу при встановленні: ланцюга речень (висловлювань), що відзначені в однаковій дистрибуції; набору засобів лексико-граматичного зв'язку (когезії); правил об'єднання речень в абзаці (параграфі) та абзаців (параграфів) у дискурсі; стратегії мовця введення або зміни теми, а також стимулювання слухача для отримання мовленнєвого зворотного зв'язку; контенсивної завершеності мовленнєвого уривка (когерентності) [92: 148].

Порівнюючи лінгвістичний і дискурсивний аналізи тексту, можна помітити, що ЛАТ ґрунтується на формальному вивченні мовних одиниць, а ДАТ на перше місце висуває функціональний аспект, тому що головна мета дискурсивного аналізу, за Е. Д. Орланді, - це “вироблення методу розуміння продуктів мовленнєвої діяльності” [72: 197]. Функціонуючи в соціально-психологічному просторі, дискурс, з одного боку, щільно пов'язаний із ситуацією спілкування, зовнішнім контекстом, а з іншого – з мовцем та його внутрішнім світом, тому в процесі аналізу дискурсу його будова і мовне оформлення знаходять належну інтерпретацію лише за умови врахування комплексу зовнішніх факторів. Дискурс – це явище, що досліджується у системі on-line, а тому аналіз дискурсу потребує відновлення процесу побудови і розгортання дискурсу, навіть коли вивчають його результат – текст [82]. Вихідною позицією ДАТ є екстралінгвістичний контекст, який і визначає методологію дискурсивного аналізу. З ним пов'язане тлумачення всіх компонентів дискурсу, основних лінгво-комунікативних одиниць рівня дискурсу: від мовних до семантико-прагматичних. Отже, головна відмінність ДАТ від ЛАТ полягає в тому, що “аналіз дискурсу передбачає перенесення акцентів із формально-лінгвістичних характеристик дискурсу на позамовні чинники його породження в тому чи іншому комунікативному середовищі, за

тих чи інших обставин комунікації як соціальної дії”[168: 25]. Ключове питання, на яке покликаний дати відповідь дискурсивний аналіз – це простежити взаємозв’язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними чинниками породження і сприймання дискурсу, розкрити особливості взаємодії автора й адресата в текстовій комунікації, тому під час його проведення враховують не лише лексичну і морфолого-синтаксичну структуру тексту, а й ситуативний, прагматичний, соціальний, культурний, психологічний та інші види контекстів. Особливу увагу звертають на семантико-когнітивну організацію дискурсу.

Узагальнюючи вищесказане, сформулюємо робочу дефініцію: **дискурсивний аналіз тексту** – це аналіз дискурсу як результату (текст) і процесу мовленнєво-мисленнєвої діяльності з метою виявлення екстралінгвістичних, семантичних, когнітивних і мовленнєвих аспектів його формування, з’ясування функціональної спрямованості і соціальної організації. Як випливає з визначення, ДАТ характеризується подвійною спрямованістю: він охоплює аналіз мовного рівня тексту як продукту мовленнєвої діяльності і водночас досліджує текст у дискурсі, тобто в дієвому просторі з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів розгортання текстової комунікації.

Зважаючи на запропоновану дефініцію різниця між ДАТ і ЛАТ полягає у визначенні мети і предмета аналізу, зіставлення яких унаочнено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняльна характеристика дискурсивного і лінгвістичного аналізів тексту

<p><b>Дискурсивний аналіз тексту (ДАТ)</b> – це аналіз дискурсу як результату (текст) і процесу мовленнєво-мисленнєвої діяльності з метою виявлення екстралінгвістичних, семантичних, когнітивних та мовленнєвих аспектів його формування, з’ясування функціо-</p>	<p><b>Лінгвістичний аналіз тексту (ЛАТ)</b> – це аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів з метою виявлення його структурно-сислової єдності,</p>
--	---

нальної спрямованості та соціальної організації.	комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу[193]
<b>Мета ДАТ</b> – вироблення навичок комплексного аналізу екстралінгвістичних факторів породження і сприймання дискурсу як головної передумови розуміння соціально-психологічного простору, в якому виникає і функціонує дискурс як соціальне явище.	<b>Мета ЛАТ</b> – вироблення навичок системного комплексного лінгвістичного аналізу мовностилістичної структури художніх текстів [74].
<b>Предметом ДАТ</b> є виділення і характеристика інтра- та екстралінгвістичних факторів, що впливають на організацію дискурсу, взаємодія лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників породження і сприймання дискурсу, тобто той дієвий простір, в якому він функціонує.	<b>Предметом ЛАТ</b> є виділення в ньому і характеристика мовних одиниць різних рівнів – фонетичного, лексичного, граматичного та інших [74; 193].
<b>Кінцева мета ДАТ</b> – формування дискурсивної компетенції.	<b>Кінцева мета ЛАТ</b> – формування мовної і мовленнєвої компетенції.

Отже, ДАТ набагато об'ємніший за ЛАТ, а оскільки текст є складовою дискурсу, то лінгвістичний аналіз є частиною дискурсивного аналізу. Але це не означає, що ДАТ виключає ЛАТ, саме в єдності обидва аналізи сприяють формуванню ДК, яка виступає невід'ємною складовою фахової підготовки студентів філологічних факультетів. ДАТ спрямований на формування вмінь, які забезпечують орієнтування в мовленнєвій ситуації і врахування

екстралінгвістичних факторів комунікації, їх вплив на вибір типу дискурсу і його мовного оформлення, що лежить в основі ДК. Звертаючи головну увагу на взаємодію мовних і позамовних чинників, які визначаються специфікою типу дискурсу, дискурсивний аналіз спирається на ЛАТ, який сприяє закріпленню знань про мовні одиниці різних рівнів і формуванню мовної і мовленнєвої компетенції студента. ЛАТ як окремий вид аналізу зберігає свою цінність і актуальність, коли його використовують з метою вивчення мови художнього твору, заглиблення і тлумачення важких і незрозумілих місць у тексті, дослідження мовних явищ, які становлять лінгвістичну матерію тексту художньої літератури. Однак для розвитку комунікативних умінь і навичок, на нашу думку, недостатньо лише працювати з мовною тканиною твору, наразі з'явилась можливість і потреба розглядати текст з різних боків на базі фундаментальних досліджень лінгвістики тексту і суміжних з нею галузей науки для вирішення комплексу лінгводидактичних проблем, у тому числі формування ДК мовної особистості. ДАТ, спираючись на лінгвістичний аналіз, поглиблює і розширює вивчення тексту з комунікативно-когнітивних позицій, на підставі чого нами була розроблена і запропонована схема дискурсивного аналізу тексту, який увібрав провідні риси обох аналізів [Додаток Д].

Розрізнятимемо два способи дискурсивного аналізу тексту – повний і частковий. Повний ДАТ передбачає аналіз дискурсу на макро- і мікрорівні. Характеристика дискурсу на макрорівні охоплює аналіз екстралінгвістичного і прагматичного контекстів, семантико-когнітивний аналіз і аналіз структури дискурсу. Їм передує етап визначення типу, жанру і формату дискурсу, оскільки означені категорії впливають на варіативність будови дискурсу, його зміст і функціонування, допомагають правильно зорієнтуватись під час аналізу інших аспектів дискурсу.

У комунікативній моделі дискурсу виділяють екстралінгвістичний, прагматичний, семантичний і граматичний аспекти, кожен з яких і визначає окремий етап аналізу цілісного дискурсу.

Так, аналіз екстралінгвістичного контексту дискурсу спрямований на виділення і вивчення зовнішнього і внутрішнього контекстів: соціального, культурного, ситуативного, етнографічного і психологічного, причому не всі види контекстів відіграють вирішальну роль у творенні дискурсу, а тому в процесі аналізу слід урахувати лише ті, які суттєво впливають на його організацію. Окреме місце посідає аналіз ситуативного контексту, який є обов'язковим, адже передбачає характеристику часу, місця, умов написання тексту.

Аналіз прагматичного контексту дискурсу пов'язаний з виділенням і описом комунікативної мети автора, основних функцій тексту, комунікативних стратегій і тактик, використаних автором, а також дослідження локально-часової актуалізації і референції імені, які входять у дискурс. Дослідження дискурсу в аспекті прагматики передбачає вияв авторської позиції у тексті і фактора адресата. У схемі відображено не всі прагматичні аспекти комунікації, вибір проводився з позиції відповідності їх законам текстової комунікації.

Як бачимо, особливістю перших двох етапів аналізу макроструктури дискурсу є вивчення актуалізації екстралінгвістичного і прагматичного контекстів на мовному рівні. Взагалі апелювання до позамовних чинників обов'язкове на кожному наступному етапі.

Семантико-когнітивний аналіз дискурсу ґрунтується на дослідженні концептуального простору тексту, що дозволяє виявити в тексті змістовно-фактуальну / змістовно-концептуальну та експліцитну / імпліцитну інформацію. В основу аналізу була покладена схема концептуального аналізу художнього тексту, розроблена Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріним, що охоплює такі необхідні елементи, як:

- визначити набір ключових слів тексту;
- визначити базовий концепт;
- описати концептосферу базового концепту [4].

Такий аналіз потребує детального вивчення лексичного складу тексту, що допомагає виявити імпліцитно виражені особистісні смисли в дискурсі, пресупозиції, пов'язані з контекстом творення дискурсу, тому семантико-когнітивний аналіз було доповнено такими додатковими елементами:

- простежити, який вид контексту утворює концептуальний простір тексту;
- проаналізувати експліцитно та імпліцитно виражені особистісні смисли в дискурсі.

Таким чином, семантико-когнітивний аналіз дозволяє не лише заглиблюватись в ідейно-художній зміст твору, а й вивчати парадигми культурно та історично важливих концептів, їх ментальну природу, динаміку розвитку й одночасно константні національно-культурні концепти, їх місце у творчості окремого письменника або письменників певної епохи, роль літератури в розвитку концептосфери національно-лінгвокультурної спільноти.

Під час проведення аналізу набір ключових слів тексту визначають шляхом застосування елементів асоціативного експерименту або ж у процесі прочитання тексту і виділення слів-лейтмотивів, повторюваних і частотних слів кожної мікротеми, при цьому в центрі уваги повинні знаходитись і назва, і епіграф твору. З-поміж виокремлених слів визначають ключове слово тексту, яке і становить базовий концепт, причому їх у творі може бути декілька. Вони утворюють ядро твору, а всі інші слова тематично групуються навколо них. Опис концептосфери твору передбачає характеристику атрибутів, асоціацій, уявлень, пов'язаних з виділеними концептами, на підставі чого виявляють імпліцитно виражені особистісні смисли, уточнюючи інформацію про контекст творення дискурсу, будують тематичні лінії та описують семантичні зв'язки [4].

Фундамент тексту, його лінійну організацію визначають категорії зв'язності і членування. Вони складають окремий етап аналізу дискурсу, коли на перший план висувається вивчення поверхової структури тексту.



Аналіз структури тексту починають з виділення глобальної ситуації або глобальної макроструктури, яка відповідає основній темі тексту. Глобальна ситуація об'єднує макроситуації, які репрезентуються набором макропропозицій тексту. Виділення макроструктури і макропропозицій дискурсу полегшує аналіз категорій зв'язності і членування тексту. Схема аналізу передбачає опис прагматичного і структурно-сислового членування тексту, характеристику особливостей смислової зв'язності дискурсу (когерентності) й основних засобів міжфразового зв'язку (когезії), що дозволяє говорити про цілісність дискурсу.

Аналіз дискурсу на макрорівні завершують формулюванням висновків з проведеної роботи: визначити домінуючі особливості екстралінгвістичного контексту і його вплив на структуру, семантико-прагматичну і граматичну організацію дискурсу.

Наступний щабель – аналіз дискурсу на мікрорівні, який ґрунтується на розгляді окремих мікроситуацій. Робота з мікроситуаціями дозволяє заглибитись у мовну тканину твору і детально проаналізувати мовні засоби актуалізації смислу на лексичному і граматичному рівнях, починаючи з фонетичних і закінчуючи синтаксичними домінуючими одиницями. Дослідження комунікативної будови дискурсу спирається на теорію актуального членування і передбачає характеристику тема-рематичної організації тексту і виділення рематичної домінуючої. Останній крок в аналізі – виділення мовних засобів, які характеризують вибраний автором тип дискурсу, – допомагає поглиблювати і закріплювати знання студентів про різні типи дискурсів. Аналіз дискурсу на мікрорівні також завершують підсумком: визначити мовну домінуючу тексту, зіставити її з екстралінгвістичним контекстом і комунікативною метою автора. Такий висновок відповідає кінцевій стадії мовленнєвої діяльності – фазі контролю, коли зіставляють реалізацію задуму із самим задумом, встановлюють відповідність із ситуацією, а стосовно текстової комунікації роблять висновок, наскільки авторові вдалося досягти поставленої мети.

Особливість ДАТ полягає в тому, що відбувається неодмінний аналіз мовних засобів, але щоразу з позиції іншого контексту, які щільно пов'язані один з одним і з лінгвістичним компонентом дискурсу, реалізуючи прагматичний, когнітивний, комунікативний напрями вивчення тексту. У центрі дискурсивного аналізу текст постає як результат і одночасно як процес мовленнєвої діяльності автора, процес його взаємодії з читачем, тому екстралінгвістичний контекст залучають набагато активніше і ширше, на відміну від ЛАТ, для якого звернення до часу та історії написання твору необхідне лише задля тлумачення незрозумілих або застарілих лексичних і граматичних явищ. Натомість у ДАТ екстралінгвістичний контекст посідає одне з центральних місць поряд з описом мовної домінанти і виконує дві функції: 1) зумовлює аналіз комунікативної організації тексту; 2) супроводжує тлумачення особливостей функціонування мовних одиниць у творі.

Щодо часткового ДАТ, то його проводять переважно на етапі вивчення окремих положень теорії дискурсу або коли ставлять за мету простежити провідні аспекти дискурсотворення, як-от формально-структурні, семантико-прагматичні, лінгвістичні, соціально-типологічні тощо.

Методологічну базу ДАТ у вищій філологічній школі складають пов'язані з ним принципи і прийоми роботи. Основні принципи ДАТ цілком відповідають сформульованим в п. 3.1. дисертації (с. 106) теоретичним положенням, які відображають специфіку формування ДК у сфері писемної комунікації, оскільки вони увібрали в себе головні концепції і положення дискурсології, без яких неможливий і повноцінний ДАТ.

З-поміж основних прийомів ДАТ слід виокремити такі:

1. Зіставлення текстів певного типу дискурсу з метою поглиблення знань про різножанровий дискурс.
2. Зіставлення різних типів дискурсу з метою виділення їх типологічних особливостей.
3. Аналіз мовних одиниць з позиції впливу на них дискурсивних факторів з метою вивчення мовних одиниць у функціональному аспекті.

Джерельною базою для ДАТ виступають цілісні твори “малого” жанру (переважно оповідання, вірші) або композиційно та ідейно завершені уривки з художніх творів, однак запропонована схема може бути застосована для аналізу різних типів дискурсів. З методичних міркувань уважаємо за необхідне звертатись до творів, які входять у шкільну програму з української літератури, що сприятиме реалізації професійної спрямованості означеного курсу.

### **3.2. Лінгводидактична модель формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ**

На формувальному етапі педагогічного експерименту було розроблено лінгводидактичну модель формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ, згідно з якою робота з формування ДК студентів ЕГ проводилась у таких напрямках: 1) засвоєння концептуальних положень теорії дискурсу й опанування прийомами дискурсивного аналізу художнього тексту; 2) осягнення мовностилістичних характеристик типологічних форм дискурсу.

З метою забезпечення студентів ЕГ опорними знаннями і вміннями в межах академічної навчальної дисципліни “Лінгвістичний аналіз тексту” проводилась попередня підготовча робота, яка ґрунтувалась на реалізації системи міждисциплінарних зв’язків. Залучаючи ресурси таких навчальних дисциплін, як “Сучасна українська літературна мова. Синтаксис”, “Культура української мови”, “Стилістика української мови”, студентів було ознайомлено з базовим понятійним апаратом теорії тексту і мовленнєвої комунікації, що дозволило надалі організувати систематичну роботу з формування дискурсивної компетенції і суттєво поліпшити результати навчання за експериментальною програмою. Так, у межах кожної з означених дисциплін було виділено цикл тем і групу пов’язаних з ними понять, які допомогли поступово підвести студентів до опанування основами дискурсивної лінгвістики і висвітлити роль екстралінгвістичного контексту у процесі побудови дискурсів.

Зокрема, програмою із синтаксису передбачено ознайомлення студентів філологічних факультетів з особливостями аналізу речення в комунікативному аспекті і поняттям “висловлення”, а також формування систематизованих наукових знань про текст, категорії тексту. Як показала практика, поряд з поняттям тексту доцільно вводити поняття дискурсу і розглядати будову тексту в екстралінгвістичному контексті, не оминаючи й комунікативного напрямку дослідження структури тексту.

З практичною метою до програмових питань з культури української мови було включено поняття “ситуація спілкування” і “контекст”, робота з якими проводилась під час спостереження за дотриманням основних ознак культури мови, зокрема установлення доречності, логічності, виразності мовлення тощо. Оперування означеними поняттями сприяло формуванню вмінь будувати тексти не лише на задану тему, а й з урахуванням ситуації спілкування і таких видів контексту, як ситуативний, соціальний, соціокультурний.

Лекційні і практичні заняття зі стилістики української мови розширювали відомості студентів про текст, концентруючи їхню увагу на стилістичних особливостях текстів різних типів, тобто підводили до проблеми типології текстів. Поряд із цим, поглиблювались знання про складові комунікативного акту, оскільки було розкрито сутність таких понять, як комунікативна мета, комунікативні тактики і стратегії, сфера спілкування, контекст ситуації.

У практичному плані означені курси посприяли поступовому формуванню у студентів таких дискурсивних умінь, як: аналізувати комунікативну ситуацію, враховувати контекст комунікативної взаємодії, добирати мовні засоби відповідно до поставленої мети і сфери спілкування, розпізнавати і вживати стильові особливості різних типів текстів, проектувати спілкування відповідно до стилю, типу і жанру тексту. Окрім того, важливе пізнавальне значення відігравали завдання на аналіз. Це передусім аналіз структурної організації тексту на заняттях із синтаксису, аналіз текстів щодо

дотримання і реалізації критеріїв культури мовлення і стилістичний аналіз на заняттях з культури мови і стилістики. А також конструктивні вправи, адже саме вони допомагали підкреслити важливість екстралінгвістичних параметрів у процесі побудови різних типів текстів і зорієнтувати студентів на роботу з текстом у взаємозв'язку із зовнішнім контекстом. Наприклад, на заняттях з культури мови студенти вправлялись у побудові текстів на задану тему і розрахованих на різні мовленнєві ситуації, на заняттях зі стилістики завдання ускладнювались: студентам подавався більш розгорнутий опис комунікативної ситуації (учасники, мета, час, місце і сфера спілкування), пропонувались завдання типу “Побудувати текст за заданими стильовими параметрами, за різними комунікативними стратегіями” тощо. Більш детально зміст підготовчої роботи подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

## Зміст попередньої підготовчої роботи

Навчальна дисципліна	Тема за програмою	Практичні завдання	Знання і вміння, що формуються
Сучасна українська літературна мова. Синтаксис	1.Актуальне членування речення. Дослідження речення в комунікативному аспекті. Речення і висловлення. 2.Текст. Граматичні категорії тексту. Дискурс. Категорії дискурсу.	1. Характеристика тема-рематичних відношень у реченні. 2.Структурний аналіз тексту (категорій зв'язності, членування). 3. Довести, що поданий уривок - текст.	Ознайомити з комунікативним напрямом вивчення речення, поняттями “висловлення”, “текст”, “дискурс”, категоріями тексту. Формувати вміння визначати й аналізувати структурну організацію тексту.
Культура української мови	1.Змістовність мовлення. Текст як змістова і структурна	1. Аналіз текстів з позиції дотримання критеріїв	Ознайомити з поняттями: ситуація спілкування, контекст.

	цілісність. Особливості побудови тексту. Ситуація спілкування, компоненти ситуації спілкування. 2.Засоби досягнення доречності мови. Контекстуальна, ситуаційна, стильова доречність.Контекст. Види контекстів.	культури мовлення, зокрема доречності, точності, виразності, логічності тощо. 2.Побудова текстів на задану тему.	Формувати вміння будувати тексти на задану тему з урахуванням ситуації спілкування, аналізувати і рецензувати письмові роботи з позиції дотримання критеріїв культури мовлення.
Стилістика української мови	1.Текст як об'єкт стилістики. Типологія текстів, жанрові різновиди. 2.Практична стилістика. Комунікативна мета. Комунікативні тактики і стратегії. Контекст ситуації. 3.Художній стиль. Категорії художнього тексту. Образ автора, настанова читача. Мовленнєво-образна система стилю, мовні засоби її творення.	1.Стилістичний аналіз тексту. 2.Стилістичне редагування. 3.Конструювання текстів за заданими стильовими і стилістичними параметрами.	Поглибити знання про будову і типологію текстів. Ознайомити з різними типами текстів та їх стилістичними особливостями. Практично засвоїти поняття: комунікативна мета, тактики і стратегії, контекст ситуації. Формувати вміння аналізувати комунікативну ситуацію, добирати відповідно до стилю мовні засоби, будувати тексти різних стилів.

Як видно з таблиці 3.3, вирішальну роль в організації підготовчої роботи відіграла система міждисциплінарних зв'язків, адже кожна з означених дисциплін передбачала актуалізацію раніше набутих знань і поглиблення їх відповідно до специфіки виучуваного курсу. Набуття практичних знань і вмінь з теорії тексту і мовленнєвої комунікації забезпечило умови для розуміння дискурсивних явищ у процесі навчання за експериментальною програмою.

Таким чином, завдяки підготовчій роботі, а також інтеграції навчального матеріалу курсу й запровадженню модульної системи навчання, в чинні програми з лінгвістичного аналізу тексту було внесено окремі корективи, зокрема: розширено теоретичну частину курсу та урізноманітнено прийоми роботи з текстом, що охоплювали не лише його аналіз, а й редагування і побудову. Під час реалізації напрямів роботи з формування ДК у сфері писемної комунікації було апробовано складену програму навчальної дисципліни “Дискурсивний аналіз тексту”, яка була узгоджена з трьома етапами лінгводидактичної моделі (схема 3.1).

Перший етап, **когнітивно-збагачувальний**, був спрямований на засвоєння й осмислення концептуальних положень теорії дискурсу і тексту, формування вмінь виявляти й аналізувати семантико-прагматичні, граматичні аспекти і структуру дискурсу, встановлювати зв'язки між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами у структурі дискурсу. Він відповідав змістовому модулю “Основи теорії дискурсу”.

Важливою складовою цього етапу була презентація і закріплення теоретичного матеріалу, а тому процес навчання відрізнявся накопичувальним характером; обов'язковою педагогічною умовою було забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, тобто відбір теоретичного матеріалу підпорядковувався провідній меті курсу – навчити студентів вільно орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях, будувати зв'язні висловлювання в письмовій формі відповідно до комунікативного наміру, що потребувало доброї обізнаності не

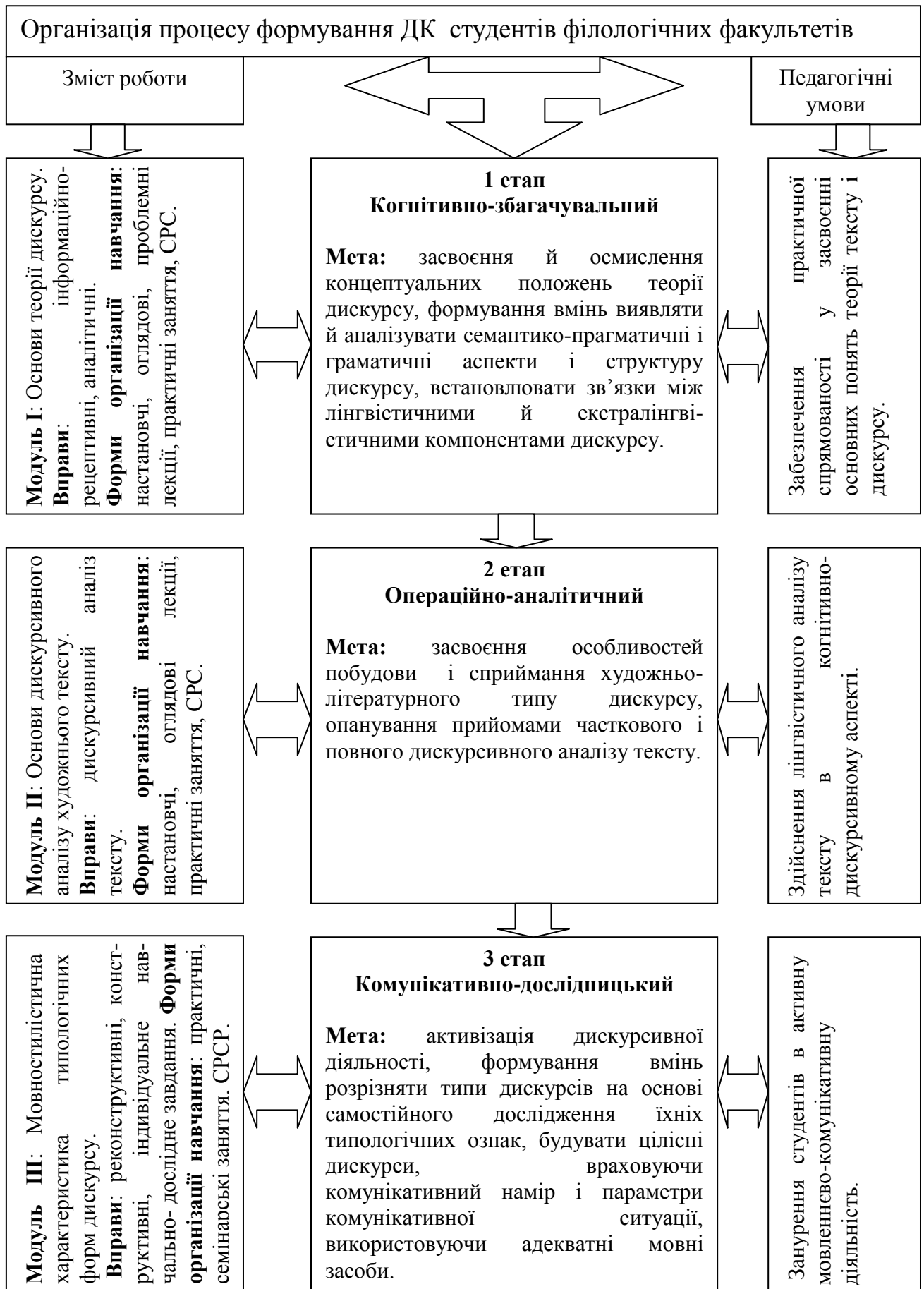


Схема 3.1. Лінгводидактична модель формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ



лише з поняттями тексту, дискурсу, їх категоріями і структурою, але й ознайомлення з основними компонентами текстової комунікації. При цьому студенти повинні були не просто запам'ятати ключові положення теорії тексту і дискурсу, а головне – зрозуміти їх сутність і вміти втілювати на практиці, чому посприяла розгалужена система вправ і намагання викладача-експериментатора активізувати пізнавальні можливості студентів, створити умови для реальної комунікативної діяльності.

На лекційну частину модуля було відведено 8 годин. Завдяки організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів окремі питання було винесено на самостійне опрацювання, за рахунок чого вдалося поглибити і конкретизувати знання студентів з дискурсології. Отже, було проведено лекції з таких тем: “Загальна характеристика дискурсу” (2 год.), “Грамматика дискурсу” (2 год.), “Прагматика дискурсу” (2 год.), “Дискурсивні фактори мовних явищ” (2 год.). Перевага надавалась оглядово-настановчим лекціям, під час яких викладач-експериментатор забезпечував: подання навчального матеріалу у вигляді тематичних блоків; колективне складання схем і таблиць; акцентування уваги на проблемних і дискусійних питаннях; стислий виклад фактичного матеріалу із застосуванням наочності; конкретизацію окремих теоретичних питань.

Задля організації самостійної роботи студентів, створення умов для реалізації модульної програми і засвоєння програмового матеріалу було підготовлено інструктивно-методичні матеріали [Додаток Е], які учасники ЕГ отримували перед початком вивчення кожного змістового модуля. Інструктивно-методичні матеріали виконували такі функції: 1) інформаційну – ознайомлення студентів з темою, планом і основними формами роботи, літературою, схемами повного і часткового ДАТ; 2) орієнтувальну – підготовка до лекційних, практичних і семінарських занять; 3) контролюючу – усвідомлення мети модуля, якої повинні досягти студенти, виокремлення основних понять теми, зразки тестових і контрольних завдань для тематичного заліку. Так, відповідно до означених функцій інструктивно-орієнтувальна

картка містила такі компоненти, як мета модуля, план-структура теми, основна і додаткова література, основні поняття теми, завдання для самостійної роботи, схеми аналізів, тематику практичних і семінарських занять, завдання тематичного заліку. Таким чином, кожен студент, користуючись інструктивно-орієнтувальними картками, самостійно визначав індивідуальний темп роботи в підготовці до лекційних, практичних і семінарських занять.

Згідно з експериментальною програмою в межах першої теми “Загальна характеристика дискурсу” було розглянуто три важливих питання: “Поняття дискурсу”, “Структура дискурсу”, “Типологія дискурсів”. Головна увага акцентувалась на розмежуванні понять тексту і дискурсу, з’ясуванні спільних і відмінних рис, на ознайомленні з модусами дискурсу та їх характеристикою. Заощадження навчального часу і динамічність у викладанні матеріалу досягалась шляхом використання узагальнювальних таблиць і схем (див. таблиці 3.4, 3.5.)

Таблиця 3.4

## Зіставлення усного і писемного модусів дискурсу

	Екстралінгвістичний контекст	Лінгвістичний компонент		
		структура	граматика	лексика
Усний дискурс	Ситуативний контекст “тут і зараз”, безпосередній контакт адресата й адресанта	Елементарні дискурсивні одиниці, паралінгвістичні засоби, паузи	Менший ступінь формальності, спланованості	Розмовна лексика
Писемний дискурс	Ситуативний контекст дискретний, учасники віддалені один від одного в просторі і часі	Речення як одиниці дискурсу, складна структура, предикація	Високий ступінь формальності і спланованості, чітко виражені граматичні категорії	Маркери точності

## Загальна характеристика тексту і дискурсу

Спільні риси тексту і дискурсу	Характерні риси	
	тексту	дискурсу
1.Усна і писемна форми. 2.Параметри цілісності, зв'язності, завершеності.	1.Категорія лінгвістична. 2.Результат мовленнєво-мисленнєвої діяльності (статичний). 3.Містить лінгвістичні характеристики.	1.Категорія лінгво-соціальна. 2.Процес і результат мовленнєво-мисленнєвої діяльності (динамічний). 3.Охоплює лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри.
Процес мовленнєвої діяльності = комунікація Результат мовленнєвої діяльності = текст Комунікація + текст = дискурс (за А. О. Кібриком)		
Дискурс – вербалізована мовленнєво-мисленнєва діяльність, яку розуміють як сукупність процесу і результату і характеризують як у власне лінгвістичному, так і екстралінгвістичному планах.  (В. В. Красних)	Текст – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загально композиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю (Енциклопедія).	

Дослідження структури дискурсу проводилось з опорою на схему комунікативного акту В. В. Красних (див. п. 1.1. дисертації, с. 18), що дозволяло студентам ЕГ самостійно доходити висновку про соціальне і когнітивне у структурі дискурсу, локальну і глобальну структуру дискурсу. Роль викладача-експериментатора полягала у спрямуванні та поглибленні знань студентів.

Зважаючи на те, що питання типології дискурсів складне і не вирішене в науковій літературі, як найбільш придатну для роботи з писемним дискурсом,



тези з монографій І. Р. Гальперіна, О. О. Селіванової, Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна, М. А. Кронгауза, в яких розглядались означені поняття, і дати відповіді на запитання:

1. Як розмежовують поняття “хронотоп” і “континуум” різні автори?
2. Чи можна сказати, що текстово-дискурсивна категорія континууму пов’язана з екстралінгвістичним контекстом дискурсу?
3. Як вона співвідноситься з категорією ситуативності за іншими класифікаціями?

Опрацьовуючи тему “Прагматика дискурсу”, до уваги брались три питання: 1) прагматичний аспект вивчення дискурсу, який охоплює поняття “комунікативні інтенції”, “прагматична установка дискурсу/ автора”, “комунікативні стратегії і тактики”, “комунікативна мета”; 2) роль контексту в інтерпретації дискурсу; 3) поняття текстової референції.

Готуючись до лекційного заняття, студенти ЕГ самостійно досліджували історію розвитку лінгвістичної прагматики, що дозволило безпосередньо під час лекції сконцентрувати їхню увагу на тлумаченні та ілюстрації основних понять теми, групуючи матеріал у тематичні блоки (див. схеми 3.2; 3.3; 3.4; 3.5).

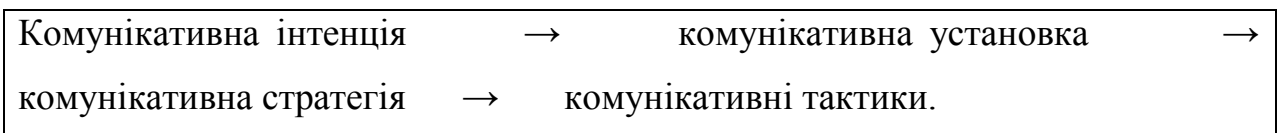


Схема 3.2. Конкретизація акту взаємодії автора й адресата



Схема 3.3. Прагматична структура мовленнєвого витвору (за К. Ф. Седовим)

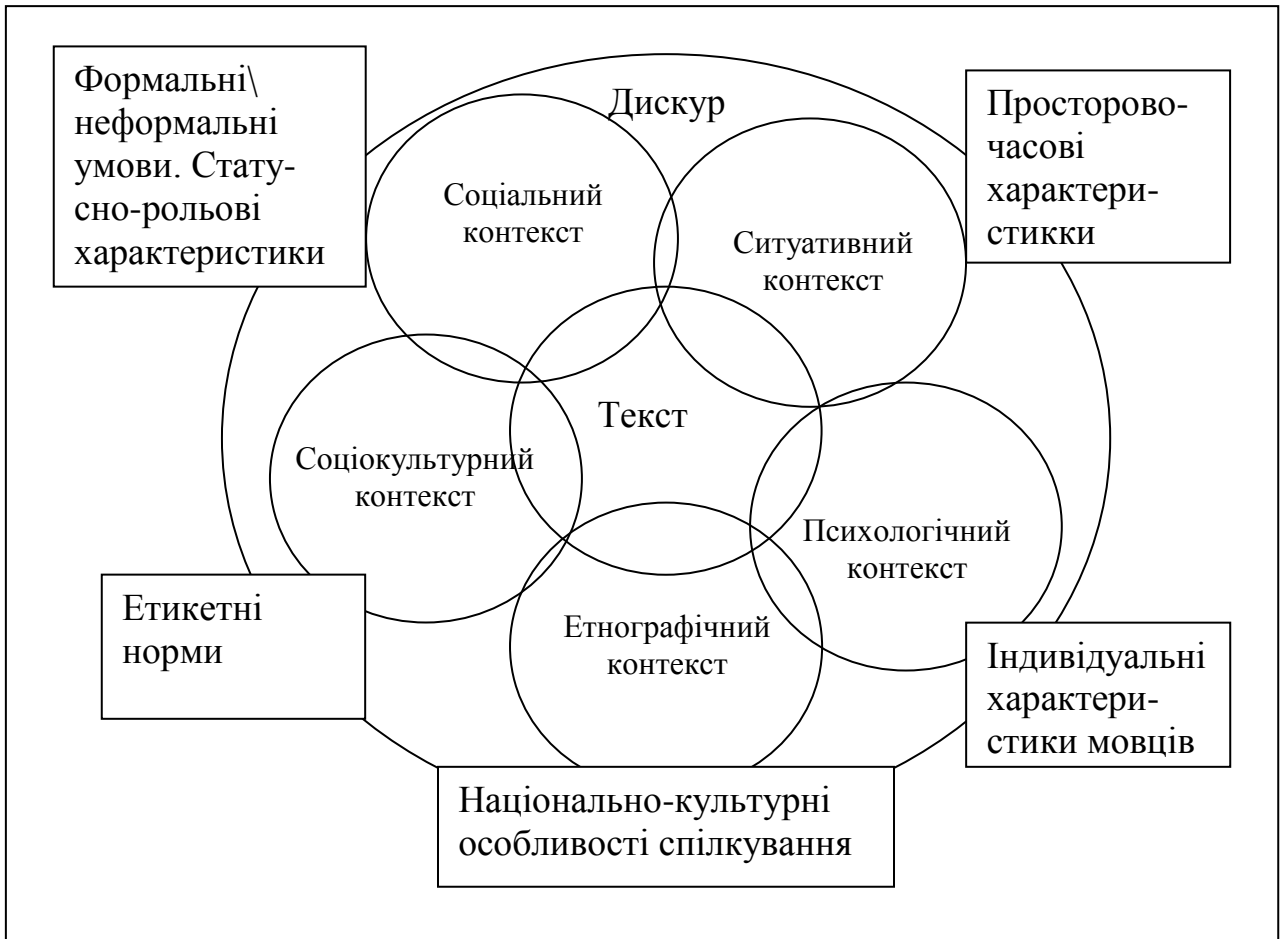


Схема 3.4. Роль контексту в інтерпретації дискурсу

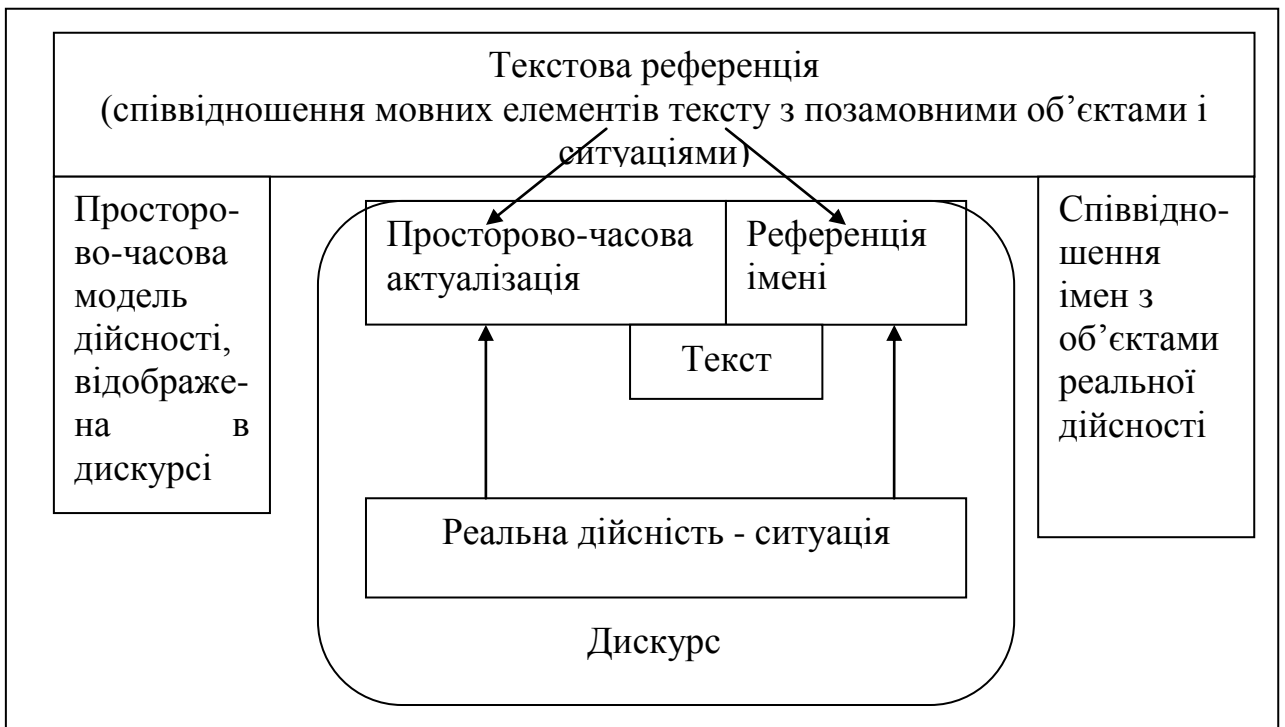


Схема 3.5. Текстова референція

Отже, використання тематичних блоків дозволяло, з одного боку, поступово ознайомити студентів з прагматичними аспектами вивчення дискурсу, а з іншого – забезпечити цілісне уявлення про дискурс і взаємозв'язок між усіма його складовими.

Лекція з теми “Дискурсивні фактори мовних явищ” мала проблемний характер. Перед студентами було поставлено дискусійне запитання щодо можливостей дослідження мовних явищ з позиції впливу на них дискурсивних факторів. На обговорення було винесено два питання: 1) семантика дискурсу; 2) комунікативна організація тексту.

Студентів ЕГ було ознайомлено з основними видами інформації тексту (змістовно-фактуальна / змістовно-концептуальна, експліцитна / імпліцитна); висвітлено проблему актуалізації смислу в дискурсі за допомогою тлумачення понять пропозиції, референції, інференції, експлікатури, імплікатури, пресупозиції (підтема “Семантика дискурсу”); розглянуто комунікативну будову тексту (поняття теми і реми) і роль реми в організації тексту, поняття рематичної домінанти (підтема “Комунікативна організація тексту”). Залучаючи елементи проблемного викладу матеріалу, окремо було розглянуто такі положення: актуалізація особистісних смислів дискурсу стає можливою при зверненні до зовнішнього контексту, а виділення тема-рематичних структур і рематичних домінант вказує на комунікативно значущу інформацію, організацію текстової семантики. Семантико-прагматичний, структурний і комунікативний аналізи дискурсу полегшують виділення мовної домінанти тексту. Відповідно підготовка студентів з означених питань дозволила запропонувати їм самостійно розв'язати такі завдання:

1. Охарактеризувати роль мовних засобів в актуалізації змісту тексту.
2. Простежити роль дискурсивних факторів на всіх мовних рівнях.
3. Визначити і проілюструвати феномен “прецедентний текст” та його місце в теорії дискурсу.

Викладений у такий спосіб навчальний матеріал закріплювався значною кількістю тренувальних вправ. А оскільки головним завданням когнітивно-

збагачувального етапу було формування вмінь виділяти і характеризувати лінгвістичні та екстралінгвістичні компоненти дискурсу, то цього вдалося досягти шляхом використання аналітичних вправ. Причому практичні заняття логічно продовжували лекційні, поглиблюючи знання студентів з дискурсології за допомогою системи інформаційно-рецептивних вправ.

Необхідність звернення до інформаційно-рецептивних вправ у межах першого модуля була зумовлена кількома причинами. По-перше, наукова новизна і недостатнє висвітлення в навчальній літературі проблем теорії дискурсу потребували особливої уваги до перевірки розуміння й усвідомлення окремих явищ і понять, закріплення їх шляхом доопрацювання додаткових джерел. По-друге, лінгвістичні завдання, включаючи фрагменти тез з монографій і праць відомих зарубіжних і вітчизняних науковців у цій галузі, дозволяли лише частково вирішити проблему з відсутністю достатньої кількості підручників і навчальних посібників. І по-третє, інформаційно-рецептивні вправи забезпечували розвиток умінь аналізувати, зіставляти, узагальнювати наукові факти, аргументувати відповіді, робити висновки.

Наприклад, для перевірки розуміння й усвідомлення сутності поняття дискурсу студентам було запропоновано такі завдання:

1. Прочитайте різні визначення дискурсу. Які з поданих визначень наближають дискурс до тексту? Виділіть визначення, які відображають сучасний погляд на дискурс. Яка основна риса дискурсу була покладена в їх основу? Які з наведених визначень є формальними, а які функціональними? Відповідь обґрунтуйте.

*Дискурс – це складне комунікативне явище, яке включає, крім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, установки, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту (Ю. М. Караулов, В. В. Петров).*

*Дискурс – зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами (Н. Д. Арутюнова).*



*Дискурс – сукупність речень із замкнутою системою взаємозв'язків, або текст, який складається з комунікативних одиниць мови, поєднаних неперервним смисловим зв'язком (М. В. Сосаре).*

*Дискурс – також текст, але такий, що складається з комунікативних одиниць мови – речень та їх об'єднань у більші єдності, які перебувають у безперервному смислому зв'язку, що дозволяє сприймати його як цілісне утворення (В. Г. Борботько).*

2. Використовуючи тези, сформулюйте головні властивості дискурсу.

*Найпростіше й очевидне значення терміна дискурс – розмовна практика, мовлення, а тому “використання мови” (О. С. Кубрякова).*

*Дискурс особистості – це матеріал для мовленнєвого портрета особистості в метамовному виконанні (О. О. Пушкін).*

*Дискурс = підмова + текст + контекст. Компонент “текст” у цій моделі конкретизується як “текст, що твориться + раніше створені тексти”. Компонент “контекст” включає такі різновиди, як “ситуативний контекст” і “культурний контекст” (О. І. Шейгал).*

*Дискурс – живий, він народжується, живе і помирає, коли предмет, який обговорюється, втрачає свою актуальність, ситуація спілкування змінюється, учасники розходяться по домівках. Текст – вічний (рукописи не горять). Але, тим не менш, дискурс – текст (незв'язних текстів у природі не існує). Писемний текст колись був дискурсом (див. напр., “Новий Завіт”), а текст, коли до нього торкнеться рука людини і включиться її свідомість, обернеться дискурсом (О. Ю. Попов).*

3. Які з поданих визначень характеризують соціальний і когнітивний виміри дискурсу? Обґрунтуйте свою відповідь, розкриваючи їх сутність.

*Дискурс – мовленнєве утворення в індивідуальному виконанні як в усній, так і в писемній формі, яке використовується в процесі соціальної взаємодії людей.*

*Дискурс – це завжди орудійний продукт мисленнєвої діяльності людської свідомості, спрямований на зміну когнітивного й інтенційного стану*

*адресата в комунікативному просторі (О. О. Пушкін) (тема “Загальна характеристика дискурсу”).*

Частина інформаційно-рецептивних вправ мала на меті ілюстрацію власними прикладами теоретичного матеріалу, оскільки це одне з важливих умінь, яке лежить в основі оперування науковими явищами і поняттями. Так, студентам ЕГ пропонувались такі завдання:

1. У науковій літературі розрізняють поняття когезії і когерентності. Розкрийте їх зміст і продемонструйте відповідь прикладами (тема “Грамматика дискурсу”).

2. Охарактеризуйте поняття “інтенції реципієнта (читача)”. Опишіть особливості взаємодії автора і читача в текстовій комунікації, звернувшись до статті української дослідниці Т. В. Радзівської “Деякі проблеми текстової комунікації: до постановки питання”(Мовознавство. – 1992. – №2. – С. 14 - 20). Підберіть тексти різних стилів і конкретизуйте на прикладах особливості цієї взаємодії, визначаючи комунікативну мету автора і мовні засоби її вираження (тема “Прагматика дискурсу”).

На закріплення і додаткове опрацювання виносились ті поняття і положення теорії дискурсу, які викликали у студентів труднощі в їх засвоєнні і застосуванні на практиці, або ж ті, які недостатньо висвітлювались під час лекції. Ураховуючи характер теоретичного матеріалу, інформаційно-рецептивні вправи будувались з опорою на відповідні прийоми розумової діяльності, як-от:

➤ аналіз: які аспекти дискурсивного процесу відображені в образних висловлюваннях? Розкрийте їх сутність.

*Дискурс – це мовлення, “занурене в життя” (Н. Д. Арутюнова).*

*Дискурс за допомогою повідомлення за допомогою тексту (discourse by means of message by means of text) (Дж. Ліч).*

*Дискурс – це, образно кажучи, життя тексту в нашій свідомості (це накладання інформації, яку ми отримуємо з цього тексту, і нашого знання про обставини, спонуки його породження на ментально-чуттєве інформаційне*

поле нашого індивідуального “Я”) (К. С. Серажим) (тема “Загальна характеристика дискурсу”).

➤ порівняння: назвіть основні текстові категорії. Порівняйте їх з текстово-дискурсивними категоріями за класифікацією О. О. Селіванової. Які з текстово-дискурсивних категорій ґрунтуються на властивостях комунікативної ситуації? (тема “Граматика дискурсу”).

➤ конкретизація: Ю. Є. Прохоров зазначає, що елементами дискурсу можна вважати прецедентне найменування, прецедентну цитату, прецедентну алюзію і прецедентну ремінісценцію. З’ясуйте значення термінів, звернувшись до лінгвістичного словника, і проілюструйте прикладами (підтема “Семантика дискурсу”).

➤ узагальнення: охарактеризуйте текстово-дискурсивні категорії антропоцентричності (адресантність та адресатність) та інтерактивності (інтенційність і стратегічність). Чи можна стверджувати, що вони відображають прагматичний аспект дискурсу? (тема “Прагматика дискурсу”).

➤ спостереження, організоване під час експерименту: розкрийте зміст тези: “Комунікація за допомогою писемного (друкованого) тексту розкривається як діалог між автором і читачем” (Ф. С. Бацевич). Ознайомтесь з окремими розділами книги В. П. Беляніна “Психолінгвістичні аспекти художнього тексту” (гл. 3 “Проблеми восприяття текста”). Виберіть один із запропонованих творів і проведіть у групі психолінгвістичний експеримент з метою з’ясування специфіки сприймання читачем тексту художнього твору, згрупуйте й опишіть емоційні реакції читачів. Обґрунтуйте доцільність вибраних автором мовностилістичних засобів впливу на читача. Для експерименту пропонуємо твори: Т. Шевченко “Садок вишневий коло хати”, М. Коцюбинський “Fata morgana” (уривок з 1 частини “Ідуть дощі...”), М. Хвильовий “Кіт у чоботях” (ч. 1), Остап Вишня (на вибір гуморески), І. Франко “Чого являєшся мені у сні?” (тема “Прагматика дискурсу”).

Задля практичного оволодіння теорією дискурсу, відпрацювання і закріплення окремих операцій дискурсивної діяльності і формування вмінь

аналізувати граматичні і семантико-прагматичні аспекти дискурсивної діяльності застосовувалась система аналітичних вправ. Перший щабель у засвоєнні теоретичного матеріалу – вироблення вмінь виділяти і характеризувати дискурсивні явища. Означені вміння є базовими: без них студент не зможе проводити повний дискурсивний аналіз тексту, а також успішно будувати цілісні дискурси. Завдання типу “Виділіть і охарактеризуйте” спрямовані на формування вмінь встановлювати основу, на якій виділяється досліджуване явище, вирізняти його з-поміж інших за характерними ознаками, встановлювати взаємозв’язки. Наведемо приклади таких вправ:

1. Назвіть основні засоби вираження логіко-семантичного зв’язку в тексті.

*Горбочки-ярочки, і великий байрак, і лугова низина, по якій звиваються пласкі береги вузької річечки, а за лугом і річечкою чорніє ліс.*

*Ще вчора туманилось і супилось, а сьогодні сонце світить приязно, щедро, а сьогодні небеса вбралися такою блакиттю – ясною, свіжою, молодю, що ї очам важко дивитися. Сніги мерехтять гострими білими скалками, сніги відбивають навсебіч проміння, сніги світяться яскраво, урочисто, ї здається, що то вони цього провесіннього дня зацвіли таким променистим, сліпучим цвітом. Ото скільки глянеш – палахкотить, міниться різними відтінками білого кольору березневий сніг по горбочках-ярочках, і навіть добре можна вловити запах того снігового буйноквіту... запах студений, ледь-ледь хмільний, бадьорий, збудливий... схожий на дух перших пролісків, коли їх зірвати в лісі й відразу ж піднести до обличчя.*

*Сніги цвітуть і взимку. Буває, такою тонкою, майже невловною синьою барвою візьмуться сумирної, доброї днини! Чи то заблищать холодним крижаним сріблом – у мороз... Чи кине на їхні заснулі груди сонце з червоного заходу зловісних, багряних відблисків, і тоді сніги начебто поймаються тоном тривоги, непевним очікуванням (Є. Гуцало. Цвіте березневий сніг, співає) (тема “Грамматика дискурсу”).*

2. Визначте й опишіть мовні маркери використаних автором стратегій у писемному дискурсі.

*Крим!*

*Легко сказати – Крим, а от як його вам описати так, щоб ви зразу відчували, що воно за країна така отой Крим, що про його й легенди, й пісні, й перекази, що до його з усіх країв світу білого ідуть і ідуть, щоб хоч одним на його оком глянути, щоб хоч раз його повітрям дихнути, щоб підставити хоч на хвилину своє анемічне тіло під палюче й цілюще проміння його гарячого сонця...*

*Як?!*

*Цілий, може, натовп учених, цілі, може, століття силу-силенну й тонких, і товстих книг про його понаписували, музеї по всіх кримських містах позасновували, а вам – я знаю! – вам щоб усе зразу, як на долоні: щоб і історія, і географія, і етнографія... Щоб і флора, й фауна...*

*Добре!*

*Я все вам жуужмом. А там уже хто більше чим цікавиться – хай вибирає... (О. Вишня. Крим) (тема “Прагматика дискурсу”).*

3. Охарактеризуйте зовнішній контекст твору М. Коцюбинського “На крилах пісні”, спираючись на такі екстралінгвістичні параметри, як особистість автора, час і місце написання твору, умови написання, факти біографії. Як екстралінгвістичний контекст вплинув на вибір мовних засобів? Охарактеризуйте їх (тема “Прагматика дискурсу”).

4. Виділивши й охарактеризувавши лексичні одиниці, визначте наявну в тексті фактуальну і концептуальну інформацію. Як вона проявляється у першій і другій строфі? Порівняйте.

*Гримить!      Благодатна      пора      І вітер над нею гуляє бурхливий,  
наступає,      І з заходу темная хмара летить, –  
Природу розкішная дрозж пронимає,      Гримить!  
Жде спрагла земля плодотворної Гримить!      Тайна дрозж пронимає  
зливи,      народи, –*

*Мабуть, благодатная хвиля Ті хмари – плідної будущини тіни,  
находить... Що людськість, мов красна весна,  
Мільйони чекають щасливої зміни, обновить.*

*Гримить! (І. Франко)*

(підтема “Семантика дискурсу”).

5. Опишіть комунікативну організацію поданих уривків, проаналізувавши основні тема-рематичні конструкції і виділивши рематичну домінанту.

*Тихо-тихо в Сонгороді. Тихо в йому, як і дощик січе день і ніч, як і сніг тріщить під ногою, тихо й тоді, як соловейко заливається піснею-коханням по садах, по гаях, по зелених дібровах. А надто тихо в літній, робочий день. Тихо на вулицях із плетеними тинами, тихо на головній вулиці з неодмінною поліцією, управою і будинком про арештантів, тихо коло крамниць на базарі, – скрізь тихо. Вийдеш на головну вулицю, що гін на троє тягнеться з одного кінця міста до другого, дивишся праворуч – тихо, пусто й нікого нема; глянеш ліворуч – тин, дереза і нікого нема; куди не глянеш – тихо, пусто, тільки вітер тихенько шелестить та грається листям. Деколи пройде закутаний в сірий балахон урядник із лошам позаду, зжене горобців, що купалися в м'якому гарячому поросі на шляху, проплентається жид на біді, пробіжить який-небудь Сірко з реп'яхами в хвості, скакаючи на трьох ногах і ховаючи голову по затінках, виткне голову з рову свиня, важко зітхне, хрюкне і знов заховається; і знову все стихне, знову засне; тільки налякані горобці позлітають із тинів на гарячий порох та вітрець тихенько шепочеться з листям (В. Винниченко. Краса і сила) (підтема “Комунікативна організація тексту”).*

Наступний щабель – це формування вмінь класифікувати дискурсивні явища і зіставляти різні аспекти дискурсу. Порівняно з попередньою, група вправ, яка сприяє розвитку означених умінь, невелика, але їх роль у попередній підготовці до проведення дискурсивного аналізу тексту не менш важлива, адже вони ґрунтуються на підвищенні рівня складності виконуваних

операцій і застосуванні набутих знань у типових ситуаціях. Наприклад, студентам пропонувались такі завдання:

1. Охарактеризуйте використані автором основні різновиди засобів зв'язності в тексті. Згрупуйте їх залежно від того, на якому рівні вони проявляються: на семантичному або граматичному.

*От і побігли, нарешті, весняні води!*

*Блакитне склепіння неба, в повітрі цвіте синенький туманець, над обр'ями начебто клубочиться неясне небо... а сніг переблискує яскраво, мерехтить біло, сміється! Немає вітерцю, світла тиша, і в цій тиші то там, то там заспіває раптом, засурмить півень, йому вогненным криком відповідь другий, а третього то й почувши ледь-ледь, так він далеко... Й знову світиться тиша...*

*І блищать весняні води!*

*Здається, нинішній день – день води. З ринви цідиться вода тугесеньким голубим струмком, і він нескінченно виповідає щось і виповідає, сам собі радіє, сам собі тішиться. Й тобі така близька та зрозуміла його радість! А як славно цяпотить вода із стріхи. Краплина відривається за краплиною, сяють сріблом, а то сонячний промінь заломиться в летючій краплині, й вона тобі зблисне фіолетовим чи золотавим. Падають краплини – живі, постійно усміхнені, мерехтливі й, сягнувши землі, чи розбиваються об щось тверде на міриади дрібненьких іскорок, чи, потрапивши в калюжку, народжують на її поверхні маленькі водяні вибухи.*

*Сніг підтанув водою, вона темніє в слідах, у коліях... Ось у рівчаку ген скільки набралось талої, трохи далі вона витікає з рівчака на вулицю, й тут так просто вже не пройдеши, мушиш обминати через чужий город... (Є. Гуцало. Весняні води) (тема “Грамматика дискурсу”).*

2. Згрупуйте лексичні і синтаксичні засоби відтворення художнього простору в тексті. Які засоби найяскравіше передають локативні відношення? Знайдіть лексику, яка прямо вказує на географічний простір написання твору.

Зробіть висновок, як впливає комунікативний намір автора на вибір текстової референції (текст у додатку Ж, тема “Прагматика дискурсу”, впр. 12).

3. Простежте зв'язок між комунікативною метою автора і вибраним жанром / типом мовлення / характером побудови тексту та екстралінгвістичними компонентами на прикладі таких творів: Гр. Косинка “За земельку”, Є. Гуцало “Весілля в полі”, П. Тичина “Одчиняйте двері” (тема “Прагматика дискурсу”).

Традиційно підготовка до повного ЛАТ пов'язана з роботою над дослідженням системи мовних одиниць – від фонем до синтаксем – та їх функціонуванням у мовній тканині тексту. У межах експериментального навчання основна робота була спрямована на вивчення тексту в дискурсі, тобто тексту в дієвому контексті. З огляду на це, студентів ЕГ було детально ознайомлено з екстралінгвістичними компонентами дискурсу, з поняттям екстралінгвістичного контексту, його роллю в побудові висловлювання. Так, на перших лекціях, засвоюючи поняття дискурсу, студенти отримували загальне уявлення про екстралінгвістичний аспект дискурсу як ситуацію спілкування (умови спілкування та його учасники), в якій породжується, розгортається і сприймається дискурс, і тренувались виділяти екстралінгвістичні фактори, необхідні для адекватного розуміння поданого тексту, звертаючись до особистості автора, фактора адресата, місця і часу написання твору та інших суттєвих зовнішніх умов текстової комунікації. Для аналізу студентам було запропоновано уривок з новели М. Хвильового “Дорога і ластівка”. Головна увага зверталась на ті екстралінгвістичні компоненти, які відіграли важливу роль у тлумаченні й аналізі мовної тканини твору. Як відомо, в 20-х рр. ХХ століття М. Хвильовий перебував під значним впливом імпресіонізму, для якого характерна перевага вражень, відчуттів, переживань, тому в центрі аналізу опинилася лексика, яка передає колір (*оксамитовий, пожовклий, електрика*), запах (*пахуча громовиця, пахло сонцем, пахло життям*), звукові тони (*город шумів, кричали мотори, був грім, зашумів дощ, пронісся мелодійний звук*). Студенти ЕГ пригадали важкі для України 20-



ті роки, психологічний стан письменника. Означені компоненти екстралінгвістичного контексту важливі не лише для розуміння глибокої ідеї твору (твір майже не містить сюжету), а й для характеристики мовних засобів. Наприклад, було розглянуто особливості членування і зв'язності твору:

*... Дивлюсь на дорогу. На дорозі порожньо, і я думаю про небуття: коли дорога відходить, тоді щось відходить, кудись відходить.*

*Потім згадую сливи.*

*Саме по цій дорозі везли колись сливи. Я був маленький і прохав у тітки слив.*

*Тоді вона дала мені жменю.*

*Та не були то сливи. Було дитинство.*

За тотожним повтором “прочитується” психологічний стан автора, вплив імпресіонізму, важкі ідейні і фанатичні 20-ті роки радянської системи. Крім того, було звернуто увагу на слова-символи: *дорога, голуби, ластівка* і пов'язаний з ними етнографічний контекст, який яскраво виступає на тлі соціальної проблематики. Приміром, ластівка для українців – символ домовитості, і саме ластівка потрапляє до кімнати і гине, а з нею “гине” домашній затишок, устрій тогочасного суспільства. Аналізуючи окремі мовні засоби, студенти доходили висновку, що актуалізація екстралінгвістичного контексту виступає одним з прийомів виділення мовної домінанти твору. Наприклад, у новелі “Дорога і ластівка” переважає нейтрально забарвлена лексика (*дорога, ліс, дуб, листя, книга, сливи, шафа, килим, яма*), вона несе ідейне навантаження твору, а звернення до зовнішнього контексту допомагає прочитати комунікативний намір автора, активізувати спільні для автора і читачів пресупозиції, вплинути на інтерпретацію читачем твору, зокрема на розуміння прихованих смислів.

Кожна наступна тема поглиблювала знання студентів про екстралінгвістичні компоненти дискурсу. На підставі використання дедуктивного методу подання теоретичного матеріалу студенти проходили шлях від загального уявлення про позамовні чинники творення дискурсу до

конкретизації окремих компонентів екстралінгвістичного контексту. Тема “Прагматика дискурсу” була безпосередньо спрямована на засвоєння аспектів комунікації, пов’язаних з адресантом і адресатом та їх взаємодією, і вивчення різних видів контексту. Відповідно, практичне заняття умовно було поділено на дві частини. Перша частина передбачала виконання системи вправ на опанування категоріями лінгвістичної прагматики, як-от:

1. Прочитайте оповідання М. Коцюбинського “П’ятизлотник”. Визначте комунікативну мету автора і з’ясуйте, чи вдалося авторові досягнути поставленої мети, ознайомившись з листами М. Ф. Комарова до М. Коцюбинського і П. Мирного до М. Коцюбинського та історією написання твору. Охарактеризуйте текст в екстралінгвістичному контексті (текст у додатку Ж, тема “Прагматика дискурсу”, впр. 13).

2. Ознайомтесь з прагматичною установкою таких жанрів художньо-літературного дискурсу, як акварель, етюд, образок, звернувшись до літературознавчого словника і словника образотворчих термінів. Пригадайте твори М. Коцюбинського акварель “На камені”, етюд “Цвіт яблуні”, образок “Відьма”. Визначте прагматичну установку автора. Чи відповідає прагматична установка автора прагматичній установці дискурсу? Чи існує між ними протиріччя? Які мовностилістичні засоби увиразнюють прагматичну установку автора?

3. Опишіть засоби вираження категорій антропоцентричності (адресантність та адресатність) та інтерактивності (інтенційність і стратегічність) в поданому дискурсі, скориставшись приміткою (текст у додатку Ж, тема “Прагматика дискурсу”, впр. 14).

4. Простежте взаємозв’язок між поставленою автором комунікативною метою і вибором стратегій для її реалізації у творі Гр. Тютюнника “Три зозулі з поклоном”.

Друга частина практичного заняття “Прагматика і контекст дискурсу” передбачала ознайомлення студентів з видами контексту і їх актуалізацією на мовному рівні. Студентам пропонувались такі завдання:

1. Знання яких історико-культурних подій допомагає адекватно зрозуміти зміст твору? Опишіть соціальний контекст. Знайдіть лексику, яка пов'язана із соціальними подіями, зображеними у творі (текст у додатку Ж, тема “Прагматика дискурсу”, впр. 17).

2. Прочитайте вірш. Які асоціації викликають у вас виділені слова? Знання якого контексту допомагає зрозуміти виділені слова? Складіть етнографічну довідку. З якою метою автор використовує національно-культурну інформацію?

*Тополі, тополі...*

*Над світом високі **тополі***

*Несуть своє горде крило...*

*Належим жіночій ми долі,*

*Куди б нас життя не вело.*

***Бабусям, казкам** нашим тихим,*

*Де правди не гасне свіча,*

*Де завжди заносить над лихом*

*Добро правдоносне меча.*

***Матусям, пташкам** сивочолим,*

*Щоб білий цей світ не погас,*

*То в полі самі стали полем*

*І дихають хлібом до нас.*

*Належим, належим **коханим,***

*Земним благовісним **зіркам,***

*їх вічним тривогам і ранам,*

*За душі їх – сонце віддам!*

*Належимо долі, мов доні,*

*І долі ми вдячні за це,*

*Що сонце несе на долоні*

*Струнке і гінке деревце.*

*Жіночої дивної суті*

*Життя пізнаю до основ.*

*Жіноцтво – предивнії судді,*

*Найвищий нам осуд – любов!*

*Бабусі вже гаснуть поволі,*

*А внучки крилато цвітуть...*

*Тополі, тополі, **тополі***

*В слідах **матерів** постають... І. Драч*

3. Знайдіть лексику, яка прямо або приховано відображає внутрішній стан автора. Які особливості психологічного контексту знайшли своє вираження у творі?

*На колимськiм морозі калина*

*зацвітає рудими слізьми.*

*Неосяжна осонцена днина,*

*і собором дзвінким Україна*

*написалась на мурах тюрми.*

*Безгоміння, безлюддя довкола,*

*тільки сонце, і простір, і сніг*

*І котилося куль-покотьюлом*

*моє серце в ведмежий барліг.  
І зголілі модрини кричали,  
тонко олень писався в імлі,*

*і зійшлися кінці і начала  
на оцій чужинецькій землі.*

*В. Стус*

4. Пригадайте зміст повісті М. Коцюбинського “На віру”. Ознайомтесь з листами редакторів до М. Коцюбинського, в яких обговорюється проблема видання твору. Чому по-різному реагували редактори і читачі на твір М. Коцюбинського в Галичині і Східній Україні? Які параметри зовнішнього контексту, не враховані автором, завадили надрукувати йому твір у Галичині? (текст у додатку Ж, тема “Прагматика дискурсу”, впр. 15).

5. Виділіть мовну доміную твора. Яка її роль у відображенні зовнішнього контексту творення дискурсу? Відповідь обґрунтуйте.

<i>«Заворожи мені, волхве! Заворожи мені, волхве...»</i>	<i>прикиданий</i>	<i>землею,</i>	<i>снігами,</i>
<i>Сидить по мавні на зорях, на місяцях.</i>	<i>кременем</i>		
<i>Респектабельні пілігрими</i>	<i>реа</i>		
<i>в комфортабельних «Волгах»</i>		<i>білі</i>	
<i>«ходять» по шевченківських місцях.</i>			<i>тований.</i>
<i>Вербують верби у монографії.</i>	<i>Хоч</i>	<i>посмертно,</i>	<i>зате —</i>
<i>Вивчають біо- і географію.</i>		<i>своевременно.</i>	
<i>Полюють в полі на три тополі...</i>		<i>Звісило з трибуни блазенський ковпак</i>	
<i>А цікаво, багато б із них потрапили</i>		<i>забрехує слово.</i>	
<i>пройти шляхами його долі?</i>		<i>Було так, було так, було так, було</i>	
<i>Давайте чесно,</i>		<i>так...</i>	
<i>не кнопки ж ми й не педалі.</i>		<i>А може, було інакше?</i>	
<i>Що писав би Шевченко</i>		<i>«Чуєш, батьку?</i>	
<i>в тридцять третьому,</i>		<i>Чую, синку!..»</i>	
<i>в тридцять сьомому роках?</i>		<i>Пропадали ж люди ні за гріш.</i>	
<i>Певно, побувавши в Косаралі,</i>		<i>Передсмертно лаявся Косинка.</i>	
<i>побував би ще й на Соловках.</i>		<i>Божеволів у тюрмі Куліш.</i>	
<i>Загартований, затратований,</i>		<i>Курбас ліг у ту промерзлу землю!</i>	

*Мовчимо.  
Пнемося у багет.*

*Як мовчанням душу уяремлю,  
то який же в біса я поет?!*

*Л. Костенко*

Надалі вміння студентів використовувати компоненти зовнішнього контексту при аналізі мовних одиниць розвивались під час дослідження мовних явищ з позиції впливу на них дискурсивних факторів. Цьому сприяли такі вправи:

1. Опишіть пресупозиції, які сприяють адекватному сприйманню основного змісту твору.

*«Цвітові яблуні»*

*З далекого туману, з тихих озер загірної комуни шелестить шелест: то йде Марія. Я виходжу на безгранні поля, проходжу перевали і там, де жевріють кургани, похиляюсь на самотню пустельну скелю. Я дивлюсь в даль. – Тоді дума за думою, як амазонянки, джигітують навколо мене. Тоді все пропадає... Таємні вершники летять, ритмічно похитуючись, до отрогів, і гасне день; біжить у могилах дорога, а за нею – мовчазний степ... Я одкидаю вії і згадую... воістину моя мати – втілений прообраз тієї надзвичайної Марії, що стоїть на гранях невідомих віків. Моя мати – наївність, тиха жура і добрість безмежна. (Це я добре пам'ятаю!). І мій неможливий біль, і моя незносна мука тепліють у лампаді фанатизму перед цим прекрасним печальним образом.*

*Мати каже, що я (її м'ятежний син) зовсім замучив себе... Тоді я беру її милу голову з нальотом сріблястої сивини і тихо кладу на свої груди... За вікном ішли росяні ранки і падали перламутри. Проходили неможливі дні. В далі з темного лісу брели подорожники й біля синьої криниці, де розлетілись дороги, де розбійний хрест, зупинялись. То – молоде загір'я.*

*- Але минають ночі, шелестять вечори біля тополь, тополі відходять у шосейну безвість, а за ними – літа, роки і моя буйна юність. Тоді дні перед грозою. Там, за отрогами сизого боку, спалахують блискавиці і накопують, і піняться гори. Важкий душний грім ніяк не прорветься з Індії, зі сходу. І*

томиться природа в передзроззі. А втім, за хмарним накипом чути й інший гул – ...глуха канонада. Насуваються дві грози.

– Тривога! – Мати каже, що вона поливала сьогодні м'яту, м'ята вмирає в тузі. Мати каже: “Надходить гроза!” І я бачу: в її очах стоять дві хрустальні росинки (М. Хвильовий. Я (романтика)).

2. Зверніть увагу на прецедентні тексти, використані авторами. Сформулюйте підтекстову інформацію, яку вони виражають. Які типи інформації за планом вираження використовує автор? (текст у додатку Ж, тема “Дискурсивні фактори мовних явищ”, впр. 21).

3. Прочитайте вірш С. Черкасенка “З квіток рожевих”. Які асоціації викликали у вас слова “віночок” і “терен”? Обміняйтеся думками і зіставте свої враження у групі. Пригадайте символічне значення віночку і терну для українців. Які пресупозиції пов’язані зі змістом вірша? Відповідь обґрунтуйте.

*З квіток рожевих*

<i>З квіток рожевих запашних</i>	<i>І очі сяють – очі-зорі!</i>
<i>Сплела гарненький ти віночок,</i>	<i>Моя кохана! дай же Біг,</i>
<i>І твій дзвінкий, веселий сміх</i>	<i>Щоб і життя тебе квітчало</i>
<i>Збудив і річку і гайочок.</i>	<i>Вінками щастя і утіх,</i>
<i>Твоя голівка молода,</i>	<i>Щоб ся голівонька удала,</i>
<i>Ще краща в пишному уборі,</i>	<i>Замість квітів запашних,</i>
<i>Сама, мов квітка, вигляда,</i>	<i>Ніколи терну не зазнала!..</i>

*С. Черкасенко*

4. Визначте синтаксичні особливості прози М. Хвильового. Які синтаксичні конструкції домінують у його творах (наприклад, “На глухім шляху”, “Дорога й ластівка”, “Кіт у чоботях”)? Які ідейно-соціальні риси часу авторові вдалося передати за їх допомогою?

Окрім роботи з екстралінгвістичним контекстом дискурсу, проводилась цілеспрямована робота над засвоєнням структурної і граматичної організації дискурсу, комунікативної будови тексту і семантики дискурсу. Завдання мали комплексний характер: ґрунтувались на вивченні тексту (дискурсу) в

сукупності всіх його категорій і одиниць із залученням новітніх досягнень теорії тексту і дискурсу. Пропонуємо для розгляду окремі вправи:

1. Опишіть глобальну структуру дискурсу: в термінах макропропозиції; спираючись на типологічні і жанрові риси дискурсу; спираючись на основні текстово-дискурсивні категорії.

2. Виділіть ключові слова і побудуйте тематичні лінії, які відображають єдиний тематичний фон розповіді, аналізуючи етюд Є. Гуцала “Щебечуть дві тополі”. Простежте, як проявляється категорія цілісності і зв’язності. Яку роль виконують ключові слова у створенні смислової цілісності тексту? (тема “Грамматика дискурсу”).

3. Розкрийте зміст і роль категорії членування в поданому дискурсі на прагматичному і семантичному рівні (текст у додатку Ж, тема “Грамматика дискурсу”, впр. 11)

4. Визначте тему дискурсу. Виділіть макропропозиції і простежте особливості семантичного розгортання теми в романі У. Самчука “Марія” (“Книга про народження Марії”, ч. I) (підтема “Семантика дискурсу”).

5. Визначте основну тему дискурсу. Виділіть макропропозиції і пов’язані з ними ключові слова. Накресліть тематичні лінії і опишіть пов’язані з ними атрибути, асоціації. Як змінюється смислове навантаження основного ключового слова?

*Ідуть дощі. Холодні осінні тумани клубочать угорі і спускають на землю мокрі коси. Пливе у сірі безвісті нудьга, безнадія, і стиха хлипає сум. Плачуть голі дерева, плачуть солом'яні стріхи, вмивається сльозами убога земля і не знає, коли осміхнеться. Сірі дні змінюють темні ночі. Де небо? Де сонце? Міради дрібних крапель, мов вмерлі надії, що знялись занадто високо, спадають додола і пливуть, змішані з землею, брудними потоками. Нема простору, нема розваги. Чорні думи, горе серця крутяться тут, над головою, висять хмарами, котяться туманом, і чуєш коло себе тихе ридання, немов над умерлим...*

*Маленьке, сіре, заплакане віконце. Крізь його видко обом – і Андрієві і Маланці, як брудною, розгрузлою дорогою йдуть заробітчани. Йдуть та йдуть, чорні, похилені, мокрі, нещасні, немов каліки-журавлі, що відбились від свого ключа, немов осінній дощ. Йдуть і зникають у сірі безвісті...*

*Тьмяно в хатинці. Цідять морок маленькі вікна, хмуряться вогкі кутки, гнітять низька стеля, і плаче зажурене серце. З цим безконечним рухом, з цим безупинним спаданням дрібних крапель пливуть і згадки. Як краплі сі – упали й загинули в болоті дні життя, молоді сили, молоді надії. Все пішло на других, на сильніших, на щасливіших, немов так і треба.*

*Немов так і треба...*

*А дощ іде... Горбатими тінями у хатнім присмерку сидять старі, немов рішають загадане Гудзем завдання: чи прийде коза до воза?*

*А мабуть, прийде... (М. Коцюбинський. Fata morgana) (підтема “Семантика дискурсу”).*

6. Поділіть поданий текст на ССЦ. Ознайомтесь зі спостереженнями Г. О. Золотової над синтагматичним членуванням тексту. Доведіть комунікативну цілісність тексту, охарактеризувавши тема-рематичні ланцюжки (текст у додатку Ж, підтема “Комунікативна організація тексту”, впр. 22).

Отже, система інформаційно-рецептивних й аналітичних вправ, поглиблюючи і закріплюючи знання студентів з теорії дискурсу і тексту, ознайомлюючи з новими парадигмами і підходами до вивчення тексту, склала своєрідну пропедевтичну роботу з вивчення основ ДАТ.

Мета другого етапу – **операційно-аналітичного** – полягала в засвоєнні особливостей побудови і сприймання художньо-літературного типу дискурсу, його структури та ознак, в опануванні прийомами часткового і повного ДАТ.

Операційно-аналітичний етап відповідав змістовому модулю “Основи дискурсивного аналізу художнього тексту”, а тому основним прийомом роботи виступив аналіз тексту. Ознайомлення зі схемою повного ДАТ проводилось на прикладі художньо-літературного дискурсу, який слугував



основним ілюстративним матеріалом першого і другого модулів програми, тому лекційний матеріал охопив питання текстової комунікації і художньо-літературного дискурсу, зокрема було розглянуто його ознаки, особливості породження і сприймання, тобто психолінгвістичні аспекти дискурсу, а також поняття словесно-художнього твору, словесно-художнього образу і ролі слова у створенні словесно-художнього образу в літературному творі; а вже потім сконцентровано увагу на основних підходах і методах дослідження дискурсу, з-поміж яких чільне місце посів ДАТ. Здійснення ЛАТ у когнітивно-дискурсивному аспекті як педагогічна умова означеного етапу передбачало:

- реконструкцію дискурсивного процесу під час аналізу, тобто вивчення тексту в екстралінгвістичному контексті (дискурс – комунікативне явище);
- тлумачення семантичного простору тексту, який разом із позатекстовими чинниками неодмінно пов'язаний з когнітивною системою автора, і виявлення взаємозв'язку між внутрішнім і зовнішнім світом людини (автора), індивідуальним і соціальним (дискурс – когнітивне явище);
- розгляд особливостей функціонування мовних одиниць у дискурсі, що сприяє формуванню комунікативно-дискурсивних умінь читача-реципієнта.

Оскільки прийоми і техніка ЛАТ широко висвітлені в науково-методичній літературі, це питання було винесено на самостійне опрацювання, що дало змогу в процесі лекційного заняття зосередитись на дискурсивному аналізі тексту і ґрунтовно репрезентувати студентам Еґ схему і техніку проведення ДАТ на прикладі новели Гр. Тютюнника “Зав’язь” [Додаток 3].

Як відомо, традиційна програма з ЛАТ, побудована на основі індуктивного методу, спрямовує студентів від спостереження над конкретними текстами до формулювання загальних теоретичних положень, відповідно на практичну частину відводять більшу кількість годин (28 год.), на відміну від лекційної, що дозволяє за допомогою домашніх завдань розібрати 14 текстів (2 год. на текст) [202]. Запроваджена нами програма з “Дискурсивного аналізу тексту”, виходячи з характеру і змісту теоретичного матеріалу, спиралася на дедуктивний метод подання матеріалу, тобто була

побудована в напрямку від збагачення студентів ЕГ знаннями з теорії до конкретизації набутих знань на практиці, а тому кількість годин, яка відводиться на практичні заняття, була розподілена між опрацюванням теоретичного матеріалу (І модуль – 4 год. і 4 год. СРС), опануванням прийомами ДАТ (ІІ модуль – 2 год. практичні заняття і 2 год. СРС), засвоєнням особливостей побудови різножанрового дискурсу і проведенням семінарського заняття, яке включало завдання на повний і зіставний ДАТ (ІІІ модуль – 6 год. і 2 год. СРС). Завдяки урізноманітненню запропонованих вправ, кожен модуль охоплював завдання на аналіз текстів, що загалом дозволило проаналізувати 10 текстів, не враховуючи практичних завдань першого модуля, в межах якого перевага надавалась аналітичним вправам, що ґрунтувались на прийомах часткового ДАТ, наприклад, формально-структурного, лінгвістичного, семантико-прагматичного тощо. Отже, та кількість годин, яка була відведена на проведення повного дискурсивного аналізу художнього тексту за модульною програмою, анітрохи не знизилася його якості і глибини.

Зміст роботи першого модуля визначив провідну роль самостійної навчально-практичної роботи студентів в оволодінні основами ДАТ, на підставі чого за рахунок серії домашніх завдань студентами було проаналізовано сім текстів, а в ході практичного заняття розглянуто найскладніші моменти в аналізі, виправлено помилки, проведено додаткові роз'яснення. Метою практичних занять було колективне обговорення вже підготовлених аналізів, заслуховування кожної позиції і колективна робота з наступною групою текстів. Для аналізу студентам ЕГ було запропоновано такі художні твори: І. Драч “Етюд про хліб”, О. Довженко “Зачарована Десна” (уривок), О. Гончар “Собор” (уривок), Л. Костенко “Виходжу в сад, він чорний і худий”, М. Коцюбинський “Intermezzo” (уривок), М. Хвильовий “Кіт у чоботях” (ч. 1), О. Вишня “Море” (уривок).

Після ознайомлення зі схемою ДАТ й аналізом оповідання Гр. Тютюнника “Зав'язь” під керівництвом викладача практикувалось

виконання студентами часткового ДАТ, а саме семантико-прагматичного (І. Драч “Етюд про хліб”), формально-структурного (О. Довженко “Зачарована Десна”), лінгвістичного (О. Гончар “Собор”). Наведемо орієнтовний план роботи.

### **І. Драч “Етюд про хліб” (семантико-прагматичний аналіз)**

#### Робочі прийоми аналізу

1. Охарактеризувати прагматичний контекст, з’ясувавши тему твору і комунікативну мету автора, використані комунікативні стратегії і мовні засоби їх вираження.

- Звернути увагу на членування, логічність і доступність твору.
- За допомогою яких мовних засобів автор встановлює контакт з читачем?
- Прокоментувати назву твору. З’ясувати ознаки жанру “етюд”. Чи вдалося авторові втілити їх у творі? Доведіть.
- Простежити взаємозв’язок між поставленою автором метою і вибраним жанром.
- Визначити мовні засоби локально-часової актуалізації зображуваної дійсності.

2. Виділити ключові слова й охарактеризувати пов’язані з ними атрибути.

- Звернути увагу на те, що слово “хліб” жодного разу автор не згадує в тексті. Яке ідейне навантаження несуть пов’язані з ним атрибути?
- До якої народної символіки звертається автор? (хліб – яйце – тісто – сонце, піч – зоряне небо). Складіть етнографічний коментар до вірша, залучаючи космологічні уявлення українців. Розкрийте значення слів “яйце”, “ніч”, “сонце” у вірші.

3. Проаналізувати концептосферу вірша.

4. Виділити імпліцитно виражені смисли у вірші.

**О. Довженко “Зачарована Десна” (уривок від слів “До чого ж гарно було в нашому городі!” до слів “Любив дід гарну бесіду і добре слово”)**

*Формально-структурний аналіз* – це аналіз структурної організації тексту (членування і зв'язності) з опорою на типологічні і жанрові особливості твору.

#### Орієнтовні питання

1. Охарактеризувати макроструктуру дискурсу.

➤ Глобальна ситуація поданого уривка – спогади про дитинство. Аналізуються дві макроситуації, репрезентовані такими макропропозиціями “наш город” і “у нас був дід”.

➤ Як пов'язані між собою макропропозиції?

➤ Виділіть ключові слова і побудуйте тематичні лінії, демонструючи об'єднання макроситуацій у глобальну ситуацію.

➤ Опишіть денотативний простір тексту та його лексико-семантичну репрезентацію.

2. У чому полягає особливість смислової зв'язності тексту?

3. Аналіз членування тексту: підрахуйте кількість абзаців у тексті і виділіть складні синтаксичні цілі.

4. Опишіть основні засоби міжфразового зв'язку. Зверніть увагу на тотожний, тематичний, лексико-семантичний і дейктичний повтори в тексті. Яку роль виконує сполучник “а” в тексті? Які різновиди граматичного зв'язку наявні в тексті?

5. Які особливості структурної організації дискурсу продиктовані жанром кіноповісті?

**О. Гочар “Собор”** (уривок – останні чотири абзаци роману від слів **“Мовчить собор”**). *Лінгвістичний аналіз тексту*, для якого характерне спостереження за лексичним складом і граматичною організацією тексту.

#### Орієнтовні питання

1. Визначте в тексті співвідношення активної і пасивної лексики. Доведіть доцільність і мету їх використання.

2. Знайдіть і визначте роль антонімів у тексті.

3. Охарактеризуйте образні засоби та їх роль у творі.

4. Визначте функції іменників, прикметників і дієслів у тексті. Зверніть увагу на описову функцію іменників, образну і виражальну функцію прикметників, динамічну функцію дієслів.

5. Визначте синтаксичні особливості тексту. Яку функцію виконують однорідні члени речення? Зверніть увагу на порядок слів у реченнях. Якої тональності він надає твору?

6. Які лінгвістичні засоби несуть основне смислове і виразове навантаження?

Засвоївши прийоми часткового аналізу, студенти ЕГ переходили до повного ДАТ творів: М. Коцюбинський “Intermezzo” (уривок від слів “Мої дні течуть тепер серед степу” до слів “Ку-ку!..ку-ку!.. і зразу дасть мені настрій”); М. Хвильовий “Кіт у чоботях” (ч. 1); О. Вишня “Море” (ч. 1); Л. Костенко “Виходжу в сад, він чорний і худий”. Спочатку студенти працювали під керівництвом викладача-експериментатора, надалі була організована самостійна робота, і насамкінець – виступи з доповідями для колективного обговорення.

За вимогами модульної організації навчання проведенню практичних занять передуює поточний контроль – тестова письмова робота. Відповідно нами було розроблено до кожної теми I і II модулів низку тестових завдань тематичного заліку [Додаток Е]. Група тестів 1 рівня передбачала завдання на впізнання і відтворення навчального матеріалу з опорою і без опори на підказку. Для прикладу наведемо зразки тестових завдань до теми “Загальна характеристика дискурсу”:

1) Допишіть визначення: дискурс – це...

а) група висловлювань, пов’язаних між собою за змістом;

б) зв’язний текст у сукупності з культурними і психологічними факторами його творення;

в) складне комунікативне явище, яке, крім власне лінгвістичних, містить й екстралінгвістичні компоненти.

2) Яке з поданих висловлювань є правильним?

- а) текст – одиниця дискурсу;
  - б) дискурс – те саме, що й текст;
  - в) текст більш загальне поняття, ніж дискурс.
- 3) Які з наведених рис відрізняють дискурс від тексту?
- а) динамічність;
  - б) зв'язність, цілісність, завершеність;
  - в) екстралінгвістичні властивості акту спілкування і ситуації;
  - г) приналежність до певного типу.

Група тестових завдань 2 рівня перевіряла засвоєння студентами матеріалу, який визначав їх уміння самостійно відтворювати і застосовувати набуті знання в нетипових ситуаціях. Вони містили завдання або *проблемного характеру*, наприклад: Обґрунтуйте висловлювання О. А. Земської з позицій дискурсивної лінгвістики: “Мова сучасних газет може слугувати дзеркалом сучасного життя. Вона відображає добре і погане, що властиве нашій дійсності” (Земская Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. – М., 2004. - С.533). На прикладі декількох газетних статей покажіть важливість урахування екстралінгвістичного контексту для розуміння мовних засобів вираження авторського задуму (тема “Прагматика дискурсу”); або *творчого характеру*: Складіть схему аналізу екстралінгвістичного (зовнішнього) і внутрішнього контекстів дискурсу. Які компоненти слід обов’язково враховувати під час аналізу? (тема “Прагматика дискурсу”); або *пошуково-дослідницького характеру*: 1. Обґрунтуйте прикладами висловлювання О. А. Земської: “Найхарактерніша риса сучасного дискурсу взагалі – чи це мова художньої літератури, офіційний виступ по телебаченню або радіо, реклама, невимушене усне мовлення, газета – широке і навіть дуже широке використання різного роду цитат і кліше”. Оскільки: “цитати, інкрустації різного роду загострюють діалогічність дискурсу”, “присутність “чужого слова” надає різної експресивності сучасному дискурсу, створює двоплановість або багатоплановість сприйняття, підсилює оцінність (частіше негативну – виражає іронію, жарти, сарказм та ін.), запрошує адресата до

активного сприймання мовлення, взаємодію з автором” (Земская Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. – М., 2004. - С. 531, 533) (тема “Дискурсивні фактори мовних явищ”). 2. Ознайомтесь з природою і складовими мовного процесу (семантизація, референція, імплікація, предикація, темарематизація) за книгою Попова Ю. В. і Трегубович Т. П. (Текст: структура и семантика. – Минск, 1984. – 189 с.). Як би ви пояснили перераховані психолінгвістичні процеси на прикладі побудови конкретного дискурсу? (тема “Дискурсивні фактори мовних явищ”).

Частина тестових завдань відрізнялась узагальнювальним характером і проводилась по завершенню практичного заняття. Насамперед це були завдання на частковий ДАТ, які більш докладно знайомили студентів з деталями його проведення. Наприклад, після опрацювання питань граматичної організації дискурсу, студентам пропонувалось завдання:

Підберіть твір або уривок твору і проаналізуйте його за схемою:

1. Виділіть глобальну ситуацію і сформулюйте мікротему дискурсу.
2. Виділіть макроситуації і відповідні їм макропропозиції, а також ключові слова.
3. Охарактеризуйте особливості смислової зв'язності дискурсу.
4. Опишіть і зіставте прагматичне і структурно-смісловне членування тексту.
5. Визначте основні засоби міжфразового зв'язку (когезії).

Зробіть висновок про особливості членування твору і провідні засоби зв'язності. Як вони пов'язані з розгортанням теми твору і метою автора?

Завдяки виконанню практичних і серії тестових завдань студенти проходили чотири рівні засвоєння інформації від упізнання і репродуктивної діяльності до продуктивної і творчої, що створювало підґрунтя для подальшого ознайомлення студентів з особливостями побудови і вживання різножанрового дискурсу. В цьому, власне, і полягала основна відмінність складеної програми від традиційних: спираючись на міцну теоретичну базу й ознайомлення студентів з основами дискурсивної діяльності під час роботи з

одним типом дискурсу – художньо-літературним, в подальшому забезпечити самостійну роботу студентів щодо спостереження за різножанровим дискурсом, реалізуючи, таким чином, практичну спрямованість курсу: навчити майбутніх словесників орієнтуватись у комунікативній ситуації, розрізняти і правильно добирати ключові маркери різних типів дискурсів.

Отже, метою третього етапу – **комунікативно-дослідницького** – була активізація дискурсивної діяльності студентів, формування вмінь розрізняти типи дискурсів на основі самостійного дослідження їхніх типологічних ознак, будувати цілісні дискурси, враховуючи комунікативний намір і параметри комунікативної ситуації, використовуючи адекватні мовні засоби. Реалізації поставленої мети сприяла організована в межах третього змістового модуля “Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу” робота з різними типами дискурсів. Провідною формою організації навчання на цьому етапі виступили семінарські і практичні заняття.

З огляду на те, що в межах курсу та й загалом у процесі експериментального навчання неможливо охопити повністю всіх типів дискурсів, процес формування ДК студентів філологічних факультетів було, передовсім, скеровано на вироблення вмінь аналізувати комунікативну ситуацію, враховувати особливості екстралінгвістичного контексту, помічати і правильно вживати ключові маркери різних типів дискурсу, володіти загальними типологічними ознаками дискурсу, а отже, й адекватно орієнтуватись у складних умовах спілкування і будувати висловлювання, добираючи відповідні мовні засоби. Експериментальне навчання було обмежене такими дискурсами: науковим, публіцистичним, діловим, побутовим і художньо-літературним, тобто інституційним та особистісно-зорієнтованим типами. На нашу думку, це враховувало вимоги до фахової підготовки майбутніх словесників, готових грамотно висловлюватись у різних сферах як професійного, так і побутового спілкування, що, у свою чергу, передбачало створення реальних умов для:



1) оволодіння студентами статусно-рольовими тактиками у сфері писемної комунікації в межах певних соціальних інститутів (науковий, публіцистичний, діловий дискурси);

2) засвоєння засобів художнього осягнення світу (художньо-літературний);

3) опанування вміннями користуватись усіма багатствами виражальних засобів писемної комунікації у сфері особистісно-побутового спілкування (побутовий дискурс).

Поглиблення і накопичення інформації про різножанровий писемний дискурс здійснювалось шляхом виконання комплексу реконструктивних і конструктивних вправ, що забезпечувало перенесення вмінь, набутих під час роботи з художньо-літературним дискурсом, на нові комунікативні ситуації завдяки реалізації такої педагогічної умови означеного етапу як занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність. Виконання означених вправ передбачало створення на практичних заняттях таких ситуацій, які б спонукали студентів до спілкування, висловлювання власних думок у письмовій формі, тобто стимулювання комунікативної діяльності було закладено в основу процесу організації навчальної діяльності студентів, а також передбачалось моделювання комунікативних ситуацій, що було реалізовано в системі реконструктивних і конструктивних вправ, які ґрунтувались на необхідності підпорядковувати зміст і мовне оформлення висловлювання компонентам комунікативної ситуації, наближаючи, таким чином, студентів ЕГ до реальних умов спілкування.

З-поміж реконструктивних вправ вагоме місце посідали завдання на перебудову і редагування дискурсів, що скеровували увагу студентів на конкретизацію типологічних ознак і структури дискурсів, особливостей їх мовного оформлення. Завдання формулювались таким чином, щоби поряд з текстами репрезентувався зовнішній контекст їх функціонування. Наприклад:

1. Прочитайте уривок з повісті М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”. Визначте тип дискурсу, окреслюючи компоненти

екстралінгвістичного контексту. Перебудуйте поданий уривок відповідно до комунікативної ситуації:

1. Вам потрібно підготувати наукову статтю про одяг гуцулів для енциклопедії з українознавства.
2. Вам потрібно підготувати замітку до газети, розповідаючи про екскурсію до музею українського національного одягу.

Які типи дискурсів ви використаєте? Виділіть характерні для них мовні звороти і особливості мовного оформлення. Як вони пов'язані з екстралінгвістичним контекстом?

*Всі вони були богомільні, любили ходити до церкви, і особливо на Храм. Там можна побачитись було з далеким родом, що осівся по околицьніх селах, та й траплялась нагода оддячить Гутенюкам за смерть Василеву та за ту кров, що не раз чурила з Палійчуків.*

*Витягалось найкраще лудіння (одежа), нові крашениці, писані кептарі, череси і табівки, багато набивані цвяхом, дротяні запаски, черлені хустки шовкові і навіть пишна та білосніжна гугля, яку мати обережно несла на ціпку через плече. Іван теж дістав нову кресаню і довгу дзьобню, що біла його по ногах.*

*Сідлались коні, і суточками зеленим верхом ішов пишний похід та закосичував плай гейби червоним маком.*

*По горах, долами й верхами, тяглися святочно прибрані люди. Зелена отава царинок розцвіталася раптом, вздовж Черемошу плив різнобарвний потік, а десь високо, на чорному запиналі смерекових лісів, жаром горів під ранішнім сонцем червоний дашок гуцульського парасоля (М. Коцюбинський. Тіні забутих предків).*

2. Ознайомтесь з поданим дискурсом, визначте його тип і комунікативну мету автора. Перебудуйте текст так, щоб утворився науковий дискурс. Якими мовними зворотами ви користувались?

*Сніп на покуті*

*Святвечір... Здається, усе вже готове до Різдва: у хаті прибрано, на покуті в новому горщику кутя, пахне пирогами. Стривайте, а де “коляда”? Ні, не забули про неї. Ось несе господар з комори пишній вусатий сніп й урочисто ставить його на покуті. Це – “коляда”, “дідо”, “дідух”, символ урожаю, вінець важкої праці хлібороба, і тут йому красуватися до Водохрещів. Закінчаться святки, і сніп винесуть з хати, розв’яжуть. Перевеслами обв’яжуть дерева, щоб гарно родили, соломі дадуть худобі, а зерно – птиці, щоб добре велася. Навесні, йдучи перший раз у поле сіяти, дбайливі господарі засівали “на багатий урожай” зерном, обмолоченим з “коляди” (З календаря).*

3. Ознайомтесь з новелою Гр. Тютюнника “Чудасія”, написаною у формі листа-прохання Мусія Приходька до командарма. Визначте тип дискурсу і мовностилістичні засоби передачі авторського задуму. Проаналізуйте лист Мусія Приходька з урахуванням вимог епістолярного стилю й особливостей зовнішнього контексту. Відредагуйте лист. Зробіть висновок щодо особливостей мовного оформлення створеного типу дискурсу.

4. Чи може поданий текст бути запропонований для науково-популярного журналу? Адаптуйте текст, обравши роль ученого-популяризатора, який ставить за мету зацікавити науковою інформацією широке коло читачів. На які мовно-прагматичні компоненти наукового дискурсу ви звернули увагу в першу чергу?

*Розвиток мови загалом супроводжується постійними змінами. Змінюється її звукова, лексична, морфологічна і синтаксична системи.*

*Розвивається мова за своїми законами, які мають об’єктивний характер, тобто не залежать від волі людей. Усі зміни в мові зумовлені зовнішніми і внутрішніми причинами.*

*До зовнішніх причин належать економічний та суспільно-політичний розвиток, вплив різних історичних подій, прогрес у науці та техніці, розвиток культури тощо.*

*Зовнішні чинники є надзвичайно потужними. Від них залежать не тільки зміни в мові, а й саме існування чи зникнення мови. Мова існує доти, доки існує народ – носій цієї мови. Вона зникає тоді, коли зникає народ, що може трапитися внаслідок втрати державної незалежності, асиміляції політично панівною нацією в багатомовній державі чи внаслідок фізичного винищення (М. П. Кочерган. Вступ до мовознавства).*

Вправи на розширення дискурсів переважно ґрунтувались на роботі з особливостями граматичної організації дискурсу. Вони були спрямовані на формування вмінь використовувати різноманітні засоби когезії і когерентності, різні групи маркерів цілісності тексту, мовні маніфестанти комунікативних стратегій у різних типах дискурсів тощо. Наведемо приклади:

1. Визначте тип дискурсу. Спробуйте додати смислові маркери зміни теми, щоб утворився публіцистичний дискурс.

*Птах гоацин живе в тропічних лісах басейну Амазонки. Розміром він з курча, має тонку шию. На відміну від інших птахів, гоацин, крім двох звичайних лап, має ще додаткові, які правлять йому за руки. Це видозмінені крила з кігтями. Вони пристосовані для хапання і мандрівок по землі. Крила-лапи допомагають гоацину міцно триматися за гілля дерев, висіти за їх допомогою тривалий час. Гоацин погано літає і повільно ходить по землі (З енциклопедії).*

2. Пригадайте, які комунікативні стратегії використовують у писемному дискурсі. Спробуйте розширити текст, використовуючи мовні маніфестанти комунікативних стратегій так, щоб він набув ознак наукового (наукова стаття, в якій порушують питання про зв'язок свята з язичницькими обрядами), газетного (проінформувати читачів про наближення свята та його зміст), художнього (створити поетичний образ) і побутового (лист з розповіддю про святкування) дискурсів.

*Івана Купала – прадавнє свято єднання людини і природи. Воно відзначається 7 липня, у час літнього сонцестояння. На Івана Купала збирають цілюще зілля, квіти, дівчата плетуть вінки. Хлопці закопують на*

*пагорбі купальське деревце – Мариноньку-Купальницю, дівчата прикрашають її квітами, стрічками, намистом. У центрі села роблять Купало – солом'яне опудало, готують вогнище. Ввечері молодь стрибає через купальське вогнище, найсміливіші відправляються в ліс шукати цвіт папороті. Наприкінці дійства опудало топлять у воді, а дівчата пускають вінки із запаленими свічками.*

Активізації дискурсивної діяльності і залученню студентів ЕГ до розв'язання комунікативних завдань у різноманітних ситуаціях спілкування у сфері писемної комунікації сприяла низка конструктивних вправ, які умовно було розподілено на креативно-конструктивні і креативно-дослідницькі. Креативно-конструктивні вправи передбачали створення студентами дискурсів:

➤ за комунікативною ситуацією:

1. Уявіть ситуацію: під час відвідування книжкової виставки ви звернули увагу на дуже цікаву книжку (вибір книги довільний). 1) Ви вирішили розповісти подрузі, яка живе в іншому місті, про нову книгу і порекомендувати їй її прочитати. 2) Вас попросили написати відгук про книгу для розміщення у фаховому журналі. Напишіть два тексти. Які типи дискурсів ви використаєте? Виділіть характерні для них мовні звороти, особливості структури.

2. Підготуйте зразки ділової кореспонденції (лист дописувача і відповідь партнера), попередньо розподілившись у групі по парах (комунікант 1, 2 – ділові партнери). Комуніканту 1 потрібно в письмовій формі довести до відома комуніканта 2 про дійсний стан реалізації їхньої угоди. Тональність комунікації офіційна (поважна), партнери готові і зацікавлені до співпраці. Вибір теми спілкування довільний. Обговоріть у групі результати ділового спілкування. Чи вдалося комунікантам досягти поставленої мети? Чи були ними допущені помилки в доборі мовних засобів, у структурі?

➤ за поставленою комунікативною метою:

Перед вами поставили мету ознайомити з поняттям дискурсу студентів-філологів і широку аудиторію читачів науково-популярного журналу.

Побудуйте два тексти наукового дискурсу з урахуванням фактора адресанта – адресата: вчений-педагог – студенти-філологи; вчений-популяризатор – широке коло читачів.

➤ враховуючи ознаки заданого жанру:

Зверніться до подій сучасної вам історії. Спробуйте висвітлити їх у короткій газетній замітці, використовуючи прецедентні тексти. Окресліть екстралінгвістичний контекст створеного вами газетного дискурсу, зазначивши уявну аудиторію, ситуативний контекст, комунікативний намір, виділену вами систему цінностей. Запропонуйте однокурсникам проаналізувати вашу газетну замітку щодо відповідності вибраних прецедентних текстів комунікативній ситуації і комунікативній меті.

Отже, виконання креативно-конструктивних вправ забезпечувало занурення студентів ЕГ у реальні умови комунікації, формування в них дискурсивних умінь, і заохочувало до оволодіння знаннями про мовностилістичні особливості різножанрового дискурсу.

Особливий інтерес становили креативно-дослідницькі вправи, які мали на меті самостійне дослідження студентами дискурсивних явищ або особливостей організації окремих типів дискурсів. Наприклад, студентам пропонувалось виконати таке завдання: “Спираючись на знання про загальну природу і структуру дискурсу, доведіть, що художній твір можна розглядати як художньо-літературний дискурс. Підберіть текст і обґрунтуйте свою думку на прикладі, описуючи екстралінгвістичний, когнітивний, семантичний і лінгвістичний аспекти художньої комунікації”. Після виконання поданого завдання студенти переходили до креативно-конструктивних вправ такого типу: “Мистецький журнал оголосив конкурс на створення найкращого поетичного образу весни. Виберіть близький вам жанр і напишіть твір. У групі зіставте тексти, визначте їх жанрову специфіку. Які мовні елементи переважають у кожному з них?” Таким чином, креативно-дослідницькі вправи забезпечували активну позицію студентів, адже потребували від них умінь висловлювати обґрунтовані міркування, аргументовані висновки тощо.

Більш розгорнуто зразки дидактичних матеріалів до практичних занять III змістового модуля подано в додатку Ж.

Засвоєння програмового матеріалу курсу завершувалося виконанням студентами ЕГ проекту індивідуального навчально-дослідного завдання, результати якого обговорювались на семінарському занятті “Типи дискурсів та їх мовностилістична характеристика” [Додаток Е].

Мета семінарського заняття полягала в тому, щоби створити умови для систематизації знань студентів про різножанровий дискурс, закріплення вмінь проводити повний і зіставний ДАТ.

Перед початком семінарського заняття студентів було розподілено на підгрупи, кожна з яких працювала з окремим типом дискурсу (науковим, газетним, діловим, побутовим, художньо-літературним). План семінару повідомлявся учасникам заздалегідь і передбачав виконання студентами таких завдань:

1. Написати доповідь (письмовий звіт) про результати спостереження над вибраним типом дискурсу з теми, наприклад: “Науковий дискурс: структура та основні ознаки” або “Характеристика публіцистичного дискурсу” тощо, для чого потрібно було: а) охарактеризувати вибраний тип дискурсу за поданою схемою; б) виконати ДАТ вибраного типу дискурсу; в) виконати зіставний дискурсивний аналіз текстів вибраного типу дискурсу.

2. Побудувати дискурс, урахувавши параметри комунікативної ситуації, тип дискурсу і комунікативну мету.

Окрім домашніх завдань, студентів ЕГ було ознайомлено з формою проведення семінару, списком рекомендованої літератури, схемою загальної характеристики дискурсу і схемою зіставного ДАТ, формою звітності й критеріями оцінювання.

На нашу думку, дії студентів у процесі підготовки до семінару відображали відповідні рівні засвоєння навчальної інформації:

1. Інформаційно-рецептивний – студенти накопичували і збирали інформацію про відповідний тип дискурсу, опрацьовували й аналізували літературу, систематизували й упорядковували зібраний матеріал.

2. Репродуктивний – студенти ілюстрували знання з теоретичного матеріалу, вправлялись у виконанні ДАТ, конкретизували зібраний практичний матеріал у вигляді індивідуального навчально-дослідного завдання.

3. Продуктивний – студенти готували творчі письмові роботи, спираючись на самостійно зроблені висновки й отримані відомості про відповідний тип дискурсу.

Значну роль у підготовці до семінару відіграла групова й індивідуальна форми роботи. Так, спочатку студенти працювали самостійно: характеризували вибраний тип дискурсу, підбирали текст для його ілюстрації, виконували повний дискурсивний аналіз дібраного тексту, виділяючи жанрові ознаки вибраного типу дискурсу і визначаючи особливості його функціонування. Загальна характеристика дискурсу проводилась за такою схемою (в ній були використані елементи опису дискурсу В. І. Карасика і В. В. Красних):

#### I. Екстралінгвістичний і прагматичний аспекти дискурсу.

1. Ситуативний контекст.
2. Учасники дискурсу.
3. Провідні цілі дискурсу.
4. Стратегії дискурсу.

#### II. Лінгвістичний аспект дискурсу.

1. Особливості глобальної структури дискурсу.
2. Особливості мовного оформлення дискурсу.
3. Жанри дискурсу.

#### III. Семантичний аспект дискурсу.

1. Ключові маркери дискурсу (мовні кліше, звороти, прецедентні тексти).

#### IV. Когнітивний аспект дискурсу.



1. Цінності дискурсу і пов'язана з ними система концептів.

Як бачимо, було приділено час і для індивідуальної роботи студентів з викладачем, і для роботи в групах. Студенти, які працювали з одним типом дискурсу, колективно обговорювали, порівнювали і доповнювали складену ними загальну характеристику вибраного типу дискурсу, виконуючи зіставний дискурсивний аналіз дібраних текстів цього ж типу дискурсу за такою схемою:

1. Визначити екстралінгвістичний контекст і комунікативну мету автора.
2. Визначити специфіку структурної організації кожного типу дискурсу.
3. Охарактеризувати особливості вибраних авторами стратегій для досягнення комунікативного наміру.
4. Зіставити особливості мовного оформлення дискурсів, визначити мовну домінанту.
5. Виявити наявність ключових маркерів поданого типу дискурсу.
6. Зробити висновок про лінгвістичні та екстралінгвістичні особливості, специфіку семантико-прагматичної організації різножанрового дискурсу.

Причому студентам ЕГ дозволялось підбирати тексти одного або різних жанрів, характерних для того типу дискурсу, з яким вони працювали, що, з одного боку, сприяло збагаченню студентів знаннями про особливості побудови різножанрового дискурсу, а з іншого – забезпечувало знайомство з варіативністю жанрових форм дискурсу.

Отже, семінарське заняття було своєрідним підсумком самостійного спостереження студентів за особливостями побудови різних дискурсів, адже проводилось у вигляді невеликих доповідей студентів про результати власних спостережень, які обов'язково ілюструвались висновками і прикладами з повного і зіставного ДАТ з подальшим їх обговоренням учасниками семінару. Крім того, на семінарському занятті розглядались та аналізувались підготовлені окремими студентами творчі завдання, які передбачали побудову цілісних дискурсів за заданими параметрами. Так, виконання творчого завдання обмежувалось роботою з одним жанром – листом, який характеризується специфічними рисами в кожному типі дискурсу. Це діловий

лист, науковий лист, листування в періодичних виданнях, приватний лист і лист у художньому творі. Залежно від того, з яким типом дискурсу працювали студенти, вони отримували завдання написати лист із дотриманням особливостей конкретного типу дискурсу, вибраного відповідно до комунікативної ситуації, яка охоплювала характеристику сфери і тональності комунікації, соціального і психологічного контекстів, ситуативних параметрів і формулювання комунікативної мети. Наведемо зразки комунікативних ситуацій, за яких студенти визначали особливості структури і мовного оформлення листів і які були підготовлені з опорою на дослідження Н. В. Павлик за дискурсивними одиницями в українському епістолярному мовленні [135]:

**Комунікативна ситуація 1:** Сфера і тональність комунікації: офіційна, поважна. Ситуація мовлення: автор – діловий партнер, адресат – організація, розташована в іншому місті України. Ставлення партнерів до спілкування: готовність і зацікавленість у співпраці. Комунікативна мета: намагання автора вплинути на адресата і схилити його до прийняття певного рішення.

**Комунікативна ситуація 2:** Сфера і тональність комунікації: напівофіційна, дружня. Ситуація мовлення: автор і адресат – викладачі університетів з різних міст України, працюють за спільним фахом. Ставлення партнерів до спілкування: розв’язання суперечливого питання. Комунікативна мета: бажання адресанта одержати від колеги відповідь на дискусійне питання, вирішити проблему.

**Комунікативна ситуація 3:** Сфера і тональність комунікації: напівофіційна, поважна. Ситуація мовлення: автор – пересічний громадянин, адресат – редакція місцевої газети. Ставлення партнерів до спілкування: обуреність, неготовність до порозуміння. Комунікативна мета: прагнення дописувача довести до свідомості читачів дійсний стан справ з приводу важливої екологічної проблеми міста.

**Комунікативна ситуація 4:** Сфера і тональність комунікації: неофіційна, невимушена. Ситуація мовлення: автор і адресат – давні друзі. Ставлення партнерів до спілкування: зацікавленість. Комунікативна мета: намагання автора підтримувати спілкування, дружні стосунки.

**Комунікативна ситуація 5:** Самостійно

вибрати твір і, спираючись на комунікативну ситуацію, яку створив автор, написати лист від імені одного з персонажів відповідно до наявної у тексті комунікативної ситуації.

Як засвідчило експериментальне дослідження, проведення семінару наприкінці навчання сприяло систематизації знань студентів про структурні компоненти дискурсу, конкретизації жанрових форм дискурсу, поглибленню відомостей про типи дискурсів, а головне вдосконаленню вмінь орієнтуватись у комунікативній ситуації і будувати цілісні дискурси.

### **3.3. Порівняльний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання**

На завершальному етапі дослідження було проведено контрольний зріз з метою виявлення ефективності експериментальної методики формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ. Частина завдань контрольного зрізу була аналогічною до констатувального, а саме: завдання для перевірки понятійного апарату з теорії дискурсу і текстової комунікації і завдання для перевірки вмінь будувати цілісні писемні дискурси. Щодо завдання на аналіз художнього тексту, то його було дещо модифіковано, на що вплинула обізнаність студентів КГ зі схемою ЛАТ. Таким чином, студентам обох груп було запропоновано виконати три серії завдань.

Під час порівняльного аналізу результатів експериментально-дослідного навчання підраховувався приріст знань і вмінь у студентів КГ і ЕГ, який вираховувався за формулою [91]:

$P = P_e - P_k$  (формула 3.1), де  $P_e$  – різниця між середнім показником рівня сформованості знань і вмінь студентів ЕГ на діагностувальному і завершальному етапах навчання ( $P_e = Z_e - D_e$ );  $P_k$  – різниця між середнім показником рівня сформованості знань і вмінь студентів КГ на діагностувальному і завершальному етапах навчання ( $P_k = Z_k - D_k$ ).

При рівних стартових можливостях порівняльна ефективність експериментальної методики підраховувалась знаходженням різниці між середнім показником прикінцевого рівня знань ЕГ (далі –  $Z_e$ ) і середнім показником прикінцевого рівня знань КГ (далі –  $Z_k$ ), що виражається формулою:

$$П = Z_e - Z_k \text{ (формула 3.2).}$$

Середній показник прикінцевого рівня знань по групі підраховувався за формулою:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^M KP}{N \times n} \times 100, \text{ де } KP - \text{кількість правильних відповідей; } N - \text{кількість}$$

студентів у групі;  $n$  – кількість запитань або завдань.

Отже, на завершальному етапі студентам було запропоновано повторно відповісти на запитання термінологічного питальника [Додаток В]. Як засвідчив кількісний аналіз відповідей студентів, який передбачав підрахунок правильних повних, правильних неповних, неправильних і відсутніх відповідей, відбувся певний перерозподіл опитуваних щодо володіння знаннями з теорії дискурсу і текстової комунікації. Так, студенти КГ, як і студенти ЕГ, непоганих результатів досягли у відповідях на запитання щодо визначення тексту і текстових категорій, комунікативних завдань висловлювання. Оскільки в сучасних посібниках з ЛАТ достатньо глибоко розкрито питання семантики тексту, студенти КГ виявили знання про типи текстової інформації, контекст, однак відповіді на запитання з дискурсології і прагматики відчутно не покращились. Лише 20% студентів КГ намагались подати визначення дискурсу, з яких 8% була правильною, що, очевидно, пояснюється наявністю в сучасних лінгвістичних розвідках відомостей про дискурс. Однак на практиці, як з'ясувалось, студенти не були спроможні застосувати свої знання через відсутність практичних навичок і недостатню усвідомленість дискурсивних явищ. Більш відчутними були результати, яких досягли студенти ЕГ, оскільки за експериментальною програмою, де значна увага приділялась оновленню понятійного апарату студентів, останніх було

ознайомлено із сучасними парадигмами вивчення тексту й основами теорії дискурсу, тому більшість з них подали більш розгорнуті визначення дискурсу, дискурсивного аналізу, екстралінгвістичного контексту, перерахували і розкрили сутність основних видів контексту, виявили знання із семантики і прагматики тексту й текстолінгвістики. Узагальнені кількісні результати перевірки термінологічного питальника подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Порівняльна характеристика результатів перевірки знань студентів з теорії дискурсу і текстової комунікації (діагностувальний і завершальний етапи)

Запитання	Відповідь ( у %)															
	правильна повна				правильна неповна				неправильна				відсутня			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б
1	-	20	-	60	8	28	12	28	32	40	40	12	60	12	48	-
2	-	16	-	52	12	28	12	36	20	44	28	12	68	12	60	-
3	8	24	8	36	12	44	20	40	56	24	52	20	24	8	20	4
4	-	16	-	28	16	20	12	36	60	44	56	28	24	20	32	8
5	-	12	-	32	36	32	32	40	52	48	60	28	12	8	8	-
6	12	24	8	28	24	36	20	44	56	36	68	28	8	4	4	-
7	8	28	4	36	44	40	48	52	40	32	36	12	8	-	12	-
8	4	28	8	28	20	36	12	44	48	28	48	24	28	8	32	4
9	-	8	-	32	-	12	-	48	12	32	8	20	88	48	92	-
а – результати до навчання; б – результати після навчання																

За підрахунками зробленими на підставі отриманих даних за формулою 3.1, загальний приріст знань студентів ЕГ склав 34%, що на 18% більше, ніж у студентів КГ (див. таблиця 3.8.). Ефективність запровадження експериментальної методики, яка склала 18%, засвідчила позитивний вплив посиленої роботи над понятійним апаратом студентів з дискурсології на якість

і глибину їх знань теоретичного матеріалу, що, звичайно, позначилось на виконанні студентами завдань практичного характеру.

Таблиця 3.8

Порівняльна ефективність експериментальної методики за результатами перевірки термінологічного питальника

	Кількість правильних відповідей по групі		Середній показник по групі		Різниця між середніми показниками діагностувального, завершального етапів(З – Д)	Порівняльна ефективність $P_c - P_k = P$
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання		
КГ	8	44	3,5%	19,5%	16%	18%
ЕГ	7	83	3%	37%	34%	

Друга серія завдань контрольного зрізу передбачала виконання студентами обох груп письмової контрольної роботи, завдання якої передбачало проведення лінгвістичного і дискурсивного аналізу художнього тексту. З огляду на те, що студентів КГ безпосередньо не знайомили зі схемою ДАТ, але при цьому вони опановували різні прийоми ЛАТ, учасників КГ і ЕГ було поставлено в однакові умови і визначено однакову кількість операцій, яку їм слід виконати, аналізуючи твір, на підставі чого вдалося перевірити ефективність експериментального фактора. Таким чином, для аналізу був вибраний той самий твір, що і під час констатувального зрізу – новела Гр. Тютюнника “Три зозулі з поклоном”, і запропоновано схему, яка включала елементи лінгвістичного і дискурсивного аналізів тексту:

1. Проаналізувати екстралінгвістичний контекст твору.
2. Охарактеризувати прагматичний аспект структури дискурсу (комунікативну мету автора, авторські стратегії, текстову референцію).
3. Проаналізувати види текстової інформації у творі.
4. Описати структуру дискурсу, спираючись на основні текстові категорії.
5. Проаналізувати комунікативну будову тексту.

6. Виконати повний лінгвістичний аналіз тексту.
7. Визначити мовну домінанту тексту й особливості екстралінгвістичного контексту та взаємозв'язок між ними.
8. Визначити тип дискурсу / тексту. Виділити мовні засоби, які характеризують вибраний автором тип дискурсу.

Як позитивне слід відзначити високі показники, яких досягли студенти КГ і ЕГ у виконанні ЛАТ. Більшість студентів обох груп достатньо глибоко проаналізували мовні засоби актуалізації смислу твору, визначили функції мовних одиниць і виділили мовну домінанту. Натомість при виконанні завдань, які безпосередньо стосувались ДАТ, між студентами КГ і ЕГ була відчутна різниця. Студенти ЕГ, спираючись на отримані знання з ДАТ, подавали розгорнуті й обґрунтовані відповіді, тоді як студенти КГ обмежувались перерахуванням або констатацією окремих аспектів твору.

Розглянемо більш детально результати виконання студентами письмової контрольної роботи. Так, аналізуючи види текстової інформації у творі, студенти ЕГ не лише виділили фактуальну і концептуальну інформацію, а й побудували концептосферу базового концепту, описали пресупозиції, пов'язані з адекватним сприйманням основного змісту твору, чого не змогли зробити студенти КГ (завдання 3 зі схеми аналізу).

Недостатніми виявились знання студентів КГ з прагматики дискурсу. В основному труднощі були пов'язані з характеристикою екстралінгвістичного і прагматичного контекстів твору. Студенти ЕГ залучили ситуативний, соціальний, етнографічний і психологічний види контекстів; тоді як, описуючи екстралінгвістичні компоненти художнього твору, студенти КГ переважно обмежувались ситуативним контекстом, і лише незначна кількість студентів (12%) звернулась до соціального контексту. Аналізуючи прагматичний аспект структури дискурсу, студенти КГ без уваги залишили питання текстової референції, авторські стратегії (завдання 1, 2 зі схеми аналізу).

Позитивних результатів досягли студенти обох груп у характеристиці текстових категорій. Якщо на початку навчання студенти переважно звертали

увагу на лексичні засоби міжфразового зв'язку, то після навчання студенти ЕГ і КГ виділили, крім лексичних, логічні і граматичні засоби міжфразового зв'язку, а також продемонстрували обізнаність з прагматичним і структурно-смысловим членуванням тексту, у зв'язку з чим помітно зменшилась кількість помилок, пов'язаних з ототожненням ССЦ й абзацу і неправильним поділом тексту на складні синтаксичні цілі (правильні відповіді були у 20% КГ і 28% ЕГ, частково правильні – у 36% КГ і 40% ЕГ) (завдання 4 зі схеми аналізу).

Питання комунікативної організації тексту студентами обох груп було розв'язано успішно хіба що з різницею, що студенти ЕГ не лише будували тема-рематичні ланцюжки, але й намагались виділити рематичну доміную і мовні засоби її організації (12% КГ і 24% ЕГ подали правильні відповіді, 40% КГ і 52% ЕГ – частково правильні) (завдання 5 зі схеми аналізу).

Порівняно з констатувальним зрізом студенти ЕГ продемонстрували набагато вищий рівень умінь встановлювати взаємозв'язок між лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами дискурсу. Якщо на початку навчання в обох групах не було жодної правильної відповіді, то на завершальному етапі 24% ЕГ виконали завдання 7 правильно і 56% - частково правильно, відсоток студентів КГ був порівняно низьким – 8% і 20% відповідно. Поряд із цим студенти ЕГ у відповідях на восьме завдання подали досить розгорнуту типологічну характеристику художнього твору як дискурсу і як тексту, чого не змогли зробити студенти КГ (правильні відповіді становили 28% в ЕГ і лише 16% у КГ).

Загалом, як засвідчили результати аналізу, при рівних стартових можливостях відсоткові показники ЕГ в опануванні основами ДАТ значно покращились, порівняно з даними КГ. Так, наприклад, на початку навчання студенти КГ і ЕГ відчували значні труднощі в характеристиці екстралінгвістичного контексту дискурсу, то по завершенню навчання студенти ЕГ продемонстрували достатньо високий рівень сформованості цих умінь: 24% - виконали перше завдання письмової контрольної роботи правильно і 52% - частково правильно, кількість відсутніх відповідей



скоротилась до 4%. Натомість у КГ результати істотно не покращились: лише 12% спромоглись виконати перше завдання правильно і 28% частково правильно. Щодо ЛАТ (завдання 6), то показник правильних відповідей в ЕГ збільшився до 36%, а у КГ – до 24%. Незначну різницю в досягненнях студентів у виконанні ЛАТ, на нашу думку, можна пояснити посиленою увагою до тексту й аналізу рівневих мовних одиниць у процесі організації навчання в обох групах.

Кількісну характеристику результатів виконання письмової контрольної роботи унаочнено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Кількісний аналіз результатів перевірки письмової контрольної роботи  
(завершальний етап)

Завдання	Відповідь ( у %)							
	правильна		частково правильна		неправильна		відсутня	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	12%	24%	28%	52%	40%	20%	20%	4%
2	12%	20%	32%	52%	36%	24%	20%	4%
3	16%	28%	36%	48%	40%	20%	8%	4%
4	20%	28%	36%	40%	40%	28%	4%	4%
5	12%	24%	40%	52%	40%	16%	8%	8%
6	24%	36%	52%	56%	24%	8%	-	-
7	8%	24%	20%	56%	56%	16%	16%	4%
8	16%	28%	32%	52%	40%	12%	12%	8%

На підставі отриманих даних за формулою 3.2 було підраховано порівняльну ефективність експериментального фактора, в нашому випадку – введення ДАТ у процес навчання. Вона дорівнювала 11% (див. таблиця 3.10.).

Таблиця 3.10

Порівняльна ефективність експериментального фактора за результатами  
перевірки письмової контрольної роботи

	Кількість правильних відповідей	Середній показник	$\Pi = Z_e - Z_k$
КГ	30	15%	11%
ЕГ	53	26%	

Таким чином, ознайомлення студентів ЕГ, які показали удвічі кращий результат, з ДАТ дозволило виробити в них уміння досліджувати структурно-семантичну і комунікативну організацію тексту, увиразнити ЛАТ екстралінгвістичним коментарем, розглядом прагматичних і типологічних особливостей дискурсу.

Третя серія завдань контрольного зрізу повторювала творчі письмові завдання для домашньої роботи, які проводились на діагностувальному етапі [Додаток В], що передбачали побудову студентами чотирьох типів дискурсів у писемній формі (науковий дискурс – рецензія, публіцистичний дискурс – інформаційна замітка до газети, побутовий дискурс – лист). Роботи оцінювались за аналогічними вимогами, що дозволило, згрупувавши помилки студентів, зіставити кількісно-якісні показники діагностувального і завершального етапів, які для зручності подано в таблиці 3.11.

У ході кількісного та якісного аналізу домашніх творчих письмових робіт студентів було помічено зниження кількості помилок різного характеру в ЕГ, що, на нашу думку, пояснюється організацією цілеспрямованої роботи над збагаченням студентів знаннями про різні типи дискурсів та їх будову й достатньою увагою до формування комунікативних умінь і навичок у сфері писемної комунікації. Відсутність такої роботи в КГ не дозволила продемонструвати студентам кращі результати, які, загалом, не зазнали істотних змін. Прокоментуємо отримані показники.

Порівняльний аналіз помилок і недоліків, допущених студентами у творчих письмових роботах (за результатами діагностувального і завершального етапів)

Типи дискурсів (текстів)		Зміст помилок і недоліків, допущених студентами (у %):																	
		1 тип помилок				2 тип помилок				3 тип помилок				4 тип помилок					
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ			
		а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б	а	б		
Науковий (рецензія)		40	32	32	12	48	36	56	20	64	52	72	44	40	32	32	16		
Публіцистичний (замітка до газети)		48	36	40	16	52	40	44	12	36	32	40	20	44	36	36	12		
Побутовий (лист)		Завдання а		28	20	36	12	20	16	24	-	28	20	20	8	32	20	20	4
		Завдання б		24	16	28	8	28	20	32	4	24	20	20	12	24	20	20	8
		1 тип помилок – невідповідність дискурсу комунікативній меті і ситуації;																	
		2 тип помилок – недотримання канонів обраного типу дискурсу;																	
		3 тип помилок – лексичні і граматичні помилки;																	
		4 тип помилок – пов'язані з порушенням цілісності, зв'язності і членування.																	
		а – результати до навчання; б – результати після навчання																	

Як видно з таблиці 3.11, на діагностувальному етапі група помилок, пов'язаних з невідповідністю дискурсу комунікативній меті і комунікативній

ситуації, в ЕГ становила під час написання рецензії 32%, інформаційної замітки до газети – 40%, листів – 36% і 28%; на завершальному етапі кількість помилок в ЕГ скоротилась під час написання рецензії до 12%, інформаційної замітки – 16%, листів – 12% і 8%. У КГ результати не були високими: під час написання рецензії кількість помилок з 40% знизалась лише до 32%, відповідно під час написання інформаційної замітки – з 48% до 36%, листа (завдання а) – з 28% до 20%, листа (завдання б) – з 24% до 16%.

Організація самостійної роботи студентів ЕГ, що передбачала спостереження за мовностилістичною характеристикою і структурою різних типів дискурсів, вплинула і на рівень мовного оформлення та побудову ними текстів наукового, публіцистичного, побутового дискурсів, тому кількість помилок, пов'язаних з недотриманням канонів вибраного типу дискурсу, в ЕГ знизилась під час оформлення наукового дискурсу з 56% до 20%, публіцистичного дискурсу – з 44% до 12%, побутового дискурсу – з 24% до 0% і з 32% до 4%, тоді як у КГ результати істотно не покращились: науковий дискурс – з 48% до 36%, публіцистичний дискурс – з 52% до 40%, побутовий дискурс – з 20% до 16% і 28% до 20%.

Щодо лексичних і граматичних помилок, то результати студентів в обох групах, як випливає з таблиці 3.11, незначні. На нашу думку, це частково можна пояснити тим, що робота над лексичними і граматичними помилками у письмових роботах повинна бути систематичною і наскрізно охоплювати всі мовознавчі курси.

Помилки, пов'язані з порушенням цілісності, зв'язності і членування тексту, в ЕГ знизились під час оформлення наукового дискурсу до 16%, публіцистичного дискурсу до 12%, побутового дискурсу до 4% і 8%, на що вплинуло, очевидно, виділення окремої теми “Граматика дискурсу” й опрацювання цього типу помилок під час виконання реконструктивних і конструктивних вправ. Досягнення КГ засвідчили зменшення кількості помилок під час оформлення наукового дискурсу лише до 32%, публіцистичного дискурсу – до 36%, побутового дискурсу – до 20%.

Загалом, порівняльна ефективність запроваджених в ЕГ методичних прийомів під час організації процесу формування дискурсивних умінь у сфері писемної комунікації склала 18%, що було підраховано за формулою 3.1 і унаочнено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Порівняльна ефективність експериментальної методики за результатами виконання творчих письмових робіт

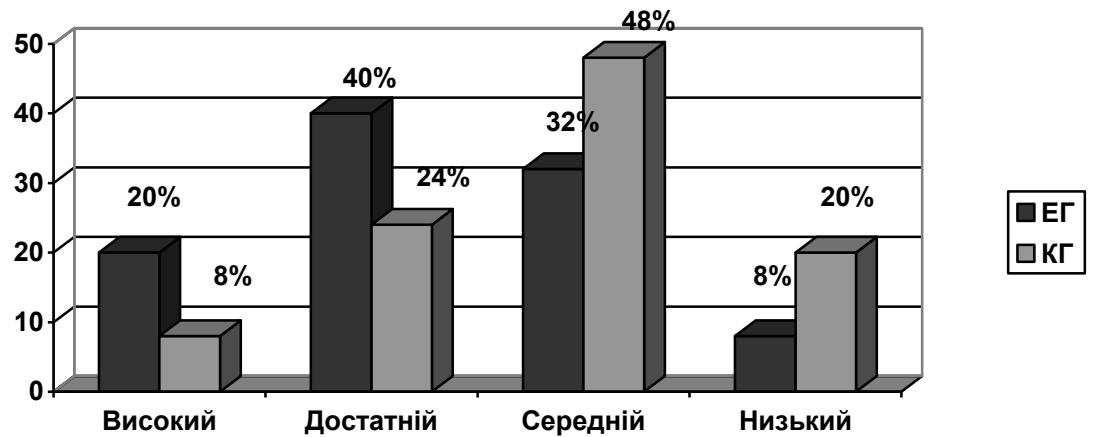
	Кількість робіт, які було оцінено високим балом		Середній показник по групі		Різниця між середніми показниками діагностувального і завершального етапів(З – Д)	Порівняльна ефективність $P_e - P_k = P$
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання		
КГ	11	19	11%	19%	8%	18%
ЕГ	9	35	9%	35%	26%	

Як видно з таблиці 3.12, загальний приріст умінь студентів ЕГ будувати цілісні писемні дискурси підвищився на 26%, тоді як у КГ лише на 8%. Іншими словами, залучення студентів ЕГ до роботи з різними типами дискурсів позитивно позначилось на якості знань і дискурсивних умінь студентів у сфері писемної комунікації. Завдяки практичним і семінарським заняттям третього модуля студенти ЕГ мали можливість поглибити свої знання про різножанровий дискурс, удосконалити вміння аналізувати екстралінгвістичні ознаки різних типів дискурсів і будувати їх відповідно до жанрових норм, а також редагувати власні тексти, з одного боку, з позиції їх відповідності комунікативній ситуації, а з іншого – в аспекті їх композиції і мовного оформлення.

З метою підтвердження висунутої гіпотези дослідження на підставі визначених критеріїв і показників рівнів сформованості ДК у сфері писемної комунікації на завершальному етапі роботи було проведене прикінцеве

ранжування студентів ЕГ і КГ за означеними рівнями. Порівняльні дані результатів навчання окремо по групах зображено у вигляді діаграми 3.1.

Діаграма 3.1.



Як бачимо, відбувся значний перерозподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості ДК у сфері писемної комунікації. Якщо на початку навчання жоден зі студентів не знаходився на високому рівні, то після навчання цього рівня спромоглися досягти 20% в ЕГ і лише 8% у КГ. Зросла кількість студентів із достатнім рівнем сформованості ДК: на початку навчання в ЕГ вона становила 16%, у КГ – 12%, а після навчання зросла в ЕГ до 40% і у КГ до 24%. Студенти, які досягли високого і достатнього рівнів, продемонстрували належну обізнаність з понятійним апаратом теорії тексту і дискурсу, прийомами ЛАТ і ДАТ, уміння комбінувати і творчо застосовувати набуті знання, тобто будувати різні типи дискурсів з урахуванням комунікативної мети і комунікативної ситуації, встановлювати взаємозв'язок між лінгвістичними та екстралінгвістичними параметрами дискурсу, орієнтуватись у комунікативній ситуації і відбирати найбільш ефективні лінгвістичні засоби втілення комунікативної мети, підпорядковувати комунікативний задум зовнішнім умовам спілкування і правильно вибирати тип дискурсу, витримували всі структурні компоненти, мовностилістичні особливості і канони вибраного типу дискурсу, вдало добирали комунікативні тактики і стратегії, ураховували фактор адресата, використовували різноманітні засоби когезії і когерентності, дотримувались норм членування

тексту, виклад думок у тексті був логічний і послідовний. Зазнали кількісного перерозподілу середній і низький рівні сформованості ДК. Так, середній рівень до навчання був у 40% студентів ЕГ і 36% студентів КГ; після навчання ці показники в ЕГ зменшились у зв'язку із досягненням студентами високого і достатнього рівнів до 32%, а у КГ становили 48%, відповідно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем: в ЕГ з 44% до 8%, у КГ з 52% до 20%.

Дотримуючись вимог кредитно-модульної системи навчання, ми зіставили модульно-рейтингову систему оцінювання з рівнями сформованості ДК і отримали можливість перевести досягнення студентів ЕГ за шкалою ECTS і національною шкалою [25], на підставі чого вираховували бальну систему визначення рівнів сформованості ДК за результатами вивчення курсу “Дискурсивний аналіз тексту”, що унаочнено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Оцінювання рівня сформованості ДК у межах курсу “Дискурсивний аналіз тексту”

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За бальною шкалою	Рівень сформованості ДК
A	відмінно	90 – 100	високий
BC	добре	75 – 89	достатній
DE	задовільно	60 – 74	середній
FX	незадовільно з можливістю повторного складання	35 – 59	низький
F	незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1 – 34	

Згідно з таблицею 3.13, при  $90 \leq n \leq 100$  студент досяг високого рівня, відповідно при  $75 \leq n \leq 89$  – достатнього рівня, при  $60 \leq n \leq 74$  – середнього рівня, при  $35 \leq n \leq 59$  – низького рівня, де  $n$  – це кількість балів, отриманих за модульно-рейтинговою системою оцінювання (таблиця 3.14), за якою студент набирає бали не лише за результатами поточного і підсумкового контролю, а за кожний вид роботи (за практичну діяльність, творчі роботи і т. ін.).

Оцінювання (визначення рейтингу) досягнень студентів з курсу  
“Дискурсивний аналіз тексту”

Модуль I (поточний контроль)						Модуль II (проект)	Модуль III (підсумкова робота)	Сума
Змістовий модуль 1				ЗМ 2	ЗМ 3	25	15	100
40				10	10			
T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>4</sub>	T <sub>5,6</sub>	T <sub>7</sub>			
10	10	10	10	10	10			

У зв'язку з тим, що основна увага в процесі організації навчання була скерована на підвищення рівня сформованості ДК, то при визначенні рейтингу питома вага оцінки кожного виду навчальної роботи студента ЕГ, для точності й об'єктивності оцінювання, визначалась з урахуванням критеріїв рівня сформованості ДК у сфері писемної комунікації, де творчий чинник і вміння розрізняти і використовувати різні типи дискурсів посідає одне з найголовніших місць. Це означає, що кожна контрольна робота, яка проводилась по завершенню модуля перевіряла не лише рівень засвоєння теоретичного матеріалу, а й сформованість умінь проводити аналіз і передусім будувати писемні дискурси, отож 55% (60%) від загальної оцінки склали комунікативні (дискурсивні) вміння студента у сфері писемної комунікації (див. таблицю 3.15).

Таблиця 3.15

Характеристика рівнів сформованості ДК студентів ЕК за бальною системою

Кількість студентів ЕГ (у %)	Накопичені бали	Рівень сформованості ДК
20%	90 – 100	високий
40%	75 – 89	достатній
32%	60 – 74	середній
8%	35 – 59	низький



Для остаточної перевірки об'єктивності зроблених висновків і висунутої гіпотези ми застосували критерій  $X^2$  (критерій К. Пірсона) [39], сутність якого ґрунтується на зіставленні нульової та альтернативної (робочої) гіпотез. Згідно з нульовою гіпотезою отримана відмінність між результатами сформованості ДК студентів ЕГ і КГ зумовлена випадковими причинами. Критерій  $X^2$  обчислюють за формулою:

$$X^2 = \sum_{i=1}^n \left( \frac{(f'_e - f'_k)^2}{f'_k} \right), \text{ де}$$

$n$  – кількість рівнів сформованості ДК (у нашому випадку – 4),

$f'_e$  – відносна кількість студентів ЕГ з певним рівнем сформованості ДК на завершальному етапі,

$f'_k$  – відносна кількість студентів КГ з певним рівнем сформованості ДК на завершальному етапі.

Значення  $X^2_{\text{одерж}}$ , одержане на підставі експериментальних даних, порівнюється з критичним значенням  $X^2_{\text{крит}}$ , яке визначається за таблицею  $X^2$  зі ступенем свободи  $n - 1$  з урахуванням вибраного значення  $a$  [39; 91]. Якщо  $X^2_{\text{одерж}} > X^2_{\text{крит}}$ , то нульова гіпотеза не приймається на рівні  $a$ , що буде свідчити про ефективність експериментальної методики: отримана відмінність у результатах сформованості ДК студентів ЕГ і КГ не є випадковою. Якщо  $X^2_{\text{одерж}} \leq X^2_{\text{крит}}$ , то достатніх причин для заперечення нульової гіпотези немає.

Отже, користуючись запропонованою методикою, ми підраховали  $X^2_{\text{одерж}}$ . Оскільки були наявні інтервали з малою частотою, то отримані в процесі експерименту дані були згруповані. Етапи обчислень подано в таблиці 3.16.

Результати обчислення  $\chi^2$ -критерію

Рівні сформованості ДК	Абсолютність ЕГ	Абсолютність КГ	Відсоток ЕГ $f'_e$	Відсоток КГ $f'_k$	$(f'_e - f'_k)$	$(f'_e - f'_k)^2$	$\frac{(f'_e - f'_k)^2}{f'_k}$
високий достатній	15	8	60%	32%	28	784	24,5
середній низький	10	17	40%	68%	-28	784	11,5
	$\Sigma=25$	$\Sigma=25$	100%	100%		$\chi^2_{\text{одерж}} = 36$	

Користуючись таблицею [39; 91] для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  і числа ступенів свободи  $\nu = n - 1 = 4 - 1 = 3$  критичне значення статистики критерію  $\chi^2_{\text{крит}}$  дорівнює 7,815. При  $\chi^2_{\text{одерж}} = 36$  і  $\chi^2_{\text{крит}} = 7,815$  виконується нерівність  $\chi^2_{\text{одерж}} > \chi^2_{\text{крит}}$ , що підтверджує достовірність робочої гіпотези.

**Висновки до третього розділу**

На формувальному етапі дослідження було науково обґрунтовано й апробовано лінгводидактичну модель і методику формування ДК студентів філологічних факультетів ВНЗ. До кожного етапу моделі було запропоновано систему вправ і завдань, відібрано найбільш ефективні принципи, методи, прийоми і форми навчання. Так, зміст роботи когнітивно-збагачувального етапу визначали інформаційно-рецептивні й аналітичні вправи, операційно-аналітичного – дискурсивний аналіз тексту, а комунікативно-дослідницького – реконструктивні і конструктивні вправи. Основним прийомом роботи виступив повний і частковий ДАТ, прикметними рисами якого є перенесення уваги на позамовні чинники породження і сприймання дискурсу, функціональна спрямованість, комплексне тлумачення всіх компонентів дискурсу (від мовних до семантико-прагматичних), вивчення взаємодії між лінгвістичними й екстралінгвістичними чинниками побудови дискурсу.

Зміст експериментальної методики ґрунтувався на таких теоретичних положеннях, які, з одного боку, відображали специфіку формування ДК у сфері писемної комунікації (когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу тексту, функціональний підхід у вивченні дискурсивних явищ, взаємозв'язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами текстової комунікації, спрямованість на типологічну різноманітність дискурсів і варіативність їх мовного оформлення), а з іншого – особливості організації навчального процесу за вимогами кредитно-модульної системи навчання (оглядово-настановчі і проблемні лекції, перевага самостійної роботи студентів, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання, принцип кредитності і модульності). З урахуванням означених теоретичних положень, було складено експериментальну програму курсу “Дискурсивний аналіз тексту”, зміст якої було поділено на три змістові модулі: “Основи теорії дискурсу”, “Основи дискурсивного аналізу художнього тексту”, “Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу”. Мета першого модуля, який відповідав когнітивно-збагачувальному етапу, – осмислення концептуальних положень теорії дискурсу і тексту, мета другого модуля, який відповідав операційно-аналітичному етапу, – засвоєння особливостей побудови і сприймання художньо-літературного типу дискурсу, оволодіння прийомами ДАТ, мета третього модуля, який відповідав комунікативно-дослідницькому етапу, – формування вмінь розрізняти типи дискурсів на основі самостійного дослідження їхніх типологічних ознак і будувати цілісні дискурси, враховуючи комунікативну мету і параметри комунікативної ситуації, використовуючи адекватні мовні засоби. Результати контрольного зрізу підтвердили ефективність експериментальної методики. Досягнення студентів ЕГ становили: на високому рівні – 20%, на достатньому – 40%, на середньому – 32%, на низькому – 8%; а КГ на високому рівні – 8%, на достатньому – 24%, на середньому – 48%, на низькому – 20%. За вимогами кредитно-модульної системи навчання було визначено рейтингову систему оцінювання досягнень студентів ЕГ.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні, що було спрямовано на вивчення проблеми формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів, розроблено й експериментально апробовано лінгводидактичну модель і методику формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів; визначено педагогічні умови її реалізації.

Антропоцентричний напрям, посівши належне місце в сучасному мовознавстві, з одного боку, визначає нові підходи у вивченні тексту (психолінгвістичний, прагматичний, комунікативний), а з іншого – у центр уваги висуває поняття мовної особистості, з якою безпосередньо пов'язана проблема формування комунікативної компетенції. Обидва питання знайшли своє втілення в дискурсології. Погляд на дискурс як когнітивно-комунікативне явище дозволяє зануритись у процеси породження, сприймання і функціонування текстів у соціально-психологічному середовищі, а разом з тим у внутрішні процеси формування дискурсивної компетенції мовця. Отже, у підвалини наукової розробки проблеми формування дискурсивної компетенції було покладено сучасну теорію дискурсу, яка визначає останній як складне комунікативне явище, що містить лінгвістичні й екстралінгвістичні компоненти. Дискурс і текст потлумачено як родо-видові поняття, власне, текст – це складова дискурсу. До відмінних рис дискурсу відносять ті, що пов'язані з екстралінгвістичними властивостями акту спілкування і ситуації, тому робота з дискурсом завжди ґрунтується на вивченні взаємозв'язку мовного коду із зовнішнім контекстом.

Користуючись загальноприйнятим визначенням комунікативної компетенції як здатності мовця до спілкування в різноманітних ситуаціях, науковці пропонують різну кількість її складових, з-поміж яких найбільш значущими є мовна, мовленнева, прагматична, стратегічна, соціокультурна, соціолінгвістична, дискурсивна. Під дискурсивною компетенцією розуміємо

здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної та граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів. Характерні риси писемного дискурсу зумовлюють специфіку формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, зокрема необхідність урахувати особливості функціонування екстралінгвістичного контексту, граматичних категорій, прагматичні чинники творення писемного дискурсу, своєрідний набір жанрів і норми їх побудови.

У структурі дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів виділено комплекс лінгвістичних і екстралінгвістичних знань про організацію дискурсу й дискурсивні вміння, на підставі яких було визначено критерії оцінювання рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів, як-от: знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, мовностилістичне оформлення дискурсу, структурна і граматична організація дискурсу.

Аналіз програмно-методичних матеріалів, лінгвістичної і психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив розкрити й охарактеризувати специфіку роботи з текстом на філологічних факультетах і дійти висновку про необхідність залучення студентів до дискурсивної діяльності, що пов'язана з опануванням дискурсивними моделями спілкування, аналізом дискурсивних явищ, які розгортаються в соціально-психологічному просторі.

На формувальному етапі дослідження було розроблено лінгводидактичну модель формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ, що передбачала три етапи: когнітивно-збагачувальний, операційно-аналітичний, комунікативно-дослідницький, кожен з яких узгоджувався з відповідними модулями за складеною програмою.

Когнітивно-збагачувальний етап відповідав змістовому модулю “Основи теорії дискурсу” і забезпечував засвоєння концептуальних положень теорії тексту і дискурсу, формування умінь виявляти й аналізувати дискурсивні явища; операційно-аналітичний етап узгоджувався зі змістовим модулем “Основи дискурсивного аналізу художнього тексту” і передбачав роботу з художньо-літературним типом дискурсу, зокрема оволодіння прийомами дискурсивного аналізу тексту; комунікативно-дослідницький етап відповідав змістовому модулю “Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу” і ґрунтувався на організації самостійної навчально-дослідницької і творчої діяльності студентів, сприяючи активізації дискурсивної діяльності, опануванню різними типами дискурсів, формуванню умінь розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів, будувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Формувальний етап експерименту, під час якого було реалізовано методику та апробовано експериментальну програму курсу “Дискурсивний аналіз тексту”, побудовану на засадах кредитно-модульної системи, дозволив відстежити її переваги порівняно з лекційною, а також найбільш ефективні методи, прийоми і форми навчання. Передовсім, слід відзначити активний і гнучкий характер модульного навчання, який сприяв організації свідомо-практичної мовленнєвої діяльності студентів, а з-поміж основних видів навчальної діяльності надав перевагу самостійній і навчально-дослідницькій, або проблемному викладу матеріалу. Дієвим виявився принцип інтегрування навчального матеріалу за змістовими модулями, внаслідок чого в межах кожного модуля було визначено найдоцільніші види і форми навчання, а також урізноманітнено роботу з текстом у процесі мовленнєвої підготовки майбутніх учителів-словесників. Запропонована система вправ і завдань охоплювала весь комплекс умінь, які визначають дискурсивну компетенцію у сфері писемної комунікації. Скласифіковані за характером виконуваних студентами операцій і використані під час навчання вправи забезпечили

поступовий перехід від репродуктивної до продуктивної діяльності, можливість реалізації творчого потенціалу студентів.

Основним прийомом роботи виступив дискурсивний аналіз тексту, головна мета якого полягала у виробленні навичок комплексного аналізу екстралінгвістичних факторів породження і сприймання дискурсу, формуванні вмінь звертати увагу на екстралінгвістичний контекст як одну з найважливіших передумов розуміння соціально-психологічного простору, в якому виникає і функціонує дискурс, що сприяло вдосконаленню умінь студентів вільно орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях і вирішувати комунікативні завдання, спостерігати за мовним оформленням різних типів дискурсів.

Педагогічними умовами, що забезпечили ефективність формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, були: забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті, занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність.

На підставі визначених критеріїв оцінювання рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації було проведено порівняльний контрольний зріз, який засвідчив такі результати: на високому рівні перебувало 20% студентів ЕГ, 8% КГ; на достатньому – 40% студентів ЕГ, 24% КГ; на середньому – 32% студентів ЕГ, 48% КГ; на низькому – 8% студентів ЕГ і 20% КГ.

Під час дослідження було виявлено певні закономірності і тенденції процесу формування дискурсивної компетенції, як-от: а) результативність цього процесу залежить від ступеня інтересу, мотивації та усвідомлення важливості означеної проблеми з позиції студента і від зусиль викладача (стимулювання і позитивна мотивація комунікативної діяльності студентів, вибір найдоцільніших методів і прийомів роботи, забезпечення умов навчання студентів писемного мовлення); б) ефективність означеного процесу

зумовлюється органічним поєднанням теоретичної підготовки і мовленнєвої практики студентів, оптимальним співвідношенням репродуктивної і продуктивної діяльності; в) формування дискурсивної компетенції відбувається успішно за умови врахування у процесі навчання взаємозв'язків дискурсивної компетенції з іншими складовими комунікативної компетенції мовця, наприклад, мовною, мовленнєвою, прагматичною, соціокультурною, стратегічною та іншими. Високого рівня сформованості дискурсивної компетенції досягають ті студенти, у яких належним чином сформовані інші види компетенцій.

Теорія дискурсу – порівняно молода галузь знань, а тому має широкі можливості для розв'язання цілої низки питань комунікативної і функціональної лінгвістики, когнітивної психології і лінгводидактики, відповідно, перспективу подальших досліджень убачаємо в наступності і спадкоємності у засвоєнні поняття дискурсу, забезпеченні міжпредметних зв'язків у формуванні дискурсивної компетенції, створенні навчально-методичних комплектів, практикумів з теорії дискурсу і дискурсивного аналізу тексту для забезпечення вимог кредитно-модульної системи навчання у вищій школі України.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів)// Проблеми вищої школи: Науково-метод. збірник. – К.: Вища школа, 1994. – Вип. 79. – С. 3-6.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Совет. энциклопедия, 1990. – С. 136 – 137.
3. Аршавская Е.А. Экстарлингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности (компетенции)// Исследование проблем речевого общения. – М., 1979. – С. 73 – 82.
4. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник. Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
5. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков// Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36 – 43.
6. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Худ. литература, 1986. – 543 с. – Библиогр.: с. 232 – 236.
7. Бацевич Ф.С. Основы комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
8. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Пер. с франц. Под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.: ил. – Библиогр.: с. 298 – 302.
10. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.: ил. – Библиогр.: с. 190.
11. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України// Дивослово. – 1996. – № 1.

– С. 16 – 21.

12. Бисималиева М.К. О понятиях “текст” и “дискурс”// Филологические науки. – 1999. – № 2. – С. 78 – 85.
13. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство// Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 26 – 31.
14. Богин Г.И. Противоречия в процессе формирования речевой способности. – Калинин: КГУ, 1977. – 84 с. – Библиогр.: с. 81 – 84.
15. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин: КГУ, 1980. – 61 с. – Библиогр.: с. 55 – 61.
16. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы// Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33 – 44.
17. Бондаренко Я.О. Дискурс акцентуованих мовних особистостей: комунікативно-когнітивний аспект: Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.04/ Київський нац. лінг. ун-т. – К., 2002. – 19 с.
18. Борботько В.Г. Элементы теории дискурса: Учеб. пособие. – Грозный, 1981. – 114 с. – Библиогр.: с. 106 – 112.
19. Босак Н.Ф. Формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів південно-східного регіону України: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 20 с.
20. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка// Русский язык в школе. – 1996. – № 1. – С. 3 – 8.
21. Валгина Н.С. Теория текста: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
22. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Метод. посіб. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2001. – 112 с.
23. Варнавська І.В. Формування виразності мовлення учнів 6 класу на уроках української мови// Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДПУ, 2005. – Вип. 39. – С. 50 – 53.

24. Веніг Н.М. Формування мовної компетенції особистості як методична проблема// Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДПУ, 1998. – Вип. 5. – С. 44 – 47.
25. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник/ За ред. В.Г. Кременя. Автор. кол. М.Ф. Степко, Л.Я. Балюбаш, В.Д. Шикарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
26. Волченко О.М. комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземних мов у контексті теорії діяльності// Зб. наук. праць Уманського держав. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – К.: Міленіум, 2005. – Ч. 1. – С. 40 – 46.
27. Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – С. 208 – 547.
28. Выготский Л.С. Мышление и речь// Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – С. 664 – 1019.
29. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах// Русский язык за рубежом. –1977. – № 6. – С. 38 – 45.
30. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка// Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М.: Русский язык, 1986. – С. 78 – 90.
31. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с. – Библиогр.: с. 136 – 138.
32. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований// Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17 – 24.
33. Головина Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов (школа с углубленным изучением

- английского языка): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2004. – 23 с.
34. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Русский язык, 1989. – 152 с.
35. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учеб. пособие. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.: ил.
36. Горідько Ю.Л. Філологічний аналіз художнього тексту в старших класах середньої школи (на матеріалі творів зарубіжних письменників): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 16 с.
37. Горіна Ж.Д. Дискурсивний компонент комунікативної компетенції майбутніх словесників// Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 125 – 128.
38. Горіна Ж.Д., Кучерява О.А. Дискурсивний аналіз тексту: методичні рекомендації до навчальної програми за вимогами кредитно-модульної системи. – Одеса, 2007. – 39 с.
39. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.: ил. – Библиогр.: с. 126.
40. Гутнер Г.Б., Огурцов А.П. Дискурс// Новая философская энциклопедия/ Предс. В.С. Степин. – М.: Мысль, 2000. – Т. 1. – С. 670 – 671.
41. Демьянков В.З. Тетради новых терминов. – № 39. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. – Вып 2. Методы анализа текста. – М., 1982. – С. 7.
42. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация/ Сост. В.В. Петрова; Пер. с англ. под. ред. В.И. Герасимова; Вступ. сл. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
43. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова (проект) (Л.В. Скуратівський, О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, Л.І. Мацько)// Дивослово. – 1997. – № 7. – С. 18 – 37.

44. Дискурс іноземномовної комунікації (колективна монографія)/ К. Кусько, М. Полюжин, Т. Кияк та ін. – Львів: Вид-во ЛНУ ім.І. Франка, 2001. – 495 с.
45. Дискурс. Програма курсу [Електронний ресурс] / Сост. А.А. Кибрик. – Режим доступа: [htt: // www.philol.msu.ru/otip/new/main/courses/discourse/discourse-prog2005.doc](http://www.philol.msu.ru/otip/new/main/courses/discourse/discourse-prog2005.doc)
46. Дроздова І.П. Формування навичок і вмінь використання видів мовленнєвої діяльності при навчанні української мови студентів вищих навчальних закладів східного регіону України// Вісник Дніпропетров. ун-ту. Педагогіка і психологія. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетров. ун-ту, 2000. – Вип. 6. – С. 137 – 141.
47. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
48. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: Підручник. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
49. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.
50. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
51. Загнітко А.П., Вінтонів М.О., Домрачева І.Р. Український практичний синтаксис: Навчальний посібник для самостійної роботи. – Донецьк: ТОВ ВКФ “БАО”, 2004. – 144 с.
52. Засекина Л.В. Дискурсивная психология в парадигме когнитивной науки// Вісник Харківського університету. – 2001. – № 510. Серія філологія. – Вип. 33. Філологічні аспекти дослідження дискурсу. – С. 69 – 73.
53. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 308 с.

54. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1979. – 240 с.
55. Зернецкий П.В. Лингвистические аспекты теории речевой деятельности// Языковое общение: Процессы и единицы: Межвуз. сб. науч. трудов. – Калинин: КГУ, 1988. – С. 36 – 41.
56. Зернецкий П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности// Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. трудов. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 60 – 68.
57. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
58. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с. – Библиогр.: с. 210 – 220.
59. Зимняя И.А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку// Сб. науч. тр. МГПИИЯ имени Мориса Тереза. – М., 1984. – Вып. 242. – С. 3 – 10.
60. Златів Л. Формування комунікативних умінь і навичок у студентів філологічних факультетів// Українська мова і література в школі. – 2004. – № 4. – С. 57 – 59.
61. Златів Л.М. Формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – Тернопіль, 2000. – 282 с. – Бібліогр.: с. 151 – 180.
62. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов// Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54 – 60.
63. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука. – 1998. – 176 с.
64. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: Монография. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
65. Казанджиева М.С. Знание о тексте как основа речевого развития школьников // Русская словесность в школах Украины. – 1998. – № 2. –

С. 10 – 11.

66. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990. – 151 с. – Библиогр.: с. 146 – 150.
67. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5- 7 кл: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с. – Библиогр.: с. 190.
68. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навч. посіб. для студентів ВЗО. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
69. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с. – Библиогр.: с. 365 – 390.
70. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 263 с.: рис., табл.
71. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
72. Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса: Пер. с франц. и португал/ Предис. Ю.С. Степанова – М.: ОАОИГ “Прогресс”, 1999. – 414 с. – Библиогр.: с. 389 – 407.
73. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу// Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126 – 139.
74. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту: Навч. посіб. для інститутів. – К.: Вища школа, 1984. – 120 с. – Бібліогр.: с. 115 – 118.
75. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.: ил. – Библиогр.: с. 117 – 124.
76. Костиця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02; Захищена 05.12.2002; Затв. 21.05.2003. – К., 2002. – 234с. – Бібліогр.: с. 181 – 200.
77. Красных В.В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность. – М.: ИТДГК

- “Гнозис”, 2003. – 375 с. – Библиогр.: с. 341 – 374.
78. Кронгауз М.А. Семантика. – М.: РГГУ, 2001. – 399 с.
79. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 416 с.
80. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України// Дивослово. – 2006. – № 11. – С. 36 – 39.
81. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике// Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров/ РАН ИНИОН. – М., 2000. – С. 7 – 25.
82. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения// Текст. Структура и семантика. – М., 2001. – Т.1. – С. 72 – 81.
83. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 248 с.
84. Купина Н.А., Николина Н.А. Филологический анализ художественного текста: Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 408 с.
85. Кусько К.Я. Проблемы дискурсивной лингвистики// Иноземна філологія. – 2001. – № 112. – С. 158 – 164.
86. Кусько К.Я. Текстолінгвістика, текст і дискурс: актуальні та віртуальні тенденції розвитку// Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2001. – Вип. 24. – С. 60 – 66.
87. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту: Навч. посіб. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 272 с.
88. Кухарчук І.О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови і літератури: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.



89. Кучеренко О.И. Чему обучать: тексту или дискурсу// Новые технологии коммуникативного обучения иностранному языку: Сб. науч. тр. – М.: МГЛУ, 2000. – Вып. 449. – С. 84 – 89.
90. Кучерова О. Комуникативно орієнтована типологія дискурсу: проблеми та підходи// Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 2. – С. 172 – 181.
91. Кыверляг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Вамус, 1980. – 334 с. – Библиогр.: с. 326 – 331.
92. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 636 с.
93. Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдності і породження речевого висказывания. – М.: Наука, 1969. – 308 с. – Библиогр.: с. 280 – 297.
94. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 220 с.
95. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: МПСИ, Воронеж: ИПО “МОДЭК”, 2001. – 448 с.
96. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 584 с.: ил. – Библиогр.: с. 558 – 564.
97. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с. – Библиогр.: с. 178 – 183.
98. Лещенко Г. Комуникативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти// Українська мова і література в школі. – 2003. – № 7. – С. 2 – 5.
99. Лингвистический анализ художественного текста: Учебно-методическое пособие для студентов дневного и заочного отделений филологических факультетов/ Сост. И.В. Петрова, В.А. Саляев. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 84 с.
100. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Методичний посібник для студентів філологічного факультету/ Уклад. О.В. Дуденко, І.І. Коломієць. – Умань: Графіка, 2004. – 42 с.
101. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти/ За заг. ред.

- Богуш А.М. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
102. Літературознавчий словник-довідник/ Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів. – К.: ВЦ “Академія”, 1997. – 752 с.
103. Лузина Л.Г. Виды информации в дискурсе// Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров/ РАН ИНИОН. – М., 2000. – С. 137 – 151.
104. Лузина Л.Г. Художественный текст в коммуникативном аспекте// Проблемы типологии текста: Сб. науч. аналит. обзоров. – М., 1984. – С. 108 – 123.
105. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов н/Д: Изд-во “Феникс”, 1998. – 416 с.
106. Лухъенбрурс Д. Дискурсивный анализ и схематическа структура// Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 141 – 155.
107. Макаров М.Л. Коммуникативная структура текста. – Тверь: ТГУ, 1990. – 52 с.
108. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280 с. – Библиогр.: с. 247 – 273.
109. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с. – Библиогр.: с. 225 – 236.
110. Маркова А.К. Усвоение школьниками коммуникативной функции языка// Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 21 – 32.
111. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наук, 2004. – 296 с.
112. Маслова В.А. Филологический анализ художественного текста: Пособие для студентов. – Мн.: Універсітэцае, 2000. – 173 с.
113. Мацько Л. Стилїстика української мови. Програма для філологічних факультетів навчальних закладів України// Дивослово. – 2002. – № 9. – С. 50 – 57.
114. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посіб. для вчителів. – К.: Радянська школа, 1986. –

168 с.

115. Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Рад. школа, 1982. – 216 с. – Бібліогр.: с. 214 – 215.
116. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с. – Бібліогр.: с. 221 – 222.
117. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства// Мовознавство. – 1997. – № 2-3. – С. 3 – 19.
118. Методика вивчення української мови в школі: Посібник для вчителя/ О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк. – К.: Рад. школа, 1987. – 246 с.
119. Методика викладання української мови в середній школі: Навч. посібник/ І.С. Олійник, В.К. Іваненко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик; за ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
120. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів/ За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
121. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах/ Колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк: Підручник. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
122. Методика розвитку речі на уроках російського мови/ Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
123. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного// Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 281 – 309.
124. Миронюк Н.П. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Збірник вправ і завдань. – К.: Вища школа, 1993. – 160 с.
125. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981.

- 183 с. – Библиогр.: с. 176 – 182.
126. Навчальні програми з дисциплін кафедри російської мови. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 44 с.
127. Науменко А.М. Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики): Навч. посіб. – Вінниця: Нова книжка, 2005. – 416 с.
128. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста// Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 461 – 473.
129. Нікітіна А.В. Аналіз категорії комунікативності тексту в педагогічному дискурсі// Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДУ, 2005. – Вип. 39. – С. 100 – 104.
130. Нікітіна А.В. Когнітивний аспект аналізу тексту в педагогічному дискурсі// Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДУ, 2006. – Вип. 42. – С. 361 – 365.
131. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 216 с. – Библиогр.: с. 211 – 214.
132. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – М.: Русский язык, 1988. – 304 с. – Библиогр.: с. 290 – 292.
133. Окуневич Т.Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Херсон. держав. ун-т. – Херсон, 2003. – 20 с.
134. Омельчук С.А. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь: проблема вибору вправ (на матеріалі складних речень)// Диво слово. – 2002. – № 12. – С. 26 – 28.
135. Павлик Н.В. Типологія дискурсивних одиниць в українському епістолярному мовленні: Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01/ Донецький нац. ун-т. – Донецьк, 2005. – 20 с.
136. Палихата Е.Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – 271 с.

137. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
138. Пасік Н.М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Навч. посіб. для студентів філолог. ф-ту. – Ніжин, 2003. – 206 с.
139. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник/ Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальської. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 312 с.
140. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
141. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови// Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8 – 10.
142. Пентилюк М. Професійна підготовка студентів-філологів. Засвоєння лінгводидактичної літератури// Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21 – 24.
143. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови// Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15 – 20.
144. Петрова Н.В. Текст и дискурс// Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 123 – 131.
145. Плеханова Т.Ф. Дискурсивно-диалогическая концепция художественного текста: Автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – Минск, 2005. – 31 с.
146. Полатай Е.Г. Формування культури мовлення студентів філологічних факультетів як умова їхньої соціалізації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05/ Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2001. – 18 с.
147. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. – К.: ВЦ “Київський університет”, 1999. – 308 с.

148. Присяжнюк Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному// Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 67 – 72.
149. Програма з курсу культура мови для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України/ Уклад. Л.В. Струганець. – Тернопіль, 1997. – 20 с.
150. Программа учебной дисциплины “Дискурс” [Электронный ресурс]/ Сост. И.П. Сусов. – Режим доступа: [http:// www. tversu.ru/ ~ susov](http://www.tversu.ru/~susov)
151. Програми вищих навчальних закладів. Культура української мови/ Укл. О.Л. Доценко. – К.: НПУ, 2002. – 16 с.
152. Програми та навчальний план спеціальності “Прикладна лінгвістика”. – Одеса: Астропринт, 2002. – Вип.1. – 192 с.
153. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури. Програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.01013 “Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література”/ Уклад. О. Семенов. – К. – Глухів: РВВГДПУ, 2003. – 49 с.
154. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.
155. Психологический словарь/ Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
156. Пушкин А.А. Прагмалингвистические характеристики дискурса личности// Личностные аспекты языкового общения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Калинин: КГУ, 1989. – С. 45 – 53.
157. Пушкин А.А. Способ организации дискурса и типология языковых личностей// Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. трудов. – Калинин: КГУ, 1989. – С. 50 – 59.
158. Радзівєвська Т.В. Текст як засіб комунікації. – К., 1993. – 194 с.
159. Ревзина О.Г. Язык и дискурс// Вестник Московского университета. –1999. – Сер.9: Филология, – № 1. – С. 25 – 33.

160. Різун В.В. Аспекти теорії тексту// Нариси про текст: Теоретичні питання комунікації і тексту. – К.: РВЦ “Київський університет”, 1998. – С. 6 – 59.
161. Рожило Л.П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок// Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 34 – 40.
162. Романенко Ю.О. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2006. – 19 с.
163. Руберт И.Б. Текст и дискурс: к определению понятий// Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – С. 23 – 38.
164. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.: ил.
165. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – К.: Брама, 2004. – 336 с.
166. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
167. Семенов О.М. Проблеми лінгвістичної підготовки вчителів-словесників у педагогічному університеті// Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 45 – 49.
168. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектура, варіативність (на матеріалі сучасної газетної публіцистики): Монографія. – К., 2002. – 392 с.: іл., табл. – Бібліогр.: с. 334 – 351.
169. Сердобинцев Н.Я., Кадькалова Э.П., Кан Ю.П. Лингвистический и стилистический анализ текста: Учеб.-метод. пособие. – Саратов, 1980. – 80 с.
170. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів // Українська

- мова і література в школі. – 2005. – № 5. – С. 40 – 43.
171. Симоненко Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 6. – С. 38 – 41.
172. Симоненко Т.В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К, 2007. – 40с.
173. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. – К.: Радянська школа, 1965. – 318 с.
174. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
175. Скуратівський Л. До питання про значення поняття “мовленнєвий розвиток” та інші близькі за змістом поняття // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 3. – С. 2 – 4.
176. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика / Пер. с англ. Е.И. Негневицкой. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.
177. Словник-довідник з української лінгводидактики / Кол. авторів за ред. М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
178. Словник іншомовних слів/ За ред. О.С. Мельничука. – К.: Укр. радянська енциклопедія, 1985. – 966 с.
179. Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления/ Под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 480 с.
180. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Флинта: Наук, 2003. – 256 с.
181. Сосаре М.В. Логико-смысловая организация дискурса// Сб. науч. тр. – Вып. 186. Проблемы коммуникативной лингвистики. – М., 1982. – С. 78 – 88.



182. Стасів Л.В. Лінгводидактична підготовка майбутнього учителя-словесника до роботи над формуванням ділового мовлення учнів основної школи: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 19 с.
183. Статівка В.І. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02/ Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 40 с.
184. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах: Навч.-метод. посіб. – К.: Радянська школа, 1981. – 136 с.
185. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности// Язык и наука конца XX века: Сб. ст. – М.: РГГУ. – С. 35 – 73.
186. Студнева А.И. Лингвистический анализ художественного текста: Учеб. пособие. – Волгоград: ВГПУ, 1983. – 88 с.
187. Сусов И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система// Языковое общение: процессы и единицы: Межвуз. сб. науч. трудов. – Калинин: КГУ, 1988. – С. 7 – 13.
188. Сусов И.П. Личность как субъект языкового общения// Личностные аспекты языкового общения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Калинин: КГУ, 1989. – С. 9 – 16.
189. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
190. Тельпуховська Ю.М. Правильність – одна з основних якостей професійного мовлення вчителя// Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 3. – С. 27 – 31.
191. Терлак З. Програма з синтаксису сучасної української літературної мови. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 12 с.
192. Трошина Н.Н. О статусе типологических исследований в лингвистической теории текста// Проблемы типологии текста: Сб. науч.

- аналит. обзор. – М., 1984. – С. 4 – 28.
193. Українська мова. Енциклопедія/ Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), М.П. Зяблюк та ін. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
  194. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування// Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63 – 65.
  195. Филлипс Луиза Дж., Йоргенсен Марианне В. Дискурс-анализ. Теория и метод/ Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2004. – 336 с.
  196. Фрумкина Р.М. Психолінгвістика: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 320с.
  197. Функції і структура методів навчання/ За ред. В.О. Онищука. – К.: Рад. школа, 1979. – 160 с.
  198. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса/ Пер. с англ. под ред. В.А. Звегинцева– М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 260 с.
  199. Хомский Н. Язык и мышление/ Пер с англ. Б.Ю. Городецкого. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.
  200. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
  201. Чернявская В.Е. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа// Филологические науки. – 2003. – № 3. – С. 68 – 76.
  202. Шанский Н. Програма курса “Лингвистический анализ художественного текста”// Анализ художественного текста: Сб. ст. – М.: Педагогика, 1975. – С. 111 – 118.
  203. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста: Учеб. пособие. – Л.: Просвещение, 1984. – 270 с. – Библиогр.: с. 268
  204. Шевцова Л.С. Ситуативні завдання як ефективний засіб розвитку

- зв'язного мовлення учнів// Українська мова і література в школі. – 2001. – № 2. – С. 11 – 17.
205. Шейгал О.И. Семиотика политического дискурса. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2004. – 326 с.
206. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: Енциклопедичний словник. – К.: АртЕк, 1998. – 336с.
207. Юсселер М. Социолінгвістика: Пер. с нем. А.В. Двухжилова. – К.: Вища школа, 1987. – 200 с.
208. Chomsky N. Language and mind. – New York, Harcourt, 1968. – 88 p.
209. Dijk T. A. van Studies in the pragmatics of discourse. – The Hague: Mouton, 1981. – 331 p.
210. Harris Z.S. Discourse analysis// Language. – 1952. – Vol. 28. – № 17. – P. 1 – 30.

