

Державний заклад  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

Буднік Анжела Олександрівна

УДК: 378.169.14+371.3+491.79

**ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНИХ УМІНЬ  
СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ**

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 – 2010

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b>		4
<b>ВСТУП</b>		5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ</b>		12
1.1.	Національно-прецедентний текст як лінгвокультурний феномен	12
1.2.	Психолого-педагогічні засади сприйняття національно-прецедентних текстів студентами філологічних спеціальностей	25
1.3.	Дискурсні вміння у структурі мовної особистості майбутнього філолога: лінгводидактичний аспект дослідження	43
	Висновки з першого розділу	61
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ</b>		65
2.1.	Аналіз навчально-методичного забезпечення в аспекті досліджуваної проблеми	65
2.2.	Характеристика рівнів сформованості дискурсних умінь студентів (констатувальний зріз дослідження)	79
2.3.	Організація експериментальної роботи з формування дискурсних умінь майбутніх філологів засобами національно-прецедентних текстів	106

2.4.	Прикінцевий аналіз результатів експериментально-дослідного навчання	168
	Висновки з другого розділу	188
	<b>ВИСНОВКИ</b>	192
	<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	198
	<b>ДОДАТКИ</b>	221

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДУ – дискурсні уміння

ЕГ<sub>1</sub> (ПНПУ) – експериментальна група<sub>1</sub> (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського)

ЕГ<sub>2</sub> (ОНУ) – експериментальна група<sub>2</sub> (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова)

ЕГ<sub>3</sub> (КГУ) – експериментальна група<sub>3</sub> (Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта))

КГ<sub>1</sub> (ПДПУ) – контрольна група<sub>1</sub> (Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка)

КГ<sub>2</sub> (ДДПУ) – контрольна група<sub>2</sub> (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)

КГ<sub>3</sub> (ВНУ) – контрольна група<sub>3</sub> (Волинський національний університет імені Лесі Українки)

НПТ – національно-прецедентні тексти

ПТ – прецедентний текст

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, концептуальних засад комунікативної методики навчання української мови, що узгоджено із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, завданням освітньої галузі є створення умов для розвитку національно-мовної особистості педагога, який досконало володіє мовними засобами, має розвинуті навички спілкування в усіх сферах україномовного середовища.

Як відомо, актуальні сучасні лінгводидактичні дослідження здійснюють у системі координат антропоцентричної парадигми, пріоритетними напрямками якої надалі залишаються лінгвокультурологічний і когнітивний аспекти аналізу мовної особистості. Так, під впливом праць російських учених (Д. Б. Багаєва, Д. Б. Гудков, І. В. Захаренко, О. А. Земська, Ю. М. Караулов, В. Г. Костомаров, В. В. Красних, Г. Г. Слишкін, Ю. О. Сорокін, А. Є. Супрун) проблема прецедентності все частіше стає об'єктом уваги вітчизняних дослідників (Ф. С. Бацевич, Л. І. Даниленко, Т. В. Радзієвська, О. О. Селіванова, К. С. Серажим). Останнім часом проблематику прецедентності порушено в дисертаційних дослідженнях російських науковців, здійснюваних в аспекті навчання російської мови як рідної (С. В. Банникова, І. В. Литкіна), або як іноземної (І. Г. Каурцева, Н. В. Смикунова, Б. З. Туребаєва). Водночас, попри очевидну значущість методичної інтерпретації текстів зі статусом «національно-прецедентний», які, як відомо, відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвої субкультури вчителів-словесників, означені феномени не були предметом лінгводидактичних досліджень в Україні. Хоча в українській лінгвістиці з'явилося кілька дисертаційних робіт, у яких розкрито питання функціональних особливостей прецедентних феноменів у німецькомовному дискурсі (О. В. Найдюк), прецедентного тексту як основи лінгвостилістичної реалізації категорії інтертекстуальності (Р. С. Чорновол-Ткаченко), типів

інтертекстуальності на прикладі Празької літературної школи (В. А. Просалова).

Реалізація культурологічного аспекту навчання рідної мови на всіх щаблях мовної освіти України передбачає засвоєння національно специфічних явищ української культури, осягнення матеріальних і духовних цінностей українського народу як національно-культурної спільноти. Не випадково значно поживавився науковий інтерес до мовних одиниць, що містять етнокультурну інформацію (Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, В. Ф. Дороз, В. В. Жайворонок, В. І. Кононенко, Т. М. Левченко, Л. І. Мацько, Г. В. Онкович, О. І. Потапенко, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко, Л. В. Скуратівський, В. І. Тихоша, В. Д. Ужченко). Водночас різні мовні рівні і, відповідно, належні до них одиниці характеризуються різним ступенем культурної насиченості. Зокрема, до ядра мовних засобів збереження і трансляції етнокультурної інформації дослідники відносять і національно-прецедентні тексти (далі – НПТ), які відіграють ключову роль у формуванні національно-мовної картини світу, визнаючи шкалу цінностей і моделі поведінки членів української лінгвокультурної спільноти.

Утім, сучасний стан наукової дослідженості порушеної проблеми засвідчує суперечності між: зростаючими вимогами щодо оновлення змісту філологічної освіти, соціальними запитами до культури українського спілкування та реальним станом фахової підготовки української культуромовної особистості майбутнього філолога; очевидною науковою пріоритетністю і значним попитом на експериментальні дослідження концептів української етнокультури та відсутністю цілісного лінгводидактичного дослідження, присвяченого формуванню в майбутніх філологів умінь опрацьовувати тексти, що мають етнолінгвокультурологічну цінність, і відстежувати інтертекстуальні зв'язки. Недостатня науково-теоретична розробленість проблеми в методичній науці зумовила вибір теми

дисертаційного дослідження «Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової теми «Формування мовної особистості на різних вікових етапах» (№ 0105U001470), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи ПНЦ НАПН України. Автор досліджував процес формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів. Тема затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол від 26.06.2008 р. № 11) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол від 28.10.2008 р. № 8).

**Мета дослідження** – науково обґрунтувати й експериментально апробувати методику формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність і багатокomпонентну структуру поняття «дискурсні вміння», лінгводидактичний зміст поняття «національно-прецедентні тексти», уточнити корпус національно-прецедентних текстів та критерії його впорядкування.

2. Визначити критерії та схарактеризувати рівні сформованості дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей.

3. Виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування дискурсних умінь майбутніх філологів.

4. Теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально апробувати методику формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів.

**Об'єкт дослідження** – навчально-мовленнева діяльність студентів філологічних спеціальностей ВНЗ.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування дискурсних умінь та активізації корпусу національно-прецедентних текстів у навчально-мовленнєвій діяльності студентів філологічних спеціальностей.

**Гіпотеза дослідження:** формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів буде успішним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів; наявність системи вправ та завдань, спрямованих на формування дискурсних умінь і активізацію корпусу національно-прецедентних текстів; занурення студентів в активну літературознавчу аналітико-пошукову діяльність з опрацювання національно-прецедентних текстів.

**Методи дослідження** – *теоретичні:* аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної, навчально-методичної літератури та програмно-методичних матеріалів з метою уточнення корпусу національно-прецедентних текстів, визначення поняття «дискурсні вміння»; *емпіричні:* анкетування студентів, тестування, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для з'ясування рівнів сформованості дискурсних умінь і можливості формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз математичної статистики.

**Базою дослідження** виступили історико-філологічні факультети Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського і Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) та філологічний факультет Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

**Наукова новизна дослідження:** *уперше* визначено поняття «дискурсні вміння» як вміння сприймати, розуміти та породжувати дискурс відповідно до певної комунікативної ситуації і запропоновано багатокomпонентну структуру дискурсних умінь; науково обґрунтовано лінгводидактичну



сутність поняття «національно-прецедентні тексти» – тексти, що визначають етнокультурну специфіку української лінгвокультурної спільноти, відображаючи історію і культуру народу, національний характер, моральні цінності та світогляд, звернення до яких постійно відновлюється в дискурсі майбутнього філолога; визначено педагогічні умови формування дискурсних умінь (забезпечення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів; наявність системи вправ та завдань, спрямованих на формування дискурсних умінь і активізацію корпусу національно-прецедентних текстів; занурення студентів в активну літературознавчу аналітико-пошукову діяльність з опрацювання національно-прецедентних текстів); *визначено* критерії (тактичний, стратегічний, жанровий і текстовий) та схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей; *уточнено* критерії впорядкування корпусу національно-прецедентних текстів (хрестоматійність (програмність), інтертекстуальність, реінтерпретація, відтворюваність у засобах масової інформації, відтворюваність у словниках); *подальшого розвитку* набула методика проведення літературознавчого, дискурсивного і лінгвістичного аналізів художнього тексту у ВНЗ філологічного профілю.

**Практична значущість дослідження:** розроблено й експериментально апробовано методику формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів, яка базується на засадах системи міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів; рекомендовано методи, прийоми роботи, систему вправ та завдань щодо розвитку дискурсних умінь і опрацювання національно-прецедентних текстів у ВНЗ; упорядковано корпус національно-прецедентних текстів і зразки реінтерпретацій на художні твори української літератури; систематизовано типові помилки і недогляди у сформованості вмінь текстосприйняття й текстотворення. Результати дослідження можуть бути використані під час

викладання фахових дисциплін, що забезпечують мовно-літературну підготовку майбутніх філологів за спеціальностями «Українська мова та література», «Видавнича справа та редагування», «Журналістика», як-от: «Сучасна українська літературна мова», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Текстознавство», «Теорія твору», «Історія української літератури та критики», «Дискурсологія».

**Результати дисертаційного дослідження** впроваджено в навчальний процес Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (акт про впровадження від 14.05.2009 р. № 1781/01–37/57), Волинського національного університету імені Лесі Українки (акт про впровадження від 3.06.2009 р. № 3/1863), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (акт про впровадження від 05.06.2009 р. № 583), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження від 28.08.2009 р. № 1779), Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (акт про впровадження від 04.09.2009 р. № 12/09), Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (акт про впровадження від 17.11.2009 р. № 06.02–01–1981).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечено теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, застосуванням комплексу методів науково-педагогічного дослідження, адекватних меті й завданням; експериментально-дослідною роботою та перевіркою здобутих результатів, що свідчать про ефективність запропонованої методики; якісним і кількісним опрацюванням експериментального матеріалу.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки і результати дослідження доповідались на міжнародних (XII Міжнародна конференція з актуальних проблем семантичних досліджень «Текст та його одиниці в аспекті різних лінгвістичних парадигм (на матеріалі української та російської мов)» (Харків, 2007), «Сугестивні аспекти мови і проблеми мовної комунікації» (Одеса, 2007), IX національні славістичні читання у

Софіївському університеті Св. Климента Охридського (Болгарія, Софія, 2008), «Лінгвістика та лінгводидактика: надбання, актуальні проблеми, перспективи розвитку» (Бердянськ, 2009)); всеукраїнських («Лінгвістика тексту: теорія і практика» (Херсон, 2008), «Українська мова в просторі і часі» (Київ, 2009), IV Всеукраїнська наукова конференція студентів і молодих науковців «Філологічна наука XXI століття» (Одеса, 2009), «Теорія та практика навчання іноземних мов і світової літератури» (Суми, 2009)) науково-практичних конференціях; на всеукраїнському науково-педагогічному семінарі «Формування професійної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі неперервної педагогічної практики» (Глухів, 2008). Основні положення і результати дослідження відображено у 10 публікаціях автора, з яких – 6 статей у фахових виданнях України та 1 навчальний посібник у співавторстві.

**Особистий внесок автора** в роботі у співавторстві полягає в розробці методичних порад щодо підготовки доповіді на наукову конференцію та використання нових інформаційних технологій у вивченні дисциплін мовознавчого і літературознавчого циклів на основі методу проектів засобами Презентації Microsoft Office PowerPoint.

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (209 найменувань, що охоплюють 23 сторінки) і 8 додатків (1 на електронному носії). Основний текст дисертації викладено на 197 сторінках. У роботі вміщено 14 таблиць, 1 діаграма, 1 малюнок, що займають 9 сторінок основного тексту. Додатки викладено на 38 сторінках.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ

### 1.1. Національно-прецедентний текст як лінгвокультурний феномен

Сучасна лінгвокультурологія надала простір для дослідження мовних явищ, що не могли бути описані в межах однієї дисципліни (соціології, психології, етнографії, лінгвістики) через свою багатоаспектність і багаторівневність, і знаходяться на перетині декількох наук. У межах лінгвокультурології дослідники проводять аналіз мовних явищ, метою якого є виокремлення їх національно-культурної специфіки (А. Вежицька, С. Г. Воркачов, М. О. Красавський, В. А. Маслова, Ю. Є. Прохоров, О. О. Селіванова, В. М. Телія тощо), опис семантики мовних одиниць на глибинному рівні, враховуючи системний та інтеграційний підходи до явищ мови і культури (В. А. Маслова, І. Г. Ольшанський, В. М. Телія та інші). Зазначений науковий напрям співвідносить значення «культурно маркованих» [41] одиниць із концептами культури (національної або загальнолюдської), «дає їм глибинну і об'ємну експлікацію» [140: 30-31]. Як відзначають лінгвокультурологи, мова і культура мають загальні ознаки: обидва явища є формами свідомості, оскільки вони відображають світогляд індивіда та всього суспільства; мають суспільну й індивідуальну форми існування; характеризуються наявністю нормативності, історичного аспекту, а також залученості однієї сфери до іншої [190: 224-226]. З одного боку, мова може розглядатися як частина культури, слугувати її інструментом або засобом «привласнення культурних предметів індивідом» [150], а з іншого,

культура входить до поняття мови, оскільки вона може бути описана текстом [121: 35].

У центрі постійної уваги як лінгвокультурології, так і когнітивної лінгвістики, до сфери якої входять «ментальні основи розуміння і продукування мови з погляду того, яким чином структури мовних знань репрезентуються і беруть участь у переробці інформації» [56: 21], надалі залишається концепт.

У свідомості носіїв культури тексти зберігаються у вигляді концептів. Зокрема з-поміж вербальних текстів, що якнайбільше впливають на формування мовної особистості, як індивідуальної, так і колективної, важливе місце належить прецедентному тексту, що є складовою прецедентних феноменів. Прецедентні феномени – це феномени культури, інваріанти сприйняття яких добре відомі всім представникам лінгвокультурної спільноти [105; 106]. Вони актуальні в емоційному і пізнавальному плані, звернення до них постійно поновлюється в дискурсі, вони виконують роль еталона культури, виступають як символ якого-небудь феномена або ситуації [106: 170-171]; вербалізовані елементи «екстравертивної фігури комунікації – дискурсу, що стійко експлікуються у прагматичних цілях і є апеляцією до вже існуючого в імпліцитній формі аналогічного стійкого елемента інтровертивної фігури комунікації – тексту або аналогічного стійкого елемента фігури комунікації – дійсності з метою економії комунікативних зусиль і / або маркованості ситуації спілкування» [155: 155]. Найважливішою функціональною ознакою прецедентних феноменів є їх здатність зберігати у згорнутому вигляді великий обсяг інформації, глибина якого визначається когнітивною базою особистості, її здатністю до асоціативного сприйняття інформації.

Мова має «свій набір специфічних слів і висловлювань, які відбивають і передають спосіб життя, характерний для певної мовної спільноти. Такі мовні одиниці можна розглядати як своєрідні свідчення особливостей національної культури» [65: 42]. Кожна особистість розглядається як

провідник усвідомлення часу та оточення, у якому безпосередньо існує, а оточенням, відповідно, постає етнос, колективна свідомість.

Психологічний склад етносу є «віртуальною сукупністю специфічних рис характеру етносу, його темпераменту, особливостей психічних функцій етносвідомості, колективного позасвідомого, що відображається у константах культури, психічних і культурних стереотипах, архетипах і фіксується в мові, матеріальній та духовній культурі народу» [167: 272]. Представниками та носіями психологічного складу етносу є члени національно-лінгвокультурної спільноти, що у процесі комунікації володіють індивідуальним набором та набором колективних когнітивних просторів тих соціумів, до яких входять, і когнітивною базою тієї національно-лінгвокультурної спільноти, членами якої є. Когнітивна база, яка визначається В. В. Красних як «структурована сукупність знань і уявлень, якими володіють всі носії того чи того національно-культурного менталітету» [105: 164], є «ядром» цього культурного простору. Основними компонентами когнітивної бази кожної лінгвокультурної спільноти є прецедентні феномени, що становлять її національно-культурну специфіку. О. О. Корнілов стверджує, що «вербалізована когнітивна база народу, яка складається з вербальних прецедентних феноменів, є невід'ємною частиною національної мовної картини світу» [98: 139].

Явище прецедентності неодноразово ставало об'єктом уваги як російських, так і вітчизняних науковців. Сучасні дослідження ПТ розглядають у таких аспектах: когнітивному (порушуються проблеми механізмів зберігання текстів у пам'яті пересічного члена лінгвокультурної спільноти та їх актуалізація у дискурсі – Д. Б. Багаєва [70; 104], Д. Б. Гудков [53; 54], Л. І. Даниленко [55], І. В. Захаренко [70], Ю. М. Караулов [85], В. В. Красних [104], Ю. Є. Прохоров [156], Г. Г. Слишкін [177], Р. Л. Смулаківська [178]), прагматичному (ПТ презентують вищий мотиваційний прагматичний рівень мовної особистості – Ю. М. Караулов [86], В. Лукін [118], В. М. Мокієнко [131], К. П. Сидоренко [132],

Ю. О. Сорокін [181; 183], А. Є. Супрун [188], І. В. Фоменко [202]), лінгвокультурологічному (існування ПТ як артефакту культури – Н. Д. Бурвікова [102], Є. М. Верещагін [37], В. В. Воробйов [42], В. Г. Костомаров [101], О. В. Найдюк [137], Ю. Є. Прохоров [156], Г. Г. Слишкін [177], Ю. С. Степанов [186], Р. С. Чорновол-Ткаченко [207]) та інтертекстуальному (міжтекстова взаємодія і включеність сильних позицій ПТ у дискурс мовної особистості – Ю. М. Караулов [86], В. Г. Костомаров [101], В. А. Просалова [154], Г. Г. Слишкін [177], Р. Л. Смулаківська [178], Ю. О. Сорокін [182], А. Є. Супрун [188], Н. А. Фатєєва [199], І. В. Фоменко [201], Р. С. Чорновол-Ткаченко [207]) тощо.

Водночас у всіх випадках неодмінно йдеться про апеляцію до культурної пам'яті соціуму. Ми підтримуємо думку Н. О. Голубевої про те, що теорія ПТ як об'єкт когнітології базується на теорії системності, тобто «знаходиться на перетині багатьох лінгвістичних досліджень: номінації, теорії тексту, інтертекстуальності, комунікації, теорії мовних актів, референції, концепції логоепістем, вторинних концептів, номіналізації, субституційної, інтеракційної, (ре)презентативної, антропоцентричної і є, таким чином, синтезуючою частиною теорії мови» [47: 159].

У дисертаційній роботі базовим є поняття прецедентності, запропоноване Ю. М. Карауловим, за яким прецедентні тексти визначено, як: 1) значущі для тієї чи тієї особистості в пізнавальному й емоційному відношенні; 2) мають надособистісний характер, тобто добре відомі і широкому оточенню цієї особистості, включаючи її попередників та сучасників, і нарешті, 3) такі, звернення до яких неодноразово поновлюється в дискурсі цієї мовної особистості [85: 105].

Як бачимо, прецедентними тексти стають, а не зберігаються як такі в когнітивній базі соціуму чи окремого індивіда. Прецедентність, як лінгвістичне явище, зумовлена національними, соціальними, історичними й іншими чинниками, тому може бути представлена на різних рівнях: національному, соціумному, універсальному, індивідуальному ☐ і в різних

сферах функціонування мови та пов'язана з проведенням асоціативних експериментів у психолінгвістиці і теорії комунікації (І. Н. Горєлов, Ю. М. Караулов, К. Ф. Сєдов, О. П. Семенець, А. Є. Супрун, Л. М. Титова). Специфіка цього явища зумовлюється двоякістю знака, його одночасністю й приналежністю двом текстам.

Згідно з концепцією Д. Б. Гудкова і В. В. Красних, всі прецедентні феномени розподіляють на: автопрецеденти, соціумно-прецедентні, національно-прецедентні, універсально-прецедентні [104]. Г. Г. Слишкін класифікує ПТ за ознаками носія прецедентних текстів, ознаками жанрово-типологічної приналежності, ініціатора засвоєння, ступенем опосередкованості [177: 70-71], Є. Г. Ростова доповнює класифікацію розподілом ПТ за джерелом виникнення та лінгвокультурною приналежністю [163: 11-15]. Ю. О. Сорокін, розглядаючи статус ПТ, зауважує, що вони є «текстами-дейксисами» (вказують на певні психосоматичні стани і можуть бути класифіковані з урахуванням цих станів), «текстами-дистилятами» (тексти першого прецедентного порядку, що слугують основою для побудови інших текстів) і «текстами-мікстами» (тексти другого прецедентного порядку, які можна розглядати як набір когнітивних та емотивних «масок») [183: 145]. Така класифікація дає можливість аналізувати взаємодію ПТ з тим текстом, що цитується (текст-мікст), оскільки однією із функцій символу ПТ є відправка до тексту-джерела (тексту-дистиляту).

Спільними зусиллями науковців із суміжних сфер гуманітарного знання було виокремлено презентативну одиницю – «національно-прецедентні феномени», що «відомі будь-якому пересічному представникові лінгвокультурної спільноти, становлять когнітивну базу цієї спільноти» [52: 26]. Отже, НПТ у когнітивній базі «зберігаються у вигляді інваріанта сприйняття» [106: 190]. У дисертаційному дослідженні розглядатимуться НПТ, що визначають етнокультурну специфіку, відображаючи історію і культуру українського народу, національний характер. Різнобічні ґрунтовні



визначення ПТ як лінгвокультурного феномена, структура знаків (символів) прецедентних текстів, а також різні класифікації дослідників допомогли не лише визначитись із поняттям НПТ, але й з'ясувати значний лінгводидактичний потенціал використання означених текстів у теорії і практиці університетської мовно-літературної освіти студентів філологічних спеціальностей.

Під *національно-прецедентними текстами* ми розуміємо тексти, що визначають етнокультурну специфіку української лінгвокультурної спільноти, відображаючи історію і культуру народу, національний характер, моральні цінності та світогляд, звернення до яких постійно відновлюється в дискурсі майбутнього філолога. Будь-який НПТ є прецедентним саме завдяки наявності національно-детермінованого і мінімізованого інваріанта сприйняття, а знання інваріанта НПТ є необхідним і обов'язковим для всіх представників національної лінгвокультурної спільноти, водночас як «безпосереднє знайомство з прецедентним текстом є бажаним, але не обов'язковим» [106: 190].

За такого підходу прецедентність вивчається як мовний механізм, що забезпечує згортання і зберігання культурної інформації (формування фонових знань), а також її використання у процесі породження мови. Отже, НПТ є механізмами породження і сприймання тексту і використовуються мовцями в різних сферах спілкування, проте для кожного з них значущими стають певні функції і характеристики, а саме ті, які максимально відповідатимуть комунікативним потребам носіїв мови в конкретних умовах.

За кожним НПТ стоїть своя унікальна система асоціацій, яка відображається у свідомості носіїв мови. Саме ця уключеність в асоціативні зв'язки з іншими мовними концептами зумовлює регулярну актуалізацію НПТ у різних видах дискурсу. Ці асоціативні зв'язки дослідники визначають як аспекти прецедентності (такими можуть бути особистість автора, приналежність до історичної епохи, сюжет, найбільш вражаючі уривки, величина тексту, особливості авторської стилістики, історія написання тощо).

У структурі концепту НПТ можуть бути виділені як внутрішньотекстові (назва твору, ім'я автора, окремі частини твору, образи і закріплені за ними власні імена, композиція, часопростір художнього твору тощо), так і позатекстові (особистість автора, історична епоха, час і місце написання твору, ставлення до тексту, передумови написання твору) аспекти прецедентності [177: 9].

У процесі комунікації змістовні елементи формалізуються, і такий текст редукується до розмірів знака. Співвідношення внутрішньої форми знака і НПТ перебуває у прямій залежності від межі редукції і обов'язкових елементів, що є складовими невід'ємних ознак змісту. Для висунення і функціонування прецедентного знака необхідна наявність усіх значущих елементів змісту [51; 54; 85; 104; 105; 106; 177; 181].

Отже, відсилання до НПТ зорієнтоване не на звичайну комунікацію, а на прагматичну спрямованість, виявляючи глибинні властивості мовної особистості, зумовлені цілями, мотивами, ситуаційними інтенціями. Про таку властивість комунікації йдеться і при вивченні та означенні комунікативного фрагменту Б. М. Гаспаровим. Він наголошує на тому, що «ми усвідомлюємо якесь висловлювання як утворення, що має прецедент у фонді нашого мовного досвіду, ☐ не звертаючи уваги на те, що не завжди можемо сказати із впевненістю і точністю про що саме йшлося; ... цей акт відбувається як аллюзія...» [44: 129].

Із трьох відомих способів існування ПТ у дискурсі національної мовної особистості (натуральний спосіб, при якому текст доходить до читача або слухача як прямий об'єкт сприйняття, розуміння, переживання, рефлексії; вторинний – припускає або трансформацію первинного тексту в інший вид мистецтва, або вторинні роздуми з приводу первинного тексту; семіотичний ☐ при якому звернення до оригінального тексту подається натяком, відсиланням, ознакою, і таким чином у процес комунікації включається або весь текст, або його фрагмент) найскладнішим для розуміння є семіотичний, коли на певний відомий більшості носіїв мови

текст культури вказують непрямі відсилання, натяки, алюзії [86: 217]. З іншого боку, саме частотна актуалізація таких натяків і алюзій у свідомості носіїв мови маркує текст як прецедентний.

Ю. М. Караулов визначає три способи введення ПТ у дискурс мовної особистості – номінація, референтний спосіб використання прецедентного тексту і цитування. Зокрема НПТ зберігається у когнітивній базі лінгвокультурної спільноти у вигляді інваріанта сприйняття, що належить до мотиваційного рівня структури мовної особистості. Когнітивна база певної лінгвокультурної спільноти містить деякий мінімум знань і уявлень (у тому числі і про свою історію, культуру, традиції), вона достатньо статична й інваріантна за своїм характером. Під символами цих текстів дослідник розуміє «оформлену вказівку на прецедентний текст, що актуалізує в адресата відповідний текст і пов'язані з ним конотації» [86: 55]. Г. Г. Слишкін виділяє основні види ремінісценцій, що слугують засобом апеляції: згадка, пряма цитата, квазіцитата, алюзія і продовження [177]. Д. Б. Багаєва, Д. Б. Гудков, І. В. Захаренко, В. В. Красних співвідносять символ із його змістом, що передається культурною інформацією, оскільки «прецедентні феномени – це одиниці, які відображають категорії культури» [104: 67].

Дослідник Г. Г. Слишкін вважає, що використання текстів, маркованих прецедентністю, повинно відповідати таким умовам: «1) усвідомленість адресантом факту відсилання до певного тексту; 2) знайомство адресата з початковим текстом і його здатність розпізнати відсилання до цього тексту; 3) наявність в адресанта прагматичної пресупозиції знання адресатом цього тексту» [177: 32]. Під час дискусії в ІМ РАН від 28.01.98 В. В. Красних, підсумовуючи результати наукового діалогу, назвала набір ознак, притаманних феномену, культурному предмету, що може претендувати на статус прецедентного, а саме: бути фактом; вирізнятися повторюваністю; володіти маркованістю, рефлексивністю, клішованістю; репрезентувати

згорнутий асоціативний ланцюг; володіти шкалою оцінок [181: 32-33].  
 Прецедентність, таким чином, буде об'єднувати всі ці ознаки.

Проте прецедентність у жодному разі не є прерогативою художніх творів. Сьогодні національно-прецедентні посилання стали поширеним прийомом побудови заголовків газетних і журнальних статей у широкому колі видань, де прецедентність створює особливий тип експресії – представлено найрізноманітніші види прецедентних посилань – від прямих цитат до досить тонких алюзій. Наприклад, «*Як умру, то поховайте біля міністерства*» (НПТ «Заповіт» Т. Шевченка) (Forpost, 7.06.2008), «*Золото, а не дівка*, або скільки коштує країні прем'єр-міністр» (НПТ «Наталка-Полтавка» І. Котляревського) (День, 02.03.2009), «*Сплюндрована країна – Україна*» (НПТ «Бояриня» Лесі Українки) (Високий замок, 06.06.2008), «*Той будує, той руйнує*, коли закінчиться економічна криза?» (НПТ «Сон» Т. Шевченка) (Молодіжна газета Вінниччини, вівторок, 13.01.2009). Зміст запасів пам'яті комунікантів вербалізується у НПТ, що зберігається у «колективній пам'яті» народу, у вигляді фразеологічних одиниць, паремій, крилатих слів і висловів, а також в індивідуальній пам'яті окремих носіїв мови чи групи носіїв через твори класичної та світової літератури, відомі пісні тощо [116: 36-37].

До джерел національно-прецедентних феноменів відносимо усну народну творчість, художню літературу, історичні події. Упродовж історичного процесу національно-детерміновані мінімізовані уявлення деяких національно-прецедентних феноменів можуть змінюватися. Джерелом НПТ передусім є одиниці фразеологізмів (які можуть включати і афоризми, і назви фільмів, пісень, і фрагменти рекламних роликів, і вислови громадських діячів, політиків, що стали відомими, тощо). Національно-прецедентним може бути текст будь-якого розміру: від афоризму до епосу. Частотність звернень до будь-якого тексту у процесі створення нових текстів свідчить про ціннісне до нього ставлення, і отже, про його прецедентність.

Розбіжність національних інваріантів сприйняття НПТ досить часто стає джерелом комунікативних невдач. Сприйняття одного і того ж самого НПТ представниками різних лінгвокультурних спільнот буде детерміновано особливостями культурного й історичного розвитку кожної національної лінгвокультурної спільноти, уявленнями, що стоять за одним і тим самим феноменом, а отже  $\neq$  буде різнитися. Наприклад, Дон Хуан Теноріо в іспанській культурі – демонічний образ, у якому злочинність співіснує з героїкою. Французи вважають Дон Жуана не тільки легковажним підкорювачем жіночих сердець, а й жорстоким носієм феодалських прав, італійці сприймають Дон Жуана як одинака-бунтаря, що змушений шукати ідеал вічної молодості та жіночності. Для російської культури – це герой-гранд, що відстоює свою гідність до кінця, він романтичний, а не спокусливий. В українській культурі Дон Жуан є романтичним безвільним образом, якому притаманні більш жіночі риси вдачі, ніж чоловічі, він наділений позитивними конотаціями. Це прецедентне ім'я буде апелювати до НПТ «Камінний гість» Лесі Українки. Українці і росіяни швидше назвуть людину Дон Жуаном, використавши це ім'я як комплімент.

Досить часто різні прецедентні імена, що входять до НПТ, у лінгвокультурних спільнотах актуалізують одне і те саме явище або ознаку. Сильна людина асоціюється з російським прецедентним ім'ям – Ілля Муромець і українським – козак Байда, Морозенко; скупа – прецедентним ім'ям Плюшкін для росіян, Пузир – для української спільноти, Гарпагон – із французьким прецедентним ім'ям, Шейлок є прецедентним ім'ям для англійської лінгвокультурної спільноти. НПТ різних культур можуть актуалізувати одну прецедентну ситуацію (соціальна нерівність, кохання проти волі батьків, трагічний фінал і загибель молодих), як-от: у «Ромео і Джульєтті» В. Шекспіра, «Руслані й Людмилі» О. Пушкіна, у НПТ «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського.

Одним із джерел НПТ є кінематографія, включаючи і мультиплікацію. Реінтерпретовані національні прецеденти популярні, вони постійно

поповнюються. Переважна більшість картин на твори української літератури була відзнята в першій половині ХХ століття. Останнім часом подекуди відновлюється інтерес до текстів, що увійшли до переліку національно-прецедентних текстів, наприклад: телесеріал О. Бійми «Злочин з багатьма невідомими» (1996), «Чорна рада» М. Засєєва-Руденка (2000), кінофільми «Тіні забутих предків» К. Костюкова (1990) і Ю. Суярка (1990), «Відьма» Г. Шигаєва (1990), «Царівна» Р. Балаяна (1994), «Москаль-чарівник» Н. Ращєєва (1995), «Записки кирпатого Мефістофеля» Ю. Ляшенка (1994), мультфільм «Енеїда» В. Дахна (1991).

Виокремлення віршів, що набули статусу національно-прецедентних через реінтерпретацію у піснях літературного походження, на нашу думку, виправдано їхньою актуальністю у культурному просторі етносу. Пісні легше піддаються відтворюваності, що забезпечує поступове звикання до тексту. А, як відомо, багаторазовий повтор найкраще впливає на входження тексту до свідомості незалежно від наявності інтенції [53]. Прикладом можуть бути «Ще не вмерла Україна» П. Чубинського, «Ніч яка, господи! Місячна, зоряна...» М. Старицького, «Червоне – то любов, а чорне – то журба» – слова з відомої української пісні літературного походження «Два кольори» Д. Павличка.

Отже, ядро знань і уявлень лінгвокультурної спільноти є когнітивною базою, увійшовши до якої, прецедентний феномен набуває статусу національно-прецедентного, внаслідок чого все різноманіття властивостей і якостей «культурного об'єкта» редукується до жорстко обмеженого набору диференціальних ознак, що входять в уявлення про нього. А інваріант сприйняття НПТ ґрунтується на спільності фонових знань (соціальних, культурних або мовних) адресата і адресанта.

Використання НПТ повинне відповідати таким умовам, як: усвідомленість адресантом факту відсилання до певного тексту, обізнаність адресата з початковим текстом і його здатність розпізнати відсилання до цього НПТ, наявність в адресанта прагматичної пресупозиції знання

адресатом цього тексту. Якщо текст не є національно-прецедентним, тобто добре відомим, то виникає «мінус-ефект комунікації» (термін В. В. Красних).

Відзначимо, що текстова концептосфера, яка включає фактичні відомості, асоціації, образні уявлення, ціннісні установки, пов'язані у свідомості носія мови з відомими йому НПТ, є предметом сучасних досліджень багатьох суміжних дисциплін. Як відзначають Н. Мусхелішвілі і Ю. Шрейдер, у процесі розуміння національно детермінованого феномена (яке автори визначають як здатність адресата генерувати нові феномени на базі засвоєних) можна розглядати два випадки: сприйняття отриманого феномена залишає у свідомості невербальний слід або призводить до перебудови тезаурусу знань адресата, сам феномен при цьому «знищується» в процесі сприймання; сприйнятий феномен (цілком або фрагментарно) залишається у свідомості адресата і потім включається в породжувані феномени у вигляді трансформацій або прямих цитат, будучи при цьому предметом рефлексії, а отже, ці феномени, що зберігаються у свідомості, і формують концептосферу тієї чи тієї культурно-мовної групи [133: 86-87].

Той інваріант сприйняття, який знаходиться за НПТ і називається «національно-детермінованим мінімізованим уявленням» (термін Д. Б. Гудкова [52]), відображає: диференційні ознаки певного феномена, що вирізняють його з-поміж інших; атрибути – тобто те, що в культурній свідомості пов'язано із цим феноменом, але не є необхідним для його сигніфікації, тобто його асоціативні зв'язки за суміжністю та подібністю, що можуть бути названі асоціативним тлом; оцінку [52]. Так, наприклад, якщо розглянути таке прецедентне ім'я, як Володька Лобода, то національно-детерміновані мінімізовані уявлення, що за ним стоять, асоціюються з такими диференційними ознаками, як компартійний керівник, егоїст, зачіплянський висуванець, бездуховна людина, із таким атрибутом, як партія, бригадир, чиновництво й за оцінкою, яку можна назвати співчутливою, хоч він заслуговує на осуд. Звернемо увагу на те, що мова не йде про героя твору «Собор» О. Гончара зі всіма його характеристиками як літературного

персонажа, а йдеться про уявлення, що зберігається за прецедентним ім'ям у когнітивній базі української лінгвокультурної спільноти – підлість, підлабузництво, егоїзм, бездуховність.

Як зазначалося вище, впродовж історичного розвитку національно-детерміновані мінімізовані зображення деяких прецедентних імен можуть змінюватися. Якості, якими наділяють їх зараз і мають позитивну оцінку, негативно сприймалися нащадками і навпаки. Прикладами можуть служити історичні постаті, як-от, Іван Мазепа відомий в історії як єдиний із гетьманів, який за 20 років правління Україною зумів стабілізувати політичне й економічне життя та об'єднати лівий і правий береги Дніпра, хоч за радянської влади його ім'я залишалося символом «чорної зради» і, незважаючи на анафему, постать гетьмана була репрезентована в музиці, малярстві, літературі.

Ми також погоджуємося з тезою дослідників (Д. Б. Багаєва, Д. Б. Гудков, І. В. Захаренко, Ю. М. Караулов, В. В. Красних, Г. Г. Слишкін) про те, що апелювання до НПТ відбувається через пов'язані з цим текстом прецедентні висловлювання («*Ти знаєш, що ти людина? Ти знаєш про це чи ні?*», «*Вставайте! Кайдани порвіте!*»), прецедентні ситуації (обрання гетьмана козацькою радою, яку козаки назвали «*чорною радою*»; характеристика вчинків Чіпки як безбатченка, що «*озлоблений на людей, і тому стає на «криваву стежку» бунтарства*»), прецедентні імена героїв (Чіпка, Роксолана, Мавка, Проня Прокопівна) чи авторів (Леся Українка, Тарас Шевченко, Іван Франко) або описово.

Отже, НПТ використовуються в мовленні, проникаючи в пам'ять мовної особистості іноді попри її волю, і виринають у вигляді добре відомих висловлювань. Ці тексти виформовують особливу ділянку колективної творчості – мовленнєву субкультуру, що існує у свідомості носіїв у вигляді цитат, вихоплених із текстів української літератури, усної народної творчості, з різних комунікативних ситуацій тощо.



Знання та використання НПТ допомагає мовцеві увиразнити зміст висловлювання, що, відповідно, стає більш інформативним та виразним. Ці тексти є механізмами породження і сприйняття повідомлюваного й використовуються комунікантами в різних сферах спілкування. Проте для кожного з них визначальними стають певні функції і характеристики, а саме ті, які максимально відповідатимуть комунікативним потребам носіїв мови в конкретних умовах. НПТ не тільки формує додаткові значення, вводячи більш широкий культурний контекст, але і створює особливий емоційно-оцінний колорит самої оповіді.

## **1.2. Психолого-педагогічні засади сприйняття національно-прецедентних текстів студентами філологічних спеціальностей**

Теоретичне підґрунтя дисертаційної роботи щодо дослідження психологічних і психолінгвістичних особливостей сприйняття тексту склали праці А. В. Антонова, І. В. Арнольд, В. П. Беляніна, Л. С. Виготського, І. Р. Гальперіна, М. І. Жинкіна, С. В. Засєкіна, І. О. Зимньої, Ю. М. Караулова, Л. Н. Мурзіна, О. І. Синиці, Ю. О. Сорокіна, Н. В. Уфимцевої, Н. В. Чепелевої, Е. О. Шаповалової та інших, у яких смислове сприйняття витлумачено як єдиний процес сприймання і розуміння, але на сьогодні остаточно не розв'язаним залишається питання щодо сприйняття саме НПТ, хоч у науковій літературі їм приділено неабияку увагу. Відповідно до цього досліджується психологічна модель сприйняття, її «рівневий характер або зумовленість сприйняття зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) чинниками» [198: 25]. Ю. М. Караулов визначає три способи введення текстів, що мають статус прецедентних, у дискурс мовної особистості: номінація (знак, що вказує на якусь характерну властивість, типову прикмету, ототожнюється з найбільш помітною рисою твору загалом), референтний спосіб використання (мовець, перераховуючи осіб зі свого оточення, вводить їх до числа цього оточення), цитування [

пряме або приховане (коли відоме висловлювання дещо видозмінено, що, як правило, допомагає мовцеві краще аргументувати свою думку) [7] і виокремлює чотири способи апеляції до цих текстів – ім'я автора, назва твору, ім'я персонажа і цитату, які називає символами прецедентних текстів) [85].

НПТ не тільки формує конотативні значення, вводячи більш широкий культурний контекст, а й створює особливий емоційно-оцінний колорит самої оповіді. Виключно різноманітними є і функції такого тексту. Він функціонує як «форма існування культури; спосіб зберігання і передачі інформації; продукт певної історичної епохи; одиниця комунікації; віддзеркалення життя індивіда тощо» [11: 8].

Беручи до уваги те, що процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості (мисленням, мовленням, почуттями, волею), можна припустити, що сприймання тексту – це психічний процес відображення людиною змісту тексту при безпосередньому впливові на органи чуття. Найважливіші характеристики моделі сприйняття Т. А. ван Дейка і В. Кінча засновані на уявленні про те, що «когнітивна обробка дискурсу, так само як і будь-яка інша комплексна обробка інформації, є стратегічним процесом, в результаті якого з метою інтерпретації (розуміння) дискурсу в пам'яті конструюється його ментальне уявлення» [33: 158]. Ці процеси використовують як сприйману інформацію, так і інформацію, що знаходиться у пам'яті. З огляду на це, когнітивна модель повинна відображати зв'язний текст і процес його сприйняття, розуміння під кутом соціального контексту.

Процеси сприйняття і розуміння в єдності розглядає І. О. Зимня. Сприйняття – складний процес, що характеризується «тісною взаємодією механізмів довгострокової та оперативної пам'яті: елементи тексту сприймаються аудіовізуальними рецепторами і переносяться в оперативну пам'ять реципієнта» [74: 6]. Психологічна схема смислового сприйняття, запропонована І. О. Зимньою, складається з трьох рівнів: спонукальний

рівень «об'єднує ситуативно-контекстуальну сигнальну інформацію і мотиваційну сферу»; формувальний рівень «функціональної схеми смислового сприйняття містить чотири фази: фазу смислового прогнозування; вербального звірення; встановлення смислових зв'язків між словами і між смисловими ланцюгами і фазу формулювання смислу»; реалізуючий рівень на основі встановленого загального смислу сприйнятого формує задум у відповідь мовній дії [74: 31-33].

Як зауважує Ю. М. Караулов, у структурі мовної особистості важливим є лінгвокогнітивний рівень сприйняття образу світу, який безпосередньо впливає на образно-естетичне мислення мовного колективу [85]. І незважаючи на те, що індивідуальні варіанти сприйняття певного тексту різняться між собою, існує загальний інваріант сприйняття цього тексту для всіх членів лінгвокультурної спільноти, про існування якого можуть і не здогадуватися. Услід за І. О. Зимньою, Н. В. Чепелева розглядає процес розуміння тексту як двобічний, що визначається особливостями тексту (структурою, складністю, обсягом, набором ключових слів) і індивідуальними особливостями тих, хто сприймає (знаннями, особливостями перцептивних процесів, ступенем сформованості вмінь смислового сприйняття тексту) [205]. Розуміння тексту – «функція відношення системи «особа, що читає» до системи «текст» [205: 8].

Як відзначає більшість дослідників (І. О. Зимня, М. І. Жинкін, В. А. Кухаренко, Л. Н. Мурзін, Ю. О. Сорокін, Н. В. Чепелева та інші), основною психолінгвістичною характеристикою тексту є його цілісність та діалогічність (за М. М. Бахтіним). Прецедентний символ і концепт у новому тексті стають, за М. Бахтіним, «двоголосим» – крім голосу свого автора, набуває нового, зумовленого контекстом, а тому символ, концепт потребують інтерферентного підходу, що враховував би цю «двоголосість», співвіднесеність тексту-джерела і нового тексту.

О. О. Залевська визначає сприйняття як «не пасивне копіювання дії ззовні, а живий, творчий процес пізнання, інтернаціональний характер якого

дає можливість трактувати його через перцептивні дії сприйманих об'єктів з тими, що зберігаються в пам'яті індивіда попередніми їх відображеннями й описами для ухвалення рішення про їх упізнання» [69: 250], тобто про віднесення до деякого класу об'єктів, що дає підстави характеризувати його як процес категоризації в широкому значенні – від категоризації окремих перцептивних елементів форми до смислової категоризації. Особливу роль при сприйнятті та орієнтуванні у НПТ зазвичай відіграють структурні опори, функціональна значущість яких формується у носія мови в міру переробки його мовного досвіду.

Процес пізнання НПТ і процес його розуміння невід'ємні один від одного і характеризуються значною активністю як свідомої, так і підсвідомої діяльності всіх мисленнєвих здібностей людини. Аналізуючи процес сприйняття художнього дискурсу, необхідно враховувати те, що методика формування вмінь сприймати текст будується з урахуванням особливостей тексту як структурного цілого, психологічних та індивідуальних особливостей того, хто сприймає. Характер сприймання залежить від особливостей рецептивних процесів студента філологічного фаху, враховуючи такі параметри: суб'єктивні якості адресата (його смаки, культурний і освітній рівень), емоційно-психічний стан, що активно включаються «в дію триелементної комунікативної структури: адресант – текст – адресат» [111: 10]. Сприймання тексту, на думку Л. Г. Бабенко та Ю. В. Казаріна, пов'язане «насамперед з усвідомленням його цілісності, що знаходиться у наборі ключових слів (макрозв'язок), і зв'язності, що сприймається як загальна схема тексту (мікрозв'язок)» [6: 18-19].

Сприйняття НПТ є комунікативною діяльністю особливого роду і залежить від цілої низки причин. Проблема сприйняття художньої літератури розглядається в естетичному, соціологічному, історичному і психологічному аспектах. При сприйнятті НПТ враховується не стільки національна приналежність майбутнього філолога, скільки приналежність його до певної соціокультурної спільноти, оскільки на процес сприйняття впливає не тільки

національна культура адресата, але і культура нації, до якої він належить. Сприйняття змісту НПТ вимагає від студента філологічної спеціальності активності, діяльності свідомості, роботи уяви. У процесі читання «реципієнт прагне «пов'язати» різноманітні змістові елементи тексту в єдине ціле» [11: 27].

О. І. Никифорова розрізняє три стадії сприйняття з позиції глибини і повноти сприймання: безпосереднє сприйняття твору, тобто відтворення та переживання образів у формі читацьких уявлень (провідним є процес уяви), розуміння ідейного змісту (на цьому етапі головне місце належить мисленню), вплив художньої літератури на особистість як результат сприйняття твору [139: 9]. Читацькі уявлення, що виникають на основі особистого досвіду того, хто сприймає, і залежать від його індивідуальних якостей та літературного розвитку, на думку психологів, є чи не єдиною формою засвоєння читачами образів (концептів) тексту.

Слід підкреслити, що на першій стадії сприйняття здійснюється, здебільшого, на основі експліцитно вираженої інформації, проте тут можуть з'явитися суб'єктивні читацькі уявлення, що не відповідають тексту, викликані невмінням аналізувати художній тип дискурсу, з одного боку, і відсутністю необхідних культурологічних, історичних і лінгвокраїнознавчих знань, з іншого. Друга стадія – сприйняття ідейного змісту – є культурним спілкуванням, у якому яскраво виявляється національно-культурна своєрідність (у смисловому сприйнятті, в об'єкті (тексті) і суб'єкті смислового сприйняття, який належить до певної лінгвокультурної спільноти). Розуміння ідейного змісту – складніша стадія сприйняття, в процесі якої майбутній філолог з відтворених образів повинен збагнути понятійний зміст.

Нам, зокрема, імпонує позиція О. Л. Каменської, яка виділяє такі три фази сприйняття: перша фаза – «мотиваційна», що визначає первинний [?] мотиваційно-спонукальний [?] рівень процесу сприйняття; друга фаза охоплює процеси безпосередньої взаємодії реципієнта з текстом та обробки

отриманої інформації; третя фаза пов'язана із процесами розуміння тексту, що у змозі призводити до розвитку тезаурусу і концептуальної системи мовної особистості [82: 126-127]. Хоч, на противагу цьому, М. В. Міронова стадіями сприйняття художнього тексту (в нашому випадку НПТ) називає такі: 1) мотиви та загальна установка, які сприяють виокремленню критеріїв відбору текстів [82: 126-127], як наслідок, готовності реципієнта до контакту із твором; 2) предкомунікативна стадія, тобто настанова та готовність до певної діяльності; 3) комунікативна стадія – настанова на читання, сприйняття тексту; 4) оцінка тексту [126: 21-22].

Отже, сприйняття тексту відбувається, як бачимо, на декількох рівнях: спочатку студент сприймає знакову форму тексту, потім переходить до рівня розуміння значення окремих висловів, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури. У сприйнятті НПТ адресат іде у зворотному напрямі: від тексту (в його вербально вираженій формі) до концепту. При цьому для адекватного сприйняття цього концепту принципово важливими є: на поверхневому рівні – контекст в найширшому розумінні цього слова; на глибинному рівні – загальна фундація знань автора і читача (у нашому випадку студента філологічної спеціальності). Взаємодіючи з текстом, майбутній філолог привласнює культурні знання, що відбиваються у його свідомості, таким чином, відбувається трансляція досвіду людської життєдіяльності у сфері міжкультурної взаємодії. Ідеальною можна вважати ситуацію, коли «зустріч» двох культур набуває форми діалогу – культури збагачуються одна одною, зберігаючи свою особливість. Процес розуміння НПТ має інтерсуб'єктний характер взаємодії індивідуальних когнітивних систем автора та студента філологічного фаху – це, по-перше, розуміння семантичних зв'язків компонентів знакового простору, а, по-друге, розкриття змісту тексту і його смислової структури з опорою на розуміння взаємозв'язку елементів знакового континуума. Психолінгвістичні дослідження доводять, що осмислення тексту – семантичний аналіз, який починається вже з перших рядків тексту або з його заголовку. Змістовим

аспектом «антиципації у моделі сприйняття тексту, що розглядається, є виокремлення з довготривалої пам'яті (і трансляція у короткотривалу пам'ять) якогось фрейму чи сценарію, що відповідає за зміст тексту» [82: 136]. Але в деяких випадках сприйняття НПТ пов'язано у свідомості майбутнього філолога з ментальним об'єктом контексту. Визначення закономірностей взаємодії того, хто сприймає, і тексту дає можливість: «уточнити психолінгвістичну структуру текстів, що задовольняють лінгвістичні і психологічні очікування реципієнтів; функціонально орієнтувати тексти на певні соціальні (професійні) групи реципієнтів, що дозволяє оптимальним чином керувати комунікативними процесами соціуму» [181: 12]. Реципієнт з психолінгвістичної точки зору розуміється як індивід, «що вступає у взаємодію з деякою знаковою продукцією, а текст розуміється як знакова продукція, що є системою візуальних звукових сигналів, що інтерпретуються реципієнтом і створюють у реципієнта систему уявлень (сенсів)» [180: 12].

Зазначимо, що першим етапом сприйняття є безпосереднє сприймання тексту як прийому повідомлення, на наступному етапі відбувається осмислення, шляхом аналізу вербальної форми, що призводить до розуміння тексту і, врешті, через співвіднесення декодованої інформації, що виокремлено з тексту, з наявними знаннями про екстралінгвістичну реальність, відбувається інтерпретація тексту. Всі три стадії вкрай важливі для здійснення адекватної, успішної комунікації. Шлях, який проходить студент при сприйнятті тексту, може бути поданим у вигляді ланцюжка: фізичне сприйняття тексту – розуміння прямого, «поверхневого» значення – співвідношення з конситуацією, контекстом – розуміння «глибинного» значення – співвідношення з фондом знань, пресупозицією – інтелектуально-емоційне сприйняття тексту, усвідомлення змісту тексту, його концепту [6; 21; 51; 74; 111; 139; 183; 205]. Запропонована модель комунікативного акту відображає основні етапи процесів породження і сприйняття тексту й дозволяє врахувати сукупність чинників, які зумовлюють перебіг

комунікації, що розглядається з погляду триєдності: автор – текст – реципієнт (в нашому випадку – майбутній філолог).

У результаті осмислення тексту в індивіда повинна утворитися проекція цього тексту, що є продуктом процесу смислового сприйняття тексту майбутнім філологом, який тією чи тією мірою наближається до авторського варіанту проекції тексту. Проекція тексту складається з системи уявлень, що формується при взаємодії зі знаковою продукцією. На думку Т. М. Дрідзе, реципієнт адекватно інтерпретує текст тільки в тому випадку, коли основна ідея тексту тлумачиться адекватно задуму автора, тобто «проекції текстів автора і читача максимально наближені один до одного» [60: 49-50]. На нашу думку, якщо студент філологічного фаху чітко зрозуміє, з якою метою породжений певний НПТ, що саме хотів сказати його автор за допомогою задіяних у тексті засобів, то можна дійти висновку, що він інтерпретував текст адекватно. Проте загальновідомим є факт – в інтерпретації одного і того самого тексту різними читачами-студентами часто спостерігаються значні розбіжності і насамперед це стосується НПТ. Студент може створити для себе власну проекцію, яка докорінно може відрізнятись як від проекцій текстів інших майбутніх філологів, так і від авторського задуму.

Як відзначає О. Р. Лурія, розуміння тексту є «засвоєнням не тільки поверхневих значень, які безпосередньо впливають зі слів, що містяться у тексті, і граматично оформлених словосполучень, але і засвоєння внутрішньої, глибинної системи підтекстів і сенсів» [119: 47]. Сприймаючи твір, читач звертає увагу і на його художню форму, і на розгорнутість художніх образів, і на те, що в сукупності утворює художній текст. Водночас сприйняття і розуміння НПТ органічно поєднуються з його семантичною компресією і виділенням смислових концептів.

Апелювання в дискурсі відбувається саме завдяки концептові НПТ. Услід за Г. Г. Слишкіним, ми звернулись у своєму дослідженні до лінгвокультурних концептів НПТ, адже саме концепт презентує смисловий



бік тексту, що інтерпретується студентом. На сучасному етапі розвитку вітчизняної лінгводидактики особливої актуальності набуває питання систематизованого опису важливих для національної концептосфери концептів української культури і використання мовного матеріалу, де репрезентовано той чи той концепт з метою формування етнолінгвокультурної компетенції студентів.

Крім того, щодо навчання студентів рідної мови так само порушується питання про необхідність дослідження спільного фонового знання, зокрема вертикального контексту – «історико-філологічного контексту літературного твору» [5: 49]. Вертикальний контекст створюється за допомогою історичних відступів, ремінісценцій, натяків, відсилань різного роду, літературними алюзіями, цитатами і потребує фонових знань. Водночас вертикальний контекст відображає ще один суттєвий екстралінгвістичний чинник тексту – «його зв'язок з культурою, зануреність у культуру» [6: 32]. Отже, вертикальний контекст указує на зв'язок тексту з іншими джерелами літературними чи історичними. На противагу, горизонтальний контекст забезпечує розуміння значень і наявність знань, що містяться у тексті і виникають як сполучення слів (прямого значення та додаткового через виражальні мовні засоби).

У сучасній лінгводидактиці основною одиницею презентації НПТ може виступати концепт («текстовий концепт», за Г. Г. Слишкіним), оскільки він дозволяє «поєднати наукові надбання в галузі культури, свідомості та мови» [177: 9]. Виділення концептів НПТ з-поміж інших елементів можливе на матеріалі такого виду дискурсу, в якому вертикальний контекст містить виключно актуальні фонові знання як частину культурної писемності. Таким різновидом дискурсу є художній, який дозволяє однозначно переконатися, чи є текст національно-прецедентним, до того ж безпосередній контекст дає можливість виявити пов'язані з ним асоціації.

Концепти НПТ функціонують у самому вторинному тексті, зокрема в його сильних позиціях – заголовку, епіграфі, – допомагаючи адресату

полегшити усвідомлення тексту. НПТ зазвичай є хрестоматійним, адже у свідомості носія мови зберігається не цілком у своїй первинній формі, а у згорнутому вигляді якогось складного утворення, що охоплює різні елементи. Водночас формування концепту не є характерним виключно для НПТ. Так, Панас Мирний та Іван Білик у назві роману *«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»* та у назвах окремих розділів (*«Наука не йде до бука»*, *«Козак [?] не без щастя, дівка [?] не без долі»*, *«Старе та поновлене»*, *«Лихо не мовчить»*) використовують прислів'я та приказки українського народу, на які спирається чи від яких відштовхується авторська розповідь, що теж можуть виступати у ролі НПТ.

Прецедентна цитата у вигляді словосполучення, пропозиції або навіть тексту (уривка прецедентного тексту-джерела) виступає як знак або одне із можливих найменувань концепту НПТ. У поезії Євгена Маланюка *«Травень»* слова Григорія Сковороди *«Я ваяю не з воску, а з міді й каменю»*, що стали епіграфом, видозмінюються таким чином: *«Не з воску – з каменю і міді я Карбую вічні слова»* (Є. Маланюк, *«Травень»*). Якщо прецедентне висловлювання утратило зв'язок із текстом-джерелом, це свідчить про те, що або відправник, або одержувач повідомлення, або обидва не усвідомлюють факту відсилання до тексту, тим самим порушується умова прецедентності тексту-джерела. Отже, високий ступінь зв'язку цитати з текстом-джерелом є її типологічною ознакою, що може бути втраченою в разі високої частотності її вживання. Незважаючи на те, що цитата може і не бути виділеною у вторинному тексті та використовуватись без вказівки на її авторство, текст-джерело буде легко впізнаний саме через хрестоматійність та відомість пересічному представникові лінгвокультурної спільноти (бо текст-джерело входить до програмових творів, що вивчають напам'ять), як-от: у вірші *«Переваги окупаційного режиму»* Сергія Жадана *«Нужда голімі розправляє крила, докіль поте тривожно промовля: я є народ, якого правди сила; що жінку я люблю, вона просила»* трансформовано рядки з віршу Павла Тичини *«Я єсть народ»* у реченні з поезії С. Жадана *«Переваги окупаційного*

режиму», «Бо попри те дала чи не дала, у щастя людського два рівних є крила: троянда й виноград – красиве і корисне» ☒ рядки Максима Рильського з вірша «Троянди й виноград».

Отже, цитати функціонально тотожні різним перефразуванням «чужого тексту», є «результатом і свідомої, і несвідомої настанови автора на структурування прецедентного поля» [182: 13]. Як зазначає Ю. О. Сорокін, прецедентне поле тексту «активізує у свідомості реципієнта когнітивно-емоційні та аксіологічні структури, які формують смислове поле текстів культури», що є спільними як для реципієнта, так і для автора [182: 13]. Цитата як один із концептів НПТ є усталеною формою змісту, що переходить від одного тексту до іншого, таким чином і відбувається відсилання до тексту-джерела.

Вважаємо за доцільне термінологічно розмежувати поняття, що входять до символів НПТ, а саме, «інтертекст», «чужий текст», «ремінісценція», «алюзія» для усвідомлення способів відсилання до НПТ. Під «інтертекстом», услід за дослідниками, розуміємо «основний вид і спосіб побудови художнього тексту... де текст складається із цитат і ремінісценцій на інші тексти» [164: 113], «у більш-менш упізнаваній формі в ньому [тексті] наявні інші тексти – тексти, що передують культурі та тексти культури оточуючої» [99: 30-31]. Термін «чужий текст» у науковий обіг було введено ще М. М. Бахтіним, під яким дослідник розглядав «мовлення у мовленні, висловлювання у висловлюванні, але водночас і мовлення про мовлення, висловлювання про висловлювання» і відносив до «чужого тексту» цитати, ремінісценції, натяки [10]. Найбільш повне визначення алюзії подає «Лексикон загального та порівняльного літературознавства», визначаючи її як «різновид запозичення: відображення чогось без авторського посилання чи інших засобів авторського підкреслення – звичайно короткий, ніби випадковий, але потрібний натяк на певну обставину, ситуацію, подробицю, людину, образ» [115: 21], а отже, алюзія розрахована на відсилання, порівняння і усвідомлення першоджерела та «створення численних

асоціацій» [168: 25]. Ремінісценція «ґрунтується на прецедентних феноменах культури; полягає у введенні до повного тексту фрагментів, які нагадують події, факти, героїв, стилістичні прийоми, мотиви іншого тексту» [168: 513], що «постають переважно на ґрунті національних традицій, коли існує відповідний високооцінюваний взірець» [115: 475]. Обов'язковою умовою ремінісценцій є їхнє творче переосмислення, набуття нового змісту.

Використання цитат і алюзій – показник уключеності нового тексту в культуру, ознака історичності тексту і свідчення його взаємозв'язку з іншими текстами. Інтертекстуальність простежуємо в наявності особливого контексту, що містить зовнішні тексти, з якими пов'язаний вторинний текст і створюється за допомогою різних відсилань до концептів раніше створених текстів. Ці відсилання існують у вигляді цитат, алюзій, ремінісценцій, натяків тощо, які об'єднуються в одну загальну категорію так званих інтертекстуальних засобів. Прикладом натяку (виду ремінісценції) є рядки з вірша Євгена Маланюка «Сучасники»: *«Говорили могили, співали козацькі вітри»*, де відлунює зображене Павлом Тичиною у *«Золотому гомоні»*, *«і над плугом схилився до праці»* – на збірку *«Плуг»*, *«О, ти знав, що тоді не сонети й октави, о ні! – Жорстко-ярим залізом ти нік одоробло північне...»* – натяк на збірку *«Замість сонетів і октав»* (Є. Маланюк, «Сучасники»).

Епіграф як концепт НПТ співвідноситься з подальшим текстом як з одним цілим, відрізняючись від заголовку тим, що його зв'язок із текстом, зазвичай, є суто семантичним. Повтор у тексті епіграфу зустрічається набагато рідше, ніж у заголовку, але якщо це відбувається, то значущість такого повтору вкрай зростає. Гранична інтертекстуальність епіграфу зумовлена ще і тим, що він у більшості випадків представлений цитатою з тексту або класичного, або відомого широкій аудиторії, як правило, подається з атрибуцією. Впізнати таку цитату нескладно для пересічної особистості, тому цитація завжди є очевидною. Завдяки чому епіграф і тлумачиться як ПТ. Прикладом епіграфу є пролог до *«Чорнобильської Мадонни»* Івана Драча *«Все упованіє моє На тебе, мій пресвітлий раю, На*

*милосердіє твоє, Все упованіє моє На тебе, мати, возлагаю, Святая сило всіх святих, Пренепорочная, благая!*» Т. Шевченка «Марія».

Адекватність сприйняття НПТ забезпечується не тільки мовними і графічними одиницями і засобами, але і загальною фундацією знань, тобто, «комунікативним тлом», на якому здійснюється текстоутворення і його декодування, тому сприйняття неминуче безпосередньо пов'язане із пресупозицією. Як відомо, «пресупозиція» – це компонент змісту тексту, який «не виражений словесно, це попереднє знання, що дає можливість адекватно сприйняти текст; таке попереднє знання прийнято ще називати фоновими знаннями» [32: 11]. І. Р. Гальперін визначає пресупозицію як «умови, при яких досягається адекватне розуміння смислу речення» [43: 45]. Зазвичай, вони виявляються через НПТ або окремі художньо-літературні образи, репрезентовані «в авторському тексті у вигляді літературних ремінісценцій» [32: 13].

За О. С. Ахмановою та І. В. Гюббенет, фонові знання – це складова пресупозиції, «вертикальний контекст», що містить «сукупність відомостей культурно- та матеріально-історичного, географічного та прагматичного характеру», без яких не можливим є процес спілкування [5: 49], а Т. Г. Бірюкова наголошує на тезі про необхідність фонових знань для розуміння смислу тексту, «тобто сукупності загальнолюдських культурних відомостей, якими володіє більшість учасників комунікації» [15: 16]. Фонові знання носія мови і культури подеколи співвідносять із поняттям «лексичного фону» особистості [195: 55] на тлі культурно-історичних асоціацій. Услід за О. В. Лисоченко, ми поділяємо погляд на те, що енциклопедичні і власне мовні знання мають умовний характер, бо «є двома аспектами семантики природної мови і при інтерпретації художнього тексту відіграють ідентичну роль» [116: 35-36]. Енциклопедичність, власне мовні знання в сукупності є змістом запасів пам'яті комунікантів і складають презумпцію спілкування. Отже, велике значення для полегшення процесу сприйняття належить фоновим знанням як позатекстовим поняттям, а також

умінням їх активізувати та творчо використовувати для розуміння НПТ. Отже, фонові знання є умовою успішної комунікації.

Вивчення тексту як феномена культури завдячує таким текстовим властивостям, як категорії інтертекстуальності, мовної особистості та НПТ. Ці категорії репрезентують «динамічність, взаємозв'язок з іншими текстами як по вертикалі (історичний, тимчасовий зв'язок), так і по горизонталі (співіснування текстів у взаємозв'язку з єдиним соціокультурним простором)» [6: 32]. Наприклад, сама назва НПТ *«Роксолана»* П. Загребельного поживляє фонові знання майбутнього філолога, а саме: з історії українського народу, культурології, української літератури, усної народної творчості. Обсяг же передтекстової інформації в різних студентів неоднаковий, він залежить від особливостей індивіда. У різних студентів філологічного фаху виникає несхожий комунікативний контекст, на тлі якого сприймаються концепти НПТ. Зокрема, заголовок роману *«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»* П. Мирного активізує оцінне тло, яке передує сприйняттю тексту, і створює попередню оцінку, що також є неоднаковою у різних типів студентів-читачів.

На нашу думку, одним із критеріїв рівня оцінювання глибини сприйняття тексту є вміння точно передати його зміст. Водночас при адекватному розумінні НПТ майбутній філолог може відтворити зміст тексту, добираючи при цьому свої слова, які не порушують його цілісність. Важливим при цьому є рівень розвитку мовної компетенції, оскільки при змістовому сприйнятті тексту можливо замінити деякі елементи тексту на елементи своєї системи змістів, не змінюючи при цьому сутності тексту. НПТ об'єднують висловлювання в єдиний культурний простір, тому їх знання пов'язують з приналежністю до певної культури, незнання – з відторгненням від цієї культури. Здатність визначити джерело тексту, мету його використання, встановити додатковий смисл, що передається НПТ, дозволяє «глибоко зрозуміти і героя художнього тексту, і реальну мовну особистість» [15: 17].

Отже, для сприйняття НПТ мовною особистістю майбутнього філолога, за допомогою якого висловлювання вводиться в культурно-історичний контекст, необхідними є фонові знання майбутніх філологів, уміння встановлювати глибинні аналогії, розуміти задум автора тощо. Для успішного сприймання НПТ важливу роль відведено і художній компетенції, яка передбачає загальний рівень естетичного розвитку, досвід спілкування з мистецтвом, володіння специфічним набором мовних засобів різних видів мистецтва, адже одним із критеріїв встановлення тексту, що має статус національно-прецедентного, виступає реінтерпретація (здатність художнього твору відтворюватися в інших видах мистецтва). Ми погоджуємося з думкою Д. Б. Гудкова, що корпус прецедентних та НПТ, що зберігається в когнітивній базі лінгвокультурної спільноти, «задає певний алгоритм сприйняття й оцінки тексту взагалі» [51: 124]. Комуніканти у своєму мовленні звертаються саме до інваріанту сприйняття цього НПТ – «виступають як класичні зразки сприймання текстів», що є закріпленим у когнітивній базі і відомим пересічному представникові лінгвокультурної спільноти, а не до повного тексту [51: 125].

Сприйняття НПТ вимагає від майбутнього філолога вміння орієнтуватися в композиції, авторських відступах, алюзіях, аспектах прецедентності тощо. У сукупності це складає текстову компетенцію, або вміння орієнтуватися в текстовому просторі. У НПТ сфокусована мовленнєво-мисленнєва діяльність автора, що розрахована на відповідну зустрічну діяльність читача – сприйняття.

Сприйняття будь-якого тексту в дискурсі – складний процес, в організації якого важливу роль відграють компоненти, спеціально зорієнтовані на адресата, на вибудовування стратегії його входження у сферу дискурсу, на побудову його діяльності з інтерпретації. Йдеться про концепти НПТ (заголовки, епіграфи, цитати, ремінісценції, алюзії тощо). Ці елементи посідають проміжне особливе положення: входячи в дискурс, будучи

органічно пов'язаними з ним, вони перебувають на «висунутій», надтекстовій позиції, що і визначає їх функції.

Одним із варіантів сприйняття НПТ дослідники називають здатність НПТ інтерпретуватися в інших видах мистецтва, що є обов'язковим критерієм цих текстів, зумовленим їх хрестоматійністю та відомістю пересічному представникові лінгвокультурної спільноти [85; 86; 177]. Позитивно процес сприйняття проходить, якщо студенти філологічних спеціальностей знайомі з текстом-джерелом, а не сприймають реінтерпретацію як належне. У випадку, коли реінтерпретація сприймається як першоджерело (оригінальний текст), породжуються власні концепти. Наприклад, НПТ, а отже, основою для формування певного концепту в культурі є не казка Івана Франка «*Лис Микита*», а мультиплікація «*Лис Микита*» (2005, п'ятисерійний). Можна стверджувати, що концепт НПТ сформовано на реінтерпретації цього тексту лише за умови, якщо «носій культури вбачає в реінтерпретації вторинний текст, базуючись на тексті з вагомішою культурною цінністю» [177: 81].

Реакція майбутніх філологів на текст зумовлена ступенем актуальності для них концептів, що «активізуються поданим текстом у їхній свідомості, і адекватністю мовних засобів, які використовуються для апеляції до цих концептів» [177: 80]. Повноцінне розуміння НПТ не досягається без урахування специфіки національно-культурних особливостей особистості.

Провідна роль належить і символам НПТ, до яких ми, слідуючи за В. В. Красних і Д. Б. Гудковим, відносимо прецедентне ім'я і прецедентне висловлювання. Що стосується прецедентної ситуації, то інваріант сприйняття прецедентного імені зберігається в когнітивній базі й актуалізується виключно в мовленнєвій ситуації. Наприклад, роман «*Енеїда*» — один із НПТ української культури, який уміщено в обов'язкову програму й загальноосвітньої, й вищої школи. Студенти під час декодування ключових одиниць тексту досить часто апелюють до прецедентного імені «*Еней*», рідше до автора твору — І. Котляревського. Як і очікувалося, ядерна



частина інваріанта сприйняття імені «*Еней*» через численність додаткових смислів, закладених у тексті-оригіналі, не має чітко вираженого характеру, а панівна ознака, також цілком прогнозована, пов'язана з указівкою на прецедентну ситуацію: «*мандрівка в пекло*», «*женихання з Дідоною*», «*Сняться комусь кисллиці, та не знає к чому*», «*гостювання у Латина*», «*всунув в руку Нептуну півкопи грошей*», «*Опухли очі, як в сови, І ввесь обдубвся, як барило*», «*бій з рутульцями*» і т. ін. Домінанта уявлень може бути пов'язана не з прецедентною ситуацією, а з ознакою денотата за рисами характеру: «*відчайдушний*», «*щирий в дружбі і грізний в бою*», «*козак-запорожець, що втілює риси українського національного характеру*», «*був парубок моторний і хлопець хоч куди козак*», «*троянець відважний (хоробрий ватажок)*», «*розумний, здатний на дипломатичні стосунки*», «*ватажок-гульвіса*» тощо. Варіанти-реакції виступають ілюстрацією вербальної експлікації уявлень, які імпліцитно наявні і зберігаються у вигляді певних когнітивних структур в українській мовній свідомості, а поява рівноцінних ознак натомість не суперечить ствердженню про те, що перед нами національно детермінований мінімізований інваріант уявлень, які носії мови розуміють під іменем *Еней*. На відміну від культурного простору, когнітивну базу формують не уявлення як такі, а інваріанти уявлень, що зберігаються в мінімізованому, редукованому вигляді.

Саме надособистісний інваріантний характер знань і уявлень, наявних у когнітивній базі, визначає, на нашу думку, їх неабияку значущість для якісної загальнофілологічної підготовки студентів філологічних спеціальностей. Попри всі труднощі адекватності вербальної експлікації уявлень, які містить прецедентне ім'я, для середньостатистичного носія української мови означене ім'я, використане конотативно, як засіб характеристики, не потребує додаткових тлумачень. Проте актуалізація певної диференційної ознаки знаходиться в значній залежності від контексту мовленнєвого вжитку. Семантика прецедентного висловлювання пов'язана не тільки із контекстом, ситуацією, але і з фоновими знаннями майбутніх

філологів. При функціонуванні прецедентного висловлювання важливим є не тільки розуміння значення, а і знання когнітивних та екстралінгвістичних факторів, що стоять за запропонованою одиницею. Прецедентне висловлювання є неодноразово відтворюваним феноменом лінгвістичної природи, не є самостійною одиницею мови, а тому функціонує як одиниця дискурсу. За прецедентним висловлюванням *«Істина – у жінці!»* Павла Загребельного стоїть НПТ «Роксолана», за прецедентним висловлюванням *«Страшні слова, коли вони мовчать»* Л. Костенко – однойменний вірш поетеси, що також включено до переліку НПТ. Прецедентне висловлювання *«Віддай людині крихітку себе»*, що належить Л. Костенко, було використано під час акції благодійного фонду на допомогу дітям-сиротам («Львівський кур'єр», № 11, 2008 р.), а останнім часом безліч заголовків засобів масової інформації використовують прислів'я та приказки як натяки на відомі всім ситуації. Наприклад, заголовок статті у «Дзеркалі тижня» за липень 2009 р. *«Пильнуй свого носа, а не чужого проса»* розкриває стосунки прем'єр-міністра з аграрним сектором економіки, а висловлювання *«Кожен сам по собі й сам для себе»* Павла Загребельного із твору «Роксолана» «Народна газета» використала як епіграф до статті про махінації на ринку банківських паперів. Щодо використання прецедентних висловлювань, що є символами НПТ у творах української літератури, то актуальними будуть такі приклади: прецедентне висловлювання *«Вставайте! Кайдани порвіте!»* Т. Шевченка дещо у трансформованому вигляді використовується Є. Маланюком в «Уривку з поеми» – «І рідним був одразу клич: ☐ *Вставайте! Кайдани порвіте!»*, М. Драй-Хмара використав прецедентні рядки Лесі Українки *«У легендах стародавніх справедливості немає»* для епіграфу до своєї поеми «Ведмідь-гора».

Узагальнюючи висловлене, додамо, що сприйняття НПТ проходить декількома рівнями: спочатку майбутній філолог сприймає знакову структуру тексту, потім просувається до рівня розуміння концептів, а від них ☐ до рівня сприйняття тексту як цілісної структури. Фонові ж знання та

концепти НПТ при цьому виступають допоміжною ланкою під час сприйняття таких текстів, адже читач замінює смислові елементи тексту на еквіваленти власного смислового поля, цим і пояснюється різне розуміння й інтерпретація того чи того твору художньої літератури.

Отже, при сприйнятті НПТ релевантними виявляються дві групи чинників. Перша група пов'язана зі свідомістю суб'єкта, який сприймає текст: ступенем знайомства з певним НПТ, наявністю чи відсутністю фонових знань. Друга – із специфікою самого прецедентного знака: характером його вживання, зв'язком або його відсутністю з текстом-джерелом. При цьому в процесі сприйняття НПТ, виділенні його з текстового масиву активізується пам'ять читача, поліпшується його літературна компетенція, при розумінні (інтерпретації) істотного значення набувають і текстові чинники.

### **1.3. Дискурсні вміння у структурі мовної особистості майбутнього філолога: лінгводидактичний аспект дослідження**

Специфіка роботи з художнім текстом полягає в тому, що в навчанні студентів філологічних спеціальностей цілі роботи з текстом значно ширші, ніж на інших спеціальностях, бо є не лише суто лінгвістичними, але й професійними. Проте, на наш погляд, професійний інтерес словесника переважно зосереджений на мовних засобах утілення культурологічної інформації, а відтак текст є основною формою організації і презентації навчального матеріалу. О. О. Залевська відзначає, що «ідентифікація слова як такого означає включення його до системи зв'язків через лінії мовного, когнітивного й емотивного аспектів» [69: 317], таким чином, результативність навчання і, відповідно, належне прочитання тексту студентом залежать не тільки (і не стільки) від розуміння тексту на вербально-семантичному рівні, але й від розуміння його на когнітивному і прагматичному рівнях. Комунікативні невдачі, пов'язані з проблемою

розуміння на когнітивному і прагматичному рівнях, призводять до конфлікту – до припинення спілкування. У цьому сенсі ідея Ю. М. Караулова про мовну особистість, яка має реальні контури лише поза мовою-системою, є ключовою не тільки для лінгвістики, але й для лінгводидактики.

Традиційно під мовною особистістю розуміють комплекс диференційних ознак конкретного носія мови, що співвідноситься з екстралінгвістичними чинниками [86]. На сучасному етапі проблему мовної особистості активно розробляє низка як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Мовну особистість дошкільника розглядають у своїх працях А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик, К. Л. Крутій, школярів – Г. І. Богін, М. С. Вашуленко, О. М. Горошкіна, Т. К. Донченко, В. Ф. Дороз, С. Я. Єрмоленко, В. І. Кононенко, М. І. Пентиліук, М. Г. Стельмахович, студентів-словесників – Ф. С. Бацевич, Н. Й. Волошина, Ж. Д. Горіна, С. О. Караман, Л. І. Мацько, Л. М. Паламар, О. М. Семенов, Б. І. Степанишин, Л. В. Струганець тощо в аспекті мовознавчої, літературознавчої та методичної підготовки вчителя-словесника, формування його як національно-мовної особистості. Дослідження мовної особистості здійснюють і в лінгвокультурологічному (С. Г. Воркачов, В. А. Маслова), психолінгвістичному (В. І. Карасик, Ю. М. Караулов, В. В. Красних, О. О. Леонтєв, Ю. Є. Прохоров, К. Ф. Сєдов) та функціональному (Т. М. Дрідзе, В. П. Фурманова, І. І. Халєєва, В. І. Шаховський, Н. П. Шумарова) вимірах, де мовна особистість постає як багаторівнева функціональна система, що відображає уявлення про оволодіння мовою і мовленням індивіда на рівні активного та творчого осягнення дійсності.

Як відомо, Ю. М. Караулов запропонував трирівневу модель мовної особистості, окресливши такі рівні: 1) вербально-семантичний – запас слів і словосполучень, одиницями якого є слова, моделі їх нормативного використання в комунікації; 2) лінгвокогнітивний (тезаурусний) – сукупність «умінь мовної особистості, що здійснюють різні види мовленнєво-мисленнєвої діяльності і дозволяють виконувати певні комунікативні ролі»,

охоплює інтелектуальну сферу особистості та її пізнавальну діяльність через поняття, концепти, семантичні поля, що також виражаються вербально;

3) мотиваційний (прагматичний) – визначається метою спілкування, намірами комунікантів, інтересами, мотивами, сферою комунікації, адже його елементами є комунікативно-діяльнісні потреби особистості, причому «насправді суто таких потреб не існує – особистісні, так само як і аналогічні до них більш масштабні суспільні потреби, детермінуються екстрапрагматичними причинами», стереотипні образи-символи прецедентних текстів культури [86: 51-53]. Причому на другому і третьому рівнях репрезентовано складові колективного знання, притаманного представникам певної лінгвокультурної спільноти. Відповідно, досягнення означених нами цілей навчання неодмінно передбачає формування у свідомості майбутніх філологів лінгвокогнітивного тезаурусу, характерного для носіїв мови певної соціально-історичної епохи. Таким чином, Ю. М. Караулов мовну особистість визначає як «багат шаровий, багатокомпонентний, структурно упорядкований набір мовних здібностей, умінь, здатність створювати та сприймати мовний твір» [86: 71].

В. І. Карасик розглядає мовну (комунікативну) особистість під аксіологічним кутом і визначає її аспекти, як-от: ціннісний (норми поведінки, що закріпилися у мові), пізнавальний (ступінь осягнення світу людиною через мову і, відповідно, концепти), поведінковий (сукупність вербальних і невербальних індексів, що визначають мовну особистість як індивідуум або тип) [84]. І. Н. Горелов та К. Ф. Седов тлумачать мовну особистість через її ставлення до мови і мовлення й розуміють як «людину, що розглядається з точки зору її здатності здійснювати мовленнєві дії – породження і розуміння висловлювань... Своєрідність же комунікативних проявів особистості визначається діяльністю її свідомості...» [48: 111].

На противагу цим дослідженням, В. В. Красних визначає такі структурні компоненти мовної особистості – «людина-мовець» (породження та сприйняття мовлення є провідним видом діяльності); «власне мовна

особистість» (володіє сукупністю певних умінь і знань, виявляє себе у мовленнєвій діяльності); «мовленнєва особистість» (реалізує себе у комунікації, здійснює, обирає певну стратегію і тактику спілкування та відповідно до цього певний репертуар засобів); «комунікативна особистість» (реально діє у реальній комунікації) [106: 151], тим самим орієнтуючись на мовленнєву діяльність особистості і вписуючи її у процес комунікації, а сам процес визначає як взаємодію декількох мовних особистостей з метою передачі / отримання / обміну інформацією.

Отже, на сьогодні дослідниками виокремлено різноманітні структурні компоненти мовної особистості з урахуванням психологічних типів особистості, індикаторів статусу чи ролі, соціального типу, мовного та мовленнєвого оточення, використання всіх мовних засобів у мовленні в залежності від різних умов спілкування, але всі вони спираються на трирівневу модель мовної особистості Ю. М. Караулова.

А. М. Богуш під мовною особистістю розуміє «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [17: 36]. На думку М. І. Пентилюк, мовна особистість – «мовець, який розширює функції мови, творить україномовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджує культуру, традиції народу, подає зразки висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою» [146: 21]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» мовну особистість потлумачено як «такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку» [50: 85]. «Концепція мовної освіти» розглядає мовну особистість з методичного погляду як

«особистість, що забезпечує розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися у своєму щоденному побутовому спілкуванні до перерваних родинних традицій, до відродження традицій народної культури у спілкуванні» [96: 50]. Л. В. Струганець, розглядаючи національно-мовну особистість у руслі означеної концепції, зазначає, що це «мовець», який звертається «до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою» [187: 38]. Сучасні дослідження спрямовано на формування національно-мовної особистості, що вільно орієнтується у різних комунікативних ситуаціях, на національному ґрунті, культурі, традиціях.

Однією з найважливіших якостей мовної особистості є комунікативна компетенція. У наукових розвідках та дисертаційних дослідженнях останніх років широко представлені психолого-педагогічні засади формування складових комунікативної компетенції: мовної (І. П. Дроздова, Н. В. Мордовцева, Ю. М. Тельпуховська, Н. П. Шумарова), національно-мовної (Т. В. Симоненко), мовленнєвої (А. М. Богуш, Н. М. Венінг, Е. Я. Палихата, М. І. Пентилюк, В. І. Статівка), мовно-комунікативної (Т. Д. Лобанова), мовленнєво-комунікативної (С. А. Омельчук), соціокультурної (на матеріалі іноземних мов – О. В. Бирюк, І. А. Воробйова, Р. О. Гришкова, О. І. Каменський, Т. М. Колодько, О. О. Коломінова, Ю. В. Кузьменко, Н. В. Мороз, М. Л. Писанко, В. Н. Топалова, С. І. Шкуліна), дискурсивної (О. А. Кучерява), стратегічної (Н. С. Щерба, Л. В. Ягенич), літературної – читацької (Ж. В. Клименко, С. І. Сафарян, О. Н. Шкловська) компетенцій. Феномен комунікативної компетенції ґрунтовно досліджено і в працях науковців (О. О. Бистрова, М. С. Вашуленко, О. М. Волченко, Т. А. Ганніченко, Т. І. Дементьєва, І. О. Зимня, В. О. Коккота, Г. П. Лещенко, О. О. Павленко, М. І. Пентилюк, Т. В. Радзієвська, В. В. Романова, Л. В. Скуратівський, О. Н. Хорошковська, Ю. П. Федоренко, С. І. Шевченко, І. Б. Штерн), і в проекті Державного

стандарту, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Концепції мовної освіти тощо [57; 58; 66; 95; 97]. До складової мовної особистості відносять і лінгвістичну, соціолінгвістичну, предметну, прагматичну, культурознавчу компетенції тощо [8; 16; 17; 18; 45; 57; 58; 63; 66; 73; 77; 96; 97; 100; 146; 158; 204].

Мовна освіта сьогодні зорієнтована на виховання особистості, здатної «вільно і комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, створювати комфортні умови для обміну інформацією тощо» [146: 21]. «Концепція навчання державної мови» метою навчання визначає формування особистості, яка «володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні всебічного розвитку мовленнєвої компетенції» [97: 17]. Для різнобічного сприяння формуванню мовної особистості в сучасній лінгводидактиці поєднують культурознавчий, проблемний та особистісний підходи, але провідним і надалі залишається комунікативно-діяльнісний [57; 58].

Проаналізувавши низку наукових робіт із визначення мовної особистості та її складових в аспекті теми дисертаційного дослідження, услід за О. М. Горошкіною, М. І. Пентилюк, Л. В. Струганець, під мовною особистістю майбутнього філолога ми розуміємо мовну особистість, яка досконало володіє сукупністю лінгвістичних знань і комунікативних умінь, необхідних для мовленнєвої діяльності, навичками спілкування в різних ситуаціях, створює і сприймає дискурс чи текст різноманітної жанрово-стилістичної структури [50; 187].

Останнім часом у науковий обіг філософії, соціології, психології, семіотики, риторики, лінгвістики все частіше входить термін «дискурсивний» для визначення дискурс-аналізу, дискурсивного мислення, мовлення, свідомості, практики, часу і простору, дискурсу культури, компетенції та ін. «Філософський енциклопедичний словник» подає таке



визначення поняття «дискурсивний» – «розсудливий, зрозумілий, логічний, опосередкований, на відміну від розсудкового, чуттєвого, споглядального, інтуїтивного, безпосереднього» [200: 169], у психології потлумачено як «логічний умовивід, обумовлений результатом попереднього» [93: 342]. Соціологічні словники це поняття розглядають як «наукову мову... ідеї і соціальні результати, що перебувають у дискурсі і поза ним не існують» [19: 184], «вид комунікації, що ґрунтується на...неупередженому обговоренні, на спробі дистанціюватися від соціальної реальності» [184: 73]. У цьому контексті сприймається, наприклад, і визначення, запропоноване у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: «Дискурсивний, який здійснюється шляхом логічних міркувань» [36: 299] і доповнене як «обґрунтований попередніми практиками» «Словником іншомовних слів» [14: 184]. Тобто логічність і приналежність до соціуму виходять на перший план. Натомість у риторичі термін «дискурсивний» використовується поряд з потоком мовленнєвої поведінки, окреслюючи при цьому «мовленнєвий і невербальний обмін, що протікає в мовленнєвій ситуації» [144: 57]. У лінгвістичних словниках «дискурсивний» – це той, що стосується «комунікативної діяльності» і має «різні форми вияву» [9; 167].

На сьогодні досить широко дослідники послуговуються терміном «дискурсивне мислення», що у філософії, соціології, логіці, психології протиставляється розсудковому, інтуїтивному мисленню і потлумачено як «опосередковане минулим досвідом мовне мислення людини», яке «виникає на підставі розвитку мовлення і діяльності дитини, по можливості формування основних логічних операцій» [125: 283-284], «будь-яке нове знання, що передбачає усвідомлення і формулювання проблеми, завдання, потребує усвідомленого і цілеспрямованого міркування» [78: 90], де «відбувається послідовний перебір різних варіантів розв'язання завдань, частіше на основі зв'язного логічного міркування, де кожен подальший крок обумовлений результатом попереднього» [93]. У сучасній психології інтуїтивні акти розглядаються як уключені в дискурсивне мислення чи інші

його види.

Отже, дискурсивне мислення – це аналітичне мислення, опосередковане логікою міркувань, а не сприйняттям. Близьким до цього є трактування «дискурсивного мовлення» в лінгвістиці, психолінгвістиці, лінгводидактиці і лінгвометодиці (Н. Д. Арутюнова, Ф. С. Бацевич, Е. Бенвеніст, І. Р. Гальперін, О. О. Леонт'єв, М. Л. Макаров, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентил'юк, О. О. Селіванова К. Ф. Сєдов та інші). Тому в методиці навчання української мови можна говорити про дискурсивне мовлення, що є «не тільки втіленням, реалізацією мови, а й складною, поетапною, цілеспрямованою соціальною дією, скерованою на взаємодію людей і механізми їхньої свідомості (когнітивні процеси)» [2: 54].

Утім, синтезуючи різні наукові погляди на трактування означеного поняття, дослідниця Ж. Д. Горіна справедливо наголошує, що дотично методики навчання мови базисним і надалі залишається розуміння його як здатності використовувати певні стратегії і тактики спілкування для конструювання й інтерпретації зв'язних текстів [49].

Дотично теми дослідження, термін «дискурсивний» розглядатиметься як такий, що належить дискурсу. А отже, дискурсивна компетенція, що є складовою комунікативної, реалізується у процесі оволодіння різними типами дискурсів. Останнім часом в українській лінгводидактиці дискурсивній компетенції приділено окрему увагу. До проблеми формування дискурсивної компетенції зверталися зарубіжні і вітчизняні учені (Н. Д. Арутюнова, Н. М. Власенко, Н. П. Головіна, Ж. Д. Горіна, Н. В. Єлухіна, М. Кенел, О. І. Кучеренко, О. А. Кучерява, Л. І. Мацько, М. Свейн, К. Ф. Сєдов, Ю. С. Степанов, С. Г. Тер-Мінасова, М. Халлідєй та інші), наголошуючи, що для побудови і розуміння дискурсу необхідними є лінгвістичні та екстралінгвістичні знання про види ситуацій, контекстів, елементи побудови дискурсів.

Так, Ж. Д. Горіна пропонує розглядати дискурсивну компетенцію як «здатність розуміти, адекватно інтерпретувати та породжувати тексти різних

типів (жанрів) для досягнення комунікативного наміру суб'єкта мовлення у межах конкретної ситуації спілкування» і метою формування дискурсивної компетенції «вбачає продукцію і репродукцію текстів з урахуванням екстралінгвістичного контексту» [49: 126]. О. А. Кучерява дискурсивну компетенцію репрезентує як «одну з найважливіших структурних компонентів КК [комунікативної компетенції] мовця (в нашому випадку майбутнього філолога)... у структурі ДК [дискурсивної компетенції] 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» [114: 54-55]. Під дискурсивною компетенцією також розуміють «здатність розуміти і досягати зв'язності окремих висловлювань у комунікативних моделях, дискурсивна компетенція пов'язана зі стратегічною компетенцією – здатністю використовувати вербальні та невербальні стратегії для заповнення або компенсації у знанні коду користувача» [192].

На противагу цим дослідженням, Н. В. Аниськіна під дискурсивною компетенцією розуміє «сукупність знань, умінь, навичок..., способів діяльності, пов'язаних з побудовою і ситуативним розумінням дискурсів як об'єктів реальної дійсності» в процесі здійснення професійної діяльності майбутнього філолога і виділяє чотири типи досвіду, якими він має оволодіти: досвід пізнавальної діяльності (знання), здійснення відомих способів діяльності (уміння діяти за зразком), творчої діяльності (уміння вишукувати ефективні рішення у проблемних ситуаціях), емоційно-ціннісних стосунків (особисті орієнтації) [3: 8]. Для основи навчання іноземних мов дискурсивна компетенція є ширшою за значенням і, окрім «суто лінгвістичних умінь та навичок», передбачає «володіння соціокультурним регістром, який можна визначити як сукупність типових або специфічних мовленнєвих формул, комунікативних моделей або структур, апробованих

соціально і таких, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації» [100: 121].

Аналітичний огляд визначень дискурсивної компетенції, запропонованих різними дослідниками, доводить, що для реалізації дискурсивної компетенції, яка є важливою складовою комунікативної компетенції, необхідно володіти дискурсом як функціональним явищем, сукупністю знань, умінь, пов'язаних із побудовою і розумінням дискурсу, зв'язно і послідовно викладати свої думки в ситуаціях усного / писемного спілкування, здатністю використовувати певну стратегію для конструювання та інтерпретації тексту, обирати тип дискурсу відповідно до комунікативної мети і конкретної ситуації спілкування з урахуванням статусу того, хто говорить / пише. А отже, дискурсивна компетенція реалізується у різних видах мовленнєвої діяльності і пов'язана з формуванням найвищого мотиваційного – прагматичного [2] рівня володіння мовою, а її рівень, відповідно, відображенням і вираженням особливостей мовної особистості (за Ю. М. Карауловим). Оскільки до складу дискурсивної компетенції входять різні види умінь (комунікативні, мовленнєві, мовні, стилістичні, текстосприймання і текстотворення, комунікативно-стратегічної діяльності тощо), то вважаємо за коректне узагальнити їх під спільною назвою «дискурсні вміння», що розкриває сутність методики опрацювання дискурсу, і ввести цей термін у науковий обіг української лінгводидактики.

Для уточнення змісту поняття «дискурсні вміння» звернімося до тлумачення поняття «вміння» в педагогіці, де під ним розуміють «засвоений спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок, формується засобами вправ і створює можливості для виконання дій не тільки звичних, а і тих, які були змінені умовами, які реалізуються під контролем свідомості» [92: 359]. Автори «Російської педагогічної енциклопедії» відзначають, що вміння «визначаються характером і змістом знань про дії, що виконуються», і наголошують: вміння можуть «спиратися на знання і навички, набуті раніше при виконанні певних дій» [162: 464]. У

психологічній літературі вміння розглядають або як «здатність виконувати якусь дію за певними правилами, при цьому дія ще не доведена до автоматизму» [93], або як «етап між оволодінням нового способу дії, що базується на знаннях, та відповідним процесом розв'язання певних завдань, який ще не здобув рівня навички» [125: 508]. Автори «Словника професійної освіти» зазначають, що вміння – це «здатність швидко, точно і свідомо виконувати певні дії на основі засвоєних знань та отриманих навичок» [38: 344]. Проаналізувавши визначення психолого-педагогічної літератури, можна констатувати, що вміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, які завжди пов'язані із застосуванням знань на практиці (у процесі навчання), скеровані на досягнення конкретної мети і формуються під час виконання певних вправ та реалізації спеціально організованого навчання.

Визначаючи вміння як «складне педагогічне поняття», яке означає здатність «людини цілеспрямовано і творчо користуватися знаннями в процесі діяльності» [71: 230], «ефективно виконати дію у відповідності з умовами і поставленою метою» [144: 305], «здобуту на основі досвіду, здатність належно виконати дію» [176: 440], а також на підставі розкриття сутності «дискурсивних здібностей» О. О. Пушкіним, залучаючи трирівневу модель мовної особистості Ю. М. Караулова, де кожен з рівнів на етапі породження дискурсу характеризує «мовну особистість у термінах «готовності» реалізувати ті чи ті дискурсивні здібності» [157: 53] і, виходячи з аналізу терміна «дискурс» у трактуванні вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Д. Арутюнова [4], Ф. С. Бацевич [9], Е. Бенвеніст [12], В. Г. Борботько [20], ван Дейк Т. А. [34], І. Р. Гальперін [43], П. В. Зернецький [72], В. І. Карасик [84], А. О. Кібрик [87], В. В. Красних [106], О. С. Кубрякова [108; 109], К. Я. Кусько [59; 110], Л. М. Макаров [120], О. С. Мельничук [123], Н. О. Павленко [143], Н. В. Петрова [147], Г. Г. Почепцов [151], О. О. Пушкін [157], Т. В. Радзівська [159; 160], О. О. Селіванова [166; 168], К. С. Серажим [172], К. Ф. Седов [165], Г. Я. Солганик [179]), ми дійшли висновку, що мовна особистість майбутнього філолога як творця дискурсу

повинна опанувати систему вмінь для його породження і сприймання, адже, як слушно зауважує О. О. Пушкін, «спосіб організації дискурсу не можна розглядати окремо від особистості, бо саме поняття «спосіб» передбачає екстеріоризацію внутрішніх властивостей особистості на результати її діяльності, у нашому випадку на дискурс» [157: 52].

Дотично теми започаткованого дослідження, зосередимо увагу на аналізі дисертаційних досліджень останніх років, які порушують проблему формування вмінь працювати з різними типами текстів, що не є новою для української лінгводидактики. Зокрема, О. А. Кучерявою розроблено лінгводидактичну модель з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів і виокремлено такі вміння: 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 [114]. О. М. Андрієць під комунікативними вміннями розуміє вміння здійснювати аудіювання (сприймання, розуміння) та продукування науково-навчального тексту, аналіз його мовних засобів, створення власних висловлювань певного стилю, типу і жанру мовлення відповідно до ситуації спілкування під час опрацювання науково-навчальних текстів [1]. Л. М. Златів досліджує вміння структурно-сміслового аналізу науково-навчального тексту (оцінка змісту тексту, осмислення особливостей його структури, зв'язків між елементами різних рівнів), уміння часткового відтворення змісту тексту, вміння й навички цільової трансформації тексту, що спрямовані на розвиток уміння сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту студентами філологічних факультетів [75]. Позитивним в аналізованих дисертаціях є те, що вони пропонують систему вправ і завдань, спрямованих на вміння ідентифікувати жанр тексту, оцінювати текст з погляду його структурних елементів, будувати власні висловлювання відповідно до комунікативної

ситуації, до обраного жанру мовлення і, не вживаючи слова компонент, розглядають уміння, що входять до текстового та жанрового компонентів дискурсивної компетенції.

Ю. О. Романенко розробила систему роботи з формування вмінь комунікативно-стратегічної діяльності в процесі роботи з науково-навчальними текстами та базовими поняттями лінгвопрагматики, лінгвістики тексту, лінгвостилістики. У дисертації доведено, що засвоєння комунікативних стратегій буде відбуватися у процесі здійснення учнями всіх видів мовленнєвої діяльності, під час якої учні усвідомлюють роль ознак тексту для комунікативних стратегій текстотворення та текстосприймання [161]. Комунікативно-стратегічні вміння спрямовано на оволодіння тими стратегічними кроками, які формують структури відповідних стратегій сприймання та створення текстів, орієнтування в умовах комунікативного завдання, планування способу розв'язання завдання, усвідомлення ідеї і теми тексту, що необхідні для здійснення успішного розв'язання будь-якого комунікативного завдання. Ці вміння безпосередньо охоплюють стратегічний компонент структури дискурсивних умінь.

На основі національно-культурних текстів різних типів, стилів, жанрів мовлення вибудовано модель поетапної роботи з формування мовленнєвих умінь учнів основної школи, під якими дослідниця Р. С. Дружененко розуміє адекватне сприймання і відтворення текстів-узірців етнопедагогічного змісту, доповнюючи власними думками: вести діалог за змодельованими життєвими ситуаціями з дотриманням правил мовленнєвого етикету, відчувати й підтримувати зворотній зв'язок; добирати засоби передачі інформації відповідно до ситуації спілкування; вести бесіду українознавчого змісту, виявляючи вміння аргументувати й доводити власну думку, виражати громадянську позицію; редагувати власні й чужі висловлювання, збагачуючи їх національно орієнтованими мовними одиницями [61]. Дисертаційне дослідження орієнтує на врахування комунікативної мети і комунікативної ситуації при створенні та сприйманні національно-культурних текстів.

І. А. Кучеренко пропонує експериментально-дослідне навчання з розвитку у старшокласників стилістичних умінь і навичок аналізу, створення та редагування текстів, які репрезентують національну культуру українського народу, а також зразки світової літератури, враховуючи під час аналізу текстів екстралінгвістичні чинники, вміння редагувати текст відповідно до конкретного жанру [112].

Щодо досліджень, які враховують комунікативну ситуацію, комунікативний намір, то виокремимо такі дисертації: Л. В. Бурман (формування діалогічних умінь у студентів педагогічних закладів як складової спілкування через моделювання діалогічних та емоційних ситуацій, тренінгів, враховуючи ситуацію спілкування) [31], В. І. Статівка (формування умінь текстосприйняття і текстотворення в учнів основної школи шляхом залучення монологічного і діалогічного видів мовлення з урахуванням ситуації спілкування) [185], М. П. Василенко, яка приділяє увагу формуванню професійно-комунікативних умінь майбутніх філологів на базі спецкурсу «Теорія і практика комунікації (російською мовою)» з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних ознак дискурсу, параметрів спілкування, аналізу комунікативної ситуації [35], С. А. Омельчук (формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису в різних видах мовленнєвої діяльності з урахуванням ситуації спілкування). Запропонована автором система вправ спрямована на формування вмінь правильно будувати синтаксичні конструкції і зв'язні висловлювання відповідно до комунікативного завдання, з урахуванням ситуації спілкування [141]. У зазначених дисертаційних дослідженнях на позначення комунікативного наміру та ситуації спілкування не вживається визначення «тактичний компонент», але вміння, які формують під час спеціально організованого експериментального навчання автори цих робіт, передбачають сформованість умінь аналізувати комунікативну ситуацію і добирати адекватні їй мовні засоби для досягнення



комунікативного наміру, що входять до тактичного компонента дискурсивної компетенції.

А. В. Нікітіна виокремлює комунікативні вміння на підставі лексико-стилістичного аналізу, враховуючи механізми сприйняття, засвоєння і побудови текстів різних стилів та їх структури. Цінність зазначеної для нашого дисертаційного дослідження роботи полягає у розробці методики формування вміння аналізувати текст через його структурні компоненти, враховуючи стильові особливості [138].

Якщо українські дослідники здебільшого спираються на формування вмінь у писемній комунікації, то російські дисертаційні дослідження спрямовано на формування дискурсивних умінь переважно усного мовлення, серед них: Н. М. Власенко (формування іншомовної дискурсивної соціокультурної компетенції у межах авторської програми «Програма підготовки перекладача у сфері міжкультурної комунікації» у сфері усної комунікації, враховано здебільшого вміння орієнтуватися у комунікативній ситуації, будувати дискурси відповідно до комунікативного наміру) [39], Н. П. Головіна (формування іншомовної дискурсивної компетенції, що розглядається в екстралінгвістичному аспекті з опорою на текстовий і жанровий компоненти, де виокремлено вміння обирати тип тексту, планувати дискурси різних жанрів та організовувати дискурс) [46], О. І. Кучеренко (формування вмінь студентів немовних вузів у процесі породження та сприйняття дискурсу у сфері усної комунікації, через урахування типу (жанру) дискурсу, комунікативної ситуації та комунікативних намірів) [113]. Як бачимо, досліджується процес формування дискурсивних умінь при вивченні іноземної мови у сфері усної комунікації як учнів загальноосвітніх шкіл, студентів філологічних спеціальностей, так і студентів нефілологічних спеціальностей.

У межах викладання рідної (російської) мови як іноземної, враховуючи компоненти та параметри дискурсу, виконано дослідження О. Ю. Фортунатової з формування вмінь сприймати культурологічну

інформацію художнього тексту на основі національно-обумовленого інваріанта смислового сприйняття тексту [203]. У методиці дослідниці виокремлює групу вмінь, спрямованих на сприймання тексту засобами екранізації, підкреслюючи врахування екстралінгвістичних чинників при сприйнятті дискурсу.

Отже, аналіз дисертаційних досліджень останніх років допоміг нам визначитися з колом питань, які порушують проблему вміння працювати з різними типами дискурсів. Важливість розглянутих робіт і їх практична значущість не підлягають сумніву, але зауважимо, що у більшості досліджень увагу приділено науково-навчальним текстам, у той час як недостатньо розробленою залишається методика опрацювання національно-культурних текстів; методика формування вмінь працювати з різними типами дискурсів як в усній, так і в писемній комунікації ще не знайшла належного висвітлення в сучасних дисертаційних роботах. До того ж цілеспрямованому дослідженню формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів не було приділено уваги в українській лінгводидактиці.

Зважаючи на те, що мовна особистість студента філологічного фаху як безпосереднього творця дискурсу повинна володіти знаннями, пов'язаними із його організацією, й уміннями, що забезпечують його адекватну рецепцію й продукування, використовуваний у дисертації термін «*дискурсні вміння*» слід тлумачити як уміння сприймати, розуміти та породжувати дискурс відповідно до певної комунікативної ситуації. ДУ передбачають уміння аналізувати комунікативну ситуацію, враховуючи її параметри (статусно-рольові характеристики учасників, умови перебігу, сферу спілкування і тощо), на підставі чого вибирати найбільш оптимальні способи досягнення комунікативного наміру, дотримуватися жанрово-стилістичних канонів обраного дискурсу, вміння будувати зв'язний текст з усіма властивими йому категоріями (цілісність, зв'язність, розгорнутість інформації, композиційна завершеність тощо), інтерпретувати текст різного типу відповідно до

комунікативного наміру автора та конкретної ситуації спілкування, варіювати комунікативні засоби у зв'язку зі зміною умов спілкування, обираючи оптимальні комунікативні стратегії і тактики. Крім того, згідно з ключовими компонентами дискурсу (текст, жанр, ситуація і суб'єкт дискурсу та його комунікативні наміри) дискурсні вміння пропонуємо розглянути у вигляді багатокомпонентної структури.

Нам видається можливим запропонувати таку багатокомпонентну структуру ДУ:

➤ вміння аналізувати комунікативну ситуацію та умови спілкування, на підставі чого відбирати відповідні до неї адекватні і найбільш оптимальні засоби і способи досягнення комунікативного наміру, в тому числі доречно використовувати способи текстової прецедентності в дискурсі; здатність чітко планувати своє висловлювання, враховуючи параметри комунікативної ситуації на всіх стадіях породження мовленнєвого повідомлення, оцінювати комунікативну ситуацію і відповідно до цього виокремлювати у змісті аспекти, які потребують акцентуації, а отже, відбору емоційно насиченої лексики; використовувати НПТ як мовні показники комунікативних стратегій (*тактичний компонент*);

➤ вміння ідентифікувати жанр тексту, прогнозувати й вилучати додаткову інформацію про текст на основі знання норми цього жанру; здатність організувати дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, вибраного для досягнення комунікативного наміру суб'єкта в заданому контексті; використовувати НПТ, враховуючи жанрову специфіку дискурсу (*жанровий компонент*);

➤ вміння суб'єкта чітко усвідомлювати свій комунікативний задум і власну мовленнєву поведінку та здійснювати загальне планування дискурсу відповідно до комунікативної мети; здатність усвідомити комунікативний намір автора, ключову ідею й тему тексту, який сприймається; розуміти та інтерпретувати глибинну інформацію в тексті, визначаючи способи текстової прецедентності, враховувати спільність пресупозицій, звертаючись до НПТ

(*стратегічний компонент*);

➤ вміння організовувати зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії як на рівні окремого сегмента тексту, так і здійснювати інтеграцію його окремих частин у єдиний цілісний текст, зокрема звертатись до прецедентних текстів як засобу міжфразового зв'язку, логічно структурувати текст, увиразнювати дискурс засобами текстової прецедентності (звертатись до НПТ у вигляді текстових ремінісценцій, цитування, алюзій, тощо, відбирати мовні засоби для актуалізації прецедентних феноменів у дискурсі), використовувати НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи; вміння реконструювати ієрархію смислових предикатів тексту, вилучивши інформацію щодо його структури, взаємозв'язку окремих частин, логіки викладу автором основної думки, особливостей членування, побудови тексту, маркерів цілісності й зв'язності; оцінювати текст з погляду мовного оформлення, розуміти логіку викладу автором основної думки, інтертекстуальних посилань автора (*текстовий компонент*).

Як бачимо, особливість запропонованої багатокомпонентної структури ДУ майбутнього словесника полягає в тому, що вона охоплює не тільки процес репродуктивного й репродуктивно-продуктивного видів відтворення текстової інформації, але й її безпосередню рецепцію. Причому когнітивно-діяльнісний підхід до аналізу чинників, що впливають на побудову дискурсу, дає змогу виявити потенційні можливості щодо розвитку ДУ не лише внаслідок набутого студентами мовленнєвого досвіду, під час власної інтеракції, а й у процесі спеціально організованого навчання.

ДУ, як було з'ясовано, виформовуються на основі когнітивного образу контекстуальної ситуації, а отже, визначають форму реалізації дискурсу. До того ж додамо, що ДУ входять у структуру дискурсивної компетенції майбутнього словесника, яка, як відомо, передбачає знання і володіння різними типами дискурсів і їхньою організацією залежно від параметрів комунікативної ситуації, в якій вони породжені та інтерпретовані. З огляду

на викладене, з цілковитою упевненістю можемо говорити про те, що запропоновані нами основні положення сприятимуть реалізації комунікативно-діяльнісного й компетентнісного підходів до навчання рідної мови у вищих навчальних закладах філологічного профілю.

### Висновки з першого розділу

Сучасні дослідження прецедентності здійснюють у межах когнітивного, прагматичного, літературознавчого, лінгвокультурологічного та інтертекстуального аспектів і мають на меті вирішення проблем, пов'язаних із джерелами походження та функціями як прецедентних, так і національно-прецедентних феноменів, способами їх функціонування та уключення в інший текст, ключовими концептами (символами) тощо. Цитати, текстові ремінісценції (натяки, алюзії), епіграфи є сигналами інтертекстуальності, а отже, мають стосунок до способу існування і функціонування національно-прецедентних текстів. *Національно-прецедентні тексти* [2] тексти, що визначають етнокультурну специфіку української лінгвокультурної спільноти, відображаючи історію і культуру народу, національний характер, моральні цінності та світогляд, звернення до яких постійно відновлюється в дискурсі майбутнього філолога. НПТ зумовлюють появу в мовної особистості майбутнього філолога національно-специфічних асоціацій, що є спільними для всіх членів цієї національної лінгвокультурної спільноти. За будь-яким НПТ стоїть певний факт (суб'єкт, предмет, уявлення, явище), який існує в когнітивній базі етнолінгвокультурної спільноти і є національно маркованим для її представників.

Склад корпусу національно-прецедентних текстів є рухливим: деякі щезають із часом через те, що застарівають і зникають зі сфери використання, інші набувають нового додаткового змісту, тим самим допомагають створенню нових прецедентних феноменів. Такі зміни

обумовлені екстралінгвістичними чинниками, які знаходять відображення у свідомості носіїв мови.

Аналіз психолого-педагогічних засад, пов'язаних із особливостями сприйняття творів художньої літератури студентами філологічного фаху, виявив, що адекватна рецепція НПТ прямо корелює з розумінням – найбільш місткою психолінгвістичною категорією, що безпосередньо торкається глибинних проблем сучасної когнітології. Стосовно художніх текстів, зокрема зі статусом національно-прецедентний, то саме розуміння і визначає повноту сприйнятої інформації через розкриття асоціативних зв'язків, утілених у мовній формі, що безпосередньо пов'язано із творчою й емоційною активністю реципієнта.

Для адекватного сприйняття національно-прецедентних текстів необхідні фонові знання, що розглядають як інформаційний фонд, єдиний для того, хто говорить і слухає, хто породжує текст і хто його інтерпретує. У НПТ сфокусована мовленнєво-мисленнєва діяльність автора, що розрахована на відповідну зустрічну діяльність студента-читача – сприймання. Шлях, який проходить майбутній філолог при сприйнятті тексту, може бути поданий у вигляді ланцюжка: фізичне сприймання тексту – розуміння прямого, «поверхневого» значення – співвідношення з конситуацією, контекстом – розуміння «глибинного» значення – співвідношення з фондом знань, пресупозицією – інтелектуально-емоційне сприймання тексту, усвідомлення сенсу тексту, його концепту.

Мовна особистість студента філологічного фаху як творця дискурсу повинна володіти системою знань і вмінь для його організації, породження і сприймання. Таким чином, під «дискурсними вміннями» слід розуміти вміння сприймати, розуміти та породжувати дискурс відповідно до певної комунікативної ситуації. Багатокomпонентна структура дискурсних умінь становить сукупність стратегічного, тактичного, жанрового і текстового компонентів.

Отже, знання національно-прецедентних текстів є показником приналежності до певної епохи і її культури, тоді як їх незнання, навпаки, є передумовою відторгнення від етнокультури чи часткової уключеності в культуру. Залучення в педагогічний дискурс національно-прецедентних текстів на основі асоціативних зв'язків у стандартних для певної культури ситуаціях спілкування, вміння їх використовувати адекватно до своїх комунікативних цілей, здатність правильно сприймати і співвідносити з комунікативним задумом того, хто говорить, є одним із показників сформованості мовної особистості майбутнього філолога.

Використання національно-прецедентних текстів у методиці навчання майбутніх філологів з метою формування дискурсних умінь зумовлено такими чинниками: вживання НПТ збагачує зміст повідомлюваного, яке стає більш інформативним і виразним, слугує показником уключеності в культуру українського етносу, а отже, є суттєвим елементом культурної грамотності мовної особистості, сприяє не лише розвиткові дискурсних умінь, а й розширює можливості аналізу мовних одиниць у контексті етнокультури.

Основні положення першого розділу відображено в таких роботах автора:

1. Буднік А. О. Дискурс у сфері усної і писемної комунікації: лінгводидактична інтерпретація проблеми / А. О. Буднік // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 50. – Частина 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – С. 68–72.

2. Буднік А. О. Дискурсивні вміння як складова професіограми словесника / А. О. Буднік // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Глухів: ГДПУ, 2009. – Вип. 13. – С. 132–137.

3. Буднік А. О. Ключові концепти національно-прецедентного тексту / А. О. Буднік // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). –

Випуск 3 : зб. наук. праць / За ред. академіка Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ М. П. Драгоманова, 2009. – С. 135–140.

4. Буднік А. О. Прецедентні тексти як основа формування дискурсивних умінь майбутніх словесників / А. О. Буднік // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Л. А. Лисиченко. – Харків, 2008. – Вип. 24. – С. 146–151.

5. Буднік А. О. Психологічні особливості сприйняття національно-прецедентних текстів / А. О. Буднік // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – № 1. – С. 284–289.

6. Буднік А. О. Феномен прецедентності і прецедентні феномени : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Сугестивні аспекти мови і проблеми мовленнєвої комунікації»], (Одеса, 9-10 листопада 2007 року) / М-во освіти і науки України, Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – С. 19–20.



## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ

#### 2.1. Аналіз програмно-методичного забезпечення в аспекті досліджуваної проблеми

Проблема формування ДУ передусім пов'язана з опануванням студентами філологічних спеціальностей понять «текст» і «дискурс», які закладають теоретичне підґрунтя для вдосконалення всіх структурних компонентів ДУ – тактичного, стратегічного, жанрового і текстового. З огляду на багатоаспектність напрямів вивчення тексту, останній було уведено до тематичних планів багатьох навчальних дисциплін, які повинні опанувати майбутні філологи. Беручи до уваги тему і предмет дослідження, було відібрано і проаналізовано навчальні програми дисциплін професійного циклу спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література», «Видавнича справа та редагування» і «Журналістика», а саме «Стилістика української мови», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Текстознавство». Оскільки основним засобом експериментальної методики з розвитку ДУ було обрано НПТ, принагідно аналізувались теми, які включали прийоми роботи з чужим мовленням і фразеологічним матеріалом, тобто з окремими репрезентантами НПТ.

Визначальним на філологічних факультетах залишається курс «Сучасної української літературної мови», а його завершальний розділ «Синтаксис» – центральним у роботі з текстом.

За міністерською програмою «Сучасна українська літературна мова» [189] інформація про текст подається в темах «Синтаксичні особливості цілого тексту» та «Пряма і непряма мова», які або зберігаються в авторських

програмах, фактично не зазнаючи суттєвих змін (Л. А. Семененко, Л. І. Хаценко, 2000 [169]), або взагалі відсутні (З. Терлак, 2002 [191]). За програмою А. П. Загнітка, М. О. Вінтоніва, І. Р. Домрачевої основною метою курсу «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» є «формування у студентів-філологів систематизованих наукових знань про традиційні й нові підходи щодо класифікації та кваліфікації синтаксичних категорій і синтаксичних одиниць» [67: 3]. Однак означені теми обмежуються вивченням таких понять: пряма, непряма і невласне пряма мова, текст, граматичні категорії тексту, контекст, текстуалітет, функції тексту, міжреченнєві внутрішньотекстові смислові відношення, актуалізація на рівні тексту, українська синтаксична поетика, функціонально-комунікативний синтаксис [67: 8].

Таким чином, розглянуті програми із синтаксису не виходять за межі вивчення граматики тексту, прямої і непрямой мови, цитат, залишаючи поза увагою не лише поняття дискурсу та пов'язані з ним складові, а й такі текстові категорії, як ситуативність, діалогічність, інтертекстуальність та інші.

Одне з головних практичних завдань курсу стилістики української мови за програмою, розробленою Л. І. Мацько [122], – оволодіння студентами філологічних факультетів навичками текстотворення в усіх функціональних стилях, підстилях і жанрах [122: 50]. Для розв'язання поставлених завдань у програмі передбачено такі теми і розділи: «Стилiстика тексту як зафіксована стилістика мовлення», «Характеристика функціональних стилів української літературної мови», «Стилiстичні засоби (ресурси) української літературної мови». Крім того, відомості про текст розширено за допомогою понять «структура тексту», «комунікативні стратегії», «типологія текстів», «жанрові різновиди». Практична частина програми зі «Стилiстики української мови» Л. І. Мацько містить широкі можливості для формування ДУ засобами НПТ, але за умови розширення тематичного плану. Так, виконання завдання типу «Конструювання тексту за

заданими стильовими й стилістичними параметрами» насамперед ґрунтується на врахуванні мовних чинників і сфери використання, тому що дискурсивні категорії не входять до програмових питань ні теоретичної, ні практичної частин. На нашу думку, з-поміж стилістичних засобів української літературної мови, зокрема лексичних (стилістика фразеологічних одиниць) і синтаксичних (стилістичні функції прямої, невластивої прямої мови, авторського введення, стилістичні фігури), важливе місце посідають і НПТ як одиниці дискурсу та стратегії апелювання до них у текстах різних стилів. Лінгвостилістичний потенціал НПТ (текстової ремінісценції), їх текстотворча функція і такі стилістичні прийоми, як літературне цитування та алюзії не представлені у програмах зі «Стилістики української мови» [90: 24] і «Практичної стилістики сучасної української мови» [174].

Лінгвоцентричний підхід до вивчення тексту зберігається і в навчальних програмах з курсу «Лінгвістичний аналіз тексту» [91: 51]. Наприклад, програма, розроблена М. М. Шанським, розрахована на 36 годин, з яких 28 годин, як підкреслює автор, відводиться на практику, власне, на розбір конкретних художніх творів [209], а отже, вимагає вже сформованих мовних і мовленнєвих знань та вмінь на рівні тексту.

Натомість програмові питання, запропоновані в навчальному посібнику І. І. Ковалика, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ [91], покликані систематизувати відомості студентів філологічних факультетів про текст і текстові категорії, висловлювання як найменшу комунікативну одиницю тексту, особливості мовних стилів і художньо-словесний твір, але й вони підпорядковані основному завданню навчальної дисципліни: «Формувати в майбутнього вчителя-філолога вміння проникнути в суть художнього твору, виявити в словесному тексті причини і фактори його ідейно-естетичного, виховного, емоційного впливу» [91: 3].

За програмою з «Лінгвістичного аналізу художнього тексту» (укладач М. П. Крупа) [107] у центрі дослідження знаходиться образ автора та пов'язані з ним позатекстові чинники, а також мовні засоби реалізації образу

автора – заголовок, жанр, епіграф, лексико-фразеологічний арсенал та інші засоби. У розділі «Лінгвістичний аналіз прозового тексту» авторка виділяє і такі поняття, як пресупозиція та підтекст, а в розділі «Лінгвістичний аналіз поетичного тексту» тему: «Мовні знаки культури у похідному (в т. ч. прозовому) тексті, встановлення першоджерела, способу трансформації у похідний текст (алюзія, цитація, ремінісценція, переспів), змісту і функції в похідному тексті» [107]. Відповідно до завдань курсу – «розвивати мовно-естетичне чуття, знання й уміння проникати в суть художнього тексту, подати комплексний аналіз тексту як системного цілого, готувати читача високої внутрішньої культури» [107: 36] – означені теми сприяють формуванню ДУ у рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

У навчальні плани спеціальності «Видавнича справа та редагування» і «Журналістика» введено курс «Текстознавство», мета якого «навчити студентів аналізувати текст у семантичному, структурному та стилістичному аспектах» [94: 3]. До програмових питань курсу, за навчально-методичним посібником Н. В. Кондратенко, включено проблеми дискурсології, текстові категорії, зокрема інтертекстуальність і текстова прецедентність, структура та архітектоніка тексту, семантика тексту. Незважаючи на досить повну і розгалужену тематику навчальної дисципліни, коло практичних завдань обмежується здебільшого формуванням умінь і навичок аналізувати та редагувати тексти [94].

Водночас знаходимо поодинокі спроби підвищити рівень мовленнєвої підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література». Так, Т. В. Симоненко пропонує авторську програму спецкурсу «Дидактична текстологія» [173] для поглибленого вивчення таких понять, як «навчальний текст» і «дидактичний дискурс». Специфіка програми полягає в посиленні уваги до «формування вмінь студентів-філологів продукувати нормативний та довершений навчальний текст, розвивати професійно-комунікативні вміння й навички» [173: 44].

Отже, проаналізовані програми, що визначають зміст профільного навчання за спеціальностями «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література», «Видавнича справа та редагування», «Журналістика», почасти репрезентують матеріал з лінгвістики тексту, що, можливо, пояснюється провідними завданнями кожної навчальної дисципліни, але майже не передбачають роботу з дискурсом, а якщо вона й наявна («Текстознавство», «Дидактична текстологія»), то не вирішується все коло проблем, пов'язаних з формуванням ДУ. Крім того, більшість мовознавчих дисциплін обмежується вивченням прямої і непрямой мови, цитат як особливого різновиду чужого мовлення, тоді як НПТ не потрапляють у поле зору методистів. Це спонукало нас до розширення змісту програмових питань саме провідних дисциплін для студентів філологічних спеціальностей: «Стилістики української мови», «Сучасної української літературної мови. Синтаксису», «Лінгвістичного аналізу тексту».

Загальновідомо, що на основі програм розробляють навчально-методичні посібники, покликані забезпечити реалізацію практичної частини навчальних курсів, що є особливо важливим у роботі з формування ДУ.

Так, навчальний посібник «Український практичний синтаксис» А. П. Загнітка, М. О. Вінтоніва, І. Р. Домрачевої [67] з теми «Текст» містить вправи аналітичного характеру, спрямовані на засвоєння засобів передачі чужого мовлення (пряма мова, невласне пряма мова, цитата), лексичних і граматичних засобів зв'язку речень у тексті. Аналізований посібник не пропонує конструктивних видів роботи, важливих для актуалізації комунікативної діяльності майбутніх філологів. Завдання типу «Поміркуйте, чому можна вважати кожний з наведених уривків текстом», «Визначити лексичні засоби зв'язку речень у тексті», «Простежити особливості структурної будови міжфразової єдності», «Ввести в речення цитати за допомогою слів автора» сприяють лише опрацюванню і вдосконаленню окремих операцій текстової комунікації.

Основним завданням збірника вправ «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» М. Ф. Кобилянської і Н. В. Гуйванюк [89] є «закріплення теоретичних відомостей про синтаксичні явища, вироблення в студентів навичок самостійного аналізу, застосування на практиці правил граматики, оволодіння культурою усної та писемної мови» [89: 4]. Відповідно до поставленого завдання вміщені у збірнику вправи, зокрема до тем «Засоби передачі чужого мовлення», «Надфразні єдності», передбачають спостереження над синтаксичними одиницями і роботу з текстом, у межах якої студентам пропонуються, на жаль, не творчі (реконструктивні або конструктивні) завдання, а завдання пошуково-аналітичного характеру, наприклад: «Підберіть з текстів художньої літератури приклади на різні засоби передачі чужого мовлення», «Доберіть з художніх творів приклади опису, оповіді і роздуму, вкажіть засоби зв'язку, якими об'єднані в одну синтаксичну частину окремі речення» [89].

Незважаючи на появу нових навчальних посібників як із синтаксису (Н. Я. Тишківська, 2004 [194], М. В. Мірченко, 2003 [128]), так із сучасної української літературної мови (включають розділ «Синтаксис») (М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона, 2003 [148]), адресованих студентам філологічних спеціальностей, практика їх побудови залишається незмінною: кількість мовно-аналітичних вправ переважає над конструктивними. У результаті студентам пропонується чималий матеріал для закріплення теоретичних положень із синтаксису і недостатньо приділено уваги формуванню ДУ.

Практичне спрямування курсу «Стилістика української мови» для студентів філологічного фаху відтворено в навчальних посібниках Н. Д. Бабич [7], Г. Й. Волкотруб [40], А. О. Капелюшного [83], Л. В. Кравець [103], М. І. Пентилюк [145] та ін.

Наприклад, навчальний посібник Г. Й. Волкотруб складається з таких розділів «Вступ», «Стилістичне використання лексичних засобів мови», «Стилістичне використання морфологічних засобів мови», «Стилістичне

використання синтаксичних засобів мови». Система вправ кожного розділу спрямована на засвоєння виражальних можливостей різнорівневих мовних одиниць, а також відпрацювання як загальнолітературних норм, так і норм у межах окремого стилю. Зокрема тема «Стильові різновиди літературної мови» представлена таким співвідношенням конструктивних і аналітичних вправ – 7% : 93%, при цьому вправи, які включають елементи стилістичного аналізу ґрунтуються на роботі з мовними особливостями текстів кожного стилю. У розділі «Стилістичне використання синтаксичних засобів мови» розглянуто лише просте і складне речення та недостатньо використано текст як дидактичну одиницю навчання [40].

Різноманітний практичний матеріал з курсу стилістики української мови подано в навчальному посібнику Л. В. Кравець [103], але й він обмежується розділами «Фоностилістика», «Лексичні засоби стилістики», «Стилістика фразеологічних одиниць» і «Стильові різновиди сучасної української літературної мови». В аспекті досліджуваної проблеми особливу увагу привертають останні два розділи. Так, вправи на опрацювання функціональних стилів сучасної української мови містять завдання типу «Доберіть заголовки», «Складіть художній опис», «Висвітліть письмово ту саму тему в суто науковому підстилі», «Прочитайте лист і складіть на його основі офіційне запрошення», «На основі наведеного уривка підготуйте публіцистичний виступ» і под. Однак відсоток комунікативних вправ порівняно з аналітичними незначний (30%). Окремо слід виділити комплекс завдань для роботи з фразеологічними одиницями та їх функціями в текстах різних стилів, прийомами введення у текст. Приміром, вправи 207, 208, 211, 219, 222 знайомлять студентів із цілісною і трансформованою формами функціонування фразеологізмів у художніх текстах. До того ж навчальний посібник Л. В. Кравець містить багатий текстовий матеріал – уривки з творів класиків української літератури, сучасних класиків і публіцистів [103].

Невеликий відсоток комунікативних завдань подано і в збірнику вправ з практичної стилістики Н. Д. Бабич [7]. Натомість у навчальному посібнику

«Практична стилістика сучасної української мови» (укладачі К. Я. Климова, П. Ф. Романюк, 2005) [88] роботу із засвоєння окремих операцій текстової комунікації урізноманітнено такими завданнями: доберіть заголовок, визначте стильові і жанрові особливості тексту, поділіть текст на абзаци, визначивши мікротему, напишіть твір-роздум за одним із поданих епіграфів, напишіть нарис [88].

Посібник А. О. Капелюшного «Стилiстика. Редагування журналістських текстів: практичні завдання» [83] адресований студентам факультету журналістики. Він складається з трьох розділів, кожний з яких репрезентує матеріал відповідно до таких навчальних курсів: «Практична стилістика української мови», «Стилiстика тексту», «Редагування в засобах масової комунікації». З урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх журналістів навчальний посібник спирається на роботу з публіцистичними (журналістськими) текстами. Так, нашу увагу привернули теми «Функціональний аспект стилістики й стилістика тексту» (включає опрацювання понять «текст» і «дискурс»), «Конструктивні прийоми й засоби посилення (увиразнення) тексту», «Інтерпретація нестандартних (метафоричних) висловів у журналістському тексті». У межах теми «Стилiстичне використання фразеологізмів у мові мас-медіа» розглянуто поняття «приказки», «крилаті вислови та афоризми», «сентенції», «максими», «парадокси», «літературні (фольклорні та інші) ремінісценції», «складені терміни», а також способи трансформації фразеологізмів у мові ЗМІ. Однак за характером практичної діяльності студентів посібник А. О. Капелюшного передбачає лише аналітичні види завдань.

Навчально-методична база з «Лінгвістичного аналізу тексту» представлена навчальними посібниками (І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ [91], М. М. Шанський [208], Т. А. Єщенко [64]), методичними посібниками (О. В. Дуденко, І. І. Коломієць [117]), збірниками вправ і завдань (Н. П. Миронюк [127], Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарін [6]), які передбачають організацію аналітичної діяльності студентів, і лише в



навчальному посібнику Т. А. Єщенко до аналізу додається написання творчих робіт.

Низка навчальних комплексів з лінгвістичного аналізу тексту містить багатоаспектне висвітлення питань з теорії тексту і текстової комунікації. Насамперед це підручник і практикум російських учених Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна (теми «Екстралінгвістичні параметри тексту. Текст і культура», «Семантичний простір тексту та його аналіз», «Комунікативна організація тексту») [6] та навчальний посібник української дослідниці Т. А. Єщенко (теми «Концептуальні виміри тексту, дискурсу і твору», «Основні категорії тексту», у тому числі інформативність, референційність, континуум, інтертекстуальність, антропоцентричність) [64]. При цьому окреслені теоретичні положення реалізовано лише в практичній частині навчального комплексу Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна, наприклад, вправи 27, 29, 30, 31, 32, 43 спрямовано на роботу з екстралінгвістичними параметрами тексту, вправи 40, 41, 44-49 – з категоріями інтертекстуальності, діалогічності та ін.

Аналіз програмно-методичного забезпечення дозволив дійти висновку, що, по-перше, вивчення основних категорій, структури і семантики тексту лише принагідно забезпечується системою умовно комунікативних і комунікативних вправ, по-друге, загальні положення теорії дискурсу, яка лежить в основі формування ДУ, не знайшли достатнього висвітлення у практиці викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ філологічного профілю.

Отже, розкрити лінгводидактичний потенціал дискурсивної діяльності можливо шляхом звернення до НПТ як одиниць дискурсу, опанування текстотворчої функції яких є одним із головних показників рівня розвитку мовної особистості майбутнього філолога.

Відповідно до завдань дослідження джерельною базою для упорядкування корпусу НПТ послуговували твори української літератури. Окрім чинних програм з української літератури для загальноосвітніх шкіл, [129; 130; 170; 171; 196; 197] було проаналізовано програми філологічних

факультетів ВНЗ спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література», «Видавнича справа та редагування», «Журналістика» [134; 135; 136; 152; 153]. Вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється за програмами, які різняться не тільки терміном вивчення курсу (5-11 чи 5-12 класи), а й різним профілем навчання (природничо-математичний, художньо-естетичний, гуманітарний), через що не можливо чітко виділити перелік хрестоматійних творів. Тому до корпусу НПТ було віднесено ті, що знаходились у зоні перетину, тобто входили як до шкільної програми, так і програм для ВНЗ, призначених для підготовки майбутнього філолога.

У програмах з «Історії української літератури та критики» для філологічних спеціальностей паралельно із визначенням корпусу НПТ фіксувались факти ознайомлення студентів з явищем інтертекстуальності та реінтерпретації хрестоматійних творів. Наприклад: «Образи та мотиви «Слова о полку Ігоревім» в українській літературі. Переклади і переспіви українською та іншими мовами», «Відтворення постаті Г. Сковороди в українській літературі» (навчальна програма з курсу «Давня українська література») [134]; «Сценічне життя п'єси. Опера М. Лисенка «Наталка Полтавка»», «Балада «Маруся» Л. Боровиковського як синтез запозиченого сюжету й українських фольклорно-етнографічних джерел», «Доля і творчість Т. Шевченка в біографічних студіях. Образ письменника в художній літературі. Світова велич Т. Шевченка» (навчальна програма з курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ століття») [136]; «Образ Івана Франка в художній літературі» (навчальна програма з курсу «Історія української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століття») [135]. Опрацювання програм з курсу «Історія української літератури та критики» для студентів філологічного фаху дозволило виділити текстовий і мовний матеріал для встановлення системи міжпредметних зв'язків у двосторонньому напрямі «мова ↔ література».

Визначаючи й упорядковуючи корпус НПТ, ми керувались такими критеріями: а) хрестоматійність (програмність), б) інтертекстуальність, в) реінтерпретація, г) відтворюваність у засобах масової інформації, ґ) відтворюваність у словниках. Основними критеріями вилучення НПТ виступили хрестоматійність, інтертекстуальність і реінтерпретація, інші критерії були факультативними, адже застосовувались не до всіх текстів, які було відібрано, зважаючи на варіативну частину переліку текстів.

На нашу думку, реінтерпретація та відтворюваність у словниках указують на шляхи входження прецедентних текстів у національну культурно-мовну свідомість нації і способи апеляції до концептів НПТ. Урахування фактора відображення прецедентних текстів у програмах різного типу (програмність, хрестоматійність) дає підстави говорити про джерело, звідки вони потрапляють до національної когнітивної бази, у свідомість мовної особистості, про інструмент формування цілісного уявлення про НПТ.

Розглянемо більш детально кожний критерій.

#### 1. Хрестоматійність (програмність).

Програми з української літератури містять списки текстів, що є обов'язково включеними до програмового вивчення, і тексти, що належать до варіативної частини (викладач самостійно обирає з них ті, які додатково ввійдуть до програми вивчення). Але найбільшу частину упорядкованого корпусу НПТ склали поетичні твори, що вивчають напам'ять (повністю чи частково), тому що вони якнайкраще проникають у довгострокову пам'ять і тим самим добре засвоюються. Наприклад: *«Заповіт»*, *«Садок вишневий коло хати»* Тараса Шевченка, *«Лебеді материнства»* Василя Симоненка. Тексти залишаються у пам'яті за різних умов, а саме «внаслідок одиничного життєвого чи художнього враження, або навмисного акту запам'ятовування, або у результаті конденсації багаторазового поволі накопиченого досвіду» [44: 268]. Істотну частину становили тексти, що можна віднести до пісень літературного походження, по-перше, вони вивчаються напам'ять, а, по-

друге, набули неабиякої популярності, через це відомі пересічному представникові лінгвокультурної спільноти: *«Два кольори» Дмитра Павличка, «Пісня про рушник» Андрія Малишка, «Ніч яка, господи! Місячна, зоряна ...!» Михайла Старицького, «Рече та стогне Дніпр широкий» Тараса Шевченка* тощо.

## 2. Інтертекстуальність.

Розгляд інтертекстуальних зв'язків художніх творів для визначення ключових концептів прецедентних текстів дозволив більш чітко упорядкувати корпус НПТ. Дидактичним матеріалом, відібраним для аналізу «тексту в тексті», слугували твори літератури ХХ століття і постмодернізму як такі, що неодноразово апелюють до прецедентних текстів. Причому в текстах деколи наявні інтертекстуальні зв'язки з різноманітних хрестоматійних творів: через цитати, наприклад, прологом до *«Чорнобильської Мадонни»* Івана Драча є рядки Т. Шевченка з *«Марії»*: *«Все упованіє моє На тебе, мій пресвітлий раю, На милосердіє твоє, Все упованіє моє На тебе, мати, возлагаю, Святая сило всіх святих, Пренепорочная, благая!»*; ремінісценції – вірш П. Воронька *«Я той, що греблі рвав»*: *«Я той, що греблі рвав, Я не сидів у скалі ...»* будується на рядках з поеми Лесі Українки *«Лісова пісня»*; натяки, приміром, на збірку Павла Тичини *«Замість сонетів і октав»* – *«О, ти знав, що тоді не сонети й октави, о ні! – Жорстко-ярим залізом ти пік одоробло північне»* Євгена Маланюка; використання імен головних героїв – *« – Я намуляла руку... // Ну просто тобі Мавка з другої дії «Лісової пісні»: «Я руку врзала ...» Зараз він мені відповість, як Лукашеві мати (і – слушно!): «Було при чому!»* (О. Забужко «Інструктор з тенісу»); натяк на відомі всім ситуації – ситуація обрання гетьмана, яку козаки назвали «чорною радою», що потім згадується в романі П. Куліша *«Чорна рада»* тощо.

## 3. Реінтерпретація (за Ю. М. Карауловим).

Під реінтерпретацією, як відомо, розуміють здатність художнього твору відтворюватися в інших видах мистецтва. Увагу лінгводидактики

завжди було повернуто до нетрадиційного підходу до навчання як мови, так і літератури. Пригадаймо, використання на уроках рідної мови драматичних, оперних спектаклів, художніх і мультиплікаційних фільмів, витворів живопису тощо. Зазвичай, вивчення художнього тексту чи творчості письменника супроводжується показом малюнків і репродукцій до творів, факультативним переглядом вистав та кіноверсій. Тому реінтерпретацію літературних творів в інші види мистецтва було визначено як обов'язковий і важливий критерій відбору прецедентних текстів, які ввійшли до корпусу національно-прецедентних.

Проілюструємо прикладами. Постановки балетів: *«Лісова пісня»* (Леся Українка) С. Сергєєва і В. Вронського; стрічка-балет *«Лілея»* (за творами Т. Г. Шевченка) К. Ф. Данькевича. Опері: К. Ф. Данькевича *«Назар Стодоля»* (Т. Г. Шевченко), М. Скорульського *«Лісова пісня»* (Леся Українка) тощо. Вистави: І. Січинського *«Бранка Роксолана»*; М. Лисенка *«Сава Чалий»*, *«Безталання»*, *«Глитай, або ж навук»*, *«Гроші»*, *«Мартин Боруля»* (І. Карпенко-Карий); Б. Струтинського *«Зачарована Десна»* (О. Довженко); П. Ільченка *«Кайдашева сім'я»* (І. Нечуй-Левицький) та ін. Фільми-екранізації: *«Тарас Шевченко. Заповіт»* (цикл навчальних художньо-публіцистичних фільмів), *«Наймичка»* (Т. Г. Шевченко); *«Енеїда»*, *«Москаль-чарівник»* (І. Котляревський); *«Борислав сміється»* («Королі воску»), *«Захар Беркут»*, *«Украдене щастя»*, *«Якби каміння говорило»* (за «Бориславськими оповіданнями»), *«До світла!»* (альманах за оповіданнями «До світла!»), *«Панталаха»*, *«Муляр»*, *«Для домашнього огнища»* (І. Франко); *«Відьма»*, *«Сватання на Гончарівці»* (Г. Квітка-Основ'яненко); *«Записки Кирпатого Мефістофеля»* (В. Винниченко); *«Вальдинети»* (М. Хвильовий), *«За двома зайцями»* (М. Старицький), *«Тіні забутих предків»* (М. Коцюбинський), *«Лісова пісня. Мавка»* (Леся Українка), *«Камінний хрест»* (В. Стефаник), С. Климента *«Вир»* (Г. Тютюнник), С. Проскурні *«Мина Мазайло»* (М. Куліш), С. Туряниці *«Царівна»* (О. Кобилянська) тощо. Мультифільми: *«Енеїда»* (І. Котляревський), *«Лис Микита»* (І. Франко) та інші.

#### 4. Відтворюваність у засобах масової інформації.

Тексти, що рекомендовано чинними програмами до підручників і хрестоматій, є «закритим списком», тому що вони входять до обов'язкового програмового матеріалу, маючи культурно-історичну цінність, і сприяють формуванню мовної, мовленнєвої, читацької та інших видів компетенцій. Відбір НПТ на матеріалі мас-медіа більш «відкритий», оскільки апеляція відбувається не тільки до хрестоматійних текстів, а й до текстів, що існують поза шкільною програмою і є добре відомими представникам української лінгвокультурної спільноти. Зважаючи на те, що цей критерій не є обов'язковим, ми сконцентрували увагу на ключових концептах НПТ, а саме на прецедентних іменах і цитатах у заголовках статей. Так, значна кількість публіцистичних текстів апелює до прецедентних текстів зі шкільної програми. Приклади: «Поп-діва *Роксолана* (Ольга Сумська) відправила Кличка в нокаут» (Lectorat-info, 0902.2006); «СУЧАСНІ РОКСОЛАНИ. Як за часів турецької навали із України гнали в степ Ясу. Моїх дівчат на ринках продавали, в гаремах марнували їх красу ...» (Молодіжна газета Вінниччини, середа, 28.07.2004); «*Конотопську відьму*» Вітренко визнано найнемоднішою» (Ринок.biz, 05.07.2007); «Бібліотечні «вівторки» з «*Каменярем*»» (Високий замок, 04.12.2008, № 229 (3878)); «Ющенко побув трохи *каменярем*, а Єхануров – шофером» (Forpost, 04.08.2008); «Гриценко назвав Тимошенко *наймичкою* Москви» (Облом медіа, 12.08.2008).

#### 5. Відтворюваність у словниках.

Останнім часом дедалі частіше з'являються збірки крилатих висловів із творів художньої літератури, афоризмів і цитат, це дає можливість переконатись, що і дотепер символи НПТ проникають у культурно-мовленнєвий простір нації. Наприклад, Ю. Луцький у своїй праці «Тисяча цитат з українського письменства» [193] тематично класифікує цитати з фольклору і творів української літератури, вказуючи на їх джерело, наприклад: «*Всякому городу нрав і права, Всяка імієть свій ум голова, Всякого прихоті водять за ніс, Всякого манить к наживі свій біс*»

(І. Котляревський «Наталка Полтавка» (за Г. Сковородою)) [193: 19]; «*Ви любите на братові Шкуру, а не душу!*» (Т. Шевченко «Кавказ») [193: 75], «*Бо жіноче серце любить Вічно того, хто нас губить, Навіть вдячності не жде*» (І. Франко «Лис Микита») [193: 62] та інші.

Отже, на підставі розроблених критеріїв та аналізу програм з української літератури було упорядковано корпус НПТ, безпосереднє опрацювання яких здійснюватиметься на засадах системи міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого і літературознавчого циклів (Додаток А).

## **2.2. Характеристика рівнів сформованості дискурсних умінь студентів (констатувальний зріз дослідження)**

Усього в педагогічному експерименті на різних етапах його проведення (2007-2009 роки) взяли участь 660 студентів і 35 викладачів-асистентів, а обробка одержаних результатів здійснювалась безпосередньо автором дисертаційного дослідження. Констатувальним зрізом були охоплені ВНЗ, у яких студенти здобувають філологічну освіту за спеціальностями: «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література» (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)), «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література. Редагування літературних та освітніх видань» (Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література. Мова та література (англійська)» (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), «Видавнича справа та редагування» (Волинський національний університет імені Лесі Українки, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова).

Так, на першому етапі констатувального зрізу під час пошуково-пілотажного тестування було застосовано методику концептуального моделювання [149: 96-159], що передбачає шляхом аналізу мовного матеріалу дослідити концептуальну структуру прецедентних текстів. Означена методика дозволила уточнити фактори, які впливають на формування національного корпусу ПТ у студентів філологічних спеціальностей, визначити мовленнєві стратегії апелювання до НПТ, а отже, об'єктивно оцінити роль шкільної та університетської мовної освіти.

Започатковуючи проведення тесту з вільної інтерпретації вербальних знаків, ми виходили з припущення: за будь-яким НПТ міститься своя унікальна система асоціацій, що виникають у свідомості носіїв української мови, які ми означили як аспекти прецедентності (внутрішньотекстові і позатекстові). Учасникам експерименту (студенти перших і випускних курсів) було запропоновано назвати не менше п'яти слів-реакцій на пропоновані слова-стимули: прізвище українського письменника, НПТ (імена, назви творів). Усього було відібрано 40 слів-стимулів. При цьому зазначимо, що ми не намагались охопити всі НПТ, до тесту увійшла лише та частина НПТ, яка за критеріями хрестоматійності, інтертекстуальності, реінтерпретації, відтворюваності у засобах масової інформації та у словниках була зарахована до корпусу і дозволяла дослідити реальне функціонування НПТ у мовленнєвій практиці студентів філологічних спеціальностей.

Проілюструємо приклади відповідей на слово-стимул «*Кам'яний господар (гість)*», на яке отримано 1200 асоціативних реакцій, з них 180 одиничних. При обробці кінцевих результатів схожі за змістом асоціати узагальнювались. Відповіді було розподілено за такими семантичними групами: асоціати за автором твору (*Леся Українка* – 40%, *О. Пушкін* – 10%, *Тірсо де Моліна та Мольєр* – по 4%, *Д. Байрон* – 2%, *О. Толстой* – 1%); асоціати за ім'ям головного героя (*Дон Жуан* – 80%, *Дон Гуан* – 7%); асоціати за приналежністю до епохи (*епоха «плаща і шаги»* – 64%, *епоха середньовіччя* – 32%); асоціати за місцем, де відбувається подія (*Іспанія* –



60%, *Італія* – 10%, *Севілья* – 7%); асоціати за рисами характеру (*підлий*, *аморальний* – 50%, *лукавий*, *егоїстичний* – 21%, *бешкетник* – 10%, *атеїст* – 5%, *трагічний*, *закоханий герой* – 2%); асоціати за ставленням до оточуючих (*кидав жінок збезчещеними* – 57%, *приносить біль та смерть* – 20%, *закоханий до нестями* – 11%, *помирає від руки статуї* – 9%, *покараний за розбещеність* – 2%); асоціати, близькі за змістом (*вбитий командором, який захищав честь своєї доньки* – 89%, *закоханий герой, що чинить злочин* – 8%).

Результати семантичного тесту, представлені у додатку Б, підтвердили наші припущення щодо хрестоматійності як ключової риси знань опитуваних: першокурсники здебільшого спирались на програмовий матеріал зі шкільної програми, тоді як, п'ятикурсники апелювали до знань, набутих під час вивчення університетських курсів української та зарубіжної літератур.

До переліку слів-стимулів увійшло 20 національно-прецедентних імен, пов'язаних із концептами української культури. Опитуваним пропонувались завдання типу: «Пригадайте твори художньої літератури, в назву яких винесено ім'я (імена) головного героя. Простежте семантику імені, визначаючи його ідейне навантаження, зв'язок із задумом автора»; «Яким чином автор уперше знайомить читача із головним героєм твору, за допомогою яких засобів здійснюється референція імені?», «Що мають на увазі, коли говорять про жінку Проня Прокопівна, а про чоловіка – Голохвастов?» або ж завдання, які демонстрували контекстуальне вживання національно-прецедентного імені, наприклад: «Висловіть своє припущення щодо змісту газетних статей під назвою «Сучасний Мартин Боруля з Яворівського району» (Високий Замок, 04.12.2008, № 229); «А Голова Верховної Ради як Мина Мазайло: то нашим, то вашим» (Голос України, 12.03.2007, № 125). Таким чином, прецедентне ім'я передбачалося розглянути як засіб характеристики тих інваріантних уявлень, які панують у мовленнєвій субкультурі студентів філологічного фаху.

Добираючи слова-стимули, ми враховували, що зв'язок із текстом-оригіналом у деяких випадках може бути відсутнім, що однак не позбавлятиме ім'я статусу прецедентності. Критерієм у такому випадку виступила наявність «національно детермінованого мінімізованого уявлення» (термін Д. Б. Гудкова [53]), що охоплює а) диференційні ознаки денотата імені; б) його атрибути; в) оцінку. Так, у структурі прецедентного імені диференційні ознаки складають ядро і можуть означати характеристику 1) за зовнішністю; 2) за рисами характеру; 3) актуалізуватися через прецедентну ситуацію. Тоді ж як атрибути належать до периферії, оскільки становлять означуване, яке «міцно пов'язане із означеним прецедентним іменем, але не є необхідним для його сигніфікації [70: 90]. Що стосується прецедентної ситуації, то інваріант сприйняття прецедентного імені зберігається у когнітивній базі й актуалізується виключно в мовленнєвій ситуації. Розглянемо декілька прикладів.

Роман *«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»* – один із прецедентних текстів української культури, який уміщено в обов'язкову програму і загальноосвітньої, і вищої школи. Результати одержаних експериментальних даних констатувального зрізу засвідчили, що студенти під час декодування ключових одиниць тексту, які виступають у знаковій функції, досить часто (90%) апелюють до прецедентного імені *«Чіпка»*, і лише 7% опитуваних обмежилися відповідями про те, що йдеться про твір П. Мирного. Як і очікувалося, ядерна частина інваріанта сприйняття імені *«Чіпка»* через численність додаткових смислів, закладених у тексті-оригіналі, не мала чітко вираженого характеру, а панівна ознака, також цілком прогнозована, була пов'язана з указівкою на прецедентну ситуацію: 28% склала відповідь *«пропаща сила»*, *«селянин-бунтар»*. Водночас 17% респондентів, очевидно оцінюючи таку експлікацію уявлень як неповну, інформативно недостатню, додавали до неї уточнювальні ознаки: *«жертва обставин, які спонукали встати на слизьку доріжку»*, *«байстрюк, що збився з вірного шляху»*; *«людина, що занастила своє життя»*, *«безбатченко, що озлоблений на*

людей і тому стає на «криваву стежку» бунтарства», «месник, що заради «легкого хліба» став грабувати і вбивати і т. ін. Для 18% опитуваних домінанта уявлень була пов'язана не з прецедентною ситуацією, а з ознакою денотата за рисами характеру: «суперечливий», «заплутався у своєму житті», «невтомний шукач правди» («правдошукач»), «працьовитий хлібороб та розумний господар», «кривавий месник», «сувора натура, загартована давнім злиденним життям», «борець проти гнобителів і кривдників» тощо. Як бачимо, відповіді-реакції виступають ілюстрацією вербальної експлікації уявлень, які імпліцитно наявні і зберігаються у вигляді певних когнітивних структур в українській мовній свідомості, а поява рівновагих ознак натомість не суперечить ствердженню про те, що перед нами національно детермінований мінімізований інваріант уявлень, які носії мови розуміють під іменем «*Чіпка*». Полісемічність, так само як і неоднозначність оцінки денотата, зумовлені складністю філософської, соціальної, моральної проблематики тексту-джерела, проте, незважаючи на багаточасову структуру імені, в ній фактично не представлено диференційних ознак, які не можна було б залучити до окремої групи складових індивідуального уявлення (частка таких відповідей не більше 3%).

Одержані результати підтвердили, що складність денотата прецедентного імені, яке не пов'язане із прецедентною ситуацією, здійснює значний вплив і на диференційні ознаки. Так, «*Голохвастов*» при 80% упізнаності містить у своїй структурі декілька ознак за характером, але жодна з них не склала більше, ніж 12% відповідей. Яка саме характеристика мається на увазі, коли когось називають «*Голохвастов*», може бути зрозумілою лише у мовленнєвому контексті, поза яким таку характеристику неможливо навіть інтерпретувати як позитивну чи негативну. Суперечливість денотата передбачає потенційну множинність особистісних смислів, пов'язаних із цим іменем, що тим не менш не виключає наявності інваріанта сприйняття (39% відповідей – «*брехун і фантазер*», «*шулер та авантюрист*»), а отже, дозволяє говорити про те, що ім'я «*Голохвастов*»

виступає символом прецедентного тексту, інакше кажучи, воно виступає як «власна назва, що є не тільки позначенням художнього образу, але й актуалізує в адресата всі конотації, пов'язані із відповідним прецедентним текстом» [86: 55].

Загалом, прецедентне ім'я «Голохвастов» за уявленнями студентів складається із низки таких ознак: «егоїст» (14%), «суперечливий» (16%), «людина розрахунку» (30%), «хитрий» (10%), «холоднокровний», («без почуттів») (10%), «авантюрист» (7%), «людина, що шукає на всьому вигоди» (7%), «негідник» (7%) . Поодинокими випадками було зафіксовано відповіді: «хоче жити за кошти інших», «біднота, що подавала себе людиною достатку», «цирульник», «безсоромник, що, врешті-решт, залишився ні з чим». Крім того, опитувані мали можливість відзначити одразу й декілька диференційних ознак, унаслідок чого було визначено складну систему перетинів і взаємовпливів особистісних індивідуальних смислів. Як впливає з аналізу окремих відповідей, лексичні ряди, в яких фіксувалася та чи інша ознака, в сукупності дають цілісне уявлення про структуру імені й потенційну актуалізацію її складових. Так, для носія української культури очевидно, що поняття «егоїст», «авантюрист», «самозакоханий» тощо не є інформативно достатнім при описі уявлень про «Голохвастова». Іншими словами, виокремлення найбільш частотних ознак у таких випадках не тотожне вияву національно детермінованого мінімізованого інваріанта уявлень. Звертає на себе увагу і той факт, що студенти-випускники, експлікуючи своє уявлення, майже не використовували мовленнєвих штампів, відповіді типу «самозакоханий *егоїст*» склали лише 5% (проти 28% відповідей першокурсників). Примітною також є і фактична відсутність ознак, які характеризують денотат за зовнішністю.

Розглянемо структуру імені, яке функціонує значним чином автономно. З-поміж таких прецедентних імен, уведених до анкети, відсоток упізнаності імені «Роксолана» становить 95% відповідей, однак поглиблене

ознайомлення з текстом роману П. Загребельного виявили лише 50% анкетованих. Таким чином, знаходить підтвердження думка про те, що література здійснює помітний, хоч і не усвідомлюваний вплив на формування дискурсивного мислення студентів: у більшості випадків цей вплив виявляється опосередкованим, у зв'язку із чим розуміння прецедентного імені стає незалежним від тексту-першоджерела. Ім'я *«Роксолана»* функціонує у ролі символу, але не стільки відповідного прецедентного тексту, а *«становить модель поведінки, виступаючи в такому випадку швидше як безумовний символ»* [53: 108]. Переважна більшість відповідей містила ознака *«сильна жіноча воля»* (28%), *«непересічний жіночий розум і воля»* (30%), *«ідеал жіночності»* (20%), *«мужня вольова жінка, яка стала султаншею Османської імперії»* (26%), *«незалежна і вродлива жінка, яка сама себе створила»* (16%), а також близьке за змістом *«рабиня, куплена на невільничому ринку в Кафі, яка згодом стала дружиною султана»* (12%) і т. інше. Концепти *«краса»*, *«воля»*, *«розум»*, які стоять за цим іменем, репрезентуються як етнічно детерміновані й розуміються на рівні ментального стереотипу українських національних рис жіночності, а отже, невід'ємні від національної культури. Наприклад, означене знаходить часте підтвердження у сучасному публіцистичному дискурсі – стаття *«Українська Роксолана в пошуках щасливої долі у Туреччині»* (Голос України, 20.04.2007, № 129) й засвідчує про наявність загальнонаціонального інваріанта сприйняття означеного прецедентного імені. Крім того, аналізуючи контексти, в яких респонденти домінуючими ознаками імені визначали *«султанша Османської імперії»* (29%), *«хитра жінка»* (16%), *«інтриганка, через яку загинув син Сулеймана»* (8%), у більшості випадків можемо говорити про яскраво виражену аксіологічність, яка водночас не є суто негативною чи суто позитивною, а швидше за все неоднозначною і може бути потлумачена як *«позитивно-поблажлива»*. Відповіді, які містять категоричну оцінку зі знаком мінус, були вкрай поодинокими *«егоїстична жінка»* (9%), *«підступна українка»* (6%), *«кривава бранка»* (4%), *«хижа*

полонянка» (4%), «мстива» (2%), «та, що зріклась Батьківщини, заради влади і багатства» (3%), «відмовилась від своєї віри, запроданка» (3%), але й ці негативні характеристики денотата загалом позбавлені яскраво вираженої граничної конотації.

Під час аналізу зібраних матеріалів, порівнюючи відповіді-реакції студентів перших і випускних курсів, ми дійшли важливого висновку, що хоч шкільна програма формує істотну, якщо не основну, частину національного корпусу ПТ, однак знання колишніх випускників шкіл почасти мають декларативний характер, тоді як базові основи культурної грамотності закладаються в період навчання у ВНЗ філологічного профілю й означені яскраво вираженою аксіологічністю, метафоричністю й є комунікативно релевантними.

Наприклад, майже 40% отриманих слів-реакцій випускників були пов'язані із особистістю письменника, наприклад: характеризували ситуацію створення твору («Хіба ревуть, як ясла повні?» – подорож з Полтави до Гадяча, історія візника), переживання автора (*Леся Українка* / «Лісова пісня» – спогади дитинства, *Колодяжне, рідне Полісся*), суспільний устрій або політичні події (*Т. Шевченко* – *кріпацька неволя, покритка, захальвні книжечки, заслання*) тощо. Як бачимо, такі позатекстові аспекти прецедентності свідчать про те, що частина корпусу НПТ формується не лише у процесі безпосереднього знайомства з твором, а опосередковано, через інші тексти (історичні, культурологічні) або літературну критику, підтверджуючи важливість надалі враховувати систему міжпредметних зв'язків у роботі з НПТ під час експериментального навчання.

Таким чином, було доведено, що НПТ актуалізують у носія національної культури численні конотації, збуджують у пам'яті читача широке тло різноманітних асоціацій, а прецедентні імена не тільки вказують на денотат, але й виступають його повновагим характерологічним репрезентантом, перестаючи позначати конкретну дійову особу чи персонажа художнього тексту, набувають ознак символу певних узагальнювальних рис

національного характеру (*Роксолана, Мина Мазайло, Голохвастов*), тобто підтверджують лінгводидактичний потенціал НПТ як національно-культурної складової дискурсу майбутнього словесника.

У становленні мовної особистості студента філологічного фаху важливе місце також посідає засвоєння мовленнєвих стратегій апелювання до НПТ, рівень володіння якими було виявлено у студентів випускних курсів за допомогою анкетування закритого типу (Додаток В).

Так, перше запитання анкети було спрямоване на впізнання окремих понять, коли опитуваним пропонувалось вказати, які з них вони у своєму усному чи писемному професійному мовленні: 1) знають і використовують, 2) знають, але не використовують, 3) не знають. Для експерименту пропонувались такі поняття: «прецедентний текст», «інтертекстуальність», «цитата», «натяк», «ремінісценція», «алюзія». Значна кількість випускників – 40% знають і здебільшого використовують, але в писемному мовленні (під час написання наукових робіт – курсових, статей); 12% – знають, але не використовують через те, що побоюються бути незрозумілими оточуючим; незначна кількість осіб (13%) використовують в усному мовленні для надання йому, як їм здається, більшої увиразненості й академічності; 7% – не знають і не розуміють значення пропонованих термінів.

Друге запитання анкети ґрунтувалось на системі асоціативних зв'язків, коли студентам було запропоновано провести паралелі між поняттями та прикладами-ілюстраціями. Як і очікувалось, 40% респондентів правильно визначили асоціативні зв'язки, але за рахунок літературознавчих термінів (термін «прецедентний текст» було визначено на рівні інтуїтивному або шляхом виключення понять), інші 60% не спроможні були виконати завдання через неусвідомленість значення терміна та відмінності понять «ремінісценція», «натяк», «цитувannya».

Добираючи епіграф або заголовок до твору, студенти філологічного фаху найчастіше послуговуються такими характеристиками, як

«інформативність, змістовність» (70%) і «зовнішня привабливість» (20%). І лише 30% опитуваних вказали на афористичність, при цьому кількість відповідей, які містили дві характеристики, а саме «інформативність, змістовність» і «афористичність», «зовнішня привабливість» і «афористичність», становила не більше 10%. Рейтингова оцінка мовних засобів, якими студенти найчастіше послуговуються для того, щоб передати на письмі думку стисло, але виразно, розподілилась так: тропи – 80%, цитати – 50%, фразеологічні одиниці – 35%, паремії – 8%.

Прогнозованими виявились відповіді студентів на 5 запитання, коли студенти з'єднали цитати виключно з науковим стилем (60%), а ремінісценції та алюзії із художнім (55%). І, нарешті, майже однотайно студенти відзначили важливість літературної і культурної грамотності в текстовій комунікації, проте не пов'язали ці поняття з умінням влучно і доречно оперувати НПТ. Типовими були загальні відповіді: літературна і культурна грамотність – це *«бездоганне володіння літературними знаннями»*, *«обізнаність із художніми творами»*, *«знання у галузі літератури (теорії та історії літератури)»*, *«знання рідної літератури і культури»*, *«вміння упізнавати твори літератури»* і под., до того ж студенти підкреслили такі ознаки, як *«багато читати»*, *«вихованість»*, *«духовна потреба людини»*, *«естетичні переживання»* (6 запитання анкети).

На другому етапі констатувального зрізу відповідно до розробленої багатокомпонентної структури ДУ (розділ 1.3. дисертації) було визначено критерії сформованості ДУ студентів філологічних спеціальностей: тактичний, стратегічний, жанровий та текстовий. На підставі виокремлених критеріїв було розроблено відповідні експериментальні завдання. Так, перша серія завдань теоретичного характеру мала на меті виявити володіння студентами філологічних спеціальностей понятійно-термінологічним апаратом у межах кожного критерію, адже будь-які практичні вміння забезпечуються сукупністю набутих знань. Водночас у характеристиці мовної особистості майбутнього філолога однаково важливим є рівень



сформованості ДУ як у рецептивних, так і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим учасникам експерименту було запропоновано виконати дві контрольні роботи, які охоплювали завдання аналітичного і творчого характеру, скеровані на вияв умінь тактичного, стратегічного, жанрового і текстового компонентів.

Узагальнення результатів, одержаних внаслідок пошуково-пілотажного тестування, засвідчили приблизно однакові стартові можливості студентів безвідносно до того, чи навчаються вони за спеціальностями «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література» чи «Видавнича справа та редагування», а отже, це дозволяло розподілити учасників експерименту на три контрольних: КГ<sub>1</sub> (ПДПУ) – контрольна група<sub>1</sub> (Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), КГ<sub>2</sub> (ДДПУ) – контрольна група<sub>2</sub> (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), КГ<sub>3</sub> (ВНУ) – контрольна група<sub>3</sub> (Волинський національний університет імені Лесі Українки), а також на три експериментальних групи: ЕГ<sub>1</sub> (ПНПУ) – експериментальна група<sub>1</sub> (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського), ЕГ<sub>2</sub> (ОНУ) – експериментальна група<sub>2</sub> (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова), ЕГ<sub>3</sub> (КГУ) – експериментальна група<sub>3</sub> (Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). Для об'єктивного аналізу з кожної спеціальності відповідних навчальних закладів було відібрано по 205 студентів контрольних груп і 205 студентів експериментальних груп.

Перша серія проводилась у вигляді контрольних завдань, коли студентам пропонувалось дати письмові відповіді на запитання, спрямовані на вияв володіння теоретичним матеріалом з лінгвістики тексту, зокрема знання текстових категорій зв'язності, членування (текстовий компонент ДУ), інтертекстуальності (тактичний, стратегічний, текстовий компоненти ДУ), ситуативності (тактичний, стратегічний компоненти ДУ) і пов'язаних з ними понять (додаток Д). Це, у свою чергу, дозволило зорієнтуватись у

теоретичній підготовці учасників експерименту з текстолінгвістики як невід'ємної складової роботи над формуванням ДУ. Кожна відповідь оцінювалась як правильна повна, коли студент вільно і вповні володів теоретичним матеріалом, давав правильні визначення, наводив приклади, логічно структурував відповідь; правильна неповна, коли студент демонстрував часткове володіння теоретичним матеріалом, припускався поодиноким неточностей у формулюванні дефініцій, не завжди вдало наводив приклади або ж вони були відсутні; неправильна, якщо студент виявляв незнання більшої частини теоретичного матеріалу, допускав грубі неточності у визначенні понять, відповідь була поверховою, непослідовною.

Кількісний аналіз відповідей студентів на запитання теоретичного характеру проілюстровано в таблиці 2.1. Із таблиці 2.1. видно, що студенти філологічних спеціальностей недостатньо обізнані з понятійним апаратом у межах кожного критерію зокрема і лінгвістики тексту загалом. Так, відповідаючи на 4 запитання, лише 13% студентів КГ<sub>1</sub>, 15% КГ<sub>2</sub>, 16% КГ<sub>3</sub> і 13% ЕГ<sub>1</sub>, 16% ЕГ<sub>2</sub>, 10% ЕГ<sub>3</sub> дали повне і правильне визначення тексту; 22% студентів КГ<sub>1</sub>, 23% КГ<sub>2</sub>, 19% КГ<sub>3</sub> і 21% ЕГ<sub>1</sub>, 25% ЕГ<sub>2</sub>, 21% ЕГ<sub>3</sub> зазначали лише окремі ознаки тексту, наприклад: *«цілісне завершене висловлювання»* або *«речення, об'єднані тісним граматичним зв'язком (за змістом)»* і под., тобто такі відповіді студентів характеризувались як неповні. Узагальнивши запропоновані студентами визначення тексту, ми дійшли висновку про те, що філологи фактично не обізнані з різними напрямками і підходами щодо вивчення тексту. Так, ми не отримали жодної відповіді, яка б розкривала комунікативну природу тексту, а тому, напевно, більшість студентів (41% КГ<sub>1</sub>, 44% КГ<sub>2</sub>, 45% КГ<sub>3</sub> і 43% ЕГ<sub>1</sub>, 44% ЕГ<sub>2</sub>, 46% ЕГ<sub>3</sub> – неправильні відповіді, 29% КГ<sub>1</sub>, 22% КГ<sub>2</sub>, 22% КГ<sub>3</sub> і 26% ЕГ<sub>1</sub>, 28% ЕГ<sub>2</sub>, 27% ЕГ<sub>3</sub> – відсутні відповіді) не змогла назвати екстралінгвістичні параметри тексту (6 запитання), і лише 24% студентів у КГ<sub>1</sub>, 27% КГ<sub>2</sub> і КГ<sub>3</sub> та 25% в ЕГ<sub>1</sub>, 24% ЕГ<sub>2</sub>, 23% ЕГ<sub>3</sub> вказали на такі параметри, як *автор і пов'язана з ним реальна дійсність або історичний час, відображений у творі; світогляд автора; час*

і місце написання твору і под. 3-поміж основних категорій тексту (5 запитання) студенти в основному виділяли зв'язність, цілісність, завершеність, тільки 12% студентів у КГ<sub>1</sub> і КГ<sub>3</sub>, 10% КГ<sub>2</sub> та 13% в ЕГ<sub>1</sub>, 12% ЕГ<sub>2</sub>, 8% ЕГ<sub>3</sub> згадали про членування тексту або його структурну організацію.

При цьому, на жаль, не всі студенти змогли висвітлити названі категорії, перерахувати мовні засоби міжфразного зв'язку, пригадати типи членування тексту та проілюструвати відповідь прикладами.

Інші контрольні завдання дозволили зорієнтуватись у тому, наскільки глибоко студенти володіють текстовою категорією інтертекстуальності та її матеріальними знаками – НПТ, ремінісценціями, алюзіями, цитатами тощо. Як засвідчили типові відповіді студентів, незважаючи на те, що поняття «ремінісценція» та «алюзія» вивчаються у циклі літературознавчих дисциплін, не всі студенти спромоглися їх розмежувати і дати правильні визначення (23% студентів КГ<sub>1</sub>, 27% КГ<sub>2</sub>, 26% КГ<sub>3</sub> та 24% ЕГ<sub>1</sub> і ЕГ<sub>3</sub>, 22% ЕГ<sub>2</sub> – правильна неповна відповідь, 35% студентів КГ<sub>1</sub>, 29% КГ<sub>2</sub>, 35% КГ<sub>3</sub> і 33% ЕГ<sub>1</sub>, 34% ЕГ<sub>2</sub>, 29% ЕГ<sub>3</sub> – неправильна відповідь).

Найчастіше студенти як експериментальних, так і контрольних груп сплутували літературні поняття, привносили нехарактерні для них риси або розглядали одне із зазначених явищ. Окремі неточності у відповідях виникали, на нашу думку, під впливом недостатньої обізнаності з іншими літературними поняттями такими, як натяк, наслідування, парафраза, варіація тощо. Із цитатами майбутні філологи зустрічаються частіше, а тому легко впорались із 3 запитанням. Значний відсоток неповних (у середньому 49%) і неправильних (у середньому 30%) відповідей пояснювався тим, що не всі студенти пригадали види цитування (пряме й опосередковане). І лише 9% студентів у КГ<sub>1</sub>, 7% КГ<sub>2</sub> і КГ<sub>3</sub> та 7% в ЕГ<sub>1</sub>, 6% ЕГ<sub>2</sub>, 4% ЕГ<sub>3</sub> розкрили зміст категорії інтертекстуальності та спробували пояснити поняття ПТ, спираючись на підказку, яка містилася у запитанні, тобто на значення слова «прецедент», наприклад: *«тексти, які всі читали і знають»*, *«цінні тексти»*, *«тексти, з якими ми знайомі і згадуємо у власному мовленні»*.

**Кількісний аналіз відповідей студентів на запитання теоретичного характеру**

Запитання №№	Відповідь (у %)							
	правильна повна		правильна неповна		неправильна		відсутня	
	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>
1	9/ 7/ 7	7/ 6/ 4	16/ 12/ 13	12/ 16/ 13	46/ 49/ 47	43/ 44/ 47	29/ 32/ 33	38/ 34/ 36
2	13/ 12/ 7	12/ 15/ 13	23/ 27/ 26	24/ 22/ 24	35/ 29/ 35	33/ 34/ 29	29/ 32/ 32	31/ 29/ 34
3	18/ 15/ 19	21/ 18/ 14	47/ 50/ 51	49/ 51/ 49	29/ 28/ 24	25/ 24/ 30	6/ 7/ 6	5/ 7/ 7
4	13/ 15/ 16	13/ 16/ 10	22/ 23/ 19	21/ 25/ 21	47/ 50/ 49	48/ 49/ 50	18/ 12/ 16	18/ 10/ 19
5	12/ 10/ 12	13/ 12/ 8	23/ 26/ 28	22/ 23/ 26	46/ 49/ 43	45/ 47/ 43	19/ 15/ 17	20/ 18/ 23
6	6/ 7/ 6	6/ 4/ 4	24/ 27/ 27	25/ 24/ 23	41/ 44/ 45	43/ 44/ 46	29/ 22/ 22	26/ 28/ 27
7	7/ 3/ 7	3/ 2/ 2	13/ 12/ 11	13/ 10/ 7	34/ 37/ 38	36/ 38/ 40	53/ 48/ 51	48/ 50/ 51

На жаль, опитані студенти не знайомі з поняттями «фонові знання / пресупозиції» (7 запитання), які безпосередньо пов'язані з категоріями ситуативності та інтертекстуальності. 13% студентів КГ<sub>1</sub>, 12% КГ<sub>2</sub>, 11% КГ<sub>3</sub> і 13% ЕГ<sub>1</sub>, 10% ЕГ<sub>2</sub>, 7% ЕГ<sub>3</sub> описово визначили фонові знання, як *культурні, соціальні, важливі для розуміння твору, реальна основа художнього твору*; однак 34% студентів КГ<sub>1</sub>, 37% КГ<sub>2</sub>, 38% КГ<sub>3</sub> і 36% ЕГ<sub>1</sub>, 38% ЕГ<sub>2</sub>, 40% ЕГ<sub>3</sub> взагалі не пов'язали ці поняття із текстовою комунікацією, а тому їх відповіді вважалися неправильними, приміром: *«другорядні події, що відбуваються у творі»*, *«тло картини»*, *«події другого плану»* тощо.

Таким чином, можна дійти висновку про недостатню теоретико-понятійну підготовку студентів філологічних спеціальностей з лінгвістики тексту, що, звичайно, в подальшому вплинуло і на виконання ними практичних завдань.

Контрольна робота № 1 передбачала аналіз художнього твору (уривку з оповідання М. Хвильового «Редактор Карк»), а завдання на аналіз тексту за поданою схемою мали на меті перевірити рівень сформованості кожного компонента ДУ, які забезпечують адекватне сприймання і розуміння тексту (додаток Д).

Так, перша група запитань (1, 2, 4, 5) відповідала традиційному лінгвістичному аналізу тексту і передбачала таке: визначити жанр тексту і стиль мовлення (з метою вияву вмінь жанрового компонента), сформулювати тему та ідею твору (з метою вияву вмінь стратегічного компонента), проаналізувати структурну організацію тексту (категорії зв'язності і членування), визначити мовну домінанту (з метою вияву вмінь текстового компонента). Як засвідчив аналіз відповідей, значні труднощі студенти відчували, характеризуючи категорії членування і зв'язності, а також мовні засоби. Так, 13% студентів КГ<sub>1</sub>, 9% КГ<sub>2</sub>, 12% КГ<sub>3</sub> та 15% ЕГ<sub>1</sub>, 12% ЕГ<sub>2</sub>, 8% ЕГ<sub>3</sub> повністю впорались із 4 завданням, 19% КГ<sub>1</sub>, 15% КГ<sub>2</sub>, 13% КГ<sub>3</sub> та 15% ЕГ<sub>1</sub>, 15% ЕГ<sub>2</sub>, 11% ЕГ<sub>3</sub> – із 5 завданням; 24% студентів КГ<sub>1</sub>, 29% КГ<sub>2</sub>, 26% КГ<sub>3</sub> і 25% ЕГ<sub>1</sub>, 29% ЕГ<sub>2</sub>, 26% ЕГ<sub>3</sub> та 29% КГ<sub>1</sub>, 32% КГ<sub>2</sub>, 38% КГ<sub>3</sub> і

36% ЕГ<sub>1</sub>, 37% ЕГ<sub>2</sub>, 29% ЕГ<sub>3</sub> виконали відповідно 4 і 5 завдання частково або з окремими неточностями, у 63% студентів КГ<sub>1</sub>, 62% КГ<sub>2</sub>, 62% КГ<sub>3</sub> і 60% ЕГ<sub>1</sub>, 59% ЕГ<sub>2</sub>, 66% ЕГ<sub>3</sub> та 52% КГ<sub>1</sub>, 53% КГ<sub>2</sub>, 49% КГ<sub>3</sub> і 49% ЕГ<sub>1</sub>, 48% ЕГ<sub>2</sub>, 60% ЕГ<sub>3</sub> відповіді на 4, 5 завдання відповідно були неправильними або відсутніми. При цьому студенти, як у визначенні мовних засобів міжфразного зв'язку, так і в аналізі мовних засобів найчастіше працювали з лексикою, почасти абсолютно ігноруючи значення граматики.

Крім того, розроблена схема аналізу тексту обов'язково містила запитання, спрямовані на характеристику комунікативної ситуації і визначення комунікативного наміру автора, для того щоб репродуктивну діяльність максимально наблизити до реальних умов текстової комунікації та перевірити вміння стратегічного і тактичного компонентів. На підставі отриманих відповідей (запитання 3, 6) з'ясувалось, що більшість студентів (66% студентів КГ<sub>1</sub>, 63% КГ<sub>2</sub>, 68% КГ<sub>3</sub> та 66% ЕГ<sub>1</sub>, 68% ЕГ<sub>2</sub>, 66% ЕГ<sub>3</sub>) не володіла термінами «комунікативні стратегії», «комунікативні тактики»; правильно визначаючи стиль, тему та ідею твору, не до кінця усвідомлювали комунікативний намір автора, не пов'язували його з певною комунікативною ситуацією, з мовною домінантою твору, тобто виконували аналіз механічно, не сприймаючи текст разом із зовнішніми обставинами його творення. У зв'язку з цим другорядними для студентів залишились екстралінгвістичні параметри, репрезентовані в тексті категоріями ситуативності, референтності й інтертекстуальності (хоча до аналізу ми обов'язково ввели запитання № 7, 8, які б спонукали студентів активізувати соціальний і культурний контексти сприймання художнього твору і дозволили виявити вміння стратегічного і текстового компонентів: розуміти та інтерпретувати глибинну інформацію в тексті, визначаючи способи текстової прецедентності, мовні засоби для їх актуалізації в дискурсі).

Розглянемо докладніше варіанти студентських відповідей на запитання 7 («На які знання читачів розраховував автор, працюючи над твором?») і 8

(«Виділіть у тексті ремінісценції, цитати. Які функції вони виконують?»), звернувшись до матеріалів протоколів констатувального зрізу.

Як відомо, однією з найважливіших умов сприймання і розуміння тексту є спільний фонд знань комунікантів, наприклад, автора і читача. Когнітивне тло оповідання М. Хвильового «Редактор Карк» становлять екстралінгвістичні знання, зокрема історичні, культурологічні, літературні, а також соціальні. Письменник згадує у творі такі історичні події: *Хмельниччина, Запоріжжя і Хортиця, волинці та ізмаїльці у Петрограді, гайдамаччина, махновські рейди, козаччина, революція, на путі до соціалізму* тощо, – на які вказало 34% студентів КГ<sub>1</sub>, 37% КГ<sub>2</sub>, 30% КГ<sub>3</sub> і 37% ЕГ<sub>1</sub>, 40% ЕГ<sub>2</sub>, 33% ЕГ<sub>3</sub>. Знання культурних реалій насамперед було пов'язане з національною символікою («*Як мені хочеться бути горлицею!*», «*тихі чебрецеві лани*»), зміст яких розкрило лише 13% студентів КГ<sub>1</sub>, 7% КГ<sub>2</sub>, 13% КГ<sub>3</sub> і 12% ЕГ<sub>1</sub>, 9% ЕГ<sub>2</sub>, 7% ЕГ<sub>3</sub> (*горлиця – віщий птах, символ жінки, що тужить і сумує; чебрець брали із собою на чужину як символ рідного краю*).

Крім того, М. Хвильовий уводить у твір рядки з вірша Т. Шевченка та образи і вислови з романтичної прози М. Горького. Необхідність володіння літературними знаннями підкреслило 15% студентів КГ<sub>1</sub>, 13% КГ<sub>2</sub>, 9% КГ<sub>3</sub> і 12% ЕГ<sub>1</sub>, 15% ЕГ<sub>2</sub>, 13% ЕГ<sub>3</sub>. Водночас студенти не звернули уваги на соціальні знання, представлені такими реаліями і соціальними фактами: «*народна дума: де правда?*», *голодні інформації з Запоріжжя, житниця, фарфорові чашки (це ті, що лікар ховав), вибухи, губ-трамот, браунінг* тощо, які дозволяють, активізуючи соціальний контекст написання твору, зануритись у сутність оповідання і розкрити ідейний задум письменника.

Головним чином, цитати і ремінісценції виділили в тексті ті студенти, які вказали на важливість літературних знань у сприйманні художнього твору. 10% студентів КГ<sub>1</sub>, 9% КГ<sub>2</sub>, 7% КГ<sub>3</sub> і 9% ЕГ<sub>1</sub>, 12% ЕГ<sub>2</sub>, 7% ЕГ<sub>3</sub> пригадали вірш Т. Шевченка «Сон» («*Гори мої високії*») і правильно визначили слова Нюсі як пряме цитування:

*«Нюся підвела очі, подивилась на Карка й узяла його руку. Вона сказала:*

*– Я так її, я так люблю мою Україну убогу, що прокляну Святого Бога, за неї душу погублю»* (М. Хвильовий. «Редактор Карк»).

Уривок з вірша Т. Шевченка в устах Нюсі допомагає коротко, проте образно, «вічними словами» підкреслити найглибші переживання головного героя і, звичайно, автора: *«Карк схилив голову: – Нас не зрозуміють: як погубити?»* (М. Хвильовий. «Редактор Карк»).

Явище ремінісценції в оповіданні М. Хвильового помітило лише 7% студентів КГ<sub>1</sub>, 6% КГ<sub>2</sub>, 3% КГ<sub>3</sub> і 6% ЕГ<sub>1</sub>, 7% ЕГ<sub>2</sub>, 6% ЕГ<sub>3</sub>. Образ буревісника як провісника бурі, а також згаданий «символ безумства хоробрих» є носієм глибинного смислу, які повинні нагадати читачеві героїко-романтичний зміст творів М. Горького «Пісня про Сокола» і «Пісня про Буревісника», що створюють своєрідне змістовно-семантичне тло, на якому, як контраст, звучать роздуми героїні і сприймається фінальний епізод оповідання. Порівняємо:

*«Нюся: – Все так, все дим! Я бачила вчора книжечку, червона, для молоді, про козаччину. Малюнки там. Один малюнок: козаки на морі – величний малюнок. Над ними буревісники, над ними в хмарах сховано блукають бурі. Під ними морська безодня. Це символ безумства хоробрих. І от під малюнком напис: «Козаки випливають грабувати турецькі міста». І текст відповідний ... Може, й козаччина через сто літ буде дим ...*

*Карк зблід і схопився з канати. Але не повірив тому, що хотілось. І було тоскно.*

*Карк пішов у свою кімнату, сів біля столу, в якому був бравнінг (...)»* (М. Хвильовий. «Редактор Карк») – *«Безумство храбрых – вот мудрость жизни! О смелый Сокол! В бою с врагами истек ты кровью ... Но будет время – и капли крови твоей горячей, как искры, вспыхнут во мраке жизни и много смелых сердец зажгут безумной жаждой свободы, света!»* (М. Горький. «Песня о Соколе»).



Уважаємо, що неточні або неправильні відповіді студентів частково можна пояснити відсутністю в опитуваних практичного досвіду концентрування уваги на екстралінгвальних компонентах тексту під час аналізу його мовної тканини, нерозумінням ролі цитування і ремінісценції у художньому дискурсі.

Мета контрольної роботи № 2 полягала в тому, щоб перевірити рівень сформованості ДУ майбутніх філологів у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у сфері писемної комунікації. Студентам було запропоновано написати твір-мініатюру про нещодавно прочитану книгу, довільно обираючи стиль мовлення і жанр тексту, які й визначали параметри комунікативної ситуації.

Студентські письмові роботи оцінювались за узагальненою 4-бальною шкалою за такими критеріями: ступінь розкриття теми, відповідність комунікативній ситуації і комунікативній меті, доречність у виборі стилю і жанру тексту, структурно-композиційне (дотримання основних текстових категорій) і мовне (використання мовних засобів відповідно до комунікативного завдання) оформлення твору. Узагальнено результати виконання творчого письмового завдання подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Результати виконання творчого письмового завдання

Оцінка та її показники	Текст побудовано із дотриманням усіх критеріїв	Текст побудовано із дотриманням більшості критеріїв, але наявні поодинокі недоліки	Текст побудовано за критеріями, але допущено суттєві помилки за 2-3 із них	Допущено помилки і недоліки за більшістю критеріїв
Група	«4» (у %)	«3» (у %)	«2» (у %)	«1» (у %)
КГ <sub>1,2,3</sub>	12/ 13/ 15	34/ 31/ 33	32/ 28/ 29	22/ 28/ 23
ЕГ <sub>1,2,3</sub>	15/ 15/ 14	36/ 31/ 29	31/ 29/ 31	18/ 25/ 26

Як видно з таблиці 2.2, лише 12% студентів КГ<sub>1</sub>, 13% КГ<sub>2</sub>, 15% КГ<sub>3</sub> і 15% ЕГ<sub>1</sub> та ЕГ<sub>2</sub>, 14% ЕГ<sub>3</sub> побудували текст із дотриманням усіх критеріїв. У 34% творчих робіт студентів КГ<sub>1</sub>, 31% КГ<sub>2</sub>, 33% КГ<sub>3</sub> та 36% ЕГ<sub>1</sub>, 31% ЕГ<sub>2</sub>, 29% ЕГ<sub>3</sub> було допущено поодинокі недоліки, зокрема пов'язані із структурно-композиційним і мовним оформленням творів (текстовий компонент ДУ). 32% студентів КГ<sub>1</sub>, 28% КГ<sub>2</sub>, 29% КГ<sub>3</sub> та 31% ЕГ<sub>1</sub>, 29% ЕГ<sub>2</sub>, 31% ЕГ<sub>3</sub> допустили суттєві помилки, з-поміж яких такі: студенти не завжди враховували параметри комунікативної ситуації, що призводило до порушень як у загальному плануванні дискурсу (стратегічний компонент ДУ), так і в мовному його оформленні (текстовий компонент ДУ); не дотримувались канонів конкретного жанру, вибраного для досягнення комунікативного наміру в заданому контексті (жанровий компонент ДУ); недоречно використовували мовні засоби досягнення комунікативного наміру, а також мовні показники комунікативних стратегій (тактичний компонент ДУ), були наявні помилки у структурно-композиційному і мовному оформленні твору (текстовий компонент ДУ).

До того ж, провідною метою контрольної роботи № 2 було перевірити, як студенти на практиці володіють категорією інтертекстуальності, що насамперед лежить в основі тактичного (вміння використовувати НПТ як мовні показники комунікативних стратегій) і текстового (вміння увиразнювати дискурс засобами текстової прецедентності, використовувати НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи) компонентів ДУ. Однак, аналізуючи студентські твори, було помічено, що майже у 70% творів не було дібрано заголовку, студенти не використовували епіграфів, цитат із художніх творів або критичних матеріалів, не вводили в текст літературні імена, висловлювання героїв для увиразнення висловлених думок або як порівняння, емоційно-експресивні, образні засоби тощо.

Для того щоб виявити володіння майбутніми філологами прийомами інтертекстуальності в писемному мовленні (цитати, прецедентні висловлювання, прецедентні імена, епіграфи тощо), а також уміння добирати

мовні засоби для їх актуалізації, студентам усіх груп було запропоновано відредагувати власні твори після відповідної вказівки викладачів-асистентів. Попри здійснені спроби спрямувати студентів на вдосконалення письмових робіт, лише 42% студентів контрольних груп і 45% експериментальних груп переглянули власні твори. Кількісні показники сформованості вмінь використовувати в писемному мовленні прийоми інтертекстуальності зведені для зручності в таблиці 2.3.

Паралельно було проведене й опитування щодо того, чи усвідомлюють студенти факти здійснюваної ними ремінісценції на певний текст, чи знайомі з текстом-оригіналом, а отже, спроможні розпізнати випадки посилок на цей текст, чи враховують прагматичну пресупозицію знання адресатом прецедентного імені, висловлювання, або з якою метою використовують епіграфи і цитати.

Таблиця 2.3

**Кількісні показники сформованості вмінь використовувати в писемному мовленні прийоми інтертекстуальності**

Студенти (у %)	відредагували твори, доречно використовуючи прийоми інтертекстуальності	відредагували твори, але не завжди використовували прийоми інтертекстуальності	не виявили недоліки і не відредагували твори
КГ <sub>1,2,3</sub>	15/ 13/ 17	23/ 27/ 29	62/ 60/ 54
ЕГ <sub>1,2,3</sub>	12/ 9/ 14	31/ 34/ 27	57/ 57/ 59

За отриманими даними, 58% опитуваних через відсутність необхідних знань неправильно кваліфікували їх як різновиди непрямої мови, 17% визначали прецедентний текст на рівні мовної інтуїції, використовували цитати та епіграфи найчастіше не замислюючись над їх змістом і не пов'язуючи з комунікативним завданням.

Як засвідчили результати опитування і аналіз даних таблиці 2.3, більшість студентів (62% КГ<sub>1</sub>, 60% КГ<sub>2</sub>, 54% КГ<sub>3</sub> і 57% ЕГ<sub>1</sub> та ЕГ<sub>2</sub>, 59% ЕГ<sub>3</sub>)

не розуміють переваги твору, в якому наявні елементи чужої мови, в тому числі НПТ, не володіють номінативною, прагматичною, конотативною та іншими функціями НПТ. У незначній кількості відредагованих робіт (15% КГ<sub>1</sub>, 13% КГ<sub>2</sub>, 17% КГ<sub>3</sub> і 12% ЕГ<sub>1</sub>, 9% ЕГ<sub>2</sub>, 14% ЕГ<sub>3</sub>) студенти переважно використовували НПТ як заголовки й епіграфи, а також найчастіше апелювали до прецедентних імен або віддавали перевагу прямому цитуванню. 23% студентів КГ<sub>1</sub>, 27% КГ<sub>2</sub>, 29% КГ<sub>3</sub> і 31% ЕГ<sub>1</sub>, 34% ЕГ<sub>2</sub>, 27% ЕГ<sub>3</sub> редагували твори на рівні структури і мови, при цьому не завжди або недоречно використовували прийоми інтертекстуальності, таким чином, недостатньо глибоко розуміючи їх роль і місце в писемному дискурсі.

Отже, в результаті кількісно-якісного аналізу письмових творчих робіт було систематизовано типові помилки, яких припускаються студенти у побудові власних висловлювань:

1. Недогляди у змісті і структурі тексту, пов'язані з порушеннями в реалізації головних текстових категорій, зокрема смислової і комунікативної цілісності, зв'язності, членування.

2. Стилiстичні помилки, до яких відносимо, по-перше, структурно-стилiстичні, причини появи яких зумовлені неврахуванням особливостей комунікативної ситуації і, як наслідок, вибраний стиль і жанр не відповідають поставленому комунікативному завданню, або незнанням основних правил побудови та функціонування певного стилю (жанру); по-друге, мовностилістичні, які характеризувались недоречним використанням мовних засобів у тексті певного стилю і жанру.

3. Лексико-фразеологічні помилки, до складу яких були зараховані порушення, пов'язані з оперуванням НПТ й особливостями їх функціонування у структурі писемного дискурсу.

Відповідно до визначених критеріїв (тактичний, жанровий, стратегічний і текстовий) було розроблено рівні сформованості ДУ студентів філологічних спеціальностей.

**Високий рівень.** Студент вільно і вповні володіє теоретичним матеріалом, встановлює внутрішньопредметні і використовує міжпредметні зв'язки, зокрема з історією, культурою, літературою. Загальне планування дискурсу здійснює відповідно до комунікативної мети і параметрів комунікативної ситуації, враховує адресата мовлення, вдало добирає комунікативні стратегії і тактики; правильно визначає тему та ідею повідомлення, сприймає і розуміє фактичний і глибинний зміст з опорою на екстралінгвістичний контекст (*тактичний і стратегічний компоненти ДУ*). Будує дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, вибраного для досягнення комунікативного наміру в заданому комунікативному контексті; правильно визначає жанр тексту, орієнтується в особливостях його побудови (*жанровий компонент ДУ*). Правильно організовує зв'язну послідовність речень за допомогою різноманітних лексичних і граматичних засобів когезії, матеріал викладає логічно і послідовно, чітко структурує текст, вдало використовує НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи. Використовує мовні засоби відповідно до комунікативного завдання, створений текст відзначається багатством словника, різноманітністю використаних мовних засобів на морфологічному і синтаксичному рівнях; здатен оцінити текст, що сприймається, з погляду його мовного оформлення. Розуміє інтертекстуальні посилання автора; здатен виявляти своє ставлення до предмета висловлювання і уявляти дискурс засобами текстової прецедентності (ремнісценції, алюзії, цитування), вдало добирає мовні засоби для актуалізації ПТ у дискурсі (*текстовий компонент ДУ*). У студента багатий запас текстів, які слугують основою для текстових ремнісценцій.

**Достатній рівень.** Студент володіє теоретичним матеріалом, встановлює внутрішньопредметні і використовує міжпредметні зв'язки, але наявні поодинокі фактичні неточності. Загальне планування дискурсу здійснює з урахуванням усіх параметрів екстралінгвістичного контексту, однак добір комунікативних стратегій і тактик досить одноманітний;

сприймаючи висловлювання, правильно визначає тему та ідею, розуміє зміст, незначні неточності пов'язані з ігноруванням окремих компонентів комунікативної ситуації (*тактичний і стратегічний компоненти ДУ*). Будує дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, але допускає незначні порушення; правильно визначає жанр тексту (*жанровий компонент ДУ*). Загалом правильно організовує зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії, проте засоби зв'язку одноманітні, допускає незначні порушення щодо структурування тексту, послідовності у викладі думок; використовує НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи, але можливі поодинокі неточності на рівні зв'язку із текстом. Текст відзначається багатством словника, виразністю, точністю, різноманітністю використання мовних засобів на морфологічному і синтаксичному рівнях, які відповідають поставленому комунікативному завданню, але можливі окремі неточності і помилки (2-3), здатен оцінити текст з погляду його мовного оформлення (допускає 2-3 помилки). Спроможний виявити своє ставлення до предмета висловлювання і увиразнити дискурс засобами текстової прецедентності, але не завжди вдало добирає мовні засоби для актуалізації ПТ у дискурсі; розуміє інтертекстуальні посилання автора, але допускає поодинокі фактичні неточності (*текстовий компонент ДУ*). У студента достатній запас текстів, які слугують основою для текстових ремінісценцій.

**Середній рівень.** Студент недостатньо повно і послідовно володіє теоретичним матеріалом, припускається значних неточностей у визначенні понять, відчуває труднощі у встановленні міжпредметних зв'язків, не помічає внутрішньопредметних. Загальне планування дискурсу невдале, оскільки не враховано окремих параметрів комунікативної ситуації або недостатньо усвідомлено комунікативний намір, а отже, не завжди доречно дібрано комунікативні тактики і стратегії; допускає окремі помилки у визначенні теми та ідеї висловлювання, що сприймається, не завжди повно розкриває зміст повідомлення й усвідомлює глибинну інформацію, що також

пов'язано з ігноруванням окремих параметрів комунікативної ситуації (*тактичний і стратегічний компоненти ДУ*). Не володіє в повному обсязі нормами того чи іншого жанру тексту, не завжди вдало добирає і визначає жанр тексту, оскільки не орієнтується в комунікативній ситуації або не враховує комунікативного наміру (*жанровий компонент ДУ*). Будуючи текст, намагається дотримуватись категорій зв'язності, цілісності, членування, але засоби зв'язку одноманітні, інколи зв'язок між частинами відсутній і порушено логіку викладу думок, НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи використовує в поодиноких випадках, можливі розбіжності на рівні зв'язку із текстом. Використані мовні засоби не завжди відповідають поставленому комунікативному завданню, текст характеризується бідністю словника, одноманітністю мовних засобів, допускає мовленнєві, граматичні і стилістичні помилки (4-6). Здатен виявляти своє ставлення до предмета висловлювання, але для увиразнення тексту не завжди вдається до засобів текстової прецедентності; добираючи мовні засоби для актуалізації ПТ у дискурсі, допускає фактичні помилки, дібрані НПТ не завжди відповідають комунікативному завданню або не здатні адекватно передавати ставлення їх автора до дійсності; розуміє інтертекстуальні посилання автора, але допускає фактичні неточності (*текстовий компонент ДУ*). У студента обмежений запас текстів, які слугують основою для текстових ремінісценцій.

**Низький рівень.** Студент, по суті, не володіє теоретичним матеріалом, робить грубі фактичні помилки, сплутуючи мовні і літературні явища, прийоми, факти. Загальне планування дискурсу не відповідає поставленій комунікативній меті і комунікативній ситуації, не вміє використовувати комунікативні стратегії і тактики; визначаючи тему та ідею висловлювання допускає суттєві помилки і неточності, не заглиблюється у зміст твору, не враховує екстралінгвістичний контекст (*тактичний і стратегічний компоненти ДУ*). Організовуючи дискурс, порушує канони конкретного жанру; не орієнтуючись у комунікативній ситуації, не правильно визначає і

обирає жанр тексту (*жанровий компонент ДУ*). Будуючи текст, не дотримується категорій зв'язності, цілісності і членування, порушує послідовність і логіку у викладі думок, відчуває значні труднощі і не завжди вдало використовує НПТ як композиційні елементи твору, епіграфи і заголовки. Вибираючи мовні засоби, не враховує комунікативних завдань, текст характеризується бідністю словника, студент допускає значні мовленнєві, граматичні і стилістичні помилки (7-9). У студента відсутній запас текстів, які б послугували основою для текстових ремінісценцій, а тому він відчуває значні труднощі у тлумаченні інтертекстуальних посилань автора, не використовує інтертекстуальні посилання у власному мовленні, або допускає значні помилки, що спотворюють зміст повідомлюваного (*текстовий компонент ДУ*).

За результатами констатувального зрізу було здійснено ранжування студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості ДУ, що наочно демонструє таблиця 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості ДУ студентів філологічних спеціальностей  
(за результатами констатувального зрізу (у %))**

Групи	Контрольні групи КГ <sub>1</sub> (ПДПУ), КГ <sub>2</sub> (ДДПУ), КГ <sub>3</sub> (ВНУ)		Експериментальні групи ЕГ <sub>1</sub> (ПНПУ), ЕГ <sub>2</sub> (ОНУ), ЕГ <sub>3</sub> (КГУ)	
	кількість студентів	у %	кількість студентів	у %
Високий	4	2%	4	2%
Достатній	34	16,5%	31	15%
Середній	92	45%	97	47%
Низький	75	36,5%	73	36%
<b>Разом</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>



Із таблиці 2.4. видно, що стартові можливості всіх учасників педагогічного експерименту фактично були однакові, адже переважна більшість студентів мала середній і низький рівні знань. Студенти, які були на середньому рівні (45% студентів контрольних груп і 47% – експериментальних груп), допускали суттєві помилки у структурно-композиційному і мовному оформленні писемного дискурсу (текстовий компонент ДУ), були зафіксовані: низька частотність застосування різних видів інтертекстуальних зв'язків, наявність фактичних помилок, порушення в комунікативній організації дискурсу (тактичний і стратегічний компоненти ДУ). На низькому рівні було виявлено 36,5% студентів контрольних груп і 36% – експериментальних груп, які допускали грубі фактичні помилки, а також помилки у структурі дискурсу, його мовному оформленні (текстовий компонент ДУ), комунікативній (тактичний і стратегічний компоненти ДУ) і жанровій (жанровий компонент ДУ) організації, відчували значні труднощі щодо застосування інтертекстуальних посилань. Високий рівень був характерний лише для 2% студентів як контрольних груп, так і експериментальних груп, а достатній – для 16,5% студентів контрольних груп і 15% – експериментальних груп. Студенти володіли достатнім фактичним (текстовим) матеріалом для здійснення інтертекстуальних посилань, але дуже часто інтуїтивно апелювали до аспектів прецедентності, не усвідомлювали процесу їх творення, тому не завжди влучно використовували у власному мовленні, вони були здатні побудувати писемний дискурс за всіма зазначеними показниками, однак їх відповіді не були позбавлені окремих помилок і недоліків щодо змісту та структури дискурсу.

Одержані, таким чином, кількісно-якісні результати констатувального зрізу послугували підставою для створення експериментальної програми навчання на формувальному етапі педагогічного експерименту.

### **2.3. Організація експериментальної роботи з формування дискурсних умінь майбутніх філологів засобами національно-прецедентних текстів**

Експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою формування дискурсних умінь майбутніх філологів засобами національно-прецедентних текстів було проведене на базі історико-філологічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (ЕГ<sub>1</sub> (ПНПУ)), філологічного факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (ЕГ<sub>2</sub> (ОНУ)) та історико-філологічного факультету Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (ЕГ<sub>3</sub> (КГУ)). Усього формувальним експериментом було охоплено 205 студентів з кожної спеціальності.

Головні завдання формувального етапу педагогічного експерименту полягали в тому, щоб:

- обґрунтувати теоретико-методичне забезпечення експериментальної методики навчання й систематизувати, і відповідним чином структурувати програмовий матеріал із профільних дисциплін, які забезпечують підготовку студентів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література», «Видавнича справа та редагування»;

- визначити комплекс вправ і завдань, методи і прийоми формування ДУ та активізації корпусу НПТ у навчально-мовленнєвій діяльності студентів філологічного фаху;

- розробити й апробувати теоретичні положення поетапної експериментальної методики з формування ДУ студентів філологічних спеціальностей, яка базується на засадах системи міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого і літературознавчого циклів.

У першому розділі дисертаційної роботи було доведено, що національно-прецедентні тексти функціонують у дискурсі й апелюють до відомих усім членам лінгвокультурної спільноти фактів, які накопичуються внаслідок осягнення матеріальних і духовних цінностей рідного народу, засвоєння національної культури. З огляду на це, дискурс було обрано за ключову одиницю експериментального навчання.

Водночас фахова ерудованість й освіченість майбутніх філологів визначається не лише широтою знань, а й рівнем їх внутрішньої упорядкованості, систематизованості та взаємопов'язаності в межах відповідного циклу мовно-літературних дисциплін, що забезпечують професійну підготовку студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. В аспекті теми дисертаційного дослідження реалізацію системи міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків визначено головною педагогічною умовою експериментально-дослідного навчання, що забезпечує узгодженість навчальних планів і робочих програм, підручної літератури із суміжних дисциплін (С. В. Кірюшкін, М. І. Пентилюк, Н. М. Черкес-Заде), а також дидактичним засобом керованої інтеграції диференційованих знань (Н. С. Антонов, Н. А. Лошкарьова), що дозволяє всебічно розглянути виучувані мовні явища, виокремити істотні ознаки. Таким чином, запровадження послідовної системи міжпредметних зв'язків забезпечує двобічний зв'язок між змістовим, понятійним наповненням програмового навчального матеріалу (література ↔ мова, історія ↔ мова, культура ↔ мова), сприяє вдосконаленню дискурсних умінь студентів як у рецептивних, так і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Урахування внутрішньопредметних зв'язків між різними мовними рівнями (лексика і фразеологія, лексика і синтаксис) дозволяло відстежити зв'язки між різними мовними рівнями під час аналізу національно-прецедентних текстів.

Експериментально-дослідне навчання було умовно розподілено на три етапи, які узгоджувалися з особливостями організації навчального процесу на філологічних факультетах (зокрема порядком і тривалістю дисциплін з

навчального плану того чи того навчального закладу, задіяного в експерименті) та відображали систему міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків. Так, *1 етап, мотиваційно-збагачувальний (опорний)*, охоплював такі фахові дисципліни, як «Історія української літератури та критики», «Історія зарубіжної літератури», «Усна народна творчість», «Вступ до літературознавства», «Сучасна українська літературна мова» (переважно розділи «Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія»); *2 етап, креативно-комунікативний (базовий)*, – охоплював такі дисципліни, як «Стилістика української мови», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис», «Лінгвістичний аналіз тексту», а також «Історія української літератури та критики»; *3 етап, проектно-інтегративний*, охоплював спецкурси з української мови і літератури та навчальні дисципліни «Інтел», «Нові інформаційні технології».

У підвалини науково-методичного обґрунтування експериментальної методики було закладено реалізацію відповідних педагогічних умов: забезпечення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів; наявність системи вправ та завдань, спрямованих на формування дискурсних умінь і активізацію корпусу національно-прецедентних текстів; занурення студентів в активну літературознавчу аналітико-пошукову діяльність з опрацювання національно-прецедентних текстів.

Вибудовуючи теоретичні позиції експериментальної методики навчання, ми брали до уваги генетичні і функціональні міжпредметні зв'язки, за змістом – фактичні, понятійні і теоретичні (О. М. Біляєв, М. І. Пентилюк, М. М. Ушаков).

Під генетичними міжпредметними зв'язками розуміють зв'язки сучасної української мови з іншими предметами, які «допомагають з'ясувати походження та існування різних мовних явищ і фактів, глибше розкрити їх суть та особливості» [124: 42]. Робота з НПТ логічно спирається на систему генетичних зв'язків з історією української літератури і критики, історією

України, українською культурою і фольклором, історією зарубіжної літератури. Наприклад, визначення символічного (конотативного) значення прецедентного імені *Ярославна* в уривку: *«На добраніч тобі, Вірунько. Вітаю твоє класичне чекання. Вітаю в тобі Ярославну, що сумувала колись на валу»* (О. Гончар. «Собор») – ґрунтується на літературній та історичній інформації. *Ярославна* – дружина новгород-сіверського князя Ігоря Святославича, який у 1185 році здійснив похід проти половців; Ігор зазнав поразки і потрапив у полон до половецького хана Кончака. Туга за коханим, віддане чекання *Ярославни* були оспівані у пам'ятці давньоруської літератури «Слово о полку Ігоревім», переспіві Т. Г. Шевченка «Плач *Ярославни*» (міжпредметні зв'язки з історією, літературою). Так, студентам експериментальних груп було запропоновано скласти історико-літературний коментар і виокремити імпліцитні ознаки, які формують символічне значення прецедентного імені «*Ярославна*».

Розкриття значення і походження фразеологічних одиниць, крилатих слів і висловів також вимагало використання міжпредметного навчального матеріалу. Так, завдання типу: «Поясніть значення усталених висловів, що стали назвами відомих художніх творів, визначте їх ідейне навантаження і зв'язок із задумом автора: «За двома зайцями» М. Старицького, «Доки сонце зійде, роса очі виїсть» М. Кропивницького, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного, «Кров людська – не водиця» М. Стельмаха, «Лиха іскра поле спалить і сама щезне» І. Тобілевича – активізували зв'язки з літературою та усною народною творчістю.

Нерідко у текстах української художньої літератури функціонують прецедентні феномени, джерелом яких стали класичні твори зарубіжної літератури, проте які введено автором у текст не механічно, а проінтерпретовано в контексті національної культури. Робота з інокультурними прецедентними текстами яскраво демонструвала міжпредметні зв'язки зі світовою літературою. Наприклад, «Визначте ідею вірша І. Драча «Шевченкова Катерина». Простежте семантику імені Беатріче

в поданому уривку, пригадавши першоджерело. Прокоментуйте зв'язок прецедентного імені із задумом автора, провівши паралелі з твором Т. Шевченка «Катерина». Зверніть увагу на те, що автор не вводить імена Катерина, Шевченкова Катерина у текст, але виносить у сильну позицію – заголовок».

*Тож іншу музу не накличеш,*

*Бо по віках, як по горбах,*

*Йде українська Беатріче*

*З морозом долі на губах* (І. Драч. «Шевченкова Катерина»).

Система роботи з розвитку ДУ засобами НПТ передбачала обов'язкове залучення функціональних міжпредметних зв'язків, які «розкривають функції мовних засобів у різних стилях» [124: 43], а саме особливості функціонування НПТ у художніх, публіцистичних, рекламних та інших текстах. Так, опрацювання студентами ЕГ газетних матеріалів слугувало джерелом аналізу трансформованих прецедентних текстів. Тексти художнього і публіцистичного стилів виступали основою для вивчення способів уведення прецедентних феноменів у дискурс, відбору мовних засобів їх актуалізації тощо. З іншого боку, літературознавчий аналіз художніх творів на практичних заняттях з «Історії української літератури та критики» дозволяв і сконцентруватись на явищах прецедентності / інтертекстуальності у творах українських письменників, мові художніх текстів, відстежити авторські вислови, що стали крилатими. Отже, на матеріалі текстів-ілюстрацій з дисциплін професійного циклу було організовано спостереження за науковим, публіцистичним, діловим та іншими типами дискурсів.

Для розширення і поглиблення знань про явища прецедентності в мові залучались фактичні, понятійні і теоретичні міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки. Формування уявлень про НПТ частково ґрунтувалось на понятійному апараті з теорії літератури, а також фактичному матеріалі з української і зарубіжної літератур. Це такі поняття, як

ремінісценція, алюзія, літературне цитування, парафраз, інтертекстуальність, заголовок, епіграф, підтекст тощо.

Крім того, структурування навчального матеріалу обов'язково потребувало використання внутрішньопредметних зв'язків, які забезпечили послідовну і різнобічну роботу з формування ДУ засобами НПТ і які було відтворено у тематиці і змісті базових дисциплін експериментальної методики, як-от: *«Стилістика фразеологічних одиниць. Фразеологічні одиниці і паремії як прецедентні тексти»* («Стилістика української мови» і «Сучасна українська літературна мова. Фразеологія»), *«Стилістичний синтаксис української мови. Літературне цитування як стилістичний прийом»* («Стилістика української мови» і «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис»), *«Поняття тексту. Категорії тексту. Семантичні категорії тексту. Текстова категорія інтертекстуальності»* («Лінгвістичний аналіз тексту» і «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис») і т. ін.

Розкриємо докладніше сутність поетапної експериментальної методики з формування ДУ у студентів філологічних спеціальностей, яка ґрунтувалась на засадах забезпечення системи міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів.

Мета першого – *мотиваційно-збагачувального (опорного)* – етапу полягала в тому, щоб:

- активізувати і стимулювати пізнавальну діяльність студентів у взаємозв'язку з мовленнєвою діяльністю, побудованою на міжпредметних зв'язках, що сприяло і формуванню ДУ (у центрі уваги знаходились тактичний і стратегічний компоненти, почасти – текстовий), і виробленню позитивних стимулів як до збагачення словникового запасу, так і збільшення кількості текстів, які слугують основою для текстових ремінісценцій;

- сприяти формуванню пізнавального інтересу до духовних цінностей рідного народу (його культури, історії, літератури), уточненню і збагаченню світоглядних (культурознавчих та історичних) знань засобами

художньої літератури й усної народної творчості, що надалі виступило міцним підґрунтям для оперування корпусом НПТ у писемному мовленні;

– забезпечити оволодіння елементарним понятійним апаратом з циклу суміжних фахових літературознавчих дисциплін, а головне, лексико-фразеологічним і пареміологічним фондом української мови та його виражальними можливостями на основі опанування культурознавчого змісту і мовної форми.

Змістовий аспект експериментальної роботи на першому етапі передбачав:

1. Ознайомлення з основними внутрішніми факторами розвитку літературного процесу (наслідування, цитування, ремінісценція, парафраза, натяк тощо), з художньо-стилістичними прийомами (алюзія) на практичних заняттях з «Історії української літератури та критики», «Історії зарубіжної літератури», «Вступу до літературознавства».

2. Поглиблене прочитання, аналіз та інтерпретацію художніх творів у культурно-історичному контексті і на рівні аналізу художнього мовлення.

3. Опрацювання розділів «Лексикологія і семасіологія», «Фразеологія» на текстовій основі.

4. Активізацію і збагачення фразеологічного та пареміологічного запасу в межах розділів «Фразеологія» і «Лексикографія», на основі встановлення зв'язків з дисципліною «Усна народна творчість».

Робота з корпусом НПТ проводилась як безпосередньо, оскільки експериментальне навчання передбачало ґрунтовне опрацювання всіх рекомендованих текстів художніх творів, так і опосередковано, вивчаючи літературознавчі розвідки, монографічні дослідження, критичні огляди, що дозволило простежити процес зародження, становлення і розвитку української літератури в культурно-історичному й естетичному аспектах. Основним прийомом роботи з художнім твором на цьому етапі було обрано літературознавчий аналіз, який обов'язково передбачав вивчення літературних фактів і явищ в історичному контексті і традиційно був



спрямований на з'ясування жанрової специфіки твору, особливостей композиції, прийомів творення образів-персонажів, вивчення мови та стилю. Оскільки специфіка роботи з художнім твором полягала в тому, щоб зацентувати увагу на внутрішньотекстових (назва твору, образи і закріплені за ними власні імена, композиція, часопростір художнього твору, окремі уривки тощо) і позатекстових аспектах прецедентності (особистість автора, історична епоха, час і місце написання твору, ставлення до твору з боку соціальних інститутів тощо), частково відображених у традиційній схемі літературознавчого аналізу у ВНЗ, то останній було увиразнено ще такими завданнями, які забезпечують зокрема й опрацювання символів НПТ (прецедентних імен і висловлювань). Наприклад:

1) аналізуючи художній твір, виокремити вислови, які стали крилатими; укласти добірку крилатих висловів письменника, наприклад, за творчістю Лесі Українки: *Слово, чому ти не твердая криця? У ріднім краї навіть дим солодкий та коханий. І все-таки до тебе думка лине, Мій занапащений, нещасний краю! Сором сліз, що течуть від безсилля. Тільки той ненависті не знає, хто цілий вік нікого не любив. Досвітні огні.*

2) розкриваючи прийоми характеротворення образів-персонажів, оцінювати їх з погляду сучасності, проводити паралелі з окремими фактами суспільного життя, як-от:

☒ схарактеризувати літературного героя на основі його вчинків і поведінки, встановити зв'язок з реальними фактами сучасного життя: *Возний, Мина Мазайло, Чіпка, Володька Лобода, Калитка* тощо;

☒ визначити виразально-зображальні засоби змалювання зовнішності літературного героя, його характеру, обґрунтувати авторське / власне ставлення до літературного героя: *Мавка, Лукаш, дядько Лев; Маланка; Мотря, Мелашка* («Кайдашева сім'я»);

☒ які монологи, репліки літературного героя (автора) передають його моральні і світоглядні переконання, відтворюють особистісні якості? Чи є вони актуальними у сучасному суспільстві? Наприклад, текст роману

П. Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» насичений народними приказками, прислів'ями, ідіоматичними зворотами: *«Життя – що стерниста нива, не пройдеши, ноги не вколовши», «Риба без води, а чоловік без землі гине», «На людях і смерть красна», «Яке життя, таке й товариство», авторськими афоризмами «Селянин без поля – старець без рук і ніг».*

3) вивчаючи і характеризуючи художні твори, звертати увагу та інтерпретувати явища наслідування («Маруся» Л. Боровиковського – переспів балади В. Жуковського «Світлана»), ремінісценції (вірш П. Воронька «Я той, що греблі рвав» будується на ремінісценціях з поеми «Лісова пісня» Лесі Українки), парафрази (твори Т. Шевченка «Ісайя. Глава 35», «Осія. Глава XIV» – переказ ритмізованої прози Святого Письма), запозичення сюжетних ліній, мотивів, образів, характерів героїв (з Біблії – Т. Шевченко «Псалми Давидові», «Марія», І. Франко «Мойсей»); з античної літератури – образ Прометея у творчості Т. Шевченка, Лесі Українки, П. Тичини тощо), встановлюючи зв'язки сучасної літератури із давньою, а також із зарубіжною літературою, взаємовпливи усередині української літератури, їх роль, характер, особливості, а головне – самотність і неповторність кожного художнього твору.

За теоретичними припущеннями, найбільшу частину корпусу НПТ становлять ліричні твори, які вивчають згідно з програмою вищої школи напам'ять, а тому доречним виявилось їх використання на практичних заняттях з «Історії української літератури та критики» завдяки різноманітним прийомам активізації пам'яті студентів. Приміром:

1. Про який заповіт В. Сосюри згадує І. Драч? Пригадайте ці віршовані рядки.

<i>Слова ці вражають і серце, і глузд, І їм не шукайте заміну.</i>	<i>Вони запеклись – ці вогненні слова, Писались штиками у воєнну годину</i>
<i>Слова ці вишневі з Сосюриних вуст: «Любіть Україну! Любіть Україну!»</i>	<i>На штурмах дніпровських, в кривавих ровах:</i>

*«Любіть Україну! Любіть Україну!»*

*(І. Драч. «Заповіт Сосюри»)*

2. Ремінісценцією з якого твору є останній рядок? Чи могли б ви пригадати твір-оригінал і проінтерпретувати у контексті твору-приймача?

*Хіба умерти можна їй,  
В гарячій захлинутись крові,  
Коли на справедливий бій  
Зовуть і дерева в діброві.  
Коли живе вона в міцній  
Сім'ї великій, вільній, новій?*

*М. Рильський. «Слово про рідну матір»*

3. Назвіть збірки поезій І. Франка, поясніть їх назви. Продекламуйте ваші улюблені вірші з цих збірок.

Основними принципами оновлення освіти в Україні є принцип гуманізації, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, органічного зв'язку із світовою та національною історією, культурою, традиціями, реалізація яких під час експериментального навчання передбачала прилучення студентів до культурних надбань українського народу через мову і літературу, а також пов'язані з ними види мистецтва (живопис, музику, театр). До того ж НПТ, як було доведено, характеризуються реінтерпретацією. Будучи загальновідомими, вони виходять за межі словесного мистецтва, по-новому інтерпретуються композиторами, режисерами, художниками і, за висловом Ю. М. Караулова, стають фактами культури в широкому значенні цього слова. Використання шедеврів живопису, ілюстрацій до художніх творів, перегляд балетних, оперних, драматичних вистав, кіно- і мультиплікаційних фільмів, документальних фільмів за відомими художніми творами послугувало джерелом додаткових дискусій, цікавих літературних обговорень, розв'язання проблемних завдань, написання творів, рецензій, а головне –

могутнім стимулом до вивчення і поцінування рідної літератури та визначення її місця у світовому літературному просторі (Додаток Е).

Крім того, мотиваційно-збагачувальний етап як опорний був спрямований на активізацію і збагачення фразеологічного і пареміологічного запасу майбутніх філологів, а вивчення розділів «Лексикологія і семасіологія», «Фразеологія» на текстовій основі дозволило розкрити текстотворчу функцію лексико-фразеологічних одиниць (текстовий компонент) і зосередити увагу на таких ДУ: аналізувати комунікативну ситуацію та умови спілкування, на підставі чого відбирати відповідні до неї адекватні і найбільш оптимальні засоби та способи досягнення комунікативного наміру, оцінювати комунікативну ситуацію і відповідно до цього виокремлювати у змісті аспекти, які потребують акцентуації, а отже, відбору емоційно насиченої лексики (тактичний компонент), доречно використовувати лексико-фразеологічні і пареміологічні одиниці у писемному мовленні як один із видів стратегічного впливу на адресата, його систему цінностей і поведінку (стратегічний компонент).

Під час експериментально-дослідного навчання застосовувались різноманітні за змістом і характером вправи, які було поділено на дві групи: вправи на спостереження й аналіз НПТ і вправи на побудову зв'язних висловлювань з використанням НПТ, що забезпечило, з одного боку, роботу з корпусом НПТ (формування лінгвокультурної і літературної грамотності), а з іншого – формування ДУ на рівні породження висловлювання (використання НПТ у комунікації як засіб досягнення образності і виразності мовлення, різновид комунікативної стратегії у напрямі автор → читач) і на рівні сприймання висловлювання (оперування НПТ у комунікації визначає спільний фонд знань комунікантів у двосторонньому двобічному напрямі автор ↔ читач, ступінь розуміння читачем / слухачем задуму автора).

Вправи на спостереження й аналіз НПТ, посідаючи чільне місце на мотиваційно-збагачувальному етапі, охоплювали мовно-мовленнєві, мовно-кумуляційні і мовно-аналітичні завдання.

*Мовно-мовленнєві вправи* було спрямовано на формування й осмислення мовних понять і явищ, а також застосування набутих знань у мовленнєвій практиці. Враховуючи змістовий аспект роботи першого етапу, перевага надавалась лексичним, лексико-фразеологічним, лексико-стилістичним і фразеолого-стилістичним вправам і завданням типу:

- визначити конотативне значення виділених лексем та їх роль у тексті;
- з'ясувати значення фразеологізмів, крилатих слів і висловів у тексті, дібрати синонімічні варіанти;
- визначити функції фразеологічних одиниць і паремій у текстах різних стилів;
- дібрати фразеологічні одиниці залежно від комунікативної мети і ситуації;
- увести фразеологічні одиниці в текст, ураховуючи особливості екстралінгвістичного контексту;
- виправити неточності у вживанні фразеологічних одиниць і паремій, ураховуючи особливості екстралінгвістичного контексту;
- визначити прийоми введення фразеологізмів у текст;
- визначити способи трансформації фразеологічних одиниць у тексті та функціональне навантаження такої трансформації.

Вправи на опрацювання лексико-фразеологічного матеріалу було ускладнено додатковими завданнями. З одного боку, вони були зорієнтовані на підготовку студентів до сприймання НПТ у незмінному і трансформованому вигляді, приміром:

*Вправа 1.* Які конотації передають газетні заголовки, створені на основі фразеологічних одиниць, приказок, крилатих слів і висловів? Обґрунтуйте свою думку.

*Через райцентр до зірок* (Голос України, 1999, № 119 (2121)). *Як мед – то і ложкою* (Голос України, 1999, № 119 (2121)). *Чому бідні, бо ... Чому ..., бо бідні* (Голос України, 1999, № 100 (2102)). *Ну що б, здавалося слова* (Голос

України, 1999, № 46 (2048)). *Цей камінь не сізифів* (Література Україна, 2009, № 6).

*Вправа 2.* Наведіть приклади газетних заголовків або уривків із газетних статей, у яких фразеологічні одиниці використовуються а) у цілісному вигляді, б) у трансформованому вигляді. Визначте функціональне навантаження такої трансформації. Придумайте власні варіанти.

*Вправа 3.* Пригадайте зміст роману П. Куліша «Чорна рада». Прочитайте уривки, підкресліть фразеологізми, прислів'я, приказки. З якою метою автор використовує їх у творі, вводить у мовлення персонажів?

1. *У хаті в неї, як у віночку, хліб випечений, як сонце; сама сидить, як квіточка.* 2. – *Прощайте ви, бгатиці! Та заїздіть, упоравшись, у Хмарище: вдаримо, може ще раз лихом об землю. – Ні, вже! – одвітує Шрам. – Тепер про нас хіба тільки почувеш. Прощай навіки!* 3. *Тільки ж і за другим разом ніхто ані з місця. – Так ви, бачу, усі одним миром мазані! – каже тоді батько Пугач.* 4. – *Сомко, коли хочеш знати, такий же дурень, як і ми з тобою. «Чужою смертю волі купувати не хочу!» Ужє я йому й отчизну, ужє я йому правду під ніс тикав, а він своє та своє. Сказано – дурному хоч кіл на голові теши!* 5. – *Я думав, вона вже забула прежні норови, аж, мабуть, вовка скілько хоч годуй, а він усе в ліс дивитиметься!* 6. – *Браво, – каже Сомко, – ведмідь попався у тенети! Що ж тепер буде? – А що ж? Ведмідь піде до свого барлога і тенети за собою потягне. – Як! Отсе у Січ би то? – Чого ж у Січ? Хіба тільки світу, що в вікні.*

З іншого боку, завдання були комунікативно орієнтованими, вони знайомили студентів експериментальних груп із способами введення фразеологізмів як НПТ у писемний дискурс, наприклад:

*Вправа 4.* Прочитайте уривки з роману О. Гончара «Собор». Знайдіть фразеологізми і поясніть їх значення. Охарактеризуйте текстотворчу функцію фразеологічних одиниць.

*Стоїть Вірунька, злігши грудьми на паркан; задумою повивається налите, персикове-туге обличчя ... Та не такі це думки, щоб ділитися ними з кожним мимойдучим.*

*– Коли ти, Володько, оте своє потьомкінське риштовання обновши? – кивнула на собор.*

*Володька вловив критику, але не образився (...)*

*А двоє стояли перед собором, розглядали при місяці споруду.*

*– В печінках мені цей ваш холодильник, – кивнув раптом Лобода різким, омлілим голосом. – Риштовання потьомкінське... Лелека геніїв висиджує... ненавиджу всіма фібрами! – І підняв стиснуті кулаки.*

*Рибінспектор ніколи раніш не бачив свого приятеля в приступі такої злості (...)*

*– Був у нас Потьомкін, тобі з ним не рівнятись, – посміхнувся Баглай. – Ото перший оказамілювач. Геній показухи ...*

*Вправа 5. Знайдіть фразеологізми і поясніть їх значення, визначте прийоми введення фразеологізмів у текст.*

*1. Дуже недобре діло брехати! «Брехнею, – кажуть люди, – світ пройдеши, та назад не вернешся». Брехун собі ворог і людям зло робить. Усякий зна сю правду, одначе усяк бреше. Не нарівно: один бреше на усі заставки, інший бреше потрішку, оглядаючись: а усе недобре діло брехати (Г. Квітка-Основ'яненко. «Підбрехач»). 2. – Коли ти, Володько, оте своє потьомкінське риштовання обновши? – кивнула на собор. Володька вловив критику, але не образився (О. Гончар. «Собор»). 3. Не святом єдиним ... Відзначати державні свята за участі керівництва області не лише в Ужгороді, а й в регіонах краю – таку практику започатковано на Закарпатті (З газети).*

*Вправа 6. Схарактеризуйте фразеологічні одиниці як мовні показники комунікативних стратегій, звернувшись до окремих глав роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» («Нема землі!», «Наука не йде до бука»). Доберіть власні приклади з тексту роману і прокоментуйте їх.*

*Вправа 7.* З'ясуйте значення крилатих висловів, окресливши комунікативну ситуацію, в якій можна було б вжити кожен з них.

*Борітеся – поборете. Той мурує, той руйнує (Т. Шевченко). Троянди й виноград – красиве і корисне (М. Рильський). Всякому городу нрав і права (Г. Сковорода). Розтікатися мислю по дереву («Слово о полку Ігоревім»). Баба Палажка і баба Параска (І. Нечуй-Левицький). Коні не винні (М. Коцюбинський).*

*Вправа 8.* Доберіть фразеологізми, паремії, крилаті слова і вислови відповідно до комунікативної ситуації.

*Комунікативна ситуація 1.* Вам доручили підготувати шкільну стінгазету до Дня матері. Ваше завдання: дібрати заголовки, поділити газету на рубрики і розкрити кожен з них.

*Комунікативна ситуація 2.* Вас запросили на вечір української народної пісні, який проходитиме в Будинку вчителя. Організатори вечора звернулись до вас із проханням виступити з невеличкою промовою. На вечір будуть запрошені діячі мистецтва, вчителі, місцеві народні колективи. Підготуйте коротку промову.

*Мовно-кумуляційні вправи* передбачали збагачення фразеологічного і пареміологічного запасу студентів під час роботи з лексикографічним і довідниковим матеріалом мовного, лінгвокраїнознавчого, історичного та культурознавчого характеру, а також спостереження за функціонуванням лексико-фразеологічних одиниць у текстах різних жанрів і стилів. Таким чином, мовно-кумуляційні вправи було поділено на власне кумуляційні і лексикографічні. Лексикографічні вправи будувались на роботі з фразеологічними і лінгвокраїнознавчими словниками, енциклопедичними виданнями. Окрім традиційних завдань типу «Користуючись фразеологічним словником, пояснити значення фразеологізмів, дібрати синонімічні варіанти», окрему увагу викладач-експериментатор звертав на лінгвокраїнознавчі словники, які містили етнокультурну інформацію (національно-зabarвлену лексику і пов'язані з нею фразеологічні звороти,



власні назви, фольклорні тексти, класичні твори української літератури), а отже, цікавий для словесника матеріал для роботи з НПТ. Наприклад:

*Вправа 1.* Розкрийте символічне значення поданих слів і, користуючись довідковою літературою, доберіть пов'язані з ними народнопоетичні і фразеологічні звороти. Символічне значення яких слів розкривається у художніх творах українських письменників?

*Мед, верба, камінь, коровай, мир, земля, вогнище, садок.*

*Вправа 2.* Ознайомтесь з етнокультурним змістом таких імен, як *Андрій, Георгій (Юрій), Григорій (Гриць), Катерина, Марко, Меланка, Марія, Хома*. Доберіть, пов'язані з ними фразеологізовані словосполучення. Розкрийте літературну «біографію» відомих вам імен. Довідкова література: Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник, 2006.

Власне кумуляційні вправи відрізнялись інформаційним характером. Вони використовувались, для того щоб заохотити студентів філологічних спеціальностей до пізнання та дослідження мовних і літературних фактів, історичного та етнографічного підтексту лексичних одиниць і мовних зворотів, сконцентрувати увагу на особливостях українського слововживання. Наведемо декілька прикладів:

*Вправа 3.* Ознайомтесь з мовностилістичними порадами щодо вживання фразеологічних зворотів. Чи зустрічались ви з подібними випадками у ЗМІ? Складіть до них власний коментар.

*А хура й досі там, а віз і нині там*

*Часто послуговуються журналісти висловом з байки І. Крилова **а віз і нині там** (коли хочуть емоційно висловитися про те, що якимсь ділом не йде). Нічого поганого в тому, звичайно немає, треба збагачувати палітру виразових засобів. Прикро лише те, що майже ніхто не згадує українського вислову з байки Л. Глібова **а хура й досі там**. Можливо, бояться рідковживаного тепер слова **хура** (великий віз або сани для перевезення вантажів та людей). Але ж незнання якогось слова не є підставою для*

*ігнорування цілого фразеологізму* (О. Пономарів. *Культура слова. Мовностилістичні поради*, с. 144).

*Вправа 4.* Простежте історію виникнення фразеологізмів: *іти на ви, зворотний бік медалі, на брахманський Великдень, тихіший води, нижчий трави, як на кам'яну гору, проходити червоною ниткою, не хлібом єдиним.*

*Вправа 5.* Розкрийте значення і визначте джерела крилатих висловів, звернувшись до праці А. Коваль і В. Коптілова «Крилаті вислови в українській літературній мові»: *У ріднім краю навіть дим солодкий. Постав рід на рід. Див кличе над деревами. Голос волаючого в пустелі. Ріг Амалфеї. Після нас хоч потоп. О свята простото! Ні на йоту. Неопалима купина. Не вмерла козацька мати. На ясні зорі, на тихі води. Красен Дніпро ясної погоди. І ставок, і млинок, і вишневенький садок.*

*Вправа 6.* Наведіть приклади фразеологізмів біблійного походження. Поясніть їх значення. По допомогу зверніться до праці А. Коваль «Спочатку було слово: Крилаті вислови біблійного походження в українській мові» (2001).

Крім того, викладачам-асистентам було запропоновано використовувати на практичних заняттях із сучасної української літературної мови для закріплення мовних і мовленнєвих умінь і навичок (лексичних, фонетичних, граматичних, правописних) текстовий матеріал, насичений культурно-історичними, літературознавчими і мовними фактами, що, по-перше, дозволяло активізувати в пам'яті прецедентні феномени (імена, висловлювання, ситуації) і, по-друге, викликало, за нашими спостереженнями, нештучний інтерес у студентів експериментальних груп до історії багатьох мовних зворотів. Текстовий матеріал було розподілено за рубриками «А чи знаєте ви?», «З народного джерела», «З глибин історії», «Літературна скарбниця» (Додаток Ж).

*Мовно-аналітичні вправи* базувались на спостереженні за мовними одиницями у зв'язному тексті та їх аналізі в екстралінгвістичному контексті (дискурсивний аналіз), з позиції функціонального спрямування

(стилістичний аналіз), в мовно-виражальному аспекті і в контексті етнокультури (лінгвістичний аналіз). Мовно-аналітичні вправи, реалізовані на першому етапі експериментально-дослідного навчання, включали завдання на аналіз екстралінгвістичного, прагматичного і семантико-когнітивного аспектів дискурсу. Їх особливість полягала в тому, що завдання базувались на відборі і комбінуванні етапів дискурсивного (за основу взято схему О. А. Кучерявої [114]) і лексико-стилістичного аналізів (за основу взято схеми Н. П. Миронюк, Л. В. Кравець [103: 26]) залежно від того, який аспект дискурсу і пов'язана з ним група ДУ перебували в центрі уваги (тактичний або стратегічний компоненти).

Так, лексико-семантичний аналіз тексту та його елементи використовувались не лише для того, щоб узагальнити і систематизувати знання та вміння студентів експериментальних груп з лексикології і фразеології, але й забезпечували формування ДУ: аналізувати комунікативну ситуацію і лексико-фразеологічні засоби в екстралінгвістичному контексті, з позиції відповідності комунікативному наміру автора. Крім того, у фаховий лексикон студентів експериментальних груп було введено терміни «експліцитний / імпліцитний смисл», «конотативне значення», «концептуальна інформація», що слугувало своєрідною пропедевтикою до вивчення семантичної організації дискурсу (увага до семантики заголовку, епіграфу, власних імен, НПТ як образних засобів, експресивних одиниць). Зокрема схема лексико-семантичного аналізу тексту включала такі етапи:

1. Визначити тему та ідею художнього твору (уривка художнього твору).
2. Описати історичну, країнознавчу, соціокультурну інформацію, пов'язану із задумом автора або історією написання твору.
3. Виконати лексичний аналіз тексту з опорою на складений історико-культурний коментар: а) охарактеризувати лексику з погляду сфери уживання, активності / пасивності, стилістично нейтральну / забарвлену, багатозначні слова, синоніми, антоніми, омоніми, пароніми; б) визначити роль образних засобів у тексті.

4. Визначити функції фразеологізмів у тексті (у тому числі текстотворчу), довести доцільність їх уживання.
5. Визначити семантику використаних автором власних імен, позначені ними характери.
6. Визначити доміантні лексичні засоби та їх значення для досягнення комунікативного наміру автора, а також імпліцитно виражені особистісні смисли.

Програмовий матеріал розділів «Лексикологія і семасіологія» та «Фразеологія» [189] передбачає обов'язкове вивчення стилістичного використання лексичних і фразеологічних одиниць. Аналізуючи тексти, студенти експериментальних груп розкривали особливості функціонування лексико-фразеологічних засобів у різних стилях. На цій основі було організовано спостереження за фразеологічними одиницями як своєрідними прийомами, використовуваними автором для одержання бажаного ефекту, комунікативного наміру. Таким чином, студентів експериментальних груп було ознайомлено з мовними показниками комунікативних стратегій на рівні лексики і семантики. З метою закріплення набутих знань, пов'язаних із стратегічним і тактичним компонентами ДУ, використовувалась така схема аналізу комунікативних стратегій і тактик художнього (публіцистичного) дискурсу.

Схема аналізу комунікативних стратегій і тактик художнього дискурсу  
(лексико-семантичний рівень)

1. Схарактеризувати екстралінгвістичний аспект дискурсу (час і місце написання твору, особистість автора, соціокультурна, країнознавча, історична інформація, пов'язана із задумом автора).
2. Визначити комунікативну мету автора.
3. Схарактеризувати авторські стратегії і мовні засоби їх вираження:
  - функціональне навантаження емоційно-зabarвленої лексики;

- особливості функціонування фразеологічних одиниць, паремій (текстотворча, для створення образності, виразності, комічного ефекту тощо);
  - способи введення фразеологічних одиниць у текст (цілісна або видозмінена форми);
4. Дійти висновку про мовну домінанту в тексті та її роль у досягненні автором поставленої мети.

Мета другого, *креативно-комунікативного (базового)*, етапу полягала в ознайомленні студентів філологічних спеціальностей із поняттями «дискурс» і «національно-прецедентний текст», класифікацією і функціями НПТ як дискурсних одиниць. У центрі уваги знаходились жанровий і текстовий компоненти ДУ: вміння ідентифікувати жанр тексту й організувати дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, вибраного для досягнення комунікативного наміру суб'єкта в заданому контексті, використовувати НПТ, ураховуючи жанрову специфіку дискурсу (жанровий компонент); організувати (а також зворотний процес – реконструювати) писемний дискурс з дотриманням категорій зв'язності, цілісності, членування, апелювати до НПТ як засобу міжфразного зв'язку, увиразнювати дискурс засобами текстової прецедентності, використовувати НПТ як композиційні елементи твору, розуміти інтертекстуальні посилання автора (текстовий компонент); до того ж відпрацьовувались тактичний і стратегічний компоненти ДУ: вміння студента чітко усвідомлювати свій комунікативний задум і власну мовленнєву поведінку та здійснювати загальне планування дискурсу відповідно до комунікативної мети; здатність усвідомлювати комунікативний намір автора, ключову ідею і тему тексту, який сприймається, розуміти та інтерпретувати глибинну інформацію в тексті, визначаючи способи текстової прецедентності; враховувати спільність пресупозицій, звертаючись до НПТ (стратегічний компонент); доречно використовувати способи текстової прецедентності у дискурсі, вдало

апелювати до внутрішньотекстових і позатекстових аспектів прецедентності (тактичний компонент).

Реалізації змістового аспекту експериментальної роботи на цьому етапі сприяв програмовий матеріал мовознавчих дисциплін: «Стилістика української мови», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис», «Лінгвістичний аналіз тексту» паралельно з вивченням курсу «Історія української літератури та критики». Оскільки другий етап повністю ґрунтувався на роботі з текстом, то, крім вправ на спостереження й аналіз НПТ (мовно-мовленнєві, мовно-кумуляційні та мовно-аналітичні вправи), було розроблено комплекс вправ на побудову зв'язних висловлювань із використанням НПТ, які, беручи до уваги етапи текстової комунікації, було поділено на докомунікативні, власне комунікативні та умовно комунікативні (М. С. Ільїн [79], С. П. Золотницька [76], В. Л. Скалкін [175]).

*Докомунікативні вправи* використовувались здебільшого як підготовчі, скеровані на відпрацювання окремих етапів текстової комунікації (дібрати заголовки до тексту, використовуючи НПТ; відібрати НПТ для увиразнення змісту тексту; дібрати прецеденти феномени для номінації ситуацій, культурних реалій у тексті; ввести НПТ у художній / публіцистичний дискурс), а також окремих компонентів ДУ (жанрового, текстового, тактичного і стратегічного).

*Власне комунікативні вправи* – це завдання на побудову різних типів дискурсів з урахуванням комунікативної мети і параметрів комунікативної ситуації. Вони були розраховані на усвідомлення студентами текстотворчої (інформативної, смислової, оцінної) функції прецедентних текстів.

І, нарешті, *умовно комунікативні вправи* ґрунтувались на роботі з готовим текстом і були спрямовані на вдосконалення самостійно створеного або редагування запропонованого тексту. Такі вправи передбачали формування вмінь, з одного боку, розширювати й оцінювати текст з позиції включеності / невключеності текстових ремінісценцій, цитування, прецедентних імен і прецедентних висловлювань, з іншого боку, з позиції

відповідності комунікативній ситуації, характеристикам жанру і типу дискурсу тощо.

Відповідно до завдань креативно-комунікативного етапу навчання відібраний навчальний матеріал було розподілено між трьома навчальними дисциплінами «Стилістика української мови», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» і «Лінгвістичний аналіз тексту» та структуровано з урахуванням таких методичних принципів:

- міжпредметного (ураховано понятійні і теоретичні зв'язки) і внутрішньопредметного зв'язку (ураховано основні лінгвістичні дисципліни);

- практичної спрямованості, що полягало в узгодженні теоретичної частини з відповідними компонентами ДУ (тактичним, стратегічним, жанровим, текстовим);

- комплексності – розширення змісту навчального матеріалу відповідно до структури базової навчальної дисципліни, з урахуванням її основних завдань і тематики, яка разом з додатковими темами становила єдине ціле.

Таким чином, зберігаючи теоретико-практичне спрямування провідних курсів філологічного профілю, програмові питання зі «Стилістики української мови», «Сучасної української літературної мови. Синтаксису» і «Лінгвістичного аналізу тексту» було дещо модифіковано відповідно до вимог розробленої методики навчання. Нижче наводимо лише ті програмові теми, зміст яких дозволив запропонувати студентам експериментальних груп додатковий теоретико-практичний матеріал.

Так, програмою зі «Стилістики української мови» передбачено оволодіння студентами філологічних спеціальностей стилістичною системою української мови і навичками текстотворення в усіх функціональних стилях та жанрах [122]. Це слугувало базою для розширення понятійного апарату студентів експериментальних груп зі стилістики тексту і текстової комунікації, ознайомлення з поняттям текстової прецедентності,

озброєння засобами увиразнення мовлення та компресії смислу в тексті шляхом використання текстових ремінісценцій, алюзій, цитування, фразеологічних каламбурів, крилатих слів і висловів, оволодіння ефективними прийомами впливу на читача (наприклад, НПТ), формування вмінь розпізнавати прецедентність та інтертекстуальність в авторському тексті (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Доповнення до програми «Стилістика української мови»  
(базова програма Л. І. Мацько [122: 16])**

№	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня сформованості ДУ
1	2	3
1	<p>Стилістика тексту як зафіксована стилістика мовлення. Текст як остаточна реалізація стилістичних потенцій мовних засобів. <i>Текст і дискурс</i>. Структура тексту. Категорії змісту і форми в тексті. Поняття про комунікативні стратегії текстів. Типологія текстів, жанрові різновиди. <i>Поняття прецедентності. НПТ. Способи існування та звернення до ПТ (натуральний, вторинний, семіотичний)</i>.</p>	<p><i>Текстовий компонент:</i> студенти розрізняють поняття «текст» і «дискурс», володіють поняттями «прецедентність», «НПТ», категоріями зв'язності, цілісності і членування тексту; організують зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії, здійснюють інтеграцію окремих частин в єдиний цілісний текст, логічно структурують текст; оцінюють текст з погляду мовного оформлення, розуміють логіку викладу автором основної думки.</p> <p><i>Жанровий компонент:</i> володіють поняттями «жанр», «тип тексту», ідентифікують жанр тексту. <i>Стратегічний компонент:</i> володіють поняттями «комунікативні стратегії / тактики», усвідомлюють свій комунікативний задум, комунікативний намір автора, ідею, тему тексту, який сприймається.</p>



1	2	3
		<i>Тактичний компонент:</i> аналізують комунікативну ситуацію та умови спілкування, відбирають відповідно до неї адекватні засоби і способи досягнення комунікативного наміру.
2	Стилістичне значення (конотація). Стилістично нейтральні і стилістично забарвлені мовні одиниці. Емоційно-експресивна функціональна стилістична забарвленість. <i>Функції НПТ.</i>	<i>Тактичний компонент:</i> аналізуючи комунікативну ситуацію, визначають функції НПТ, оцінюють комунікативну ситуацію і відповідно до цього виокремлюють у змісті аспекти, які потребують акцентуації, а отже, відбору емоційно насиченої лексики, використовують НПТ у дискурсі для досягнення поставленої комунікативної мети.
3	Художній стиль. <i>Класифікація ПТ за джерелом виникнення. Використання НПТ у художньому дискурсі (цілісна і видозмінена форми; номінація, референція, цитування, ремінісценція).</i>	<i>Текстовий компонент:</i> відбирають мовні засоби для актуалізації прецедентних феноменів у дискурсі, володіють різноманітними способами введення НПТ у дискурс, орієнтуються в структурно-композиційних формах текстів відповідного стилю, використовують НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи тощо, володіють
4	Публіцистичний стиль. <i>Особливості функціонування НПТ у публіцистичному стилі. НПТ у газетних заголовках.</i>	категорією інтертекстуальності. <i>Жанровий компонент:</i> ідентифікують жанр тексту на основі знання норм цього жанру, організовують дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, використовують НПТ, враховуючи жанрову специфіку дискурсу.

1	2	3
5	Науковий стиль. Функціонування ПТ у науковому дискурсі. Цитата і посилення як форми інтертекстуальної взаємодії.	<i>Стратегічний і тактичний компоненти:</i> використовують НПТ як мовні показники комунікативних стратегій.
6	Епістолярний стиль. Щоденник як особливий різновид епістолярію. Мемуарна література (листи, нотатки, щоденники, літературні портрети). НПТ в епістолярній спадщині діячів української культури.	
7	Лексична стилістика. Стилістична фразеологія. Фразеологічні одиниці і паремії як НПТ. Крилаті слова і вислови. Літературне цитування. Текстові ремінісценції.	<i>Текстовий компонент:</i> увиразнюють дискурс засобами текстової прецедентності, звертаються до НПТ у вигляді текстових ремінісценцій, цитування, алюзії. <i>Тактичний компонент:</i> аналізують комунікативну ситуацію і умови спілкування, на підставі чого відбирають найбільш
8	Стилістичні фігури. Алюзія як художньо-стилістичний прийом. Парافраза.	оптимальні способи введення НПТ у дискурс або, інтерпретуючи смисл тексту, визначають способи текстової прецедентності, використовують НПТ як мовні показники комунікативних стратегій. <i>Стратегічний компонент:</i> розуміють та інтерпретують глибинну інформацію в

1	2	3
		тексті, визначаючи способи текстової прецедентності.
<p><i>Внутрішньопродметні зв'язки:</i> конотативне значення слова, символічне значення слова, літературні оніми, фразеологічна одиниця, паремії, текст, категорії тексту, комунікативні тактики і стратегії.</p> <p><i>Міжпродметні зв'язки:</i> ремінісценція, алюзія, фразеологізми, крилаті слова і вислови в художніх творах, загальне поняття про «жанр», літературно-художня творчість, літературна публіцистика (література); прислів'я, приказки (усна народна творчість); національна культура, еталон, символ (культура), жанри і способи викладу в науковому стилі (дисципліни професійного циклу).</p>		

Програмовий матеріал із «Сучасної української літературної мови. Синтаксис» дозволив сконцентруватися на текстово-дискурсивних категоріях і текстотвірчій функції НПТ. Крім того, студенти експериментальних груп детально ознайомились з інтертекстуальним потенціалом цитації та особливостями використання різних видів цитат у різних типах дискурсів (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Доповнення до програми «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис» (базова програма «Сучасна українська літературна мова» [67: 44])**

№	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня сформованості ДУ
1	2	3
1	Синтаксичні особливості цілого тексту. Взаємозв'язок окремих речень у зв'язному тексті. Створю-	<i>Текстовий компонент:</i> студенти організують зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії як на рівні окремого сегмента, так і

1	2	3
	<p>вані ними цілісності тексту – засоби вираження логічних єдностей (ССЦ, абзаци). Граматичні засоби і способи цілого тексту. <i>Текст і дискурс. Текстово-дискурсні категорії. ПТ як одиниці дискурсу. Текстотворча функція НПТ. ПТ як засіб міжфразного зв'язку.</i></p>	<p>здійснюють інтеграцію його окремих частин у єдиний цілісний текст, зокрема звертаються до ПТ як засобу міжфразного зв'язку, оцінюють текст з погляду мовного оформлення, розуміють логіку викладу автором основної думки, будують і сприймають текст з урахуванням текстово-дискурсивних категорій інформативності, континуума, референційності, антропоцентричності, інтерактивності, володіють текстотворчою функцією НПТ, увиразнюють дискурс засобами текстової прецедентності.</p>
2	<p>Пряма і непряма мова. <i>Цитата як спосіб передачі чужої мови. Види цитування. Цитата як один із способів уведення ПТ у дискурс.</i></p>	<p><i>Жанровий компонент:</i> ідентифікують жанр тексту на основі знання норм цього жанру, організовують дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, використовують НПТ, враховуючи жанрову специфіку дискурсу, використовують різні типи цитування відповідно до вимог жанру.</p> <p><i>Стратегічний і тактичний компоненти:</i> усвідомлюють свій комунікативний задум, а також комунікативний намір автора, ключову ідею і тему тексту, який сприймається, аналізують комунікативну ситуацію та умови спілкування, на підставі чого відбирають відповідні до неї адекватні і найбільш оптимальні засоби і способи досягнення комунікативного наміру,</p>

1	2	3
		доречно використовують комунікативні тактики і стратегії.
<i>Внутрішньопредметні зв'язки:</i> особливості текстотворення в усіх функціональних стилях і жанрах, типи дискурсів.		
<i>Міжпредметні зв'язки:</i> літературне цитування (література).		

У межах навчальної дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту» студенти працювали з художніми творами, досліджуючи мовностильову манеру українських письменників і роль мовних засобів у створенні словесно-художнього образу. Відповідно до загальної проблематики курсу зміст навчального матеріалу в експериментальних групах було доповнено питаннями, які репрезентували матеріал для вивчення художнього тексту як феномена культури і вияву таких текстових категорій, як інтертекстуальність, прецедентні тексти. До того ж студенти експериментальних груп вивчали закономірності побудови і сприймання художнього дискурсу, засвоюючи на прикладах ефективні способи текстової комунікації (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Доповнення до програми «Лінгвістичний аналіз тексту»  
(базова програма «Лінгвістичний аналіз тексту» І. І. Ковалика,**

**Л. І. Мацько, М. Я. Плющ [91: 51])**

№	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня сформованості ДУ
1	2	3
1	Поняття тексту. Категорії тексту. Семантичні категорії тексту. <i>Текстова категорія інтертекс-</i>	<i>Текстовий компонент:</i> розуміють інтертекстуальні посилання автора, використовують інтертекстуальні прийоми при побудові дискурсу.

1	2	3
	<p><i>туальності. НПТ. Категорія інформативності. Концептуальна інформація. Глибина прочитання тексту. Пресупозиції і фонові знання. Підтекст і контекст. ПТ як засіб компресії смислу в тексті.</i></p>	<p><i>Тактичний компонент:</i> володіють поняттями «контекст», «ситуативний контекст», «вертикальний контекст», аналізують історико-соціальний, культурний контекст створення художнього дискурсу.</p> <p><i>Стратегічний компонент:</i> розуміють та інтерпретують глибинну інформацію в тексті, визначаючи способи текстової прецедентності; враховують спільність пресупозицій, звертаючись до НПТ.</p>
2	<p><i>Висловлювання як найменша комунікативна одиниця тексту. Текст як продукт мовленнєвої діяльності. Екстралінгвістичні параметри художнього тексту. Позатекстові аспекти прецедентності.</i></p>	<p><i>Тактичний компонент:</i> аналізують екстралінгвістичні параметри художнього тексту, враховують екстралінгвістичні параметри, плануючи дискурс.</p> <p><i>Стратегічний компонент:</i> усвідомлюють комунікативний намір автора, ключову ідею твору, інтерпретуючи позатекстові аспекти прецедентності.</p>
3	<p><i>Словесно-художній образ у літературному творі. Мовні засоби актуалізації художньо-естетичного задуму автора. Авторська модальність і засоби її вираження (заголовки, епіграф, жанр, мовні засоби).</i></p>	<p><i>Текстовий компонент:</i> будують текст зв'язно, логічно, послідовно, увиразнюють його, апелюючи до внутрішньотекстових і позатекстових аспектів прецедентності, оцінюють текст, що сприймається, з погляду його мовного оформлення.</p> <p><i>Жанровий компонент:</i> ідентифікують жанр тексту на основі знання норм цього жанру, організовують дискурс відповідно до канонів</p>

1	2	3
	<i>Внутрішньотекстові аспекти прецедентності.</i>	<p>конкретного жанру.</p> <p><i>Тактичний компонент:</i> відбирають адекватні і найбільш оптимальні мовні засоби і способи досягнення комунікативного наміру, доречно використовують і апелюють до позатекстових і внутрішньотекстових аспектів прецедентності.</p> <p><i>Стратегічний компонент:</i> розуміють комунікативний намір автора тексту, який сприймається, інтерпретуючи внутрішньотекстові аспекти прецедентності.</p>
<p><i>Внутрішньопродметні зв'язки:</i> текст, дискурс, текстово-дискурсивні категорії, функціональні стилі, жанр мовлення, лексичні і граматичні засоби вираження мовлення.</p> <p><i>Міжпредметні зв'язки:</i> інтертекстуальність, підтекст, літературно-художній образ, образ автора, жанр, заголовок, епіграф, літературно-художній твір, тропи (література).</p>		

Організація навчального матеріалу здійснювалась з опорою на загальнодидактичні і власне методичні підходи щодо мовної освіти, з-поміж яких чільне місце посідали комунікативно-діяльнісний і соціокультурний, забезпечуючи реалізацію практичної частини програми експериментального навчання.

Згідно з комунікативно-діялісним підходом основною одиницею навчання, як зазначалось, було обрано дискурс, робота з яким обов'язково потребувала врахування не лише лінгвістичних (текст), а й екстралінгвістичних чинників текстової комунікації. Однак дискурс – це й складне когнітивне утворення, тому у доборі ілюстративного матеріалу вирішальну роль відіграв соціокультурний підхід, орієнтований на засвоєння

культурних і духовних цінностей рідного народу. З цією метою навчальні тексти було згруповано за трьома циклами: індивідуально-авторським, жанрово-стильовим та історико-літературним. Тексти *індивідуально-авторського циклу* знайомили студентів з явищем прецедентності у творчості окремого письменника або з інтертекстуальними зв'язками на прикладі творчого доробку групи письменників. Наприклад, «Творчість Т. Шевченка в літературно-культурному контексті», «Вогонь пісень Лесі Українки», «Художні взаємовпливи в середині української літератури», «Власні імена в художньому мовленні українських письменників». До *жанрово-стильового циклу* було віднесено тексти, які розкривали особливості функціонування прецедентних феноменів у різних типах дискурсів, приміром: «Літературні імена в епістолярній спадщині діячів української культури», «Прислів'я і приказки як виразний штрих до характеристики сьогодення», «Українська література в критичних оглядах». Найбільшу групу склали тексти *історико-літературного циклу*. Вони дозволили активізувати в пам'яті студентів інокультурні ПТ, а також ті, які виникли на основі загальнокультурних (Біблія, грецька міфологія) і фольклорних текстів, звертаючись до найкращих зразків української літератури. Це такі теми, як «Біблійні мотиви у творчості українських письменників», «Фольклорні джерела української літератури», «Українська література і світовий культурний простір».

Кожне практичне заняття було узгоджено з відповідним текстовим циклом. Продемонструємо поєднання теоретичної і практичної частин програми зі «Стилістики української мови», вибравши для прикладу теми, які знайомили студентів експериментальних груп з явищем прецедентності у процесі оволодіння навичками текстотворення в усіх функціональних стилях.

### **Тема № 1. Стилістика тексту як зафіксована стилістика мовлення.**

*Теоретико-методичні зауваження до змісту навчального матеріалу.* Студенти знайомляться з такими концептуальними поняттями, як «текст», «дискурс», «спільні і відмінні риси тексту та дискурсу», «категорії тексту», «структура тексту», «типи текстів», «мовленнєві жанри», «комунікативні



стратегії»; визначають роль стилістичних засобів (а також текстових категорій) у створенні текстів певного функціонального стилю. Спостерігаючи за текстами художнього стилю, увагу студентів було зосереджено на можливості «вторгнення» в текст різноманітних елементів з інших текстів, де на конкретних прикладах розкривалося поняття «ПТ» і «НПТ», а також способи існування та звернення до ПТ – натуральний, вторинний і семіотичний. З метою розширення уявлень про НПТ студентам було запропоновано самостійно опрацювати і підготувати доповіді за такими темами: 1) ПТ та успішна комунікація (когнітивний аспект), 2) як текст набуває статусу національно-прецедентного?

*Соціокультурна проблематика текстів: Творчість Т. Шевченка в літературно-культурному контексті.*

*Зміст практичної частини експериментальної програми.*

*Мовно-мовленнєві вправи.*

1. Прочитайте тексти. Схарактеризуйте текстові категорії зв'язності і членування. За яких умов запропоновані тексти можна назвати дискурсом?

*а) Світова велич Кобзаря*

*Слава Тараса Шевченка росте із дня на день, а вдячність земляків стає прямо без примірною. Жоден народ не споминає своїх великих синів так сердешно, як українці Шевченка.*

*У своїх творах він, неначе в чистому дзеркалі, дав образ страшної дійсності й славної минушини українського народу, щоб ми на цей образ дивилися і розуміли своє становище у світі і в житті, щоб ми тужили за минулим добром, боролись з сучасним лихом та добивалися до кращого майбутнього. Основою того кращого майбутнього вважав він суспільну вільність і державну незалежність. Він у ясних і простих словах подав нам високоморальні науки й вказівки, був політичним ідеологом і став народним провідником, аж до нинішньої хвилини. В кожному важливішому моменті, в кожній тривозі та скруті свідомий українець повертається до творів Шевченка, шукаючи і знаходячи в них пораду й розвагу.*

*Своїм життям, своєю наскрізь українською вдачею Шевченко дав нам приклад доброго, ідейного українського патріота, невгнутаго борця за волю, апостола правди, мира та братання (Богдан Лепкий).*

*б) Місце Т. Г. Шевченка в українській і світовій культурах*

*Місце Т. Шевченка в українському суспільстві і в українській культурі особливе. За більшовицьких часів він був офіційним символом радянської України. Нині він є офіційним символом нової, незалежної України. Тоді він подавався в граніті як постать гнівного, похмурого старого нащадка гайдамаків, який кличе до сокири. Сьогодні виробляється новий канонічний образ страдника, пророка, святого.*

*Шевченків «Кобзар» поклав початок новому етапу в історії українського письменства. І. Франко писав: «Ся маленька книжечка відразу відкрила немов новий світ поезії, вибухла, мов джерело чистої холодної води, заясніла невідомою досі в українськiм письменстві ясністю, простотою і поетичною грацією вислову». Плоть від плоті, кров від крові син свого народу, Тарас Шевченко безмежно любив його і належав йому усім своїм єством. Як палкий патріот України він страждав від того, що над нею російський самодержавний «Орел Чорний сторожем літає». Академік В. Смолій прогнозує: «Немає і не буде більше в світі Поста, який би так самозречено рвав свою душу не лише тоді, коли сповідувався у любові до своєї Вітчизни, а й тоді, коли просто вимовляв ім'я її».*

*Творчістю Т. Шевченка зацікавилися і європейські літератори та вчені. З'явилися критичні і науково-інформаційні праці про Шевченка і його поезію в Австрії, Німеччині, в Англії та англомовних країнах, у Румунії.*

*...Підсумовуючи значення творчості Т. Шевченка для української й світової культури, використаємо висновок, зроблений І. Франком у «Присвяті»: «Він був сином мужика [?] і став володарем у царстві духу. Він був кріпаком [?] і став велетнем у царстві людської культури» (І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула).*

2. Прочитайте уривки і пригадайте відповідні художні твори. Визначте жанр текстів. Знайдіть НПТ. З якою метою автор уводить їх у художній твір?

1. *Всі хто буває на Скарбному діляться для Нечуйвітра на майстрів і браконьєрів. Тарасовим словом їх ділить: «Той мурує, той руйнує» (О. Гончар. «Собор»).* 2. *Так от. Карк Казав: [?] Невже я зайвий чоловік тому, що люблю безумно Україну? Нюся підвела очі, подивилась на Карка й узяла його руку. Вона сказала: [?] Я так її, я так люблю мою Україну убогу, що прокляну Святого Бога, за нею душу погублю. Було тихо. Вулицею пролетіла прольотка. Карк схилив голову: [?] Нас не зрозуміють: як погубити? (М. Хвильовий. «Редактор Карк»).* 3. *І подумала. – Піду. І пішла. Коли б вона читала «Кобзаря», вона б знала Катерину, але вона була неписьменна. Вона чула тільки про Київ, а що Мишко – ах, Мишко! Мишко! (М. Хвильовий. «Життя»).* 4. *Хай ваша малеча, бавчись після війни під цими зеленими деревами, спом'яне і нас незлим тихим словом (О. Гончар. «Прапорonoсці»).* 5. *Зінківську школу закінчив я року 1903, з свідоцтвом, що маю право бути поштово-телеграфним чиновником дуже якогось високого (чотирнадцятого, чи що) розряду. Та куди ж мені в ті чиновники, коли «мені тринадцятий минало» (О. Вишня. «Моя автобіографія»).* 6. *Апостол правди і науки, Котрого ждав ти день по дню, Прийшов, простяг потужні руки, [?] І Легіон ім'я йому (І. Франко. «Шевченко і поклонники»).*

*Мовно-кумуляційні вправи.*

3. Звернувшись до творчості Т. Шевченка, доберіть за зразком способи існування та звернення до НПТ.

Зразок: «Гайдамаки» («Гомоніла Україна, довго гомоніла») – «Гомоніла Україна» (картина Р. М. Палецького) – «Гомоніла Україна» (історичний роман П. Панча); «Лілея» – «Лілея» (балет, композитор К. Ф. Данькевич); «Сон» («Той мурує, той руйнує») – «– Отаке воно – життя! Безберега радість (...). – У кожного своя доля ... Той мурує, той руйнує» (В. Захарченко. «Чекання»).

*Докомунікативні вправи.*

4. У якій комунікативній ситуації були б доречні такі крилаті вислови з творів Т. Шевченка?

*Возвеличу Малих отих рабів німих! Я на сторожі коло їх Поставлю слово. Ви любите на братові шкуру, а не душу! Думи мої, думи мої! Квіти мої, діти. І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь. Наша дума, наша пісня не вмре, не загине!*

5. Прочитайте текст. Визначте його тему та ідею. Пригадайте поняття «комунікативні тактики і стратегії». Охарактеризуйте авторські комунікативні стратегії, зверніть увагу на НПТ.

*Ще змалку не любив панів*

*Тарас. Від прадіда і діда*

*Горіли в серці зненавида*

*І гордий гайдамацький гнів.*

*Він заприсягся: «Возвеличу*

*Малих отих рабів німих!*

*Я на сторожі коло їх*

*Поставлю слово ...»*

*Й вони ладні були поета*

*У землю закопать живцем.*

*Та як не прагнули пани*

*Принизити, покрити з нього,*

*Він одкоша давав такого,*

*Що довго чухались вони.*

*Незламна воля бунтаря!*

*І, вінчаний вінком терновим,*

*Й слово те Разив на смерть огненным словом*

*Було їм всюди оборонцем,*

*У темряві сіяло сонцем,*

*Огненне, праведне, святе.*

*І слово те вельможі зникчем*

*Разило силою багнета*

*Панів і деспота царя ...*

*І досі той вогонь не згас:*

*В легендах, в мудрості народній*

*Прийшов до правнуків сьогодні*

*Живий Тарас ...*

*Д. Білоус. «Горіла в серці зненавида»*

*Власне комунікативні вправи.*

6. Виберіть одну із тем за творчістю Т. Шевченка і, враховуючи параметри комунікативної ситуації, напишіть твір: місце – редакція літературного журналу, час – випуск до дня народження Т. Шевченка, комунікативне завдання – редакція запросила вчителів-словесників до обговорення нагальних суспільних проблем у контексті творчості Великого Кобзаря.

Зразки тем: Образ України у творчості Тараса Шевченка. Творчість Т. Шевченка і сучасність. Філософські мотиви поезії Т. Шевченка тощо.

*Питання для колективного обговорення:* Чи звертались автори творів до НПТ? Оцініть доречність їх використання. Порівняйте твори однієї тематики. Які твори Т. Шевченка цитувались частіше? Як ви думаєте, чому? Чи були твори, автори яких не використовували НПТ? Порівняйте з творами, в яких вони наявні. Наскільки змінилося при цьому ідейне звучання твору?

*Умовно комунікативні вправи.*

7. Прочитайте. Визначте тип тексту. Опишіть умовну комунікативну ситуацію. Чи можна увиразнити поданий текст за допомогою НПТ. Спробуйте реалізувати свій задум. Обговоріть колективно розширені тексти, проаналізуйте їх з позиції дотримання категорії зв'язності.

*Через багато років, у шістдесят четвертому, напровесні, я їздив на етюди по шевченківських місцях; мене манила прозорість, глибини горбатих полів, якийсь особливий настрій, який панував тільки у Моринцях та Кирилівці. Я трепетно і поспішно замальовував плахти озимини, головасті дуплаві верби, що випромінювали сум; традиційні білі хати, безліч разів малював тополі, що у провесняні дні стояли немовби у зелено-шмерехтливих німбах. Тополі в шевченковому краї були схожі на святих..., а може, були вони схожі на козацьких мучеників, на страчених гайдамаків? Мені здавалося, що я тут відкрив для себе душу України; тут кожна могила, байрак, урочище, дорога дихали минувиною, яка начебто була розлита в повітрі, в просторі і яка таїлася в кожній грудці, в деревині, в камені.*

*Хіба дивно, що я почувався тут, як у храмі?*

(Р. Федорів. Текст за С. В. Шевчук, Л. В. Яхно. Складаємо іспит з української мови, 1997).

## **Тема № 2. Стилiстичне значення (конотація)**

*Теоретико-методичні зауваження до змісту навчального матеріалу*

Робота з поняттями стилістично нейтральні і стилістично забарвлені мовні одиниці, емоційність, експресивність, конотація, дозволила

викладачеві-експериментатору звернути увагу на функції НПТ, які завжди позначені додатковим експресивним відтінком. Звертаючись до творів художньої літератури, студенти визначали експресивну (надають тексту виразності, емоційності), конотативну (виражають стійку загальноновизнану в мовному колективі оцінку відповідного предмета, реалії, факту; риси характеру, надають тексту додаткового відтінку – урочистого, комічного, сатиричного, ліричного тощо), символічну (передають культурну інформацію) функції НПТ. Аксіологічність НПТ підкреслюють, пов'язані з ними стійкі асоціації і конотації, передаючи суб'єктивне ставлення автора до повідомлюваного. Для того щоб підтримати зацікавленість студентів проблемою прецедентності і розширити систему пізнавальних завдань на самостійне опрацювання було винесено такі додаткові теми: 1) система прецедентних феноменів у контексті сучасних досліджень; 2) склад прецедентних феноменів (прецедентні імена, прецедентні висловлювання, прецедентні ситуації, прецедентні тексти).

*Соціокультурна проблематика текстів: Вогонь пісень Лесі Українки.*

*Зміст практичної частини експериментальної програми.*

*Мовно-мовленнєві вправи.*

1. Доведіть думку Д. Б. Гудкова про те, що уявлення, пов'язані з прецедентними феноменами, «позначені яскраво вираженою аксіологічністю, за кожним з них закріплена певна оцінка за шкалою «+» (прекрасно) / «-» (жахливо), іншими словами, кожний з прецедентів є зразком «гарних», «правильних» або «поганих», «неправильних» дій, «речей», вчинків» [54: 140]. Скористайтесь поданими прикладами і наведіть власні.

1. *Закружляють зорі Сиві, ніби маки, І впадуть в долоні  
Обережним Мавкам (О. Стешенко. «Волинський етюд»).*

2. – *Ну, ну. Продовжуйте. Комунізм – це та ж християнська мораль і т.д. Та це антихрист у подобі Божій, фарбований Лис – от що таке слово мого, вашого і дідового он слідчого (В. Захарченко. «Етап»).*

2. Яку роль відіграє стилістично забарвлена лексика в кожному з наведених уривків? Чи можна до неї віднести НПТ? Визначте їх функцію.

1. Ні, недарма Іван Франко називав її «трохи не єдиним мужчиною» на всю тогочасну соборну Україну. Великий Каменяр ще й інші сказав слова, що увійшли в усі хрестоматії, бо були точними й правдивими, як правдива і вся творчість самої поетеси: «Від часу Шевченкового «Поховайте та вставайте, кайдани порвіте» Україна не чула такого сильного, гарячого та поетичного слова, як із вуст сії слабосилої хворої дівчини» (З газети). 2. Ми часто, дуже часто цитуємо слова Шевченка: «Возвеличу Малих отих рабів німих! Я на сторожі коло їх Поставлю слово». Ми всі знаємо з шкільних років слова великого Пушкіна, що поет повинен «глаголом жечь сердца людей». Ми охоче пригадуємо слова Лесі Українки: «Слово, чому ти не твердая криця». Ми раз у раз говоримо про слово як знаряддя поезії. Але не завжди ми з достатньою мірою у своїй творчій практиці розуміємо, що значить для поета, і не тільки для поета, а для людини взагалі, слово. Слово – це наша зброя (М. Рильський. «Слово – наша зброя»).

3. Білка струсить жовту

глицю,

сонну бруньку сколихне.

На березу, на ялицю

вітер лагідний дмухне.

Набіжить весела хмарка,

Ліс безсмертний, як душа.

Знов простягне руки Мавка

і – не знайде Лукаша.

(Л. Костенко. «Ще одна

весна»)

Докомунікативні вправи.

4. ... Ти йшла проти бурі,

Мірялась силою з нею,

Проти надії надіялась ти,

Тож годиться й тебе, не

поклінну,

Слово твоє, що міцніше за

крицю,

Називать – Ломикамінь!

(М. Рильський. «На Ай [Петрі]»)

3. Прочитайте речення-теми. Розширте їх 3-4 реченнями за допомогою стилістично забарвленої лексики і НПТ, пов'язаних із запропонованими картинами.



«Зачарований Лукаш»

(Р. М. Палецький)

*Нас зачарувала музика лісу.*

*Власне комунікативні вправи.*



«Перелесник. «Лісова пісня»

Лесі Українки» (Р. М. Палецький)

*Вітер закружив осінні листя.*

4. Уявіть, що ви художник. Намалюйте словесну картину (твір-мініатюру), взявши за основу одну із запропонованих вище тем.

### **Тема № 3: Художній стиль**

*Теоретико-методичні зауваження до змісту навчального матеріалу*

Для художнього стилю, крім слів з образним і тропеїчним значенням, характерне широке вживання фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих слів і висловів, що дозволяє викладачеві оптимізувати роботу студентів з НПТ. По-перше, вони знайомляться з джерелами виникнення НПТ: фольклорні твори, національні художні авторські тексти, інокультурні художні твори, загальнокультурні тексти (Біблія, міфи Стародавньої Греції). По-друге, під час евристичної бесіди на конкретному текстовому матеріалі студенти виокремлювали і групували способи використання НПТ у художньому дискурсі (табл. 2.8).



Таблиця 2.8

## Способи використання НПТ у художньому дискурсі

Номінація	Референція	Цитування	Ремінісценція
Мамо! Колись за жінчину точи- лись війни. То бу- ло достойно. А зараз – за що? (...) Тож уславимо звичай еллінів. Оце вона, мамо, моя Єлена Прекрасна! (О. Гончар.Собор).	Невже це вона?.. – думав Олексій, сидячи в кріслі. – Невже це та, про яку писали Олесь, Блок, Шекспір. Та, при- хід якої я давно вже передчував? (В. Захарченко. Смерч).	☒ (...) Були не тільки формули дрімучого холоп- ства, було інше, від чого береш свій родовід. ☒ «Я син народу, що вгору йде»? ☒ Не іронізуй, са- ме так. (О. Гон- чар. Собор).	Апостол правди і науки, Котрого ждав ти день по дню, Прийшов, простяг потужні руки, – І Легіон ім'я йому (І. Франко. Шевченко і поклонники).

Оскільки студенти раніше були ознайомлені з найпоширенішими способами трансформації фразеологічних одиниць, вони легко дійшли висновку про відповідну видозміну НПТ (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

## Способи трансформації НПТ

Способи трансформації НПТ		Приклади (за [Канел: 103])
Видозмінена форма	Розширення / додавання	Все витримає папір, але не читач (Жозеф Жубер).
	Скорочення / усічення	«Наука в ліс не веде», – сказав випускник лісотехнічного інституту.
	Заміна компонентів	Він тримав у присадибній ділянці свого зору все, що робив сусід.
	Контамінація	Взято участь у побитті байдиків, а били тут байдики зі знанням справи.

I, нарешті, студенти експериментальних груп, аналізуючи художньо-комунікативні ситуації звернення українських письменників у своїх творах до НПТ, використовували елементи дискурсивного і стилістичного аналізів тексту.

*Соціокультурна проблематика текстів: Українська література і світовий культурний простір.*

*Зміст практичної частини експериментальної програми.*

*Мовно-мовленнєві вправи.*

1. Прочитайте уривки. Визначте джерела НПТ. Наведіть власні приклади.

1. *[Єлько] А над парком, бачиш? На високій колоні ... То ж Титан. Розірвав кайдани, що ними був прикутий до скелі, і топче орла, який його терзав ... Титан праці розкутий, Прометей труда ... самі заводські наші з першого чавуну революції відлили його, самі й поставили (О. Гончар. «Собор»).* 2. *Ще далі вийшов, на кучугури подививсь. Ніде нема! Так порожньо, порожньо навкруги! «І стежечка, де ти ходила, колючим терном поросла» (О. Гончар. «Собор»).* 3. *Пам'ятаю, ми приїхали на луки вночі. Я думав, що це «Бежин луг». Десь хропли коні. Наша підвода зупинилась в комишах (М. Хвильовий. «На озера»).* 4. *Товариш Хрущ подивився на свою товаришку поглядом «і ти Брут» і, подивившись промовив тихо: [?] Ти, Лідуню, мабуть, хочеш поглузувати з мене? Ну і глузуй, Господь з тобою, я вже звик до цього (М. Хвильовий. «З лабораторії»).* 5. *Але моя мати не пішла дорогою – на Сагайдак – шевченківської Катерини й моєї Оксани із «Життя» – з тієї книги, що «Сині етюди», яких, етюдів, я вже ніколи не буду писати, бо я пишу – роман (М. Хвильовий. «Арабески»).*

2. Прочитайте, визначте способи трансформації НПТ та їх функції у художньому дискурсі. Пригадайте джерела виникнення згаданих НПТ.

1. *– Дивись, старий, і заздри по-чорному. – Цветаєва?! Таланить же людям, – сказав Павло (...) – Кому в коханні, а як кому, то хоч у букіністиці. Віктор на ходу гортав томик, пробігав очима рядки (В. Захарченко. «Чекання»).* 2. *Марія думала про глухі завулки нашої республіки, де увечері*

*молодь співає «Інтернаціонал», а вранці йде робити на глітая. Розбіглись дороги, розбіглись стовпи. На однім стовпі написано: Підеш направо – загризе вовк. Підеш наліво – уб'єшся в ярку. Це правда. Це дійсність. Принаймі для неї (М. Хвильовий. «Синій листопад»). 3. Шановні друзі та колеги, Якщо не таланить, хоч плач, То знайте: альфи  $\neq$  не омеги, Суддя всьому – народ, читач (Д. Білоус. «Суддя всьому – народ, читач»).*

*Мовно-аналітичні вправи.*

3. Прочитайте текст. Визначте тип дискурсу і жанр тексту. Вкажіть на характер побудови тексту. Опишіть комунікативну ситуацію, в якій діють герої. Виконайте семантико-стилістичний аналіз тексту за схемою Л. В. Кравець «Стилістика української мови. Практикум». Зверніть увагу на способи використання автором НПТ.

*Вони дійшли до «Мелодії» і на добру годину поринули в музику Равеля, Дебюссі, Хіндеміта, купили платівки зі скрипалем Хейфіцом. Потім на розі Університетської і проспекту Богдана Хмельницького випили по кухлю пива. Через два квартали зайшли до букіністичної книги, і тут по-справжньому поталанило Вікторові, це вже Павло зрозумів з того, як Гомля замуликав собі під ніс улюблену арію Єлецького.*

*– Що там? – запитав Павло, помітивши в руках Віктора якийсь томик.*

*– Дивись, старий, і заздри по-чорному.*

*– Цвєтаєва?! Таланить же людям, – сказав Павло, коли вони виринули із сутемряви книгарні на вулицю.*

*– Кому в коханні, а як кому, то хоч у букіністці.*

*Віктор на ходу гортав томик, пробігав очима рядки.*

*– О, це для вас із Ївгою! Для Афанасія Івановича і Пульхерії Іванівни. Усе у вас спокійно ... Усе розважено й у пакетики закручено. Ти тільки послухай:*

*Здравствуй! Не стрела, не камень:*

*Я! – живейшая из жен:*

*Жизнь. Обеими руками*

*В твой невыспавшийся сон ...*

– А ось далі:

*Всю меня в простоволосой  
Радости моей прими!*

– Отаке воно – життя! Безберега радість. І я не вірю, що вона можлива повсякчас між чотирьох стін, які ми називаємо домівкою (В. Захарченко. «Чекання»).

*Докомунікативні вправи.*

4. Прочитайте уривки з художніх творів. Користуючись довідкою, замініть виділені фрагменти НПТ. Чи змінилось при цьому виражально-образне звучання твору?

1. «У мене – ідея. Ходімо до парку або трясця зна куди. Га? Ну, не будь дідом, що до одуріння чекає **когось, хто здійснить усі його бажання**» (В. Захарченко. «Чекання»). 2. «Навіть і кафе можна б назвати: «Козак Мамай», або «У козака Мамаю», хіба ж не здорово було б? Але цур! Моя ідея! Беру патент! Отак-то. Треба вміти **поміркувати**. А ти думав, даром я на культурі сиджу?» (О. Гончар. «Собор»). 3. «Але тоді все було простіше: не було таких страшних воєн, як тепер, і тому було більше людей, **що люблять глибоко і самовіддано**» (М. Стельмах. «Правда і кривда»). 4. Читаючи кращі сонети М. Рильського, не скажеш: **новий зміст вкладено в старі форми** (Літературна Україна). 5. «А що їй робити? Все товчеться між хатою і клунею, наче людина неспокійна» (М. Стельмах. «Щедрий вечір»).

Для довідок: *розкинути мислю по древу, Марко Проклятий, золота рибка, Ромео і Джульєтта, влити нове вино в старі міхи.*

*Власне комунікативні й умовно комунікативні вправи.*

5. Прочитайте уривок з вірша М. Рильського «Мова». Підкресліть НПТ і назвіть їх джерела. Охарактеризуйте умовну комунікативну ситуацію відповідно до уривка, визначте його тему та ідею. Розкрийте тему уривка письмово, увиразнюючи твір НПТ.

*Не бійтесь заглядати у словник:*

*Це тишній яр, а не сумне провалля;  
Збирайте, як розумний садівник,  
Достиглий овоч у Грінченка й Даля,  
Не майте гніву до моїх порад  
І не лінуйтеся доглядать свій сад.*

Обмінюйтесь творами, оцініть їх за такими параметрами: 1) дотримання канонів вибраного жанру, 2) доречне використання НПТ, 3) дотримання структурно-композиційних характеристик. Колективно обговоріть ваші рецензії.

Загалом робота над стилями мовлення – публіцистичним, науковим, епістолярним – проводилась у такій послідовності:

- 1) ознайомлення зі сферою використання, основними ознаками і мовними засобами стилю;
- 2) спостереження за особливостями функціонування НПТ у дискурсі;
- 3) закріплення відомостей про стилістичні особливості тексту за допомогою стилістичного і дискурсивного аналізів тексту (мовно-аналітичні вправи);
- 4) формування ДУ у процесі роботи з різними типами дискурсів (вправи на побудову зв'язних висловлювань з використанням НПТ).

Відповідно до характеристики кожного функціонального стилю студенти експериментальних груп вивчали особливості використання НПТ у відповідному дискурсі. Так, НПТ як заголовки виконують роль знаків культури і привертають увагу читачів, забезпечуючи відчуття приналежності до певної лінгвокультурної спільноти, тому НПТ у газетних заголовках, які є найважливішим і найяскравішим елементом інформації у ЗМІ, було приділено головну увагу в роботі над публіцистичним стилем. Основними мовними засобами наукового стилю є цитати і посилання, які, за твердженням В. Є. Чернявської, «мають великий інтертекстуальний потенціал, оскільки здатні повно і точно передати сутність наукової концепції, на яку спирається автор нового тексту» [206: 61]. Студенти

експериментальних груп знайомились з цитатами-аргументами, цитатами-прикладми, цитатами-замінами, а також фоновими посиланнями, примітками й іншими експлікованими показниками інтертекстуальності, характерними для наукових текстів.

Розглянемо зразки практичних завдань.

*Мовно-аналітичні вправи:*

1. Прочитайте та визначте стиль і жанр тексту. Проаналізуйте структурно-граматичний рівень тексту. Розкрийте роль і природу заголовку.

*Як мед – то і ложкою*

*Білокам'яний кримський красень Лівадійський палац-музей час від часу «впадає у дитинство». Не так давно його зали наповнилися таємничим духом далекого 43-го. Знайомі усьому світові постаті знову вершили долю світу: підписували важливі документи, солідно позували фотографам, не забуваючи при цьому про улюблені сигари чи трубку. Знімки, зроблені в період Ялтинської конференції, ксерокопії документів, телеграм, виступів Уїнстона Черчілля – то все подарував музею Фонд Черчілля з Англії. Ці презенти надійшли услід за американським дарунком з бібліотеки Ф. Рузвельта – 224 історичні книги (В. Хоменко. Голос України, 1999, № 119 (2121)).*

2. Прочитайте лист К. Білокур. Виконайте лексико-стилістичний аналіз тексту, спираючись на параметри екстралінгвістичного контексту та характеризуючи лексичні засоби його актуалізації. Підкресліть НПТ. Проаналізуйте семантику і функції прецедентного імені.

*А ось і він, він, Дніпро!.. Ой матінко, і якого тільки дива я не побачила на його великих водах!.. Підійшов пароплав той, яким я попливу до Канева. Господи, як мені страшно було сходити на той пароплав! Та дивлюсь, що люди так сміло ідуть, ну, і я вже пішла ...*

*Ой, а між якими мальовничими берегами тече дужий Дніпро, то ні в казці сказати, ні пером написати! Підплив пароплав до канівської пристані тоді, як сонечко зайшло, а місяць зійшов. А гори які! Мені, мешканці чистого*

*рівного поля, вони здалися такі високі, що нібито аж до місяця достають. Аж ось та висока крутая гора, що в собі схоронила навіки-віків Кобзаря. Мені було і радісно, і сумно, і страшно ...*

*Був понеділок і був день. На могилі не було нікого. І мені така вже воля була – скільки хотіла, стільки й плакала! Так як живому Шевченку розказувала, що як я хочу стати художником, але на цих доріженьках як не терен, то колючки, то камінці гострі. Ой, якби це ви, Тарасе Григоровичу, живі були, то, може б, ви і допомогли мені стати художником. А ті люди, серед яких я живу, не розуміють мене, і я між ними, як чужа... (Із листів художниці Катерини Білокур, 1954).*

3. Прочитайте текст. Визначте його стиль, проаналізувавши сферу використання тексту, основні ознаки і мовні засоби. Підкресліть експліцитні показники інтертекстуальності, характерні для цього типу дискурсу, визначаючи комунікативну мету автора.

*Амплітуда настроїв критиків щодо цього твору виявилася більш широкою: від порівняння О. Афанасьєвим-Чужбинським Квітчаних характерів із шекспірівськими, від захопливих оцінок Т. Шевченка, П. Куліша, В. Даля, О. Потебні та багатьох інших видатних умів – до відверто глузливого відгуку В. Белінського. Виконане у яскравій повістевій манері художнє полотно «несамовитий Віссаріон» назвав «повістю або щось наче повість» і, цього разу не маскуючи своєї антипатії до всього українського, поставив на карб нашої літературі, що вона дихає «простакуватістю селянської мови і дубуватістю селянського розуму»<sup>1</sup>.*

*Ні важливість порушених у повісті суспільних питань, ні драматизм життєвих доль героїв, щасливе майбутнє яких брутально перекреслив не хто інший, як москаль, служивий російської армії, як бачимо, анітрохи не схвилювало Белінського. Перебуваючи в полоні своїх великодержавних амбіцій, він не розгледів чи не захотів розгледіти, що «простакуватістю мови» і «дубуватістю розуму» вирізняється з-поміж персонажів саме його співвітчизник.*

*Негативна оцінка російським критиком повісті українського письменника (...) спричинилася до того, що з творів Квітки-Основ'яненка для вивчення в школі було затверджено повість «Маруся» (...)*

*Думки про те, щоб зламати традицію і вдатися до вивчення «Сердешної Оксани», вже висловлювалися. Адже виховного значення цей твір не втратив і нині: його морально-етичні проблеми у тих чи інших варіаціях – вічні. «Мораль Квітки – загальнолюдська мораль, мораль християнська, яка ще не стала трюїзмом, а повна глибокого значіння для кожної людини в усі часи», – ці слова сказані ще у 1918 році Василем Бойком у передмові до видань творів Г. Квітки-Основ'яненка, – цілком справедливі (Л. Ковалець. Про Квітчину «Сердешну Оксану» і не лише про неї).*

<sup>1</sup> Цит. за вид.: Квітка-Основ'яненко. Збірник до 150-річчя народження. 1778 – 1928. – Харків, 1928. – С. 169.

*Докомунікативні вправи:*

4. Прочитайте, визначте тему та ідею тексту. Доберіть до газетної замітки заголовки – прецедентний текст, представлений паремією.

*1907-го почав виходити знаменитий словник Грінченка, в якому, як колись і в неперевершеного Даля, соковита українська мова була представлена в усій її красі, у розмаїтих відтінках. Коли ще вирішувалася доля словника, до Бориса Дмитровича звернувся видатний етнограф та лексикограф Д. І. Яворницький: «От якби нам створити такого українського словника, як ото створив Даль російського».*

*Нарешті великий працелюб дістав можливість засісти за головну працю свого життя. Його кабінет на вулиці Гоголівській у Києві завалений книгами, картками, зшитками. З ранку до вечора невтомна праця над словником.*

*Грінченків словник одержав високу оцінку в академічних колах, а редакторів і упорядників була вручена премія імені М. І. Костомарова.*

Яку функцію виконує заголовок? Перевірте відповідність вашого заголовку змістові тексту, охарактеризувавши головні текстові категорії та їх



актуалізацію у заголовку. Наведіть приклади використання ПТ-паремій у газетних заголовках. Які конотації виражають такі заголовки?

5. Прочитайте текст, визначте сферу його використання. Доберіть і введіть у текст цитати-приклади і цитати-аргументи. Чи відповідає тепер текст таким ознакам, як логічність, переконливість та аргументованість? Обговоріть ваші роботи колективно.

*Драма-феєрія «Лісова пісня» є вершиною поетичної майстерності великої української поетеси. У своїй творчості Леся Українка нерідко використовувала теми з античної міфології. Але особливо плідним виявилось її звернення до вічного джерела натхнення – фольклору рідного краю.*

*Задум цього твору, котрий належить до найкращих перлин світової поезії, виник у поетеси ще давно, коли вона вперше познайомилася з чарівною природою Волині. Можливо, саме тому працювала вона над драмою-феєрією лише 10-12 днів.*

*У квітні 1911 року, після лікування в Єгипті (Гелуан), Леся приїхала до Києва. 2 червня вже була в Кутаїсі, де служив її чоловік К. Квітка. 3 липня вона почала там писати «Лісову пісню», а 25 липня на робочому столі Лесі вже лежав чорновий варіант твору (За Л. В. Нартовою).*

*Власне комунікативні вправи:*

6. Ознайомтесь із такими різновидами епістолярію, як щоденник. Пригадайте, хто з українських письменників звертався до цього жанру. Спробуйте, проаналізувавши події одного університетського дня, учасником яких ви були, узагальнити під назвою «Сторінки щоденника». Використовуйте на позначення окремих ситуацій, культурних реалій, деталей, героїв прецедентні імена. Під час презентації творів на практичних заняттях дайте відповідь на запитання: з якою комунікативною метою автор використовував ПТ, які вербалізували загальновідомі когніції, факти?

7. Вибравши близьку вам подію сучасної історії або сьогодення, підготуйте інформаційну замітку до газети. Пам'ятайте, що, за дослідженнями психологів, близько 80% читачів спочатку переглядають

лише заголовки. Колективно проаналізуйте заголовки до кожної газетної замітки.

8. Григорій Тютюнник сказав про Василя Стефаника: «Мало бачити і розуміти, треба любити. Нема загадки таланту, є вічна загадка любові». Спробуйте розкрити таємницю таланту письменника, написавши дві статті – науково-навчального і науково-популярного змісту. Опишіть модель наукового тексту та його мовне оформлення. Які види цитат ви використовували?

*Умовно комунікативні вправи:*

9. Розширити та увиразнити текст за допомогою НПТ, урахувавши комунікативний намір автора. Зверніть увагу на такі структурні компоненти тексту, як заголовок та епіграф.

*Рідною мовою належить уважати мову своєї нації, мову предків, яка пов'язує людину з її народом, з попередніми поколіннями, їхніми духовними надбаннями.*

*Людина, яка не розуміє значення рідної мови, віддаляє себе від культурно-історичного досвіду і досягнень свого народу, його культурно-духовних надбань. Для неї вмовкає українська пісня, дума, легенда, прислів'я, перед нею зачиняє двері мистецтво рідного слова (В. Іванишин, Я. Радевич-Вінницький).*

Особливу увагу в курсі «Стилістика української мови» ми звернули на такі теми: «Стилістична фразеологія. Фразеологічні одиниці і паремії як НПТ. Крилаті слова і вислови. Літературне цитування. Текстові ремінісценції» та «Стилістичні фігури. Алюзія як художньо-стилістичний прийом. Парафраза», що дозволило розширити уявлення студентів експериментальних груп про явище прецедентності і сприяло розвитку вмінь увиразнювати писемний дискурс засобами текстової прецедентності, звертатись до НПТ у вигляді текстових ремінісценцій, цитування, алюзій. Відповідно до соціокультурного підходу тексти, з якими студенти працювали на лекційних і практичних заняттях, були підпорядковані літературним

питанням, а саме темі «Художні взаємовпливи всередині української літератури».

Отже, пригадавши на прикладі художніх творів, літературознавчі поняття «ремінісценція», «алюзія», «парафраза», «цитування», студенти експериментальних груп досліджували їх стилістичні можливості та функціонування як НПТ у різних типах дискурсів. Наприклад, студентам пропонувалось завдання такого типу. Прочитайте уривки з художніх творів. Виконайте лексико-стилістичний аналіз текстів. Знайдіть ремінісценції, алюзії, парафраз, цитування. З якою метою автор до них звертається?

1. *«Обнімітьсь, брати мої  
Молю вас, благаю!» –  
Люде щирі, попобившись,  
голосно співають*

*«Нехай мати усміхнеться,  
Заплакана мати!» –  
Каже піп й за панахиду  
Бере більшу плату (...)*

*В. Самійленко «По Шевченку»*

2. *Чи є в світі молодиця,  
Як та Дума чорнолиця?  
Бережіться, добрі люде, –  
Всім тепера лихо буде.*

*Дума серце, Дума любка,  
Дума патрана голубка,  
Дума смирна, як ягничка.  
Дума цяця-молодичка (...)*

*В. Самійленко «Дума-цяця»*

3. *Весною я Вас бачив. Бриз морський  
Вам чуба колошматив й серце ревне,  
І майстер корабля, немов Сашко який,  
Вам нахвалявся точеним форштевнем.*

*А влітку лютували все шаблі,  
На шаблі Ви роман писали влітку,  
Як райдуга конала на землі,  
Порубана уся на сухозлітку (...)*

*І. Драч «Мій спомин про Юрія Яновського»*

4.(...) *Співає ліс захриплими басами,  
веде за повід стежечку худу.  
І це вже, певно, зветься небесами,  
бо я уже над хмарами іду.*

*Тут, в небі, тихо. Ані шум потічка,  
Ні вітру шум, ні пташка лісова.  
І тільки десь Іванова Марічка  
Із того світу кличе його: [І] Йва-а-а!*

*Л. Костенко. «Неповторність»*

Після аналізу поетичних творів студенти доходили висновку про те, як співвідносяться поняття «ПТ» і «текстова ремінісценція», «алюзія»; схарактеризували літературне цитування, алюзію, текстову ремінісценцію як яскравий стилістичний прийом, дібравши власні приклади.

Для конкретизації знань з теми викладачам-асистентам було рекомендовано збільшувати кількість завдань на побудову зв'язних висловлювань з використанням НПТ, ускладнених вправами пошуково-дослідницького характеру, а саме: розкрийте зміст тверджень: «Створення автором текстової ремінісценції свідчить про творчий характер його мовлення», «мовленнєва творчість характерна для мовленнєвої діяльності не тільки автора, який включає у своє мовлення ПТ, але й читача, який розуміє, як пишуть дослідники, суть справи» [116: 61]; напишіть твір, який би продемонстрував творчий характер вашого мовлення, самостійно вибравши тему, стиль, спосіб вираження змісту (проза чи поезія), жанр.

Під час опрацювання програмових питань із «Сучасної української літературної мови. Синтаксис» стрижневими були теми, які розкривали синтаксичні особливості цілого тексту. Узагальнюючи знання студентів-філологів з лінгвістики тексту, додатково було розглянуто питання з дискурсології, зокрема текстово-дискурсивні категорії, ПТ як одиниці дискурсу, продемонстровано текстотворчі функції ПТ (інформативна, смислова, оцінна, ПТ як засіб міжфразного зв'язку). На практичних заняттях із синтаксису найефективнішим, природно, виявився метод вправ. Дібрані завдання забезпечили опанування поняттями дискурсології, формування пізнавальної активності і самостійності, а головне вмінь творчо розв'язувати комунікативні завдання. Текстовий матеріал до вправ відповідав соціокультурній темі: «Власні імена в художньому мовленні українських письменників».

Наведемо приклади мовно-мовленнєвих, мовно-аналітичних, умовно комунікативних і власне комунікативних вправ:

1. Прочитайте текст. Визначте засоби зв'язку речень у ньому. Окремо прокоментуйте лексичні засоби зв'язку, створенні шляхом повтору НПТ. Охарактеризуйте НПТ (екстралінгвістичний контекст, джерело виникнення, форма використання).

*Тоді переді мною виростають милі й далекі постаті Пульхерії Іванівни й Афанасія Івановича, що так тривожили колись Гоголя. Я думаю, що ці постаті безсмертні й що Зідул і бабуся – це тільки варіації одного й того ж типу. Навколо нас фантастичний степ. Гостро пахнуть бур'яни. Бабуся поганяє коника.*

*Тоді я бачу мертві краї, «старосвітських поміщиків» і гоголівських старичків. Я бачу Пульхерію Іванівну, Афанасія Івановича і їхній домік. Він стоїть тепер (чомусь) над кручею. Внизу духмяна ріка, далі піски, як нова Сахара. Збоку стоять Сорочинці – ті краї, де блукала колись «червона свитка». Ліворуч – сам славетний Миргород. Коли ясна погода, за кучугурами, крізь марево, гоголівський край як на долоні.*

*Мені здається, що я теж бував у Афанасія Івановича. Тут живе тепер його якась троюрідна правнучка. Вона глуха, столітня й тихо доживає вік (М. Хвильовий. «На озера»).*

2. Прочитайте уривок із художнього твору, підкресліть НПТ. На прикладі поданого уривка доведіть, що ПТ – це одиниці дискурсу, проаналізувавши такі текстові категорії, як антропоцентричність (адресантність й адресатність) та інтерактивність (інтенційність і стратегічність). Опишіть комунікативний простір, до якого апелює автор твору. Визначте функції НПТ.

*Невинна золота фея жорстокого Апетиту.*

*Вона – рідна сестра черствого житнього Хліба*

*І близнючка-сестриця біложупанного Часнику,*

*Вона – золота граната у пащу студентського голоду,*

*Затята суперниця розвареної рохлі Картоплі,*

*Вірна подруга кухонної скромниці Солі,*

*Мала Жанна д'Арк на всіх англосаксів-мікробів,  
Вона – ніжна Лаура якогось кирпатого Петра Петрарки  
З київського технічного училища на Подолі,  
Захована у теплиці його саморобної валізки,  
Чи вона – забута, занедбана Цибулина Попелюшка,  
Що безіменно зітліє у шлунку якогось бонзи.*

*І. Драч. «Балада золотої Цибулі»*

3. Наведіть приклади інформативної та оцінної текстотвірної функції прецедентних імен, звернувшись до роману О. Гончара «Собор».

4. Напишіть твір на тему «Славетні імена України», використовуючи фразеологічні одиниці, крилаті слова і вислови, прецедентні імена і висловлювання. Подумайте, яку роль виконує заголовок у реалізації категорії зв'язності. З якою метою ви використовували НПТ у своєму творі? Чи відповідали вони, на вашу думку, темі та ідеї твору? На основі самоаналізу відредагуйте твір, а потім оцініть твори один одного.

5. Прочитайте. Доведіть, що поданий уривок можна вважати текстом. За яких обставин його можна назвати дискурсом? Визначте тему і головну думку тексту. Пригадайте народні думи та художні твори про Марусю Богуславку. Напишіть твір-мініатюру «З оповідок ...», використовуючи історичні і літературні факти та імена як НПТ.

*Маруся з Богуслава*

*Історія України дає нам величні приклади самопосягати і жертв жіноцтва для добра вітчизни чи народу. Довгі віки пам'ятатиме людство ім'я жінки-патріотки Марусі Богуславки. Відірвана від рідного дому і роду, одна, як билинка в полі, дівчина зважується на подвиг. Перебуваючи в неволі у турецького паши, ризикуючи життям, вона відкрила «темницю кам'яную» і випустила на волю «сімсот козаків, бідних невольників». Про її мужність, самовідданість народ склав думу «Маруся Богуславка», яку високо цінував Т. Шевченко, пісню-баладу «Про Бондарівну». Один з найяскравіших народнопоетичних образів використали в своїй творчості І. Нечуй-*

*Левицький, М. Старицький, інші письменники. На сюжет думи український композитор О. Свєшников створив балет «Маруся Богуславка». У місті Богуславі встановлено пам'ятник патріотці. Вірогідних історичних даних про Марусю Богуславку немає (А. Шелест).*

Ураховуючи той факт, що робота з формування ДУ вимагала відпрацювання окремих мовленнєвих операцій, у змісті курсу «Лінгвістичний аналіз тексту», окрім традиційного аналізу тексту, було використано елементи дискурсивного аналізу, який охоплював екстралінгвістичний, прагматичний і семантико-когнітивний аспекти [114]. Крім того, поєднання завдань лінгвістичного і дискурсивного аналізів супроводжувалось аналізом текстової категорії інтертекстуальності. З одного боку, аналізуючи текст, студенти експериментальних груп виокремлювали і характеризували інтертекстуальні посилання автора, розглядали НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи. Наприклад, студентам експериментальних груп було запропоновано для аналізу твір І. Франка «Крик серед півночі в якимсь глухім околі» за такою схемою:

*Се у Римъ кричать подъ саблями половецкими*

*Крик серед півночі в якимсь глухім околі.*

*Чи вмер хто й свояки ридають по вмерлому?*

*Чи хто поранений конає в чистім полі?*

*Чи плачуть сироти, ограблені і голі,*

*Без батька і матері, без хліба і без дому?*

*Невідомий співак походу степового...*

*Замісто струн нап'яв він тятиви спижеві,*

*Давно забуту рать з сну будить вікового*

*І до походу, знай, накликає нового*

*«За землю руськую, за рани Ігореві».*

*Давно забута рать в забутій спить могилі,*

*І Ігор спить, і з ним все плем'я соколине;*

*Лиш крик поета ще лунає в давній силі,*

*Байдужість сірая куняє на могилі,  
І кров із руських ран все рине, рине, рине.*

1. Знайдіть та схарактеризуйте (відповідно до ідеї твору) інтертекстуальні посилання автора.
2. Знання яких пресупозицій дозволяє адекватно зрозуміти текст? Особливу увагу зверніть на такі екстралінгвістичні знання, як соціальні, історичні, літературні.
3. Знайдіть лексику, яка вказує на історичний час, до якого звертається поет у творі, подумайте, з якою метою. Визначте концептуальну інформацію поетичного твору та сформулюйте його ідею.
4. Визначте роль епіграфу у розкритті категорії інформативності на прикладі проаналізованого твору.
5. Складіть лінгвокультурологічну розвідку про прецедентний статус давньоруської пам'ятки «Слово о полку Ігоревім», проінтерпретували окремі вислови з твору. Наведіть приклади з творчості інших українських письменників.

З іншого боку, під час аналізу художнього твору студенти звертали увагу на внутрішньотекстові і позатекстові аспекти прецедентності, що забезпечувало доречне апелювання до них у власному мовленні (дискурсі). Так, аналіз уривку з повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» (від слів «Туго росла дитина, а все ж підростала» до слів «Весь світ був, як казка») проводився у такій послідовності:

1. Охарактеризуйте текст в екстралінгвістичному контексті (ситуативний, психологічний, етнографічний контексти).
2. Опишіть пресупозиції, пов'язані зі змістом твору. Складіть культурологічний коментар до уривка, виділивши національно забарвлену лексику.
3. Враховуючи екстралінгвістичну інформацію, виконайте лінгвістичний аналіз. Визначте мовну домінанту тексту та її роль у розкритті ідейного задуму автора.



4. Які асоціації у вас викликає назва твору «Тіні забутих предків»? Прочитайте подані уривки. З якою метою автори звертаються до НПТ? Чи можна сказати, що через назву твору активізується історія написання твору (або інші позатекстові аспекти прецедентності)? Обґрунтуйте свою думку.

1. *Поет знає, як далеко одійшов запах тобілевичо-старицьких бур'янів, що прекрасно пах після «Гайдамаків» і «Катерини», як далеко і «Тіні забутих предків», і все, що хвилювало юність, а тепер залишило тільки сірого чортика. Поет знав, що в історії народів його божественно-незрівнянній країні, що, як золота осінь, димить на твоїй патетичній душі, принаймні на першу півсотню літ одведено силою рабської психіки тільки два рядки, і то петитом; і на ці два рядки ніхто і ніколи (аж поки пройде півсотні літ!) не зверне уваги. І поет, що скрізь огонь своєї інтуїції побачить нові береги, загине, як Катерина на глухій дорозі невідомости (М. Хвильовий. «Арабески»).*

2. *Тіні незабутніх предків (початок книги)*

*Гуцульський космос. Чисті і нечисті скарби, голуба полумінь та кір-зілля. Де піхають град і родяться громовиці? Мольфарі. Лісні-бісиці з первовіку до нинішнього дня. Лук, часник, оден-зілля та як ся злих духів боронити (Марія Влад).*

Як свідчить практика, перелік текстів для лінгвістичного аналізу у ВНЗ повинен постійно варіюватися, що зумовлено рівнем підготовки студентів, завданням, яке ставить перед аудиторією викладач, інтересами самих студентів, а також змінами у шкільній програмі з української літератури і вимогами спеціальності, яку здобуває студент. Але в цей перелік неминуче потрапляють тексти, які, за нашими міркуваннями, було віднесено до корпусу національно-прецедентних. Таким чином, в експериментальних групах на практичних заняттях було передбачено виконання не лише мовно-аналітичних вправ (лінгвістичний і дискурсивний аналізи), але й мовно-кумуляційних, або ж їх поєднання під час роботи з тим чи іншим художнім

твором, наприклад на матеріалі уривків з поеми Л. Костенко «Маруся Чурай» досліджено фольклорні джерела української літератури, на матеріалі повісті І. Багряного «Сад Гетсиманський» – біблійні мотиви у творчості українських письменників тощо. Поєднання обох видів вправ забезпечувало спостереження і за текстотворчою функцією НПТ, що яскраво демонструє такий приклад: прочитайте уривок, виконайте лінгвістичний аналіз поетичного тексту, зверніть увагу на НПТ, прокоментуйте їх текстотворчу функцію у поданому уривку і способи використання:

*То ж скільки треба в п'яті днедавній  
 Терпіти кару, як злу негodu,  
 В убогій книжечці захаявній  
 Носить надії свого народу,  
 І сині гори, й дніпрові шати,  
 Й садок вишневий, що біля хати.  
 Та над століття, над повінь лиха  
 Могутній голос говорить стиха:  
 – Нічого, брате, я не зрікаюсь,  
 Караюсь,  
 Мучуся ...  
 Але не каюсь!*

*А. Малишко. «То ж скільки треба тайть любові»*

Отже, ознайомлення з текстотворчою функцією НПТ під час цілеспрямованої роботи з різними типами дискурсів дозволяло виявити творчий характер мовленнєвої діяльності студентів експериментальних груп, а також урізноманітнити роботу з формування ДУ в межах дисциплін мовознавчого циклу.

Третій – *проектно-інтегративний* – етап експериментально-дослідного навчання, в основу якого покладено особистісно-зорієнтований і діяльнісний підхід до навчання мови, ґрунтувався на реалізації проектної технології навчання студентів філологічних спеціальностей [142: 55]. Мета етапу, який

спирався на самостійно сплановану і реалізовану діяльність студентів експериментальних груп, полягала в тому, щоб узагальнити і систематизувати знання студентів про явище прецедентності в мові та мовленні, вдосконалювати вміння будувати цілісні дискурси відповідно до параметрів і особливостей комунікативної ситуації, продовжуючи опрацювання корпусу НПТ на підставі організації пошуково-дослідницької діяльності студентів. Для досягнення мети проекту було визначено такі напрями експериментальної роботи:

- опанувати стратегії апелювання до НПТ;
- дослідити особливості побутування НПТ у сучасному українському дискурсі;
- закріпити особливості побудови різних типів дискурсів.

Запропонований проект з текстолінгвістики був зорієнтований на розкриття творчого потенціалу дискурсивної діяльності студентів експериментальних груп. Робота над проектом, який після колективного обговорення зі студентами експериментальних груп отримав назву «Прецедентні тексти як елементи національної пам'яті і виразники творчого характеру мовлення», насамперед передбачала самостійну (індивідуальну і групову) роботу студентів упродовж останнього семестру після опанування академічної дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту» на попередньому етапі дослідження.

Ураховуючи специфіку означеної навчальної дисципліни було обрано такий вид проекту, як проект-вправа. Студентам було запропоновано два типи завдань, практично зорієнтовані і творчі, як-от:

*І завдання:* із запропонованого корпусу НПТ (Додаток А) вибрати текст і довести статус його прецедентності, навести факти реінтерпретації НПТ, способи звернення до НПТ у художньому і публіцистичному дискурсах і, таким чином, окреслити комунікативну ситуацію і контекст побутування НПТ, а також охарактеризувати позатекстові і внутрішньотекстові аспекти

прецедентності, зокрема зв'язок з прецедентними іменами, висловлюваннями і ситуаціями.

*2 завдання:* описати своє враження від нещодавно прочитаної книги. Вибір типу дискурсу, жанру і логічного способу подачі інформації (розповідь, роздум і опис) довільний; параметри комунікативної ситуації зумовлюються відповідним типом дискурсу.

На нашу думку, звернення до проекту забезпечувало активізацію лексико-фразеологічного словника (запас і динамічність концептів НПТ); можливість вияву індивідуальних рис студента як мовної особистості (адже кожен по-своєму використовував НПТ у породжуваному ним дискурсі), опанування студентами різноманітними дослідницькими прийомами (збирання необхідної інформації, аналіз, асоціативний експеримент, підбиття підсумків тощо), а також розширювало можливості навчального процесу завдяки використанню комп'ютерних технологій для створення студентських презентацій і виступів, пошуку додаткової інформації в Інтернеті.

Структурування змістової частини проекту підпорядковувалось проблемному запитанню, відповідь на яке студенти експериментальних груп отримували по закінченню навчального проекту: якими перевагами володіє автор, апелюючи в писемному дискурсі до НПТ? Загалом організація проекту-вправи включала три етапи, зміст яких розкрито у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Етапи роботи над проектом «Прецедентні тексти як елементи національної пам'яті і виразники творчого характеру мовлення»**

Етапи роботи над проектом	Зміст роботи	
	викладача-експериментатора	студентів експериментальних груп
1	2	3
1 етап Підготовка до проекту	мотивація діяльності студентів, постановка проблемного питання	

1	2	3
	визначення теми, мети і завдань проекту	
	формулювання основних напрямів роботи, розкриття механізму реалізації проекту	розробка плану дій
	організаційне планування: визначення методологічної бази, основних інформаційних джерел, розподіл на групи, очікувані результати і форма захисту, термін виконання, встановлення критеріїв і системи оцінювання	
2 етап Реалізація проекту	спостереження за роботою студентів, при потребі корегування і керування пошуково-дослідницькою діяльністю студентів	виконання проекту <i>групова робота</i> ☑ проаналізувати факти реінтерпретації НПТ (робота зі словниками, додатковою літературою, творами мистецтва); ☑ асоціативний експеримент, обробка отриманих результатів; ☑ проілюструвати способи звернення до НПТ у художньому і публіцистичному дискурсах; ☑ окреслити комунікативну ситуацію і контекст використання НПТ в українському дискурсі;

1	2	3
		<p>☒ охарактеризувати поза-текстові і внутрішньотекстові аспекти прецедентності, дібрати приклади;</p> <p>☒ сформулювати висновки щодо побутування НПТ у формі письмового звіту і мультимедійної презентації.</p> <p style="text-align: center;"><i>індивідуальна робота</i></p> <p>☒ виконання творчої письмової роботи</p>
<p>3 етап</p> <p>Аналіз та оцінювання результатів проекту</p>	<p>усний і письмовий звіт студентів, колективне обговорення, оцінювання результатів</p>	
	<p>перевірка індивідуальних творчих письмових робіт студентів</p>	
	<p>оцінювання та самооцінювання результатів проекту, підбиття підсумків на семінарському занятті</p>	

Особливість реалізації проектної технології полягала в інтеграції набутих знань з української мови, літератури, культури й історії. Крім письмових звітів і письмових творчих робіт, студенти експериментальних груп підготували мультимедійні презентації, з особливостями планування і використання яких вони знайомились у межах таких навчальних дисциплін, як «Інтел» [80] або «Нові інформаційні технології». Залучення до форми звітності мультимедійної презентації дозволило сконцентрувати увагу на формуванні вмінь систематизувати зібраний мовний матеріал і упорядкувати його, добирати влучні приклади, заголовки, поєднувати текстовий матеріал з ілюстративним, висловлювати свої думки більш змістовно, водночас стисло і

логічно, дотримуватись композиційних і мовленнєвих особливостей наукової статті, влучно використовувати цитування, будуючи, таким чином, цілісні дискурси відповідно до параметрів і особливостей комунікативної ситуації (зразок студентської мультимедійної презентації вміщено в Додатку 3).

Оскільки важливе місце у проектній технології посідає система оцінювання, студентські письмові звіти за результатами опрацювання корпусу НПТ, підготовлені у вигляді наукових робіт, статей або творчих письмових робіт було оцінено за критеріями, визначеними в параграфі 2.2 дисертації.

Відповіді на проблемне запитання (якими перевагами володіє автор, апелюючи в писемному дискурсі до НПТ?) було спільно обговорено на спецкурсах з української мови та літератури, на яких студенти презентували свої колективні та індивідуальні роботи. Обов'язки викладача-експериментатора полягали лише в тому, щоб за допомогою навідних запитань (З якою метою автор звертався у творі до НПТ? Наскільки вдалими були створені автором текстові ремінісценції шляхом використання НПТ? Чи досягнув автор поставленої комунікативної мети? Які твори характеризували їх авторів як оригінальну і творчу мовну особистість? Чому?) посприяти більш глибокому усвідомленню ролі і місця НПТ, їх текстотворчої функції, а також включенню автора і читача у процес мовленнєвої творчості на рівні творення і сприймання писемного дискурсу.

Отже, завдання проекту-вправи виступили підґрунтям як для вдосконалення дискурсних умінь студентів експериментальних груп у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності, так і вмінь увиразнювати і збагачувати писемний дискурс шляхом використання явища прецедентності. Крім того, застосування методу проектів якнайкраще сприяло інтегруванню накопичених студентами знань із різних галузей гуманітарної науки, зокрема дисциплін мовно-літературного циклу; позитивно позначилося на розвиткові пізнавальних і творчих умінь

студентів, даючи можливість більш розкуто орієнтуватися в інформаційному просторі.

#### **2.4. Прикінцевий аналіз результатів експериментально-дослідного навчання**

На завершальному етапі дослідження було проведено контрольний зріз з метою виявлення ефективності запропонованої методики з формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів. Частина завдань прикінцевого контрольного зрізу проводилась аналогічно до констатувального зрізу експерименту, але із залученням дещо видозмінених завдань, решта – шляхом порівняння аналізу результатів студентів КГ<sub>1,2,3</sub> і ЕГ<sub>1,2,3</sub>.

З метою визначення динаміки змін у рівнях сформованості дискурсних умінь майбутнім філологам було запропоновано відповісти на питальник (анкета із завданнями теоретичного характеру) та виконати контрольні роботи (Додаток И).

Анкета містила запитання теоретичного характеру і мала на меті встановити рівень володіння теоретичним матеріалом з текстолінгвістики (знання текстових категорій зв'язності, членування (текстовий компонент ДУ), інтертекстуальності (тактичний, стратегічний, текстовий компоненти ДУ), ситуативності (тактичний, стратегічний компоненти ДУ) і пов'язаних з ними понять). Нагадаємо, що кожна відповідь оцінювалась як правильна повна (студент вільно і вповні володів теоретичним матеріалом, давав правильні визначення, наводив приклади, логічно структурував відповідь); правильна неповна (студент демонстрував часткове володіння теоретичним матеріалом, припускався поодиноким неточностей у формулюванні дефініцій, не завжди вдало наводив приклади або ж вони були відсутні); неправильна (студент виявляв незнання більшої частини теоретичного матеріалу, допускав грубі неточності у визначенні понять, відповідь була



поверховою, непослідовною). Кількісний аналіз відповідей студентів на запитання теоретичного характеру подано в таблиці 2.11.

Відповідаючи на 1 запитання 11% студентів у КГ<sub>1</sub>, 13% КГ<sub>2</sub> і 11% КГ<sub>3</sub> та 25% в ЕГ<sub>1</sub>, 26% в ЕГ<sub>2</sub>, 23% в ЕГ<sub>3</sub> змогли пояснити значення понять «прецедентний текст» та «інтертекстуальність»: *текст в тексті, тексти значущі для особистості, добре відомі широкому оточенню, звернення до них неодноразово поновлюється, зберігаються у згорнутому вигляді, артефакт культури, міжтекстова взаємодія*. Правильну неповну відповідь дали 29% КГ<sub>1</sub>, 31% КГ<sub>2</sub>, 32% КГ<sub>3</sub> та 43% в ЕГ<sub>1</sub>, 30% ЕГ<sub>2</sub>, 42% ЕГ<sub>3</sub> майбутніх філологів, наприклад: *тексти, що вступають в інтертекстуальні відносини, використання спільних сюжетів, образів, мотивів, тексти, що використовують цитати і ремінісценції тощо*. Неправильно визначили поняття 41% КГ<sub>1</sub>, 43% КГ<sub>2</sub>, 44% КГ<sub>3</sub> та 23% в ЕГ<sub>1</sub>, 25% в ЕГ<sub>2</sub>, 25% в ЕГ<sub>3</sub>, відсутня відповідь спостерігалась у 19% КГ<sub>1</sub>, 13% КГ<sub>2</sub>, 13% КГ<sub>3</sub> та 9% ЕГ<sub>1</sub>, 9% ЕГ<sub>2</sub>, 10% ЕГ<sub>3</sub>.

Як засвідчили відповіді студентів на 2 запитання питальника, поняття «ремнісценції» та «алюзії» спромоглися розмежувати, а, отже, дати правильну відповідь 26% опитуваних КГ<sub>1</sub>, 24% КГ<sub>2</sub>, 27% КГ<sub>3</sub> та 31% ЕГ<sub>1</sub>, 35% ЕГ<sub>2</sub> і 32% ЕГ<sub>3</sub>, ілюструючи свої приклади таким чином: *алюзія відображає щось без вказівки на автора, створює асоціації, а ремінісценції використовують частину первинного тексту, нагадуючи якісь події, героїв, наприклад, алюзія – у тексті «Микита Кожум'яка» Олександра Олеся натяк на гімн «Ще не вмерла Україна», алюзії та ремінісценції – категорії інтертекстуальності, що натякають на різні події, сюжет в канві авторського тексту, наприклад, рядки Л. Талалая «Чернеча світиться гора / Високим змістом «Заповіту»»; 30% студентів КГ<sub>1</sub>, 32% КГ<sub>2</sub>, 30% КГ<sub>3</sub> та 39% ЕГ<sub>1</sub>, 38% ЕГ<sub>2</sub> і 36% ЕГ<sub>3</sub> – правильна неповна відповідь, 27% студентів КГ<sub>1</sub>, 25% КГ<sub>2</sub>, 28% КГ<sub>3</sub> та 21% ЕГ<sub>1</sub>, 22% ЕГ<sub>2</sub>, 24% ЕГ<sub>3</sub> – неправильна відповідь. Відсутня відповідь спостерігалась у 17% КГ<sub>1</sub>, 19% КГ<sub>2</sub>, 15% КГ<sub>3</sub> та 9% ЕГ<sub>1</sub>, 6% ЕГ<sub>2</sub>, 8% ЕГ<sub>3</sub>.*

Таблиця 2.11

**Кількісний аналіз відповідей студентів на запитання теоретичного характеру  
(за результатами прикінцевого зрізу у (%))**

Запитання №№	Відповідь (у %)							
	правильна повна		правильна неповна		неправильна		відсутня	
	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>
1	11/ 13/ 11	25/ 26/ 23	29/ 31/ 32	43/ 30/ 42	41/ 43/ 44	23/ 25/ 25	19/ 13/ 13	9/ 9/ 10
2	26/ 24/ 27	31/ 35/ 32	30/ 32/ 30	39/ 38/ 36	27/ 25/ 28	21/ 22/ 24	17/ 19/ 15	9/ 6/ 8
3	25/ 24/ 26	36/ 37/ 32	47/ 49/ 46	50/ 52/ 50	17/ 19/ 16	12/ 7/ 10	11/ 8/ 10	2/ 4/ 8
4	20/ 21/ 18	34/ 36/ 31	31/ 33/ 30	36/ 35/ 37	31/ 33/ 34	24/ 27/ 27	18/ 12/ 18	6/ 2/ 5
5	14/ 16/ 13	27/ 24/ 26	29/ 31/ 33	46/ 48/ 44	38/ 39/ 37	19/ 18/ 17	19/ 14/ 17	8/ 10/ 13
6	10/ 11/ 12	23/ 24/ 22	33/ 35/ 34	42/ 42/ 43	33/ 34/ 30	19/ 18/ 19	24/ 20/ 24	16/ 14/ 14
7	2/ 7/ 3	33/ 32/ 36	24/ 25/ 21	31/ 33/ 30	42/ 40/ 43	25/ 28/ 26	32/ 28/ 33	11/ 7/ 8

Із цитатами (3 запитання) майбутні філологи обізнані на достатньому рівні. Так, повну правильну відповідь надали 25% майбутніх філологів КГ<sub>1</sub>, 24% КГ<sub>2</sub>, 26% КГ<sub>3</sub> та 36% ЕГ<sub>1</sub>, 37% ЕГ<sub>2</sub> і 32% ЕГ<sub>3</sub>, визначаючи серед видів цитат – пряму цитацію, квазіцитацію, цитати з та без атрибуції; 47% студентів КГ<sub>1</sub>, 49% КГ<sub>2</sub>, 46% КГ<sub>3</sub> та 50% ЕГ<sub>1</sub>, 52% ЕГ<sub>2</sub> і 50% ЕГ<sub>3</sub> – правильна неповна відповідь, 17% респондентів КГ<sub>1</sub>, 19% КГ<sub>2</sub>, 16% КГ<sub>3</sub> та 12% ЕГ<sub>1</sub>, 7% ЕГ<sub>2</sub>, 10% ЕГ<sub>3</sub> – неправильна відповідь, відсутня відповідь спостерігалась у 11% КГ<sub>1</sub>, 8% КГ<sub>2</sub>, 10% КГ<sub>3</sub> і 2% ЕГ<sub>1</sub>, 4% ЕГ<sub>2</sub>, 8% ЕГ<sub>3</sub>.

На 4 запитання 20% студентів КГ<sub>1</sub>, 21% КГ<sub>2</sub>, 18% КГ<sub>3</sub> і 34% ЕГ<sub>1</sub>, 36% ЕГ<sub>2</sub>, 31% ЕГ<sub>3</sub> дали повне і правильне визначення тексту, визначили функції тексту, серед відповідей зазначимо такі: *об'єднана смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними рисами якої є зв'язність і цілісність, чи, наприклад, текст – результат спілкування, його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація*; 31% студентів КГ<sub>1</sub>, 33% КГ<sub>2</sub>, 30% КГ<sub>3</sub> і 36% ЕГ<sub>1</sub>, 35% ЕГ<sub>2</sub>, 37% ЕГ<sub>3</sub> зазначили окремі ознаки тексту і дали неповну правильну відповідь, а 31% КГ<sub>1</sub>, 33% КГ<sub>2</sub>, 34% КГ<sub>3</sub> і 24% ЕГ<sub>1</sub>, 27% ЕГ<sub>2</sub>, 27% ЕГ<sub>3</sub> не змогли відповісти правильно на поставлене запитання, тобто дали неправильну відповідь. Відсутню відповідь дали 18% КГ<sub>1</sub>, 12% КГ<sub>2</sub>, 18% КГ<sub>3</sub> та 6% ЕГ<sub>1</sub>, 2% ЕГ<sub>2</sub>, 5% ЕГ<sub>3</sub>.

Щодо основних категорій тексту (5 запитання анкети), то опитувані змогли перерахувати такі категорії: міжфразний зв'язок, типи членування тексту, категорії зв'язності, цілісності, завершеності, інтенційності, ситуативності тощо і 14% студентів у КГ<sub>1</sub>, 16% КГ<sub>2</sub>, 13% КГ<sub>3</sub> та 27% в ЕГ<sub>1</sub>, 24% ЕГ<sub>2</sub>, 26% ЕГ<sub>3</sub> дали неправильну відповідь, 29% КГ<sub>1</sub>, 31% КГ<sub>2</sub>, 33% КГ<sub>3</sub> та 46% в ЕГ<sub>1</sub>, 48% ЕГ<sub>2</sub>, 44% ЕГ<sub>3</sub> – неповну правильну, а 38% майбутніх філологів у КГ<sub>1</sub>, 39% КГ<sub>2</sub>, 37% КГ<sub>3</sub> та 19% в ЕГ<sub>1</sub>, 18% ЕГ<sub>2</sub>, 17% ЕГ<sub>3</sub> дали повну правильну відповідь, відсутня відповідь ☐ 19% КГ<sub>1</sub>, 14% КГ<sub>2</sub>, 17% КГ<sub>3</sub> і 8% ЕГ<sub>1</sub>, 10% ЕГ<sub>2</sub>, 13% ЕГ<sub>3</sub>.

Екстралінгвістичні чинники (*історичний, соціальний, психологічний контексти, час і місце написання твору, автор і пов'язана з ним дійсність*)

визначили правильно 10% КГ<sub>1</sub>, 11% КГ<sub>2</sub>, 12% КГ<sub>3</sub> та 23% ЕГ<sub>1</sub>, 24% ЕГ<sub>2</sub> і 22 % ЕГ<sub>3</sub>; 33% студентів КГ<sub>1</sub>, 35% КГ<sub>2</sub>, 34% КГ<sub>3</sub> та 42% ЕГ<sub>1</sub>, 42%ЕГ<sub>2</sub> і 43% ЕГ<sub>3</sub> дали правильну неповну відповідь, 33% респондентів КГ<sub>1</sub>, 34% КГ<sub>2</sub>, 30% КГ<sub>3</sub> і 19% ЕГ<sub>1</sub>, 18% ЕГ<sub>2</sub>, 19% ЕГ<sub>3</sub> відповіли неправильно на 6 запитання анкети. Не дали відповіді 24% КГ<sub>1</sub>, 20% КГ<sub>2</sub>, 24% КГ<sub>3</sub> і 16% ЕГ<sub>1</sub>, 14% ЕГ<sub>2</sub>, 14% ЕГ<sub>3</sub>.

На 7 запитання студенти експериментальних груп дали такі визначення: *сукупність відомостей культурно- та матеріально-історичного, географічного та прагматичного характеру, без яких не можливим є процес спілкування, тобто сукупності загальнолюдських культурних відомостей, якими володіє більшість учасників комунікації, енциклопедичні і власне мовні знання, необхідні при інтерпретації художнього тексту, спільний фонд знань* і тим надали повну відповідь 2% КГ<sub>1</sub>, 7% КГ<sub>2</sub>, 3% КГ<sub>3</sub> і 33% ЕГ<sub>1</sub>, 32% ЕГ<sub>2</sub>, 36% ЕГ<sub>3</sub>, неповну правильну – 24% КГ<sub>1</sub>, 25% КГ<sub>2</sub>, 21% КГ<sub>3</sub> та 31% ЕГ<sub>1</sub>, 33% ЕГ<sub>2</sub>, 30% ЕГ<sub>3</sub>, неправильну – 42% КГ<sub>1</sub>, 40% КГ<sub>2</sub>, 43% КГ<sub>3</sub> і 25% ЕГ<sub>1</sub>, 28% ЕГ<sub>2</sub>, 26% ЕГ<sub>3</sub>, не дали відповідь 32% КГ<sub>1</sub>, 28% КГ<sub>2</sub>, 33% КГ<sub>3</sub> і 11% ЕГ<sub>1</sub>, 7% ЕГ<sub>2</sub>, 8% ЕГ<sub>3</sub>.

Як бачимо, студенти як експериментальних, так і контрольних груп були обізнані з теоретичним матеріалом з лінгвістики тексту на достатньому та середньому рівнях: правильно визначали категорії тексту, розкривали їх зміст, відповіді ілюстрували прикладами, орієнтувалися в літературознавчих поняттях. На нашу думку, це було зумовлено вивченням курсу «Лінгвістичний аналіз тексту», що є обов'язковим на філологічних факультетах ВНЗ. Однак більш відчутними порівняно з результатами учасників КГ<sub>1,2,3</sub>, були позитивні зрушення в ЕГ<sub>1,2,3</sub>, оскільки під час експериментального навчання увага також приділялася вивченню тексту з урахуванням екстралінгвістичних чинників, інтертекстуальних відсилань на інші тексти, способам апелювання до НПТ тощо.

Контрольна робота № 1 передбачала аналіз художнього твору (уривку з оповідання М. Хвильового «Життя» (Додаток І) за схемою, що була доповнена та ускладнена додатковими запитаннями, які мали на меті

перевірити сформованість ДУ за текстовим, жанровим, стратегічним і тактичним компонентами на рівні текстосприйняття. Кожна відповідь оцінювалась як правильна повна (студент вільно і правильно визначав жанр і стиль мовлення, формулював тему та ідею, виокремлював текстові категорії і додаткову інформацію про текст, визначав ремінісценції, алюзії, прецедентні імена і прецедентні ситуації, зазначав їх функції, логічно структурував відповідь); правильна неповна (студент визначав жанр і стиль мовлення, формулював тему та ідею з певними неточностями, припускався поодиноких помилок при визначенні інтертекстуальних відсилань, не завжди вдало відповідав на поставлені питання); неправильна (студент виявляв незнання більшої частини теоретичного матеріалу, а отже, зазнавав труднощів при відповіді на запитання, яка була поверховою, непослідовною, допускав грубі неточності у виділенні філологічних термінів). Результати контрольної роботи № 1 унаочнено в таблиці 2.12.

Запитання контрольної роботи № 1 відображали традиційні питання лінгвістичного аналізу художнього тексту і були доповнені елементами дискурсивного аналізу. Наприклад, завдання 1, 5 мали на меті перевірити рівень сформованості ДУ за жанровим компонентом багатокomпонентної структури ДУ, а саме: визначити жанр тексту і стиль мовлення, мовну домінанту, вилучити додаткову інформацію про текст. Як засвідчив аналіз відповідей, значних труднощів студенти не відчували, характеризуючи жанрово-стильові особливості тексту. Так, 17% студентів КГ<sub>1</sub>, 17% КГ<sub>2</sub>, 15% КГ<sub>3</sub> та 33% ЕГ<sub>1</sub>, 36% ЕГ<sub>2</sub>, 34% ЕГ<sub>3</sub> повністю впорались із 1 запитанням, 32% КГ<sub>1</sub>, 33% КГ<sub>2</sub>, 34% КГ<sub>3</sub> та 42% ЕГ<sub>1</sub>, 40% ЕГ<sub>2</sub>, 40% ЕГ<sub>3</sub> частково відповіли (неповна правильна відповідь) і неправильно – 29% КГ<sub>1</sub>, 27% КГ<sub>2</sub>, 27% КГ<sub>3</sub> та 23% ЕГ<sub>1</sub>, 21% ЕГ<sub>2</sub>, 24% ЕГ<sub>3</sub>, відсутні відповіді спостерігались у 22% КГ<sub>1</sub>, 23% КГ<sub>2</sub>, 24% КГ<sub>3</sub> і 2% ЕГ<sub>1</sub>, 3% ЕГ<sub>2</sub>, 2% ЕГ<sub>3</sub>. На 5 запитання правильну відповідь дали 10% студентів КГ<sub>1</sub>, 9% КГ<sub>2</sub>, 11% КГ<sub>3</sub> та 25% ЕГ<sub>1</sub>, 25% ЕГ<sub>2</sub>, 26% ЕГ<sub>3</sub>, а отже, повністю впорались із завданням, 13% КГ<sub>1</sub>, 15% КГ<sub>2</sub>, 12% КГ<sub>3</sub> та 39% ЕГ<sub>1</sub>, 38% ЕГ<sub>2</sub>, 40% ЕГ<sub>3</sub> частково впорались із завданням (неповна

правильна відповідь) і неправильно відповіли – 37% КГ<sub>1</sub>, 37% КГ<sub>2</sub>, 39% КГ<sub>3</sub> та 29% ЕГ<sub>1</sub>, 30% ЕГ<sub>2</sub>, 28% ЕГ<sub>3</sub>. На жаль, не дали відповіді 40% КГ<sub>1</sub>, 39% КГ<sub>2</sub>, 38% КГ<sub>3</sub> та 10% ЕГ<sub>1</sub>, 9% ЕГ<sub>2</sub>, 9% ЕГ<sub>3</sub>. Студенти як контрольних, так і експериментальних груп були ознайомлені з лінгвістичним аналізом тексту під час вивчення дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту».

Щодо запитань 3, 4, 9, то вони мали на меті перевірити сформованість ДУ, які відповідають текстовому компоненту і передбачають аналіз структурної організації тексту, визначення видів контекстів (схарактеризувати екстралінгвістичні чинники), визначення і зазначення функцій текстових ремінісценцій, алюзій тощо.

Так, на 3 запитання 10% студентів КГ<sub>1</sub>, 12% КГ<sub>2</sub>, 13% КГ<sub>3</sub> та 29% ЕГ<sub>1</sub>, 30% ЕГ<sub>2</sub>, 30% ЕГ<sub>3</sub> повністю впорались із завданнями, 34% КГ<sub>1</sub>, 35% КГ<sub>2</sub>, 33% КГ<sub>3</sub> та 47% ЕГ<sub>1</sub>, 48% ЕГ<sub>2</sub>, 48% ЕГ<sub>3</sub> частково виконали завдання (неповна правильна відповідь). Студенти як експериментальних, так і контрольних груп вказали на *соціальні, історичні, літературні знання, психологічний та ситуативний контексти*, необхідні для сприймання тексту. Неправильно відповіли – 33% КГ<sub>1</sub>, 33% КГ<sub>2</sub>, 32% КГ<sub>3</sub> і 18% ЕГ<sub>1</sub>, 17% ЕГ<sub>2</sub>, 19% ЕГ<sub>3</sub>, відсутня відповідь спостерігалась у 23% КГ<sub>1</sub>, 20% КГ<sub>2</sub>, 22% КГ<sub>3</sub> та 6% ЕГ<sub>1</sub>, 5% ЕГ<sub>2</sub>, 3% ЕГ<sub>3</sub>. На 4 запитання правильну відповідь дали 15% студентів КГ<sub>1</sub>, 16% КГ<sub>2</sub>, 14% КГ<sub>3</sub> та 34% ЕГ<sub>1</sub>, 31% ЕГ<sub>2</sub>, 37% ЕГ<sub>3</sub>; 31% КГ<sub>1</sub>, 31% КГ<sub>2</sub>, 33% КГ<sub>3</sub> та 42% ЕГ<sub>1</sub>, 43% ЕГ<sub>2</sub>, 40% ЕГ<sub>3</sub> частково впорались із завданням (неповна правильна відповідь) і неправильно відповіли – 38% КГ<sub>1</sub>, 36% КГ<sub>2</sub>, 37% КГ<sub>3</sub> і 23% ЕГ<sub>1</sub>, 23% ЕГ<sub>2</sub>, 22% ЕГ<sub>3</sub>. Не дали відповіді 16% КГ<sub>1</sub>, 17% КГ<sub>2</sub>, 16% КГ<sub>3</sub> та 1% ЕГ<sub>1</sub>, 3% ЕГ<sub>2</sub>, 1% ЕГ<sub>3</sub>. Як засвідчив аналіз результатів, незначні труднощі у майбутніх філологів виникли при визначенні мовних засобів міжфразного зв'язку, категорії членування.

Студенти не відчували труднощів при визначенні алюзії на твір (9 запитання) Т. Шевченка «Катерина». Неправильних та відсутніх відповідей не було, хоч студенти як експериментальних, так і контрольних груп подекуди неправильно визначили назву твору – «Причинна».

Таблиця 2.12

**Кількісні показники сформованості дискурсних умінь на рівні текстосприйняття  
(за результатами прикінцевого зрізу у (%))**

Запитання №№	Відповідь (у %)							
	правильна повна		правильна неповна		неправильна		відсутня	
	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>	КГ <sub>1,2,3</sub>	ЕГ <sub>1,2,3</sub>
1	17/ 17/ 15	33/ 36/ 34	32/ 33/ 34	42/ 40/ 40	29/ 27/ 27	23/ 21/ 24	22/ 23/ 24	2/ 3/ 2
2	18/ 19/ 21	39/ 40/ 42	33/ 33/ 31	43/ 41/ 40	30/ 29/ 28	14/ 13/ 11	19/ 19/ 20	4/ 6/ 7
3	10/ 12/ 13	29/ 30/ 30	34/ 35/ 33	47/ 48/ 48	33/ 33/ 32	18/ 17/ 19	23/ 20/ 22	6/ 5/ 3
4	15/ 16/ 14	34/ 31/ 37	31/ 31/ 33	42/ 43/ 40	38/ 36/ 37	23/ 23/ 22	16/ 17/ 16	1/ 3/ 1
5	10/ 9/ 11	25/ 25/ 26	13/ 15/ 12	39/ 38/ 40	37/ 37/ 39	29/ 30/ 28	40/ 39/ 38	10/ 9/ 9
6	13/ 13/ 15	26/ 26/ 25	15/ 17/ 15	37/ 37/ 38	40/ 43/ 41	27/ 25/ 26	32/ 27/ 29	10/ 12/ 12
7	3/ 7/ 4	35/ 32/ 32	25/ 24/ 23	40/ 43/ 44	40/ 42/ 41	23/ 25/ 22	32/ 27/ 32	2/ 2/ 2
8	5/ 7/ 6	30/ 32/ 30	24/ 23/ 23	51/ 51/ 52	39/ 40/ 43	25/ 24/ 24	32/ 30/ 28	9/ 8/ 9
9	17/ 15/ 18	27/ 30/ 27	32/ 33/ 34	51/ 50/ 51	19/ 20/ 19	19/ 19/ 21	32/ 32/ 29	3/ 1/ 1
10	2/ 2/ 3	37/ 37/ 38	10/ 11/ 10	27/ 29/ 27	41/ 43/ 41	25/ 27/ 25	47/ 46/ 46	11/ 7/ 10

Так, 17% КГ<sub>1</sub>, 15% КГ<sub>2</sub>, 18% КГ<sub>3</sub> та 27% ЕГ<sub>1</sub>, 30% ЕГ<sub>2</sub>, 27% ЕГ<sub>3</sub> дали неповну правильну відповідь, 32% КГ<sub>1</sub>, 33% КГ<sub>2</sub>, 34% КГ<sub>3</sub> і 51% ЕГ<sub>1</sub>, 50% ЕГ<sub>2</sub>, 51% ЕГ<sub>3</sub> – повну правильну, неправильну відповідь ☒ 19% КГ<sub>1</sub>, 20% КГ<sub>2</sub>, 19% КГ<sub>3</sub> і 19% ЕГ<sub>1</sub>, 19% ЕГ<sub>2</sub>, 21% ЕГ<sub>3</sub>, відсутня відповідь була у 32% КГ<sub>1</sub>, 32% КГ<sub>2</sub>, 29% КГ<sub>3</sub> та 3% ЕГ<sub>1</sub>, 1% ЕГ<sub>2</sub>, 1% ЕГ<sub>3</sub>.

Однак при відповідях на 2, 6, 8 запитання студенти експериментальних груп враховували екстралінгвістичні параметри тексту, розкриваючи комунікативний намір автора і характеризуючи комунікативні стратегії, мовні засоби, сприймали текст разом із зовнішніми ознаками (стратегічний компонент). Правильно визначили і сформулювали тему та ідею твору (2 запитання) 18% студентів КГ<sub>1</sub>, 19% КГ<sub>2</sub>, 21% КГ<sub>3</sub> та 39% ЕГ<sub>1</sub>, 40% ЕГ<sub>2</sub>, 42% ЕГ<sub>3</sub>; 33% КГ<sub>1</sub>, 33% КГ<sub>2</sub>, 31% КГ<sub>3</sub> та 43% ЕГ<sub>1</sub>, 41% ЕГ<sub>2</sub>, 40% ЕГ<sub>3</sub>, частково впорались із завданнями (неповна правильна відповідь) і неправильно відповіли – 30% КГ<sub>1</sub>, 29% КГ<sub>2</sub>, 28% КГ<sub>3</sub> і 14% ЕГ<sub>1</sub>, 13% ЕГ<sub>2</sub>, 11% ЕГ<sub>3</sub>. На жаль, не дали відповіді 19% КГ<sub>1</sub>, 19% КГ<sub>2</sub>, 20% КГ<sub>3</sub> та 4% ЕГ<sub>1</sub>, 6% ЕГ<sub>2</sub>, 7% ЕГ<sub>3</sub>.

Щоправда, незначні труднощі виникли при характеристиці комунікативної ситуації і визначенні комунікативного наміру автора в контрольних групах. Так, правильно визначили жанрово-стильову організацію дискурсу і структурно-композиційне оформлення, усвідомили комунікативний намір автора, пов'язуючи його з певною комунікативною ситуацією та з мовною домінантою твору 13% студентів КГ<sub>1</sub>, 13% КГ<sub>2</sub>, 15% КГ<sub>3</sub> та 26% ЕГ<sub>1</sub>, 26% ЕГ<sub>2</sub>, 25% ЕГ<sub>3</sub> (повністю справились із завданнями), 15% КГ<sub>1</sub>, 17% КГ<sub>2</sub>, 15% КГ<sub>3</sub> та 37% ЕГ<sub>1</sub>, 37% ЕГ<sub>2</sub>, 38% ЕГ<sub>3</sub>, частково впорались із завданнями (неповна правильна відповідь) і неправильно відповіли – 40% КГ<sub>1</sub>, 43% КГ<sub>2</sub>, 41% КГ<sub>3</sub> і 27% ЕГ<sub>1</sub>, 25% ЕГ<sub>2</sub>, 26% ЕГ<sub>3</sub>, відсутні відповіді спостерігались у 32% КГ<sub>1</sub>, 27% КГ<sub>2</sub>, 29% КГ<sub>3</sub> та 10% ЕГ<sub>1</sub>, 12% ЕГ<sub>2</sub>, 12% ЕГ<sub>3</sub>.

На 8 запитання, що передбачало виокремити спільний фонд знань (у нашому випадку автора і майбутнього філолога), правильно визначили історичні реалії (*комнезам, соціалістична Україна, комунізм, комунія*),



вказали на соціальні факти (*комуніст, йде за правдою Махно, ферми, електричні плуги, машини, фабрики, заводи, тепер для бідних школа, партизани, карний загін, неосвічені люди* [7] *не писемні*), етнографічний контекст (*вечорниці, ворота, обмазані дьогтем*) [8] 5% студентів КГ<sub>1</sub>, 7% КГ<sub>2</sub>, 6% КГ<sub>3</sub> і 30% ЕГ<sub>1</sub> та 32% ЕГ<sub>2</sub>, 30% ЕГ<sub>3</sub>; 24% КГ<sub>1</sub>, 23% КГ<sub>2</sub>, 23% КГ<sub>3</sub> і 51% ЕГ<sub>1</sub>, 51% ЕГ<sub>2</sub>, 52% ЕГ<sub>3</sub> – дали неповну правильну відповідь. У 39% КГ<sub>1</sub>, 40% КГ<sub>2</sub>, 43% КГ<sub>3</sub> і 25% ЕГ<sub>1</sub>, 24% ЕГ<sub>2</sub>, 24% ЕГ<sub>3</sub> були неправильними відповіді, а відсутні відповіді спостерігалися 32% КГ<sub>1</sub>, 30% КГ<sub>2</sub>, 28% КГ<sub>3</sub> та 9% ЕГ<sub>1</sub>, 8% ЕГ<sub>2</sub>, 9% ЕГ<sub>3</sub>.

Щодо відповідей на 7 і 10 запитання, що мали на меті перевірити сформованість ДУ за тактичним компонентом, правильно визначити комунікативні стратегії, які використав автор для досягнення комунікативного наміру зуміли 3% КГ<sub>1</sub>, 7% КГ<sub>2</sub>, 4% КГ<sub>3</sub> і 35% ЕГ<sub>1</sub>, 32% ЕГ<sub>2</sub>, 32% ЕГ<sub>3</sub>; 25% КГ<sub>1</sub>, 24% КГ<sub>2</sub>, 23% КГ<sub>3</sub> і 40% ЕГ<sub>1</sub>, 43% ЕГ<sub>2</sub>, 44% ЕГ<sub>3</sub> дали часткову правильну відповідь; неправильних зафіксовано у 40% КГ<sub>1</sub>, 42% КГ<sub>2</sub>, 41% КГ<sub>3</sub> і 23% ЕГ<sub>1</sub>, 25% ЕГ<sub>2</sub>, 22% ЕГ<sub>3</sub>, більшість студентів контрольних груп не змогли дати відповідь на це запитання – 32% КГ<sub>1</sub>, 27% КГ<sub>2</sub>, 32% КГ<sub>3</sub>, а серед студентів експериментальних груп [9] 2% ЕГ<sub>1</sub>, 2% ЕГ<sub>3</sub>. На 10 запитання майбутні філологи вказали такі прецедентні імена, як *Ленін, Троцький, Махно, Катерина* і прецедентну ситуацію – *лишилась сама без чоловіка з дитиною на руках, пов'язану із Катериною Тараса Шевченка*, хоч в тексті немає вказівки на це, 2% КГ<sub>1</sub>, 2% КГ<sub>2</sub>, 3% КГ<sub>3</sub> і 37% ЕГ<sub>1</sub>, 37% ЕГ<sub>2</sub>, 38% ЕГ<sub>3</sub>. Частково впорались із завданнями (неповна правильна відповідь) 10% КГ<sub>1</sub>, 11% КГ<sub>2</sub>, 10% КГ<sub>3</sub> та 27% ЕГ<sub>1</sub>, 29% ЕГ<sub>2</sub>, 27% ЕГ<sub>3</sub> і неправильно відповіли 41% КГ<sub>1</sub>, 43% КГ<sub>2</sub>, 41% КГ<sub>3</sub> і 25% ЕГ<sub>1</sub>, 27% ЕГ<sub>2</sub>, 25% ЕГ<sub>3</sub>. Відсутні відповіді спостерігались у 47% КГ<sub>1</sub>, 46% КГ<sub>2</sub>, 46% КГ<sub>3</sub> і 11% ЕГ<sub>1</sub>, 7% ЕГ<sub>2</sub>, 10% ЕГ<sub>3</sub>.

Студенти контрольних груп демонстрували переважно середній і низький рівні, в той час, як майбутні філологи експериментальних груп – достатній і середній рівні. Вважаємо, що причини розбіжності зумовлені тим,

що програмою експериментально-дослідного навчання за розробленою методикою формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей ЕГ засобами національно-прецедентних текстів передбачалося забезпечення системи міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів, оволодіння елементарним понятійним апаратом з циклу зазначених дисциплін, а також використання елементів дискурсивного та лексико-стилістичного аналізів, що дозволяло враховувати екстралінгвістичний, прагматичний, семантико-когнітивний аспекти дискурсу і способи уведення і функціонування НПТ.

Контрольна робота № 2 мала на меті перевірити рівень сформованості дискурсних умінь на рівні текстотворення. Студентам було запропоновано написати доповідь чи підготувати номер літературно-критичного журналу (Додаток И), враховуючи комунікативну ситуацію, і відповідно до неї обрати жанрову організацію дискурсу, структурно-композиційне і мовне оформлення, виразити текст за допомогою НПТ. Виконання цього завдання потребувало враховувати комунікативну інтенцію автора, необхідність добирання заголовку, епіграфу, залучення інтертекстуальних уключень, які б відповідали ідеї та темі створюваного тексту. Письмові роботи оцінювались за узагальненою 4-бальною шкалою і такими критеріями: ступінь розкриття теми, відповідність комунікативній ситуації і комунікативній меті, доречність у виборі стилю і жанру тексту, дотримання основних текстових категорій і використання мовних засобів відповідно до комунікативного завдання, структурно-композиційне і мовне оформлення тексту. Узагальнені результати виконання творчого письмового завдання контрольної роботи № 2 подано у таблиці 2.13.

Студенти експериментальних і контрольних груп, які за шкалою оцінювання отримали 4 бали, будували тексти відповідно до обраного жанру. Майбутні філологи експериментальних груп використовували НПТ, враховуючи жанрову специфіку обраного дискурсу, досить легко

організували зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії, логічно структурували текст, вдало добирали заголовки та епіграфи до текстів, володіли категорією інтертекстуальності, студенти ЕГ увиразнювали дискурс засобами текстової прецедентності, звертались до НПТ у вигляді текстових ремінісценцій, цитування, алюзії (жанровий і текстовий компоненти). Студенти контрольних груп не апелювали до цих текстів, але намагалися урізноманітнити дискурси ілюстративним літературознавчим, культурологічним, етнографічним матеріалом.

Таблиця 2.13

### Результати виконання творчого письмового завдання

Оцінка та її показники	Текст побудовано із дотриманням усіх критеріїв	Текст побудовано із дотриманням більшості критеріїв, але наявні поодинокі недоліки	Текст побудовано за критеріями, але допущено суттєві помилки за 2-3 із них	Допущено помилки і недоліки за більшістю критеріїв
Група	«4» (у %)	«3» (у %)	«2» (у %)	«1» (у %)
КГ <sub>1,2,3</sub>	20/ 20/ 15	32/ 29/ 31	29/ 32/ 30	19/ 19/ 24
ЕГ <sub>1,2,3</sub>	37/ 39/ 35	41/ 43/ 39	15/ 13/ 17	7/ 5/ 9

Як свідчить таблиця 2.13, щодо сформованості ДУ за стратегічним і тактичним компонентами, то ключову ідею і тему тексту, загальне планування дискурсу відповідно до комунікативного наміру, використання НПТ як мовних показників комунікативних стратегій з урахуванням спільності пресупозицій та через інтерпретацію внутрішньотекстових аспектів прецедентності спромоглися 20%КГ<sub>1</sub>, 20% КГ<sub>2</sub>, 15% КГ<sub>3</sub> і 37% ЕГ<sub>1</sub>, 39% ЕГ<sub>2</sub>, 35% ЕГ<sub>3</sub>.

Тексти, що було побудовано з дотриманням більшості критеріїв, але наявними поодинокими недоліками спостерігалися в 32%КГ<sub>1</sub>, 29% КГ<sub>2</sub>, 31% КГ<sub>3</sub> та 41% ЕГ<sub>1</sub>, 43% ЕГ<sub>2</sub>, 39% ЕГ<sub>3</sub>. Студенти ЕГ допускали поодинокі помилки при побудові тексту з дотриманням жанру і стилю, але майже завжди влучно добирали приклади апелювання до НПТ, різні типи цитування відповідно до вимог обраного жанру. На жаль, у контрольних групах не було виявлено апелювання до НПТ, хоч текст визначався логічністю, послідовністю, вдало було дібрано заголовки і, поодинокі, епіграфи. Не досить вдало студенти враховували екстралінгвістичні параметри організовуючи дискурс, використовували лексичні та фразеологічні одиниці. Майбутні філологи допускали суттєві помилки при побудові текстів, а саме: невдало добирали емоційно насичену лексику для акцентуації певних змістових аспектів, враховуючи екстралінгвістичні параметри при плануванні дискурсу, недоречно використовували і апелювали до аспектів прецедентності 29%КГ<sub>1</sub>, 32% КГ<sub>2</sub>, 30% КГ<sub>3</sub> та 15% ЕГ<sub>1</sub>, 13% ЕГ<sub>2</sub>, 17% ЕГ<sub>3</sub> студентів. За більшістю критеріїв припустилися помилок і недоліків 19%КГ<sub>1</sub>, 19% КГ<sub>2</sub>, 24% КГ<sub>3</sub> і 7% ЕГ<sub>1</sub>, 5% ЕГ<sub>2</sub>, 9% ЕГ<sub>3</sub> майбутніх філологів. Такі студенти будували тексти, порушуючи закони обраного жанру і стилю, не ілюстрували свої письмові роботи прикладами з української та світової літератури, історії, культури українського народу. Виклад думок був непослідовним, невдало дібрані заголовки, епіграфи, інтертекстуальні відсилання (або вони взагалі були відсутні), не враховували комунікативну ситуацію та мету дискурсу, а отже, за компонентами багатокomпонентної структури ДУ виявили низький рівень.

Наприкінці експериментально-дослідного навчання було здійснено порівняльну характеристику рівнів сформованості дискурсних умінь у студентів філологічних факультетів, які взяли участь в експерименті (кількісні дані подано у таблиці 2.14). Як бачимо з таблиці 2.14, відбувся суттєвий перерозподіл студентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості дискурсних умінь.

Таблиця 2.14

**Рівні сформованості ДУ студентів філологічних спеціальностей  
(за результатами констатувального та прикінцевого зрізів (у %))**

<b>Групи</b>	<b>Контрольні групи</b> КГ <sub>1</sub> (ПДПУ), КГ <sub>2</sub> (ДДПУ), КГ <sub>3</sub> (ВНУ)		<b>Експериментальні групи</b> ЕГ <sub>1</sub> (ПНПУ), ЕГ <sub>2</sub> (ОНУ), ЕГ <sub>3</sub> (КГУ)		<b>Контрольні групи</b> КГ <sub>1</sub> (ПДПУ), КГ <sub>2</sub> (ДДПУ), КГ <sub>3</sub> (ВНУ)		<b>Експериментальні групи</b> ЕГ <sub>1</sub> (ПНПУ), ЕГ <sub>2</sub> (ОНУ), ЕГ <sub>3</sub> (КГУ)	
	за результатами констатувального зрізу				за результатами прикінцевого зрізу			
	<b>Рівні</b>	кількість студентів	у %	кількість студентів	у %	кількість студентів	у %	кількість студентів
Високий	4	2%	4	2%	9	4%	33	16%
Достатній	34	16,5%	31	15%	51	25%	88	43%
Середній	92	45%	97	47%	106	52%	65	32%
Низький	75	36,5%	73	36%	39	19%	19	9%
<b>Разом</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>

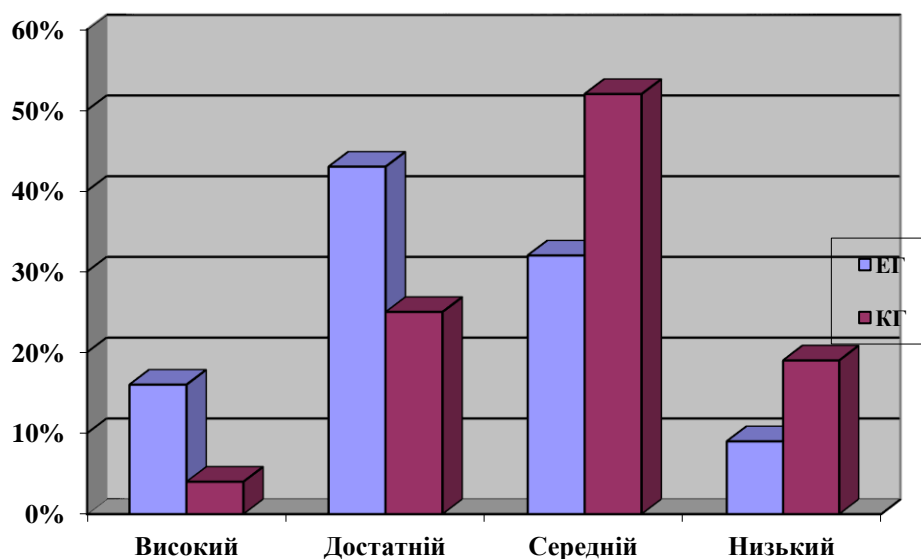
Так, в ЕГ високого рівня сформованості ДУ досягли 16% студентів (на констатувальному зрізі – 2%); достатній рівень був характерний для 43% майбутніх філологів (на констатувальному – 15%); середній рівень було зафіксовано у 32% студентів (на констатувальному – 47%); на низькому рівні сформованості ДУ знаходилися 9% студентів філологічних спеціальностей (на констатувальному – 36%).

У контрольній групі підготовка відбувалася за традиційним навчанням, відповідно на низькому рівні 19% майбутніх філологів (на констатувальному – 36,5%), середньому – 52% (на констатувальному – 45%), достатньому – 25% (на констатувальному – 16,5%), високому – 4% студентів філологічних спеціальностей (на констатувальному – 2%).

Динаміку змін, які відбулись у студентів експериментальних і контрольних груп, проілюстровано у діаграмі.

Діаграма

**Рівні сформованості ДУ студентів філологічних спеціальностей  
(за результатами прикінцевого зрізу)**



Як бачимо, кількість студентів філологічних спеціальностей, які виявили високий рівень сформованості ДУ в ЕГ<sub>1,2,3</sub>, досягла 16%. Студенти

цього рівня вповні володіли теоретичним матеріалом з теорії тексту і дискурсу, прийомами дискурсивного і лексико-стилістичного аналізів, доцільно встановлювали і використовували міжпредметні зв'язки з історією, українською та світовою літературою, культурою; відповідно до комунікативної мети і параметрів комунікативної ситуації планували дискурс; загальне планування дискурсу здійснювали з урахуванням усіх параметрів екстралінгвістичного контексту; вдало використовували НПТ як композиційні елементи твору, заголовки, епіграфи; добирали мовні засоби для актуалізації ПТ у дискурсі; текст відзначався багатством словника, виразністю, точністю, різноманітністю використання мовних засобів, які відповідали поставленому комунікативному завданню. У КГ кількісний показник досяг лише 4%. На достатньому рівні сформованості ДУ до початку експериментального навчання було 16,5% майбутніх філологів КГ і 15% ЕГ, а після навчання – 25% у КГ і 43% в ЕГ.

Зазнали кількісного перерозподілу середній і низький рівні сформованості ДУ. Так, середній рівень до експериментально-дослідного навчання був у 47% студентів ЕГ і 45% студентів КГ, після навчання ці показники в ЕГ зменшились у зв'язку з досягненням студентами високого і достатнього рівнів до 32%, а у КГ становили 52%. Відповідно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем: в ЕГ з 36% до 9%, у КГ з 36,5% до 19%. Як і до початку навчання, студенти низького рівня не володіли теоретичним матеріалом, сплутували мовні та літературні факти, явища, прийоми; будуючи текст, не дотримувалися категорій зв'язності, цілісності і членування, порушували послідовність і логіку у викладі думок, відчували значні труднощі і не завжди вдало використовували НПТ; фаховий лексикон студентів налічував незначний запас НПТ, які б послуговували основою для текстових ремінісценцій, а тому вони відчували значні труднощі у тлумаченні інтертекстуальних посилань автора, не використовували інтертекстуальних посилань у власному мовленні.

Водночас узагальнена обробка результатів дослідження дозволила відстежити якісну відмінність у характеристиці рівнів сформованості ДУ студентів філологічних спеціальностей за окремими показниками в експериментальних і контрольних групах. Зокрема в майбутніх філологів як експериментальних, так і контрольних груп рівень сформованості ДУ за текстовим і жанровим компонентом виявився кращим, порівняно зі стратегічним і тактичним. На нашу думку, позитивні якісні зміни можна пояснити тим, що програмові питання обов'язкових фахових дисциплін «Сучасна українська літературна мова», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Історія української літератури та критики» сприяють розширенню понятійного апарату студентів зі стилістики тексту і текстової комунікації, ознайомленню з категоріями тексту, інтертекстуальним потенціалом цитації та особливостями використання різних видів цитат у різних типах дискурсів, оволодінню засобами вираження мовлення та компресії смислу в тексті шляхом використання текстових ремінісценцій, алюзій, цитування, фразеологічних каламбурів, крилатих висловів, формуванню вмінь розпізнавати інтертекстуальність в авторському тексті, аналізу закономірностей побудови і сприймання художнього дискурсу. Водночас формування стратегічного і тактичного компонентів ДУ, здебільшого, забезпечується програмовим матеріалом профільних дисциплін спеціальності «Видавнича справа та редагування» і «Журналістика». Зокрема краще засвоєння структурно-композиційних особливостей публіцистичного дискурсу, внутрішньотекстових та позатекстових зв'язків, поняття заголовкового комплексу та його функцій, цитацій і способів їх трансформації в газетному тексті, вербальних і невербальних компонентів мовленнєвої комунікації, інтертекстуального простору, частково можна пояснити впливом суміжних дисциплін, як «Дискурсологія», «Теорія твору», «Текстознавство», «Мова сучасних ЗМІ», які додатково опановували студенти КГ<sub>1</sub> (ПДПУ), КГ<sub>3</sub>(ВНУ), ЕГ<sub>2</sub> (ОНУ).



Таким чином, експериментальна перевірка методики формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів, що ґрунтувалась на засадах реалізації педагогічних умов: забезпечення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів; наявність системи вправ та завдань, спрямованих на формування дискурсних умінь і активізацію корпусу національно-прецедентних текстів; занурення студентів в активну літературознавчу аналітико-пошукову діяльність з опрацювання національно-прецедентних текстів, цілком виправдала свою методичну доцільність.

З метою об'єктивної оцінки результатів експериментально-дослідного навчання ми використали методи математичної статистики для порівняння аналізу динаміки її формування та перевірки наших підрахунків, зокрема t-критерій Стьюдента (розподілення за нормальним законом  $\left| \bar{X} - \bar{Y} \right|$ ) [62; 81].

Математичне очікування у КГ<sub>1,2,3</sub> студентів на початок експерименту знайшли за формулою:

$$M(x) = \sum_{k=1}^v x_k \frac{n_k}{N}, \quad (2.1)$$

де  $M(x)$  – математичне очікування рівнів дискурсних умінь,

$v$  – кількість рівнів,

$n_k$  – значення  $k$ -го рівня,

$x_k$  – кількість студентів на рівні  $k$ ,

$N$  – загальна кількість студентів, які брали участь у прикінцевому зрізі.

Середній рівень сформованості дискурсних умінь у студентів КГ<sub>1,2,3</sub> на початок експерименту:

$$M_{\text{кп}}(x) = \frac{75*1 + 92*2 + 34*3 + 4*4}{205} = \frac{377}{205} = 1,84$$

Середній рівень сформованості дискурсних умінь у студентів КГ<sub>1,2,3</sub> на кінець експерименту:

$$M_{\text{кк}}(x) = \frac{39*1 + 106*2 + 51*3 + 9*4}{205} = \frac{440}{205} = 2,15$$

Середній рівень сформованості дискурсних умінь студентів ЕГ<sub>1,2,3</sub> на початок експерименту:

$$M_{\text{еп}}(x) = \frac{73*1 + 97*2 + 31*3 + 4*4}{205} = \frac{376}{205} = 1,83$$

Середній рівень сформованості дискурсних умінь студентів ЕГ<sub>1,2,3</sub> на кінець експерименту:

$$M_{\text{ек}}(x) = \frac{19*1 + 65*2 + 88*3 + 33*4}{205} = \frac{545}{205} = 2,66$$

Відносна зміна рівнів сформованості дискурсних умінь студентів КГ<sub>1,2,3</sub> за формулою:

$$\Delta = \frac{M_2 - M_1}{M_1} * 100\% \quad (2.2)$$

$$\Delta_{\text{к}} = \frac{M_{\text{кк}} - M_{\text{кп}}}{M_{\text{кп}}} * 100\% = \frac{2,15 - 1,84}{1,84} * 100\% = 16,85\%$$

Відносна зміна рівнів сформованості дискурсних умінь для студентів ЕГ<sub>1,2,3</sub> за формулою:

$$\Delta_{\text{е}} = \frac{M_{\text{ек}} - M_{\text{еп}}}{M_{\text{еп}}} * 100\% = \frac{2,66 - 1,83}{1,83} * 100\% = 45,36\%$$

Через те, що вибірки були рівними за кількістю студентів на констатувальному і прикінцевому зрізах ( $n_1 = n_2 = n$ ), коефіцієнт Стьюдента обчислювали за формулою

$$Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n-1) \cdot n}} \quad (2.3)$$

Обчислюємо різницю за абсолютною величиною між середніми показниками:  $\partial = \sum_n (\chi - \gamma) = 51,25$

Одержані дані підставляємо в формулу 2.3:

$$Sd = \sqrt{\frac{4932,75 + 2912,75}{204 * 205}} = \sqrt{\frac{7845,5}{41820}} = \sqrt{0,18760163} = 0,43313004$$

Значення  $t_{емп}$  обчислюємо за формулою

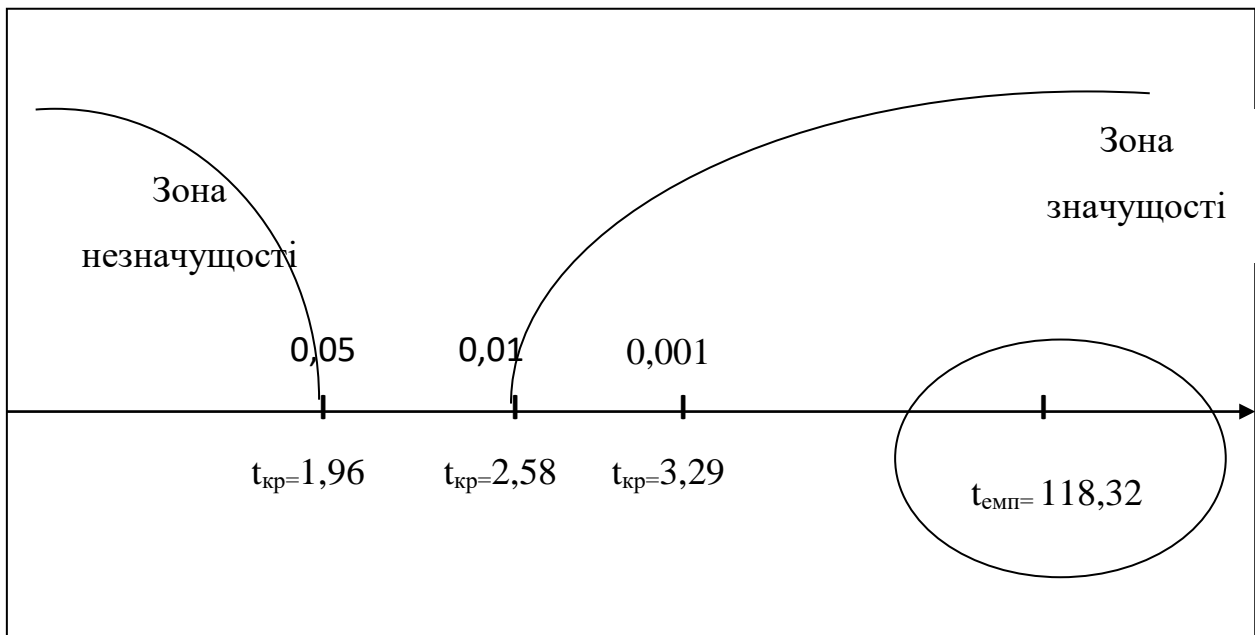
$$t_{емп} = \frac{\left| \frac{\bar{d}}{Sd} \right|}{Sd} \quad (2.4); \quad t_{емп} = \frac{51,25}{0,43313004} = 118,32$$

За таблицею Стьюдента [62: 313] знаходимо, що при  $k = 205$  знайдене нами значення

$$t_{кр} = \begin{cases} 1,96 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,58 \text{ для } P \leq 0,01 \\ 3,29 \text{ для } P \leq 0,001 \end{cases}$$

де  $t=118,32$  показує на ймовірність відповідності результатів, що були отримані різними методиками, не менш ніж  $\alpha = 0,99$ .

Будуємо «вісь значущості» (див. мал.)



**Мал. Вісь значущості**

Результати оцінювалися за допомогою критерію Стьюдента, який мав відповідне значення  $t = 118,32$  що перевищує значення  $t_{кр} = 7,83$ , підтвердили значущість змін, які відбулися в  $ЕГ_{1,2,3}$  при реалізації педагогічних умов та експериментально-дослідного навчання з формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами

національно-прецедентних текстів. Отримана оцінка за значеннєвим критерієм є доказом дієвості експериментального дослідження з формування дискурсних умінь майбутніх філологів та остаточно підтвердила ефективність і доцільність розробленої методики.

Отже, за результатами експерименту переважна більшість студентів ЕГ філологічних спеціальностей досягла достатнього і середнього рівнів сформованості дискурсних умінь. Це дає підстави вважати, що отримані результати підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики з формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів.

### **Висновки з другого розділу**

Аналіз програмно-методичного забезпечення в аспекті досліджуваної проблеми дозволив дійти висновку, що змістом програмового матеріалу з профільних дисциплін майже не передбачено роботи з дискурсом у практиці мовно-літературної освіти студентів, а якщо вона й наявна, то не вирішує все коло проблем, пов'язаних з формуванням ДУ, а загальні положення теорії дискурсу, яка лежить в основі формування ДУ, не знайшли на сьогодні достатнього висвітлення у процесі викладання фахових дисциплін.

У дисертаційному дослідженні на підставі розробленої багатокомпонентної структури дискурсних умінь було визначено критерії сформованості ДУ: тактичний, стратегічний, жанровий і текстовий, відповідно до яких було розроблено рівні сформованості ДУ студентів філологічних спеціальностей (високий, достатній, середній, низький).

Результати констатувального зрізу засвідчили, що стартові можливості всіх учасників педагогічного експерименту фактично були однакові (переважна більшість студентів перебувала на середньому і низькому рівнях). З високим рівнем сформованості дискурсних умінь було лише 2% студентів як контрольних груп, так і експериментальних, достатнім – 16,5%

студентів контрольних груп і 15% – експериментальних, на середньому рівні – 45% студентів контрольних груп і 47% – експериментальних, на низькому рівні було виявлено 36,5% студентів контрольних груп і 36% – експериментальних груп.

Вибудовуючи теоретичні позиції експериментальної методики навчання, ми брали до уваги міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, які забезпечуватимуть послідовну та різнобічну роботу з формування дискурсних умінь засобами національно-прецедентних текстів, що і було відображено у тематиці та змісті базових навчальних дисциплін.

Відповідно до змісту формувального етапу експерименту було розроблено експериментально-дослідне навчання, що проходило в три етапи, які узгоджувалися з особливостями організації навчального процесу на філологічних факультетах та відображали систему міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків. Змістовий аспект експериментальної роботи на мотиваційно-збагачувальному (опорному) етапі передбачав: ознайомлення з основними внутрішніми факторами розвитку літературного процесу, з художньо-стилістичними прийомами під час проведення практичних занять з «Історії української літератури та критики», «Історії зарубіжної літератури», «Вступу до літературознавства»; поглиблене прочитання, аналіз та інтерпретацію художніх творів у культурно-історичному контексті на рівні художнього мовлення і під час опрацювання розділів «Лексикологія і семасіологія», «Фразеологія» на текстовій основі; активізацію і збагачення фразеологічного та пареміологічного запасу в межах розділів «Фразеологія» і «Лексикографія», на основі встановлення зв'язків з дисципліною «Усна народна творчість».

На другому – креативно-комунікативному (базовому) етапі – реалізації змістового аспекту навчання сприяв програмовий матеріал дисциплін «Стилістика української мови», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис», «Лінгвістичний аналіз тексту», який було дещо модифіковано відповідно до вимог розробленої методики навчання із збереженням

теоретико-практичного спрямування курсів та паралельним вивчення дисципліни «Історія української літератури та критики».

Третій – проектно-інтегративний – етап експериментально-дослідного навчання, в основу якого покладено особистісно-діяльнісний підхід до навчання мови, ґрунтувався на реалізації проектної технології студентів філологічних спеціальностей на базі навчальних дисциплін «Інтел», «Нові інформаційні технології», спецсеінарів і спецкурсів з української мови і був зорієнтований на розкриття творчого потенціалу дискурсивної діяльності студентів.

На завершальному етапі експериментально-дослідного навчання було проведено прикінцевий зріз, за результатами якого у студентів ЕГ<sub>1,2,3</sub> відбулися відчутні позитивні зміни. Так, за загальним показником високого рівня сформованості ДУ досягли 16% студентів (на констатувальному етапі – 2%); достатній рівень був характерний для 43% майбутніх філологів (на констатувальному – 15%); середній рівень було зафіксовано у 32% студентів (на констатувальному – 47%); на низькому рівні сформованості ДУ знаходилися 9% студентів філологічних спеціальностей (на констатувальному – 36%). Одержані експериментальні дані підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів. Для більш об'єктивної оцінки результатів експерименту було використано критерій Стьюдента.

Основні положення другого розділу відображено в таких роботах автора:

1. Буднік А. О. Критерії відбору корпусу національно-прецедентних текстів / А. О. Буднік // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – № 4–5. – С. 139–144.

2. Буднік А. О. Прецедентне ім'я як національно-культурна складова дискурсу майбутнього словесника (за результатами

констатувального зрізу) / А. О. Буднік // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 216–220.

3. Буднік А. О. Система роботи з розвитку дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей / А. О. Буднік // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 111–114.

4. Буднік А. О. Як написати наукову статтю та підготувати доповідь на конференцію: [навчальний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів] / А. О. Буднік, О. Ф. Ліпінська, І. А. Хижняк / М-во освіти і науки України, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 142 с.

## ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження було спрямовано на вивчення проблеми формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей, у результаті якого було розроблено й експериментально апробовано методику формування дискурсних умінь засобами національно-прецедентних текстів.

Засадничі наукові положення щодо сутності національно-прецедентних феноменів доводять, що означені одиниці визначають національно-культурну специфіку когнітивної бази будь-якої лінгвокультурної спільноти. Найважливішою функціональною ознакою цих феноменів є їхня здатність зберігати у згорнутому вигляді великий обсяг інформації, глибина якого визначається когнітивною базою певної мовної особистості та її готовністю до асоціативного сприйняття інформації.

Аналіз теоретичного матеріалу із загальної проблематики явища прецедентності, синтез різнобічних ґрунтовних визначень прецедентного тексту з позиції лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, теорії інтертекстуальності, структури знаків (символів) прецедентних текстів допоміг визначитися із поняттям національно-прецедентного тексту. Відтак, використовуваний термін «національно-прецедентні тексти», які розглядаються нами у руслі лінгводидактичної проблематики, тлумачимо як тексти, що визначають етнокультурну специфіку української лінгвокультурної спільноти, відображаючи історію і культуру народу, національний характер, моральні цінності та світогляд, звернення до яких постійно відновлюється в дискурсі майбутнього філолога. Таким чином, символи НПТ входять до структури мовної особистості майбутнього філолога, а саме належать рівню його прагматикону (за концепцією Ю. М. Караулова).

Однією зі складових комунікативної компетенції мовної особистості майбутнього філолога є дискурсивна компетенція, яка передбачає знання про різні типи дискурсів, їхню організацію залежно від комунікативної ситуації і



комунікативного наміру. У структурі дискурсивної компетенції було виокремлено дискурсні уміння як уміння сприймати, розуміти та породжувати дискурс відповідно до певної комунікативної ситуації. Запропонована в дисертаційному дослідженні багатокomпонентна структура дискурсних умінь складається з тактичного, жанрового, стратегічного і текстового компонентів, а її особливість полягає в тому, що вона охоплює як репродуктивні і репродуктивно-продуктивні види відтворення текстової інформації, так і її рецепцію.

Аналіз програмно-методичного забезпечення в аспекті досліджуваної проблеми дозволив дійти висновку, що вивчення основних категорій структури і семантики тексту лише принагідно забезпечується системою умовно-комунікативних і комунікативних вправ, а загальні положення теорії дискурсу, які лежать в основі формування дискурсних умінь, не знайшли достатнього висвітлення у практиці викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ філологічного профілю. З огляду на те, що національно-прецедентні тексти функціонують у дискурсі й апелюють до відомих усім членам лінгвокультурної спільноти фактів, які накопичуються внаслідок досягнення матеріальних і духовних цінностей рідного народу, засвоєння національної культури, дискурс було обрано за ключову одиницю експериментального навчання. Адже розкрити лінгводидактичний потенціал дискурсивної практики можливо шляхом звернення до національно-прецедентних текстів як одиниць дискурсу, опанування текстотворчою функцією яких є одним із головних показників рівня розвитку мовної особистості майбутнього філолога.

Для упорядкування корпусу національно-прецедентних текстів було визначено критерії: основні – хрестоматійність (програмність), інтертекстуальність, реінтерпретація та факультативні – відтворюваність у засобах масової інформації, відтворюваність у словниках, що застосовувались не до всіх текстів, які було відібрано.

З урахуванням якісних та кількісних результатів констатувального зрізу, на підставі розробленої багатокомпонентної структури дискурсних умінь майбутніх філологів, було розроблено критерії сформованості дискурсних умінь майбутніх філологів: тактичний, стратегічний, жанровий і текстовий, відповідно до яких було детерміновано рівні сформованості дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей (високий, достатній, середній та низький). Здійснене ранжування студентів за рівнями сформованості ДУ на початку дослідного навчання виявило: високий рівень – по 2% в ЕГ і КГ, достатній – 15% в ЕГ і 16,5% КГ, середній – 47% в ЕГ і 45% КГ, низький – 36% в ЕГ і 36,5% КГ.

На формуальному етапі дослідження було розроблено методіку формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних. Експериментальне навчання обіймало три етапи: мотиваційно-збагачувальний (опорний), креативно-комунікативний (базовий), проектно-інтегративний.

Основною педагогічною умовою формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів, яка забезпечувала двобічний зв'язок між змістовим і понятійним наповненням навчального матеріалу, було обрано систему міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків. Кожен з етапів передбачав змістовний аспект і систему різноманітних за змістом і характером вправ, що забезпечували роботу з корпусом національно-прецедентних текстів і формування дискурсних умінь на рівні породження і сприймання висловлювання.

Запропонована система вправ і завдань охоплювала всю багатокомпонентну структуру дискурсних умінь за чотирма компонентами (тактичним, стратегічним, текстовим і жанровим), а також забезпечувала апелювання до корпусу національно-прецедентних текстів.

На першому етапі робота з корпусом національно-прецедентних текстів передбачала, по-перше, опрацювання всіх рекомендованих текстів художніх

творів, а, по-друге, вивчення літературознавчих праць, критичних матеріалів, монографічних розвідок, що дозволяло простежити поступ та становлення української літератури. Основним прийомом роботи з художніми текстами було обрано літературознавчий аналіз, що обов'язково залучав внутрішньотекстові та позатекстові аспекти прецедентності, містив завдання, що забезпечували й опрацювання символів НПТ. Крім того, мотиваційно-збагачувальний етап було спрямовано на активізацію і збагачення фразеологічного і паремійологічного запасу майбутніх філологів, що дозволяло формувати вміння, пов'язані з текстовим, тактичним і стратегічним компонентами. Важливе місце посідали вправи на спостереження й аналіз національно-прецедентних текстів і охоплювали мовно-мовленнєві, мовно-кумуляційні і мовно-аналітичні завдання.

На другому етапі експериментально-дослідного навчання з формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів з урахуванням соціокультурного підходу тексти було розподілено на цикли – індивідуально-авторський, жанрово-стильовий та історико-літературний. Щодо змістового аспекту експериментальної роботи на кративно-комунікативному (базовому) етапі, то програмовий матеріал з профільних дисциплін було доповнено теорією дискурсу, знаннями про класифікацію та функції національно-прецедентних текстів. Оскільки другий етап повністю ґрунтувався на роботі з текстом, то окрім вправ на спостереження й аналіз національно-прецедентних текстів, було розроблено комплекс вправ на побудову зв'язних висловлювань із використанням національно-прецедентних текстів (докомунікативні, власне комунікативні, умовно-комунікативні). Зберігаючи теоретико-практичне спрямування провідних курсів, програмові питання із мовознавчих дисциплін («Стилістика української мови», «Сучасна українська мова. Синтаксис», «Лінгвістичний аналіз тексту») було доповнено відповідно до вимог експериментально-дослідного навчання.

Третій етап – проектно-інтегративний – ґрунтувався на реалізації проектної технології, метою якого було узагальнити й систематизувати знання студентів про явище прецедентності в мові та мовленні, вдосконалювати вміння будувати цілісні дискурси відповідно до параметрів і особливостей комунікативної ситуації, продовжуючи опрацювання корпусу НПТ на підставі організації пошуково-дослідницької діяльності. Цей етап було спрямовано на розкриття творчого потенціалу студентів експериментальних груп завдяки застосуванню проектної технології. Крім того, застосування методу проектів якнайкраще сприяло інтегруванню накопичених студентами знань із різних галузей гуманітарної науки; позитивно позначилося на розвиткові пізнавальних і творчих умінь студентів, даючи можливість більш розкуто орієнтуватися в інформаційному просторі. Особливість цього етапу полягала в інтеграції набутих знань з української мови, літератури, історії, культури.

Наприкінці дослідження було здійснено прикінцевий кількісно-якісний аналіз рівнів сформованості ДУ в учасників експерименту, що виявив: на високому рівні перебувало 16% студентів ЕГ, 4% КГ; на достатньому – 43% студентів ЕГ, 25% КГ; на середньому – 32% студентів ЕГ, 52% КГ; на низькому – 9% студентів ЕГ, 19% КГ.

Експериментальне дослідження підтвердило, що ефективність процесу формування дискурсних умінь засобами національно-прецедентних текстів як у рецептивних, так і продуктивних видах мовленнєвої діяльності студентів філологічних спеціальностей забезпечується комплексом педагогічних умов: забезпечення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й літературознавчого циклів; наявність системи вправ та завдань, спрямованих на формування дискурсних умінь і активізацію корпусу національно-прецедентних текстів; занурення студентів в активну літературознавчу аналітико-пошукову діяльність з опрацювання національно-прецедентних текстів.

Здійснене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у пошуку оптимальних шляхів реалізації культурологічного аспекту навчання рідної мови у ВНЗ філологічного профілю, в аналізі національно-культурної складової педагогічного дискурсу майбутнього філолога, розробці культурно-тематичної класифікації національно-прецедентних текстів і створенні словника символів національно-прецедентних текстів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієць О. М. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / О. М. Андрієць. ☐ Херсон, 2007. ☐ 20 с.

2. Андрієць О. М. Система вправ з формування дискурсивного мовлення учнів основної школи / О. М. Андрієць // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). ☐ № 4. ☐ Бердянськ : БДПУ, 2009. ☐ С. 53☐60.

3. Аниськіна Н. В. Педагогические технологии формирования профессиональной дискурсивной компетенции студентов-филологов / Н. В. Аниськіна / Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Филология. Журналистика. ☐ Воронеж : ВГУ, 2008. ☐ № . ☐ С. 8☐12.

4. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. ☐ М. : Советская энциклопедия, 1990. ☐ С. 136☐137.

5. Ахманова О. С. Вертикальный контекст «как филологическая проблема» / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопросы языкознания. ☐ 1997. ☐ № 3. ☐ С. 45☐52.

6. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста : Учебник. Практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. ☐ 5-е изд. ☐ М. : Флинта : Наука, 2008. ☐ 496 с.

7. Бабич Н. Д. Практична стилістика : Зб. вправ / Н. Д. Бабич. ☐ Л. : Вища школа, 1977. ☐ 156 с.

8. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология : Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. филол. Фак-т. ☐ Казань : Казан. гос. ун☐т, 2004. ☐ С. 43☐48.

9. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник / Ф. С. Бацевич. ☐ К. : Видавничий центр «Академія», 2004. ☐ 344 с. ☐ (Серія «Альма☐матер»). ☐ Бібліогр.: с. 304☐317.
10. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : Исследования разных лет / М. М. Бахтин. ☐ М. : Худож. лит., 1975. ☐ 502 с.
11. Белянин В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя : Монография / В. П. Белянин. ☐ М. : Генезис, 2006. ☐ 320 с.
12. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Ред., вступ. ст., коммент Ю. С. Степанов, пер.с фр. Ю. Н. Караулов. ☐ М. : Прогресс, 1974. ☐ 448 с. ☐ Библиогр.: с. 399☐406.
13. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. ☐ К., 1987. ☐ 246 с.
14. Бибик С. П. Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Бибик, Г. М. Сюта / За ред. С. Я. Єрмоленко. ☐ Харків : Фоліо, 2006. ☐ 623 с. ☐ (Б-ка держ. мови).
15. Бирюкова Т. Г. О культурно-речевой подготовке старшеклассников (Фоновые знания) / Т. Г. Бирюкова // Русский язык в школе. ☐ 2001. ☐ № 3. ☐ С. 16☐23.
16. Богданов В. В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В. В. Богданова // Язык, дискурс и личность : Межвуз. сб. науч. тр. ☐ Тверь : ТГУ, 1990. ☐ С. 26☐31.
17. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : Монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов. ☐ Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. ☐ 272 с.
18. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. ☐ 1997. ☐ № 1. ☐ С. 33☐44.

19. Большой социологический словарь русско-английский, англо-русский (Collins) : В двух томах / Под ред. Д. Джери, Дж. Джери. ☐ Москва : Вече-АСТ, 1999. ☐ Т. 1. (А☐О). ☐ 544 с.
20. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса : Учеб. пособие / В. Г. Борботько. ☐ Грозный, 1981. ☐ 114 с. ☐ Библиогр.: с. 106 ☐ 112.
21. Боярских О. С. Прецедентное высказывание в газетном тексте : особенности читательского восприятия / О. С. Боярских // Политическая лингвистика. ☐ Выпуск (1) 21. ☐ Екатеринбург, 2007. ☐ С. 65☐69.
22. Буднік А. О. Дискурс у сфері усної і писемної комунікації : лінгводидактична інтерпретація проблеми / А. О. Буднік // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 50. – Частина 2. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – С. 68–72.
23. Буднік А. О. Дискурсивні вміння як складова професіограми словесника / А. О. Буднік // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2009. – Вип. 13. – С. 132–137.
24. Буднік А. О. Критерії відбору корпусу національно-прецедентних текстів / А. О. Буднік // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – № 4☐5. – С. 139–144.
25. Буднік А. О. Ключові концепти національно-прецедентного тексту / А. О. Буднік // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). – Випуск 3 : зб. наук. праць / За ред. академіка Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ М. П. Драгоманова, 2009. – С. 135–140.
26. Буднік А. О. Прецедентне ім'я як національно-культурна складова дискурсу майбутнього словесника (за результатами констатувального зрізу) / А. О. Буднік // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 216–220.



27. Буднік А. О. Прецедентні тексти як основа формування дискурсивних умінь майбутніх словесників / А. О. Буднік // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Л. А. Лисиченко. – Харків, 2008. – Вип. 24. – С. 146–151.

28. Буднік А. О. Система роботи з розвитку дискурсивних умінь студентів філологічних спеціальностей / А. О. Буднік // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 111–114.

29. Буднік А. О. Феномен прецедентності і прецедентні феномени : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Сугестивні аспекти мови і проблеми мовленнєвої комунікації»], (Одеса, 9-10 листопада 2007 року) / М-во освіти і науки України, Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – С. 19–20.

30. Буднік А. О. Як написати наукову статтю та підготувати доповідь на конференцію: [навчальний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів] / А. О. Буднік, О. Ф. Ліпінська, І. А. Хижняк / М-во освіти і науки України, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 142 с.

31. Бурман Л. В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Бурман. ☐ Кривий Ріг, 2000. ☐ 21 с.

32. Валгина Н. С. Теория текста : Учебное пособие / Н. С. Валгина. ☐ М. : Логос, 2003. ☐ 279 с.

33. Ван Дейк Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. ☐ М. : Прогрес, 1988. ☐ Вып. 23. ☐ С.153☐211.

34. 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. : Прогрес, 1989. ☐ 312 с.

35. Василенко М. П. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів філологічних факультетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання російської мови» / М. П. Василенко. ☐ К., 2008. ☐ 20 с.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад; голов. ред. В. Т. Бусел. ☐ К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. ☐ 1728 с.
37. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. ☐ М. : Русский язык, 1980. ☐ 320 с.
38. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. ☐ М. : НМЦ СПО, 1999. ☐ 538 с.
39. Власенко Н. М. Формирование дискурсивной социокультурной компетенции в процессе профессионально-языковой подготовки специалистов межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. М. Власенко. ☐ Москва, 2004. ☐ 24 с.
40. Волкотруб Г. Й. Практична стилістика української мови : Навчальний посібник / Г. Й. Волкотруб. ☐ Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. ☐ 256 с.
41. Воркачев С. Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели) : Монография / С. Г. Воркачев. ☐ Волгоград : Перемена, 2003. ☐ 164 с.
42. Воробьев В. В. К понятию поля в лингвокультурологии (общие принципы) / В. В. Воробьев // Русский язык за рубежом. ☐ 1991. ☐ № 5. ☐ С. 101☐106.
43. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. ☐ М. : Наука, 1981. ☐ 139 с. ☐ Библиогр.: с. 136☐138.

44. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового сознания / Б. М. Гаспарова. ☐ М. : Новое литературное обозрение, 1996. ☐ 352 с.
45. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. ☐ 1985. ☐ № 2. ☐ С. 4☐12.
46. 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. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам / Н. П. Головина. ☐ Санкт-Петербург, 2004. ☐ 23 с.
47. Голубева Н. А. Слово. Текст. Дискурс. Прецедентные единицы / Н. А. Голубева // Язык, коммуникация и социальная среда. ☐ 2007. ☐ Вып. 5. ☐ С. 152☐168.
48. Горелов И. Н. Основы психолингвистики : Учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. ☐ М. : Лабиринт, 2004. ☐ 320 с. : ил.
49. Горіна Ж. Д. Дискурсивна складова комунікативної компетенції майбутніх словесників / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. ☐ 2007. ☐ № 3. ☐ С. 125☐128. ☐ Бібліогр.: 14 назв.
50. Горошкіна О. Словник-довідник з української лінгводидактики / О. М. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. М. Лук'янченко, Н. В. Мордовцева, А. В. Нікітіна / Ред. Марія Іванівна Пентилюк. ☐ К. : Ленвіт, 2003. ☐ 150 с.
51. Гудков Д. Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация / Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация : Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. ☐ М. : «Филология», 1997. ☐ Вып. 1. ☐ С. 114☐127.
52. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация. Лекционный курс для студентов РКИ / Д. Б. Гудков. ☐ М. : Изд☐во МГУ, 2000. ☐ 120 с.

53. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков // Межкультурная коммуникация : проблемы обучения. М., 2000. С. 120.
54. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 288.
55. Даниленко Л. І. Лінгвокультурологічна характеристика прецедентності паремійного тексту (на матеріалі чеської мови) / Л. І. Даниленко // Мовознавство. 2007. № 3. С. 78-84.
56. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17-33.
57. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. 2004. № 1-2. С. 64.
58. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова (проект) / Л. В. Скуратівський, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, Л. І. Мацько, Н. В. Бондаренко и др. // Дивослово. 1997. № 7. С. 18-37.
59. Дискурс іноземної комунікації (колективна монографія) / К. Я. Кусько, М. М. Полюжин, Т. Р. Кияк та ін. Львів : Видво ЛНУ ім. І. Франка, 2001. С. 495.
60. Дридзе Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информационно-целевой подход) / Т. М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения : (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1976. С. 48-57.
61. Дружененко Р. С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Р. С. Дружененко. Херсон, 2005. С. 18 : табл.

62. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. Учебник / О. Ю. Ермолаев. 2-е изд. испр. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. 336 с. (Библиотека психолога).
63. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Дивослово. 1994. № 7. С. 28-33.
64. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту : Навчальний посібник Т. А. Єщенко. К. : ВЦ «Академія», 2009. 264 с. : табл. (Серія «Альма-матер»). Бібліогр.: с. 256-263.
65. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика : Нариси : Навч. посіб. для студ. вищ. закл. / В. В. Жайворонок К. : Довіра, 2007. 262 с. Бібліогр.: с. 249-261.
66. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
67. Загнітко А. П. Український практичний синтаксис : Навчальний посібник для самостійної роботи / А. П. Загнітко, М. О. Вінтонів, І. Р. Домрачева. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2004. 144 с.
68. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.
69. Залевская А. А. Психолінгвістические исследования. Слово. Текст. Избранные труды / А. А. Залевская. М. : Гнозис, 2005. 543 с.
70. Захаренко И. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация : Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М. : «Филология», 1997. Вып. 1. С. 82-103.
71. Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 250 с.

72. Зернецкий П. В. Четырёхмерное пространство речевой деятельности / П. В. Зернецкий // Язык, дискурс и личность. [Тверь : ТГУ, 1990. [С. 60-68.
73. Зимняя И. А. Ключевые компетенции [новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. [2003. [№ 5. [С. 34-42.
74. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения : (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. [М. : Наука, 1976. [С. 5-33.
75. Златів Л. М. Формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / Л. М. Златів. [К., 2000. [19 с.
76. Золотницкая С. П. Упражнения для обучения учащихся 5-6 классов пониманию речи со слуха / С. П. Золотницкая // Иностранные язык в школе. [1960. [№ 6. [С. 11-19.
77. Иванова Д. И. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции / Д. И. Иванова, К. Р. Митрофанов, О. В. Соколова. [М. : АПКИПРО, 2003. [101 с.
78. Ивин А. А. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. [М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. [384 с.
79. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин. [М. : Педагогика, 1975. [152 с.
80. Інтел. Навчання для майбутнього. [К. : Вид[во «Нора-прінт», 2005.
81. Калинина В. Н. Математическая статистика [Текст] : учебник для сред. спец. учеб. завед. / В. Н. Калинина, В. Ф. Панкин. [3-е изд., испр. [М. : Высшая школа, 2001. – 336 с.

82. Каменская О. Л. Текст и коммуникация : Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / О. Л. Каменская. ☐ М. : Высшая школа, 1990. ☐ 152 с. : ил. ☐ Библиогр.: с. 146☐150.
83. Капелюшний А. О. Стилїстика. Редагування журналістських текстів : Практичні заняття. Навч. посіб. з курсів «Практична стилїстика української мови», «Стилїстика тексту», «Редагування в засобах масової інформації» / А. О. Капелюшний. ☐ Л. : ПАІС, 2003. ☐ 544 с. ☐ Бібліогр.: в кінці розд.
84. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. ☐ М. : Гнозис, 2004. ☐ 390 с. ☐ Библиогр.: с. 365☐390.
85. Караулов Ю. Н. Роль прецедентного текста в структуре и функционировании языковой личности / Ю. Н. Караулов // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. ☐ М., 1986. ☐ С. 105☐123.
86. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. ☐ М. : Едиториал УРСС, 2002. ☐ 263 с. : рис., табл.
87. Кибрик А. А. Когнитивные исследования по дискурсу / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. ☐ 1994. ☐ № 5. ☐ С. 126☐139.
88. Климова К. Я. Практична стилїстика сучасної української мови : Навчальний посібник для студентів ВНЗ III☐IV рівнів акредитації та викладачів-словесників закладів освіти / К. Я. Климова, П. Ф. Романюк / Житомирський держ. ун☐т ім. Івана Франка. ☐ Житомир, 2005. ☐ 144 с. ☐ Бібліогр.: с. 141☐142.
89. Кобилянська М. Ф. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис : Зб. вправ : Навч. Посібник / М. Ф. Кобилянська, Н. В. Гуйванюк. ☐ К. : Вища школа, 1992. ☐ 27 с.
90. Ковалевська Т. Ю. Основи стилїстики та культури мовлення / Т. Ю. Ковалевська, Л. А. Семененко // Програми дисциплін кафедри української мови. ☐ Одеса : Астропрінт, 2000. ☐ С.114☐120.

91. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту : Навч. посіб. для інститутів / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. ☐ К. : Вища школа, 1984. ☐ 120 с. ☐ Бібліогр.: с. 115☐118.
92. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. ☐ М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н / Д : Издательский центр «МарТ», 2005. ☐ 448 с.
93. Кондаков И. М. Психологический словарь. Разработка Психологического института РАО [Электронный ресурс] / И. М. Кондаков. ☐ М. : Столичный Гуманитарный Институт, 2000. ☐ (Библиотека студента-психолога). ☐ Режим доступа: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=2354>
94. Кондратенко Н. В. Текстознавство. Практикум : Навчально-методичний посібник / Н. В. Кондратенко. ☐ Одеса, 2006. ☐ 104 с.
95. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. І. Пентиліук, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Українська мова і література в школі. ☐ 2006. ☐ № 1. ☐ С. 15☐20.
96. Концепція мовної освіти 12☐річної школи // Дивослово. ☐ 2002. ☐ № 8. ☐ С.50☐59.
97. Концепція навчання державної мови в школах України / О. М. Біляєв, Л. В. Скуратівський, Л. О. Симоненко, Г. Т. Шелехова // Дивослово. ☐1996. ☐ № 1. ☐ С. 16☐21.
98. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. ☐ 2☐е изд., испр. и доп. ☐ М. : ЧеРо, 2003. ☐ 349 с.
99. Косиков Г. К. Текст / Интертекст / Интертекстология / Г. К. Косиков // Пьеге☐Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности / Общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова; пер. с фр. Г. К. Косикова, Б. Н. Нарумова, В. Ю. Лукасик. ☐ М. : Издательство ЛКИ, 2008. ☐ С. 8☐42.
100. Костенко В. Г. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції / В. Г. Костенко,



І. В. Знаменська, І. М. Сологор // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Досвід. Пошуки : Збірник наукових статей. ☐ Харків, 2008. ☐ № 14. ☐ С.117☐123.

101. Костомаров В. Г. Как тексты становятся прецедентными / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Русский язык за рубежом. ☐ 1994. ☐ № 1. ☐ С. 73☐76.

102. Костомаров В. Г. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Иностранные языки в школе. ☐ 2000. ☐ № 5. ☐ С. 3☐6.

103. Кравець Л. В. Стилїстика української мови : Практикум : Навч. посібник для студ. філол. спец. вищих навч. закладів / Любов Іванівна Мацько (ред.). ☐ К. : Вища школа, 2004. ☐ 200 с. ☐ Бібліогр.: в кінці розділів.

104. Красных В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц в коммуникации / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. А. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. ☐ 1997. ☐ № 3. ☐ С. 62☐75.

105. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : Курс лекций / В. В. Красных. ☐ М. : Гнозис, 2001. ☐ 270 с.

106. Красных В. В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность? / В. В. Красных. ☐ М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. ☐ 375 с. ☐ Библиогр.: с. 341☐374.

107. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Марія Крупа // Дивослово. ☐ 2006. ☐ № 11. ☐ С. 36☐39.

108. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. ☐ М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, 1996. ☐ 248 с.

109. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения [Электронный ресурс] / Е. С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. ☐ Т. 1. ☐ М., 2001. ☐ С. 72☐81. ☐ Режим доступа:

[http://www.portalus.ru/modules/linguistics/print.php?Subaction=showfull&id=1106122739&archive=&start\\_from=&ucat=1&](http://www.portalus.ru/modules/linguistics/print.php?Subaction=showfull&id=1106122739&archive=&start_from=&ucat=1&)

110. Кусько К. Я. Текстолінгвістика, текст і дискурс : актуальні та віртуальні тенденції розвитку / К. Я. Кусько // Вісник Черкаського університету. ☐ Черкаси, 2001. ☐ Вип. 24. ☐ С. 60☐66.

111. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : Навч. посіб. / В. А. Кухаренко. ☐ Вінниця : Нова книга, 2004. ☐ 272 с.

112. Кучеренко І. А. Система роботи з розвитку стилістичних умінь і навичок учнів (X ☐ XI класи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» 13.00.02 / І. А. Кучеренко. ☐ К., 2005. ☐ 20 с.

113. Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения : Французский язык, неязыковой вуз : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (германские языки)» / О. И. Кучеренко. ☐ М., 2000. ☐ 18 с.

114. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 : [У 2 кн.] ; Захищена 27.03.2008 ; Затв. / Оксана Анатоліївна Кучерява ☐ Одеса, 2008. ☐ 229 с.

115. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / Буковинський центр гуманітарних досліджень / Гол. ред. Анатолій Волков. ☐ Чернівці : Золоті литаври, 2001. ☐ 634 с.

116. Лисоченко О. В. Риторика для журналистов : прецедентность в языке и в речи : Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. проф. Л. В. Поповской (Лисоченко). ☐ Ростов-на-Дону : «Феникс», 2007. ☐ 318 с. ☐ (Высшее образование).

117. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : Методичний посібник для студентів філологічного факультету / Уклад. О. В. Дуденко, І. І. Коломієць. ☐ Умань : Графіка, 2004. ☐ 42 с.

118. Лукин В. А. Художественный текст : Основы лингвистической теории и элементы анализа : Учеб. для филол. спец. вузов / В. А. Лукин. М. : Издательство «Ось-89», 1999. 192 с.
119. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / Под. редакцией Е. Д. Хомской. М. : Изд-во Московского ун-та, 1979. 320 с.
120. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. М. : ИТДГК Гнозис, 2005. 280 с. Библиогр.: с. 247-273.
121. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию : Учебное пособие / В. А. Маслова. М. : Наследие, 1997. 208 с.
122. Мацько Л. Стилiстика української мови. Програма для філологічних факультетів навчальних закладів України / Л. І. Мацько // Дивослово. 2002. № 9. С. 50-57.
123. Мельничук О. С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства / О. С. Мельничук // Мовознавство. 1997. № 2-3. С. 3-19.
124. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : Підручник / Колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2004. 400 с.
125. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. М., 2002. 672 с.
126. Миронова М. В. Психология и социология чтения : Учебное пособие для студентов 3 курса специальности 021500 «Издательское дело и редактирование» / М. В. Миронова. Ульяновск : УлГТУ, 2003. 67 с.
127. Миронюк Н. П. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : Збірник вправ і завдань / М. В. Миронюк. К. : Вища школа, 1993. 160 с.
128. Мірченко М. В. Сучасна українська літературна мова : Синтаксис : Робоча програма та методичні рекомендації / М. В. Мірченко. Луцьк : Вежа, 2003. 85 с.
129. Мовчан Р. В. Українська література : 10-11 класи. Програма для класів художньо-естетичного профілю з українською мовою навчання //

Українська мова й література / Р. В. Мовчан, В. Л. Федоренко. ☐ 2007. ☐ № 40. ☐ С. 20☐33.

130. Мовчан Р. В. Українська література : 10☐11 класи. Програма для класів фізико-математичного, природничого, технологічного та спортивного профілів загальноосвітніх навчальних закладів із українською та російською мовою навчання / Р. В. Мовчан, В. Л. Федоренко // Українська мова й література. ☐ 2007. ☐ № 40. ☐ С. 7☐19.

131. Мокиєнко В. М. Крылатые слова как лингвистическое явление и как объект обучению РКИ [Электронный ресурс] / В. М. Мокиєнко // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 30 июня ☐ 5 июля 2003 г. Пленарные заседания : сборник докладов / Под ред. Е. Е. Юркова, Н. О. Рогожиной. ☐ СПб., 2003. ☐ С. 81☐89. ☐ Режим доступа : <http://ruslang.edu.ru/biblos/medod/200>.

132. Мокиєнко В. М. Словарь крылатых выражений Пушкина / В. М. Мокиєнко, К. П. Сидоренко. ☐ СПб : Издательство Санкт-Петербургского университета : Фолио☐Пресс, 1999. ☐ 752 с.

133. Мухелишвили Н. Л. Значение текста как внутренний образ / Н. Л. Мухелишвили, Ю. А. Шрейдер // Вопросы психологии. ☐ 1997. ☐ № 3. ☐ С.86☐87.

134. Навчальна програма з курсу «Давня українська література» для студентів факультету україністики / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Кафедра української літератури / Л. С. Семенюк. ☐ Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. ☐ 29 с.

135. Навчальна програма з курсу «Історія української літератури кінця XIX ☐ початку XX століття» / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Кафедра української літератури / М. М. Хмельюк, О. О. Рисак. ☐ Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. ☐ 30 с.

136. Навчальна програма з курсу «Історія української літератури першої половини XIX ст.» / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки.

Кафедра української літератури / О. В. Яблонська. ☐ Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. ☐ 35 с.

137. Найдюк О. В. Семантичні та функціональні особливості прецедентних феноменів у німецькомовному дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. В. Найдюк. ☐ К., 2009. ☐ 17 с.

138. Нікітіна А. В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5☐7 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / А. В. Нікітіна. ☐ К., 2000. ☐ 19 с.

139. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. ☐ М. : Книга, 1972. ☐ 152 с.

140. Ольшанский И. Г. Лингвокультурология в конце XX в. : итоги, тенденции, перспективы / И. Г. Ольшанский // Теория и история языкознания. ☐ М., 2000. ☐ С. 26☐53.

141. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / С. А. Омельчук. ☐ К., 2003. ☐ 20 с. : табл.

142. Освітні технології : Навч. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. ☐ К. : Вид☐во А.С.К., 2003. ☐ 255 с.

143. Павленко Н. О. Основні підходи та методи дослідження дискурсу / Н. О. Павленко // Вісник Житомирського державного ун☐ту ім. І. Франка. ☐ 2005. ☐ № 22. ☐ С. 126☐128.

144. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. ☐ М. : Флинта, 1998. ☐ 312 с.

145. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю / М. І. Пентилюк. ☐ К. : Вежа, 1994. ☐ 239 с.
146. Пентилюк М. Професійна підготовка студентів-філологів. Засвоєння лінгводидактичної літератури / М. І. Пентилюк // Дивослово. ☐ 2005. ☐ № 11. ☐ С. 21☐24.
147. Петрова Н. В. Текст и дискурс / Н. В. Петрова // Вопросы языкознания. ☐ 2003. ☐ № 6. ☐ С. 123☐131.
148. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : Зб. вправ : Навч. посібник / М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона. ☐ К. : Вища школа, 2003. ☐ 287 с.
149. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. ☐ Воронеж : Истоки, 2001. ☐ 191 с.
150. Попова З. Д. Семантико-когнитивный подход как направление когнитивной лингвистики / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Vita in lingua : К юбилею профессора С. Г. Воркачева. [Текст] : [сборник статей] / Отв. ред. В. И. Карасик. ☐ Краснодар : Атриум, 2007. ☐ С. 171☐180.
151. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. ☐ 2☐е вид., доп. ☐ К. : ВЦ «Київський університет», 1999. ☐ 307 с.
152. Програма курсу «Українська література від найдавніших часів до кінця ХХ століття» / Київський держ. лінгвістичний ун-т. Кафедра теорії та історії світової літератури / Ю. І. Ковалів. ☐ К., 1999. ☐ 122 с.
153. Програма курсу української літератури другої половини ХІХ століття / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Інститут філософії. Кафедра історії української літератури та шевченкознавства / Г. М. Штонь, Я. В. Вільна. ☐ К., 2004. ☐ 68 с.
154. Просалова В. А. Празька літературна школа : текст, контекст, інтертекст : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.01.06 «Теорія літератури» / В. А. Просалова. ☐ К., 2006. ☐ 32 с.

155. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие / Ю. Е. Прохоров. 2-е изд., испр. М. : Флинта : Наука, 2006. 221 с. Библиогр.: с. 214-221.
156. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. М., 1996. 275 с.
157. Пушкин А. А. Способ организации дискурса и типология языковой личности / А. А. Пушкин // Язык, дискурс, личность. Тверь, 1990. С. 50-60.
158. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. М. : КОГИТОЦЕНТР, 2002. 192 с.
159. Радзівєвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзівєвська. К. : Видво НАН України, 1998. 194 с.
160. Радзівєвська Т. В. Типи дискурсивних просторів і проблема міжтекстових запозичень / Т. В. Радзівєвська // Мова і культура. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2000. Вип. 1. Т. 2. : Культурологічний компонент мови. С. 166-171.
161. Романенко Ю. О. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання українська мова» / Ю. О. Романенко. К., 2006. 24 с.
162. Российская педагогическая энциклопедия : В двух томах / Гл. ред. В. Г. Панов. М. : Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1999. Т. II. (МЯ). 861 с.
163. Ростова Е. Г. Использование прецедентных текстов в преподавании РКИ : цели и перспективы / Е. Г. Ростова // Русский язык за рубежом. 1993. № 1. С. 7-29.
164. Руднев В. А. Словарь культуры XX века / В. А. Руднев. М. : АГРАФ, 1999. 384 с.

165. Седов К. Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. ☐ М. : Лабиринт, 2004. ☐ 320 с.
166. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) : Навч. посібник для спец. «Українська мова і література», «Мова і література» / О. О. Селіванова / Черкаський держ. ун-т ім. Богдана Хмельницького. ☐ К. : Фітоцентр, 1999. ☐ 148 с. ☐ На тит.л. автор не зазнач. ☐ Бібліогр.: с. 142☐144.
167. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : Підручник / О. О. Селіванова. ☐ Полтава : Довкілля-К, 2008. ☐ 712 с.
168. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. ☐ Полтава : Довкілля-К, 2006. ☐ 716 с. ☐ Бібліогр.: с. 667☐688.
169. Семененко Л. А. Синтаксис / Л. А. Семененко, Л. І. Хаценко // Програми дисциплін кафедри української мови. ☐ Одеса : Астропрінт, 2000. ☐ С. 43☐53.
170. Семенюк Г. Ф. Українська література. 10☐11 класи : Навчальна програма для середньої загальноосвітньої школи з гуманітарним профілем / Г. Ф. Семенюк, В. І. Цимбалюк // Книга вчителя української мови та літератури. ☐ Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. ☐ С. 191☐267.
171. Семенюк Г. Ф. Українська література. 10☐11 класи : Навчальна програма для середньої загальноосвітньої школи природничо-математичного профілю // Г. Ф. Семенюк, В. І. Цимбалюк // Книга вчителя української мови та літератури. ☐ Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. ☐ С. 268☐310.
172. Серажим К. С. Дискурс : як соціолінгвальне явище : методологія, архітектоніка, варіативність [на матеріалах сучасної газетної публіцистики] / К. С. Серажим. ☐ К., 2002. ☐ 392 с. : рис. ☐ Бібліогр.: с. 334☐351.
173. Симоненко Т. Авторська програма спецкурсу «Дидактична текстологія» для студентів філологічних факультетів / Т. В. Симоненко // Українська мова та література в школі. ☐ 2007. ☐ № 2. ☐ С. 43☐48.



174. Синявська Л. І. Практична стилістика сучасної української мови / Л. І. Синявська // Програми та навчальний план спеціальності «Прикладна лінгвістика». ☐ Одеса : Астропринт, 2002. ☐ Вип. 1. ☐ С. 154☐161.
175. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. ☐ М. : Русский язык, 1981. ☐ 248 с.
176. Словник української мови : В 11☐ти томах / Гол. ред кол. І. К. Білодід. ☐ К. : Видавництво «Наукова думка», 1979. ☐ Т. 10. ☐ 657 с.
177. Слышкин Г. Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. ☐ М., 2000. ☐ 128 с.
178. Смулаковская Р. Л. Прецедентные феномены и успешность коммуникации (к вопросу о степени прецедентности) / Р. Л. Смулаковская, Я. В. Кузнецова // Говорящий и слушающий : языковая личность, текст : материалы международной науч.☐метод. конф. (Санкт☐Петербург, 26☐28 февраля 2001 г.) / Редкол. В. Д. Черняк (отв.ред.) и др. ☐ СПб., 2001. ☐ С. 89☐96.
179. Солганик Г. Я. Стилистика текста / Г. Я. Солганик. ☐ М. : Флинта, 2003. ☐ 256 с.
180. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Ю. А. Сорокин, И. М. Михалева. ☐ М. : Наука, 1985. ☐ 168 с.
181. Сорокин Ю. А. Феномен прецедентности и прецедентные феномены / Ю. А. Сорокин, Д. Б. Гудков, В. В. Красных, Н. П. Вольская // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. ☐ 1998. ☐ № 4. ☐ С. 5☐33.
182. Сорокин Ю. А. Цитаты как знаки прецедентных текстов / Ю. А. Сорокин, И. М. Михалева // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. ☐ 1997. ☐ № 2. ☐ С. 13☐25.
183. Сорокин Ю. А. Что такое прецедентный текст? / Ю. А. Сорокин // Семантика целого текста : Сб. тезисов : Институт языкознания АН СССР / Редкол. А. П. Васильевич, Е. С. Никитина. ☐ М. : Наука, 1987. ☐ С. 144☐145.

184. Социологический энциклопедический словарь (на русском, английском, немецком, французском и чешском языках) / Ред.-коорд. акад. РАН Г. В. Осипов. ☐ М. : Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 2000. ☐ 488 с.
185. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д☐ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання російської мови» / В. І. Статівка. ☐ Київ, 2006. ☐ 40 с.
186. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. ☐ изд. 3☐е, испр. и доп. ☐ М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. ☐ 824 с.
187. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л. В. Струганець. ☐ Тернопіль : Навчальна книга ☐ Богдан, 2000. ☐ 88 с.
188. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А. Е. Супрун // Вопросы языкознания. ☐ 1995. ☐ № 6. ☐ С. 17☐29.
189. Сучасна українська літературна мова : Програми для філологічних факультетів університетів. ☐ К. : Вища школа, 1972. ☐ 20 с.
190. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты / В. Н. Телия. ☐ М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. ☐ 288 с.
191. Терлак З. Програма з синтаксису сучасної української літературної мови / З. М. Терлак. ☐ Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2002. ☐ 12 с.
192. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : Учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. ☐ М. : Слово / Slovo, 2000. ☐ 264 с.
193. Тисяча цитат з українського письменства : Збірник / Упор. Ю. Луцький. ☐ К. : Смолоскип, 2001. ☐ 232 с.
194. Тишківська Н. Я. Українська мова : Зб. вправ із синтаксису та пунктуації / Н. Я. Тишківська. ☐ Івано-Франківськ : Плай, 2004. ☐ 180 с.

195. Томахин Г. Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании / Г. Д. Томахин // Русский язык за рубежом. 1995. № 1. С. 54-58.

196. Українська література : 5-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Укладачі Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, О. А. Камінчук, М. П. Бондар, М. М. Сулима, В. І. Сулима ; керівник авторського колективу М. Г. Жулинський. К. : Генеза, 2002. 136 с.

197. Українська література : 5-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Укладачі О. М. Бандура, Н. Й. Волошина. К. : Шкільний світ, 2002. 86 с.

198. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолингвистика в Институте психологии РАН / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. 2001. № 5. С. 21-26.

199. Фатеева Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. М., 2000. 282 с.

200. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

201. Фоменко И. В. Введение в практическую поэтику : Учебное пособие / И. В. Фоменко. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2003. 151 с. (Литературный текст : проблемы и методы исследования ; Приложение).

202. Фоменко И. В. Цитата / И. В. Фоменко // Введение в литературоведение. Литературное произведение : основные понятия и термины / Под. ред. Л. В. Чернец. М. : Высшая школа : AcademiA, 1999. С. 496-506.

203. Фортунатова Е. Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку

как иностранному : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Е. Ю. Фортунатова. ☐ Санкт-Петербург, 2004 ☐ 19 с.

204. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской: Доклад А. В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. ☐ Режим доступа : [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru).

205. Чепелева Н. В. Психология чтения тексту студентами вузов / Н. В. Чепелева. ☐ К. : Либідь, 1990. ☐ 100 с.

206. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста : Учебное пособие / В. Е. Чернявская. ☐ М. : Ком книга, 2006. ☐ 128 с.

207. Чорновол-Ткаченко Р. С. Прецедентний текст як основа лінгвостилістичної реалізації категорії інтертекстуальності (на матеріалі казок Льюїса Керрола) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Р. С. Чорновол-Ткаченко. ☐ Х., 2007. ☐ 20 с.

208. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста : Учеб. пособие / Н. М. Шанский. ☐ Л. : Просвещение, 1984. ☐ 270 с. ☐ Библиогр.: с. 268.

209. Шанский Н. Программа курса «Лингвистический анализ художественного текста» / Н. М. Шанский // Анализ художественного текста : Сб. ст. ☐ М. : Педагогика, 1975. ☐ С. 111☐118.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Корпус національно-прецедентних текстів

«Слово про похід Ігорів».

Григорій Сковорода. «Всякому місту ☐ звичай і права»

Іван Котляревський. «Енеїда», «Наталка Полтавка», «Москаль-чарівник».

Григорій Квітка-Основ'яненко. «Конотопська відьма», «Шельменко-денщик», «Сватання на Гончарівці».

Павло Чубинський, Михайло Вербицький. «Ще не вмерла Україна».

Тарас Шевченко. «Заповіт», «Наймичка», «Лілея», «Гайдамаки», «Катерина», «Назар Стодоля», «Садок вишневий коло хати», «Реве та стогне Дніпр широкий».

Іван Нечуй-Левицький. «Кайдашева сім'я», «Микола Джеря».

Панас Мирний. «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», «Повія».

Михайло Старицький. «Ніч яка, господи! Місячна, зоряна...», «За двома зайцями», «Не судилось».

Іван Карпенко-Карий. «Хазяїн», «Сава Чалий», «Мартин Боруля», «Сто тисяч».

Пантелеймон Куліш. «Чорна рада».

Іван Франко. «Захар Беркут», «Мойсей», «Для домашнього огнища», «Украдене щастя», «Борислав сміється», «До світла!», «Перехресні стежки», «Основи суспільності», «Чого являєшся мені...»

Михайло Коцюбинський. «Тіні забутих предків», «Fata Morgana».

Василь Стефаник. «Камінний хрест».

Ольга Кобилянська. «Царівна».

Леся Українка. «Лісова пісня», «Кам'яний гість»

Володимир Винниченко. «Записки кирпатого Мефістофеля».

Микола Хвильовий. «Вальдшнепи».

Микола Куліш. «Мина Мазайло», «Народний Малахій».

Юрій Яновський. «Вершники».

Олександр Довженко. «Зачарована Десна», «Україна в огні», «Щоденник».

Андрій Малишко. «Пісня про рушник».

Павло Тичина. «Я єсть народ».

Олесь Гончар. «Залізний острів» (із роману «Тронка»), «Собор», «Таврія».

Павло Загребельний. «Роксолана».

Дмитро Павличко. «Два кольори».

Ліна Костенко. «Берестечко», «Маруся Чурай».

Василь Симоненко. «Лебеді материнства».

Григій Тютюнник «Вир».

Василь Земляк. «Лебедина згря».

Іван Багряний «Сад Гетсиманський», «Тигролови».

Юрій Андрухович. «Московіада».

## Додаток Б

### Результати семантичного тесту з вільної інтерпретації вербальних знаків

№	Слово-стимул	Загальна кількість асоціативних реакцій	Кількість одиничних реакцій	Найчастотніші асоціативні реакції
1	2	3	4	5
1.	Тарас Шевченко	1250	157	кріпацька неволя, покритка, заповіт, Катерина, Назар Стодоля, «Кобзар», заслання, Кирило-Мефодіївське братство, «Гайдамаки», «Заповіт»
2.	Леся Українка	1031	198	«Лісова пісня», Мавка, збірка «На крилах пісень», «Слово, чому ти не твердая криця?», донька Прометея
3.	Іван Франко	1002	186	Нагуєвичі, «Борислав сміється», «Захар Беркут», вічний революціонер, збірка «Мій Ізмарагд», каменярь, Мойсей, Лис Микита
4.	Михайло Коцюбинський	987	190	«Ялинка», братство Тарасівців, «Intermezzo», «Fata morgana», «Тіні забутих предків» С. Параджанова

Продовж. табл. додатку Б

1	2	3	4	5
5.	Григорій Сковорода	1064	193	«Світ ловив мене, та не впіймав...», «Байки Харківські», «Всякому місту – звичай і права»
6.	Іван Котляревський	1009	100	Наталка-Полтавка, «Енеїда», «Москаль-чарівник», «Еней був парубок моторний. І хлопець хоч куди козак...»
7.	Проня Прокопівна	836	157	Маргарита Криницина (актриса), «За двома зайцями», красуня, що говорить суржиком
8.	Голохвастов	1204	108	«За двома зайцями», егоїст, людина розрахунку, брехун і фантазер, цирульник
9.	Роксолана	1300	172	сильна жіноча воля, султанша Османської імперії, Павло Загребельний, українська красуня, врода і розум, Ольга Сумська
10.	Мартин Боруля	902	196	факти з життя родини Тобілевичів, Карпенко-Карий, багатий шляхтич (міщанин-шляхтич), гонитва за дворянським титулом
11.	Мина Мазайло	1004	124	Микола Куліш, малорос-кар'єрист, Мазенін, українське міщанство, тьотя Мотя, русифікація



Продовж. табл. додатку Б

1	2	3	4	5
12.	Ярославна	706	145	дружина Ігоря Святославича, «Слово о полку Ігоревім», зигзиця, Т. Шевченко, «Плач Ярославни» Т. Шевченка
13.	Катерина	1036	197	у латаній свитині, з дитиною на руках, Т. Шевченко, покритка, «полюбила москалика, як знало серденько»
14.	Маланка	856	181	«Fata morgana», М. Коцюбинський, людина і земля, «Як ти розкішна, земле...», «Кайдашева сім'я», І. Нечуй-Левицький
15.	Пузир (хазяїн)	512	173	Карпенко-Карий, «Сто тисяч», театральна постановка, «ішов за баришами наосліп», гонитва за живою, «Котляревський мені без надобності!»
16.	Мавка	1207	159	«Лісова пісня», екранізація, кохання до Лукаша, лісова красуня (царівна), загибель головних героїв, «Не журися за тіло»
17.	Бояриня	987	187	Леся Українка, Оксана, образ сплюндрованої України, московські звичаї і побут, Руїна

Продовж. табл. додатку Б

1	2	3	4	5
18.	Захар Беркут	921	103	І. Франко, «дев'яностолітній старець мов дуб-велетень», Карпатська Русь, «Беркути додержують слова навіть ворогові і зрадникові»
19.	Маруся Чурай	1209	201	Л. Костенко, пісня про Марусю Чурай, талант чарівного голосу, Хмельниччина (доба Хмельниччини), випадково отруїла Гриця, «Гей, писарю, неси мою печатку. Життя пропало, почнемо спочатку»
20.	Наталка Полтавка	1200	127	дівчина з народу, І. Котляревський, самопожертва заради матері, написана «живою українською мовою», життя сільської бідноти
21.	Стецько	750	191	Квітка-Основ'яненко, «Сватання на Гончарівці», сміховий стереотип дурня, деформування людської особистості буденним життям
22.	Марія	1198	194	образ Марії Уласа Самчука, Діва Марія, «босонога мадонна», роман-хроніка про голодомор
23.	Лукаш	1193	153	«Лісова пісня», сопілка, зрадив Мавку, історія любові, скороминущість почуттів Лукаша, загибель Мавки

Продовж. табл. додатку Б

1	2	3	4	5
24.	Володька Лобода	957	104	О. Гончар «Собор», фільм-екранізація, «Той буде, той руйнує...», образ компартійного керівника, бездуховність характеру, «...бережіть собори ваших душ»
25.	Боян (Віщий Боян)	604	186	«Слово о полку Ігоревім», лірник, віщун, співець дум
26.	Федько-халамидник	953	106	В. Винниченко, ватажок, шибеник, «Спокій був його ворогом», «маленький грішник», правдолюбство
27.	Хіба ревуть воли, як ясла повні?	1205	149	Чіпка, байстрюк, що збився з вірного шляху, кривавий месник, правдошукач, подорож з Полтави до Гадяча, «Яке життя, таке й товариство»
28.	Кам'яний господар (гість)	1200	180	Леся Українка, Дон Жуан, епоха «плаща і шпаги», аморальний, вбитий командором, який захищав честь своєї доньки
29.	Лис Микита	857	101	Поєма-казка, І. Франко, Бабай, Гете «Рейнеке Фукс», хитрий, підступний і зухвалий розбійник
30.	Тіні забутих предків	1097	194	М. Коцюбинський, гуцульський побут, українські Ромео і Джульєтта, фільм С. Параджанова

Продовж. табл. додатку Б

1	2	3	4	5
31.	Кайдашева сім'я	1005	106	І. Нечуй-Левицький, Мотря, Омелько Кайдаш, Меланка, Кайдашиха, стара груша, українські прислів'я і приказки у канві твору
32.	За двома зайцями	1067	108	комедія М. Старицького, Голохвастов, Проня, «За двома побіжиш, жодного не спіймаєш»,
33.	Сто тисяч	972	101	Герасим Калитка, «гроші всьому голова», І. Карпенко-Карий, «небезпека брудних грошей, які калічать душі»
34.	Лісова пісня	1203	197	спогади дитинства, Колодяжне, Леся Українка, кохання Мавки і Лукаша
35.	Камінний хрест	1047	105	В. Стефаник, проблема еміграції, західноукраїнська сільська біднота, «еміграційна гарячка», Канада, пам'ятник для переселенців
36.	Конотопська відьма	1089	172	Г. Квітка-Основ'яненко, кумедні пригоди сотника Забрьохи, страшна купель неповинним жінкам, козацько-старшинний устрій, «Смутний і невеселий сидів собі на лавці, у новій світлиці... конотопський пан сотник... Забрьоха»

Продовж. табл. додатку Б

1	2	3	4	5
37.	Заповіт	1204	145	«Як умру, то поховайте, мене на могилі», «Кобзар», Т. Шевченко,
38.	Коні не винні	785	193	М. Коцюбинський, «Савка! Де мій одеколон?», козаки, «Коні не винні, тату»
39.	Сонячні кларнети	1084	152	П. Тичина, кларнетизм, збірка поета, наймузикальніші творіння світової літератури, «Гаї шумлять», «Золотий гомін»
40.	Сад Гетсиманський	1000	108	І. Багряний, Чумак, НКВД, нелюдські тортури, кола пекла, Біблія, г. Голгофа

## Додаток В

### Зразок анкети закритого типу для студентів

1. Які з нижче наведених понять Ви у своєму усному чи писемному професійному мовленні:

- а) знаєте і використовуєте;
- б) знаєте, але не використовуєте;
- в) не знаєте?

Прецедентний текст, інтертекстуальність, цитата, ремінісценція, алюзія, натяк.

2. Проведіть паралелі між поняттями та ілюстраціями-прикладями.

1. З яким твором перегукується вірш В. Стуса «Горить сосна – од низу до гори ...»? натяк
2. «І хто розбудив нашу «правду п'яну» (І. Франко) // «Кати знущаються над нами, а правда наша п'яна спить» (Т. Шевченко «Кавказ») наслідування
3. «Маруся» Л. Боровиковського // «Світлана» В. Жуковського цитування
4. У гуморесці Остапа Вишні «Чукрен» є такі рядки: «А заслужена їх артистка вийшла на сцену в народнім театрі й проспівала художньо: Віють вітри, Віють буйні, Аж-аж-аж дерева гнуться», що є дещо видозміненими рядками з пісні, яку співає героїня п'єси «Наталка Полтавка» І. Котляревського. ремінісценція
5. У романі О. Гончара «Таврія» є портретний опис Никифоровича Баклагова, поданий у сприйнятті іншого героя, Данька Яреська. Художня деталь цього портрета – «вуса Тараса Бульби» – схожість, як зовнішня, так і внутрішня, героя О. Гончара з відомим персонажем повісті М. Гоголя «Тарас Бульба». прецедентний текст

3. Якими характеристиками Ви найчастіше послуговуєтесь, добираючи епіграф або заголовок до тексту?

- а) афористичність,
- б) чіткість;
- в) інформативність, змістовність;
- г) зовнішня привабливість.

4. Якими мовними засобами Ви найчастіше послуговуєтесь для того, щоб передати на письмі думку стисло, але виразно?

- а) фразеологічними одиницями,
- б) пареміями;
- в) цитатами;
- г) тропами.

5. У яких стилях мовлення і жанрах, за Вашими спостереженнями, активно використовують ремінісценції, алюзії і цитати?

Художній, публіцистичний, науковий, офіційно-діловий, розмовно-побутовий.

6. Що, на Вашу думку, розуміють під літературною і культурною грамотністю? Чи важлива вона у текстовій комунікації? Відповідь обґрунтуйте.

## Додаток Д

### Контрольні завдання констатувального зрізу

Завдання теоретичного характеру. Анкета

1. Поясніть значення слова прецедент. Як би ви проінтерпретували поняття «прецедентний текст» та «інтертекстуальність»?
2. Розкрийте сутність таких філологічних термінів, як ремінісценція та алюзія.
3. Що таке цитата? Які ви знаєте види цитування?
4. Наведіть відоме вам визначення тексту.
5. Назвіть основні категорії тексту, розкрийте їх зміст, наведіть приклади.
6. Назвіть основні екстралінгвістичні (позалінгвальні) параметри тексту.
7. Розкрийте зміст понять «фонові знання» («пресупозиції»).

#### Контрольна робота № 1

Проаналізувати за схемою поданий текст.

Ранком заявив відповідальному, щоб підшукав йому заступника.

Спокійно:

☑ Добре.

Чуття казало:

☑ Тепер багато знайдеться.

Стрїчав руду борїдку ☑ це не вїдповїдальний. Хазяйка стала суворїша. Шкїц у трестї заправило. Кажє:

☑ Практика ☑ велика рїч, хоч ї життьова пошлїсть.

Тїльки Нюся. А хазяйка стала ще нахабнїша.

Не знав, що буде далї, ї не цїкавився. Без посади? Добре. Далї. Однаковїсїнько.

Ишов мїський вечїр: фаркали лїхтарї, шумувало на тротуарах, а брук ☑ тихше.

Сидїв проти Нюсї. Нюся не говорила про Хмельниччину ☑ дивно.

З вїкна видно третину мїста ☑ з другого поверху. Мїсто загадкове, надмїрне.

Уносить ген-ген: чогось згадуються лицарські часи в Нїмеччинї, потїм



бараки з тифозними ☒ тифозні залишилися, а вороги прийшли. Тифозні в гарячці, а палати сумні. І думають палати велику народну думу: де правда?

...Ішов міський вечір, фаркали люкси, шумувало на тротуарах, а брук ☒ тихше...

☒ А я вам хочу ще сказати.

Це Ньюся.

Карк:

☒ Говоріть.

☒ Не думаєте ви, що на Волині й сьогодні ліс шумить? Я гадаю, що шумить. Я в цей момент на Волині.

...Як і завжди в тиху погоду, струмками відходив за обрій дим ☒ над вечором, над містом.

Редактор Карк:

☒ А я от: Запоріжжя, Хортиця. Навіщо було бунтувати? Я щоденно читаю голодні інформації з Запоріжжя. І я згадую тільки, що це була житниця.

На столі стояли фарфорові чашки. Це ті, що лікар ховав.

Карк згадав: український мужик ніколи не бачив фарфорових чашок, а потім він пішов у повстанці ☒ і бачив чашки. Але він не пив з тих чашок ☒ йому ніколи. Український мужик і на заводі ☒ він усюди український. Буває він пролетар ☒ таких багато. Він більшовик і вмів умирати.

Це було в листопаді. Український мужик біг обідраний і темний, з гарячими очима, з порожніми руками на багнети ☒ чимало їх бігло. Вони уміли умирати. Тоді вітер носився з листям. Було й так: приїздили до нього, ставили його до стінки розстрілювати. А він казав:

☒ Простіть, господа... чи то пак, як вас...

Було ще й у ярках ☒ ярки багато знають...

Я: на те революція, на те боротьба.

Він, редактор Карк:

☒ А все-таки вклоняюсь тобі, мій героїчний народі! Твоєю кров'ю ми окропили три чверти пройденої нами путі до соціалізму. Почалося з волинців

та ізмаїльців у Петрограді; продовжується в посьолках Донеччини, в шахтах і на тихих чебрецевих ланах. Так от. Карк казав:

☒ Невже я зайвий чоловік тому, що люблю безумно Україну?

Нюся підвела очі, подивилась на Карка й узяла його руку. Вона сказала:

☒ Я так її, я так люблю мою Україну убогу, що прокляну Святого Бога, за неї душу погублю.

...Було тихо. Вулицею пролетіла прольотка. Карк схилив голову: ☒ Нас не зрозуміють: як погубити?

...Було тихо.

Нюся заговорила ледве чутно:

☒ Моя мама рада, що нема вибухів, а я не рада. Свідомістю моєї мами життя керує, а моєю ні. Чого це? Я вночі прокидаюсь і прислухаюсь, і мені здається, що я в оселях і там громи. Потім гайдамаччина, махновські рейди, тачанки, а над ними я горлицею. Як мені хочеться бути горлицею! У нас у маєтку був байрак, і там реп'яхи. Коли підходила до них, відтіля пурхали горлиці й летіли до лісу. Потім до нас прийшли селяни, лаяли нас, і ми поїхали в місто. Карк підвівся й нервово заходив по кімнаті. Пішов до вікна. Вбирив у груди свіже повітря. На першому поверсі грали на піаніно щось стародавнє, далеке. Було в голові: чия музика? Верді? Стукало в голову:

☒ Ала-верди! Ала-верди!

І ще:

☒ Губ-трамот! Ала-верди!

Нюся покликкала:

☒ Вам боляче? Скажіть правду!

Він:

☒ Не знаю, я дивлюся вгору ☒ там синьо і нічого не видно, а я щось знаю. Його ніхто не бачить, а я почуваю. Налетить вітер, розвіє його ☒ я про дим ☒ і нічого не буде. Загориться будинок, і довго на всю вулицю йде дух. Тоді буває тоскно.

Нюся:

☒ Все так, все дим! Я бачила вчора книжечку, червона, для молоді, про козаччину. Малюнки там. Один малюнок: козаки на морі ☒ величний малюнок. Над ними буревісники, над ними в хмарах сховано блукають бурі. Під ними морська безодня. Це символ безумства хоробрих. І от під малюнком напис: «Козаки впливають грабувати турецькі міста». І текст відповідний... Може, й козаччина через сто літ буде дим...

Карк зблід і схопився з канапи. Але не повірив тому, що хотілось. І було тоскно.

Карк пішов у свою кімнату, сів біля столу, в якому був бравнінг.

Так просидів до трьох годин ночі.

...Близько вікна пролетіла пташина, гасли зорі. На міській башті загорівся циферблат.

(М. Хвильовий. «Редактор Карк»)

1. Визначте жанр тексту і стиль мовлення.
2. Сформулюйте тему та ідею твору.
3. Схарактеризуйте текст в екстралінгвістичному аспекті.
4. Проаналізуйте структурну організацію тексту (категорії зв'язності і членування).
5. Визначте мовну домінанту тексту на основі аналізу мовних одиниць усіх рівнів.
6. Які комунікативні стратегії використовує автор для досягнення комунікативного наміру?
7. На які знання читачів розраховував автор, працюючи над твором?
8. Виділіть у тексті ремінісценції, цитати. Які функції вони виконують?

#### Контрольна робота № 2

Написати твір-мініатюру про нещодавно прочитану книгу, довільно обираючи стиль мовлення і жанр тексту (зазначити в роботі).

## Додаток Е

### Приклади реінтерпретації художніх творів, використовувани на практичних заняттях з «Історії української літератури та критики»

Постановки балетів: «Лісова пісня» Лесі Українки (С. Сергєєв і В. Вронський), стрічка-балет «Лілея» Т. Г. Шевченка (К. Данькевич).

Опери: «Назар Стодоля» Т. Г. Шевченка (К. Данькевич); «Лісова пісня» Лесі Українки (М. Скорульський); «Енеїда», «Наталка Полтавка» І. Котляревського (М. Лисенко); «Украдене щастя» І. Франка (Ю. Мейтус).

Вистави: «Бранка Роксолана» (І. Січинський); «Наталка-Полтавка» (О. Ануров, Ф. Стригун), «Енеїда» І. Котляревського (В. Шулаков); «Сава Чалий» (Ф. Стригун), «Сто тисяч» (Ф. Стригун), «Гроші» («Сто тисяч») (М. Яремков), «Мартин Боруля» (П. Ільченко) І. Карпенка-Карого; «Зачарована Десна» (Б. Струтинський) О. Довженка; «Сватання на Гончарівці» (В. Туманов), «Конотопська відьма» (М. Яремков, Б. Жолдак), «Шельменко-денщик» (П. Ільченко, В. Василько) Г. Квітки-Основ'яненка; «Кайдашева сім'я» (П. Ільченко, В. Сікорський), «Кайдаші» (Н. Дубна) І. Нечуя-Левицького; «Щастя поруч» («Украдене щастя») (Д. Богомазов) І. Франка; «Мина Мазайло» (О. Беляцький, А. Старобуд), «Народний Малахій» (О. Беляцький, А. Старобуд) М. Куліша; «Московіада» (С. Мойсєєв і Н. Симич) Ю. Андруховича; «Назар Стодоля» (Ю. Ковченко) Т. Шевченка; «Кирпатий Мефістофель (записки з підсвідомого)» (Г. Шумейко) В. Винниченка; «Собор» (І. Борис) О. Гончара; «Маруся Чурай» (М. Садовський) Л. Костенко.

Фільми-екранізації творів української літератури:

- ✓ за творами Івана Котляревського створено мультфільм «Пригоди козака Енея» (Н. Василенко, 1969), «Енеїда» (В. Дахна, 1991), кінокартину «Наталка Полтавка» (М. Засєєв-Руденко, 1936, 1978), стрічку «Москаль-чарівник» (Н. Рашєєв, 1995) і кіно-оперу (І. Кавалерідзе, 1995), про нього знято фільм «Іван Котляревський» (О. Ігішев, 1967);

- ✓ за п'єсами Григорія Квітки-Основ'яненка знято фільми «Сватання на Гончарівці» (І. Земгало, 1958), «Шельменко-денщик» (А. Тутишкін, 1971), кінокартину «Відьма» за мотивами повісті «Конотопська відьма» (Г. Шигаєва, 1990), йому присвячено документальні фільми «Григорій Квітка-Основ'яненко» (1979), «Квітка-Основ'яненко» (1988) зняті на кіностудії О. Довженка;
- ✓ за творами Тараса Шевченка знято фільми «Назар Стодоля» (В. Івченко, 1954), «Катерина» (Ю. Кочевенко, 1911), «Сон» (В. Денисенко, 1964), музичний фільм за мотивами опери М. Веріковського І. Млостової, «Наймичка» (В. Лапокниш, 1963), «Коліївщина» за мотивами «Гайдамаків» кіностудією О. Довженка (1933), біографічний фільм про Т. Г. Шевченка (І. Савченко, 1951);
- ✓ за романом Панаса Мирного створено фільм «Повія» (І. Кавалерідзе, 1961);
- ✓ за драмами Михайла Старицького відзнято музичний фільм «За двома зайцями» (В. Іванов, 1961) та «Не судилося» (В. Іванов, 1967);
- ✓ за п'єсою Івана Нечуя-Левицького знято фільм «Кайдашева сім'я» (В. Городько, 1993) і «Микола Джеря» (В. Городько, 1995);
- ✓ за творами Івана Карпенка-Карого створено фільм-спектакль «Мартин Боруля» (О. Швачка, 1953), «Сто тисяч» (В. Іванов, 1957, Ю. Некрасов, А. Ріпка, 1976) і «Хазяїн» (Б. Оганесян, 1983);
- ✓ за романом Пантелеймона Куліша створено дев'ятисерійний фільм «Чорна рада» (М. Засєєв-Руденко, 2000);
- ✓ за творами Івана Франка за мотивами «Борислав сміється» створено фільм «Якби каміння говорило» (Ю. Лисенко, 1957), художню кінокартину «Захар Беркут» (Л. Осика, 1971), «Для домашнього огнища» (Б. Савченко, 1992), за повістю «Основи суспільності» – «Злочин з багатьма невідомими» (О. Бійма, 1993), «Украдене щастя» (Ю. Ткаченко, 1984, А. Дончик, 2004), за мотивами «Перехресних стежок» телесеріал «Пастка» (О. Бійма, 1993), альманах «До світла» (1967), мультфільм «Лис

Микита» (Л. Мужук, М. Джинджиристий, 2007) і анімаційну стрічку на студії «Союзмультфільм» (1953), біографії письменника присвячено кінокартину «Іван Франко» (Т. Левчук, 1956), «Родина Коцюбинських» (Я. Геляс, 1970), науково-популярну стрічку «Іван Франко» (1956) та телефільм «Іван Франко» (Е. Дмитрієв, 1981);

- ✓ за мотивами творів Михайла Коцюбинського зняли фільми за мотивами твору «Тіні забутих предків» (С. Параджанов, 1964, Ю. Суярк, 1990, К. Костюков, 1990), про нього фільмі «Правда» (1957) та науково-популярну стрічку «Михайло Коцюбинський» (1958), «Родина Коцюбинських» (1970);
- ✓ за мотивами однойменної новели Василя Стефаника екранізовано «Кам'яний хрест» (Л. Осика, 1968);
- ✓ за твором Ольги Кобилянської знято фільм «Царівна» (Р. Балаян, 1994, С. Туряниця, 1994, 20 серій);
- ✓ за творами Лесі Українки відзнято фільм-виставу за «Камінним господарем» «Спокуса Дон Жуана» (В. Левін, 1985) і стрічку (С. Данченко, 1971), «Лісова пісня» (В. Івченко, 1961) та «Лісова пісня. Мавка» (Ю. Ілленко, 1980), їй присвячено художній фільм «Іду до тебе» за сценарієм І. Драча (М. Мащенко, 1972), науково-популярні картини «Леся Українка» (1957), «Леся Українка» (1969), документальну стрічку «Леся Українка» (1971);
- ✓ за романом Володимира Винниченка «Записки кирпатого Мефістофеля» знято однойменну стрічку (Ю. Ляшенко, 1994);
- ✓ за твором Миколи Хвильового екранізовано «Вальдшнепи» (О. Муратов, 1996);
- ✓ за п'єсами Миколи Куліша знято телефільми «Мина Мазайло» (С. Проскурня, 1991), йому присвячено стрічки: «Микола Куліш» (1970), «Микола Куліш» (1991), документальні кінокартини «Пастка», «Тягар мовчання» (1991);

- ✓ за мотивами роману Юрія Яновського «Вершники» знято кіно (І. Савченко, 1939);
- ✓ про Олександра Довженка створено документальний фільм «Птахи летять наді мною» (1981);
- ✓ за творами Олесь Гончара знято фільм «Таврія» (Ю. Лисенко, 1959, А. Войтецький, 1970);
- ✓ про Павла Загребельного знято науково-популярний фільм «Сонет 29»;
- ✓ за творами Григора Тютюнника знято «Вир» (С. Клименко, 1983);
- ✓ за романом Василя Земляка знято кінострічку «Лебедина згряя» (І. Миколайчук, 1969);
- ✓ за однойменними творами Івана Багряного знято фільми «Сад Гетсиманський» (Р. Синько, 1993) та «Тигролови» (Р. Синько, 1994).

Найбільш відомі ілюстрації до творів української літератури: цикли ілюстрацій О. Івахненка до кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна», до творів Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати», «Поеми», «Поезії», «Окрилена (Катерина)»; ілюстрації В. Перевальського до книжок «Лісова пісня» Лесі Українки, І. Драча; цикл картин Р. М. Палецького за мотивами творчості Лесі Українки та Великого Кобзаря; Н. Лопухової до творів Лесі Українки і Т. Шевченка; цикл ілюстрацій до «Енеїди» І. Котляревського А. Базилевича; лінорити Є. Безніска за мотивами поеми І. Франка «Мойсей» та низка ілюстративних серій до літературних творів Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Олесь Гончара, Василя Стефаника; малюнки Т. Шевченка до своїх творів; ілюстрації В. Седляра до «Кобзаря»; картини та пастелі Б. Смирнова до творів в Т. Шевченка; граїка Г. Якутовича до «Fata Morgana» М. Коцюбинського, «Захара Беркута» І. Франка; ілюстрації М. Дерегуса до «Лісової пісні» Лесі Українки.

## Додаток Ж

### Зразки текстових матеріалів для роботи на практичних заняттях із «Сучасної української літературної мови»

#### «З глибин історії»

#### Маруся Чурай

Народилася вона на березі Ворскли в сім'ї козака Гордія Чурая, котрий брав участь у повстанні Павлюка і, полонений, був страчений у Варшаві разом з цим гетьманом. То про нього народ склав пісню «Орлику, сизий орлику, молодий Чураю». Після смерті чоловіка дружина Горпина лишилась удвох з дочкою. У Квітки-Основ'яненка зберігався портрет Марусі Чурай і його опис. «Була вона справжня красуня, невеличка на зріст, струнка, з привітним виразом ласкавого засмаглого личка, з карими очима під густими бровами і довгими віями; волосся чорне запліталось у густу косу до колін». Уподобав красуню Іскра Іван, син гетьмана Якова Іскри-Остринина. Маруся ж любила іншого козака – Григорія Бобренка, мати якого й чути не хотіла про його одруження з Марусею. Своє горе дівчина вилила в піснях, котрі складала.

1648 року почалася визвольна війна українського народу проти польської шляхти. Пішли на війну Іван і Грицько. Сумуючи, Марія пише пісні «За світ стали козаченьки...» і «Віють вітри, віють буйні», яку використав І. Котляревський. По війні не повернувся до неї коханий. Зустріла вона Іскру, і той повідав, що Гриць з матеріної волі одружується на Галі Вишняк, племінниці полтавського полковника Мартина Пушкаря. Легенда оповідає, що якимось Маруся пішла на вечорниці, де був Гриць з Галею, і отруїла зрадливого коханого. Про це ми дізнаємося з її пісні «Ой не ходи, Грицю». Дівчину засудили до смертної кари. На щастя, гетьман Б. Хмельницький помилував Марусю. Козаком, який добивався помилування, був Іван Іскра. Діставши волю, Маруся зачала, змарніла і померла від сухот, за іншими джерелами пішла в монастир.



Сьогодні опубліковано понад двадцять пісень, приписуваних народній поетесі, найбільш відомі з них, крім вищезазначених і такі «Грицю, Грицю, до роботи», «Сидить голуб на черешні», «Котилися вози з гори».

Народній співачці присвячено немало художніх творів та досліджень, серед них відома поема Л. Костенко (За А. Шелест).

### **«Літературна скарбниця»**

Знаючи ціну влучному народному слову, письменники давніх часів і до сьогодні охоче користуються народними скарбами. Дуже вдало вкраплював його у свої вогненні «послання» Іван Вишенський – сам великий майстер афоризмів. В українських книжних пам'ятках XVII ст., зокрема у творах Іоанікія Галятовського та Антона Радивиловського, наводиться багато народних прислів'їв і приказок на підтвердження думок, висловлених авторами. Не тільки використання прислів'їв та приказок, але й філософські роздуми про їх роль і значення знаходимо у творах Григорія Сковороди.

У XIX ст., коли народна творчість стала однією з основ української писемної літератури, прислів'я і приказки, пісні впліталися в тканину творів І. Котляревського, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського та інших письменників і як економний засіб формування висновків, і як виразний штрих до мовної і соціальної характеристики персонажа. Народна поезія підказувала теми і назви байок, оповідань чи п'єс. Згадаймо «Пархімове снідання» (на основі прислів'я «Бачили очі, що купували, їжте, хоч повилазьте»), «Салдацький патрет» («Швець знай своє шевство, а в кравецтво не мішайся») Г. Квітки-Основ'яненка, байки П. Гулака-Артемовського, Є. Гребінки, Л. Боровиковського, Л. Глібова й особливо знамениті співомовки С. Руданського, а також назви класичних творів «Хіба ревуть воли, як ясла повні» П. Мирного, «Доки сонце зійде, роса очі виїсть», «Дай серцю волю, заведе в неволю» М. Кропивницького, «Лиха іскра поле спалить і сама щезне» І. Тобілевича та ін.

Короткі, сконденсовані вислови літературного походження, що містять у собі узагальнення – афоризми чи крилаті фрази, поширюючись серед народу, набувають значення прислів'їв. Наприклад: «Раз добром нагріте серце вік не прохолоне», «І чужому научайтесь, і свого не цурайтесь» (Т. Шевченко), «Сором сліз, що течуть від безсилля» (Леся Українка), «Сміле слово – то наші гармати, світлі вчинки – то наші мечі» (П. Грабовський) (Н. С. Шумада).

### «А чи знаєте ви?»

На тобі, небоже (а не Боже), що мені негоже

Трапляється, що хтось із носіїв мови не знає якогось слова – компонента фразеологічної одиниці і замінює його близьким за звучанням. Цілісне значення фразеологізму нібито не порушено, тому лексично спотворена одиниця набуває поширення, відтискуючи на другий план первісний, закономірний варіант. Але коли замислимося над кожною зі складових звороту, то побачимо явне безглуздя. У засобах масової інформації, приміром, досить часто вживають приказку *на тобі, боже, що мені негоже* (у ситуації, коли хтось дарує ближньому якусь абищицю, котру видає за щось поважне). Останнім часом навіть почали писати *Боже* з великої літери, проте це не зменшує зневаги до Бога. Якщо подумки перенестися в час виникнення приказки, одразу з'являться сумніви – чи наважився б хтось пропонувати непотріб Богові. А вся річ у тому, що правильна форма цієї приказки така: *на тобі, небоже, що мені негоже* (обидві частини римованої приказки мають, як і належить, однакову кількість складів). *Небоже* – форма кличного відмінка іменника *небіж* (племінник). Тепер усе зрозуміло: багатий дядько кидає бідному небожеві якийсь не дуже ласий шматок (О. Пономарів. Культура слова. Мовностилістичні поради).

### «З народного джерела»

Питання про витоки думового епосу залишається відкритим. Давайте замислимося над самим терміном «дума». Чому всі інші пісенні жанри називають піснями, а цей думами? Висловлювалися різні пояснення. Одне з них ґрунтується на основі порівняння із тотожним за змістом болгарським «дума», що означає «слово».

Термін «слово» на позначення епічного твору відоме слов'янам ще з XII ст. Пам'ятаєте «Слово о полку Ігоревім»? Боян, цей «соловей старого часу», накладав на живі струни віщі персти свої, і вони самі князям славу рокотали. Згадавши Бояна, автор «Слова» звертається до сучасної йому билинної традиції. Урочистий, піднесений лад вимагав розспіваності, властивої і думах, і билинам, яка й досягалася за допомогою речитативу і музичного супроводу. Дослідники звернули також увагу на близькість дум до голосінь і вказували при цьому на плач Ярославни із «Слова». Якщо «слово» і «дума» означають одне й те ж, а твори, названі цими термінами, близькі за вибором тематики і способом виконання, то є певні підстави вважати, що родовід дум можна вивести з XII ст., тільки як жанр українського фольклору вони виокремилися пізніше, десь у XV ст.

З фольклорного моря української пісенності Великий Кобзар вирізнув саме думу, напроорокувавши їй славне довголіття.

Так, значним впливом народної думової творчості позначений поетичний доробок Т. Шевченка, драма М. Старицького «Маруся Богуславка», опера М. Лисенка «Тарас Бульба», романи П. Панча «Гомоніла Україна», Н. Рибачка «Переяславська рада», М. Стельмаха «Кров людська – не водиця», п'єса Ю. Яновського «Дума про Британку» (Н. С. Шумада).

### Додаток 3

#### **Зразки студентських мультимедійних презентацій з теми «Поема Т. Г. Шевченка «Катерина»: лінгвокультурологічне дослідження національно-прецедентного тексту» (додаток на електронному носії)**

«Катерина» – соціально-побутова поема раннього періоду творчості Т. Шевченка, написана в 1838–1839 рр., присвячена російському поету В. А. Жуковському на пам'ять про день викупу з кріпацтва. Хрестоматійний твір, який набув особливого ціннісного, зокрема символічного і лінгвокультурного, значення для українців, а тому активно функціонує у художньому і публіцистичному дискурсах.

Національно-прецедентний текст «Катерина» вербалізується шляхом використання як прецедентного імені (Катерина), так і прецедентних виловлювань («Кохайтеся, чорнобриві, Та не з москалями, Бо москалі – чужі люде, Роблять лихо з вами», «Вміла мати брови дати, карі оченята, Та не вміла на сім світі Щастя-долі дати» та інші).

Розглянемо приклади інтертекстуальних зв'язків аналізованого тексту, що ілюструють способи апеляції до нього в художньому дискурсі.

1. «І пішла. Коли б вона читала «Кобзаря», вона б знала Катерину, але вона була неписьменна. Вона чула тільки про Київ, а що Мишко – ах, Мишко! Мишко!» (М. Хвильовий. «Життя»).

Прецедентне ім'я Катерина використовується інтенціонально, для характеристики головної героїні за ситуацією. Автор апелює до національно-прецедентного тексту через прецедентне ім'я та пов'язану з ним прецедентну ситуацію. Катерина – зганьблена офіцером-поміщиком сільська дівчина, покритка, з якої глузують в селі, а батьки виганяють з дому; з малим дитям вона мандрує в зимову негоду, шукаючи свого Івана, а коли він відштовхує її та відмовляється від сина, кінчає життя самогубством.

2. «Я був сином якогось чиновника, який від мене одмовився. Звичайна історія: чиновник спокусив гоняшку однієї прекрасної травневої ночі, коли зацвіли яблуні, під яблунями. А коли я народився, чиновник, котрий мене

народив, щоб не годувати Соїрейля, утік із провінціального городка. Таким чином у країні покриток стало одною покриткою більше. Але моя мати не пішла дорогою на Сагайдак – шевченківської Катерини й моєї Оксани із «Життя» – з тієї книги, що «Сині етюди», яких, етюдів, я вже не пишу...» // «І поет, що крізь огонь своєї інтуїції побачить нові береги, загине, як Катерина на глухій дорозі невідомости» (М. Хвильовий. «Арабески»).

В обох випадках прецедентне ім'я виконує роль порівняння, актуалізуючи національно-прецедентний текст, а також згадану вище прецедентну ситуацію, пов'язану із цим текстом.

3. У юрмищі хрещатицького дня

Ти боса йшла, ти, сива Катерина –

Бунт Врубеля з кирилівського дна

Летюча йшла, жагуча і поривна (І. Драч. «Хрещатицька мадонна»).

Прецедентне ім'я актуалізує національно-прецедентний текст, виступаючи уособленням материнства, яке не принесло дівчині очікуваного щастя. Катерина Шевченка зломлена відмовою батька від сина; І. Драч змальовує дівчину, яка втратила дитину, і причина тому наслідки аварії на Чорнобильській АЕС:

Який напій ти в квітень той пила,

Коли, заквітла сином, ти ходила,

Від Ірода себе не вберегла –

Тебе накрила та нечиста сила?! (І. Драч. «Хрещатицька мадонна»).

Крім того, атрибутом прецедентного імені виступає «(сповита / несповита) дитина». Порівняємо:

Пішла селом.

Плаче Катерина;

На голові хустиночка,

На руках дитина.

Сахалися од тебе – що таке?

Бо ляльку ти з лахміття  
спеленала.

Несповита, заплакана

Сердешна дитина.

Т. Шевченко. «Катерина»

Спеленуте ніщо в твоїх руках.

І. Драч. «Хрещатицька мадонна»

4. «Шевченкова Катерина» – вірш І. Драча. Прецедентне ім'я, винесене у назву, виступає символом матері, над якою «хвища вже свище сотні літ підряд». Шевченкова Катерина – уособлення материнської любові і турботи:

Тож полум'яне серце мати,

Одігрівати, берегти

Од лиха-зради, од гармати,

Од хрипоти і храмоти –

а також нелегкої материнської долі:

Тож іншу музу не накличеш,

Бо по віках, як по горбах,

йде українська Беатріче

з морозом долі на губах.

Отже, прецедентне ім'я Катерина, з одного боку, зберігає в собі модель поведінки молодій дівчині, яка осуджується суспільством, а з іншого – символ материнства, до того ж нелегкого, скривдженого, оскільки, автор, співчуваючи і переживаючи разом з головною героїнею, наголошує не на поведінці дівчини, а на соціальних чинниках, які призвели до трагедії. Читач, як і автор переймається долею дівчини, страждає разом з нею:

... Серце моє!

Не плач, Катерино,

Не показуй людям сльози,

Терпи до загину! (Т. Шевченко. «Катерина»).

Таким чином, можна припустити, що ядро прецедентного імені *Катерина* складають диференційні ознаки насамперед за характером: Катерина любить свого сина, всі сили віддає на пошуки його батька, щиро вірячи, що офіцер-поміщик не відмовиться від своєї дитини. Але зради коханого дівчина пережити не може, хоч і усвідомлює, якою буде доля її

сина. Не випадково у словниках зафіксоване саме таке символічне значення прецедентного імені Катерина: уособлення почуттів любові й материнства (Коваль А. П., Коптілов В. В. Крилаті вислови).

Наведемо приклади функціонування національно-прецедентного тексту у публіцистичному дискурсі.

1. «Быть украинцем ☐ это постоянно жить с вопросами: «Кто же я? Куда мне идти? Чему мне учить своих детей? Куда мне вести за собой Украину, эту шевченковскую Катерину, которая «вміла брови дати, карі оченята, та не вміла на сім світі щастя – долі дати?» (С. Герасименко. Быть украинцем – не класно ... и не круто. День, 2002, № 20).

Автор відсилає читача до національно-прецедентного тексту, оперуючи прецедентним іменем і прецедентним висловлюванням-цитатою. Катерина виступає уособленням України-матері, яка не здатна забезпечити щасливе майбутнє своїх дітей.

2. Ім'я «Катерина» у багатьох українців викликає стійкі асоціації не лише з однойменним твором Т. Шевченка, але й з ім'ям відомої української художниці, народної майстрині Катерини Білокур.

Проста сільська дівчина, К. Білокур, все своє життя боролась за єдину мрію – малювати. Вона терпіла і осуд односельців, і нерозуміння батьків, нестатки і важку хворобу, спричинену спробою самогубства (намагалась втопитись). Тому, мабуть, не випадково автор статті «Буйна» Д. Горова, присвяченій 105-річчю від дня народження К. Білокур (*Україна молода*, 2005, № 234), наповнює її численними цитатами і ремінісценціями з поеми Т. Шевченка «Катерина»: «Був червень, і опадали півонії. Вони кричали своїми кривавими пелюстками слова улюбленого поета та художника Катерини Білокур Тараса Шевченка: «Есть на світі доля, а хто її знає? Есть на світі воля, а хто її має?»» Підзаголовками до статті також виступили цитати з поеми Т. Шевченка: «Катерино, серце моє! Лишенько з тобою!», «Доню моя, доню моя, цвіте мій рожевий! Як ягодку, як пташечку, кохала, ростила». Розглянуті прецедентні висловлювання щільно пов'язані з національно-

прецедентним текстом, автор використовує їх у цілісній формі (пряме цитування).

Поряд із цим у статті знаходимо приклади трансформованих прецедентних висловлювань, а саме заміни слів:

Не слухала Катерина,  
ні батька, ні неньки,  
полюбила малювання,  
як знало серденько.

Замінене слово несе на собі основне смислове навантаження: малювання для К. Білокур і було її «дитям» – бажаним, люблячим, без якого вона не уявляла свого життя, але водночас осудженим «тодішнім» суспільством і батьками, непідтриманим державою.

Аналіз функціонування національно-прецедентного тексту в художньому і публіцистичному дискурсах дозволяє виокремити внутрішньотекстові і позатекстові аспекти прецедентності, які формують концепт національно-прецедентного тексту «Катерина».

До *внутрішньотекстових аспектів прецедентності* відносимо:

- 1) назву твору, яка використовується
  - денотативно («Поет знає, як далеко одійшов запах тобілевичо-старицьких бур'янів, що прекрасно пахли після «Гайдамаків» і «Катерини», як далеко і «Тіні забутих предків», і все, що хвилювало юність, а тепер залишило тільки сірого чортика» (М. Хвильовий. «Арабески»));
  - конотативно, шляхом звернення до імені головної героїні – Катерини;
- 2) численні уривки з поеми – прецедентні висловлювання. Статус їх прецедентності підтверджує така риса, як відтворюваність у словниках, наприклад Ю. Луцького «Тисяча цитат з українського письменства»:



Есть на світі доля,  
а хто її знає?

Есть на світі воля,  
а хто її має?

(рубрика «Доля»)

Кохайтесь, чорнобриві,  
Та не з москалями,

Бо москалі – чужі люде,  
Роблять лихо з вами.

(рубрика «Історія»)

*Позатекстові аспекти прецедентності* насамперед пов'язані з 1) особистістю автора (Шевченкова Катерина (І. Драч), шевченківська Катерина (М. Хвильовий) – Т. Г. Шевченко);

2) місцем поеми у творчій спадщині письменника і ставленням до неї соціальних інститутів («Коли б вона читала «Кобзаря», вона б знала Катерину ...»: «Кобзар» – перша збірка поетичних творів Т. Шевченка, до якої ввійшла поема «Катерина»; узагальнено – збірка поетичних творів поета; читати «Кобзар» – бути грамотним (пор.: «Дід був гра-амотний. «Кобзаря» знав навпереваги з Павлом» (В. Захарченко. «Громова літо»); «Кобзар» – духовна книга українців, історико-літературна спадщина визначного українського поета, яка знайшла відгук у серцях людей (пор.: «Я зупинялась на якомусь кургані й згадувала «Пісню Нібелунгів» і юнака Зігфріда й думала, що для нашої країни примітивний «Кобзар», як Нібелунги» (М. Хвильовий. «Сентиментальна історія»), «Гаряча дума Кобзаря, Що і в огні не спопеліє» (М. Рильський. «Слово про рідну матір»)).

Одним із показників статусу прецедентності тексту є перехід його в інші види мистецтва (реінтерпретація). Так, образ Катерини, створений Т. Шевченком, увійшов у музику, живопис, декоративне мистецтво.

У 1842 р. Т. Шевченко знову повернувся до трагічної долі Катерини, запропонувавши живописну інтерпретацію образу в однойменній картині («Катерина» (олія)). На живописному полотні бачимо п'ять макрообразів: дівчина (Катерина), селянин, вершник (москаль на коні), собака, пейзаж. Перед нами жанрова картина, усі образи якої взаємопов'язані. І Катерина, і москаль рухаються в різні боки – їх дороги назавжди розійшлися. Опустивши очі, убита горем, сумно повертається Катерина в село. Офіцер-москаль,

холодно зиркаючи на неї, верхи скаче у безвість. Услід Катерині осудливо дивиться селянин. І все це на тлі чудового осонценого краєвиду. Трагізм картини підсилюють деталі: вершник мчить на коні (отже, прощання було швидким, холодним), піднята запаска (дівчина при надії), опущені долу очі (бо сором глянути людям у вічі), селянин струже ложку, отже, це будень, усі селяни на роботі, а Катерина у святковому вбранні (вона ходила до коханого) та інші (за В. Іванишиним). Як наголошують дослідники, в живописному полотні художник не прагнув ілюструвати власний поетичний твір, а дав темі нове ідейно-образне трактування («Шевченківський словник»).

Трагічний образ Катерини, сповнений глибокого ліризму, палкого кохання і гірких страждань, надихнув і продовжує надихати митців. Він набув своєрідного переосмислення і прочитання у численних живописних і декоративних полотнах, наприклад: Ф. Коновалюк «Катерина (за мотивами поеми Т. Г. Шевченка)», Р. Палецький «Катерина», петриківський розпис М. Тимченко «Прийми Боже мою душу», «Аж гульк – зима впала. Свище полем завірюха, іде Катерина (Шевченко)», «Батьки сидять журяться, а Катерина просить прощення»; декоративний розпис Л. Витковського «Не слухала Катерина ні батька, ні неньки» та інші.

За сюжетом поеми Т. Шевченка «Катерина» написана однойменна опера, композитор і автор лібрето – видатний історик, автор першої виданої українською мовою узагальнюючої праці з історії України Микола Аркас. До того ж це перша опера на шевченківський сюжет. Вона була написана у 1890 році з присвятою «Любій, незабутній жінці моїй Олесі», а прем'єра відбулася 12 лютого 1899 р. у Москві. З успіхом опера, яку радянський музикознавець Л. С. Кауфман назвав відгуком «справжнього патріота на потребу створення національної опери для народної сцени», помандрувала у світ. У різні часи головні ролі в опері виконували Марко Кропивницький, Панас Саксаганський, Олена Ратмірова, Іван Козловський та інші.

Отже, апелювання до національно-прецедентного тексту «Катерина» здійснюється шляхом використання прецедентного імені як уособлення

материнства або актуалізації, пов'язаної з ним прецедентної ситуації, а також шляхом використання прецедентних виловлювань, які набули глибинного соціокультурного значення. Текст поеми зберігає свою актуальність і зв'язок із соціокультурними цінностями нації, співвідносячись щоразу з новим історико-художнім контекстом художнього або публіцистичного дискурсу. Мультимедійну презентацію підготувала студентка історико-філологічного факультету Південноукраїнського державного університету імені К. Д. Ушинського Олена Колун.

## Додаток И

### Контрольні завдання прикінцевого зрізу

Завдання теоретичного характеру. Анкета

1. Поясніть значення слова прецедент. Як би ви проінтерпретували поняття «прецедентний текст» та «інтертекстуальність»?
2. Розкрийте сутність таких філологічних термінів, як ремінісценція та алюзія.
3. Що таке цитата? Які ви знаєте види цитування?
4. Наведіть відоме вам визначення тексту.
5. Назвіть основні категорії тексту, розкрийте їх зміст, наведіть приклади.
6. Назвіть основні екстралінгвістичні (позалінгвальні) параметри тексту.
7. Розкрийте зміст понять «фонові знання» («пресупозиції»).

Контрольна робота № 1.

Проаналізувати за схемою поданий текст.

1. Визначте жанр тексту і стиль мовлення.
2. Сформулюйте тему та ідею твору.
3. Схарактеризуйте текст в екстралінгвістичному аспекті.
4. Проаналізуйте структурну організацію тексту (категорії зв'язності і членування).
5. Визначте мовну домінанту тексту на основі аналізу мовних одиниць усіх рівнів. Вилучіть додаткову інформацію про текст на підставі знання норми поданого жанру.
6. Визначити комунікативну мету автора.
7. Які комунікативні стратегії використовує автор для досягнення комунікативного наміру?
8. Знання яких пресупозицій дозволяє адекватно зрозуміти текст? На які знання читачів розраховував автор, працюючи над твором?
9. Виділіть у тексті ремінісценції, алюзії. Які функції вони виконують?

10. З якою метою автор звернувся до НПТ? Яку функцію виконують прецедентні імена і на яку прецедентну ситуацію вказує автор? Обґрунтуйте свою думку.

І от: на однім боці Ворскли ☐ Дамаївка, на другім ☐ хутір Комарівка. Недалеко гетьманський ліс, а далі ☐ Диканька (диканьське пиво й меди опішнянські ☐ недалеко біля Полтави). Дивишся на гетьманський ліс, згадується: гетьманщина, Гоголь, татари, Карло XII і т. ін. Тоді могили жевріють, ніч, день, ранок, світанок ☐ все одно... Над степами гойдається шуліка...

Із Дамаївки приїздили двоє: Павло й Мишко-комуніст. Приїздили на човні до Степанового городу. Степанова дівка ☐ Гандзя, казали ☐ повна пазуха грудей. У Степановій клуні спала й Оксана. З Оксаною от що: їй 17 літ, батько її, Рубан, сюсюкає, а мати теж сюсюкає. Оксана ходить «корольком», груди що яблука тверді, й несе їх уперед, от і спокушала парубків.

Казали:

☐ Оксано, пора на вечорниці!

А батько не пускав. Парубки обмазали ворота дьогтем, а на ворота солом'яного діда поставили. Рубан перелякався й засюсюкав:

☐ Сарас іди носювати в клуню! Оксана:

☐ Що ви, тату?

☐ Сарас, сьоб мені сього гріха більс не було.

І виштовхав із хати, а сам пішов у комнезам скаржитись. А було це вдень. Оксана подумала й пішла до Гандзі. Та ж спить з парубками уже шостий рік. Порадила: лягай зо мною. Послухала. Гандзя з Павлом на возі, а Оксана поки що сама. На другий день Павло приїхав з Мишком, і Мишко ліг біля Оксани...

...Потім учотирьох ішли в клуню спати. В клуні на возі Гандзя здержливо реготала ☐ і солодко було. Тріщав віз ☐ і було тьмяно. На вулиці, і

по городах, і по садках блукали зайві парубки й лякали ніч штучним іржанням:

☒ І-го-го! І-го-го!

І чути було ще тоскний заспів:

Не за Леніна, не за Троцького...

А в другім кінці співали:

Чин я козак, звуся Воля,

Українець з Гуляй-Поля.

Гей шумуй, моє вино,

Йде за правдою Махно!

Біля Оксани лежав Мишко, мовчки цілував їй волосся, а вона мовчала.

Мишко брав її руку й теж цілував. Оксана пручалась тихо.

☒ Господи, не треба, у мене руки брудні.

Мишко важко дихав і уперто не пускав її руки. Було тремтіння. І так цілу ніч: він її руки цілував, а вона пручалась. Іноді він її брав за груди, але зараз же «вибачався» і казав, що це якоесь так. Світало ☒ і вони розходились. Дивно, яка ніч була коротка! Оксана козою бігла додому, і цілий день туманіло в голові.

...А від дощок відпливав човен, а десь дзвеніли червоні дзвони зорі.

Минали дні, і в спогадах поринали ночі. Як це: десь біля Диканьки є село і хутір ☒ а що тут раніше було? До татарви? Га? Так, село і хутір ☒ і далі-далі... А що через сорок років? Га? Гоголь, Мазепа, Карло XII.

Моя люба соціалістична Україно! Степи, шуліка, і літнє сонце відходить за обрій, а за ним молочна стежка співає білих, а може, й червінькових пісень, мукають корови, з пасовиська бредуть ☒ і далі-далі. Ферми, електричні плуги... машини, фабрики, заводи... Ах!.. І далі-далі... Молочна стежка співає ☒ яких пісень?..

Ішло літо, куріли сіновали, думали підстрижені луки. Проходили громовиці, відходили блискавиці ☒ далеко-далеко, тільки на обрії блимало золото, і ріка тихо хоронила післядощовий глибокий смуток.

Мишко казав Оксані:

☒ Я скоро поїду до міста. І ти поїдеш. Я докінчу науку ☒ тепер тихо. Тепер можна, і ти будеш учитись. Тепер усім можна, тепер для бідних школа.

Оксана не любила комуністів, усе село не любило, а в Мишчиних очах стояло кохання, і вона вже любила комуністів.

...У липні ночі були душні, із степів дзвонило ☒ неясно, із невідомих химерних дзвонів. Тоді Мишко казав:

☒ Оксаночко, яке життя! Хоч би скоріш до міста. Як мені хочеться до міста. У Київ поїду я...

Думала про життя, думала про Київ, думала, що в Києві невідоме життя, думала про великі міста, де курить химерно, і хотілось до великих міст, до життя.

І ще проходили дні, і в спогадах поринали ночі. І знову куріли сіновали. Але стало неспокійно.

В Дамаївці партизани вбили двох комуністів, а Мишко втік.

Із повіту приїхав карний загін. І Мишко знову збирав продподаток, але в Комарівку їздив рідко, бо боязко було. Коли приїздив ☒ був несміливий, прислухався, не говорив про чудесне, тільки Оксані чудесно було.

І от: Оксана до колодязя йшла, назустріч ☒ Гандзя.

Гандзя:

☒ Чула... виїздить твій? Захмарилось обличчя:

☒ Не знаю.

Оксані й гарно було, і погано було ☒ чи візьме й її з собою?

Каже Гандзя:

☒ Не випускай: комуніст гарний ☒ може, оженився... Та тільки чорт їх розбере. Мій дід кріпак був, розказував, як колись такі ж паничі теж установлювали владу. Бувало й так, що селянок брали, а бувало й так, що дурили тільки.

Оксана замислилась і пішла на вигін, дивилась і прислухалась, як за суховієм вечір тече. Згадувала, що комуніст їй казав...

Зими не було, й знову було мокро й осінньо. Мишко чекав наказу виїхати до міста й уже майже не їздив у Комарівку. Партизани вже не ховались у лісах і приходили з повинною. Ліси були нудні й жорстокі, чорні, як смерть, вишкірялись навіть. Оксана почула, що вона завагітніла. Уночі вона лапала свій живіт, їй здавалося, що він росте й вона це відчуває.

Виходила на вигін, дивилася на поле, на тумани, до станції (за сорок верст Кочубеївка була), і були гони, і верстви, і тракт, і стовпи, і було тоскно, і хотілося невідомого. А вдома батько сюсюкав, і мати сюсюкала, і комунію лаяли, і ще раз її лаяли.

Дівчата повернулися з буряків і вечорниці улаштували ☐ і не хотілось на вечорниці. Увечері батько приносив газету й крутив з неї цигарки, а Оксана дивилась на рядки й думала, що там написано про Київ, про місто. А батько ще приносив газети ☐ у волості їх багато, й ніхто їх не читав, вони лежали в шафі в писаря і їх крали в нього курії, а на базарі говорили про Петлюру, про румунів, про кінець Радянської влади.

За цілий місяць Мишко приїздив один раз ☐ і вже не говорив, а коли говорив, то про якусь суворість, про нудоту й ще про щось ☐ Оксана не пам'ятає. А вона брала його біленьку руку й гладила нею свій живіт і усміхалась загадково. Потім вона говорила з Гандзею, але й на цей раз хоронила тайну народження. А в хуторі почали ходити темні чутки, що повстанці нахваляються вбити Мишка. Тоді прийшли тривожні ночі. У вікна бив напівдощ, напівсніг, у бовдурі гув вітер, і снились далекі, брудні дороги без кінця, без краю. Верстви, гони, стовпи і шляхи, і знову шляхи...

...І знову зими не було, і було мокро і осінньо... І припадала осінь до Оксаниного серця і стискала його.

Але не гадала Оксана, що в цій чвирі життя кине свою першу важку тінь на її прекрасну молодість, і тому, коли їй було переказано, що Мишко виїхав з Дамаївки, вона навіть здивувалася: як, невже зовсім? їй сказали, що зовсім. Вона не заплакала, вона навіть не почула, як їй заболіло ☐ так пекуче заболіло. Вона пішла на Полтавський шлях і дивилась у той бік, на Полтаву. І



пригадала липневу ніч і неясні дзвони із степу. Потім сіла на зрубаного дуба й дивилась на болото. Вітер носився по Комарівці ☞ чіткий, колючий, жорстокий. І знову, як крізь сон, солодкі ночі й зорі в синім мареві. Але треба було щось думати. І надумала:

☞ Піду.

І пішла. Коли б вона читала «Кобзаря», вона б знала Катерину, але вона була неписьменна. Вона чула тільки про Київ, а що Мишко ☞ ах, Мишко! Мишко!..

Увечері Оксана зібрала таке-сяке шмаття й вийшла за ворота. Сіріло, й дощу не було. Сунулись хмари невідомо куди, сунулись далеко-далеко ☞ у далечінь. Чоботи грузли в багні, а навкруги голе поле й тиша. І ще мріяла про липневі світанки, про неясні дзвони із степу. Думала про великі міста і ще про щось незнайоме, таємне. Зрідка назустріч їй тягнулися підводи, із станції їхали. Коні пнулися і з великим напруженням витягали з багна вози. Люди підозріло оглядали її, оглядалися і ще раз оглядали. Проходили верстви, проходили й гони, а криві очі виразно, з сумом дивилися на мовчазні станційні вогні, що заблищали за могилами. На обличчі застигла скорботна, ледве помітна посмішка. Гетьманський ліс залишився далеко збоку, а вона дивилася на нього й згадувала Мишка і його жагучий шепіт на соломі. Знову налетіла темна хмара й забризкали сірі води. Повернулася ☞ Комарівки не видно. Було тоскно й було радісно. Згадала газети, батькові цигарки й подумала: це темне життя, а хотілося світлого, молодого, як молодик. Станційні вогні наближались. Зупинилася біля верстового стовпа відпочити.

...Недалеко прокричав паровик, показалося червоне око. З шумом пролетів поїзд і зник в далині.

Оксана підходила до семафора. (М. Хвильовий. «Життя»)

Контрольна робота № 2.

Написати доповідь чи підготувати номер журналу, довільно обираючи стиль мовлення, влучні фразеологічні одиниці, крилаті слова і вислови,

прецедентні імена, ситуації і висловлювання відповідно до комунікативної ситуації.

**Комунікативна ситуація 1.** Ви співробітник літературно-критичного журналу, якому доручили підготувати номер про Дні пам'яті видатних діячів культури і мистецтва, а саме: 240-років від дня народження І. П. Котляревського (українського письменника, поета, драматурга). Ваше завдання дібрати заголовок, поділити на рубрики, написати літературно-критичну довідку, добираючи фразеологічні одиниці, крилаті вислови, прецедентні імена і ситуації, поєднуючи текстовий матеріал з ілюстративним.

**Комунікативна ситуація 2.** Вас запросили на літературний вечір, присвячений 195-річниці від дня народження Т. Г. Шевченка. Ви маєте виступити перед запрошеними діячами культури, мистецтва, освіти, науки із доповіддю на 10-15 хв. (довільно обираючи стиль мовлення і жанр тексту).