

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2006. – №8. – 118 с.

Випуск присвячено актуальним проблемам лінгводидактики

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
від 7 листопада 2006 року (протокол № 3)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Ващуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихруш — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Мадзіон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
АПН України (головний редактор)

Елеонора Палихата — доктор педагогічних наук, професор

Любов Струганець — доктор філологічних наук, професор

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

**ББК 74
Н 34**

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧASНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Микола ВАШУЛЕНКО

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ І НАСТУПНОСТІ У ШКЛЬНИЙ МОВНИЙ ОСВІТІ

У статті представлено історію формування принципу науковості в початковому курсі української мови, зокрема розділів "Звуки і букви", "Мова і мовлення" та "Текст", "Слово", "Речення", "Правопис". Обґрунтовано його роль у реалізації принципів перспективності та наступності у шкільній мовній освіті.

Проблема перспективності і наступності в організації і науково-методичних дходах до шкільної мовної освіти особливо актуалізувалася в середині 80-их років, коли в Україні активно здійснювався перехід до 4-річної початкової школи. Однак, коли з суто економічних причин, після Чорнобильської трагедії, цей перехід став помітно згортатися, послабилася певною мірою й увага до стикування навчального змісту між ланками освітньої системи. Нині, коли відповідно до Закону про загальну середню освіту в країні розпочато перехід до 12-річної загальноосвітньої школи, ця проблема знову набула об'єктивної актуальності.

Нинішні "випускники" початкової ланки перейшли до навчання в основній школі, тож постало необхідність в аналізі тих стартових мовних знань і мовленнєвих умінь, з якими п'ятикласники розпочинають опановувати систематичний мовний курс. Цей аналіз здійснюють насамперед учителі початкових класів та вчителі-словесники, однак у цьому процесі мають взяти участь і працівники методичних служб відповідних рівнів, у тому числі й тих, що забезпечують методичну підготовку і перепідготовку вчителів початкових класів. При цьому слід зазначити, що серед сучасного складу класоводів залишається немало таких, які здобули педагогічну освіту в 70-і, 60-і, а то й у 50-і роки, коли погляди на початкову мовну освіту істотно відрізнялися від сучасних. Це позначалося на різних розділах шкільної програми, розпочинаючи з навчання грамоти. Скажімо, опанування розділу "Звуки і букви", до речі, одного з найпроблемніших у мовознавчій науці, учні розпочинають з перших днів шкільного навчання. Відомо, що протягом кількох десятиліть у методиці навчання грамоти панувала думка про те, що семирічним дітям не під силу злагодити істотно відмінні функціональні ознаки між звуками і буквами. Тому для "полегшення" цього процесу вважалося за можливе тимчасово не розрізнювати цих взаємозв'язаних але принципово різних понять, які належать до різних підрозділів мовознавчої науки — фонетики і графіки. Відповідно в курсі методики навчання грамоти тему уроку на опрацювання нової літери формульювали так: "Звук і буква н". А це означало, що за буквою н ("ен") закріплювалося тільки одне її значення — твердий звук [n]. Паралельний м'який приголосний — [n'] до певного часу "приховувався". А результатом такого "полегшення" навчальної діяльності першокласників було те, що в середній ланці школи, коли розділ "Фонетика і графіка. Орфоепія і орфографія" будувався вже на наукових лінгвістичних засадах, перевчити учнів у багатьох випадках не вдавалося. Плутанина між поняттями "звук" і "буква" супроводжувала не тільки процес вивчення зазначеного розділу, а й продовжувалася під час опрацювання словотвору, морфології і особливо правопису.

З огляду на зазначене, починаючи з 80-их років, початковий курс української мови і відповідні методичні підходи до його опрацювання стали будуватися з неухильним дотриманням надзвичайно важливого дидактичного принципу — науковості. У початковій лінгводидактиці ми розуміємо цей принцип як необхідність, щоб за всієї елементарності тих знань і вмінь, які здобувають молодші школярі з різних розділів мовознавчої науки, ці

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

відомості й уміння відповідали науковим уявленням про відповідні мовні факти. Таким чином, принцип науковості в початковому навчанні ми розглядаємо як наукову достовірність вивчуваного матеріалу. Крім цього, слід брати до уваги однозначність трактування певних мовних фактів у лінгвістичній науці. До шкільного мовного курсу відбирається той матеріал, який не пов'язаний із суперечливим його тлумаченням різними науковцями. А щодо поступового розширення відомостей і відповідних мовних та мовленнєвих умінь, які здобувають школярі в процесі шкільної освіти, то слід зазначити, що цей курс має будуватися за спіралевидним принципом: на кожному новому витку знання учнів мають поступово розширюватися і поглинюватися. Але при цьому відомості, здобуті учнями в попередніх класах, не повинні вступати в суперечність з тими, які їм подаються в подальшому навчанні. З іншого боку, вчителі наступної ланки мають добре орієнтуватися в рівні знань і вмінь, здобутих іншими учнями в попередніх класах, з тим, щоб забезпечувати їх подальший розвиток і не втрачати навчального часу на вже відоме дітям.

Із -словесники мають взяти до уваги, що Державний стандарт загальної початкової освіти ґрунтуються на комунікативно-діяльнісному підході до навчання мови.

І якщо в 60–70-і роки цей принцип здебільшого тільки декларувався в шкільних програмах, то нині він здобуває відповідний ґрунт у новому змісті шкільної мовної освіти, у т.ч. й початкової.

Йдеться про те, що нові програми з української мови для початкових класів передбачають ознайомлення молодших школярів з рядом доступних для них відомостей з мови і мовлення та з теорії тексту. Саме цим вони істотно відрізняються від програм попередніх десятиліть. Розділи “Мова і мовлення” та “Текст”, ґрунтуючись на теорії мовленнєвої діяльності (О. Леонтьєв, О. Леонтьєв), відповідно до нової мети шкільного мовного курсу (розвиток загальномовленнєвих і комунікативних умінь) знайомлять у доступній формі молодших школярів з найістотнішими відомостями про мову і мовлення. На сторінках підручників учням пропонуються вправи, за допомогою яких вони одержують уявлення про рідну мову, державну мову, про функціонування паралельно з державною мовою мов інших етнічних меншин, що проживають в Україні. Виховується, з одного боку, повага до державної мови, прагнення якомога краще її знати, а з іншого, — пошана до інших мов, заохочення до їх вивчення, принаймні на рівні спілкування з ровесниками інших національностей — росіян, угорців, поляків, чехів, словаків, кримських татар, румунів та ін.

Щодо мовлення, учні одержують відомості про основні характеристики усного і писемного мовлення засобами спеціальних вправ, поданих у підручниках, відпрацьовують відповідні уміння й навички.

Якщо раніше уявлення про текст і лише окремі текстологічні відомості учні переважно одержували за підручниками з читання, то нині цей матеріал став важливою складовою уроків мови. Учитель 5-го класу має взяти до уваги, що по завершенні початкової ланки учні, відповідно до програми, орієнтуються в таких поняттях, як тема і мета (головна думка) тексту; заголовок, відображення в ньому теми або мети тексту, тексти за свою метою і структурними ознаками діляться на розповіді, описи і міркування (з роздумами учні знайомляться в 5 класі); за будовою в тексті виділяються такі складові, як зacin, основна частина і кінцівка; без ознайомлення з поняттям “стиль” учні практично вчаться про один і той самий предмет, явище, подію розповісти чи описати його в художній або в науково-популярній формі. Усі зазначені вище відомості стають безпосереднім ґрунтом для вироблення в учнів мовленнєвих і комунікативних умінь, детальний перелік яких подано в нових програмах з української мови для 1–4 класів.

Крім того, що до програм початкової школи з мови занесено нові розділи, відбулися радикальні зміни в структурі і цільових підходах до вивчення т. зв. традиційних розділів програми — “Слово”, “Речення”, “Правопис”.

Якщо раніше розділ “Слово” зводився до ознайомлення учнів з повнозначними і окремими службовими словами, причому з суто граматичного боку, тобто на рівні частин мови, то нині програма орієнтує молодших школярів на засвоєння кожного нового слова на самперед із семантичного (значеневого) боку. Учні вже з уроків навчання грамоти знайомляться практично зі словами, близькими і протилежними за значенням, з найпоширенішими

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИАКТИКИ

омонімами і багатозначними словами (сонечко, лисички, котики, замок-замок тощо). У 3 класі вони засвоюють і терміни “синонім”, “антонім”, “омонім”. А приступаючи до вивчення кожної частини мови, учні знаходять і аналізують у межах кожної з них синонімічні та антонімічні форми, виявляють доступні для них значення того самого слова в різних реченнях і контекстах.

Таким чином, робота над словом у початкових класах набагато повніше й грунтовнішеgotує учнів до вивчення розділу “Лексика” в основній школі. Слово для них постає насамперед як семантизований мовленнєвий засіб, а це повною мірою співвідноситься з новою метою шкільного мовного курсу.

Опрацювання частин мови підпорядковується в початкових класах насамперед комунікативній меті, отже граматика, на відміну від традиційно описової, стає в шкільному курсі функціональною.

Такий підхід сприяє тому, щоб молодші школярі краще усвідомлювали роль вивчуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети. Наприклад, вивчаючи прикметник, учні засвоюють таку його важливу роль у мовленні (усному і писемному), як описувати. Однак доцільно знайомити учнів також з описовою функцією іменника й дієслова. Яскравим прикладом виконання цієї виражальної ролі іменником може слугувати уривок з твору Остапа Вишні “Ярмарок”, вміщений у підручнику для 4 класу. Якщо для опису людини, створення портрета використовуються насамперед прикметники, то для написання твору, скажімо, на тему “Моя мама — трудівниця” учні мають дібрати переважно дієслівні форми. Про один і той самий предмет, наприклад, квітку, можна розповісти не тільки художньо, використовуючи відповідні виражальні засоби (епітети, метафори, порівняння), а й у науково-популярній формі, для якої ці засоби будуть недоречними.

Тривалий час між початковою і середньою ланками спостерігалася неузгодженість у формуванні в учнів синтаксичних понять. На відміну від прийнятого в сучасному мовознавстві поділу простих речень за метою висловлювання на розповідні, питальні і спонукальні, а за інтонацією, експресивними ознаками — на окличні і неокличні, в початкових класах ці два принципи класифікації простих речень були змішані. Речення ділилися на розповідні, питальні й окличні, а основною ознакою для їх розрізнення служив кінцевий пунктуаційний знак-крапка, знак питання і знак оклику. Таким чином, протягом навчання в початкових класах речення типу *Перед уживанням іжі вимай з малом руки Петрику, прочитай це речення виразніше. Повертайтесь, другі з теплих країв додому відносилися за сuto формальною ознакою до розповідних.*

Нова програма усунула цю невідповідність у науковому трактуванні мовних фактів у межах шкільного синтаксичного курсу, а практика останніх років засвідчила доступність наукового підходу до вивчення простого речення вже в початкових класах. Зроблено також радикальні зміни, спрямовані на забезпечення принципів науковості, перспективності і наступності та для досягнення комунікативної мети початкового мовного курсу у формуванні в учнів орфоепічних і правописних умінь і навичок.

Раніше робота над правописом будувалася у відриві від роботи над орфоепією. Це яскраво виявлялося на самому формулюванні цих тем у програмах і підручниках для початкових класів: “Правопис ненаголошених голосних”, “Правопис дзвінких і глухих приголосних”. Нині ж ці теми сформульовано так, що учні в процесі виконання відповідних вправ переконуються у тісному взаємозв’язку і взаємозалежності між правописом багатьох слів і їх орфоепічною вимовою: “Вимова і правопис слів із дзвінкими і глухими приголосними”, “Вимова і правопис слів з подовженими м’якими приголосними” тощо.

На завершення слід додати, що нова програма з української мови для початкових класів, що навчатимуться в структурі 12-річної загальноосвітньої школи, високо технологізована. В ній детально окреслено ті відомості, які учні мають засвоїти на рівні знань, і особливу увагу приділено умінням, якими молодші школярі мають оволодіти переходячи до вивчення систематичного курсу рідної мови в основній і старшій школі.

Описаний вище підхід до вивчення української мови в початкових класах, зорієнтованість початкового курсу на перспективу опанування учнями рідної мови в основній і старшій школі сприятиме підвищенню ефективності шкільної мовної освіти, вихованню мовної особистості випускників загальноосвітньої школи на рівні вимог, які ставить перед ними сучасне суспільство.

ЗАВДАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В УМОВАХ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті представлено основні завдання в підготовці майбутнього вчителя-словесника в умовах стандартизації мовної освіти. Подано основні напрями мовної освіти в Україні, що зумовлюють ці завдання.

Мовна освіта нині — фундамент пізнавально-творчої діяльності особистості. На це орієнтують Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт мовної освіти й Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, розроблені Радою Європи. Мовна освіта, за словами великого педагога О. Сухомлинського, — віконечко, через яке дитина бачить світ, великий і широкий. У розрізі цих документів завдання перед учителем-словесником досить багатогранні і багатовекторні: що учні мають робити з мовою? Що ім необхідно для того, щоб бути здатними використовувати мову для досягнення поставлених ними цілей? Що стимулює їх бажання вчитися? Якими знаннями, вміннями і досвідом володіють іхні учителі? Як учні забезпечені підручниками, словниками, довідниками, комп’ютерною технікою тощо?

Але найголовніше завдання, незалежно, чи діти вивчають українську мову як рідну, чи тільки державну, виховати національно і суспільно свідому людину, громадянина України. Звичайно, першорядну роль у цьому процесі відіграє українська мова як державна, бо вона охоплює усесь загал учнівської молоді різного етнічного походження.

Адже сама мова виражає єдність держави. Державною мовою, як відомо, буває мова корінного населення країни, а в Україні ще й діє Конституція, 10 стаття якої утверджує державність української мови.

Для більшої частини учнівства українська мова є рідною, яку треба вивчати, любити, берегти й розвивати. Рідною мовою прийнято вважати мову своєї нації, мову предків, бо саме вона пов’язує людину з її народом, з попередніми поколіннями, іхніми духовними надбаннями.

Ось у таких умовах і на такій методологічній основі входить у практику освіти Стандарт освітніх галузей, насамперед галузь “Мови і літератури”.

Мета нашої статті — розкрити основні завдання в підготовці майбутнього вчителя-словесника в умовах стандартизованої мовної освіти.

Основні напрями мовної освіти в Україні — гуманістичний, особистісний, українознавчий, культурологічний та інші, що і визначило її цілі. Головною метою мовної освіти є формування комунікативної компетенції тих, хто вивчає мову. Отже, навчання рідної (державної) мови полягає у формуванні такої особистості, яка досконало володіє навичками спілкування в будь-якому середовищі за різних обставин. В ідеалі це має бути особистість, яка не тільки знає мову, але вільно і легко користується нею в діалогічному і монологічному мовленні, любить свою рідну мову і з повагою ставиться до інших мов таїх носіїв.

Крім головної, мовна освіта передбачає низку цілей, що забезпечать усебічний інтелектуальний, культурний, соціальний розвиток особистості. Серед них такі: 1) формувати особистість, здатну засвоювати на базі рідної інші мови, щоб у майбутньому вона могла легко влітися в європейське і світове співтовариство; 2) виховувати терпимість і взаємоповагу до різних думок співрозмовників; 3) дбати про подальший розвиток рідної мови і рідної культури; 4) формувати в учнів почуття громадянськості через рідномовні обов’язки, престиж української мови тощо.

Ці та інші цілі досягаються завдяки принципам навчання української мови, визначенім ученими-педагогами на різних етапах розвитку європейської та української етнопедагогіки. Серед них такі, як принципи рідномовного досвіду, природовідповідності та історизму, європейськості та культуроносності тощо.

Оскільки стандартизація мовної освіти ґрунтується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, то зупинимося на цьому детальніше.

Рекомендації включають вивчення, викладання, оцінювання мовленнєвої підготовки особистості. Розглянемо один з аспектів навчання — вивчення мови. На думку авторів цього

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

документа, вивчення передбачає різні підходи. Один з них — діяльнісно-орієнтований. Як поєднується спадок різних мов і культур? Що таке плюрилінгвізм, мультилінгвізм?

Мультилінгвізм — просте урізноманітнення вивчених мов (перевага надається тій чи іншій мові). Плюрилінгвальний підхід — взаємодія мов у свідомості людини і вільне володіння багатьма мовами (Леся Українка, Агатангел Кримський, А. Поліванов) від рідної мови до мов спільнот, що оточують людей.

Діяльнісно-орієнтований підхід — навчальні дії, що розвивають низку компетенцій, як загальних, так і комунікативного мовлення.

Цьому сприяють:

- умови, потреби для різних видів мовленнєвої діяльності;
- мовленнєві процеси (акти, дії);
- тексти (на рівні сприйняття);
- теми текстів;
- комунікативні стратегії, тактики;
- система завдань.

Загальні компетентні складники включають знання, уміння та життєвий досвід: знання (результат формувального завдання); уміння (або know-hav — знаю як); життєвий досвід (компетентність існування).

Рекомендації розглядають різні види компетентності мовців, і насамперед комунікативну. Комунікативна мовленнєва компетентність включає три види компетентності: лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну. Лінгвістична компетентність — знання мовної системи та її структури, соціолінгвістична — умови користування мовою у різних суспільних умовах. Прагматичну компетентність пов'язують із функціонуванням лінгвістичних засобів. Звідси й підходи до навчання мови в нашій державі (дослідження української лінгводидактики):

- комунікативно-діяльнісний;
- функціонально-стилістичний;
- лексико-семантичний;
- структурно-семантичний;
- етнопедагогічний та ін.

Мета мовної освіти в Україні полягає у створенні умов для розвитку національної свідомості, духовної багатості мовної особистості, яка володіє виражальними засобами рідної (державної) мови, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації і спроможна вільно, у неповторній мовній формі виражати власну позицію патріота і громадянина щодо певних життєвих явищ, самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку, добирати відповідні для досягнення мети засоби і способи навчання.

Цьому підпорядковується зміст мовної освіти, який і передбачає ознайомлення учнів із багатством виражальних засобів української мови, засвоєння основних законів її розвитку і функціонування в мовленні.

Освітня галузь Стандарту “Мови і літератури” включає у плані мовної освіти чотири наскрізні змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну (стратегічну).

Кожна з ліній має свої завдання, зміст і шляхи реалізації, розраховані на 12-річну середню школу.

Мовленнєва лінія спирається на наукові засади мовленнєвої діяльності і забезпечує вироблення і вдосконалення умінь і навичок в аудіюванні, читанні, говоренні і письмі, що своєю чергою спонукає вчителя до формування в учнів умінь і навичок перцептивної і продуктивної мовленнєвої компетентності.

Мовна (лінгвістична) змістова лінія спрямована на засвоєння науки про мову як систему, що має складну структуру, мову як засіб формування і вираження думок і почуттів, засіб нагромадження і збереження культурно-історичних традицій українського народу. Ця змістова лінія знайомить учнів із літературною мовою, її нормами, якостями, необхідними для побудови висловлювань в усній і писемній формах діалогічної чи монологічної структури.

Соціокультурна змістова лінія повинна забезпечити засвоєння культурних і духовних цінностей українського народу, а також культурних надбань інших народів. Завданням цієї змістової лінії є опанування учнями норм, що регулюють стосунки між поколіннями, статями,

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИАКТИКИ

націями, сприяють естетичному та морально-етичному розвиткові, норм мовленнєвої етики, які виробив український та інші народи.

Діяльнісною (стратегічною) змістовою лінією передбачається формування стратегії мовленнєвої поведінки, прогнозування й реалізація мовленнєвих актів (дій). Ця лінія забезпечує розвиток загальнонавчальних (пізнавальних) умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямовану на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем.

Зазначені змістові лінії формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну) компетенції особистості.

За стандартом структура змісту мовної освіти в середній школі ділиться відповідно до етапів самої школи на дві частини: мовна освіта в основній школі і в старшій школі.

Зміст мовної освіти в основній школі спрямований на досягнення належного рівня сформованості вмінь користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, читати й усвідомлювати прочитане, володіти різними типами і стилями мовлення з урахуванням ситуації та дотримання правил спілкування. Головними завданнями цього етапу мовної освіти є:

- формування в учнів стійкої мотивації до навчання, любові до рідної й поваги до інших мов;
- ознайомлення учнів із мовою системою та формування на цій основі базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфографічних та правописних умінь і навичок;
- вироблення умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі і в різних сферах спілкування; особистісній, публічний, освітній;
- формування комунікативної компетенції учнів, складовими якої є мовленнєва, мовна, соціокультурна та діяльнісна.

Зміст мовної освіти цього етапу відбито в шкільних програмах і підручниках для 5-9 класів.

Мовна освіта в старшій школі спрямована на подальше поглиблення, удосконалення набутих раніше знань, умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, читанні, говорінні і письмі.

Завдання мовної освіти в старшій школі такі:

- формування життєвої потреби у вивченні української мови; пізнання через мову історії народу — її творця, його культури, естетичних і моральних якостей;
- формування духовного світу учнів, світоглядних уявлень, загальнолюдських цінностей та орієнтирів;
- вироблення вмінь орієнтуватися в потоці різноманітності інформації українською мовою, знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, застосовувати в практиці відомості, одержані в словесній чи іншій формі;
- розвиток умінь і навичок вільно й комунікативно доречно спілкуватися в різних сферах, ситуаціях мовлення;
- формулювання думки й вираження почуттів, висловлювання власної позиції щодо певних життєвих явищ, морально-етичних, суспільних проблем, розуміння інших людей і знаходження з ними спільної мови;
- подальший розвиток базових знань і комунікативних умінь і навичок на основі узагальнення і поглиблення знань учнів про мову та мовлення як суспільні явища;
- удосконалення навичок самостійної навчальної діяльності, розвиток інтелектуальних творчих здібностей учнів.

Як відомо, сучасна мовна і літературна освіта потребує навчання на основі мовленнєвої діяльності, усі компоненти якої відбиті в шкільних програмах з мови і літератури.

Основи цієї діяльності закладаються на уроках мови: усне, писемне мовлення; монолог, діа(полі)лог; а головне — аудіювання, говоріння, читання і письмо. Усе це вимагає удосконалення технологій навчання й методичного його забезпечення.

Щодо технологій навчання, то вчені та вчителі постійно перебувають у пошуках нових форм і засобів навчання, іде перегляд існуючих методів і застосування їх у нових умовах — на порядку дня модульна система навчання, комп’ютерне навчання мови і літератури,

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

використання різних інтерактивних форм роботи, текстова основа уроку тощо. Сказане свідчить, що необхідна ґрунтовна перебудова методики навчання в середній і вищій школі. Адже сучасний і майбутній учитель повинен оволодіти новими технологіями і під час навчання в університеті, і в практичній діяльності. Тому в наукових дослідженнях учених Херсонського державного університету, докторантів, аспірантів реалізуються основні ідеї мовної освіти. Однак це перші спроби, бо, як відомо, лінгводидактикою вищої школи зацікавилися вчені тільки в останні роки.

Важливим є методичне забезпечення сучасного вчителя до впровадження стандартизації мовної освіти. Школа в цьому плані випередила ВЗО: альтернативні програми, підручники, навчальні зошити, посібники, довідники тощо.

А що маємо ми, працівники вищої школи? Про альтернативні програми ще можна говорити: часом поряд з міністерськими програмами викладачі мовознавчих і літературознавчих дисциплін розробляють свої, авторські, й упроваджують їх у навчальний процес. Ректорат університету активно сприяє цьому, видаючи програми, методичні поради до них тощо.

З підручниками справа значно складніша, бо хоч вони і видаються, однак наклади такі маленькі, що забезпечити ними студентів дуже важко. Та й університетська бібліотека придбати необхідну кількість підручної літератури не має можливості.

А зараз говорити треба про комплекти методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя-словесника. Як приклад можемо навести діяльність кафедри українського мовознавства і вчених, що з нами співпрацюють упродовж останнього десятиліття. Тому й видано такі підручники: "Культура мови і стилістика", "Українська мова" — підручник експрес-курс, "Українська мова" — підручник-комплект, "Наш репетитор" та ін. З 2000 року видано цілий методичний комплекс: "Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах" — підручник для студентів; "Практикум з методики навчання української мови" — посібник для студентів; "Словник-довідник з української лінгводидактики" — посібник для студентів і вчителів, викладачів ВЗО, "Методика навчання української мови в таблицях і схемах" та ін.

Отже, завдання перед вищою школою, зокрема університетом, складні і перспективні. Виконати їх можна, лише добре орієнтуючись у вимогах держави, суспільства до гуманітарної (мовної і літературної) освіти, знаючи стан викладання цих предметів у школі і впроваджуючи нові технології в практику вищої школи, у викладання мовознавчих і літературознавчих курсів, а також усього комплексу соціальних і психологічно-педагогічних дисциплін. Стандарт мовної освіти в середній школі вимагає від учених і вчителів активізації своєї діяльності для того, щоб успішно його реалізувати в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. — 2004. — №3. — С. 76–80.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов. Страсбург. — К.: Ленвіт, 2003. — 261 с.

Елеонора ПАЛИХАТА

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В УМОВАХ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена формуванню говоріння учнів основної школи у процесі навчання діалогічного мовлення. Запропоновано теоретичний матеріал про говоріння, схарактеризовано шляхи його навчання, подано відповідну систему вправ.

В усному діалогічному мовленні беруть участь два види мовленнєвої діяльності — говоріння й аудіювання, останній з яких тлумачиться як слухання й розуміння почутого адресатом саме так, як забажав донести йому свою думку адресант. Формування цих двох видів мовленнєвої діяльності має відбуватися одночасно на кожному уроці української мови з урахуванням вимог чинної програми для кожному класу загальноосвітньої школи як під час

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИАКТИКИ

вивчення мовного матеріалу, тобто супровідно, так і на уроках розвитку зв'язного мовлення, тобто спеціально. Навчанню говоріння й аудіювання як складників діалогу у процесі мовлення в основній школі досі не придляється значної уваги науковцями різних профілів, хоч ця проблема є вічно актуальною, як і сам процес усномовленневого спілкування на різних рівнях і в різних умовах та ситуаціях.

Усвідомлюючи суть наявних прогалин у методичній практиці вчителів-словесників, ми пропонуємо методику навчання говоріння як складника діалогу на уроках вивчення мовного матеріалу та діалогічного спілкування, що і є *метою цієї статті*.

Для її досягнення потрібно розв'язати такі завдання:

- 1) запропонувати теоретичний матеріал про говоріння як складник діалогічного спілкування, вказавши на тісний взаємозв'язок між говорінням і аудіюванням;
- 2) схарактеризувати шляхи формування говоріння на уроках рідної мови;
- 3) подати систему завдань для різного виду вправ із формування умінь і навичок говоріння.

Процес діалогічного спілкування завжди відбувається в конкретній ситуації, тобто в певних умовах, під впливом відповідних факторів, у межах часового простору з участю двох учасників — мовця (адресанта) і слухача (адресата). У процесі діалогічної комунікації відбувається постійна зміна ролей двох співрозмовників, які почергово стають то адресатом, то адресантом. Кожен зі співрозмовників повинен уміти говорити, висловлювати свої думки згідно з ситуацією спілкування, слухати, розуміти й передусім вербально, а також із допомогою кінетичних засобів реагувати на промовлене адресантом і почуте адресатом.

Мовлення розуміють як конкретне говоріння, що відбувається в часі і має звукову форму. Мова реалізовує свої функції, зокрема й комунікативну, лише через мовлення, під яким розуміють як сам процес говоріння — мовленнєву діяльність [5, 182], так і його результат — діалогічний текст.

У діалогічному мовленні обов'язково має бути передусім предмет мовлення, тобто те, про що співрозмовники мають говорити, інакше — проблема, яку потрібно розв'язати. Безпредметної комунікації в нормальних умовах зазвичай не існує. Навіть чисто "фактична комунікація" припускає будь-який намір, який у певному випадку можна розглядати, як предмет розмови" [3, 163]. Предмет мовлення певним чином впливає на характер мовних засобів, які вибирає мовець, але, можливо, детально розглядати цей параметр не так уже важливо, оскільки досить нелегко оцінити кількісно різні предмети мовлення. Активне динамічне суб'єктивне говоріння є виявом вільної творчої діяльності індивідуумів, що демонструє їх компетенцію — мовно-мовленнєву, комунікативну й ситуативну.

Появи мовлення (або говоріння) завжди передує мотив. Це та причина, той комунікативно-творчий складник, задля якого суб'єкт продукує своє висловлювання. Деколи настільки очевидний мотив спілкування, що не заговорити мовець просто не може. Потреба говоріння, бажання висловити свої думки, повідомити, домовитися, порадити, розрадити, поспівчувати тощо є тим мотивом, який формує в мовній свідомості комунікативний намір, інакше кажучи, комунікативну інтенцію — готовність до породження говоріння, до комунікативних дій. Тому інтенціональність є однією з найважливіших рис говоріння в діалозі. На цій первинній стадії формування мовлення відбувається настроювання на те чи інше говоріння, яке може відбутися за наявності відповідної соціально-комунікативної ситуації, природної або штучної (вербально описаної). Саме на етапі настроювання на модальність говоріння в певній ситуації (віч-на-віч, у присутності свідків, перед учнями, в колі друзів тощо) у мовця появляється загальна мета, яку має досягти зазвичай один, рідше — два співрозмовники. Адже в діалогічному спілкуванні переважно один зі співрозмовників більш зацікавлений у досягненні вербальної мети, а інший дає або не дає можливість її досягнути. Хоч іноді й два співрозмовники зацікавлені в потребі в розв'язанні певної проблеми, тоді вони мають що сказати один одному, хочуть вислухати один одного і дійти до консенсусу, прийнятого кожному з них.

Говоріння є: 1) мисленнєво-мовленнєвою діяльністю співрозмовників, крім інтенції, мотиву й предмета, воно має задум, мету, її реалізацію, зворотний зв'язок тощо; 2) одним із видів когнітивної діяльності, пов'язаним із просуванням до бажаної мети у спілкуванні, що

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

урахує значну кількість чинників — соціальних, психічних, психологічних, фізичних, а також аспект урахування “особистостей адресатів, конституції спілкування, зокрема контексту культури, можливих ефектів впливу свого мовлення” [1, 87]; 3) процесом вербалізації думки, що зорієнтований на продукування висловлювання із зачлененням при цьому мовних знань, умінь і навичок. Адже “глобальний образ того, що потрібно передати вербально, повинен бути розчленований і структурований відповідно до способів і стереотипів мовного вираження, наближений до можливості лінійного розгортання” [2, 78]. Це потрібно розуміти так, що побачене, почуте, відчути сприймається людиною, пропускається через душу, серце, уяву і репрезентується мовними одиницями; 4) поетапним втіленням задуму в структуру мови. Етапи процесу говоріння — планування й реалізація мовлення, що відбуваються паралельно — виділяються умовно, для зручності аналізу самого процесу, який насправді є цілісним; 5) реалізацією загального задуму мовлення, який змінюється під впливом внутрішніх (психічних, психологічних та інших) і зовнішніх (соціальних, часових, просторових, інших) чинників, пов’язаних із контекстом та задумом спілкування; 6) таким, що підлягає не лише граматичним, семантичним, стилістичним, етикетним законам, але й правилам викладу, загальній прагматиці мовлення; 7) тісно пов’язане з пам’яттю, яка дає адресантові змогу звертатися до сказаного раніше, апелювати до минулих подій, тримати в полі зору загальний комунікативний задум тощо.

Із цього можна зробити висновок, що: 1) говоріння є прерогативою адресанта; 2) залежить від структури мови; 3) підлягає поетапному лінгвокогнітивному процесові переходу від особистісних смыслів адресанта до узуалізованих мовних значень, однаково зрозумілих адресатові.

Формування процесу говоріння відбувається на всіх уроках рідної мови при вивченні мовного матеріалу і розвитку зв’язного мовлення.

На уроках вивчення мовного матеріалу учні засвоюють знання, набувають уміння і навички з різних розділів мовознавства — фонетики, орфоепії, лексики, фразеології, мореміки, словотвору, морфології, синтаксису, стилістики, інших, що сприяють розвитку усного мовлення. Тренувальні вправи проводяться після вивчення мовного матеріалу з метою його закріплення. Завершальні вправи зазвичай спрямовані на формування діалогічних мовно-мовленнєвих умінь і навичок, зокрема процесу говоріння.

Запропонуємо мовно-мовленнєві вправи, які створюють фундамент для виконання умовно-мовленнєвих і власне мовленнєвих вправ, а в кінцевому результаті — на вироблення умінь і навичок правильного говоріння в діалогах:

1. Зчитати іменники чол. і жін. роду з наголосом на префіксах: *загадка, перекуска, запит, наклеп, розпад, недобиток, перевертень*.
2. Назвати ім. ч. р. мн. з числівниками 2, 3, 4 та наголосом на закінч.: *два брати, три сінни, чотири вчитель*. Зчитати ім. ж. р. мн. з числівниками 2, 3, 4 і наголосом на останньому складі: *две сторінки, три вчительки, чотири жінки*.
3. Зчитати займенники без прийменника з наголосом на закінченні: *мене, тебе, себе, його, мого, твого, свого*. Поставити правильно наголоси в займенниках із прийменниками (Відповідь: без мене, без тебе, за себе, біля мого, біля твоого, до себе, без нього).
4. Правильно прочитати: *була — буті, прокляла — проклялі, взяла — взялі, неспа — неспі, говірю — говориш, говоримо, говоріти; плачу — пластиц, плакать, гострю — гостриц, гострить, гостримо*.
7. Ввести в речення дієслова: *ріжучи — ріжучі, стоячи — стоячі, лежачи — лежачі*.
9. Прочитати, правильно вимовляючи шиплячі звуки: *чапля, чобіт, чужий, ченний, чічка, чиж, чир, чорний, цука, жиціт, жінка, циголь, щітка, жутан, шість, шашка, щезнути, широкий, шурхіт*.
10. Прочитати слова, правильно вимовляючи звуки:
 - а) з [ձ]: *дзвоник, гудзик, дзюрчати, дзенькіт, дзеркало*;
 - б) з [дж]: *ходжу, сиджу, воджу, саджанець, джаз, джемпер, Джамбул*.
11. Вимовити правильно: *ніж, голод, хіб, мороз, сад, кладка, голубка, тяжко, книжка, казка*.
12. Назвати вид лексичних помилок (*моя автобіографія, дати дубової каші, виключити світло, відкрити двері*).

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

13. Поставити іменники в кличному відмінку: *батько, брат, доня, сусідка, Галз, Василь, Оксана Дмитрівна, пан президент, генерал-майор, зоря.*
14. Поставити іменники чоловічого роду II відміни в родовому відмінку однини: *село, машиніст, Львів, Київ, сантиметр, атом; ліс, ситець, завод, град, біль, Сибір, волос.*
15. Побудувати форми імені по батькові жінок і чоловіків від імен: *Яків, Микола, Сава, Ярослав. Ввести у речення форми імені по батькові від імен Онуфрій, Веніамін, Овсій.*
16. Відредактувати: *рахує по пальцям, читає по складам, ходив по кімнатам, по націям підрахункам, всього самого найкращого, брат молодший мене, самий небезпечний.*
18. Прочитати і сказати, як правильно: *учителя тішили — учителі пішли, директора та інженера заїжджають чи директори та інженери, мої друзія прийшли чи друзі.*
19. Поставити запропоновані вчителем кількісні чи слівники у Д. та О. відмінках.
20. Провідмінити за відмінками їхній. Ввести в речення займенник їхній. (Бесіда про заміну *їхній* → *їх*).
21. Прочитати атематичні дієслова: *істи, дати, повісті, роздати, передати, з'істи, перейсти, здісти, доповісти, оповісти, відповісти.* Поставити їх у II особі однини.

На уроках діалогічного спілкування учні ознайомлюються з відповідним матеріалом про структуру діалогічного тексту, його визначальні риси, елементи мовлення — темп (повільний, середній, швидкий), ритм паузи, силу голосу, інтонацію, дикцію, артикуляційну базу, слововживання (розумінність семантики слів та їх відтінків, правильну сполучуваність слів), граматичну правильність, образні засоби; невербальні засоби спілкування — зоровий контакт, позу тіла, жестикуляцію, міміку обличчя, динаміку поведінки (психологічна характеристика); дотримання форм мовленневого етикету згідно з умовами і змістом мовленнєвої ситуації. Учні ознайомлюються з такими різновидами мовленневого етикету: 1) звертання й привертання уваги; 2) привітання; 3) знайомство; 4) запрошення; 5) прохання, порада, пропозиція; 6) згода, відмова на прохання чи запрошення; 7) згода й незгода з думкою співрозмовника; 8) вибачення; 9) скарга; 10) розрада; 11) комплімент; 12) несхвалення, докір; 13) поздоровлення й побажання; 14) вдячність; 15) прощання; 16) благословення; 17) віншування та ін. Вибір засобів для кожного різновиду мовленневого етикету диктується традиціями, умовами спілкування, а також особистісними якостями співрозмовників. Школярі вчаться продукувати діалогічні репліки, діалогічні єдності й діалогічні тексти на основі набутого мовного матеріалу як фундаментального. Саме цьому підпорядковані усі вправи з навчанням говоріння. Подаємо умовно-мовленнєві і власне мовленнєві вправи, які сприяють виробленню умінь і навичок правильного говоріння у процесі продукування діалогічних реплік і діалогічних текстів.

Умовно-мовленнєві вправи:

1. Висловити захоплення у 1-й репліці, яку продовжити запитанням, використовуючи вивчений матеріал.
2. Повідомити якусь новину товаришеві. Репліка-реакція має випливати зі змісту стимулюючої репліки.
3. Пожалітися на щось чи когось — 1 репліка. Обіцяти допомогти товаришеві — 2 репліка. (Продовження діалогу може відбутися залежно від змісту промовленої діалогічної репліки).
4. Запропонувати товаришеві свою допомогу, використовуючи дієприслівник: *плáчути, виконуочи, читаючи.*
5. Поділитися міркуваннями про знайомого хлопчика, його заняття, одяг тощо. Правильно при цьому вимовляти слова з [ч].
6. Попросити бабусю зварити вам молоду кукурудзу, а — сестру купити вам такі якісні речі, наприклад, *дзеркало, дзигту, джемпер.*
7. Побудувати репліки-реакції на питання: Яке значення слова *джаз* (*джейран, джемпер, джокер, джунглі*)? При потребі слід користуватися тлумачним словником.
8. Побудувати репліки-реакції на прохання: а) *допомогти розв'язати задачу;* б) *обгорнути книжку;* в) *спекти хліб.*
9. Дати згоду на те, що ви: а) *прийдете на день народження;* б) *навчите розв'язувати задачу (грати в шахи, співати, в'язати, вишивати).*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

10. Піддати сумніву почуте: — У тата вкрали кожух — Я чув, як взимку гризло. — Я дуже розумний — У мене є голуб і голубка).
11. Побудувати діалогічну єдність за моделлю: повідомлення — критичне зауваження типу: — Люблю купатися взимку.
— Це ж небезпечно для здоров'я.
12. Похвалити свого однокласника вжити в репліках слова: *тандж, толкіпер, трундзюватий (мудрий, хитрий), трачюзний*
13. Висловити захоплення квітами.
14. Похвалити хлопчика/дівчинку.
- Власні мовленнєві вправи:
 1. Побудувати діалог за ситуацією: Учень неправильно робить наголоси у багатьох іменниках. Тактовно зверніть йому увагу, дайте рекомендації.
 2. Побудувати діалог за моделлю: питання — відповідь — пропозиція — згода — пропозиція — згода — прощання.
 3. Побудувати діалог за початковою реплікою:
— На клумбі зацвіли лише 2 квітки та опорними словами: ложки, стежки, пісеньки, зірки у поєднанні з числами 3, 4.
 4. Побудувати діалог за ілюстрацією, де зображена праця людей. Використати при цьому дієслова, правильно їх наголошуючи.
 5. Продовжити діалог за діалогічною єдністю:
— Я була в музеї.
— Ми всі там були і я теж...
 6. Складти діалог на теми “Що я найбільше люблю робити?”, “Чого я не люблю”
 7. Створити діалог за моделлю: пропозиція — незгода, повторна пропозиція — згода з умовою, повідомлення — роздумування, питання — відповідь.
 8. Побудувати діалог за початковою реплікою і малюнком:
— Як гарно зацвіли квіти!
 19. Побудувати діалог за ситуаціями:
 - а) до класу прийшов новенький, розпитай у нього, де він вчився, де жив, хто його батьки тощо;
 - б) один учень повідомляє різні новини, а інший — відповідає, чи чує він те, про що говорить співрозмовник, висловлює здивування, уточнює, доповнює.
 10. Побудувати діалог за ситуацією: а) вам потрібно купити ручку і зошит, але продавець зайніта розмовою зі своєю приятелькою. Як ви привернете її увагу. Продемонструйте в діалозі; б) бібліотекар розмовляє з вами зневажливим тоном, не допомагає вибрати потрібну вам книжку. Як і про що ви з нею будете говорити?
 11. Побудувати діалог за серією малюнків, де зображені: два співрозмовники, що розмовляють по телефону. Над головою кожного хмарка, в якій є малюнок того, про що вони говорять.
 12. Продовжити діалог-повідомлення за початком, вживаючи слова з дзвінкими у кінці складу:
— Моя мама пече смачний хліб.
— А моя мама робить книжки...
 13. Побудувати діалог на тему: “Біля монумента слави”.
 14. Побудувати замість наявного в художньому творі свій діалог. Сказати, як можуть змінитися події, долі окремих людей залежно від ставлення до тебе співрозмовників?
 15. Поділитися враженнями від екскурсії, використовуючи схеми: “повідомлення-повідомлення”, “питання-відповідь”.
 16. Побудувати діалог на лінгвістичну тему за ситуацією: Чи знаєте ви, чим відрізняються багатозначні слова від омонімів. Розпитай про це у свого однокласника.
 17. Побудувати діалог, з'ясовуючи значення слів “стосунки”, “взаємини”, “ставлення”, “відношення”. При цьому можна користуватися тлумачним словником.
 18. Побудувати діалог-обговорення за подією, що трапилася в класі (школі, місті (селі, селищі), країні...).

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Основне, що потрібно усвідомити вчителям, це те, що процес навчання діалогування має відбуватися тільки на усному рівні. І завдання типу: “Напиши діалог на тему ...” чи “Напиши діалог і використай такі фразеологізми” — це не є навчання діалогу. Уже саме слово “діалог” говорить про те, що вправа має відбуватися усно і для її виконання потрібно заполучити двох співрозмовників.

У перспективі є потреба розглянути методику формування аудіювання, оскільки його дослідження в комунікативному аспекті має явні прогалини. Адже аудіювання й говоріння як взаємопов'язані види мовленнєвої діяльності однаково актуальні для усного діалогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. — 344 с.
2. Кубрякова Е. С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. — М., 1991. — С. 78–89.
3. Лингвистика текста: Учебное пособие / Ю. А. Левицкий. — М.: Высшая школа, 2006. — 207 с.
4. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. — К., 2005. — 574 с.
5. Сербенська О. А. Культура усного мовлення. Практикум: Навчальний посібник — Київ: Центр навчальної літератури, 2004. — 216 с.

Тетяна СВІРЧУК

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті порушенено проблему необхідності формування соціокультурної компетенції. Автор розглядає соціокультурну компетенцію як важливий складник комунікативної компетенції, пропонує своє наповнення соціокультурної компетенції та обґрунтуете необхідність її формування в процесі вивчення української мови.

Підвищення якості освіти у вищих та середніх навчальних закладах України на сьогодні є одним із найважливіших завдань нашої держави. В умовах розширення економічних та культурних зв'язків між країнами, співпраці України з Європейським союзом виховання високоосвіченої та культурної особистості, яка відповідала б Європейським стандартам рівня знань, є пріоритетною метою сучасної національної освіти.

У першу чергу освіченість особистості визначає рівень її владіння рідною мовою. Концепція мовної освіти 12-річної школи визначає метою навчання української мови створення умов для формування національно свідомої, духовно багатої особистості, яка владіє виражальними засобами рідної мови, акумульованими в ній духовними скарбами, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації і спроможна вільно виражати власну позицію патріота і громадянина стосовно певних життєвих явищ, самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку, добирати відповідні для досягнення мети, засоби та способи навчання [4, 6].

Упродовж дискусій у світовій освіті з'явилось поняття “компетентність”, над визначенням сутності якого працюють міжнародні організації сфери освіти: ЮНЕСКО, ПРООН, Рада Європи тощо.

На останній конференції міжнародного рівня, що відбулася завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії в 2004 р., поняття компетентності трактували як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках, ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [4, 8].

О. Пометун зазначає, що відомі російські педагоги В. Краєвський та А. Хуторський розрізняють терміни “компетентність” і “компетенція”, пояснюючи, що “компетенція в перекладі з латинської “*competentia*” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід” [4, 20]. Таким чином науковці вважають необхідним “ввести поняття

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИАКТИКИ

“освітні компетенції” — складні способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій” [4, 20].

Услід за європейськими стандартами в поглядах та дискусіях українських науковців широко розповсюджена проблема запровадження компетентнісного підходу в національну систему освіти, в тому числі й у зміст вивчення української мови, під яким розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості [4, 66].

Для українського освітнього простору поняття компетентнісного підходу є ще досить новим. Слід зауважити, що на сьогодні між світовими та вітчизняними вченими існує неузгодженість щодо понять “компетентність” та “компетенція”. За матеріалами роботи семінару МОН України та Проекту ПРООН “Освітня політика та освіта” “рівний — рівному” “Компетентнісний підхід до формування навчальних програм 5 класу з базових дисциплін для 12-річної школи” визначено, що компетентність — це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетенція — об'єктивна категорія, суспільно визначений рівень знань, умінь і навичок, ставлень до певної сфери діяльності людини як абстрактного носія. За Н. Русовою, компетентність — це властивість особистості, яка визначає її здатність виконувати діяльність на основі сформованої компетенції [8, 8]. Над визначенням поняття компетенції працювали Р. Холл, Дж. Грін, О. Леонтьєв, І. Гальперін, Ю. Карапулов, А. Щукін та ін. Останній вважає, що Компетенція розглядається як комплекс знань, навичок, умінь, які набуваються в процесі занять і складають змістовий компонент навчання [8, 8].

Крім того, вчені пропонують різні трактування самих компетенцій: соціолінгвістична (Н. Манухіна Бахман, Шейзл), лінгвокультурологічна (Н. Мишатіна), лінгвокультурознавча (Є. Верещагін, В. Костомаров), етнокультурознавча (О. Хорошковська) або соціокультурна.

Певним чином даний — компетентнісний — підхід реалізується в концепції мовної освіти 12-річної школи, Державному стандарті базової та повної середньої освіти, а також в програмі з Рідної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, де вирізняються змістові лінії, що відповідають певним компетенціям.

Головним завданням вивчення рідної мови є формування комунікативної компетенції. За А. Щукіним, комунікативна компетенція — здатність засобами мови, яка вивчається, здійснювати мовленнєву діяльність відповідно до мети та ситуації спілкування в межах тієї чи іншої сфери діяльності. Цей вид компетенції включає в себе лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну та інші складники [8, 8].

Отже, одним із компонентів комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, яка ще не має конкретної, чітко визначеної позиції в системі вивчення української мови і тому найбільше привертає нашу увагу. *Мета нашої статті* — дослідити зміст і особливості соціокультурної компетенції, її місце у вивченні української мови. Слід зазначити, що саме соціокультурна компетенція, яка відображає соціальні та культурні параметри спілкування, виділяється більшістю сучасних науковців як обов’язкова на сучасному етапі розвитку мовної системи.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН “Освітня політика та освіта “рівний — рівному”, запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитись, громадянська, загальнокультурна, соціальна та ін. [4, 67].

Формування загальнокультурної компетентності (компетенції) тут передбачає формування культурної особистості, яка вільно володіє інформацією з культури рідного народу та міжкультурними знаннями, яка повинна жити та взаємодіяти з іншими, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями [4, 71]. Соціальна компетентність (компетенція) передбачає вміння орієнтуватись у соціальній сфері суспільства, знаходити своє місце в ній та способи ефективного спілкування. Отже, українські педагоги до ключових компетентностей вводять, серед інших, загальнокультурну та соціальну. У переліку ключових компетентностей Лісабонської конференції 2001 р. бачимо соціальні навички, що, на нашу думку, мають на меті отримати такі ж уміння і навички, що й соціальна компетентність.

Ще одне термінологічне неузгодження можемо спостерігати в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де виділяється соціолінгвістична компетенція, яка передбачає

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

набуття знань та умінь, необхідних для здійснення соціального аспекту використання мови [3, 118]. Проте Загальноєвропейські рекомендації визначають необхідність поповнення соціокультурних знань як одного з аспектів знань світу [3, 102]. Науковці пропонують увести термін “соціолінгвістична компетенція” і визначають її як сукупність визначених знань, умінь і навичок, які дозволяють здійснювати міжкультурну комунікацію залежно від контексту, в якому вона реалізується, від традиційних правил вживання мовних одиниць та невербальних компонентів спілкування, прийнятих в даному соціумі, а також від конкретної ситуації спілкування, а саме від таких її компонентів, як сфера діяльності, місце спілкування, тема спілкування, комунікаційні цілі та наміри комунікантів, їх комунікаційні, соціальні та психологічні ролі [5, 10]. Інші вчені виокремлюють лінгвокультурознавчу компетенцію і пояснюють її як сукупність знань та умінь, набутих в процесі засвоєння мови і культури в її взаємозв'язку і взаємодії з метою формування національно-культурної мовної особистості.

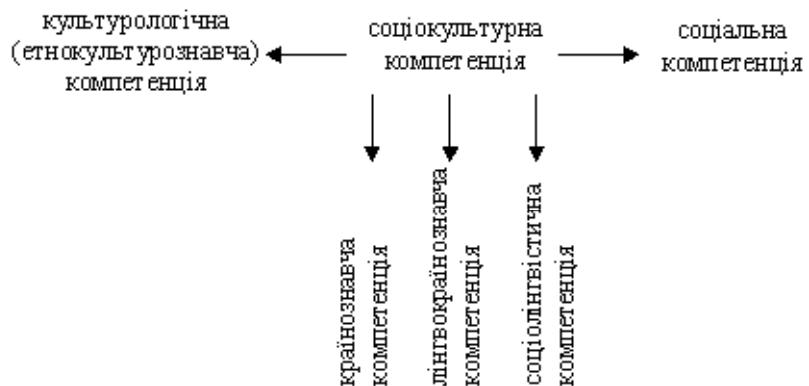
На нашу думку, соціокультурна, лінгвокультурознавча та ін. компетенції — це різні за своєю суттю компетенції. Вони є самостійними та взаємонезамінними, а в той же час взаємообумовленими і такими, що взаємодіють. Слідом за Є. Солововою, А. Щукіним, М. Сокол та ін. ми розуміємо соціокультурну компетенцію як таку, що передбачає знання національно-культурних особливостей соціальної та мовної поведінки носіїв мови, їх звичаїв, етикету та стереотипів, історії та культури країни, а також способів використання таких знань в процесі спілкування.

На сучасному етапі необхідність формування соціокультурної компетенції як основної складової комунікативної компетенції чітко визначається при вивчені іноземних мов. Наприклад, за І. Воробйовою, яка визначає в складі соціокультурної компетенції країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну компетенції, соціокультурна компетенція є умінням людини усвідомлено враховувати знання соціального і культурного контекстів країни у процесі іншомовного спілкування [1, 7]. Метою процесу формування соціокультурної компетенції є розвиток в учнів умінь, необхідних для сприйняття, інтеграції та використання іноземної мови відповідно до культурних та соціальних контекстів країни, мова якої вивчається [1, 8]. При вивчені ж рідної (української) мови на соціокультурну компетенцію звертається набагато менше уваги, хоча, як було зазначено вище, і в програмі, і в інших державних документах зазначені змістові (соціокультурна, культурологічна) лінії. Зокрема, в Держстандарті соціокультурна лінія передбачає засвоєння культурних та духовних цінностей інших народів (!), норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють культурному й морально-етичному розвиткові [2, 2]. В чинній програмі культурологічна змістова лінія являє собою перелік культурологічних тем, які орієнтуватимуть учителів-словесників, а також авторів підручників, навчальних посібників на добір відповідних текстів, що знайомлять з історією, звичаями, традиціями, мистецькими скарбами, духовною культурою, країнами синами і дочками рідного народу, із загальнолюдськими моральними нормами і становить певну цілісність, систему [6, 10]. І хоча культурологічний принцип навчання рідної мови і визначається програмою як один з базових, який повинен реалізуватися на кожному уроці, сучасні школярі, розмовляючи українською мовою, не завжди володіють інформацією з культури українського народу, не знають обрядів, звичаїв та не вміють використовувати малі фольклорні засоби, зокрема прислів'я, приказки, фразеологізми, у власному мовленні. Якщо учні і можуть назвати кілька прислів'їв чи приказок, це зводиться до згадування найбільш вживаних, а нерідко і перекручених висловів, що були вивчені на одному (!) з уроків чи то мови, чи то літератури. Тому, як зазначено в Держстандарті, формування соціокультурної компетенції сприятиме вихованню поваги до української мови як державної та до іноземних мов; розширенню та активізації словникового запасу учнів з урахуванням тих груп слів, усталених висловів, що відображають реальне життя народу, історії, культури; розвитку в учнів мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, формуванню гуманістичного світогляду, моральних та естетичних переконань, національних та загальнолюдських цінностей [7, 3].

На нашу думку, при вивчені рідної мови на розвиток соціокультурної компетенції потрібно звертати не меншу увагу, ніж при вивчені іноземної мови. Проаналізувавши зміст соціокультурної компетенції в дослідженнях російських та вітчизняних вчених для вивчення

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИАКТИКИ

іноземної мови, ми пропонуємо наступне наповнення соціокультурної компетенції в методиці вивчення української мови:



Де, культурологічна (етнокультурознавча) компетенція передбачає набуття знань з культури рідного народу (духовної та матеріальної), ознайомлення з традиціями, звичаями, обрядами предків, культурними діячами минулого та сучасності, а також національними та етнічними особливостями. Країнознавча компетенція — сукупність знань з історії країни, її історичних постатей, історичних епох та особливостей сучасного розвитку. Лінгвокраїнознавча компетенція — набір знань з історії мови, етапів її розвитку та походження, стан мови в різni історичнi епохи, сучаснi тенденцi iснування мови та особливостi вживання лексичнi одиниць. Соціолінгвістична компетенція передбачає вміння використовувати лексичнi одиницi залежно вiд ситуацi спiлкування (мiсце, тема, мета i т. д.), орiєнтуватися в процесi соцiального розвитку мови, визначати його позитивнi та негативнi риси. Соцiальна компетенцiя — вмiння враховувати в процесi спiлкування соцiальнi особливостi суспiльства, рiвень його розвитку та знань, знаходити своє мiсце у певному суспiльствi.

Для реалiзацiї соцiокультурної компетенцiї, а отже i всiх її вищезазначенiх компонентiв, учитель повинен придiляти увагу на всiх уроках української мови. Насамперед велике значення в навчально-виховному процесi на уроках рiдnoї мови мають мовленнiвi взiрцi, тобто система текстiв i уснiх висловлювань, змiст яких концентровано представляє нацiональну культуру українського народу, а також кращi зразки свiтової, а форма вiдзначається довершеннiстю. Ознайомлення з такими текстами i уснimi висловлюваннями, побудованими по можливостi на базi вже засвоєnих вiдомостей, — один з важливих шляхiв входження юного поколiння в українську культуру, покликану сприяти формуванню патрiотично настроеної, інтелiгентної особистостi. Змiст зазначенiх текстiв має стати опорою для творення учнями власних висловлювань, збагачення словникового запасу на основi використання поданих взiрцiв, формування особистiсних переконань, вигранення власного духовного свiту [6, 10]. Одним iз цiкавих прийомiв збагачення мови учнiв є використання малiх фольклорних жанрiв (прислiв'їв, приказок, скормовок, загадок i т. д.), якi також збагачують духовний свiт молодої людини. Крiм того, важливим є правильним пiдiбр системи вправ та iгрових елементiв.

Отже, на нашу думку, соцiокультурна компетенцiя є дуже важливою при вивченнi рiдnoї мови, i повинна квалiфiкуватись як повноцiнна та необхiдна складова комунiкативної компетенцiї. Збагачення школярiв знаннями духовних та матерiальних реалiй українського народу, правил українського мовленнiвого етикету, залежно вiд ситуацi спiлкування та соцiальної поведiнки, лексичного значення слiв власне українського походження, українських прислiв'їв, приказок, загадок, легенд, переказiв, пiсень, дум, мiфологiї, фразеологiї i т. д. пiдвищує соцiокультурну компетенцiю i загальну ерудицiю учнiв, сприяє формуванню мовнiй особистостi учня, формуванню в нього мовного iдеалу, оскiльки особливiсть вивчення української мови зумовлюється взаєmodiєю мови, культури та iндивiда в процесi становлення нацiональної особистостi.

Таким чином, виокремлення соцiокультурної компетенцiї як складової комунiкативної компетенцiї у процесi вивчення української мови як рiдnoї i державної є необхiдним, вмотиваним i вiдповiдає чинним нормативним документам. Проблема, на нашу думку,

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

полягає в тому, що програми орієнтують вчителя на поглиблення знань та формування умінь соціокультурної спрямованості, але в підручниках, книгах для вчителя, дидактичних матеріалах тощо не закладено підґрунтя для реалізації цих важливих завдань. Потребує подальшого розвитку дослідження змісту наповнення структурних компонентів соціокультурної компетенції, шляхів формування соціокультурної компетенції, розробка методики, укладання дидактичних матеріалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробйова І. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 2003. — 19 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь "Мова і література": Проект // Всесвітня література. — 2003. — № 1. — С. 1–8.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. С. Ю. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: "К.І.С", 2004. — 112 с.
5. Манухина Ю. В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладение формулами речевого этикета. Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 2006. — 22 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5–11 класи. — К.: Шкільний світ, 2001. — 94 с.
7. Скуратівський Л. Концепція мової освіти 12-річної школи (українська мова) // УМЛШ. — 2002. — № 2. — С. 4–10.
8. Сокол М. А. Русские фразеологизмы как средство формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов. Автореф. дис... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2006. — 20 с.

Наталя СЕМЕНІВ

ПРОБЛЕМА ПІДРУЧНИКА І САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СУЧASNІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

У статті на основі вивченого і узагальненого досвіду представлено, наскільки модель організації навчання за електронним підручником реалізує самостійну діяльність школярів у процесі навчання (рідної) української мови

Сучасні зміни в соціально-економічному житті України, прийняття Закону України "Про загальну середню освіту", гуманізація державної освітньої політики, розробка проектів державних стандартів змісту освіти передбачають створення належних умов для навчання рідної мови. В першу чергу це стосується методів і засобів навчання, прикладний аспект яких полягає у формуванні й подачі теоретичних засад, які згодом послуговують для самовираження і самореалізації суб'єктів навчально-пізнавального процесу в їхній практичній діяльності. Таким чином в сучасній лінгводидактиці робиться акцент на розв'язанні проблеми формування в учнів пізнавальної активності і самостійності в навчально-виховному процесі. Провідна ж роль у навчанні учнів способів здобуття, критичного осмислення і перенесення необхідної інформації у практичну діяльність через формування навичок самоосвіти, належить шкільному підручнику як основному засобу самостійного навчання.

Сучасні уявлення щодо методичної системи подання, закріплення і застосування навчального матеріалу, яка б найкраще забезпечувала високий рівень здобуття знань, формування умінь і навичок самостійно суб'єктами навчання, знайшли своє вираження в новому засобі навчання — електронному підручнику.

Комп'ютерний підручник реалізує такі елементи дидактичної задачі навчання, як мета навчання, етапи навчання, потрібний рівень оволодіння матеріалом, форма використання (види заняття), початковий рівень підготовки учня, ресурс часу, форми контролю знань [4, 162–166]. Він містить лінгвістичні відомості, які подаються не тільки з боку самостійного вивчення предмета, але й як засіб і умова розвитку сприйняття, мислення, уваги, уяви, здібностей дитини, формування її комунікативної компетентності. Адже школяр, вивчаючи рідну мову, повинен засвоїти не тільки систему мовних знаків, структурні особливості мови, оволодіти

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИАКТИКИ

мовними поняттями і виражальними засобами, а й уміти користуватися ними і усвідомити себе як носієм цієї мови, без якої немислимий його інтелектуальний і духовний розвиток.

Тому пропонований підхід до актуалізації та самостійності учнів у навчальному процесі вимагає коректного уточнення при застосуванні інформаційних технологій для формування зазначеної навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Активне впровадження в навчальний процес засобів інформатизації дозволяє вести мову про нові методи та форми подання навчального матеріалу. Зростання інтересу до комп'ютерних технологій, які в наш час інтенсивно розвиваються, пояснюється їх найоб'ємнішою інформативністю та різносторонністю подачі матеріалу порівняно з іншими носіями інформації, тому паперовий шкільний підручник для сучасного учня відіграє другорядну роль у самостійному здобутті знань, на його зміну приходить підручник нового покоління — електронний, в якому інформація міститься у графічних та анімаційних зображеннях, подається у більш концентрованій формі, є доступною для сприйняття та аналізу виучуваного матеріалу за обмежений проміжок часу, насычена необмеженою кількістю тренувально-навчальних завдань та вправ, програма підручника здійснює контроль рівня знань, а також забезпечує інформаційно-пошукову діяльність на інтерактивно зворотньому зв'язку, що неодмінно призводить до інтенсифікації навчального процесу.

За останні кілька років проведено ряд наукових досліджень з проблеми впровадження нових інформаційних технологій в навчальний процес, серед яких слід відзначити дослідження М. Жалдака, Л. Коношевського (нові інформаційні технології в професійній підготовці вчителя), О. Сороки, О. Гокунь, А. Гордеєвої, Ю. Максименко (психологічні аспекти застосування нових інформаційних технологій в навчальній діяльності), М. Семенова, М. Деркач, С. Шевченко (при вивченні гуманітарних дисциплін), С. Ракової, О. Мартинюк, Н. Іщук (при вивченні технічних дисциплін). Серед зарубіжних педагогів слід відзначити вклад Ф. Жерара, Б. Хантер, Б. Холмберг, К. Маклін та інших.

У ході досліджень одні вчені вважали, що серед перших розробок комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання повинна бути створена така система освіти, яка б мала забезпечувати усі етапи навчання та управління пізнавальним процесом самим учнем, без участі або з мінімальним втручанням учителя у хід роботи, а інші, незважаючи на досить велику популярність електронних посібників в освітньому процесі, наголошували, що комп'ютери повинні переважно допомагати вчителю в рамках традиційних методик навчання, а не "революціонізувати" цей процес. Тому ефективність навчального процесу має підвищуватися шляхом застосування нових інформаційних технологій на таких етапах навчання, які є недостатньо ефективними у їх традиційній організації.

Провідна роль у забезпечені процесуальності навчального засобу належить апарату організації засвоєння структурного компоненту, що покликаний стимулювати і направляти пізнавальну діяльність учнів у процесі засвоєння ними нових знань, сприяючи тим самим на розвиток інших пізнавальних інтересів і здібностей, формування спеціальних навчальних умінь і навичок.

Самостійна робота з підручником як форма організації навчального процесу розглядалася неодноразово як педагогами, так і лінгвістами, а як засіб досягнення навчальних цілей і як мета, що передбачає озброєння учнів методом оволодіння мовою глибинно не вивчалася, а що стосується роботи з електронним підручником, то ця проблема взагалі не є дослідженю.

Відповідно до зазначеного вище, *метою цієї статті* є на основі узагальненого досвіду щодо створення і застосування програмних засобів навчального призначення з'ясувати, наскільки модель організації навчання за електронним підручником реалізує самостійну діяльність школярів у процесі навчання української (рідної) мови.

Ми знаємо, що навчання — це завжди єдність двох видів діяльності: того, хто вчить, і того, хто навчається. Звичайно, сам процес навчання — це дати учням знання, сформувати в них практичні уміння і навички, однак цього замало для успішного навчання, бо потрібно виховати в них потребу, мотив, позитивне ставлення до набуття цих знань, вироблення цих умінь і навичок. Навчальна мотивація, тобто бажання вчитися, є важливою умовою для здобуття освіти, тому треба шукати ту сукупність методів і засобів, які найкраще допоможуть розкритися особистості та сформувати у ній позитивне ставлення, перш за все, до самостійного процесу навчання.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Електронний підручник — засіб навчання, який надає нові можливості в організації навчального процесу вчителю, а учніві у виявленні і розвитку його творчих здібностей, а також найкраще сприяє формуванню самостійної роботи під час навчальної діяльності. Організаційні можливості засвоєння самостійно навчального матеріалу за електронним підручником, без сумніву, набагато вищі, ніж у традиційному, бо він, по-перше, забезпечує полісенсорне сприйняття матеріалу: зорове, слухове та чуттєве, а таке поєднання подачі матеріалу сприяє мобілізації активності учнів, стимулює їх мисленнєву діяльність, викликає інтерес до навчання, довільна увага перетворюється у мимовільну, розвиваються усі види пам'яті. По - друге, він сприяє формуванню мотивів учнів через виявлення потреб та інтересів під час попереднього контролю, який проводиться з метою встановлення вихідного (початкового) рівня знань, умінь та навичок учнів, бо якщо учень не усвідомлює потреби в учнині, якщо в нього немає пізнавального інтересу, він, як правило, не проявляє розумової активності, тому й навчальний процес буде перебувати на стадії "затримки", і водночас не буде давати належного результату.

Мотиваційна функція нового підручника здійснюється через виявлення і представлення комплексу таких протиріч: між новим і раніш вивченим, між знаннями і вміннями, між вміннями і навичками, а також через створення практичної необхідності знань та формування інтересу до них через ряд пошуково-дослідницьких завдань, тому така система роботи розвиває стійкий пізнавальний інтерес до предмета і формує навики самостійного опанування матеріалом.

Стійкий інтерес при самостійному вивченні матеріалу формується у поєднанні раціонального та емоційного у навчанні. Це особливо важливо у процесі навчання мови, оскільки її зміст побудований на логічній основі через вплив на емоційну сферу школяра. Тому в цьому плані доцільно вказати на позитивний вплив гіпертекстового середовища електронного підручника на самостійне сприйняття учнем навчального матеріалу.

Гіпертекстова система вперше пропонує інструмент, здатний підтримувати процеси асоціативного мислення, що домінують у правій півкулі мозку і сприяють творчому підходу для здобуття знань, їх аналізу, синтезу через ряд систематичних, послідовних, логічно впорядкованих операцій, які на перших етапах опрацювання і засвоєння матеріалу подаються у вигляді кроків-підказок, що покликані на формування в учнів способів дій самостійного здобуття знань. У нашому випадку гіпертекстову систему представлення нового матеріалу ще можна характеризувати як реалізацію комунікативного принципу, через ряд запитань та завдань (правда в першу чергу у письмовій формі) проводиться діалог між учнем і посібником, в результаті якого відбувається пізнавальний процес і формуються знання, навички їх самостійного здобуття, тобто осмислення і засвоєння інформації відбувається через зворотній зв'язок із застосуванням евристичного прийому навчання. Тому узагальнені прийоми розумової діяльності в електронному підручнику поділяються на евристичні та алгоритмічні.

Алгоритмізація навчального матеріалу подається через пропонування або створення алгоритмів розв'язання певних вправ, завдань, конструювання правил на означення мовних понять, явищ через їх родо-видові відмінності, будову таблиць-класифікацій тощо. Неодноразова практика показує, що теоретичний матеріал краще запам'ятується якраз тоді, коли учень самостійно складає схему-конспект, адже в цьому випадку він сам відшуковує свої асоціативні зв'язки, активізує свою розумову і творчу діяльність, що в свою чергу розвиває його здібності до самостійного формування знань, які неодноразово переходят із розряду короткосучасної пам'яті до довготривалої і послуговують стійкому формуванню практичних умінь та навичок.

Таким чином, гармонійне поєднання евристичного й алгоритмічного у навчанні за електронним підручником сприяє раціональній організації самостійної діяльності школярів у процесі навчання рідної мови.

Оскільки довготривала пам'ять спирається на логічну структуру матеріалу, то в цьому випадку при представленні і будові теоретичного матеріалу враховується наявність не надто складних понять, тверджень, конструкцій їх подачі, до його вивчення обов'язково входять коментарі, пояснення, вказівки, інструкції, додаткові джерела інформації, що полегшують сприйняття мовного явища, розуміння його особливостей і місця в системі мови.

Лінгвістичні теми в розумінні пропедевтики представлена логічно, починаючи з найскладнішого і найочевиднішого мовного утворення і закінчуючи найелементарнішим

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

складником: текст — речення — словосполучення — члени речення — слово (лексика) — морфеми — фонеми (правопис). Саме така ієрархічна організація виражальних засобів мови — від тексту до фонеми — і забезпечує економне й точне вираження змісту лінгвістики. І це мусить збагнути учні, інакше вони не зрозуміють суті мови як інструменту мислення й спілкування [6, 3].

Оскільки від характеру засвоєння знань залежить результат учіння, тому в електронному підручнику розроблено теорію поетапного формування розумових дій. В основі його системи лежить послідовний перехід від інтерiorизації до екстериоризації розумових дій. Тому в навчанні за вказаним підручником створені такі зразки, орієнтири, моделі, інструкції дій, які поступово стають внутрішніми розумовими діями, що згодом адекватно зовнішньо матеріалізуються.

Поетапна самостійна робота опрацювання теоретичного матеріалу в електронному підручнику представлена такими рівнями його засвоєння:

- первинне ознайомлення з мовним поняттям, явищем, виявлення його суттєвих ознак;
- уточнення ознак мовних понять, відмежування тільки що сформованих від раніше засвоєних за принципом зіставлення, протиставлення тощо;
- конкретизація понять через практичні приклади;
- класифікація і систематизація їх;
- використання мовних понять, явищ під час їх практичного застосування.

Підручник накреслює лише напрямки можливої діяльності, представлений лінгвістичний матеріал і спеціально організована вчителем робота забезпечує процеси поетапного формування розумових дій, що призводить до вироблення адекватних навичок та умінь.

Зону засвоєння знань, умінь на рівні формування самостійних способів дій їх здобуття, активізують на основі впровадження стратегії індивідуалізації та диференціації навчання, тому електронний підручник представляє такі форми навчальної роботи, як: фронтальна та індивідуальна, обидві вони розроблені за принципом самостійності, причому кожен з видів форм навчальної діяльності дитина обирає сама або за допомогою вчителя.

Фронтальна навчальна робота представлена такими кроками:

- всі учні виконують спільні завдання;
- дається загальний інструктаж до виконання;
- використовуються одні й ті ж способи і прийоми навчання;
- проводиться аналіз здобутих знань, умінь.

Така робота спрямовує всіх до досягнення загальної мети, підлягає взаємному контролю, спонукає до співробітництва і водночас сприяє виявленню індивідуальних якостей, здібностей та інтересів учнів.

Індивідуальна ж робота спрямована на розширення й поглиблення набутих знань учнями, розвиток їх індивідуальних здібностей, наближує до творчої роботи над вибраним проблемним завданням. Успіх реалізації цих форм навчання визначається правильним добором завдань, систематичним контролем за їх виконанням, наданням своєчасної допомоги в подоланні труднощів, що виникають в процесі навчання.

Основним кроком вдалого представлення індивідуальної форми навчання є добір індивідуальних завдань з їх диференціацією. Тому практичний матеріал в електронному підручнику поступово модифікується, ускладнюється, передбачаючи ступінь самостійності його виконання та характер пізнавальної діяльності учнів, від наочно-репродуктивного до творчого рівня. Причому всі практичні завдання диференційованого характеру покликані на розвиток і формування умінь аналізувати мовні явища й адекватно застосовувати вироблені засоби під час спілкування.

Оскільки самостійна робота — це також індивідуальна здібність кожного учня, тому залежно від ступеня самостійної роботи електронний підручник пропонує різні рівні самостійності:

- низький рівень — учень виконує тільки окремі операції, причому часто дається інструкція до їх виконання, підказка, тому на цьому рівні це є своєрідні знання — знайомства, поверхневі, які потребують цілої низки додаткових наочно-реконструктивних завдань;

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

— середній рівень — пропонуються усі операції, до яких тільки час від часу подається допомога, застосовуються в більшості завдання-алгоритми, евристична бесіда, продуктивна реконструктивно-творча діяльність. У цьому випадку добувається суб'єктивно нова інформація шляхом самостійної побудови орієнтованої системи дій;

— високий рівень — подаються різносторонні операції, до яких пропонується уже не інтуїтивний, а творчий підхід. При цьому добувається об'єктивно нова інформація, яка й формує нові правила її здобуття.

Таким чином, для досягнення поставленої мети лінгводидактична стратегія електронного підручника, з урахуванням особливостей мовленнєвої діяльності, представлена у такій послідовності:

- повідомлення необхідних знань, спостереження за мовними явищами і процесами;
- демонстрація еталонів-зразків мовленнєвої діяльності;
- аналіз первинних знань і умінь;
- розвиток і формування умінь на репродуктивному рівні;
- перехід до пошукової діяльності;
- розв'язання проблемних завдань (шляхом створення тексту);
- контроль здобутих знань і вмінь;
- аналіз самодіяльності.

Навчально-пізнавальна діяльність школярів при вивченні української (рідної) мови за електронним підручником представлена у переході предметних знань у методологічні, а потім відбувається перехід їх у пізнавальні орієнтири. Послідовність навчальних дій веде до здійснення поставленої мети учителем перед учнями, яку вони не тільки в ході роботи усвідомлюють, але й осмислюють. Тому електронний підручник можна розглядати двосторонньо, як самостійну форму організації навчально-пізнавальної діяльності і як засіб формування методів і способів самостійного опрацювання і осмислення нових мовних знань, формування практичних умінь і навичок.

Використання електронного підручника при вивченні рідної мови забезпечує не тільки різносторонній добір теоретичного матеріалу і способів його подачі, систему індивідуально-диференційованих завдань, ефективних методів і способів їх освоєння, а й визначає зміст, місце, обсяг і мету самостійної роботи учнів у системі урочних та позаурочних занять, що якнайкраще сприяє досягненню лінгводидактичної мети.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що вирішення проблеми підручника і самостійної роботи учнів у сучасній лінгводидактиці дає змогу:

- сконцентрувати зусилля вчителя та школяра на меті навчання, виділити першорядні задачі, порядок і перспективу дій у формуванні мовної компетентності;
- забезпечити зрозумілість і прозорість пізнавальних дій кожного із суб'єктів навчального процесу;
- створити прийнятний обома сторонами навчально-пізнавального процесу еталон контролю і оцінки результатів.

Надалі перед ученими — методистами та вчителями постає завдання подальшого вдосконалення означеного засобу і принципу навчання рідної мови з поступовим упровадженням його в практику масової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Г. М. Мотиви навчання учнів. — К., 1974. — 117 с.
2. Єсипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. — М.: Учпед-гиз, 1961. — 239 с.
3. Напольнова Т. В. Пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка. — М., 1988. — 118 с.
4. Соколовська Т. П. Електронний підручник особливості його структури та функціонування // Проблеми сучасного підручника. Зб. наук. праць. — К.: Пед. думка, 2003. — Вип. 3. — С. 162–166.
5. Шерман М. І. Електронні засоби подання навчального матеріалу як компонент навчально-захисної роботи // Проблеми сучасного підручника. Зб. наук. праць. — К.: Пед. думка, 2003. — Вип. 4. — С. 42–46.
6. Ющук І. Шлях до пізнання // Дивослово. — 2005. — №10. — С. 2–3.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Володимир МЕЛЬНИЧАЙКО

ОПИСОВІ ФРАГМЕНТИ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ У. САМЧУКА)

У статті йдеться про необхідність використання на уроках української мови таких текстів, які могли б послужити для учнів зразками комунікативної цілеспрямованості, чіткості побудови, доцільного використання мовних засобів. Як приклади таких текстів розглянуто описові фрагменти з творів Уласа Самчука.

Формування мовленнєвих умінь учнів є головним завданням шкільного курсу рідної мови. Суть його полягає в тому, щоб кожен школляр став спроможним вільно висловлювати свої думки, настрої і почуття в усній і письмовій формі. Як вказується у пояснівальній записці до навчальної програми, розвиток мовлення учнів здійснюється в трьох напрямах — збагачення їх запасу лексико-фразеологічними засобами, оволодіння граматичними нормами літературної мови, засвоєння закономірностей зв'язного мовлення.

Оскільки процес розвитку усного мовлення проходить переважно спонтанно, в ході повсякденних мовленнєвих контактів, до того ж найчастіше в діалогічній формі, знаходячи опору в ситуації спілкування і в позамовних комунікативних засобах, формування умінь і навичок монологічного мовлення переноситься здебільшого у сферу писемних висловлювань — у написання переказів і творів.

Сучасна програма передбачає розвиток мовлення з урахуванням стилювих та типологічних різновидів висловлювань. Для переказів рекомендується використовувати не тільки художні, але й публіцистичні і наукові, не тільки розповідні, але й описові та медитаційні тексти, до них можуть органічно входити як окремі репліки персонажів, так і діалогічні фрагменти. Самостійні письмові висловлювання також можуть відрізнятися стилем (розмовний — особистий лист, художній — розповідь про подію чи опис природи. Науковий — аналіз художнього твору, публіцистичний — твір на морально-етичну чи суспільно-публіцистичну тему, навіть офіційно-діловий — протокол, звіт, доповідь). Передбачено оволодіння трьома основними типами висловлювань — розповідю, описом, роздумом.

Така диференціація зв'язних висловлювань є сутевим фактором підвищення ефективності роботи з розвитку мовлення, надання їй більшої цілеспрямованості. Для середніх класів це необхідно. Проте у старших класах доцільно використати набуті знання і навички як передумову зворотного, інтеграційного процесу: слід би показувати, що, на відміну від стилювого забарвлення тексту, яке має бути єдиним для всіх його компонентів, типи мовлення, за незнаними винятками, не виступають у чистому вигляді, поєднуються один з одним, взаємно доповнюють один одного, сприяючи висвітленню теми і реалізації задуму. А відтак і формувати відповідні практичні уміння.

У роботі над формуванням мовленнєвих умінь учнів, як і в будь-якій сфері людської діяльності, необхідно орієнтуватися на певні взірці, в нашому випадку — на тексти, що можуть сприйматися школолярами як зразкові. Саме тому у шкільній практиці така велика увага приділяється переказам, тексти яких — художні, наукові, публіцистичні — служать у подальшому орієнтирами при створенні учнями власних висловлювань. Під час безпосередньої підготовки до твору також доцільно продемонструвати школолярам приклади висвітлення аналогічних (але не тотожних!) тем, звертаючи їх увагу на добір тематичної лексики, на вибір часових і видових форм дієслів, на характерні для опрацьованого типу мовлення види речень,

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

на особливості структури тексту і засоби зв'язку між його компонентами. Добирати такі тексти нелегко. В учнівських творчих роботах, навіть кращих, не завжди поєднуються всі комунікативні якості — правильність, точність, виразність, доступність, повнота і послідовність викладу. Фрагментам із творів майстрів слова часто бракує простоти й доступності, а тому, попри всі інші позитивні якості, їх важко використовувати в навчальному процесі.

У цьому відношенні твори У. Самчука є щасливим винятком: його виклад майже завжди простий, докладний, переконливий. Колоритні художні деталі, яких так багато у творах нашого земляка, не стають самодостатньою домінантою, а органічно входять у створюаний автором контекст, у якому вдало поєднуються зовнішні і внутрішні чинники.

До типових компонентів художнього тексту належать розповідь, опис об'єкта (предмета, тварини, людини, споруди), опис місця (приміщення, місцевості, природи), опис стану (природи, людини, суспільства), опис процесу (зміни в природі, процес праці, спортивне змагання), роздум, оцінка дійсності (характеристика людини, суспільних процесів), діалогічні єдності. Типові приклади майже всіх цих різновидів викладу змісту знаходимо в творах У. Самчука.

Залишаючи поза увагою розповідь і роздум, розглянемо приклади описів як найбільш чітко диференційованого типу мовлення в рамках шкільної програми.

У 5 класі передбачено вивчення опису предмета. В описі предмета вирішальними структуротворчими компонентами є назви окремих його частин (вони виступають, як щось само собою зрозуміле, як необхідна умова висвітлення теми) та їхніх ознак (саме ці слова несуть суттєву інформацію). Специфіка художнього опису, на відміну від наукового чи ділового, полягає в тому, що ознаки ці суть “індивідуальні”, притаманні не всім предметам певного призначення, а тільки одному, конкретному, про який іде мова. Саме таким є опис плуга в поданому уривку.

Он під брамою стоїть перевернутий плуг. Старі, почорнілі, запізні чепіги, старий дерев'яний граділь, старі коліщата. Ручки чепіг так само повичовігувані та ледве дерожаться на своїх місцях. І плуг старий, ще з тих часів, коли Володька бігав по полях і пухах Лебедиціни. Перемінили тільки кілька разів плиту, леміщ, а плуг все служить без змін. І тут, і там.

Тільки перше речення, вписуючись у більш широкий контекст — в опис місця, викликає загальне уявлення про плуг, далі йдуть конкретні ознаки кожної деталі. Повтор слова старий не випадковий: ця ознака тут найважливіша, оскільки вона розбудила спогади, забезпечила логічний перехід до наступного фрагменту типу роздуму.

Шестикласники вивчають опис природи. Тут теж за зразок можуть послужити уривки з творів У. Самчука. У його творах опис завжди дуже конкретний: на загальному фоні чітко використовують окремі об'єкти, причому кожен наділяється мальовничими, зримими ознаками. Наведемо один із прикладів:

Ось і сад. Спочатку старі вишні, купка диких слив. Далі в неладі горбаті яблуні, покрученій частокіл, що відділяє “другий сад” від “першого”, збоку густий бузинник, з другого боку городжений пліт, а скрізь кропива, лопух, кінський щавель, дикий хміль... Колись тут були доріжки, але тепер вони обернулись у звичайні, химерно виведені стежки. Одна з них тягнеться вздовж саду тільки високі, розлогі горіхи.

Це пейзаж статичний, сприйняттям начебто з одного погляду, він охоплює все, що потрапляє в поле зору. Та є й інші підходи, коли спостерігач, від імені якого ведеться розповідь, перебуває в русі, і картини змінюють одна одну, тільки окремі об'єкти привертують увагу не однаковою мірою і тому описуються з різним ступенем деталізації.

...За еікном крізь щілину зависи виразно відходили назад телеграфічні стовпи і будови, освітлені скісним промінням сонця, блищаючи сірими дахами, юбі зграї голубів. На обрії лішилися знайомі, засоромлені гори з порубаним старим лісом. Поодинокі насінники виразно стояли на тлі вкритого пнями зрубу. Закинута шахта, розбитий війною завод, надщерблений димар відстутили з боєм в глибину обрію, і кілька при самій землі вікон великого цегляного, без даху муру, відбивало червоне сяйво сонця, оздоблене кучерявою хмаринкою сивого диму, що виходив з невидимого димаря і спокійно розчиняється у застиглому просторі.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Якщо одні об'єкти (телеграфні стовпи, шахта, завод, димар) лише названі з принагідною вказівкою якоїсь домінуючої ознаки, то інші (будови, гори, особливо вікна і відбитий в них дим) зображені досить докладно, зі з'ясуванням не лише просторових, але й причинно-наслідкових зв'язків між ними.

Знаходи мої зразки типового прийому — подачі опису в розповідному обрамленні.

Йшов сам у поле, у тіс... Блукав по запусті й придуявся до всього. Ось пень, що його зрізали колись з батьком Рівний, гладенький, воєгкий. До нього приплило кілька палькатих, поруділих кленових листочків. Он той вже встиг обрості пасинками. Там далі гурт струнких осичок. Листя іх вже майже осипалось, тільки трохи лишилось, але й те весь час хвилювалось, трепетло й, здавалось, ось-ось одірветься. Коло деяких пнів рости кутами опеньки. Не хотів їх збирати, бо не думав скоро вертатись до хати.

Перше, друге й останнє речення цього уривку мають ознаки розповіді. Інші — явно описові, з характерними для цього типу мовлення синтаксичними структурами: речення з вказівними частками он і ось, обставини місця там далі, коло пнів, еліптичні конструкції, велика кількість означень, означальне підрядне речення. І головне, з чітким комунікативним призначенням — якнайдокладніше змалювати зовнішній вигляд кожного об'єкта.

При описі інтер'єру завдання полягає в тому, щоб назвати предмети і вказати місце їх розташування. Тому головну текстово-орчу функцію виконують іменники та їх замінники, що несуть нову інформацію, а також обставини місця, якими визначається послідовність викладу і зв'язок між компонентами.

Дуже конкретні, зрімі описи інтер'єрів:

Не можна було того покою пізнати. Це не була вже ідальня, як бувало. Це вже хата з лавицями, зі столом, з "покутям", з кутею, з сіном і снопом... Перед срібною Матір'ю Божою Києво-Печерською горять свічі і жевріє червона лампадка.

Стіл не посередині, а в куті, на столі — настільник, під ним сіно, на покуті також сіно і два горщики з кутею та взваром. Стоять на столі порожні череп'яні полив'яні миски з візерунками опішнянськими.

Як бачимо, опис починається з назви об'єкта (покій, ідальня), з загальної вказівки на його вигляд (хата з лавицями, зі столом, з покутям, з кутею, з сіном і снопом). Далі починається деталізація — вказується розташування кожного предмета (свічі і лампадка перед Матір'ю Божою; стіл не посередині, а в куті; настільник — на столі, сіно — під ним, два горщики — на покуті; миски — на столі). Саме вказівка на місце кожного предмета дозволяє уявити вигляд усього приміщення. Є вказівки й на ознаки предметів (срібна Матір Божа; червона лампадка; горщики з кутею; полив'яні миски з візерунками опішнянськими), але функція їх лише конкретизуюча, не визначальна: і без них текст сприймався б як цілість.

У наведеному уривку видно й типовий для описових текстів паралельний зв'язок речень: усі вони є в структурному відношенні рівнозначними фрагментами єдиної картини, що й підкреслюється аналогічною синтаксичною будовою (назва предмета в ролі підмета, граматична неповнота багатьох речень — відсутність не важливих для цього типу висловлювання дієслів — присудків).

У. Самчук майстерно змальовує й портрети персонажів. Ось характерний приклад:

Високі, білі двері відчинилися, а в іх обрамленні появляється дуже незвичайне ество. Там стояла велика, чорна, волохата папаха, під нею кругле, барви картоплі, обличчя, далі вниз землисті, обченіна навхрест стрічками від купелету, шинеля. Два зачогані, ніби з каменю тесані, п'ястуки стискають руничницю, направлену проти гостей.

Типова для опису побудова фрагменту (вона відповідає і особливостям сприймання): спочатку загальне враження від вигляду "незвичайного ества", потім — частковості, але виразні й колоритні: чорна волохата папаха, кругле, барви картоплі обличчя, ніби з каменю тесані п'ястуки, спрямовані на гостей рушниця. Добір слів цілком відповідає негативній характеристиці прищельця.

Яскраві й деталі портретів у позитивних героях, наприклад, Мар'яни з трилогії "Ост":

Волосся стойте буйною тіною і видається, ніби воно кучеряве. Гарне волосся, її заслужена гордість, кастанове з мідяним відливом. Його тяжко утяти в якусь косу, і тому воно творить два спадаючі по спині потоки у вигляді двох недбало зібганих кудель. Вона

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

одягнута в блузку з білого серпанку, через яку просвітуються мереживо сорочки, і в тісну, чорну, довгу спідницю.

Виразні й групові портрети: автор знаходить такі деталі, які дозволяють “побачити” найхарактерніше у кожного з персонажів, запам’ятати його:

З козлів зіскочив льокай у піврій і легким порухом відкинув бараничю. З саней поволі, тяжко виліз величезний пансько, загорнутий в шубу, у великий, бліскучий, чорній пантасі. За ним висіла старша дама в соболях, за нею молода дама в пишних страусових перах і елегантний офіцер в острогах і з шаблею на руці.

Опис зовнішності часто органічно зливається зі змальованням поведінки персонажа.

Старий крутився, ніби той лев, що попав до клітки. Не може знайти для себе місце. В його матій комірчині було йому так, ніби на нього спадає ціла гора тягару. Його очі напиваються кров’ю. Його ноги гнулися в колінах, і він тяжко сідав. Подумати тільки! Сорок чотири роки, день у день, година в годину — праца, праца і праца. І от приходить тобі отаке нетруджене, отаке, що не знає, що то є трудовий тут, щось таке, що за ціле своє життя, крім непотрібних слів, не видало з себе ні одного доброго вчинку, що ніколи не мало само і не хотіло, щоб хтось мав щось біля нього, щось, чого не можна навіть назвати людиною, і воно тобі каже, щоб ти віддав йому все, що маєш. Хто має судити такий порядок? Бог чи Сатана?

В уривку йдеться про гнів, образу, обурення, викликані “розкуркулюванням” заможних селян.

Розглядаючи текст, варто простежити, в яких діях персонажа знаходить вияв його внутрішнього стан (крутився, не міг знайти місця), що сказано про його почуття (ніби на нього спадає гора тягару, ноги гнулися, тяжко сідав), як внутрішні переживання позначилися на зовнішності (очі напиваються кров’ю), які мовні засоби використані автором для відтворення глибини людських почуттів (окличні речення, риторичні запитання, порівняльні звороти зі сполучником ніби, лексичні повтори, градація, зневажливе вживання займенників середнього роду, невласне пряма мова, внутрішній монолог). Велике розмаїття засобів, велика точність, повна відповідність змісту і форми — і водночас гранична простота і зрозумілість можуть послужити прикладом, гідним наслідування.

Дуже яскраво змальовує У. Самчук і внутрішній стан, почуття людини:

Яка радість іхати отак до церкви!. Вже здалека чути з того берега гуди великого дзвону канівського собору. І коли весна, коли сонце склонить десь там ззаду, за широкими осокорами, коли навколо свіжо, коли в траві і кущах перепивається сливом сонця роса, коли пахнуть медяники і повійка, коли з боку Дніпра подихає свіжістю могутньої ріки — о, тоді робиться на душі тепло, тихо, свіжо і світло. Хочеться іхати і хочеться молитись. За все, що бачать очі, що чуєть вуха, ніздрі, кінчики нервів на руках, на цілому тілі. Все те підноситься і звеличує.

Тут теж маємо своєрідний зачин — вказівку на світлий, радісний настрій людей, після якого з’ясовується, які ж фактори створюють його (мелодія церковного дзвону, прихід весни, подих Дніпра), завершує ж фрагмент узагальнення (все те підносить і звеличує), заслуговує на увагу синтаксична структура тексту: окличні речення зачину, безособові речення з головними членами, вираженими словами категорії стану (чути, тепло, тихо, свіжо, світло) та дієсловом хочеться, яке добре передає стихійний наплив почуттів. Виразна емоційно-експресивна конструкція — період з однотипними підрядними реченнями часу, виділення частини речення в окрему інтонаційно оформлену одиницю (За все, що бачать очі, що чуєть вуха), повтори сполучників і прийменників, нагнітання однорідних членів — всі ці засоби відтворюють урочистість моменту і піднесеність святкових почуттів.

Ще одним різновидом опису, який опрацьовують учні у 8 класі, є опис споруди. Як правило, він починається з вказівки на місце розташування об’єкта, після чого змальовується його загальний вигляд, а далі — окремі деталі. Саме так побудовані описи знаходимо у творах У. Самчука. Ось один із них:

Посередині села стоїть просторий, критий зеленою бляхою будинок. “З фронту” від дороги має він чотири вікна й двері. Крайнє, сліднє вікно загратоване. Двері подвійні, мальовані гнідою, шиєвою барвою. До них просто з вулиці ведуть зложені з канястрих дубових брусків сходи. Над ними бляшана вивіска з написом: “Продаж вудкі і лікеруф —

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Літери криві, а крім того літера К в слові "булка" виглядає як "Я", бо намальована навпаки. Збоку домальована пузата, подібна на десятикову гирю, пляшка.

Аналізуючи цей уривок, помічаємо, що головним структурним компонентом тут є обставина місця: щоб змалювати об'єкт, треба не просто назвати деталі, а вказати, де кожна з них знаходиться. Так створюються загальні контури, які потім відповідно забарвлюються ознаками кожного зображеного предмета. Отже: посеред села — будинок, “з фронту” від дороги — вікна і двері, до дверей — ведуть сходи, над сходами — вивіска, збоку домальована — пляшка.

Цей предметний каркас оживає, набуває конкретності завдяки зоровим образам, що характеризують кожну деталь: будинок критий зеленою бляхою, східне вікно загратоване, двері подвійні, мальовані вицвілою барвою, сходи зложені з канястрих дубових брусів, літери криві, пляшка пузата. Найбільш докладно, наочно змальована вивіска, що характеризує призначення будівлі. Така побудова тексту дає повне уявлення про вигляд описуваного об'єкта.

Опис місця не завжди пов'язується з початковим окресленням об'єкта. Буває й опис у русі: автор ніби веде читача, звертаючи його увагу на все, що потрапляє в поле зору. При цьому масштаб зображеного, на відміну від класичних зразків (напр., початкового пейзажу в повісті І. Нечуя-Левицького “Микола Джеря”), може змінюватися. Таким є опис оселі Князька у романі “Волинь”.

Його багате подвір'я було завалене колодами сухого дуба, клена, ясена, звеженого сюди зо всіх ухудів від незнаних часів, частинна вже згнилого і запалого в землю. Під стріхою, на ебітих до стіни кілках, висили круги в'яленої на обручі лісі, у причепі, сінях та комірчині стояли стосами готові і не готові до продажу діжі, цебри, кадуби з терпким запахом дубової клептики, а в самій хаті, зараз за порогом від мисника з деякими ознаками посуду, стояв розлога обчовганий, поточений шашіллю старий верстат з великою збіркою різноманітних струганків, рубанків, тілок і сокир, розвеєніх по нерівній стіні ген до самого образа Саваофа почаєвського мистецтва, що стояв у куті на трикутній поличці з почорнілою, колись мабуть червоною лампадкою, від якої трохи далі на передній стіні виднілась засиджена мухами фотографія його сина у невиразному вояцькому однострої.

Послідовно змінюються загальний опис подвір'я, характерні деталі будинку, допоміжні приміщення і, нарешті, сама хата. Якщо в описах перших трьох із названих об'єктів домінують назви предметів, які там знаходяться, без особливої уваги до їх визначальних ознак (“частинно вже згнилі” колоди), навіть до місця їх розташування (“стояли стосами ... діжі”), то опис самої хати виграє колоритними деталями (“обчовганий, поточений шашіллю старий верстат”, “нерівна стіна”, “образ Саваофа почаєвського мистецтва”, “трикутна поличка”, “почорніла лампадка”, “засиджена мухами фотографія”, “син у невиразному вояцькому однострої”). Така різниця зумовлена роллю того чи іншого об'єкта в подальшому розгортанні подій.

Але незважаючи на цю відмінність, фрагмент не втрачає ознак цілості — завдяки послідовно витриманим вказівками на місце (подвір'я; під стріхою на кілках; у причепі, сінях та комірчині; в хаті; за порогом, по нерівній стіні, до образа; на поличці; на передній стіні) і предмети, які там знаходяться. Назви цих предметів виразно засвідчують характер діяльності господаря, ознаки їх — особливості його вдачі (байдужість до побутових дрібниць), світогляду (релігійність). Опис оселі, отже, є складовою частиною характеристики.

У творах У. Самчука знаходимо й багато інших описів, опрацювання яких школальною програмою не передбачене, але може бути використане для позаурочної та індивідуальної роботи. До них належать:

- поєднання в одному фрагменті описів різних об'єктів (місцевості, окремої будівлі, інтер'єру, зовнішності людини тощо);
- стан природи у його зв'язку з пейзажем;
- стан людини у певній ситуації, у процесі діяльності та ін.

Фрагменти з художніх творів, що представляють різні типи висловлювання, можуть бути використані на уроках мови по-різному. окремі речення з них переконливо проілюструють комунікативні функції опрацьовуваних мовних засобів (напр., еліptичні неповні речення в описах приміщення чи місцевості, безособові речення у змалюванні стану природи чи людини, означення в пейзажах і портретах). Невеличкі за обсягом уривки можуть послужити для з'ясування способів побудови тексту, для переказів-мініатюр як ефективного засобу зв'язку

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

між уроками вивчення лінгвістичного матеріалу та уроками розвитку зв'язного мовлення. Більші фрагменти доцільно використати на спеціальних уроках проведення докладних, стислих і вибіркових переказів, — адже для переказування рекомендується використовувати не лише тексти-розвіді, але й описи та роздуми. Та найголовніше, що кожен з таких уривків може стати для учнів прикладом: аналіз їх при підготовці до твору покаже, як треба будувати власні висловлювання на подібні теми, дотримуючись найважливіших ознак описового типу мовлення.

Тамара ДОНЧЕНКО

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ І МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ В УЧНІВ УМІННЯ ЗАБЕЗПЕЧУВАТИ ЗВ'ЯЗНІТЬ ТЕКСТУ

У статті представлено лінгвістичні основи та методичні рекомендації формування в учнів усвідомлення актуального членування речень у тексті і темо-рематичних зв'язків між ними. Подано багатий дидактичний матеріал.

Зв'язність тексту пов'язана з його структурною організацією. Основу структурної організації тексту становить комунікативна наступність частин, яка полягає в тому, що кожна наступна частина будується на базі попередньої. Щоб забезпечити зв'язність під час побудови тексту, потрібно розставити речення в такій послідовності, яка відображає логіку розвитку теми й основної думки, і підпорядкувати їм, тобто темі й меті висловлювання, порядок слів у реченнях.

Для формування в учнів уміння зв'язно висловлюватися важливим є усвідомлення актуального членування речень у тексті і темо-рематичних зв'язків між ними, формування вміння дотримуватися їх у мовленні. Це одне з найважливіших комунікативних умінь, формуючи яке, ми вчимо створювати висловлювання, враховуючи систему структурно-змістових зв'язків між реченнями як компонентами тексту. Лінгвістичною основою такої роботи є теорія актуального членування речень. Доступно проектуючи положення теорії актуального членування речення на конкретний мовний матеріал, можна виробити в учнів уміння будувати й контролювати висловлювання в русі від уже відомого до невідомого [3].

В енциклопедії “Українська мова” актуальне членування речення розглядається як “теорія структури речення на комунікативному рівні”, основу якої складає визнання того факту, що “залежно від комунікативного спрямування та інформативної мети висловлювання речення поділяється на дві частини — тему (дане, основа, відоме) і рему (нове, ядро, повідомлене)” [10, 14]. В актуальному членуванні формально відображаються змістові й структурні відношення, які виникають під час творення послідовності висловлювання.

За твердженням Г. Золотової, порядок слів та актуальне членування “регулюються рухом думки в тексті, зв'язками різної глибини з текстовим оточенням, властивостями текстів різного типу” [5, 474]. За концепцією Г. Золотової, актуальне членування речень, темо-рематичні зв'язки між ними є категорією тактики тексту в досягненні зв'язності мовлення.

До основних способів зв'язку між реченнями в тексті належать послідовний (ланцюжковий), паралельний і ситуативний.

Загальнозвінаним у лінгвістичній науці є таке розуміння сутності **послідовного** способу зв'язку між реченнями: рема кожного попереднього висловлення стає темою наступного [5, 85]. Іноді така темо-рематична організація суміжних речень називається *простою лінійною тематичною прогресією* [5, 350; 1,5]. Іншими словами, послідовний зв'язок між реченнями ССЦ відображає такий рух і розвиток думки, за якого одне висловлення, поєднуючись із попереднім, пояснює, доповнює або уточнює зміст його ремі.

Паралельний зв'язок, або *тематична прогресія з константною темою* також є одним із основних способів зв'язку речень у тексті [2, 350]. “Під час здійснення цього зв'язку, — зазначає дослідниця М. Алексєєва, — відбувається відтворення смыслів теми першого речення в темі наступного повністю або частково” [1, 5]. Зауважимо, що це найпоширеніший в науці погляд на сутність паралельного зв'язку між реченнями. Проте серед багатьох дослідників є більш широке розуміння цього способу зв'язку: всі речення тексту мають одну спільну тему

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

(наявну або таку, що мається на увазі), завдяки якій і здійснюється поєднання речень, і різні реми [8, 27]. Такий підхід передбачає, що паралельним може називатися зв'язок між реченнями ССЦ, за якого тема наступного речення не утворюється з теми попереднього, а деталізує якусь інформацію, подану в першому реченні цього ССЦ. Названі розбіжності в поглядах лінгвістів призводять до небажаної термінологічної омонімії.

На нашу думку, зазначені проблеми можна уникнути, якщо послуговуватися назвою "паралельний зв'язок" лише в його першому і основному розумінні: комунікативна модель з наскрізною темою. Інше ж тлумачення такого способу зв'язку — різні фрагменти дійсності, описаної в першому висловленні, стають темою для наступних речень ССЦ — ґрунтуються не просто на зв'язку з попереднім контекстом: джерелом теми кожного такого висловлювання є консуитація. Тому ми скильні розглядати цей варіант зв'язку як прояв іншого способу зв'язку між реченнями — ситуативного.

Ситуативний спосіб зв'язку між реченнями менш досліджений у лінгвістиці, хоча, за нашими спостереженнями, є досить поширеним у мовленнєвій практиці. За умов ситуативного зв'язку речень-висловлень джерелом теми кожного з них є ситуація або консуитація. Деякі дослідники вбачають суть ситуативного зв'язку в зіставленні речень за відсутності сегментних показників зв'язку (за винятком вживання слів одного тематичного ряду, наявність яких є, на їх думку, невід'ємною рисою членованих ССЦ з таким зв'язком) [7, 18]. Справді, слова одного тематичного ряду є найбільш розповсюдженім засобом оформлення ситуативного способу зв'язку між реченнями, але, на наш погляд, не єдиним. Така думка пояснюється самою природою ситуативного зв'язку між реченнями в ССЦ. За наявності ситуативного способу зв'язку між реченнями фрагмент ситуації, що стає темою певного речення-висловлення, не обов'язково випливає з першого речення ССЦ, до якого воно належить, а тому всі елементи такого висловлення можуть бути носіями відносно нової інформації (виступати ремою).

Коротко розглянемо особливості актуального членування речень та добору способів їх зв'язку в науковому, офіційно-діловому, публіцистичному, розмовно-побутовому та художньому стилях мовлення.

У лінгвістичній літературі обґрунтована думка про те, що для наукового стилю мовлення характерні контекстуальні (послідовний та паралельний) способи зв'язку речень у тексті. Той, хто пише наукову роботу, намагається логічно переходити від одного етапу роздуму до іншого, і тому в його тексті "ми зустрічаємося з суворою послідовністю й тісним взаємозв'язком окремих частин тексту, окремих речень, де кожне наступне випливає із попереднього" [8, 154]. Вибір автором контекстуальних способів зв'язку речень у тексті зумовлений також тим, що роль такого важливого потенційного джерела теми повідомлення як ситуація спілкування в науковому (навіть усному) мовленні зводиться до мінімуму: предметом мовлення, як правило, є абстрактні поняття, різноманітні відношення, безпосередньо не пов'язані з конкретною ситуацією. Вони потребують однозначного осмислення, а тому не мають допускати різного трактування. Таким чином, автор (мовець) може бути впевнений, що адресат адекватно зрозумів його думку у випадку, коли тема експлікована в кожному повідомленні та однозначно випливає з контексту.

Особливості темо-рематичної організації речень та способів їх зв'язків на комунікативному рівні в текстах *офіційно-ділового стилю* зумовлені: а) суворою нормативністю цього стилю мовлення: у текстах відображені основні ознаки норми (поширеність, авторитетність, комунікативна доцільність); б) емоційно-експресивною немаркованістю; в) мовленнєвою стандартизованістю; г) точністю формулювань, що не допускають інакшого трактування [7, 6]. Актуальне членування речення в текстах цього стилю мовлення, як правило, виявляється чітко. На відміну від наукового мовлення, в офіційно-діловому тема повідомлення може бути частково або повністю неексплікована, що передусім пов'язано з канонічністю побудови синтаксичних конструкцій і, таким чином, з реалізацією мети лаконічності вислову. Але й у цьому випадку вихідний пункт речення-висловлення встановлюється однозначно. У текстах офіційно-ділового мовлення також переважають послідовний і паралельний способи зв'язку між реченнями. Проте в них, особливо в діловому листуванні, поширені один із варіантів ситуативного зв'язку, за якого адресант апелює до

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

фонових знань адресата про якусь подію, не згадувану в попередньому тексті, що мала місце в минулому, називаючи її в ролі теми повідомлення.

Розмовно- побутовий стиль мовлення, на відміну від описаних вище стилів, характеризується якнайменшою стандартизованістю. Однією з основних ознак розмовно- побутового висловлювання є його залежність від конкретної ситуації мовлення [4, 62]. Через те в реченнях-висловленнях, що належать до текстів цього стилю мовлення, тема у більшості випадків не експлікується, а перевага надається власне ситуативному способу зв'язку між реченнями.

Дуже різноманітні вияви актуального членування в *публіцистичному мовленні*. Це пов'язано з тим, що “у мові немає таких слів, словосполучень, структур речення, яких не можна було б використати залежно від комунікативної потреби у публіцистичному стилі” [4, 86]. Різно жанровість, стилістична розлогість та всеосяжність цього стилю мовлення зумовлює й різноманітність способів поєднання речень на комунікативному рівні в публіцистичних текстах. У них часто застосовуються як контекстуальні, так і ситуативні способи зв'язку речень (хоча певні тенденції до переважання того або іншого способу можуть виявлятися в різних жанрах публіцистики).

Художній стиль мовлення характеризується довільністю у виборі мовних ресурсів з боку автора для вираження власних думок і почуттів, потенційною можливістю в разі необхідності користуватися мовними засобами, властивими для всіх інших стилів. “У художніх творах, — як зазначає П. Дудик, — наявні різні засоби і форми літературної мови — від офіційно ділових мовних форм, виразів до просторіччя, жаргонізмів і діалектизмів... Мова художньої літератури певною мірою різностильова, хоча й має відносну своєрідну замкненість і стабільність” [4, 85]. Через те її актуальне членування речень у текстах цього стилю мовлення найбільш різноманітне.

Проте, якщо абстрагуватися від різностильових елементів, передусім синтаксичної організації речень, характерних для інших стилів мовлення, які можуть бути наявні у художніх текстах (звісно, виконуючи стилістичну функцію), доречно видається спроба простежити певні тенденції у розгортанні думки в художньому мовленні. Власне, така спроба вже була зроблена І. Ковтуновою. У статті “Структура художнього тексту і нова інформація” дослідниця зазначає, що в художній прозі можливі принципи побудови тексту, “пов’язані з нестандартними способами введення нової інформації... Одним із таких принципів є введення нової інформації безпосередньо в тему висловлення, обмінаючи ті сходинки, які диктуються сувереною логічною послідовністю викладу, що вражовує ступінь поінформованості непоінформованості читача” [6, 264].

За нашою класифікацією такі висловлення можна вважати включеннями в текст за допомогою вільного ситуативного способу зв'язку, бо всі інші варіанти ситуативного або контекстуального зв'язків передбачають апелювання до конкретних знань адресата, тобто враховують ступінь його поінформованості. А втім, твердження про врахування знань реципієнта є умовними, адже автор тексту завжди має враховувати ці знання. Тому слід зазначити, що І. Ковтунова, як свідчить аналіз її статті, говорячи про врахування під час продукування певного висловлення поінформованості/непоінформованості адресата, має на увазі наявність/відсутність певної інформації в попередньому контексті. Ми ж це врахування знань читача (або слухача) розуміємо ширше — як орієнтацію на наявність/ненаявність у нього інформації, яка походить з будь-якого джерела та відтворюється у темі певного висловлення. Тому, з урахуванням сказаного, підтримуючи думку І. Ковтунової, робимо висновок про те, що ситуативний спосіб зв'язку (усі його варіанти) характерний для художніх текстів.

І. Ковтунова виділяє також стилістичний прийом, що безпосередньо пов’язаний з актуальним членуванням речення — *ілюзію відомості*. Суть його полягає в тому, що внаслідок уведення нової інформації безпосередньо в тему висловлювання створюється ілюзія причетності читача до художнього світу певного літературного твору, до подій, що відбуваються в ньому: “Нові особи, предмети, явища вводяться в розповідь так, що нібито читач уже з ними знайомий, іх бачить,чує та сприймає” [6, 267].

Ілюзію відомості, за І. Ковтуновою, не створює лише нова інформація (що не випливає з контексту), виражена обставинами зі значенням місця і часу, бо для них “ступінь зумовленості

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

в принципі мінімальний” [6, 266], через те, що “будь-який факт, який повідомляється, повинен характеризуватися певними просторово-часовими параметрами” [6, 266].

Не можна не погодитися з думкою І. Ковтунової про те, що в поетичному мовленні повідомлення нової (в розумінні невідображені в попередньому контексті) інформації в темі висловлювання взагалі є звичайним фактом. Ми таку “нову” інформацію називаємо консистутивно або фоново-консистутивно відомою (лат. со..., ком..., соп... — префікс, що означає об’єднання, спільність, сумісність), бо, якщо вона пряма не походить із контексту, то має випливати з ситуації спілкування, відтворювати фрагменти цієї ситуації. На наш погляд, навіть якщо такі фрагменти не відомі читачеві, то все одно він має про них якесь уявлення, адже в певних рисах йому відома сама ситуація, отже згадка про ці фрагменти може бути вихідним пунктом (темою) висловлювання. Тому в поетичних текстах закономірним є саме ситуативний спосіб зв’язку між реченнями. Таким чином, у художньому стилі мовлення також простежуються свої тенденції на рівні актуального членування речення як засобу тактики тексту.

Темо-рематична організація речень-висловлень, які входять до тексту (або фрагменту тексту), пов’язана також з його належністю до певного типу мовлення. З цього погляду роль актуального членування речення як засобу тактики тексту докладно досліджена Г. Золотовою [5, 113–133]. Вона визначає роль рематичної домінанти (ядра ремі) в оформленні типових значень текстових фрагментів. Так, для опису місця, за Г. Золотовою, характерна предметна рематична домінанта, а для характеристики персонажа, предмета — якісна. Це дозволяє зробити висновок, що в описах місцевості темою висловлювань, як правило, є вказівка на місце, а ремою — назви предметів, які перебувають за цими локальними показниками; в описах предмета в ролі теми виступає сам предмет або його частини, а ремою є згадані у висловленні ознаки цього предмета. Г. Золотова досліджує такі типові значення текстових фрагментів, як динаміка дій, стан (природи, середовища, особи), зміна стану, перехід від стану до дій, суб’єктно-оцінне сприйняття дійсності. У висловленнях, що входять до складу названих фрагментів, відповідно виділяються такі рематичні домінанти (ознаки, що переважають): акціональна, статальна, статально-динамічна, імпресивна.

Отже в лінгвістиці сьогодні накопичено досить багатий матеріал для його переведення в процес навчання мовлення, цей матеріал вимагає глибокого осмислення й інтерпретації з урахуванням вікових особливостей учнів, етапу навчання, системи в цілому. Уже в п’ятому класі, працюючи з ознаками тексту, необхідно вказати дітям на важливість дотримуватися усієї їх сукупності. Особливо складним для дітей є вміння забезпечувати розвиток думки в тексті. Понятійна основа розвитку цього вміння закладається саме в п’ятому класі. Наводимо матеріал до цього уроку.

На інтерактивній дошці дозвовано можна подати таку інформацію.

1. *Кожне речення в тексті виражає певну думку. Щоб забезпечити зв’язність тід час побудови тексту, потрібно розставити речення в такій послідовності, яка відображає розвиток теми і основної думки, і підпорядкувати їм висловлювання, порядок слів у реченнях. Розвиток теми і основної думки в тексті відбувається таким чином, що кожне речення в ньому продовжує те, про що говорилося у попередньому реченні.*

2. *Кожне з речень складається з двох частин — “відомого” і “нового” (“теми” і “ремі”). Мовець відштовхується від того, що вже було сказано, — повторює якую частину попереднього речення і робить крок уперед, додає нову інформацію, потрібну для розвитку думки. Частина речення, що повторюється, — це “відоме”, а інформація, яку ми до неї додаємо, — “нове”. “Нове” в реченні містить основне повідомлення і виділяється логічним наголосом. У спокійному монологічному мовленні “нове” зазвичай знаходитьсь в кінці речення.*

3. *У тексті “відоме” слугує для зв’язку речень. У “відомому” повторюється яка-небудь частина попереднього речення (або “нове”, або “відоме”). Основна роль “відомого” — зв’язувати між собою речення, “нового” — розвивати думку в тексті. Знання того, як зв’язуються між собою речення, що позначає “нове” — дуже важливе для будови тексту.*

Ці відомості можуть засвоюватися за допомогою таких завдань:

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

1. Розгляньте речення в наведеному тексті. Знайдіть у них слова, які повторюються, тобто "відоме", і слова, що містять нову інформацію, тобто "нове" (Можна і бажано зняти текст із художніх творів, з енциклопедії, можна з підручника історії, географії, природознавства тощо).

2. Прочитайте текст. Виділіть "відоме" і "нове" в кожному реченні. Підкресліть "відоме" прямою лінією, "нове" — косиластою.

3. Що повідомляється в кожному реченні? Поставте запитання до речень і дайте на них короткі відповіді. Яку частину речення ви використовуєте у відповіді — "нове" чи "відоме"?

4. Прочитайте ще раз речення і простежте, на яке слово падає поетичний наголос. Чим є це слово — "новим" чи "відомим"?

5. Де знаходиться "нове" — на початку чи в кінці речення?

6. Прочитайте текст. Знайдіть "відоме" і "нове". Визначите місце "відомого" й "нового" в реченні.

7. Спілчіть запитання. Поряд запишіть повні відповіді, підкресліть у них "нове". Прочитайте речення, "нове" виділіть інтонацією.

Зразок запису: *Куди ви з мамою пойдете віткну?* — *Віткну з мамою пойдемо в Крим.*

Хто віткну пойде в Крим?

Коли ви з мамою пойдете в Крим?

Яка мета вашої поїздки в Крим?

Виконання цих завдань підготує п'ятикласників до того, щоб вирішувати питання про порядок слів у реченні під час виконання наступних завдань.

8. Прочитайте уривки з теорії п'ятикласників. Чи вдало в текстах розташоване "відоме" і "нове"? Якщо не вдало, виправте порядок слів.

9. Відредактуйте текст. Для цього з двох речень у дужках виберіть одне, більш доречне в цьому тексті. Знайдіть "нове".

Під час редактування тексту потрібно усунути такий поширеній недолік, як повтор думки. Важливо, щоб діти не просто усунули зайві фрази, а й запам'ятали: речення, в якому нема "нового", тобто інформації, що доповнює сказане і розвиває думку, руйнує текст. Зрозуміло, що такий недолік зумовлюється тим, що учень не знає, що написати, яку думку провести — потрібна робота з фактичним змістом висловлювання.

Ще одне уміння, яке потрібно опрацювати, — це відновлення деформованого тексту. Ідеється про перетворення набору речень у текст шляхом змінення послідовності речень і порядку слів у них. Насамперед потрібно знайти в поданому наборі речень зв'язані одне з одним за змістом. Цим зв'язком і визначається порядок речень. Значну роль у цьому зв'язку відіграє "відоме". Учні мають усвідомити, що у тексті "відоме" служить для зв'язку речень. У "відомому" повторюється яка-небудь частина попереднього речення (або "нове", або "відоме"). Завданню на відновлення деформованого тексту має передувати завдання на усвідомлення учнями того, що основна роль "відомого" — зв'язувати між собою речення, "нового" — розвивати думку в тексті. Знання того, як зв'язуються між собою речення, що позначає "нове" — дуже важливі для грамотної побудови тексту.

У шостому класі учні опрацьовують способи зв'язку речень в офіційно-діловому і науковому текстах. Урок розпочинається з відтворення отриманих у п'ятому класі знань. Цьому може сприяти виконання таких завдань.

1. Перевірте себе, чи правильно ви розумієте, як буде виглядати текст. Прочитайте текст, вставляючи там, де це необхідно, термін "відоме" або "нове".

У тексті кожне речення (крім первого) розпадається на дві частини — ... й Речення починається з У ньому в стислому, згорнутому вигляді повторюється інформація, відома з попереднього речення.

До ... додається ..., у якому повідомляються нові відомості про предмет мовлення. ... і ... з'єднують речення в текст, розвивають думку, просувають висловлення вперед. Так відбувається розгортання тексту.

2. Простежте, як зв'язуються речення в першому й другому текстах.....

Запам'ятайте! (інформація подається на інтерактивній дошці).

Розрізняють три способи зв'язку речень у тексті: послідовний, або ланцюжковий, паралельний і ситуативний.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

За послідовного зв'язку речень "відомим" кожного наступного речення стає "нове" попереднього речення (див. текст до завдання).

За паралельного зв'язку в усіх реченнях тексту повторюється одне й те саме відоме.

3. Прочитайте текст. Визначте способи зв'язку речень у першому й у другому абзацах....

У сьомому класі розглядається порядок слів у публістичному стилі мовлення — прямий порядок слів у спокійному мовленні, а також зворотний порядок слів, що підсилює емоційність мовлення.

Отже, розвиток в учнів уміння забезпечувати зв'язність тексту досягається шляхом осмислення ними комунікативної послідовності речень, яка відображає логіку розвитку теми і основної думки, і підпорядкування їм, тобто темі і меті висловлювання, порядку слів у реченнях. Досягнення цієї мети відбувається через усвідомлення актуального членування речень у тексті і темо-рематичних зв'язків між ними, формування в учнів уміння дотримуватися їх у мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М.Н. Реляции и актуальное членение на уровне сверхфразовых единств // Проблемы сверхфразовых единств. Семантико-синтаксическая структура. — Уфа: изд. Башкирского ун-та, 1985. — С. 3–9.
2. Горшкова И.М. Дискуссионные вопросы организации текста в чехословацкой лингвистике // Синтаксис текста. — М.: Наука, 1979. — С. 341–358.
3. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка // Русский язык в школе. — 1996. — №1. — С. 3–8.
4. Дудик П.С. Стилістика української мови. — К.: Видавничий центр "Академія", 2005. — 368 с.
5. Золотова Г.А., Онищенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. — М.: Изд. отдел фил. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998. — 528 с.
6. Ковтунова И.И. Структура художественного текста и новая информация // Синтаксис текста. — М.: Наука, 1979. — С. 262–274.
7. Нагайцева Н.И. Коммуникативно-синтаксические типы простого предложения и его глубина // Коммуникативный синтаксис: сб. науч. трудов. — М.: УДН, 1984. — С. 5–37.
8. Солганик Г.Я. Стилістика текста. — М.: Флінта, 2001. — 253 с.
9. Турмачева Н.А. О типах формальних и логических связей в сверхфразовом единстве. Дис...канд. фил. наук: 13. 00. 01 / МГПИ ИЯ им. М. Тореза. — М., 1973. — 23 с.
10. Українська мова. Енциклопедія. — К.: Українська енциклопедія ім. Бажана, 2000.

Галина ДІДУК

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті розкрито різновідні аспекти текстотворчої технології на уроках української мови у 5 класі; описано нові шляхи реалізації мовленнєвої змістової лінії у процесі вивчення рідної мови; з'ясовано методи й прийоми роботи над різномежановими текстами різних стилів на переходному етапі між початковою і основною ланками загальноосвітньої школи.

Серед завдань сучасної школи, які мають велике значення, надзвичайно важливим у викладанні рідної мови є підвищення мовленнєвої культури учнів, формування в них навичок комунікативної діяльності в будь-якій сфері життя. Особливої ваги це питання набуває в школах нового типу (гімназія, ліцей, коледж тощо), покликаних виховувати всебічно розвинену соціально активну особистість, здатну розв'язувати найскладніші питання суспільства на сучасному етапі його розвитку. Цим зумовлено виділення у новій шкільній програмі з рідної (української) мови для 5–12 класів (2005 р.) мовленнєвої змістової лінії на перший план.

Комунікативно-функціональний підхід, який покладено в основу навчання рідної мови, пріоритетним передбачає розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань і вмінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення. Тому призначення мовленнєвої змістової лінії полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі (мовленнєва компетенція) [10, 5]. Реалізувати її зміст слід як на спеціальних уроках з розвитку мовлення, так і на аспектних уроках.

Звідси випливає *мета нашого наукового* повідомлення: розкрити різnobічні аспекти текстотворчої технології на уроках рідної мови; з'ясувати роль мовленнєвої змістової лінії у процесі вивчення мови.

Поняття *зв'язне мовлення* — складне й багатогранне. Воно вживається в лінгвістичній, психологічній (психолінгвістичній), методичній літературі, бо “мова як єдність структури і функції, будови і використання, мови і мовлення повинна вивчатися з різних сторін. Вона може бути сприйнята й описана як мовна система, як мовленнєва діяльність (процеси говоріння і розуміння, читання і писання), як мовний матеріал (текст)” [2, 25].

У лінгводидактиці під зв'язним мовленням прийнято розуміти таку мовленнєву діяльність, яка “становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини” [3, 25]. Зв'язним методисти іноді називають мовлення монологічне, яке, порівняно з діалогічним, вимагає більш складних умінь, вищого рівня загального і мовленнєвого розвитку.

Робота з розвитку зв'язного мовлення — складова частина багатопланової навчальної діяльності, що проводиться спеціально і в зв'язку з вивченням шкільного курсу (граматики, словотворення, правопису і т.д.) для того, щоб учні оволоділи мовними нормами (орфоепічними, лексичними, морфологічними, синтаксичними), а також уміннями висловлювати свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту мовлення й умов комунікації. Реалізується вона (незалежно від типу школи) поетапно: 1) при вивченні основ науки про рідну мову; 2) на спеціальних уроках (розвитку зв'язного мовлення). Ці етапи взаємопов'язані і взаємозумовлені структурою і змістом чинної програми з мови, що складається з трьох частин.

Здійснюється робота над розвитком мовлення, як відомо, в трьох напрямках: 1) оволодіння нормами літературної мови; 2) збагачення словникового запасу і розвиток граматичної будови мовлення учнів; 3) формування умінь і навичок зв'язного мовлення (оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності).

Шкільна програма не визначає зміст роботи над мовними нормами — зразковими варіантами мовних одиниць. Усвідомлення їх відбувається практичним шляхом при засвоєнні основного курсу рідної мови, тобто під час вивчення фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису, а також у процесі розвитку зв'язного мовлення. У підручниках, які і в програмі, подані далеко не всі мовні норми, необхідні для засвоєння на уроках мови. Вчитель, враховуючи рівень мовленнєвої культури дітей, місцеві діалектні умови, може вносити корективи в програму: опускати правила, котрі учні не порушують; вводити в навчання матеріал, відсутній у програмі (наприклад, правила, що регламентують вимову багатьох приголосників); звертати особливу увагу на правила, що викликають певні труднощі (наприклад, використання у мовленні збірних і кількісних числівників на позначення десятків у непрямих відмінках). Успішне оволодіння нормами літературної мови забезпечується тоді, коли процес засвоєння їх буде свідомим, коли враховуються всі рівні мови і встановлюється систематичний контроль над точністю, змістовністю, логічністю, багатством, виразністю, тобто правильністю мовлення учнів.

Збагачення мовлення школярів лексичними і граматичними засобами проводиться систематично і цілеспрямовано на кожному уроці при засвоєнні розділів “Лексикологія”, “Фразеологія”, “Словотвір”, “Морфологія” і “Синтаксис”. Здійснюється така робота не лише з метою сформувати точне, виразне мовлення, але головним чином виховати в школярів потребу вибирати найбільш доцільні для кожного конкретного випадку мовні засоби, бо різні умови і цілі спілкування вимагають різноманітних засобів мовленнєвого вираження.

У процесі реалізації мовленнєвої діяльності учні дають зв'язні відповіді на поставлені запитання, виконують творчі роботи. Результатом цієї діяльності є текст (продукт мовлення), що використовується як синонім до слова висловлювання (переважно писемного). Вивчення української мови в школах усіх типів спрямоване на формування в учнів спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної) правильно передавати думки в усній чи писемній формі, тобто компонувати текст. Тому основу наукової розробки розвитку зв'язного

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

мовлення складає теорія лінгвістики тексту. Учитель, який прагне систематично і цілеспрямовано розвивати мовлення школярів, повинен бути обізнаний з найновішими досягненнями лінгвістики і, враховуючи їх, організувати роботу над засвоєнням способів творення тексту, зв'язку його частин, частотності вживання одиниць різних рівнів мови залежно від стилю мовлення, відповідно до життєвих ситуацій, з урахуванням тенденцій емотивності або виражальних можливостей мовних елементів висловлення.

Поняття *текст* належить до багатограничних мовних явищ. Це зумовило появу в сучасній мовознавчій літературі різних його тлумачень: складне синтаксичне ціле, синтаксична єдність, компонент тексту, контекст, прозаїчна строфа тощо. Підпорядковуючи визначення цього терміна провідній меті навчання рідкої мови в школі — навчити учнів самостійно будувати зв'язні висловлювання, можна зупинитися на трактуванні його, сформульованому більшістю методистів: текст — це одиниця вищого, ніж речення, порядку; об'єднання кількох речень, що характеризуються смыслою, структурною, граматичною завершеністю і відповідним ставленням мовця до змісту висловлювання [9, 12].

Текст може бути надрукований, написаний чи зафіксований на магнітофонній стрічці, платівці, в пам'яті або імпровізований усно. Але незалежно від форми вираження він завжди повинен мати “смыслову цілісність, завершеність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх його компонентів” [6, 262]. Це основні ознаки тексту, притаманні не лише творам великого обсягу (роман, повість, монографія), а й невеликим зв'язним висловлюванням, які використовуються як дидактичний матеріал на уроках мови. Питанню засвоєння школярами основних ознак тексту треба приділити належну увагу.

Загальновідомо, основою будь-якого тексту є його семантика, пов'язана насамперед з поняттями: *тема* (те, що розповідається у висловлюванні), *зміст* (конкретна реалізація теми) та *ідея* (головна думка твору). Правильно оформленій текст завжди відрізняється цілісністю теми, змісту й головної думки. У ньому теза виражається через систему інших думок (суджень), іх послідовність і взаємозв'язок. За апробованою програмою [10] робота над засвоєнням структурно-семантичної площини тексту повинна проводитись після того, як у п'ятикласників, починаючи зі вступного уроку, буде сформоване уявлення про спілкування і мовлення, адресата мовлення. Так, для розрізнення понять “тема” й “ідея” у 5 класі варто провести таке спостереження над текстом. Наприклад:

Текст 1

Найвідоміша книга

Найвідоміша за всю історію цивілізації книга — Біблія, її мудрість переважає все відоме людству, і саме тому інтерес до Книги книг не згасає протягом тисячоліть.

Слово “Біблія” грецького походження й означає книжки чи зібрання книжок. Ці книжки становлять Священне Писання християнської церкви, яка засновує на них своє вчення і зберігає Писання в незмінному вигляді. Біблія складається з Книг Старого (Ветхого) і Нового Заповіту.

Писання Старого Заповіту розпочалося давньоєврейською мовою й тривало майже 1600 років, починаючи від 1513 р. до Р. Х.

У створенні книг Старого Заповіту брали участь 40 авторів. Це були не прості люди, а обрані Богом. Вони праведно жили, тому Бог через них проголошував істину.

Після виразного читання тексту учні дають відповіді на тести:

1. Слово *Біблія*
 - а) грецького походження;
 - б) латинського походження;
 - в) слов'янського походження.
2. Слово *Біблія* означає:
 - а) книжки або зібрання книжок;
 - б) книжки, призначені для дарування;
 - в) книжки щоденного користування.
3. Дві частини Біблії мають назви
 - а) “П'ятикнижжя” та “Євангеліє”;
 - б) “Книги пророків” та “Діяння апостолів”;
 - в) “Старий Заповіт” та “Новий Заповіт”.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

4. Оригінал Старого Заповіту написано
- а) грецькою мовою;
 - б) латинською мовою;
 - в) давньоєврейською мовою.

Далі бажано скласти план поданого тексту і за ним переказати його зміст, а також з'ясувати стиль і тип мовлення.

У дослідженнях учених-методистів І. Гальперіна, М. Львова, В. Мельничайка та інших, тема тексту завжди знаходить своє втілення в одиницях (компонентах) більших, ніж речення, — складному синтаксичному цілому (надфразній єдності) й абзацах [5]. Практичне усвідомлення учнями їх особливостей сприятиме розумінню інформації, що міститься в тексті, а також сприйманню тексту як єдності змісту і форми.

Перша одиниця (складне синтаксичне ціле) становить собою мінімальний текст, який має три структурно-смислові частини: *зачин, основну розробку теми і кінцівку*. Всі частини тексту взаємопов'язані між собою, бо в кожній з них певним чином розкривається тема, підтема або *мікротема* (тематичне об'єднання речень, яке виражає одну складну думку, що формулюється в першому реченні і розвивається в наступних).

Складне синтаксичне ціле може співвідноситися з текстом або існувати самостійно як невелике висловлювання і цю лінгвістичну проблему можна опрацьовувати вже у 6 класі. Розглянемо це на прикладі:

Текст 2

Зима

Зима приїхала на білім коні й покрила поля білою наміткою. У лісах заскрипили сосни під вагою снігу, ріки задубили під її гострим подихом. А люди гріли своє тіло овечими, тисячими або овочими шубами. Село виглядало, як громада круглих снігових могил. Між ними велісся вузенькі рівчики — стежки, прокопані від хати до хати. Під тою важкою білою покрівлею сумирно спало село, мов під туховою периною. Хіба сама природа, щоб не надто вже глухо дрімати, будила свою музику. Сердитий вітер свистав, вив і гудів своїми крильми. Ламав дерева в лісі і, здіймаючи безмежні снігові хмари, котив їх на села. (За І. Франком)

Наведений текст, що складається з одного абзаца, співвідноситься зі складним синтаксичним цілим. Перше речення його становить зачин. У ньому зосереджена головна думка. Друге, третє, четверте, п'яте і шосте речення — це середня частина тексту, яка розгортає, конкретизує головну думку. Останні три речення — кінцівка висловлювання. Ними завершується складне синтаксичне ціле і підводиться підсумок, що випливає зі змісту середньої частини.

Навчити дітей сприймати складне синтаксичне ціле (як і абзаци) можна лише практичним шляхом — через вироблення навичок його аналізу. Тому аналіз тексту повинен зайняти провідне місце в системі вивчення всього курсу мови.

Для оволодіння зв'язним мовленням важливо вміти вдало поєднувати структурні компоненти висловлювання. Тому вчителеві необхідно знати, що різні типи текстів (залежно від функціонального призначення) мають різні відношення між компонентами (часові, означальні, причинно-наслідкові) і різні способи встановлення зв'язків між частинами складного цілого, основу якого становлять специфічно об'єднані речення. У логіці таким значенням відповідають судження. Однак кількісний склад речень і суджень у тексті може бути різний, що залежить від його загальносмислового значення.

Кожне судження має суб'єкт та предикат і характеризується структурною завершеністю. При цьому суб'єкт містить у собі, як правило, відомі знання про предмет (тема), а предикат — нові (рема), сформульовані в лінгвістиці як категорії актуального членування мовлення, руху думки від речення до речення. Закономірно, що розвиток думки можливий лише за умов розгортання чи повтору її у наступному судженні. Внаслідок цього утворюється безперервний, поступовий чи паралельний рух думок, котрий пов'язує судження в єдине ціле.

Зв'язок між реченнями здебільшого визначається зв'язком між судженнями. Залежно від структури (текстоніки) тексту виділяються *ланцюговий* (повторення частин структури, члена попереднього речення у наступному) і *паралельний* (речення не зчіплюється одне з одним, а

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

зіставляються) зв'язки. Найбільш ефективним способом з'єднання самостійних речень і таким, що найчастіше використовується в шкільних висловлюваннях, є ланцюговий зв'язок.

Ланцюговий і (значно рідше) паралельний зв'язки в складному синтаксичному цілому здійснюються переважно за допомогою лексичних (повтор, синоніми, займенники) і граматичних (сполучники, сполучні слова, співвідношення видо-часових форм дієслова, порядок розміщення речень та ін.) засобів. Вибір відповідного виду зв'язку в основному зумовлюється функціональною спрямованістю висловлювання та індивідуальним стилем автора. Так, коли необхідно виділити якесь думку і відтворити окремі елементи складу попереднього речення, використовується лексичний повтор. Наведемо приклад, як можна за допомогою когнітивного прийому використовувати у 8 класі лексичний повтор на аспектному уроці при вивченні теми “Однорідні члени речення”.

Текст 3

Слово вчить і кличе, коле і пестить, їдносить і очищає, воно може бути ковадлом і струною, кастетом і опахалом, тавром і знаменом, аналітичною лупою і монументом. Слово — засіб порозуміння між людьми. Словом ми ослагаємо світ — це інструмент пізнання, найцінніший дар природи. Слово — ген культури, душа народу, жива пам'ять про все, що при нас і до нас було. У слові ми знаходимо свій самовияв, своє особисте “Я”. Словом облаштовуємо довкілля — це робоче знаряддя і продуктивний чинник, що оцнюється в економічних вимірах, прибутками і збитками, заможністю і згаднями. Слово імпортуються й іде на експорт. Слово — “ясна зброя” (М. Рильський), “зброя іскриста” (Леся Українка). Енергія атома, мирного чи злого, кориться йому, бо перед ним — слабка. Слово — це лінгвосфера Землі у поконі теперадіофону. Словом ми творимо світ фантастичних образів. Слово — лихе чи привітне, криве чи ласкаве, гостре чи упесливе, чорне чи красне, чесне чи нещире — є кодексом поведінки. З одного почутоого слова ми розрізнаємо, хто є хто і звідки. Слово — візитна картка віку, професії, соціального стану, країни і громадянства, рідного краю. Слово гуртує людей у народ і буде державу. Нарешті, слово охороняє культурну цілісність та інформаційний суверенітет нації від нашестя чужого слова (В. Радчук).

Разом з тим, як найбільш проста різноманітність зв'язку речень, лексичний повтор використовується й при порівнянні понять у науковому стилі. Наприклад:

Дослієно переданий уривок із чиогось висловлювання, тексту, що використовується як підтвердження чи поглинення своїх думок називається цитатою. Цитата на письмі завжди береться у лапки, а епіграф — ні. (Із довідника з української мови)

Досить поширені у текстах різних типів займенниковий ланцюговий зв'язок, який використовується для тіснішого поєднання сусідніх речень. Залежно від використаних розрядів займенників цей зв'язок набуває різного характеру. Так, за допомогою вказівного займенника це можна одержати (якщо цього вимагає контекстне оточення) більш тісний зв'язок сусідніх речень, наприклад: *Мова є сила і краса народу. Це його духовна могутність...* (М. Шумило). А із введенням особово-вказівних (анафоричних) займенників він, вона, воно можна уникнути двозначності висловлювання. Наприклад: *Володимир Боровиковський був видатним майстром портретного жанру вісімнадцятого століття. Він створив силу-сцену картин, більшість з яких — пертини тонкого психологізму й натхненної тірки.*

У текстах може використовуватися і синонімічний зв'язок між реченнями (особливо в публіцистичному творі). Структурна співвіднесеність речень при цьому зв'язку здійснюється шляхом синонімічної заміни, котра має не лише синтаксичне значення, але й дозволяє встановлювати різноманітні смислові відношення між реченнями, передавати їх експресивні модальні відтінки (ставлення автора до змісту попереднього речення, оцінку, коментарі тощо). Наприклад: *Справжня доброта виявляється в бажанні бачити краще, лише найкраще в людині, з якою ти спілкуючися. Якщо у твоїй душі заворушилося почуття радості від того, що твій товариш гірший від тебе, то тобі треба ще багато, дуже багато вчитися виховувати самого себе...* (В. Сухомлинський).

Крім лексичних засобів, у текстах можуть використовуватися граматичні засоби зв'язку речень. Найбільш поширені з них сурядні, підрядні причинові, часові, умовні, мети, порівняльні, допустові сполучники і сполучні слова, прийменники, порядок слів, видо-часові форми дієслів-присудків у сусідніх реченнях.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У розгорнутих текстах (що складаються з кількох складних синтаксичних цілих) використовується і складніший паралельний зв'язок речень, особливо в тих випадках, коли між компонентами висловлювання зберігаються причинно-наслідкові відношення. При цьому в тканину тексту вводяться різноманітні відношення (часові, означальні), які можуть бути передані в тексті шляхом приєднання речень в лінійному порядку, що дає можливість відтворювати послідовність ситуації. Наприклад: *Багато років минуло з дня смерті Т.Г. Шевченка. Молодо звучить полусянний поетичний голос Кобзаря і нині. Слово Шевченка — це вияв почуття і мрії мільйонів, іхніх дум і прагнень* (З газет).

Епізодична, випадкова робота над засобами зв'язку компонентів тексту, як показала практика роботи вчителів, малоєфективна. Необхідно систематизувати, удосконалити мовлення школярів у цьому напрямі. У 5 класі учні засвоюють найпоширеніші засоби зв'язку: повтори слів, займенники, сполучники тощо. У процесі опрацювання морфології та інших розділів шкільного курсу мови ці знання повторюються й закріплюються протягом усього періоду навчання рідної мови в школі: 1) при вивчені лексики і фразеології: лексичні повтори, антоніми, діалектизми (як відповідники загальнозвживаних слів), образні вирази (як еквівалент слів); 2) при вивчені будови слова і словотвору: спільнокореневі (*зелений, зелень, зеленіти, зелене*) та складноскороченні (*держустанова, укртеперадіо*); 3) при вивчені всіх самостійних і службових частин мови: власні і загальні назви, родові і видові поняття іменників; прікметники, вжиті в значенні іменників (*минуле, майбутнє, сучасне*); числівники (*двоє, обидва*), числівникові сполучення (*троє з чотирьох*), займенники всіх розрядів; співвіднесеність видо-часових форм дієслів-присудків і прислівників сполучень, вжитих у тексті в значенні обставин та вставних слів (*по-перше, зрештою, тим часом*); сполучники (сурядні й підрядні), прійменники (разом з іменниками), частки; 4) при вивчені синтаксису: порядок залежить від змісту попередньої частини тексту (здебільшого в кінці речення ставляться слова, які містять основну інформацію).

Розглядаючи кожен засіб зв'язку в процесі аналізу текстів, учитель повинен переконливо з'ясувати їх роль в організації тексту. Так, без повтору окремих слів не можна виділити головне в думці, забезпечити логічність і стрункість її передачі. Однак повтор (як необхідний в конкретній ситуації засіб лексико-граматичного зв'язку) не слід змішувати з недоречним повторенням слів у межах одного речення або неширокого контексту. Надзвичайно поширеніх учнівських помилок цього типу можна уникати, якщо шляхом зіставлення фрагментів текстів (з повтором і повторенням слів) учитель проводитиме роз'яснювальну роботу.

Організовуючи роботу над усвідомленням школярами всіх засобів лексико-граматичного зв'язку компонентів тексту, важливо враховувати також і те, як вони більш природно можуть вплітатися в ту чи іншу виучувану на уроці тему і, таким чином, не будуть вимагати додаткового часу для вивчення.

Смислова, логічна єдність тексту визначається і зв'язком складніших його частин — *абзаців*, що становлять собою групу взаємопов'язаних речень, оформлені відповідно до мети й умов спілкування. Існують три основні причини, які змушують виділити окремі речення в абзаці: по-перше, новизна інформації — початок складного синтаксичного цілого; по-друге, її важливість для змісту всього тексту; по-третє, неможливість наступної передачі нових відомостей, які містяться в окремому реченні, через логічну їх несумісність із попереднім реченням.

Членування тексту на абзаци не завжди збігається з видленням у них складних синтаксичних цілих, якщо перші їх речення — зачин — не є носіями тези висловлювання. У цих випадках в абзаці виділяються речення, що містять основну інформацію тексту.

У лінгвістиці абзац розглядається як єдність, котра складається з одного чи кількох речень різних конструкцій, об'єднаних логічними й граматичними способами зв'язку. Йому властиве використання *синтаксичних* (відносно несамостійних) речень, відношення між якими (як і між абзацами) схожі з відношеннями між членами і частинами простого речення, однак з тією різницею, що сполучення абзаців, засоби зв'язку між ними більш індивідуалізовані і менш граматично узагальнені, ніж об'єднання самостійних речень усередині абзаца.

Синтаксичні конструкції абзаца переважно мають однакове модальне забарвлення (тобто однакове ставлення автора до предмета мовлення). Зміни модальності відбуваються на межі

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

абзаців за допомогою тих самих засобів. Це характерно для ланцюгового зв'язку, коли висловлювання протікає плавно. Досить відчутні вони при паралельному зв'язку. Тоді абзац становить собою відкід думки від опорного тексту.

Із членуванням тексту на абзаци учні мають справу на кожному уроці: спостереження над змістом навчального матеріалу з різних предметів, аналіз змісту й структури вільних диктантів, переказів тощо. Детальніше розглянути їх особливості, а також з'ясувати лінгвістичні засоби організації зв'язного мовлення можна на спеціальному уроці у 5 класі (на тему “Поняття про текст, його частини і засоби їх зв'язку”) в процесі аналізу тексту:

Текст 4

Український народ належить до слов'янських народів. Поряд з українцями на території країни проживають більші чи менші за чисельністю народи: росіяни, поляки, білоруси, угорці, євреї, болгари, греки, татари, молдавани. Українці — тридцять мільйонів. Чимало українців проживає за межами України. Після росіян та німців українці за чисельністю на третьому місці в Європі.

Наша земля щедра на таланти. В усьому світі відомі українські вчені: фізики, авіаконструктори, лікарі, історики.

Серед первіших людей, які побували в космосі, був українець з Київщини Павло Попович. Багато років генеральним конструктором космічних ракет був також українець, житомирянин, випускник Київського політехнічного інституту Сергій Корольов.

Україна славна народними хорами, танцюристами, художниками, співаками, різьбярами, гончарами, вишивальницями тощо.

Світової слави зажили наші митці, письменники. Так, кінофільм українського кінорежисера Олександра Довженка “Земля” увійшов до десяти кращих фільмів усіх часів і народів. (126 сл., за О. Кучеруком)

Після ознайомлення учнів зі змістом тексту доцільно запитати:

1. Які народи проживають на території України?
2. Яке місце в Європі за чисельністю займає Україна?
3. Яких українських учених ви знаєте?
4. Хто був одним із первіших українських космонавтів?
5. Якими народними промислами славиться Україна?
6. Хто з кінорежисерів увійшов до світової десятки кращих?

Тепер проводимо евристичну бесіду з учнями.

1. Зі скількох частин складається поданий текст? (Трьох — вступу, середньої частини, висновку). Яке їх значення у висловлюванні? (Матеріал вступної частини вводить читача в тему, в середній частині розкривається основна думка твору і в заключній робиться відповідний висновок).

2. Зі скількох абзаців складається текст і чим зумовлений такий поділ? (З п'яти абзаців. Це зумовлено змістом тексту).

3. Про що йдееться у кожному з абзаців? (Уважно прочитавши все, діти самостійно або з допомогою вчителя дійуть висновку, що кожний абзац має свою мікротему, висвітлює одне якесь питання).

Аналізуючи кожний абзац, діти звертають увагу на кількість речень у ньому (п'ять, два, два, одне, два), на те, що між реченнями в межах абзаца є змістовий зв'язок.

За результатами аналізу формулюється висновок: цілісність тексту і зміст кожної й частини сприймається й усвідомлюється завдяки словам, що вказують на українців як націю, народ, про яких розповідається у всіх абзацах тексту.

Далі учні спостерігають, якими мовними засобами з'єднуються речення та абзаци в тексті. Зважаючи на рівень знань п'ятикласників, для аналізу вчитель може взяти висловлювання з такими видами зв'язку:

- 1) займенник: *“Наша земля щедра на таланти”.*
- 2) прийменник: *“Серед первіших людей, які побували в космосі...”*
- 3) іменник: *“Україна славна народними хорами...”*
- 4) сімислове навантаження прикметників на початку речення: *“Світової слави зажили наші митці, письменники”.*

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Після того, як діти встановлють найбільш типові засоби зв'язку речень, а потім абзаців, що допомагають сприймати висловлювання як єдине ціле, необхідно на матеріалі вправ підручника дати ім можливість переконатися в тому, що у текстах існують зв'язки не лише між суміжними реченнями чи абзацами (контактні або лінійні), а й між віддаленими (дистантні або паралельні). Засобами їх зв'язку є слова, які вказують на особу або предмет розповіді, і сполучники.

Робота над текстом безпосередньо поєднується із використанням різновидових вправ, що сприяють організації навчальних дій у процесі аналізу або трансформації мовного матеріалу. Використовуючи багатоаспектні системи вправ, учитель може вибрати найбільш ефективні і необхідні для вивчення й закріплення конкретної теми. Залежно від цього пропонуємо вводити в навчання вправи неоднорідного характеру: *анатичні* (класифікаційні, що сприяють з'ясуванню мовних явищ у тексті; вибіркові), *мовленнєві* (пов'язані з аналізом, абстрагуванням, узагальненням, лінгвістичним експериментуванням текстового матеріалу) й *передкомунікативні, комунікативні, лінгвостилістичні, ситуативно-мовленнєві, комплексні, диференційовані, когнітивні*. Виконуються такі вправи на уроках мови при опрацюванні лінгвістичних явищ, що мають важливе текстоутворювальне значення, а також на спеціальних уроках, відведеніх для роботи над текстом (ознайомлення з текстом і його особливостями, підготовка до самостійного компонування переказів, творів, аналіз творчих робіт тощо). Запропонуємо один із етапів впровадження текстотворчої технології у 5 класі під час вивчення теми “Осново складання, словоскладання”, акцентуючи увагу учнів на зображені мовлення, реалізуючи при цьому культурологічний принцип. Для цього у нашу систему лінгвостилістичних і комунікативно-ситуативних вправ покладено такі мовленнєвомислительні процеси і принципи:

- 1) сприйняття і репродуктивне відтворення словотворчих емосем (суб'єктивних одиниць висловлення);
- 2) використання засвоєного мовного матеріалу;
- 3) принцип проблемності;
- 4) принцип ситуативності;
- 5) зацікавлення учнів через мову до культурних надбань народу;
- 6) креативна діяльність;
- 7) принцип диференціації.

Під час вивчення цієї теми доречно виконати таку вправу.

Вправа 1. Уявіть, що Ви — екскурсовод і маєте описати присутнім у краєзнавчому музеї такий експонат, як козацьку люльку, використовуючи для емоційно-експресивної оцінки осново- та словоскладання. Подумайте, у якому стилі Ви побудуете свій опис. Дайте заголовок до кожного з текстів. З'ясуйте головну думку цих висловлень. Вкажіть їх тип мовлення. Установіть мовні засоби зв'язку речень у тексті. На скільки підтем поділяються ці висловлення?

Зразок

Текст 1

Люлька в козака служила не тільки знаряддям для куріння. Вона була предметом гордості і навіть високозначимим символом козацької честі.

Запорожці знали два види довготривких люльок: коротенькі люльки, що іх козаки називали “носогрійками”, і люльки стільнотовариські, з триаршинними чубуками у довжину. Стільнотовариські люльки вживалися запорожцями за часів спокою або під час довгих стоянок.

У походах козаки курили з носогрійок. Ці люльки виготовлені з вогнетривкої чорної або червоної глини, випалені у земельних печах, покриті зверху різномасттою сумішшю. Вони були зручними у дорозі і менше витрачали тютюну. (За О. Воропаєм)

Текст 2

За Київської Русі тризуб стає великої князівським знаком. Згодом ця високозначима ознака карбується і на срібних монетах київського князя Володимира Святославича. На них зображено з одного боку портрет володаря, а з іншого — тризуб і високоякісний напис “Володимир на престолі, а че його серебро”.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Існує близько сорока версій, які пояснюють походження тризуба. Найбільш розповсюджено з них такі. Тризуб, первісне рибальське знаряддя, згодом стає символом влади. Це — знак трьох природних стихій: повітря, води і землі. (За В.Сергійчуком)

Текст 3

Як прапор і корогва, бунчук завжди супроводжував Військо Запорозьке в походах. Він також був високочитимою святинею. Перед гетьманським бунчуком завжди спилили давньокозацькі полкові прапори. Поряд з булавою він був важливим атрибутом гетьманської влади.

Бунчук — це двометровий держак. Зверху до нього кріпилася золота або срібна куля. Від неї донизу звисали пасма кінського волосся. На Запоріжжі використовували біле кінське волосся і червоні мотузки. Крім того, з них звисали по дві посріблена китиці.

Обов'язок охороняти й захищати гетьманський бунчук покладався на генерального бунчужного. (За В.Сергійчуком)

Пропонована вправа і завдання до неї — це одна зі сходинок багатоступеневої технології роботи над текстом. Найбільшу увагу текстологічній технології, комплексному опрацюванню зв'язників висловлювань, як свідчить практика наших досліджень, слід приділяти все ж таки на спеціальних уроках розвитку мовлення. На цих уроках у процесі комплексного аналізу зразкового тексту розглядаються всі його структурно-семантичні особливості і лінгвістичні засоби їх вираження.

Продовжується робота над текстом на уроках підготовки до переказів і творів. При цьому увагу зосереджено на способах реалізації зв'язності і логічної завершеності великих за обсягом висловлювань з урахуванням обставин мовлення.

У ході аналізу учнівських творів проводиться робота над виявленням недоліків та їх усуненням. Редагування як одна з важливих вправ критичного розгляду зв'язників висловлювань (або завершених фрагментів висловлювання) дає можливість вносити в тексти зміни з урахуванням мовних і позамовних чинників. Спираючись на знання, школярі колективно виявляють і виправляють недоречності у змісті, побудові тексту та у використанні засобів зв'язку його компонентів.

Висновок. Таким чином, робота над текстом — це складова частина діяльності з розвитку зв'язного мовлення, її теоретична база, особливо у процесі роботи над різноманітними текстами різних стилів. Тому проводиться вона повинна не епізодично, а систематично й цілеспрямовано з урахуванням характеру засвоюваного матеріалу та доцільності й ефективності використаних вправ на кожному етапі навчання, бажано на всіх тематичних уроках.

ЛІТЕРАТУРА

- Глазова О.П. Рідна мова. 9 клас: Плани-конспекти уроків. — Х.: Веста: Видавництво "Ранок", 2005. — С. 28–29.
- Дідук Г.І. Емотивно-комунікативне вивчення мовних засобів на уроках розвитку зв'язного мовлення // Українська мова і література в школі. — 2000. — № 5. — С. 10–14.
- Дідук Г.І. Програма опрацювання лінгвістичних елементів як емосем на уроках розвитку зв'язного мовлення // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. — Одеса. — 2000 — № 5. — С. 73–76.
- Кобцев Д., Приходько І. Мовленнєва діяльність на уроках української мови. Дидактичні матеріали для поуроччів конспектів. 5 клас. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. — С. 68, 78.
- Мельничайко В. Я. Лінгвістика в шк. курсі укр. мови. — К.: Рад. школа, 1989. — 228 с.
- Методика викладання української мови в школі / За ред. І.С. Олійника. — К.: Вища школа, 1989. — С. 56–88.
- Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк — К.: Ленвіт, 2000. — 264 с.
- Романюк Євген. Робочий зошит з культури мовлення. 10 клас. — Львів: Світ, 2005. — С. 3.
- Синиця І. О. Зауваження до проведення переказів // Укр. мова в школі. — 1961. — № 4. — С. 5–12.
- Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Тихоша В.І., Корольчук А.М., Новосьолова В.І., Остаф Я.І. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5–12 класи. — Київ, 2005. — С. 5–8.

**УВАГА ДА ПРАЦЫ НАД ПЕРАКАЗАМ У НОВЫХ УМОВАХ
НАВУЧАННЯ МОВЕ**

Статті присвячена аналізові роботи над пераказом на уроках білоруської мови. Виокремлюється роль переказів у розвитку мовлення школярів.

У сучаснай школе пераказ з'яўляецца традыцыйным відам працы, "без якога немагчыма ўявіць сістэму заняткаў па развіціі звязнага маўлення вучняў" [9, 39]. Пра пераказ, яго тъсты, пра методыку працы над рознымі тъпамі пераказаў напісана шмат. Здавалася б, у навукова-метадычнай літаратуры па пытаннях выкладання беларускай і асабліва рускай мовы дастатковая поўна асветлена праблема навучання пераказу.

Тым не менш гісторыя сведчыць, што адносіны да пераказу як віду працы пры навучанні мове ў школе былі ў розныя часы рознымі, што абумоўлена разнастайнымі прычынамі, з якіх, на наш погляд, выдзяляюцца такія, як развіціё самой методыкі як науки, пашырэнне адных відаў працы на грэбні папулярнасці як даніна пошукаў новага і адмаўлення ад другіх, змены ў сістэме школьнага навучання ўвогуле і навучання мове ў прыватнасці і інш.

Так, у пачатку мінулага стагоддзя вялікую ролю і значэнне для захавання пераказу як віду працы ў школе для навучання мове адыгралі вежавыя працы рускіх метадыстаў (у савецкі час усе змены ў тэорыі методыкі і практицы навучання беларускай мове ў асноўным былі зроблены пад уздзеяннем ці паводле ўзору рускай метадычнай науки). Згадаем найперш працы такіх рускіх метадыстаў, як В. Дабрамыслава і М. Рыбнікавай, якія ў 30-х гадах мінулага стагоддзя ўзнімалі з руінаў методыкі арганізацыю і правядзенне пераказу (вядома, што ў канцы XIX — пачатку XX стст. было амаль поўнае адмаўленне ад пераказу) як віду працы пры навучанні мове, спрыялі ўмацаванию яго пазыцыі як сродку свядомага засвяення сістэмы правапісу [8]. Гэтую ідэю — пэўную ролю пераказаў у навучанні беларускай мове і развіціі маўлення вучняў — добра разумелі і беларускія метадысты, у прыватнасці, акадэмік І. Замоцін у сувязі з адмаўленнем ад пераказу як віду працы зазначаў: "Трэба пагадзіцца з тым палажэннем, што няма даных, каб зусім адмовіцца ад пераказаў ці іншых відаў пераймальных работ, бо лексіка і фразеалогія, з якімі дзеци з'яўляюцца ў школу, маюць вялікую патрабу ў папаўненні і развіціі шляхам уласна пераймання дзяловай і літаратурнай мовы чытанага матэрыялу" [3, 53].

Пазней, у 60 — 70-я гг. станоўчую ролю ў пашырэнні выкарыстання пераказу, розных яго тъпаў як віду працы на ўроках мовы адыгралі працы многіх метадыстаў, з якіх галоўнай стала праца "Особенности языка ученических изложений" Т. Ладыжанская і М. Баранава, якая, здавалася б, канчатковая вызначыла месца пераказу ў сістэме працы па развіціі маўлення вучняў [4]. У пэўнай ступені дзяякуючы гэтай працы пайшла далейшая распрацоўка тэарэтычных пытанняў, найперш тъпалогіі пераказаў, вышрабоўвалася методыка правядзення розных тъпаў пераказу з мэтай пашырэння передавых ідэй і реалізацыі навуковых дасягненняў у школьнную практику [5; 6].

Вынік гэтага — тое, што сёння пераказ трывала і моцна ўвайшоў у практику навучання мове і развіцця маўлення вучняў. І тым не менш, нягледзячы на ўсталяванае месца і вызначаную ролю пераказу ў школьнім навучанні беларускай мове, з аднаго боку, увага да яго ў апошні час слабее з прычыны ўвядзення тэсціравання як спосабу контролью відаў, уменняў і навыкаў пры паступленні ў ВНУ і адпаведнага ўхілу працы ў школе, а з другога — многае ў правядзеніі пераказу патрабуе ўдакладнення і нават змен. Гэта датычыць найперш увагі да сістэмы працы над пераказам як навучальным відам працы, практикаваннем пры навучанні мове і развіціі маўлення ў іх узаемасувязі, паколькі час і ўмовы, мэты і задачы навучання мове патрабуюць не толькі і нават не столькі пошукаў новых відаў працы, метадаў і прыёмаў, практикаванняў і сродкаў навучання мове і маўленню, колкі ўдасканалення вядомых, прыстасавання іх да новых умоў з улікам змен увогуле ў грамадстве і яго запатрабаванняў да навучання мове і маўленню ў школе ў прыватнасці.

Можна канстатаваць, што ў сучаснай школе адсутнічае строгая сістэма працы над навучальным пераказам і вызначаная паслядоўнасць відаў разумовай дзейнасці вучняў пры гэтым. Вось чаму лічым вартым зварнуць увагу на неабходнасць выкарыстання прынцыпаў

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

пераемнасці і паслядоўнасці пры навучанні пераказам, якія датычаць наступных аспектаў:

1) ад пачатковай да сярэдняй школы (улік таго, што выпрацавана ў пачатковых класах у работе над пераказам, і працяг удасканалення выпрацаваных умений і выпрацоўка новых);

2) ад усвітлення тэксту, яго асэнсавання да складання другаснага тэксту (не запамінанне тэксту і тым больш не паспешны запіс зместу ў час прачытання тэксту, што, як правіла, назіраецца пры правядзенні кантрольнага пераказу, а яго ўсведамленне, разуменне таго, пра што пачулі ці пра што прачыталі);

3) ад усведамлення тыпу тэкстаў да пабудовы новых, другасных тэкстаў пэўнага тыпу (вызначэнне тышу тэксту — апавяданне, апісанне, разважанне — патрабуецца з улікам пабудовы другаснага тэксту пэўнага тыпу — захаванне тышу тэксту-ўзору ці яго змена);

4) ад выцягнення і асэнсавання моўных сродкаў, іх ролі ў тэкстах да свядомага выкарыстання іх у другасных тэкстах.

Як вядома, праца над пераказам тэкстаў пачынаецца ў пачатковай школе, пры гэтым найбольш пашыраным тыпам пераказу выступае падрабязны, ці блізкі да тэксту, паколькі мэта навучання тут — развіццё асобы вучня малодшых класаў, яго памяці, разумовых умений, маўленчых навыкаў, узбагачэнне слоўнікавага запасу і інш. Дзякуючы скарыстанню узорных тэкстаў для іх пераказу, менавіта тут закладваюцца асновы навучання маўленчай дзейнасці, калі вучні шляхам пераймання вучыца складаць новыя тэксты паводле узораў, тым самым авалодваючы навыкамі звязнага маўлення. Л. Выгоцкі пісаў: «Перайманне, калі разумець яго ў шырокім сэнсе, з'яўляецца галоўнай формай, у якой ажыццяўляецца ўплыў навучання на развіццё. Навучанне маўленню, навучанне ў школе ў асноўным будзеца на перайманні. Во ў школе дзіця навучыца не таму, што яно ўмее рабіць самастойна, а таму, што яно рабіць не ўмее, але што аказываецца для яго даступным пры супрацоўніцтве з настаўнікам і пад яго кіраўніцтвам» [2, 276].

Праца над пераказам тэксту, пачынаючы з 5 класа, павінна стаць неад'емнай часткай кожнага ўрока беларускай мовы, калі найперш выкарыстоўваюцца навучальныя пераказы паводле сваёй мэты правядзення і сціслы ці выбарачны (магчыма ў спалучэнні з творчымі элементамі) паводле характару ўзнáлення матэрыялу. Так, улічваючы тое, што амаль на кожным уроку прыходзіцца працаваць над новай тэмай, тлумачыць новы матэрыял, варта скарыстоўваць тэкст як кропіцу, ілюстрацыю пэўнай моўнай з'явы і як магчымасць ажыццяўляць развіццё маўлення ва ўзаемасувязі з навучаннем мове, з вызначэннем месца і ролі ў тэксле самых розных моўных з'яў і фактаў, а затым іх выкарыстаннем у маўленчай дзейнасці вучня, які паводле ўзору перадае змест тэксту.

Успрымаючы тэкст зрокава (у падручніку, на картках ці на дошце) ці зрокава і на слых адначасова (чытанне настаўнікам, падрыхтаваным вучнем, у выкананні майстра слова), аналізуючы яго змест, структуру, моўныя сродкі выражэння, вучні выпрацоўваюць шэраг агульных і спецыфічных камунікатыўных умений (тое, дзеля чаго вывучаецца мова).

Комплекс агульных умений складаюць:

- уменині, звязаныя з разуменнем тэксту (слушальнік, успрымаць тэкст, асэнсоўваць тэму і асноўную думку, тыш, стыль і жанр, логіку і паслядоўнасць выкладу, узаемаабумоўленасць тэмы і падтэм, асаблівасці аўтарскага выкладу);

- логіка-кампазіцыйныя уменині (складаць план, вызначаць спосаб і сродкі сувязі сказаў і частак у тэксле і інш.);

- моўныя уменині (выбіраць моўныя сродкі ў залежнасці ад тышу, стылю і жанру, задач маўлення);

- умение правіць другасны, уласны, тэкст, удасканальваць напісаное.

Спецыфічныя камунікатыўныя уменині выпрацоўваюцца пры выкарыстанні пэўнага тыпу пераказу. Праца над *сціслым* пераказам, ці праца па падрыхтоўцы такога тыпу другаснага тэксту, спрыяе развіццю тых умений, як:

- 1) выдзяляць асноўную інформацію;
- 2) карыстацца рознымі спосабамі скарачэння, сціскання тэксту (выключэннем дадатковай інформацыі і абагульненнем);

- 3) сціскаючы тэкст, захоўваць асноўную думку;

- 4) захоўваць моўныя сродкі, неабходныя для перадачы стылю маўлення;

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

5) самастойна падбіраць моўныя сродкі для перадачы абагульнення зместу.

Праца над *выбарачным* пераказам тэксту спрыяе выпрацоўцы такіх спецыфічных умэнняў, як:

1) умение выбіраць з тэксту матэрыял на прапанаваную тэмму;

2) умение знаходзіць неабходныя моўныя сродкі ў тэксле і самастойна скарыстоўваць іх для адлюстравання новай тэммы, для сувязі адбранага матэрыялу;

3) умение ствараць тэксты іншых тышай з улікам тэммы, задач маўлення і тышу тэксту-ўзору.

У выніку працы над тэкстам, падабранным для пераказу, вучні знаёмшца з пэўнай моўнай з'явай, вызначаюць яе месца і ролю ўжывання ў тэксле, выкарыстоўваюць яе у сваім другасным тэксле паводле ўзору прыведзенага і вучацца звязнаму маўленню, якое далей удасканальваецца шляхам выкарыстання іншых відаў працы.

У сувязі з такім падыходам да выкарыстання навучальных пераказаў варта звярнуць увагу на пытанне аб неабходнасці падбору спецыяльных тэкстаў для пераказу, іх размяшчэння ў падручніку так, каб дацьмагчымасць настаўніку арганізоўваць працу на ўзорным матэрыяле, які адпавядаў бы патрабаванням яго цеснай сувязі з вывучэннем фанетыкі, марфемікі і словаутварэння, лексікі, марфалогіі і сінтаксісу ў школьнім курсе мовы. Уключэнне тэкстаў для пераказу на старонках падручніка дазволіць вучням бачыць тэкст, а настаўніку — забяспечыць арганізацыю больш глыбокага аналізу зместу, моўнай формамі тэксту, дазволіць павысіць актыўнасць вучняў, скіраваць іх увагу на арфаграфію і пунктуацыю тэксту. Гэта асабліва важна з улікам вынікаў псіхалагічных даследаванняў, паводле якіх слыхавая памяць у большасці людзей развіта горш за зрокавую, а прапускная здольнасць зрокавага аналізатора большая за слыхавы ў 6,5 разоў [10].

Пераказ як від працы (зразумела, у сістэме іншых відаў працы) на ўроках беларускай мовы, з аднаго боку, дазваляе на ўзорах вучням бачыць маўленню, выпрацоўваць маўленчыя навыкі, з другога — патрабуе ад настаўніка планавання кіраўніцтва разумовай дзеянасцю вучняў і вызначэння месца розных відаў працы над пераказам, розных відаў пераказаў у сістэме. Так, для таго, каб правільна кіраваць разумовай дзеянасцю вучняў (неабходна выпрацоўка такіх разумовых умэнняў, як умение супастаўляць, аналізаваць, класіфікаўваць, абагульняць, канструяўваць і інш.), патрэбна захоўваць паслядоўнасць разумовых дзеянняў вучняў, для чаго немалаважна захоўваць наступныя ўмовы:

1) уяўляць увесы комплекс ведаў, якія патрабуюцца для выканання задання;

2) бачыць усю сістэму разумовых дзеянняў вучняў, дзякуючы якім можа быць выканана праца (дзеянні парапнання, аналізу, сінтэзу, класіфікацыі, сістэматyzациі і інш.);

3) умець чляніць сістэму дзеянняў на асобныя аперацыі, мэта кожнай з якіх — рашыць пэўную задачу.

У сучаснай школе адным з асноўных відаў працы пры навучанні мове і арганізацыі развіцця мыслення і маўлення вучняў з'яўляецца аналіз тэксту. Працуячы над падабраным да ўрока тэкстам, школьнікі вучацца назіраць і аналізаваць, знаходзіць адрозненні і падабенства, класіфікаўваць, абагульняць, сістэматизаўваць, тлумачыць, даказаўваць, што яшчэ больш узмачняе пазіцыі навучальнага пераказу як віду працы на ўсіх уроках беларускай мовы. Аналіз тэксту — адзін з важнейшых відаў працы на ўроках мовы, дзякуючы якому тэрарэтычныя веды становяцца асновай фармавання ўмэнняў, а праца над кожным тышам пераказу (з ававязковым улікам тышу тэксту, спосабу яго ўспрымання і характару яго ўзнаўлення) прызначана замацоўваць тыя ўмэнні, што выпрацаваны, і фарміраваць новыя. У кожным тэксле вызначаюцца яго прыкметы — 1) тэматычнае і сэнсавае адзінства, калі адбываецца вызначэнне і выражэнне тэммы, асноўнай думкі тэксту, яго камунікатыўнай задачы; 2) стылістычнае адзінства, калі камунікатыўная ўстаноўка зўгтара тэксту вызначае і яго стылістычнае адзінства; 3) структурнае адзінства, якое выражаетца ўмагчымасці падзелу тэксту на больш дробныя, але ўзаемазвязаныя і ўзаемаабумоўленыя часткі не толькі па сэнсе, але і лексіка-граматычна, сінтаксічна. Такая праца прывучае школьніка да аргументаванага, з апорай на веды, пэўныя правила і законы складання ўласных тэкстаў, да правільнай пабудовы маналагічнага маўлення, якое, як вядома, займае большую частку маўленчай дзеянасці чалавека, ва ўсякім разе патрабуеца пры навучанні ў сярэдніх і вышэйшых навучальных установах.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Аналіз структуры тэксту спрыяе больш глубокаму яго разуменню, дапамагае скласці план. Пры гэтым варта план тэксту суадносіць са схемай тэксту пэўнага тыпу (апавяданне, апісанне, разважанне), дзе схема — гэта ўказанне на тое, якія часткі могуць быць у тэксле і як яны могуць быць размешчаны, а план тэксту пэўнага тыпу — гэта канкрэтнае адлюстраванне зместу тэксту і яго асноўнай думкі. Аналіз тэксту, яго тэмы, камунікацыйных і моўных яго асаблівасцяў, а затым яго ўзнаўленне фармуе ў вучняў такія камунікацыйныя ўменні, як раскрываць тэму, асноўную думку выказвання; збіраць і сістэматызаваць матэрыял для выказвання, правільна і мэтазгодна выкарыстоўваць моўныя сродкі ў адпаведнасці з задачай і ўмовамі зносін; планаваць і ствараць выказванне з улікам яго задачы, тэмы, асноўнай думкі; будаваць маналагічнае выказванне розных функцыянальных сэнсавых тыпаў.

У апошні час развіццё маўленчай дзейнасці вучняў адбываецца, і не без падстаў, на аснове прынцыпу актыўнай камунікацыі, у адпаведнасці з якім кожнае выказванне вучня павінна быць матываваным, г.зн. звязаным з маўленчай ситуацыяй, з вызначанымі задачамі (адрасат, форма, стыль, тып, жанр), а ў адпаведнасці з гэтым і адабранымі моўнымі сродкамі, якія б суадносіліся б з камунікатыўнай мэтазгоднасцю выказвання. Таму аналіз тэксту можна і патребна проводзіць, вызначаючы месца яго выкарыстання, мэтазгоднасць яго ўжывання ў пэўнай ситуацыі (дзе можна выкарыстаць і чаму), а затым у працэсе абмеркавання вызначаеца маўленчая ситуация, у якой можна выкарыстаць сіслы ці выбарачны пераказ гэтага тэксту, што дазваляе больш паспяхова вырашыць навучальныя праблемы і з'яўляеца своеасаблівай матываций навучання: вучні павінны быць упэўнены ў практычнай карысці свайго працы.

Як вядома, пачынаючы з 5 класа, на ўроках мовы асноўнымі паняццямі з'яўляюцца маўленне, яго функцыі, тэкст, яго прыкметы, тыпы — апавяданне, апісанне, разважанне; пераказ і сачыненне, з якіх цэнтральным выступае паняцце тэксту, яго тэматычнае, сэнсавае, стылістычнае і структурнае адзінства. Асноўнай жа фігурай у працэсе навучання з'яўляеца асона вучня. Вось чаму, реалізуючы асобасна арыентаваны, матывацийна-мэтавы падыход да навучання мове, вядомы метадыст беларускай мовы В. Протчанка раіць засяроджвацца на "самім вучні, яго здольнасці выконваць прагматычны анализ тэксту — лексіка-семантычны, структурна-кампазіцыйны, мадальна-часавы, арфаграфічны, пунктуацыйны і інш." [7, 108]. Шматаспектны, комплексны анализ тэксту, які прыйшоў на змену моўнаму анализу, дазваляе без швоў звязаць у адно цэлае навучанне мове і развіццё маўлення кожнага вучня, реалізуаць не на словах, а на практыцы неабходнасць навучання мове як аснове, фундаменце маўленчай дзейнасці чалавека.

З цягам часу праца над пераказам спалучаецца, а затым саступае месца самастойнаму складанню тэкстаў пэўнага тыпу на зададзеную тэму, ці сачыненню як віду працы па развіцці маўлення вучняў, сродку выпрацоўкі і замацавання ведаў, уменняў і навыкаў. Так, напрыклад, у старэйшых класах пераказы, тым больш кантрольныя, не павінны займаць час, адведзены на сістэматызацію ведаў па мове. Дарэчы, многія даследчыкі, улічваючы вынікі психалагічных даследаванняў, пропануюць зусім адмовіцца ад выкарыстання кантрольных пераказаў [1].

Такім чынам, у новы час навучання мове, з улікам новых умоў і патрабаванняў, галоўнае з якіх — навучанне не толькі мове, але і развіццё маўлення, падрыхтоўка моўнай асобы, акцэнтуеца ўвага да выкарыстанні навучальных пераказаў у працэсе навучання мове, вызначэнні их месца на ўроках мовы, іх ролі як сродку навучання мове і развіццю маўлення ва ўзаемасувязі; засяроджваеца ўвага на правільнай арганізацыі разумовай дзейнасці вучняў, на выпрацоўцы агульных і спецыфічных камунікатыўных уменнях вучняў у працэсе працы над пераказам тэксту, скроўваеца ўвага на неабходнасці забеспечэння тэкстамі для пераказу і адпаведнага іх размяшчэння ў падручніках па мове ў сувязі з вывучэннем раздзелаў і тэм школьнага курса мовы.

ЛІТАРАТУРА

1. Бабушис Е.Е. Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации (на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2000. – 22 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. — М.: Учпедгиз, 1956. — 326 с.
3. Замоцін I. Метадычныя пытанні выкладання мовы і літаратуры ў II-III канцэнтрах: Матэрыялы

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

- для завочнай перапрацоўкі. — Mn.: Выд-ва Беларускай акадэміі навук, 1934. — 91 с.
4. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Особенности языка ученических изложений. — M.: Просвещение, 1965. — 167 с.
5. Морозова И.Д. Виды изложений и методика их проведения: Пособие для учителя. — M.: Просвещение, 1984. — 127 с.
6. Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста: Пособие для учителя / Изд. 3-е, перераб. и доп. — M.: Просвещение, 1988. — 207 с.
7. Протчанка В.У. Актуальные проблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. — Mn.: НІА, 2001. — 212 с.
8. Рыбникова М.А. Избранные труды: К 100-летию со дня рождения. — M.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 611 с.
9. Хаустова Д.А. Еще раз об изложении // Русский язык в школе. — 2005. — № 3. — С. 38–43.
10. Thornbury, S. Reformulation and reconstruction tasks that promote ‘noticing’ // ELT Journal-VOLUME 51/4 October 1997. — H. 326–335.

Ганна ЛЕЩЕНКО

НАСТУПНІСТЬ У ВИВЧЕННІ РОЗДІЛАУ “ТЕКСТ” (ПОЧАТКОВА ШКОЛА ТА 5 КЛАС) ЯК УМОВА УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано необхідність застосування принципу наступності в опрацюванні текстологічного матеріалу між початковою і середньою латкою шкільної освіти; визначено методи і прийоми роботи з текстом. Розроблено систему завдань для реалізації дидактичного принципу наступності.

Переїд на дванадцятирічне навчання, поступове входження до Європейського освітнього простору, застосування елементів компетентнісного підходу у вивчені базових предметів, спричинили перезформульовання мети і завдань, зміни у структурі шкільного курсу української мови. Головний акцент роботи вчителів-словесників нині полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови — її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності [9, 3]. Основним підходом до вивчення рідної мови стає комунікативно-діяльнісний.

Проблема тексту у зв'язку з навчанням рідної мови за комунікативно-діяльнісним підходом є надзвичайно актуальною та принциповою, оскільки саме текст є одиницею, змістом, метою і засобом цього навчання. А це передбачає наявність грунтовних знань і сталих умінь роботи з текстом. Одним із змістових нововведень до програм та підручників для 5-го класу є розміщення розділу “Текст”, на вивчення якого відводиться 7 годин. До цього часу розділ “Текст” вивчався лише в початковій школі, а поглиблення знань про текст, стилі і типи мовлення, основи побудови власних висловлювань відбувалося на уроках розвитку зв'язного мовлення і не мало системного характеру. Аналіз нових підручників з рідної мови для 5 класу [5] засвідчує достатню кількість теоретичних відомостей, цікавий ілюстративний матеріал, змістовну добірку системи текстів різних типів і стилів мовлення, однак автори зовсім не враховують текстологічні знання та вміння п'ятикласників, отримані у початковій школі. Відсутність наступності у доборі і розміщенні текстового матеріалу, дублювання типів завдань та деяка одноманітність вправ роблять, на наш погляд, вивчення цього важливого розділу менш ефективним, не дозволяють повністю реалізовувати одне із важливих завдань шкільного курсу рідної мови — виховання свідомого прагнення до вивчення української мови.

В методиці початкового навчання української мови існує апробована система вивчення розділу “Текст” (М. Вашуленко, О. Мельничайко, М. Плющ, Н. Грипас) навчання мови та мовлення на основі тексту (Л. Варзацька, О. Лобчуку), забезпечення розуміння навчальних текстів (Н. Ігнатенко, Т. Носаченко), розвитку мовленнєвих умінь на засадах функціонально-комунікативного та комунікативно-діяльнісного підходів (В. Бадер, Л. Паламар, О. Петruk, О. Хорошковська); у методиці вивчення рідної мови в середніх і старших класах є грунтовні доробки з лінгвістики тексту В. Мельничайка [6, 7]. Вивчення ж шляхів реалізації

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

наступності в опрацюванні текстологічного матеріалу між початковою і середньою ланкою ще не стало предметом спеціальних досліджень. Усе зазначене вище зумовлює актуальність обраної нами теми.

Мета нашої наукової розвідки полягає в обґрунтуванні необхідності застосувати принцип наступності при вивченні розділу “Текст” (5 кл.), визначені методів і прийомів роботи з текстом, розробці системи завдань, яка забезпечить реалізацію цього дидактичного принципу.

Принцип наступності є одним із основних загальнодидактичних принципів, які організують процес навчання і виховання на всіх етапах розвитку особистості. Його сутність полягає у встановленні необхідних зв’язків та правильного співвідношення між навчальними предметами та їх частинами на різних етапах їх вивчення. Провідною функцією наступності є забезпечення літичного розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів [10, 221].

На думку вчених, вона має здійснюватися за трьома напрямами: у змісті навчання, у формах навчально-виховної роботи та методіці навчання [10, 221].

Як зазначає більшість дидактів, значні труднощі становить реалізація наступності між окремими ступенями навчання, особливо початковою і середньою ланками [10, 126]. Розглянемо усі зазначені напрями:

1. **Змістові.** Розділ “Текст” лежить в основі побудови всього початкового курсу української мови. Це сприяє формуванню у школярів лінгвістичних уявлень про текст, а на цій основі відбувається взаємозв’язок між засвоєнням відомостей про мову та розвитком зв’язного мовлення. Під час опрацювання розділу відбувається практичне ознайомлення з найголовнішими ознаками тексту (тематична єдність, основна думка, заголовок, зв’язність та основні засоби міжфразового зв’язку, структура, стиль і тип). Отже, етап вивчення розділу “Текст” у 1–4 класах має пропедевтичний характер та в першу чергу практичну спрямованість.

Існують такі програмні вимоги щодо вивчення розділу “Текст”: На кінець першого року навчання учні повинні **вміти** розрізняти групу окремих речень і текст, визначати тему та головну думку аналізованого тексту, добирати заголовок до тексту та сюжетного малюнка. На кінець другого року учні повинні **вміти** визначати тему та мету тексту; добирати заголовок; ділити текст на логічно закінчені частини і стисло передавати зміст кожної з частин; дотримуватись абзаців у писемному мовленні; розрізняти основні типи текстів (розповідь, опис, міркування); розпізнавати тексти за стилем. На кінець навчання учні повинні **вміти** визначати тему, мету тексту, добирати до нього заголовок, членувати текст на логічно завершенні частини, стисло передавати зміст кожної з них, розрізняти типи текстів, розпізнавати художні і наукові тексти, знаходити недоліки у власних текстах та усувати їх.

У п’ятому класі у процесі вивчення розділу “Текст” учні набувають теоретичних відомостей про тему, основну думку, задум, зв’язність, завершеність думки тексту; поділ тексту на абзаци й мікротеми, мовні засоби зв’язку речень у тексті, тексти різних типів (повторення), стилі мовлення (повторення і поглиблення). У школярів формуються вміння визначати тему й основну думку, задум тексту, належність його до певного типу і стилю мовлення, виділяти в тексті абзаци, мікротеми, мовні засоби зв’язку, відоме і нове в реченнях тексту, знаходити і виправлюти недоліки в тексті; складати діалогічні і монологічні тексти певного типу і стилю мовлення відповідно до навчальної і комунікативної мети, висловлюючи своє ставлення до предмета мовлення; аналізувати і оцінювати текст з погляду його змісту, будови, задуму й мовного оформлення [9, 22–23].

Отже, програмові вимоги до вивчення розділу засвідчують широкі можливості для поглиблення і систематизації знань про текст, отриманих у початковій школі, які реалізуються у формах навчально-виховної роботи та методіці вивчення;

2. **Форми.** Основною формою навчання є урок, який має різні форми роботи на уроці: усну та писемну, комбіновану, індивідуальну, групову, колективну, парну тощо.

3. **Методика** роботи з текстом у 1–4,5 класах здійснюється на основі застосування і поєднання основоположних дидактичних і методичних принципів: взаємозв’язку навчання, виховання і розвитку; демократизації і гуманізації навчання, особистісної орієнтації; комунікативно-діяльнісного; соціокультурного; органічного поєднання навчання мови і

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

мовлення як засобу і способу мовленнєвої діяльності; здійснення поліфункціональності рідної мови у процесі навчання, практичної спрямованості навчання тощо.

Основними методами опрацювання і засвоєння текстологічного матеріалу та формування на їх основі комунікативних умінь мають стати проблемно-пошуковий, функціонально-стилістичний, комунікативний, спостереження. Серед прийомів, спільніх для початкової і середньої школи, є порівняння, зіставлення текстів різних стилів, комплексний аналіз навчальних текстів у єдиності змісту, структури та мовного оформлення, прийом конструювання та трансформації готового тексту, стилістичний та лінгвістичний експерименти тощо.

Серед засобів навчання спільними є таблиці різного типу на засвоєння теоретичних відомостей, картки-інформатори, схеми, технологічні картки. Основним засобом виступають чинні підручники, в яких і реалізується методична система, що забезпечує системність знань і формування мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь за допомогою вправ і завдань.

Теоретичний матеріал розділів в обох підручниках подається укрупнено, індуктивним шляхом із застосуванням методу спостереження, використовується також прийом контрасту, тобто поняття про типи і стилі мовлення подається шляхом зіставлення текстів різних типів та стилів, порівняння їх та протиставлення. Таким чином формується також уявлення про зв'язний текст у протиставленні з групою речень, деформованим текстом, типи текстів (опис, розповідь, міркування) тощо.

Пропонуємо фрагмент конспекту уроку в 5-ому класі. Тема: "Текст. Його основні ознаки. Засоби зв'язку речень у тексті", який дає уявлення про види робіт і завдання, які допомагають у здійсненні наступності між знаннями, отриманими у початковій школі, та засвоєнням нового матеріалу.

Актуалізація опорних знань учнів. Бесіда:

1. Що відомо вам про текст з початкових класів?
2. Які його ознаки?
3. Що таке тема тексту? Головна думка?
4. Що таке заголовок?
5. Що він відображає?
6. Чи може існувати текст без заголовка?
7. Які види текстів ви знаєте?
8. Як пов'язуються між собою речення в тексті?

На ці інші питання, пов'язані з текстом, допоможе вам дати повну і ґрунтовну відповідь наступна робота в групах.

Уявіть ситуацію: Дуже добре відомий вам з попередніх уроків літератури текст в комп'ютері розбився на 4 файли, і речення в цих окремих файлах теж переплуталися. Ваше завдання: Кожна група розташовує речення, подані на картках так, щоб вийшов зв'язний текст, а потім ми разом з усіх 4 карток реконструюємо текст міфу, згадаємо чи доберемо заголовок.

Карта №1

В тім краю, де ото трапилася така посуха, та жила одна вдова, а в тієї вдови була всього-навською одна дочка.

Така посуха, що не тільки в річках та озерах, а навіть і в колодязях повисихала геть чисто вся вода, і люди без води почали хорувати та мерти.

Колись дуже давно, а де саме — невідомо, трапилася велика посуха.

Карта № 2

Де вона її шукала, хто її знає, а тільки десь знайшла. Захорувала вдова без води і дочки, щоб не вмерла її мати, взяла глечик та її пішла шукати воду.

По дорозі натрапила на одного чоловіка, що вмирав без води; дала йому напитися.

Коли в той час де не взявся собака.

Йшла вона, йшла та по дорозі сіла відпочити, а глечик поставила коло себе на Землю.

Коли перекинувся той глечик, то з нього випетило сім зірок великих і восьма маленька та її поставали вони на небі.

Карта №3

І тим одволала його од смерті.

Набрала в глечик води і понесла його додому.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Далі натрапила вона на другого, такого ж самого; потім на третього, четвертого і вкінець, на сьомого.

Води зосталося у неї тільки на само му дні.

Всім давала пiti і всіх одволала од смерті.

Карта №4

Так ото Бог на те їх і поставив на небі, щоб усі люди бачили, яка іцира була тає дівчина, а за її іцирість Бог послав дощ на ту країну.

Ото ті зірки і є Віз, або душі тих людей, що дівчина давала ім пiti, а восьма маленька — так то душа собаки, що перекинув глечик.

Робота над усвідомленням основних ознак тексту. Відновлення деформованого тексту:

- 1) кожна група читає відновлений відрізок тексту, мотивує своє розташування речень;
- 2) з чотирьох відновлених частин тексту міфу утворюється зв'язний текст;
- 3) конкурс на кращий заголовок, який би відображав тему (про що розповідається), головну думку тощо;
- 4) Використовуючи реконструйований текст, визначити його основні ознаки:

Певна послідовність речень, спеціальні засоби зв'язку. Чим керувалися, розташовуючи речення в картках? Що слугувало засобом поєднання речень? Підкресліть в своїх текстах:

- 1) 1-й варіант — слова, що повторюються (дочка, вдова, мати...);
- 2) 2-й варіант — займенники, які замінюють іменники (вона, вони, він тощо);
- 3) 3-й варіант — спільнокореневі слова та синоніми;
- 4) 4-й варіант — сполучники і сполучні слова (та, але, щоб, коли...).

Проведене вами спостереження дозволяє зробити висновок: Всі перераховані засоби відображають послідовність розташування речень у тексті.

Пов'язаність речень за змістом (тематична об'єднаність тексту). Про що розповідається? Хто є діловими особами кожного уривку тексту з карток? Перерахуйте. Чи об'єднуються ваші уривки спільними персонажами? (дівчина, її мати)

Чи об'єднуються уривки темою (як утворилося сузір'я Велика Ведмедиця).

Наявність головної думки тексту, її розвиток (що хотів сказати народ цим міфом, для чого складав).

Поділ на тематично об'єднані частини (наявність мікротем). Якою є тема картки №1? №2, №3, №4? Чи можна цей текст розбити на абзаці? Чи будуть вони співпадати з вашими картками? Давайте перевіримо. Робота з підручником літератури, знаходження міфу, розгляд абзаців.

На закріплення знань про текст, застосування знань у змінених умовах можна запропонувати наступний вид роботи з використанням міжпредметних зв'язків (лінгвістичний експеримент):

Використовуючи підручник з української літератури, довести, що казка як літературний жанр — це текст. Для цього провести спостереження і дібрати ілюстративний матеріал за схемою:

1. Наявність заголовка.
2. Тема.
3. Головна думка.
4. Поділ на абзаци за мікротемами.
5. Специфічні засоби зв'язку речень.
6. Послідовність викладу матеріалу.
7. Стиль (художній) та його ознаки.
8. Тип мовлення (розповідь).
9. Художньо-зображені засоби (антоніми, синоніми, слова в переносному значенні, прислів'я, метафори тощо).

Наведений фрагмент дає уявлення про можливості реалізації наступності у змісті, формах (колективна, групова, індивідуальна), методах (проблемно-пошуковий, комунікативно-діяльнісний), прийомах та видах робіт.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Перспективним, на нашу думку, є створення методичних рекомендацій до вивчення розділу “Текст” на основі знань та вмінь, отриманих у початковій школі, розробка системи уроків тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту. — К., 1986. — 104 с.
2. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового гавчання // Початкова школа. — 2001. — №1. — С. 11–15.
3. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 класах. — К., 1991.
4. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г., Мельничайко О. І., Скуратівський Л. В. Рідна мова. Підручник для 4 класу. — К.: Освіта, 2004. — Ч. I. — 128 с.
5. Глазова О., Кузнецов Ю. Рідна мова. Підручник для 5 класу. — К.: Освіта України, 2005. — 228 с.
6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. — К., 1984. — 223 с.
7. Мельничайко В. Я. Уроки рідної мови. Лінгвістика тексту. 9 клас. — Тернопіль, 2002. — 24 с.
8. Площ М. Я., Грипас Н. Я. Робота над текстом у початкових класах. — К., 1986. — 168 с.
10. Програма для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи. — К.: Ірпінь, 2005. — 176 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К., 1997. — 420 с.

Юлія РОМАНЕНКО

СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З НАУКОВО-НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РІДНОЇ (УКРАЇНСЬКОЇ) МОВИ

У статті визначено види комунікативних стратегій роботи з науково-навчальними текстами на уроках української мови, описано структуру окремих продуктивних та рецептивних комунікативних стратегій

Сьогодення вітчизняної мовної освіти, позначене процесом фундаментального і системного її реформування, вимагає від методичної науки теоретичного обґрунтування та практичного випробування сучасних підходів та принципів навчання рідної мови у загальноосвітній школі, зокрема у сфері роботи з науково-навчальними текстами на уроках рідної мови.

Парадокс мовної освіти у цій галузі полягає в тому, що поряд зі значною кількістю досліджень таких авторів, як Л. Тарасов, Г. Солганик, Я. Пруха, Л. Момот, Ю. Кулюткін, Н. Кутлер, О. Коротєєва, А. Кабанов, В. Черепанов, Г. Донской, Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Гендештейн, Л. Бондарчук, В. Беспалько, Л. Симоненкова, М. Вашуленко, О. Горошкіна та інших, присвячених питанням підручникотворення, розробкам концепцій нових удосконалених підручників, проблемам методичного, стилевого та функціонального аспекту підручників, лише окремі з них (Г. Шелехова, Н. Лобко-Лобановська, О. Горошкіна, М. Казанджієва, Л. Скуратівський та інші) приділяють увагу, побіжно або суттєво, видам роботи з цими текстами.

Оскільки вчені (автори навчальних книжок) та школярі (реципієнти цих текстів) ставлять різні вимоги до підручника, то однобічний підхід тут неприпустимий. Постійне удосконалення виключно структури підручника, стилю, методичного апарату тощо у напрямку його спрощення, популяризації викладу, зменшення кількості завдань (як того вимагають учні) або в напрямку науковості, точності, фундаментальності знань, посилення мотиваційного компоненту (як це бачать науковці) не дає очікуваних результатів. Робота повинна організовуватися й у зворотному напрямку: автор удосконалює текст підручника — учень удосконалює уміння працювати з ним. Проте ми чомусь звикли звинувачувати у невмінні школярів працювати з підручниками тільки авторів цих книг і забуваємо про те, що учень не завжди підготовлений до такої роботи, а про це повинен подбати вчитель.

Тому на сьогодні для науковця та вчителя рідної мови найбільш актуальним є вивчення не стільки функцій, структури та принципів підручникотворення, скільки дослідження стратегій засвоєння дітьми науково-навчальної інформації, опанування ними таких життєво

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

необхідних жанрів, як конспект, реферат та висловлювання на лінгвістичну тему (відповідь на уроці чи екзамені). Для цього учень має в першу чергу усвідомлювати власну мовленнєву діяльність, її стратегії.

Усвідомлення власних мовленнєвих та мисленнєвих дій неможливе без відповідної понятійної бази, яка на сьогодні належним чином не представлена у чинних підручниках із рідної мови. Вся робота над усвідомленням власних когнітивних (метапізнання) та комунікативних (метакомунікація) дій практично зводиться до опрацювання пам'яток, вміщених у кінці підручника. Таке розміщення цієї важливої для формування навичок роботи з текстом інформації вказує швидше на її дорадче призначення, ніж на роль керівництва до дій.

Спираючись на здобутки таких учених, як О. Леонтьєв, Л. Мацько, Л. Скуратівський, Л. Фаришев, В. Карасик та інших, що присвячені дослідженням комунікативних стратегій у лінгводидактичному аспекті, а також на результати проведеного автором статті науково-педагогічного експерименту, у цій науковій розвідці ставимо за *мету* визначити види та структуру комунікативних стратегій роботи з науково-навчальними текстами на уроках української мови.

Комуникативна стратегія (КС) — це динамічна, варіативна когнітивно-мовленнєва програма реалізації всіх різновидів мовленнєвої діяльності на етапах орієнтації, планування, реалізації та корегування мовленнєвої поведінки шляхом здійснення системи виборів із метою ефективного досягнення поставлених цілей.

КС як різновид мисленнєво-мовленнєвої діяльності включає в себе сукупність дій (стратегічних кроків) та операцій (способів реалізації цих кроків), що забезпечують послідовність прийняття рішень щодо відбору відповідних мовних засобів у всіх різновидах мовленнєвої діяльності: “Застосування комунікативних стратегій може розглядатись як реалізація когнітивних принципів Планування, Виконання, Контролю та Корекції у різних видах мовленнєвої діяльності: Сприйняття, Взаємодії, Продукції та Посередництва” [9, 57].

Названим когнітивним принципам відповідає структурування у чинній програмі з української мови одного з компонентів діяльнісної (стратегічної) змістової лінії, а саме організаційно-контрольні уміння учнів: “*Визначає мету* власної пізнавальної і життєтворчої діяльності; *планує* діяльність для досягнення мети, розподіляючи її на етапи; *здійснює* визначений план із допомогою дібраних методів і прийомів; *оцінює* проміжні й кінцеві результати пізнавальної діяльності, *робить* відповідні *корективи*” [22].

Традиційно визначають такі фази або етапи мовленнєвої діяльності:

Орієнтування — передбачає визначення мети та мотиву мовленнєвої діяльності, осмислення умов її протікання та завдань, які мають бути розв’язані.

Планування — полягає у виробленні програми висловлювання.

Реалізація діяльності — відбувається через практичне виконання визначеного плану.

Контроль та корекція — передбачає оцінку реалізованої мовленнєвої діяльності відповідно до поставленої мети та досягнутих результатів, а якщо потрібно, то і виправлення окремих компонентів діяльності на етапі планування або реалізації дій. Щоб при потребі виконати корекцію, учень повинен чітко усвідомлювати послідовність усіх виконаних дій та операцій і вміти віднходити ті місце, на якому припустився помилки.

Специфіка названих компонентів полягає в тому, що вони властиві не тільки окремим чотирьом загальновідомим видам мовленнєвої діяльності (говорінню, письму, читанню, слуханню), а й актуалізуються в процесі виконання будь-якого мовленнєвого завдання (комунікативно-ситуативного завдання) [4]. Під *мовленнєвим завданням* ми розуміємо цілеспрямовану дію, що підлягає виконанню. У процесі виконання мовленнєвого завдання відбувається застосування одного або кількох видів мовленнєвої діяльності та здійснюється мовленнєвий розвиток індивіда.

У шкільному курсі рідної мови для старших класів таким мовленнєвим завданням є, наприклад, написання конспекту, або підготовка до відповіді на уроці чи іспиті. Розв’язання цього завдання потребує в першому випадку застосування кількох видів мовленнєвої діяльності: читання або слухання, осмислення та трансформація тексту, його записування.

У другому — добір матеріалу, читання, поєднання інформації, запис плану або тексту відповіді, написання або виголошення відповіді.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Проте кожен із видів мовленнєвої діяльності незалежно від ситуації, умов, сфери та інших параметрів проходить усі зазначені етапи (орієнтування, планування, реалізацію, контроль та корекцію). Таким чином, можна зробити висновок про те, що названі етапи мовленнєвої діяльності насправді є стратегічними кроками виконання мовленнєвого завдання. Рухаючись від кроку до кроку, учень вчиться розробляти програму мовленнєвих дій, реалізовувати її, оцінювати результат і проводити при потребі корекцію певних кроків у створеній програмі.

Визначена структура КС має загальний характер. Разом з тим кожен вид мовленнєвої діяльності та кожне мовленнєве завдання потребує індивідуального наповнення цих етапів конкретними діями та операціями. Традиційно у чинній програмі та підручниках із рідної мови виділяють такі види мовленнєвої діяльності: говоріння — відправлення мовленнєвих акустичних сигналів, що несуть інформацію; слухання (аудіювання) — сприймання мовленнєвих акустичних сигналів і їх розуміння; письмо — закодування мовленнєвих сигналів за допомогою графічних символів; читання — розкодування графічних знаків мови та розуміння їх значень.

Кожен із цих видів мовленнєвої діяльності має окремі підвиди, які актуалізуються залежно від мети того, хто послуговується певними видом мовленнєвої діяльності у конкретних умовах. Відповідно до умов та мети мовленнєвого завдання визначається і тип КС, що розробляється та засвоюється учнем у процесі виконання цього завдання.

Дотримуючись класифікації, прийнятої у Загальноєвропейських рекомендаціях, пропонуємо розглянути окремі продуктивні та рецептивні КС у процесі роботи з науково-навчальними текстами на уроках рідної мови.

Рецептивні стратегії — це способи та шляхи здобування, опрацювання та осмислення вербальної інформації, потрібної для розв'язання мовленнєвого завдання. У контексті теми операційна структура рецептивної стратегії або *стратегії текстосприймання* має такий вигляд:

Орієнтування — визначення мети, сфери, умов, практичної доцільності опрацювання певного тексту. На цьому етапі, ознайомившись із назвою тексту, анотацією та змістом опрацьованої книги, учень повинен дати собі відповіді на такі питання: а) Яка мета моєї роботи з текстом? (ознайомитися з новою темою, знайти відповідь на конкретне питання уроку, доповнити відому інформацію, з'ясувати незрозуміле тощо); б) Які знання дасть мені цей текст? (практичні рекомендації, теоретичні відомості, цікаві факти та приклади тощо); в) Яким чином і де я зможу використати цю інформацію? (виступ на конференції, робота в гуртку, підготовка наукового дослідження у Малій академії наук (МАН), у майбутньому ця інформація може бути корисною і знайде своє практичне застосування).

Планування — створення програми роботи з текстом, відповідно до поставленої мети, формулювання завдань до тексту, вибір типу читання (оглядове, вивчаєльне, переглядове, докладне, раціональне, інтегральне, диференційне), визначення програми записування тексту, що сприймається на служі відповідно до мети та цілей слухання, а також залежно від теми лекції чи виступу. Для рецепції писемного тексту на етапі планування відбувається розробка програми його аналізу з погляду специфіки організації в ньому інформації. Для того, щоб робота з текстом була більш ефективною, учень має знати, що ключова інформація залежить від типу мовлення, у якому вона викладається, від темо-ремної будови тексту. Наприклад, у текстах-характеристиках наукових понять головними будуть властивості і функції описуваних об'єктів, а у текстах-розвідках про становлення того чи іншого факту — сукупність змінних подій, які передували виникненню цього явища.

Реалізація дії — для рецептивних видів мовленнєвої діяльності ефективність процесу реалізації дії слухання або читання про себе можна зафіксувати тільки на матеріалі вторинних дій: відповідь учня на запитання до тексту, переказ тексту, його конспект. Найпоширенішим видом контролю, який застосовується для перевірки і слухання, і читання, є відповідь на тестові запитання (аудіювання та читання мовчки). Як показує практика, навіть учні з низьким рівнем сформованості мовленнєвих умінь (4–6 балів) цілком пристойно справляються з виконанням тестів. Учителі, анкетовані в ході констатувального експерименту, відзначають, що такий вид контролю спрощує вимоги до умінь слухати та читати тексти різних стилів та жанрів.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Альтернативою тесту є написання конспекту прочитаного або прослуханого тексту. Розглянемо переваги конспекту над тестами:

1) конспект, як і твір чи будь-який інший вид роботи, є творчим та індивідуальним. Особливо важливою тут є права колонка конспекту, в якій учень має викладати власні міркування, доповнювати конспект, з'ясовувати значення нових слів, термінів, відзначати структурні компоненти тексту, диференціювати та оцінювати інформацію (важливо, складно, неточно тощо). Як показує школна практика, учні нехтують цією колонкою і пишуть конспекти за принципом переказів, а відтак вони роблять це механічно і отримана інформація не знаходить належного осмислення та практичного застосування. Творчий характер конспектування тексту мінімалізує можливість його списування, чого не можна сказати про тести;

2) за допомогою тестування можна перевірити переважно рівень запам'ятовування фактуальної інформації, тести вимагають від учнів не аналізу, осмислення та перетворення отриманої інформації, а виключно відтворення. Хоча в чинній програмі зазначено, що в процесі аудіювання "перевіряється здатність учня сприймати на слух незнайоме за змістом висловлювання із одного прослуховування: а) розуміти мету висловлювання, фактичний зміст, причинно-наслідкові зв'язки, тему й основну думку висловлювання, виражально-зображені засоби прослуханого твору; б) давати оцінку прослуханому", а в процесі читання мовчки перевіряються уміння "а) читати незнайомий текст із належною швидкістю, розуміти й запам'ятовувати після одного прочитання фактичний зміст, причинно-наслідкові зв'язки, тему і основну думку, виражально-зображені засоби прочитаного твору; б) давати оцінку прочитаному" [22], проте запитання, які пропонуються у посібниках з розвитку мовлення, вимагають від учнів лише відтворення фактичних даних у незмінному вигляді;

3) робота з аудіювання та читання мовчки проводиться безсистемно, кілька разів на семестр. Над конспектами з різних предметів учні працюють системно та постійно як на уроках (конспект лекції уроку), так і вдома (конспект параграфа підручника або посібника). Потреба конспектувати тексти у вузі вимагає більш серйозного ставлення до цього виду роботи вже у школному курсі. Саме на цьому етапі мають бути закладені основи для виконання цього виду роботи з текстом, засвоєні стратегії здобування інформації з усного та писемного науково-навчального тексту. І згодом на грунті цих умінь і навичок учень, коли стане студентом, зможе ефективно опрацьовувати власні наукові тексти. Контроль за виконанням цього виду роботи є систематичним, тому дає змогу встановити реальний рівень сформованості в учнів умінь і навичок сприймати усне та писемне мовлення.

Контроль та корекція — для рецептивних видів мовленнєвої діяльності полягає у постановці запитань до себе: Чи все я зрозумів? Чи правильні мої висновки? Чи потрібно ще щось додати? тощо. Якщо в процесі слухання або читання здійснюється письмова робота, то результати цієї роботи дають, безперечно, наочніше уявлення про рівень засвоєння опрацьованої інформації. Написаний конспект, тези або виписки до тексту дають змогу відповісти на всі названі питання, а також у разі нездовільної відповіді на будь-яке з них допоможуть зорієнтуватися в тому, до якого стратегічного кроку потрібно повернутися та виправити допущену помилку.

Продуктивні стратегії — ці стратегії організують ті види мовленнєвої діяльності, у процесі яких інформація не засвоюється, а продукується (*стратегії текстотворення*). Учні вчаться продукувати мовлення в науково-навчальному підстилі української мови, виконуючи такі завдання: підготувати відповідь на уроці або іспиті, підготувати та виголосити виступ на зборах та семінарських заняттях, підготувати доповідь із наукової проблеми; окремі з учнів беруть участь у конкурсах МАН, займаються написанням наукових рефератів та досліджень із наукових проблем. Стратегічні кроки продуктивної стратегії або стратегії текстотворення мають таке операційне наповнення:

Орієнтування — включає операції з'ясування мети та мотивів створення науково-навчального тексту, визначення джерел, які мають бути опрацьовані для продукування власного висловлювання, жанр майбутнього висловлювання (інформаційне повідомлення, відповідь на уроці, виступ на конференції, відповідь на іспиті тощо).

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Планування — стратегічний крок, який відповідає за розробку програми висловлювання, складання плану тематичних та відповідних композиційних елементів. Тематичний план відображає послідовність розгортання змісту висловлювання, а композиційний ілюструє послідовність функційно-смислових типів мовлення, які беруть участь у презентації цих частин плану. Наприклад, готовуючись розказати на іспиті про фразеологізми, учень розробляє такий тематичний план: 1. Фразеологізми — це... 2. Вільні та фразеологічні сполучення. 3. Лексичне значення та синтаксична роль фразеологізмів. 4. Роль фразеологізмів у мовленні.

Йому відповідає програма використання функційно-смислових типів мовлення, відповідних до частин теми композиційних блоків: 1. Дефініція. 2. Роздум-доведення. 3. Опис-характеристика сутності та функцій об'єкта. 4. Умовивід.

Також на етапі планування відбувається програмування темо-рематичної структури створюваного тексту, прогнозуються відповідні до стилю та жанру висловлювання засоби міжфразного зв'язку.

Реалізація дії — може відбуватися в усній (коли відповідь на уроці або іспиті не записується) та писемній формі (коли учень готове запис повного тексту відповіді або окремих положень: тез, плану тощо).

Контроль та корекція — самоаналіз створеного тексту, усного або письмового, його оцінка за визначеними параметрами (відповідність теми та мети висловлювання його змістові; повнота викладу; ясність та точність; відповідність використаних мовних засобів стилю та типу мовлення; істинність викладеної інформації тощо). За результатами аналізу та оцінки висловлювання відповідно до поставленої та досягнутої мети при потребі відбувається корекція розробленого плану, уточнення параметрів орієнтування або удосконалення процедури реалізації дії.

Впровадження проаналізованих видів комунікативних стратегій роботи з науково-навчальними текстами у школу практику дасть змогу значно підвищити рівень усвідомлення учнями власної мовленнєвої та пізнавальної діяльності, а отже, робота з науково-навчальною літературою стане більш вправною та продуктивною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Теория учебника. — М.: Педагогика, 1988. — 160 с.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика. — Калинин, 1980. — 62 с.
3. Бондарчук Л.І. Методику піджазує текст: Посібник. — Т., 2001.
4. Вениг Н.М. Формирование речевой компетенции старшеклассников. Дис... канд. пед. наук — Херсон, 2001.
5. Генденштейн Л.Э. АнATOMия интереса. // Проблемы школьного учебника. Язык и стиль школьных учебников: Сб. ст. — М.: Просвещение. — Вып.18, 1988. — С. 101–123.
6. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Когда книга учит. — М.: Педагогика, 1991. — 256 с.
7. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.
8. Донской Г.М. О языке и стиле школьных учебников по общественным дисциплинам // Проблемы школьного учебника. Язык и стиль школьных учебников: Сб. ст. — М.: Просвещение. — Вып.18, 1988. — С. 124–163.
9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
10. Закономерности структурной организации научно-реферативного текста. — Сб. науч. тр. / Под ред.. В.И. Перебийнос. — К.: Наукова думка, 1982. — 322 с.
11. Зуев Д.Д. Термины и их определения (структура современного школьного учебника) // Проблемы школьного учебника. О конструировании учебника. — М., 1980. — С. 330–335.
12. Кабанов А.П., Черепанов В.С. К вопросу о педагогическом эксперименте учебной книги // Проблемы школьного учебника. Вып. 17 — М., 1987.
13. Казанджиева М.С. Формирование коммуникативно-речевых умений в процессе работы с учебными текстами школьных предметов неязыкового цикла. — Дис... канд. пед. наук — Суми, 1998. — 168 с.
14. Коротеєва О.В. Дефиниція и дефинированіе в рамках педагогического дискурса // Языковая личность: Проблемы лингвокультурологии и функциональной сематики: Сб науч. тр. — Волгоград: Перемена, 1999. — С. 19–25.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

15. Кутлер Н. Декілька зауважень щодо характеристики науково-навчального тексту // Українська мова і література. — 2000. — № 20, 22.
16. Кулюткін Ю.Н. Аналіз функціональних стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. Язык и стиль школьных учебников: Сб. ст. — М.: Просвещение. — Вып.18, 1988. — С. 91–112.
17. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 46 с.
18. Лобко-Лобановская Н.А. Работа с учебным текстом на уроке. — Х.: Основа, 2003. — 96 с.
19. Лосєва Л.М. Как строится текст: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1980. — 94 с.
20. Мацько Л.І. Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилістика української мови: Підручник/ За ред. Л.І. Мацько. — К.: Вища школа, 2003. — 462 с.
21. Момот Л.Л. Навчально-пошукові тексти у структурі підручника // Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць. — К., 1999. — С. 20–23.
22. Рідна (українська) мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. — К., 2004. — 195 с.
23. Пруха Я. К разработке параметров сложности учебного текста. // Проблемы школьного учебника — Вып.15. — М., 1985. — С. 147–154.
24. Романенко Ю.О. До проблеми творення науково-навчальних текстів // Українська філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення. Збірник праць науково-практичних читань до 80-річчя Г.Р.Передрій. — Черкаси, 2005. — С. 98–104.
25. Романенко Ю.О. Конспектування науково-навчальних текстів як спосіб засвоєння комунікативних стратегій текстотворення // Дивослово. — №4. — 2005. — С. 2–7.
26. Скуратівський Л.В. Стратегії формування мислення учнів як чинника мовленнєвого розвитку // Дивослово. — 2005. — №6. — С. 2–6.
27. Солтаник Г.Я. Язык и стиль учебников (общие аспекты) // Проблемы школьного учебника. Язык и стиль школьных учебников: Сб. ст. — М.: Просвещение. — Вып.18, 1988. — С. 13–28.
28. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — М., 2003.
29. Тарасов Л.В. Возможности совершенствования языка и стиля школьных учебников физики, химии и биологии // Проблемы школьного учебника. Язык и стиль школьных учебников: Сб. ст. — М.: Просвещение. — Вып.18, 1988. — С. 185–213.
30. Шелехова Г.Т., Іваницька Г.М. Про зміст навчання школярів наукового стилю мовлення // Методика викладання української мови і літератури. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 11. — К., 1990. — С. 110–116.

Раїса ДРУЖЕНЕНКО

ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ НАРОДНОЇ ДИДАКТИКИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті подано теоретичне обґрунтування доцільності використання системи народної дидактики під час вивчення мови та формування мовленнєвих умінь та навичок школярів. Виділено основні принципи, методи, засоби народної дидактики, з'ясовано їх зміст та значення на уроках рідної мови. Подано приклади ситуативних вправ.

Проблема розвитку мовленнєвої культури представників молодого покоління завжди була і залишається головною проблемою будь-якої етнічної спільноти. Особливо вагомим сьогодні є завдання формування мовної особистості як носія і транслятора рідної культури, що активно наслідує традиції використання мовних засобів у ситуаціях спілкування, дбає про високу культуру власного мовлення.

Етнокультурний компонент навчання, осмислення мови як етнічного явища, вивчення її у взаємозв'язку з оволодінням культурними цінностями зумовлює опору на народну дидактику. Остання передбачає вивчення рідної мови на основі української народної системи навчання, спрямованої на засвоєння учнями національно-культурного мовного компонента, поглиблення етнознань та вироблення національного колориту мовлення.

Етнокультурне спрямування освітнього процесу передбачене Національною доктриною розвитку освіти в Україні ХХІ століття, Концепцією 12-річної загальної середньої освіти, Стандартом мовної освіти, що й визначає актуальність дослідження.

Метою праці є теоретичне обґрунтування доцільності використання системи народної дидактики під час вивчення мови та формування мовленнєвих умінь і навичок школярів. Серед Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2006. — №8.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

завдань — виділення основних принципів, методів, засобів народної дидактики, з'ясування їх змісту і значення на уроках рідної мови.

Проблема навчання на етнооснові знаходить місце в науковій літературі і представлена такими аспектами: роль народної педагогіки в процесі становлення особистості (Г. Ващенко, Г. Волков, О. Духнович, Я. Коменський, Г. Лозко, В. Мосіяшенко, І. Песталоцці, Г. Скворода), застосування народнодидактичної системи в процесі навчання мови (І. Огієнко, Г. Онкович, С. Русова, О. Семеног, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський), формування етики та естетики мовлення засобами народної дидактики (Н. Бабич, А. Богуш, Т. Донченко, В. Мельничайко, М. Пентилюк).

За словами М. Стельмаховича, народна дидактика — це відображення здобутків етносу, “що виражуються у поглядах народу на принципи, зміст і методи навчання та втілення в народній практиці форм і методів озброєння підростаючих поколінь знаннями, уміннями й навичками, розвитку їх пізнавальних сил і здібностей” [3, 166].

Навчання рідної мови, формування мовленнєвих умінь і навичок особистості — одне з головних завдань народної дидактики. Реалізація системи народної дидактики на уроках мови відбувається через принципи, методи, засоби навчання.

У процесі навчання рідної мови, таким чином, доцільним буде врахування народнодидактичних принципів, що постали з умов самого життя, “емпіричним шляхом на основі узагальнення народної практики навчання і відкриття його найтипівіших об'єктивних закономірностей” [3, 171]. Ця думка знаходить відображення в дослідженнях М. Стельмаховича. Серед принципів народної дидактики він називає такі: принцип свідомості (“Не на користь книжку читатъ, коли вершки лише хапать”), міцності (“Учись змолоду — пригодиться на старість”), активності (“Гарно того вчити, хто хоче все знати”), доступності (“Путню річ і дурень піймає”), наочності (“Краще раз побачити, ніж сто разів почути”), наступності і послідовності (“Не все одразу дается, а потроху і помалу, то буде користі немало”), науковості (“Наука в ліс не веде, а з лісу виводить”), зв’язку навчання з життям (“Хто що знає, тим і хліб заробляє”), виховуючого навчання (“Умів дитину народити, то вмій і виховати”).

На позначення специфічних народнодидактичних принципів, спрямованих на безпосереднє засвоєння рідної мови, О. Семеног використовує термін “етнолінгводидактичні принципи”. Вони дозволяють оволодівати мовними знаками в супроводі знань про культуру, природу, історію Вітчизни і народу, його характер та психологію, ціннісні орієнтації, ідеали, традиції, звичаї.

На думку В. Кононенка, ці принципи мають стати єдиними загальноприйнятими принципами мовної освіти, бо в їх основу покладено філософське начало про національно-мовне життя народу. Учений переконаний, що слід “пройти довгий шлях від ознайомлення з етнологічними фактами до їх глибокого і всебічного засвоєння, і головне — до усвідомлення цих даних як власних особистісних, від сприйняття знань до вироблення переконань, що свідчать про національну орієнтацію мовця” [1, 6], щоб забезпечити засвоєння і вільне використання тієї чи тієї мовної одиниці.

Систему народнодидактичних принципів, які активно мають бути представлені під час вивчення рідної мови, було запропоновано М. Стельмаховичем. До них автор відносить такі: народності, природовідповідності, історизму, етнічної соціалізації, європейму, культуроідповідності, збереження мовної єдності, наступності і спадкоємності поколінь, емоційності, урахування регіонального, місцевого й домашнього (родинного) мовного середовища [2, 22]. Система вказаних принципів забезпечує вивчення мови в комплексі з оволодінням учнями знаннями про рідний народ, його державність, історію, культуру, ціннісні орієнтири тощо. Етнічне спрямування лінгводидактики організовує процес формування мовної, мовленнєвої та культурологічної компетентності учнів у взаємозв’язку.

Конкретними шляхами впровадження основних принципів навчання є методи і прийоми, що корегують взаємозв’язок педагога й учня в процесі набуття знань і формування умінь та навичок. Народнодидактичні методи навчання молодого покоління виділено М. Стельмаховичем, серед них чотири групи — словесні (бесіда, розповідь, опис, пояснення, читання), практичні, ігрові, наочні [3].

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Специфіка словесних методів навчання полягає в тому, що джерелом отримання знань та формування мовленнєвих умінь і навичок є живе слово. Від наставника школярі чують і наслідують милозвучну, колоритну українську мову, пересипану народними афоризмами, загадками, прикметами тощо. Під час розповіді, пояснення, бесіди, читання, якими вчитель керує на уроці, учні оволодівають не лише лінгвістичними знаннями, але й етнознаннями, що є основою для створення адекватних власних висловлювань. Особливого значення набуває прийом супровідних знань (В. Кононенко), за яким навчання рідної мови, засвоєння її специфічних елементів відбувається на основі залучення дидактичного матеріалу етнічного змісту. Супровідні знання відображають особливості життєвих і мовних стереотипів українського народу, його історію, культуру, світ рідної природи, морально-етичні та естетичні ідеали етносу тощо.

У тісному зв'язку зі словом використовуються наочні методи. Реалізація їх відповідає принципу наочності й пов'язана із спостереженнями учнів за явищами живої і неживої природи. Активного використання набув цей метод у практичній діяльності С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського. М. Стельмахович зазначає, що “у повсякденному житті дитина вже з малку спостерігає за працею дорослих, змінами в житті рослин, у неживій природі, звичками тварин, учинками людей, побутом” [3, 174], завдання ж учителя — розвинути цю здібність учня і навчити аналізувати та відображати побачене засобами мови. Реалізація народнодидактичної системи навчання зумовлює широке використання та демонстрацію предметів, виробів української національної культури (можливо, і в порівнянні з матеріальними цінностями культури інших народів). Наочні методи навчання також сприяють спостереженню над мовними явищами в дії — тобто функціонуванні їх у пропонованих текстах.

Особливе значення в народній дидактиці мають ігрові методи, “які викликають інтерес до знань, розвивають допитливість і кмітливість дітей, сприяють сенсорному вихованню, вселяють життєвий оптимізм, будять емоційну снагу” [3, 176]. Здавна дитина розвивалася у грі, для неї гра — не просто пустощі, а спосіб пізнання світу та відображення його у мовних знаках. В основі гри лежить ситуація, максимально наближена до реальності життя, що допомагає оволодіти мовою та сформувати мовленнєві вміння й навички в невимушених обставинах.

Особливо цінними на уроках мови є рольові ігри, під час яких відбувається формування мовлення через виконання учнями соціальних ролей за змодельованою ситуацією, наближеною до життя: мати — донька, батько — син, господар — гість, юнак — дівчина, сусід — сусідка, бабуся — онук та ін.). Подібні ігрові ситуації повинні мати народнопедагогічний зміст, тобто в процесі комунікації (попарної, групової, колективної) учні спираються на відомі знання про етнос, історію, культурні, етичні та естетичні цінності, традиції родинних стосунків, місце українського народу серед інших народів світу тощо. В ігровій формі школярі набувають умінь критичного мислення, виробляють власне ставлення до ситуації, формують навички переконувати й вести бесіду, висловлюють власні думки, закріплюють навички культури спілкування, а також поступово входять у світ українства, оволодівають національно-мовною картиною світу, виробляють ціннісні орієнтири, активну позицію громадянина України.

Для нашого дослідження також важливим є використання імітаційних ігрових методів навчання, що пов'язані з виконанням репродуктивних, наслідувальних дій. На думку дослідників, таким іграм передує підготовча робота, зокрема використання прийому виразного читання за ролями, бесіди за прочитаним, формульовання коротких висловлювань від імені персонажа тощо. Багомого значення у процесі формування мовленнєвих умінь і навичок учнів на засадах етнопедагогіки має прийом драматизації (С. Русова), коли учні перевтілюються в герой казок, байок, анекdotів й імітують ситуації близько до прочитаного або прослуханого зразка мовлення. У процесі імітації вони набувають життєвого досвіду, манер поведінки, переймають особливості українського мовлення за текстами фольклору та художньої літератури.

Практичні методи навчання полягають у цілеспрямованому формуванні відповідних умінь і навичок, адже діти повинні не лише оволодіти сукупністю лінгвістичних знань, але й уміти застосовувати здобуті знання на практиці. Шляхом реалізації практичних методів навчання є вправи, особливо ситуативні. Ситуація, взята вчителем із життя, наближає дитину до природних умов, допомагає швидко зорієнтуватися та продумати комунікативний хід.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Оскільки народне навчання тісно пов'язане з народним вихованням, то вчителі слід продумувати такі теми для ситуацій, які б наближали дитину до українського світу звичаїв, ідеалів, цінностей, сприяли формуванню патріотичних почуттів, позитивних рис характеру громадянина України. Наведемо приклади ситуативних вправ:

1. *Ви хочете подарувати гостю з-за кордону символічний сувенір. Який подарунок, на вашу думку, буде ідеальним? Створіть діалог між продавцем і покупцем на тему "На згадку про Україну". Якими іменниками, прикметниками ви будете послуговуватися?*
2. *На прохання матусі ви тішили на город, вирвали свіженьких овочів для салатів, склали в кошик і принесли до столу. Розкажіть, які овочі ви принесли. Отже, кожен, використовуючи прикметники. Які салати ви любите і як ви будете їх готувати?*
3. *Ви стали свідком неприємної ситуації: якийсь хлопчина років 6–7 підкидає шматочек хліба ногами. Спробуйте довести йому, що так робити не годиться, бо тіб — святий. Використайте відома вам пристрій, притчі.*
4. *Навесні ви приїхали до дідуся в гости. Вам хочеться допомогти йому посадити городину. Розкажіть, коли ви прокинулися і як пройшов робочий день. Які дієслова ви використали?*
5. *Ви заблукали в лісі. Згадайте народні прикмети, які допоможуть вам знайти дорогу. Розкажіть друзям про цю ситуацію.*
6. *Ви зібралися садовити на городі картоплю. За народним прогнозистом визначить, якою погода буде завтра. Розкажіть про це родині.*
7. *Ваш братик (сестричка) не хоче допомагати батькам по господарству, через що виникають сварки. Доведіть, що "Як хочеш сорочку мати, то не треба зівати: треба пізно лягати, а рано вставати".*
8. *Ваші подруги посварилися і не вітаються. Спробуйте помирити їх і довести, що гніватися на людину — то гріх.*
9. *Ви хочете продати на базарі вирощені власними руками овочі. Які слова допоможуть зацікавити покупців вашою продукцією?*
10. *Ви і ваша подруга стали активними учасниками дійств на Івана Купала, ваш однокласники — спостерігачами. Створіть поліпог на тему про проведене свято, враховуючи те, що в активних і пасивних учасників можуть бути різні погляди.*
11. *Ви почули, що хтось сказав нечесно про своїх батьків, називаючи їх "предками". Доведіть йому, що шанобливе ставлення до батьків — запорука особистого щастя.*

Система народної дидактики послуговується широким арсеналом **засобів навчання** — національно-культурними текстами, що використовуються на уроках у вигляді дидактичного матеріалу. В основному це твори усної народної творчості (пісні, думи, загадки, жарти, легенди, перекази, казки, прислів'я, приказки) та художньої літератури.

Усна народна словесність є вагомим засобом засвоєння мови та формування мовленнєвих умінь і навичок, оскільки саме фольклорні твори найяскравіше відображають і зберігають традиції культури мовлення, спосіб етномислення українського народу. Як стверджують В. Вугрич, П. Ігнатенко, М. Струнка, "без створення фольклорної основи дидактичного мовного матеріалу викладання мови буде неповним, учень не зможе повною мірою засвоїти мову як духовний, найдорожчий скарб народу, сформуватися як повноцінна мовна особистість, користуватися мовою як природною мовою у природних умовах свого життя" [4, 85].

Твори художньої літератури також мають великі навчальні і виховні можливості, є одним із кращих зразків високого стилю національної мови, втіленням традиційних українських елементів виховання. Художня література — це сукупність зразків художнього мовлення етносу, що виявляється у функціонуванні мовних одиниць, їх переосмисленні в контексті. З іншого боку, художні твори є втіленням народнопедагогічних ідей, що сприяють вихованню національних почуттів та особистісних рис характеру етнофора.

Таким чином, навчання рідної мови має на меті опору на народнодидактичну систему принципів, методів, засобів навчання. Народна основа найбільше відповідає генетичній природі особистості, найбільше зближує дитину з рідним народом і допомагає відчути себе його частинкою, з іншого боку, широке застосування системи народної дидактики — ефективний шлях в оволодінні рідною мовою та формуванні українського колориту мовлення.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононенко В.І. Рідне слово. — К.: Богдана, 2001. — 305 с.
2. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи методики української мови // Укр. мова і літ. в школі. — 1993. — №5–6. — С. 20–23.
3. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. — К.: ІЗМН, 1997. — 231 с.
4. Традиції української педагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі школи / За ред. В. Вугрич, П. Ігнатенко, М. Стрункої. — К., 1993. — 85 с.

Наталя КОВАЛЬЧУК

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПУНКТУАЦІЇ НА ОСНОВІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО (СОЦІОКУЛЬТУРНОГО) І ТЕКСТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ

У статті йдеться про вивчення української пунктуації на основі соціокультурного та текстологічного підходів. Автор розглядає теоретичні засади застосування цих підходів у процесі викладання рідної мови, подає систему завдань до роботи з текстами культурологічного спрямування.

Рідна мова — це те духовне багатство, яке треба розвивати й при множувати повсякчасно. Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини — це значить разом із звучанням рідного слова влiti в душу відчуття краси й емоцій, які вклав народ у слово, творячи і відшліфовуючи його протягом століть [6, 4].

Мова існує в суспільстві як складне та багаторівневе явище і вивчати її треба всебічно, цілісно. Традиційно в методиці української мови визначають такі підходи до навчання: лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний [5, 23]. Звідси — лінгвістика як мовознавча наука — це основа шкільного курсу української мови, що становить розгалужену систему знань про мову, її структуру, основні одиниці і способи поєднання цих одиниць у тексті [5;18]. Тому основою лінгвістичного підходу є ознайомлення учнів з розділами науки про мову, засвоєння системи лінгвістичних одиниць і навичок користування ними в усних та писемних висловлюваннях, а формування мовленнєвих умінь та навичок забезпечується усвідомленням необхідності засвоєння мовної матерії.

Разом з традиційними формуються й нові підходи до навчання рідної мови, викликані змінами в суспільному і духовному житті, зафіковані у Концепції національної школи в Україні, Державному освітньому стандарті: народознавчий, етнопедагогічний, соціокультурний, комунікативний, діяльнісно-орієнтований та інші. Одним із найважливіших у наш час є культурологічний підхід, що передбачає тісний зв'язок навчання рідної мови з національними та загальнолюдськими культурними і духовними цінностями, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному, морально-естетичному розвиткові особистості, органічному входженню її в соціум [7, 6].

У новому змісті навчання виділяється окрема соціокультурна змістова лінія, основним завданням якої є формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу і людства в цілому. Реалізується ця змістова лінія на основі дібраних текстів відповідної тематики, що використовуються як дидактичний матеріал мовної і мовленнєвої змістових ліній, а також за допомогою системи спеціальних інтелектуальної й емоційно-орієнтованих завдань, передбачають опрацювання цих текстів і, зокрема, вивчення деяких із них напам'ять. Окремо години на реалізацію цієї змістової лінії не виділяється. Отже, саме на рівні тексту здійснюється вдосконалення мовних, мовленнєвих умінь. Тому вивчення мовних, у тому числі й пунктуаційних тем, має відбуватися за лінгвокультурологічним та текстологічним підходами.

Таким чином, актуальність нашого дослідження зумовлюється необхідністю використання лінгвокультурологічного та текстологічного підходів для підвищення пунктуаційної грамотності учнів, нерозробленістю цього питання у методиці навчання рідної мови, складністю впровадження зазначених підходів у шкільну практику.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Мета нашої розмітки полягає у розробці методики вивчення пунктуаційних тем на текстовій основі, на основі лінгвокультурологічного підходу, що мають важливе значення у формуванні сталих пунктуаційних навичок, підвищення культури писемного мовлення.

Завдання дослідження: окреслити наукові засади впровадження текстологічного та лінгвокультурологічного підходів до вивчення пунктуації, розробити шляхи реалізації соціокультурного змістового компонента, дібрати дидактичний матеріал до уроків української мови у 8–9 класах.

Суттєвою ознакою навчання української мови є її знаковість, у тому числі й пунктуаційна, що повинна розглядатися і в лінгвокультурологічному та текстологічному аспектах.

Проблема пунктуації тексту простежується у працях Н. Валгіної, Л. Григорян, А. Ломизова, В. Мельничайка, М. Пентилюк, І. Фігуровського та інших. Методичний аспект пунктуації цілого тексту висвітлено у кандидатських дисертаціях В. Конькова, Л. Гогіберідзе. У роботі В. Конькова розглядаються особливості пунктуаційного членування тексту на прикладі публіцистичного стилю. Дослідження Л. Гогіберідзе присвячене методиці навчання пунктуації цілого тексту на уроках мови [3].

Для того, щоб розробити методику навчання пунктуації на текстовій основі, розглянемо поняття “текст”, його ознаки і граматичні категорії, які впливають на пунктуаційне оформлення тексту.

Серед великої кількості визначень тексту можна виділити три основні групи:

- 1) визначення за нелінгвістичним (паралінгвістичним) напрямком, що мають теоретико-інформативний характер (текст є проміжною базою процесу комунікації);
- 2) визначення, що характеризують текст як суму, сукупність чи велике об'єднання фраз;
- 3) визначення, в яких текст розглядається з погляду його структурної та смислової єдності.

Наведемо декілька з них:

- Текст — це письмовий за формою мовний твір, що належить одному учаснику комунікації, завершений і правильно оформленний (Т. Ніколаєва).
- Текст як єдине ціле — це смислова та структурна єдність взаємопов'язаних контактних і неконтактних речень, що повністю передають на письмі всю намічену автором інформацію (А. Лосєва).
- Текст — це твір, якому притаманна завершеність, об'єктивованість у вигляді письмового документа, який літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, що складається з заголовка і низки особливих одиниць, які поєднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що мають певний напрям та прагматичну настанову (І. Гальперін, Л. Лушпинська, М. Наумчук та інші).

Незважаючи на всі відмінності в наведених визначеннях, у них є спільне: по-перше, дослідники акцентують увагу на тому, що текст реалізується у письмовій формі; по-друге, текст розглядається як завершений твір; по-третє, він має власну внутрішню структуру.

Аналіз визначень дозволяє виділити такі особливості тексту:

- віднесеність до позамовної дійсності;
- смислову завершеність;
- смислову багатоплановість;
- комунікативну цілеспрямованість;
- мовне, структурне, композиційне оформлення;
- певну жанрову принадлежність [1, 76].

До них можна віднести і ще одну — культурологічну або соціокультурну цінність.

Безумовно, важливою рисою тексту є його пунктуаційне оформлення. Проблема пунктуації цілого тексту пов'язана перш за все з такими граматичними категоріями, як інформативність, членування, модальність.

Багато дослідників вважає інформативність важливою граматичною категорією тексту. І. Гальперін виділяє два види інформативності: змістово-фактуальну і змістово-концептуальну [2, 526]. Змістово-фактуальна інформативність поєднує низку форм культурологічної комунікації: опис подій, розповідь, повідомлення, роздуми автора, портрети персонажів,

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

діалоги. Змістово-концептуальна інформативність виявляється у тому, що основна ідея автора виражена опосередковано, через змістово-факультативну інформативність [2, 526–527]. Змістово-концептуальна інформативність має різні форми своєї мисленнєвої реалізації. І. Гальперін визначає пунктуацію як одну із форм реалізації змістово-концептуальної інформативності.

Пунктуаційна організація структурно-сintаксичних одиниць у тексті — один із найпотужніших і найбільш розповсюджених способів внесення до тексту змістово-концептуальної інформації. Виявляється це через такі важливі категорії тексту, як членування і модальність.

Членування має подвійний характер: воно покликане окремо подати читачеві відрізки для того, щоб полегшити сприйняття повідомлення, і для того, щоб автор з'ясував характер часового, просторового, образного, логічного та іншого зв'язку відрізків повідомлення. У першому випадку відчувається прагматична основа членування, в другому — суб'єктивно-пізнавальна.

Як відрізняють науковці, членування повідомлення зазвичай виявляє настанову автора на сприйняття тексту читачем і одночасно показує, як сам автор відповідно до своїх поглядів, моральних, етичних й естетичних принципів відмежовує одні епізоди, факти, події від інших. Така двобічна суть неоднаково реалізується у текстах різних типів, поєднуючи об'єктивні і суб'єктивні відношення. Сприйняття тексту читачем підпорядковується об'єктивним закономірностям, а характер авторського відмежування частин — суб'єктивно-оцінним параметрам.

В пунктуаційному членуванні тексту відображається не лише “об'єктивне” членування дійсності. За цією об'єктивністю приховано суб'єктивний характер автора. Таким чином, автор передає за допомогою пунктуаційної організації тексту певну змістово-концептуальну інформацію, використовуючи розділові знаки для вираження авторського задуму.

Пунктуаційна організація тексту пов'язана також з такою граматичною категорією, як модальність. Більшість граматистів розглядають модальність як вираження реальності (ірреальності) висловлювання і виділяють два її види: об'єктивно-модальне і суб'єктивно-модальне значення.

Розділові знаки відрізняються за ступенем вираження суб'єктивно-модальних значень. Знаки оқлику і питання виражають значення прямо, безпосередньо. Інші знаки впливають на формування смислу тексту приховано, через характер взаємодії суб'єктивно-модальних значень, пов'язаних у свідомості читача з певним розділовим знаком, з тими суб'єктивно-модальними значеннями, які виражаються лексико-граматичною структурою. Таким чином, пунктуаційне оформлення тексту відображає конкретні авторські завдання. Наприклад, бажання автора передати через смисл написаного культуру народу. Пунктуація тексту пов'язується з пошуком оптимального варіанту вираження єдиного необхідного смислу, що передає авторський задум.

У лінгвістичній літературі неодноразово підкреслювалось, що пунктуація неоднакова для текстів різної функціонально-стильової приналежності, але кожен із них несе в собі певне повідомлення про культуру, красу, звичаї, етичні основи народу та інше. Наприклад, пунктуація наукової літератури стандартизована і не має індивідуальної осмисленності. Переважають знаки, що членують текст на окремі речення та частини речення. Майже не трапляються розділові знаки, які зазвичай пов'язані з індивідуально-авторською манерою викладу матеріалу.

У текстах офіційно-ділового стилю пунктуація стандартна і проста. Дослідники зазначають чіткість, логічність побудови й оформлення думки, що висувається на передній план у ділових паперах та стає самоціллю. У прямому зв'язку з цим знаходяться ті технічно-пунктуаційні правила, які є специфікою пунктуаційної системи ділової літератури. До таких правил перш за все відносять правила рубрикування з обов'язковим збереженням послідовності у використанні позначень рубрик і чіткості у членуванні тексту [3].

Загальноприйняті форми викладу та розміщення матеріалу засвідчують “легкість” використання розділових знаків, їх одноманітність. Проте в пунктуаційному оформленні ділових паперів є й певні труднощі, зумовлені використанням абзаців, тире, нумерації пунктів й

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

інше. У публіцистичних творах пунктуація менш стандартна, ім властива деяка вільність, яка з'являється як наслідок розмовної інтонації і художніх засобів виразності. Інші особливості має пунктуація в художніх текстах, де багато чого залежить від уміння автора з її допомогою точніше передати відтінки смислу, які не можуть бути виражені тільки словами та синтаксичною будовою висловлювання. Пунктуацію можна називати одним із продуктивних засобів підвищення виразності художнього тексту, який і повинен передавати культурну спадщину народу. У художньому тексті широко використовуються розділові знаки, які виражають емоційно-експресивні якості писемної мови та різні відтінки смислу. Вся пунктуаційна система повно, широко служить у художньому тексті, як носій культури, одним із відповідних яскравих засобів передачі не лише логічного, інтелектуального, але й емоційного змісту.

Тому ми пропонуємо на уроках вивчення пунктуаційних тем використовувати тексти різних стилів із метою збагачення учнів національними, загальнолюдськими і духовними цінностями, нормами, історичними мовними фактами, що набуває у наш час особливої актуальності.

На уроках вивчення пунктуації навчання різних видів мовленнєвої діяльності здійснюється на основі текстів культурологічної тематики. До видів мовленнєвої діяльності ми відносимо говоріння, аудіювання, читання, письмо та комбінований (переказ).



Ми можемо виділити репродуктивне (повторюване), продуктивне (неповторюване), глобальне, детальне, критичне аудіювання [4, 23]. Під час глобального аудіювання охоплюється загальний зміст, визначається тема, основна думка, текст розподіляється на смислові частини, здійснюється розрізнення композиційних елементів. У процесі детального аудіювання докладно сприймається зміст, усвідомлюються всі елементи повідомлення і кожного зокрема. Під час критичного — висловлюється власна думка з приводу почутого, мотивується згода, незгода. Впровадження пунктуаційного аналізу відбувається під час виконання будь-якого виду аудіювання. Від виду аудіювання залежить форма контролю учнів: усний чи письмовий переказ, переказ із творчим завданням, власне висловлювання типу роздум, тестові завдання.

У методиці виокремлюється інший вид мовленнєвої діяльності — читання, яке є важливим для одержання знань, естетичної насолоди та інше. Під час цього виду мовленнєвої діяльності необхідно вказати, з якою метою читається текст, де, коли, для чого буде використано інформацію.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Виділяють різні види читання: ознайомлювальне, вивчальне, вибіркове, вголос, мовчки [4, 23]. Під час ознайомлювального читання потрібно усвідомити, кому адресований текст, які основні ідеї висвітлено у кожному абзаці та в цілому тексті. Виділяють різновиди такого виду читання: швидке читання заголовків, окремих фрагментів тексту, перегляд читання анотацій, змісту тощо.

Вибіркове читання вимагає з'ясування основної думки тексту, як вона розкривається, що в тексті головне чи другорядне, яку нову для читача інформацію він містить. Його мета: повільне читання всього тексту чи частин, глибоке проникнення в його зміст, усвідомлення взаємозв'язку, послідовності всіх композиційних частин тексту, максимально повне охоплення нової інформації. Працюючи над вибірковим читанням тексту, учні повинні усвідомити, про що йдеться в тексті (загальне уявлення), яку інформацію потрібно вибрати, де вона знаходиться в тексті, що в ньому головне і другорядне. Характер такого читання — перегортання сторінок, швидке читання заголовків, змісту, окремих фрагментів тексту, повільне читання окремих частин з метою одержання нової інформації, орієнтація в логічно-смисловій структурі тексту. Читання вголос — читання знайомого тексту, мовчки — незнайомого тексту.

Говоріння та письмо мають на меті створення усних та письмових власних висловлювань монологічного й діалогічного характеру. Особливістю діалогічного мовлення є наявність ланцюга реплік, які народжуються спонтанно у процесі спілкування, граматична неповнота речень; використання простих граматичних конструкцій та різних за метою висловлювання речень. Ознаки монологічного мовлення — послідовність, логічність; дотримання теми, використання фактичного матеріалу, композиційне оформлення, різноманітність словника; багатство, правильність мови; дотримання стилю; виявлення певного рівня творчої діяльності. Як елемент навчання монологу може використовуватися комплексний аналіз тексту. В його основі — тема та ідея; стильова приналежність тексту, ситуація, в якій цей текст буде доречним; мовні засоби, що сприяють реалізації авторського задуму; пунктуаційний аналіз за такою таблицею.

Таблиця 1

1	Прочитати речення, знайти і назвати пунктограми	Теза
2	Обґрунтувати умови розташування знаків, навести приклади	Докази (аргументація)
3	Назвати пунктограми	Висновок

Зміст таблиці дає уявлення про те, що усний пунктуаційний аналіз тексту може сприяти розвитку й удосконаленню монологічного мовлення, формуванню умінь будувати власні висловлювання на лінгвістичну тему у науковому стилі. Тексти наукового стилю можна використовувати для аудіювання, читання з метою поглиблення знань учнів про історію пунктуації, функціонального навантаження окремих пунктуаційних знаків. Подамо приклад для аналізу.

Функція крапок змінилася ще в античну епоху. Синтаксичне ускладнення мови, а також розвиток ораторського мистецтва привели до того, що крапку почали використовувати не лише для розмежування слів, але і для позначення великих, малих пауз. Таку зміну функцій розділових знаків було теоретично осмислено у книзі грецького граматика Діонісія Фракійського "Граматичне мистецтво". Діонісій виділив три розділових знаки: крапку — знак закінченості думки; середню крапку, яка ставилася для перепочинку; малу крапку — знак думки, яка не закінчена, але потребує продовження.

У праці Діонісія Фракійського відзначається одна з важливих функцій розділових знаків, яку виконує крапка, — завершення речення (закінченої думки). Як зазначає О. Доблаш-Рождественська у праці, присвяченій історії письма у середні віки, у західноєвропейському докаролінгському письмі єдиним розділовим знаком була крапка. Зверху рядка вона означала довгу зупинку, відповідала сучасній крапці. Знизу вона виражала коротку зупинку і позначала сучасну кому. Посередині вона передавала середню зупинку. У знакові "середньої сили" більшість середньоєвічних писарів не відчували потреби і користувалися лише верхньою та нижньою крапками для довгих та коротких пауз (160 сл.).

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

До цього чи інших текстів можна запропонувати такі завдання: прочитати, звертаючи увагу на розділові знаки; стисло передати зміст, визначивши значення крапки; дописати висновок; доповнити речення тексту, наприклад, вставними словами, однорідними членами речення та інше; переконструювати речення, обґрунтувати вживання у тексті розділових знаків; записати схеми речень.

Отже, вивчення української пунктуації за текстологічним та соціокультурним підходом має такі особливості:

- використання системи текстів, об'єднаних певною культурологічною темою для різноманітних навчальних диктантів та комплексних завдань до них, які охоплюють різні мовні рівні;
- стильова диференціація дібраних текстів: наукові (навчально-наукові, науково-популярні) про історію виникнення та основні функції розділових знаків, видатних вітчизняних мовознавців; публіцистичні про найяскравіші культурні події сьогодення; художні (прозові та поетичні) про красу і самобутність нашої природи, звичаї, традиції тощо; зразки розмовного стилю (народні діалоги та жарти, як стимул для побудови власних діалогічних висловлювань);
- жанрова диференціація текстів-зразків;
- методична система роботи з окремими текстами: від комплексного аналізу готового чи створеного тексту до побудови власних висловлювань різних типів і стилів мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухбиндер В. А. О целосности и структуре текста // Вопросы языкоznания. — 1975. — № 6. — С. 73–86.
2. Гальперин И. Р. Грамматические категории текста (опыт обобщения) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. — 1977. — Т. 36. — С. 522–532.
3. Гогиберидзе Л. М. Обучение пунктуации связного текста на уроках русского языка: Автореф. дис... канд. пед. наук / МГПИ им. В.И. Ленина. — М., 1989. — 16 с.
4. Гумак Л. Уроки української мови у 8 класі. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. — 208 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк — К.: Ленвіт, 2004. — 400 с.
6. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 1. — С. 4.
7. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи. — К.: Перун, 2005. — 176 с.

Олександр АНТОНЧУК

СПИСУВАННЯ І ДИКТАНТИ ЯК ОСНОВНІ ГРУПИ ОРФОГРАФІЧНИХ ВПРАВ

У статті розглянуто різні види орфографічних вправ: списування (неускладнене, вибіркове) та диктанти. Останнім подана класифікація різних вчених, а також рекомендаційні вправи в умовах вивчення поряд з українською мовою російської.

Серед головних завдань вивчення української мови в школі є ознайомлення учнів з мовною системою для формування умінь і навичок — орфоепічних, граматичних, лексичних, правописних, стилістичних. Саме під час виконання вправ школярі використовують теоретичні положення, глибше усвідоомлюють їх зміст і практичне значення.

Більшість методистів (Л. Федоренко, М. Разумовська, М. Баранов, Г. Іваницька та ін.) виділяють дві основні групи орфографічних вправ: списування і диктанти.

Розрізняють такі види списування: неускладнене, або копіювання, юскладнене, тобто з додатковими завданнями, як-от: списати і підкреслити орфограми, списати і вставити пропущені букви; списати, розкривши дужки; списати і пояснити орфограми, навівши перевірні слова; вписати з тексту слова з певною орфограмою (вибіркове списування); замінити словосполучення одним словом і виділити орфограми (творче списування) тощо.

Окремим видом списування є складання учнями індивідуальних орфографічних словничків. Учитель вибирає слова, правопис яких школярам потрібно засвоїти. Слова пропонуються чи на спеціальних таблицях, які вивішуються на деякий час у класі, чи в реченнях під час вивчення теми. В обох випадках учні спочатку виконують зі словами різні

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

вправи, що полегшують написання цих слів (читання за складами, добір синонімів, пояснення значень та ін.), потім записують їх до індивідуальних словничків. До них учні постійно звертаються в процесі виконання вправ [16, 166].

Неускладнене списування як найефективніший спосіб засвоєння орфографії рекомендують М. Бунаков, В. Фльоров, П. Афанасьев та ін. Учені вбачають важливість цих вправ у тому, що вони розвивають в учнів зорову пам'ять. Списування без змін тексту обстоює А. Срагович: “Два-три роки такої роботи дадуть більше, ніж десять років навчання прийнятими зараз методами” [13, 30]. Натомість М. Ушаков замість механічного переписування радить застосовувати різноманітне вибіркове виписування з розподілом слів на групи залежно від граматичних, фонетичних, смыслових і орфографічних ознак [14, 16]. Учений пропонує списування супроводжувати підкресленням, обведенням кольоровим олівцем, усним розбором.

На думку І. Хом'яка, у середніх класах можливе застосування неускладненого списування, якщо супроводжувати його аналізом записаного: визначенням певних орфограм, поясненням їх вживання, зіставленням літературних форм з діалектними і тими, які властиві, наприклад, іншій мові тощо [17, 93].

Особливістю вибіркового списування з поясненням орфограм є те, що учні звуковий образ слів сприймають, промовляючи його про себе, а також запам'ятовують зоровий образ слова, правильно написаного в тексті. Під час закріплення орфографічних правил списування тексту без пропуску букв варто проводити за умови, якщо в текст включені слова, що потребують зорового сприймання.

Різні погляди методистів і щодо вправ на вставку пропущених орфограм. Так, І. Ющук називає їх “шкідливими з погляду формування грамотності учнів, якщо дитина, виконавши таку вправу, не може відразу перевірити себе й виправити помилки, які трапилися.... Тому відповіді в підручнику до вправ із пропущеними орфограмами, навіть якщо учень спише ці відповіді, корисні, бо запобігають вкоріненню неграмотності” [18, 284]. Л. Тростенцова вважає, що “задання на вставку пропущених букв спрямовані на контроль засвоєння матеріалу, на те, як відпрацьовано ключові вміння, пов'язані з особливостями певних груп слів — варіантів орфограм, що вивчається” [8, 162]. Д. Богоявленський недоліком вправ на списування тексту, в якому пропущено букви, визначає те, що пропуск сигналізує про необхідність застосування орфографічного правила. Учням не потрібно визначати, коли застосовувати орфографічне правило [3, 23].

Ми не скильні ідеалізувати вправи на вставку пропущених орфограм, однак вважаємо, що вони мають певний розвивальний ефект, оскільки змушують учнів проводити подумки орфографічний розбір слова з метою вибору правильного написання. Відповіді до такого виду вправ не є необхідними в підручнику, хоча для слабких школлярів вони будуть своєрідною підказкою.

Поряд із списуванням — основним видом орфографічних вправ — є диктанти як найживіреніша на практиці “вправа, що базується на порівнянні вимови з написанням” [16, 167]. М. Львов вважає, що диктант — “це одна з найбільш використовуваних письмових граматико-орфографічних аналітико-синтетичних вправ, що полягає у відтворенні почутого, тобто сприйнятого на слух тексту чи окремих його елементів (слухові диктанти), а також у сприйнятті зором і, на відміну від списування, фіксується в пам'яті (зорові диктанти)” [9, 50]. Учений розрізняє слухові, зорові, вільні, творчі, вибіркові диктанти, самодиктант чи диктант “Перевіряю себе”, комбіновані диктанти. За використанням матеріалу — текстові диктанти, складені з окремих речень, словникові диктанти.

У методичній літературі зустрічаються різні класифікації диктантів. Пояснюється це тим, що в шкільній практиці використовується велика кількість різних типів і видів диктувань, до того ж впроваджується комбінування їх та видозмінювання щодо методики написання.

М. Ушаков розробив таку класифікацію диктантів: 1) диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний і перевірний, або контрольний); 2) диктанти із зміною тексту (вибірковий, вільний, творчий); 3) комбіновані види диктантів, що включають у себе різновидові елементи [15, 65]. М. Поздняков розподіляє диктанти на такі групи: 1) зоровий попереджувальний; 2) слуховий попереджувальний; 3) слухово-зоровий або зорово-слуховий попереджувальний; 4) вибірковий; 5) творчий; 6) вільний; 7) контрольний [10, 198–202],

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

визначаючи види то з боку сприймання їх учнями, то з позиції іхнього призначення. Л. Федоренко ділить диктанти на дві групи: із зміною тексту і без його зміни, додавши до визначеного М. Ушаковим першого виду диктант із побіжним розбором, або коментоване письмо й обмеживши другий вид вибірковими і творчими диктантами.

За способом контролю успішності учнів Є. Дмитровський ділить диктанти на навчальні і контрольні, слушно зауважуючи, що “такий поділ умовний, бо всі диктанти вчать учнів, як писати, і всі диктанти контрольні, бо вони поряд з іншими письмовими роботами учнів перевіряються й оцінюються вчителем” [7, 189].

Ознаками (основами) для поділу загальної категорії диктантів можуть бути: 1) мета виконуваної роботи (навчальні, контрольні); 2) особливості тексту, який диктується; 3) характер відтворення учнями продиктованого тексту — без змін чи із змінами змінами і якими саме (текстуальні (дослівні), вибіркові, вільні, творчі); 4) спосіб (методика) проведення диктанту (попереджувальний, пояснювальний) [4, 8–9].

В. Горбачук виділяє такі види диктантів: текстуальний, вибірковий, вільний і творчий. Залежно від мети проведення кожен із них може бути і навчальним, і контрольним, а навчальні відповідно до методики проведення — попереджувальними чи пояснювальними [5, 10]. Зважаючи на те, що коментований диктант має на меті попередити виникнення на письмі помилок, автор розглядає його як різновид попереджувального. Це твердження піділяє О. Біляєв і додає, що на відміну від попереджувального диктанту коментоване письмо проводиться енергійніше, в швидкому темпі [2, 3]. Учений радить проводити вибіркове коментування відразу після пояснення нового правила, коли учні ще не мають потрібних умінь і навичок застосовувати його. При повторенні ж — з метою перевірки якості засвоєння орфографічних правил, вивчених протягом тривалого часу, — повне коментування [2, 4].

Окрім цього, В. Горбачук розкриває суть використовуваного у вивченні української і російської мов диктанту-перекладу, коли текст диктується вчителем однією мовою, а школярі записують його іншою; мотивує, що диктанти-переклади можуть бути текстуальними, вибірковими, вільними, або творчими, за способом опрацювання тексту — попереджувальними, якщо спочатку перекладається текст, а потім записується, і пояснювальними, коли йдеться про пояснення та виправлення вже записаного під диктовку тексту. Для нашого дослідження важливо й те, що методист визначає насиченість тексту диктанту орфограмами: орфограми мають розподілятися рівномірно по всьому тексту, а не зосереджуватись у якісь його частині; до кінця уроку учні стомлюються, увага їх послаблюється, тому й спостерігається більша кількість помилок у кінці диктанту [5, 62].

В умовах вивчення поряд з українською мовою російської слід широко використовувати різні види вправ зіставного характеру як-от: 1) порівняти написання поданих слів по-українськи і по-російськи; 2) списати слова двома колонками: у першій — слова, написані українською мовою, у другій — слова, передані російською мовою; 3) запам'ятати написання поданих слів по-українськи і по-російськи, переписати їх і підкреслити вказану орфограму; 4) перекласти слова з російської мови на українську; 5) перекласти словосполучення з російської мови українською (і навпаки); 6) прочитати текст, перекласти його російською мовою, записати переклад. Не дивлячись у книгу, перекласти цей текст українською мовою і звірити з перекладом, вміщеним у підручнику [11, 89–90].

Із метою оптимального використання вправ-перекладів необхідно враховувати: 1) під час опрацювання яких тем ця вправа є найбільш необхідною; 2) який навчальний ефект може дати її застосування в кожному конкретному випадку; 3) який дидактичний матеріал виявиться необхідним для досягнення тієї чи тієї мети; 4) які є способи виконання перекладу і коли доцільно застосовувати кожен із них [10, 76].

І. Хом'як радить в умовах інтерферованого мовленнєвого середовища застосовувати і редактування текстів із порушенням правописних норм літературного мовлення. Цей вид навчальної роботи проводиться в основному як саморедактування, що полягає у вивиренні і виправленні раніше написаного на основі знань лінгвістичних норм і уявлень про позитивні якості писемного мовлення [18, 95].

Під час проведення вибіркового диктанту вчитель зосереджує увагу на орфограмі, виховує відчуття орфограм, уміння розбиратися у змісті тексту і швидко вибирати потрібну

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

групу слів [1, 188]. Цей вид диктанту можна супроводжувати граматичними завданнями (розібрати слово за будовою, вказати відміну і відмінок іменника, форму дієслова і т. ін.). Особливість завдань на вилісування слів з тією чи іншою орфограмою полягає в тому, що по-перше, дидактичний матеріал диктується вчителем і сприймається на слух учнем; по-друге, одночасно зі сприйманням тексту над ним проводиться певна аналітико-синтетична робота; потрете, результати вибору повинні бути точно зафіковані.

Одним із видів перевірного диктанту, що має навчальний характер, є коротке диктування чи диктант із промовлянням. Цей диктант складається з 2–10 слів з неперевірними чи важко перевірними орфограмами в корені. Перед тим як записати ці слова, учні промовляють їх пошепки, чітко вимовляючи звуки і намагаючись запам'ятати їх написання. Запис тут же перевіряється учителем фронтально. Ті слова, в яких школярі роблять помилки, включаються в наступні короткі диктанти до того часу, доки учні не запам'ятають їх написання. Ця робота служить для повторення і проводиться на початку уроку (“орфографічні п’ятихвилинки”) [16, 170].

Таким чином, списування і диктанти є основними групами орфографічних вправ. Звичайно, вчитель не може обмежуватися лише ними на уроках орфографії. Важливо, щоб такі завдання поєднувалися з іншими вправами, не порушували структури уроку, підвищували орфографічну грамотність учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев П.О. Методика русского языка в средней школе. Учебник для пед. и учител. ин-тов. Изд. 2-е, испр. — М.: Учпедиз., 1947. — 268 с.
2. Біляєв О.М. Вправи в навчанні мови // Українська мова і література в школі. — 2004. — №6. — С. 2–5.
3. Боголюбский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии // Русский язык в школе. — 1976. — №3. — С. 29–35; №4. — С. 12–20.
4. Горбатов Д.С. Новый вид орфографического контроля // Русский язык в школе. — 1993. — № 2. — С. 29–32.
5. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення: Посібник для вчителя. — К.: Рад. школа, 1989. — 93 с.
6. Горбачук В. Т. Види списування та їх місце в системі вправ на уроках мови // Методика викл. укр. мови і літ.: Вип. 4. — К., 1970. — С. 131–142.
7. Дмитровський Є.М. Методика викл. укр. мови в сер. школі. Посібник для вчителів-словесників середні школи. — К.: Рад. школа, 1965. — 286 с.
8. Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення. К.: Наук. думка, 1965. — 311 с.
9. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.
10. Мельничайко В.Я. Види мовного розбору. Укр. мова: Довідник — Тернопіль: Богдан, 1998. — 120 с.
11. Мельниченко И.Н. Осуществление взаимосвязи укр. и рус. в обучении орфографии русского языка: Пособие для учителей-словесников восьмилетн. школы. — М.: Рад. школа, 1966. — 134 с.
12. Поздняков Н.С. Методика препод. русского языка. Изд. 3-е, испр. — М.: Учпедиз, 1955. — С. 49–70.
13. Современный урок русского языка: Пособие для учителя / Сост. Л.А. Тростенцова. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
14. Ушаков М.В. Изучение слов, не проверяемых правилами в V-VIII кл. — М.: Учпедиз, 1960. — 67 с.
15. Ушаков М.В. О видах диктанта в семилетней и средней школе. — Учпедиз, 1957. — 123 с.
16. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. — М.: Просвещение, 1964; 2-е изд. — 1973. — 255 с.
17. Хом'як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. — Рівне: ППФ “Волинські обереги”, 1998. — 228 с.
18. Ющук І.П. Психологічний аспект у методіці викладання рідної мови // Вісник Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. Випуск 1. — К.: Правові джерела, 2002. — 293 с.

ІНТОНАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ ВПРАВНОСТІ УЧНІВ

У статті аргументовано роль інтонації у формуванні пунктуаційної вправності учнів; подано принципи пунктуації та представлено етапи роботи над інтонацією, дидактичний матеріал до них.

Пунктуаційна грамотність посідає одне з чільних місць серед мовних умінь і навичок учнів, оскільки сприяє практичній спрямованості в навчанні і тісно пов'язана з формуванням мовленнєвої та комунікативної компетенцій. Розуміння учнями комунікативної ролі розділових знаків “поліпшує спілкування, сприяє досягненню комунікативної мети...”, “... має загальнокультурне значення, є показником рівня мовленнєвого розвитку ...” [4, 239].

Однак, як показують спостереження, у процесі навчання пунктуації вчителі-словесники більше уваги приділяють писемному мовленню і менше усному (правильній вимові звуків, слів, виразному читанню речень та ін.), умінню слухати мовлення. Такий підхід не є виправданим. Значно ефективнішим для навчання мови у процесі засвоєння знань із синтаксису й пунктуації є впровадження єдиної системи роботи над усним та писемним мовленням на основі спостережень за інтонацією. Дотримуючись думки Н. Тоцької, яка визначає інтонацію як “сукупність кількох фонетичних компонентів: фразового наголосу, пауз, ритміки, мелодики, тембру і темпу”, завдяки яким “мовленнєвий потік членується на смислові відрізки — синтагми і речення, розмежовуються речення за метою висловлювання, визначається внутрішня взаємодія компонентів у комунікативному процесі, досягається вираження модальних значень і емоційного забарвлення відповідних повідомлень” [6, 73].

У лінгвістичній науці (Л. Щерба, Л. Булаховський, Г. Фирсов, О. Текучов) доведено, що інтонація досить тісно пов'язана з пунктуацією. Однак “не можна стверджувати, що пунктуація підпорядкована інтонації і що інтонація є основою пунктуації” [5, 11]. У випадку, коли вибір розділового знака визначається диференціацією смислових зв'язків слів чи смислових відношень між частинами складного речення, мають місце пунктуаційні варіанти, яким в усному мовленні відповідають різноманітні інтонаційні особливості висловлювання. У таких ситуаціях розділові знаки в писемному мовленні та інтонація в усному взаємопов'язані, однофункціональні — виконують смислорозрізнювальну функцію.

Тісний зв'язок пунктуації з інтонацією особливо помітний, коли текст записується з голосу (під диктовку). Такий зв'язок виражається визначенням типом інтонації для певного розділового знака. Наприклад, розповідній інтонації відповідає крапка, питальний — знак питання, окличний — знак оклику, попереджувально-пояснювальний — двокрапка, інтонації «...» — тире тощо. Однак “не всі найтонші відтінки інтонації речения можна передати наявними розділовими знаками”, “...розділових знаків значно менше, ніж інтонаційних відтінків речень, тобто один і той же розділовий знак може відповідати різним типам і відтінкам інтонації” [5, 12]. Наприклад, кома відповідає не лише інтонації переліку, а й інтонації зіставлення при однорідних членах речення, а також пояснювальній при неоднорідних означеннях. Це дає право стверджувати, що між інтонацією та пунктуацією далеко не завжди можна поставити знак рівності. Окрім того, пунктуація й інтонаційний поділ висловлювання на частини паузами не завжди збігається. У деяких випадках за наявності паузи розділовий знак відсутній і, навпаки, розділовий знак ставиться за відсутності паузи. Так, між групою підмета і присудка робиться інтонаційна пауза, а розділовий знак (тире) ставиться тільки в окремих випадках, залежно від способів вираження головних членів.

Подані приклади ще раз указують на важливість інтонаційного аспекту в процесі вивчення пунктуації, яку необхідно розглядати, на нашу думку, в контексті смислової основи та граматичної структури речення. Розділові знаки можуть розставлятися в ряді випадків згідно з інтонацією, “але сама інтонація, як і пунктуація в писемному мовленні, відповідає синтаксичному членуванню речення, яке передає одночасно і смислове членування” [8, 13]. Більше того, пунктуація в писемному мовленні, а інтонація в усному служать для одних і тих же цілей — усвідомленого читання тексту та надання мовленню осмисленого характеру. У лінгвістичній традиції усному мовленню, що звучить, протиставляли писемне, розраховане

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

лише на зорове сприйняття. Однак, як відзначає Н. Черемисіна, і писемний текст завжди звучить для автора і озвучується — реально чи уявно — читачем [8, 7].

Досить важливим у роботі вчителя є розуміння принципів пунктуації: логічного, або смислового, синтаксичного, або структурного, та інтонаційного. У різні часи вчені по-різному піджодили до розгляду значення цих принципів у навчанні пунктуації.

Так, В. Масальський відзначає: “Для методики навчання пунктуації важливо встановити якийсь один провідний її принцип з тим, щоб учитель міг будувати свою роботу в певній послідовності...”, “основою, на яку неодмінно спиратиметься вчитель у процесі навчання пунктуації, може бути граматика, тобто синтаксична будова речення” [3, 260–261]. Далі вчений доводить, що інтонація не може служити основою для навчання пунктуації, лише “у деяких випадках учителеві необхідно зважати й на ритмомелодику мови, на інтонаційне оформлення того чи іншого синтаксичного явища, тієї чи іншої конструкції речення” [3, 261].

Сьогодні принципи пунктуації не протистоять, а лише вказують на одні й ті ж аспекти одного й того ж граматичного явища, “встановлення правильного співвідношення між ними — одна з умов, що визначає основний напрямок пошукув і прийомів методів навчання [2, 10]. С. Абакумов досить образно і правильно підтвердив цю думку: “Інтонація та пунктуація — це дві сестри, доњки одного й того ж батька — смислу мовлення” [1, 12]. Саме від смислового змісту і побудови речення в усному мовленні залежить інтонація, а в писемному — пунктуація.

Удосконалення інтонаційних навичок під час навчання синтаксису базується на власне методичному принципі зіставлення усного та писемного мовлення, встановленому Л. Федоренко на основі закономірності процесу засвоєння писемного мовлення. Оволодінню усним мовленням, як уже зазначалося вище, повинно передувати оволодіння писемним мовленням [7, 36–37].

Тому відомості про українську пунктуацію варто розглядати з урахуванням такого чинника, як сприйняття, розуміння і практичне володіння інтонацією усного мовлення, а також оволодіння методикою аналізу писемного мовлення.

З огляду на це науковці (Н. Черемисіна В. Гилимов, І. Дацюк) роботу над інтонацією у навчанні синтаксису й пунктуації вважають за доцільне проводити поетапно, ускладнюючи час від часу завдання:

I-й етап — вправи на розпізнавання;

II-й етап — вправи на усвідомлення;

III-й етап — вправи для формування навичок грамотного іntonування.

Такі вправи в методиці навчання мови прийнято називати **інтонаційно-смисловими**. Вони сприяють глибшому усвідомленню співвідношення інтонації та пунктуації.

Принарадко зазначимо, що однією з основних характеристик комунікативно зорієнтованого навчання є використання тексту як дидактичної одиниці навчального матеріалу, що забезпечує органічну єдність у пізнанні системи, структури мови і розвитку мовлення. Визначальним, на наш погляд, для методики мови має стати твердження іntonології про те, що інтонація присутня в будь-якому тексті — як в усному, так і в писемному, — і сприймати її можна лише тоді, коли явище інтонації осмислюватиметься як факт мови, якщо будуть визначені її одиниці у взаємоз'язку з іншими одиницями мовних рівнів.

Перший етап.

1. Ознайомтеся з поданими партитурними знаками. Складіть партитуру (розмітьте відповідними умовними знаками) поданого тексту.

1. ' — знак акценту над наголошеним голосним для позначення наголосу;

2. Паузи:

/ — коротка;

// — середня;

/// — довга.

3. Тон:

↓ — зниження тону;

↑ — підвищення тону.

4. ----- — уповільнення вимови.

5. → — пришиплення вимови.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

6. “ ” — позначення іронічного відтінку.

Це було літом, любий читачу...

Сонце золоту пряжу пряло на Дніпрі, а в степу білими, як молоко, гречками меди пахли, ні: я розкажу тобі про мед, але обміну красу... Добре?

П'яно пахнуть меди, течуть річкою... Ах, знову про мед!

Знаєте, літом дики качки вже спаровані й не грають табунами, як весною, на запізній гриці Дніпра... О, ні, густий, сивий верболіз ховає гнізда качині далеко-далеко від людського ока, й ми, молоді анархісти, коли купалися, не бачили срібних крил качиних... А це краса!

Ми слухали журтіву сагу Дніпра, який полоскав наші ноги і плакав на білому піску: припаде, мов до грудей, до берега, задзвонить, і на каміннях бринять старечі слози...

Дивувалися: “Чудний Дніпро” (Г. Косинка).

1. Прослухайте текст. Визначте кількість синтагм у кожній фразі. Прочитайте текст про себе. Зверніть увагу на синтагматичні межі: а) позначені розділовими знаками; б) не позначені розділовими знаками.

Листя

Листя злетіло з дерев. Недавно воно попум'яніло, кружляло, а зараз дерево голі. Листя попум'яніло й вночі, коли цього не було видно. І кружляло уночі, не тільки вденъ, але це також було словано від очей. Можна тільки уязвати, як воно поночі горить і обсипається. Знаю, що в яру його можна буде назгрібати немало, аби розвести вогнище. Там стоять три липи. Три випадкові липи, і нічого більше не росте, навіть тернові кущі. А кругом поле.

Я сподіваюсь, що зможу нагребти сухого, палкого листя, хоча мені ще йти до нього далеко-далеко, але водночас і боюся, щоб його вже не розікрав вітер (Є. Гуцало).

2. Прочитайте речення разом з диктором і услід за ним, стежте за правильним інтонаціям. Запишіть почуте речення, розставте розділові знаки.

3. Прослухайте розповідні речення. Зверніть увагу на протиставлення як умову синтагматичного членування. Прочитайте речення: Наприклад: Чим довша мовчанка, // тим дивовижніша мова. Поясніть вживання розділового знака.

Другий етап.

1. Запишіть приклади, переставляючи звертання. Виразно прочитайте кожне речення і скажіть, яким чином змінюється інтонація залежно від місця звертання в ньому.

1. *Україно! Яка ж бо гарна ти!* (М. Нагнибіда)

2. *Крізь сотні сумнівів я йду до тебе, добро і право віку* (В. Стус).

2. Порівняйте речення, у якому *о* виступає у значенні вигука, з реченням, у якому *о* виступає у значенні частки. Зверніть увагу на інтонацію та вживання розділових знаків у поданих реченнях.

1. *О слово рідне! Ти стоїш на чаті предковічних пам'яток святині* (П. Куліш).

2. *О, яка сувора, яка довга зима* (М. Рябчук).

Третій етап.

1. Прочитайте подані речення і поясніть відмінності в їх сімислових відтінках, зумовлених розстановкою розділових знаків.

1. *Розстутилися хмари — пригріло сонечко, дихнув теплий вітерець.*

2. *Розстутилися хмари, пригріло сонечко — дихнув теплий вітерець.*

3. *Розстутилися хмари, пригріло сонечко, дихнув теплий вітерець.*

2. Виразно прочитайте і перепишіть подані речення. Поясніть випадки, коли: 1) інтонація відповідає пунктуації; 2) спостерігається лише частковий збіг інтонації та пунктуації; 3) інтонація не відповідає пунктуації.

1. *Культура мовної поведінки — своєрідне дзеркало людини, її зовнішнє, а відтак і внутрішнє інтелектуальне обличчя* (В. Скуратівський).

2. *Цей дріт приносить телеграми хтось з якої датини* (М. Рильський).

3. *Не можна, кажуть, людині помолодішати, а подобристати завжди можна* (О. Гончар).

4. *На превеликий жаль, у мене нема знайомих у Кишиневі* (М. Коцюбинський).

Отже, щоб правильно вживати розділові знаки, учням необхідно знати смисл і побудову речення, а також пунктуаційні правила, що спираються на зміст та його структуру. І ні в якому разі не шукати випадків відповідності чи невідповідності між паузами та розділовими знаками.

НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У свою чергу, щоб точніше зрозуміти смисл і побудову речення, потрібно уважно дослухатися до інтонації (внутрішнього та зовнішнього мовлення), що виражає їх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумов С.И. Методика пунктуации. — М., 1954. — С. 12.
2. Блинов Г.И. Методика пунктуации в школе. — М., 1978. — С. 10.
3. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. В.І.Масальського. — К., 1962. — С. 260–261.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк. — К., 2005. — С. 239.
5. Наумович А.Н. Современная русская пунктуация. — Мн., 1983. — С. 11.
6. Тоцька Н.І. Фонетика і фонологія // Сучасна українська літературна мова /За ред. А.П.Грищенка. — 3-те вид., доповн. — К., 2002. — С. 73.
7. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. — М., 1973. — С. 36.
8. Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. — М.,1982. — С.7.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Олена ШТОНЬ

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ КУРСУ "ПРАКТИКУМ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ" В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті обґрунтовано зміст програми з практикуму української мови, укладеної на основі комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення мовних явищ. Описано структуру програми, яка з огляду на запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, передбачає не лише окреслення змістових модулів, а й узгодження системи оцінювання досягнень студентів-першокурсників.

Реформування національної освіти в Україні потребує пошуків нових шляхів та підходів до викладання основ наук у загальноосвітній та вищій школі, особливо української мови, яка є важливим чинником формування національної свідомості, високорозвиненої мовної особистості.

Концепція мовної освіти, Державний стандарт і чинні програми орієнтують на те, що кінцевою метою навчання мови школярів є не тільки вивчення мовних засобів для здійснення комунікації, а й навчання самого процесу одержання й передачі інформації. Саме тому комунікативно-діяльнісний підхід до викладання рідної мови набуває сьогодні особливої актуальності.

Формування мовленнєвої компетенції учнів активно досліджується в сучасній лінгводидактиці і здійснюється в шкільній практиці. Вітчизняна методика вузівського навчання української мови у вищій школі останнім часом збагатилася практикою, що стосуються вдосконалення професійного мовлення студентів-нефілологів. Фахова ж компетенція словесників стала предметом вивчення лише окремих науковців, зокрема О. Семеног, Л. Златів [1; 3]. Професійна підготовка студентів-філологів до роботи в школах різних типів частково висвітлюється у підручнику "Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах" за редакцією М. Пентилюк [2].

На думку О. Семеног "...основою системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури має стати компетентнісно-орієнтований підхід" [3, 31]. Серед компетенцій, які повинна формувати система навчання у словесника, авторка виділяє лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну і дослідницьку. На її думку, потреба в реалізації комунікативного підходу в шкільному викладанні, зниження мовленнєвої культури в суспільстві вимагає якісної комунікативної компетенції [3, 32–33].

Аналізуючи програми мовознавчих курсів, що читаються на філологічних факультетах ВНЗ педагогічного профілю Л. Златів констатує, що в підручниках і посібниках для вищої школи немає чіткого комунікативного спрямування навчання мови [1, 9]. У її дисертаційному дослідженні розроблено методику формування у студентів-першокурсників філологічного факультету змін сприймати й адекватно відтворювати зміст науково-навчального тексту на основі текстоцентричного і комунікативно-діяльнісного підходів у межах "Практикуму з української мови".

Як бачимо, комунікативну компетенцію майбутнього учителя української мови і літератури пропонується формувати перш за все на заняттях із розвитку наукового мовлення. Культура спілкування в інших сферах залишається поза увагою. З огляду на це, а також в умовах запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих закладах III–IV рівнів акредитації в рамках Болонського процесу виникає необхідність

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

створення нової програми з “Практикуму української мови”, яка передбачала б удосконалення культури спілкування у всіх сферах і формувалася б як набір залікових кредитів. Таку програму укладено і надруковано у 2005 році в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка [4]. **Мета статті** — опис структури і обґрунтування змісту цієї програми.

Реформування програм у рамках Болонського процесу передбачає не лише визначення змістових модулів навчання із кожного предмета, а й узгодження систем оцінювання досягнень студента, що дасть можливість враховувати, окрім навчального навантаження, усі його здобутки. Тому структура розробленої нами програми включає описание навчальної дисципліни, що містить організаційно-методичну характеристику до навчального курсу: рік навчання — 1; семестр — 1–2; кількість кредитів ECTS — 4; вид підсумкового контролю — іспит (комп’ютерний тест); кількість змістових модулів — 3; загальна кількість годин — 144; практичні заняття — 72; самостійна робота — 36; індивідуальна робота — 36. Крім цього, у програмі є пояснювальна записка, змістове наповнення трьох змістових модулів (ЗМ), теми практичних занять, завдання до самостійної роботи студентів, вказано вид індивідуального навчально-дослідного завдання, методи навчання, методи оцінювання, методичне забезпечення дисципліни, описано структуру залікового кредиту, розподіл балів, що присвоюються слухачам, подано основну і додаткову літературу до курсу.

У пропонованій програмі практикуму української мови поряд із традиційним відбором і організацією навчального матеріалу, які орієнтовані на опрацювання орфографії та пунктуації, акцентується блок питань, пов’язаних із розвитком зв’язного мовлення й спрямованих на закріплення та вдосконалення частково здобутих у школі, частково нових умінь і навичок, що стосуються лінгвістики тексту та різних аналітичних форм почутого чи прочитаного, а також культури ділового спілкування. Це і складання плану, і тезування, конспектування, рецензування, написання рефератів, курсових робіт, наукових статей, анотацій тощо і оформлення офіційних документів. Адже жоден із вузівських курсів не ставить такої мети. А першокурсникам, як свідчить практика, перш за все якраз і бракує таких умінь, тим більше, що методика виціої школи, особливо у зв’язку із процесами ECTS, передбачає, що студент готовий до самостійного опрацювання матеріалу, тому тільки 50–60% навчального навантаження відводиться на лекційні, семінарські, лабораторні заняття, решта часу — самостійна та індивідуальна робота із науковою літературою. Тому такі уміння й навички, як визначення теми, основної думки, поділ тексту на мікротеми, складання плану, написання тез, конспектування, реферування тощо є елементарною і необхідною ланкою, яка забезпечить поглиблена самостійне вивчення будь-якого навчального матеріалу, у тому числі і під час підготовки до семінарських, практичних і лабораторних занять, а також формуватиме дослідницький підхід до здобуття знань.

З огляду на це, у програмі передбачається здобуття кредитів за трьома змістовими модулями: ЗМ I — “Текст. Стилі і типи мовлення”, ЗМ II — “Фонетика, графіка, орфоепія, словотвір, морфологія і орфографія”, ЗМ III — “Синтаксис і пунктуація”.

Комунікативні уміння і навички закріплюються та вдосконалюються під час навчальної роботи над першим змістовим модулем, який включає теми і питання до них:

Тема 1. Текст як продукт мовленнєвої діяльності

Визначення тексту. Його найважливіші ознаки: тематична цілісність, зв’язність, структурна організація, завершеність.

Тема, підтеми, основна думка тексту.

Структурні компоненти тексту (речення, складне синтаксичне ціле — ССЦ або надфразна єдність. Абзац.

Зв’язки між складовими частинами тексту (контактні і дистантні, послідовні і паралельні, перспективні і ретроспективні). Дане і нове або тема і рема.

Мовні засоби текстового зв’язку (сполучники, вставні слова, тематична лексика, займенники або займенникові слова, лексичні повтори, синоніми, співвідносність форм дієслова, риторичні питальні речення, називні та непоширені речення, неповні речення тощо).

Тема 2. Типи і форми мовлення

Форми мовлення (монолог, діалог, полілог). Їх особливості.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Типи монологічного мовлення: розповідь, опис, роздум. Особливості їх побудови, розгортання змісту і мовного оформлення. Залежність цих характеристик від стилю спілкування.

Поєднання у висловлюванні різних типів мовлення.

Тема 3. Стилі сучасної української літературної мови

Поняття про функціональний стиль. Залежність мовного стилю від сфери застосування, мети спілкування, змісту висловлювання тощо.

Основні ознаки наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, художнього, розмовно-побутового стилів та їх різновидів.

Тема 4. Письмові роботи наукового стилю

Види письмових робіт наукового стилю (план, тези, конспект, реферат, курсові та дипломні роботи, наукові статті, рецензії, анотації, тощо).

План і тези тексту. Послідовність складання плану і написання тез. Спільне й відмінне між ними. Їх види. Основні вимоги оформлення.

Конспект. Його види. Особливості конспектування усних і писемних висловлювань. Оформлення конспектів (система видіlenь, скорочень, умовних позначень тощо).

Реферат. Види рефератів (монографічні й оглядові, інформативні або реферати-конспекти й індикативні або реферати-резюме, автореферати).

Послідовність підготовки і написання рефератів. Їх структура, технічне і мовне оформлення.

Курсова та дипломна роботи. Їх види. Основні етапи виконання. Особливості цих етапів. Структура та зміст, правила технічного оформлення, у тому числі бібліографічного опису джерел, посилань, титульного аркуша тощо.

Наукова стаття, її композиція та оформлення. Особливості наукової доповіді.

Анотація. Її структура та види анотацій.

Рецензія. Вимоги до композиції й оформлення.

Тема 5. Писемне й усне ділове спілкування

Основні ознаки офіційно-ділового стилю, його підстилі.

Документи, їх класифікація, загальні вимоги до оформлення. Формуляр. Реквізит.

Автобіографія, резюме, заява, доручення, розписка, пояснювальна і доповідна записи, наказ, ділові листи, акти, характеристика, довідка, оголошення, запрошення, вітальний адрес, телеграма, телефонограма, факс, адреса, угода, інструкція, звіт.

Усне ділове спілкування (публічне й приватне).

Міжособистисне спілкування і мовний етикет.

Така послідовність матеріалу сприятиме глибшому осмисленню основних лінгвістичних понять, допоможе усвідомити їх у всій повноті взаємозв'язків, як наприклад, знання про стилюві різновиди сучасної української літературної мови стануть основовою для вмінь визначати стиль і тип текстів, творити їх структурно і словесно правильно і под.

Тема “Письмові роботи наукового стилю” передбачає одночасно формування як комунікативної, так і дослідницької компетенцій, адже студенти, з одного боку, повинні продемонструвати повноту засвоєння навчального матеріалу, широту ознайомлення з літературою, що стосується теми, а з іншого — виявити вміння критично користуватися цією літературою, оцінювати її наукову вартість, поглиблено висвітлювати певні питання, зіставляти висловлювання різних учених, коментувати їх, з’ясовувати правильність або хибність окремих суджень, робити теоретичні узагальнення під час виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), передбачених цим ЗМ — написання рефератів з історії чи проблем українського правопису, наукової статті, рецензії тощо.

Структурою заликового кредиту курсу визначено такий розподіл годин: змістовий модуль I — практичні заняття (20 год.), самостійна робота (14 год.); змістовий модуль II — практичні заняття (34 год.); самостійна робота (14 год.); змістовий модуль III — практичні заняття (18 год.), самостійна робота (8 год.). Для закріплення вмінь і навичок, що стосуються тем першого ЗМ, організацію навчальної роботи на практичних заняттях із тем другого й третього ЗМ пропонується проводити на зв’язних текстах різних стилів і типів мовлення, тобто формування орфографічної й пунктуаційної вправності студентів постійно пов’язувати із

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

текстознавством. Навчити студентів вдосконалювати зміст, послідовність і мовне оформлення свого і чужого тексту відповідно до вивченого матеріалу й стилю мовлення — одне із завдань практикуму. Під час виконання комунікативно-ситуативних завдань, написання творів, різних за джерелом знань, способом викладу, жанром і стилем студенти мають одержувати необхідні для майбутньої роботи в школі знання і навички організації такої роботи.

Крім того, в основі професійної спрямованості практикуму з української мови лежить не лише орієнтація на здобуття умінь і навичок, які будуть необхідні майбутнім учителям-словесникам, а й на використання міжпредметних зв'язків із методикою викладання української мови (вироблення вмінь визначати вид орфограм, пунктограм, класифікувати їх, виправляти помилки, пропонувати шляхи їх усунення тощо). Професійна орієнтація в навчанні передбачає також активізацію й удосконалення мовлення студентів на базі лексики зі спеціальності і близької до спеціальності, у зв'язку з чим передбачається глибоке засвоєння поняттійного і термінологічного мінімуму шкільного курсу мови. Тому в процесі аналізу мовних фактів слід постійно звертатися до шкільних підручників, навчати першокурсників творчо використовувати різноманітні методи і прийоми практичного засвоєння мовних закономірностей.

Підсумковий комп'ютерний тест базується на перевірці умінь знайти у тексті орфографічні та пунктуаційні помилки, виправити їх. Подібні завдання пропонуємо максимально використовувати на практичних заняттях і під час поточного тестування, оскільки це, на відміну від традиційних на практикумі диктантів (словникових, поясньюальних, вибіркових і т.д.), забезпечить інтерактивність навчального процесу: можливість для студентів навчатися й перевіряти свої знання у будь-який час і в будь-якому місці без присутності викладача, ввійшовши в комп'ютерну мережу університету й відшукавши інтерактивний комплекс із практикуму української мови.

Отже, комунікативно-діяльнісний підхід застосований у запропонованій програмі, сприятиме формуванню різних професійних компетенцій студента-філолога, передусім комунікативної, дослідницької та інформаційної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Златів Л.М. Формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту: Автореф. Дис... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. — К., 2000. — 19 с.
2. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. Підручник для студентів-філологів. — К.: Ленвіт, 2000. — 264 с.
3. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. — Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. — 404 с.
4. Практикум з української мови: Програма навчального курсу для студентів спеціальності "українська мова і література" філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Уклад. О.П. Штонь. — Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені В.Гнатюка, 2005. — 21 с.

Стефанія ПАНЦЬО

ВИВЧЕННЯ КОНФІКСАЛЬНОГО ТВОРЕННЯ ПРИСЛІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається проблема конфіксального творення прислівників та шляхи її прийоми засвоєння матеріалу на заняттях зі словотвору.

Відповідно до вимог Болонської системи у вищій освіті постало питання про вдосконалення й підвищення якості навчання. Ідея Болонського процесу пов'язана з реалізацією принципів навчання у ВНЗ, основними серед яких у вивченні рідної мови є, на нашу думку, науковість, поєднання активності, ініціативності студентів з вимогливим керівництвом викладача. Для формування вчителя-словесника необхідно у студентів виробити міцні теоретичні знання й практичні навички.

Вивчення словотвору на філологічних факультетах у вищих навчальних закладах спрямоване на засвоєння студентами понять і термінів та вироблення умінь і навичок.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

У процесі опрацювання словотвору звертаємо увагу на деривацію повнозначних частин мови. Досвід показує, що студенти нерідко неправильно визначають словотвірну структуру прислівників. Розгляд творення прислівників в українській мові передбачає передусім необхідність розмежування синхронії і діахронії, які для цієї частини мови мають велике значення.

Мета статті — висвітлити особливості з'ясування активності творення прислівників конфіксальним способом словотворення, вироблення навиків аналізу похідних прислівників на заняттях зі словотвору.

У світлі досягнень сучасної словотвірної теорії залишається, на нашу думку, очевидною безпідставністю доволі поширене твердження про те, що прислівники здебільшого утворилися із відмінкових форм іменних частин мови, які закам'яніли у процесі їх тривалого функціонування [4, 230; 5, 492].

У працях багатьох відомих дериваторів, зокрема І. Ковалика, В. Грещука, Н. Клименко, В. Горпинича, О. Земської, І. Улуханова та ін., цілі розряди прислівників, які раніше виводили із відмінкових форм іменників, прикметників, займенників, трактуються як афіксальні утворення, тобто є продуктом морфологічного словотворення. Такий підхід деривації прислівників у синхронічному аспекті не викликає сумнівів [3, 121; 5, 106–110].

Бивчення творення прислівників у діахронії доводить, що теорія адвербалізації похідних на зразок *по-моєму*, *додолу*, *вдома*, *звоєу*, *здалека* та ін. не підтверджена конкретними мовними фактами. Розгляд словотвірних процесів окремих лексико-семантических груп прислівників дозволяє встановити відношення похідності між членами однієї ЛСГ, а також простежити зв'язки прислівників з відповідною відмінковою формою іменних частин мови.

На лабораторно-практических заняттях аналізуємо певні групи прислівників відповідно до конкретної словотвірної моделі. Зіставляючи прислівники із прийменниково-відмінковими формами, показуємо, що ці форми є по суті синтаксичними конструкціями, а не членами ЛСГ похідних прислівників, оскільки не становлять лексичні одиниці, й таким чином семантично не співвідносяться з будь-яким прислівником цієї ЛСГ, “не виражають її інтегральних і диференціальних ознак” [2, 194].

Особливо чітко простежується афіксальне словотворення на прикладі прислівників ЛСГ із позначенням просторовості (просторової орієнтації), утворених від прикметників. Студентам пропонуємо записати словосполучення *на правий бік*, *з правого боку*, *з лівого боку*. Розглядаючи їх, ставимо запитання:

- 1) Чи можливі відмінкові форми на зразок *з права*, *з ліва*, *на право*, *на ліво*?
- 2) Чи могли прикметники самі по собі вживатися з прийменниками? Спостереження за наведеними прикладами підштовхують студентів до висновку, що утворені від прикметників і прийменників прислівники *направо*, *нагіво*, *справа*, *зліва* є наслідком афіксального, а саме конфіксального способу морфологічного словотворення.

Маючи навички конструктувати словотвірні моделі, студенти їх відтворюють таким чином “на- + прикметникова основа + -о”, “с- + прикметникова основа + -а”. Подібно утворилися й прислівники на зразок *нарівні*, *насправді*, *напоготові* чи *віддавна здалека* та ін. Студенти, пам'ятаючи про рамкові конструкції, характерні для словотвірної структури слів, на базі цих та інших похідних прислівників, їх схематично записують. Це виглядає так:

1) “на-...- і”, 2) від-...-а”, 3) “з -...-а” та ін. На закріплення розглянутого пропонуємо виконати такі вправи:

Вправа 1. Згрупуйте подані прислівники за тотожністю схем.

Зверху, додому, вранці, змолоду, по-новому, по-земному, знizu, донизу, збоку, зранку, зблизька, скоса, згарячу, заново, спроста.

Вправа 2. Згрупуйте подані прислівники за частиномовною належністю твірних слів.

Востаннє, начисто, вдатині, нашвидку, спочатку, угорі, досхочу, всупі.

Зважаючи на те, що в українській мові майже половина відад'ективних прислівників із конфіксом *по- ... -ому* утворена від основ прикметників, які виражають ознаки осіб, предметів, явищ за відношенням до того, кому вони властиві [5, 108], ми аналізуємо зі студентами подані прислівники і їх твірні.

Вправа 3. У поданих словах позначте твірні основи.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

По-божому ← Божий, по-братньому ← братній, по-військовому ← військовий,
по-дитячому ← дитячий, по-жіночому ← жіночий, по-качиному ← качиний,
по-котячому ← котячий, по-народному ← народний, по-слов'яному ← слов'яній,
по-яструбиному ← яструбиний.

Для ілюстрації регулярності словотвірної моделі **по-...-ому** пропонуємо студентам вправу на утворення прислівників від прикметників різної структури (усно).

Вправа 4. Утворіть прислівники, вкажіть твірні основи.

Войовничий, діловий, справедливий, товарицький, справжній, вчораший, давній, осінній, ранковий, сучасний, італійський, європейський, старовинний

По завершенню розгляду цієї словотвірної моделі запитуємо у студентів: 1) Яка ще модель дублює попередню? 2) Чи однакові синтагматичні зв'язки конфіксів **по-...-ому** і **по-...-и**?

Для ілюстрації дублюючої моделі і підтвердження того, що синтагматичні зв'язки конфікса **по-...-и** дещо вужчі, ніж конфікса **по-...-ому** даємо для запису на дощці пожідні прислівники.

Вправа 5. Розгляніть словотвірну структуру прислівників.

По-католицьки, по-лицарськи, по-людськи, по-материнськи, по-міщанськи, по-молодецьки, по-німецьки, по-ораторськи, по-панськи, по-парубоцьки, по-слов'янськи, по-українськи, по-циганськи, по-якутськи

У процесі аналізу деад'ективних прислівників конфіксального способу вимагаємо у студентів відшукати твірну основу, запам'ятати правопис цих слів, підтвердити потенційність твірних прикметників. Знову-таки для засвоєння деад'ективних моделей рекомендуємо виконати вправу.

Вправа 6. Вкажіть твірні основи і побудуйте моделі до прислівників.

Нагло, наголо, наспіло, впевні, дотізна, досита, досуха, дочиста, затепла, завиширихи, завдовежки, завгрубики, завбільшки, напрямки, навпростець, навпрошки, порівну, потиху, порізну, попросту

(Подані прислівники утворені за такими моделями: на-...-о, в-...-і, до-...-а, за-...-а, за-...-ки, на-...-ки, нав-...-ець, нав-...-ки, по-...-у).

Вправа 7. Знайдіть прислівники, утворені префіксально-суфіксальним способом. Визначте їхні твірні слова.

1. Зоддалеки гора Княжа — як бурій ведмідь превеликий, що розтігся на березі (С. Гуцало).

2. Місяць піднявся вгору, поменішав і став жовтогарячий (І. Нечуй-Левицький).

3. Пожартувавши так, діди по ману переходятуть до поважної розмови (С. Васильченко).

4. Сонце стояло ще низько над обрієм, але смялось по-весняному (І. Нечуй-Левицький).

Отже, після виконання цих вправ звертаємо увагу на твірну базу, наголошуючи на тому, що від одного й того ж твірного слова можуть утворюватися цілі ряди слів різних частин мови.

Студенти пригадують, що можливості твірних розкриваються при конструкціонні словотвірних ланцюжків, словотвірних гнізд, словотвірних парадигм. Для ілюстрації подаємо візірці творення прислівників типу:

по-новому	віддаля
нов(ий) →	знову
	наново
	далі →
	подалі
	здаля

А далі студенти пробують показати деривацію прислівників I ступеня похідності від слів лівий

зліва	справа
лів(ий) →	напліво
	правий →
	направо
	ліворуч
	праворуч
	вліво
	вправо

На цих прикладах доводимо, що є подібні словотвірні парадигми, що на I ступені деривації домінують конфіксальні утворення прислівників тощо.

Розглядаючи ці схеми та будуючи інші, студенти виробляють навики конструкціонання різних комплексних одиниць словотвору. Роботою зі схемами і, зокрема, з конкретними

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

пожідними словами, підводимо студентів до розуміння засвоєння особливостей префіксально-суфіксального способу, до наявності в мові рамкових конструкцій для творення прислівників.

Варто пригадати студентам про словотвірне значення, про семантичну характерність конфіксальних прислівників. Посилаючись на те, що деякі дослідники вважають, що прислівник не має свого специфічного лексичного значення, підводимо студентів до думки про зумовленість семантики прислівників лексичним значенням мотивувальної бази (іменника, прикметника, числівника, займенника). Аналіз прислівників конфіксального способу творення засвідчує той факт, що прислівник різноманітної словотвірної структури набуває і своєрідного лексичного значення, яке розвивається внаслідок розширення його семантики. Так, лексичне значення прислівника *по-простому* мотивується одним із дев'яти значень прикметника *простий* — “просто, звичайно, без вигадки”: *У мене, знаєте, все по-простому* (І. Нечуй-Левицький). Прислівник розширив свою семантику, набув значення, невластиве прикметникові “як ведеться в народі”: *Думає по-простому, по-мужичъкому* (Б. Грінченко), “незважаючи на умовності”: *Будуть якъсъ трудноацъ, заходьте по-простому* (Ю. Збанацький) та ін. [1, 13].

Студенти пересвідчуються про структурний та семантичний зв'язок твірного і пожідного слів і про набуття прислівником специфічного прислівникового лексичного, а ширше — словотвірного значення.

Наочник для систематизації знань пропонуємо виконати словотвірний аналіз конфіксальних прислівників, заповнюючи таблицю. Зразок:

Прислівник	Твірне слово	Конфіксальний моделі	Словотвірне значення
ЗВОКУ	Іменник БІК	з — ... -у-	просторовість
УНОЧІ	Іменник НЧ	у — ... — і —	темпоральність

Слова для аналізу: *надворі, зранку, поволі, справді, злегка, дівчі, по-сусідськи, по-осінньому, по-простому, наодинці, додола, всліту, замолоду, по-старому, по-польськи, здавна*.

Коли студенти заповнюють таблицю, їм ставляться запитання:

1) Які частини мови виступають твірними для прислівників префіксально-суфіксального способу деривації?

2) Які моделі регулярні в українській мові?

3) Яке словотвірне значення характерне для конфіксальних прислівників?

Робиться висновок про широку твірну базу конфіксальних прислівників (іменники, прикметники, числівники), про регулярність відприкметникової моделі *по-...-ому*, про словотвірне значення (темпоральність, просторовість, причиновість, спосіб дії).

Отже, вивчення словотвірних процесів конфіксального способу деривації на базі прислівника допомагає упевнитися в тому, що прислівники у межах цього способу утворюються за своїми словотвірними моделями і що про адвербіалізацію в такому разі не варто говорити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми словотвору української мови // Матеріали наукових читань, присвячених пам'яті професора І. Ковалика — Тернопіль, 1993. — 183 с.
2. Актуальные проблемы русского словообразования // Материалы III Республиканской научной конференции. — Часть II. — Ташкент: Учитувчи, 1980. — 286 с.
3. Горпинич В. О. Українська словотвірна дереватологія. — Дніпропетровськ, 1998. — 189 с.
4. Горпинич В. О. Морфологія української мови: Підручник. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. — 335 с.
5. Грецук Василь. Український відприкметниковий словотвір. — Івано-Франківськ: Плай, 1995. — 206 с.
1. Українська мова. Енциклопедія. — К.: Укр. енциклопедія, 2000. — 752 с.

МІСЦЕ СЛОВОТВОРУ В СИСТЕМІ МОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У статті з'ясовано зміст і об'єм словотвірних відомостей, з якими ознайомлюються студенти філологічних факультетів ВНЗ. Особливу увагу звернено на міжрізницю презентацію словотвірного матеріалу.

Основною метою викладання української мови на філологічному факультеті є “забезпечення фахової підготовки з сучасної української літературної мови, допомога студентам у практичному оволодінні її літературними нормами, формування у них міцних навичок культури писемного й усного мовлення” [5, 1].

Для успішної реалізації цих завдань особливе значення має дотримання принципів наступності й перспективності навчання, які повинні бути визначальними у вивчені вісіх мовознавчих курсів, що входять до навчального плану філологічного факультету. Саме на таких принципах повинні будуватися програми виучуваних курсів, оскільки засвоєння будь-якого мовного матеріалу “значною мірою залежить від того, наскільки органічно він входить у систему засвоєних понять, асоціативних зв'язків між ними” [3, 14].

Для вирішення цієї проблеми однією із важливих технологій є впровадження міжпредметних зв'язків між курсами лінгвістичного блоку, а також зі шкільним курсом української мови. Вислів “міжпредметні зв'язки” став термінологічним як у шкільному, так і вузівському викладанні мови. Ні у кого не викликає сумніву необхідність встановлення змістових зв'язків між предметами в навчальному процесі. Як показує практика, інтеграційні зв'язки між різними лінгвістичними курсами і сучасною українською літературною мовою зводяться до двох основних напрямів. Перший з них стосується поглиблення теоретичних знань, що дає змогу вільно орієнтуватися у причиново-наслідкових зв'язках між явищами мовної системи, давати їм кваліфіковане пояснення й оцінку. Другий забезпечує практичне оволодіння відповідними уміннями й навичками.

Перший напрям пов'язаний із реалізацією принципу міжпредметних зв'язків між різними курсами лінгвістичного блоку, а також зв'язками між рівнями мовної системи. Обидва напрямки інтеграційних зв'язків у вивчені мови тісно пов'язані між собою, причому другий реалізується з опорою на перший.

Сказане дозволяє зробити висновок про те, що перед викладачами ВНЗ стоять відповідальні завдання, реалізація яких може бути забезпечена чіткою організацією навчального процесу, зокрема скоригованістю навчальних дисциплін лінгвістичного циклу. Звідси випливає **мета нашого дослідження**, що полягає в з'ясуванні ролі й місця словотвірних відомостей у формуванні лінгвістичної компетенції студентів-філологів.

Перша навчальна дисципліна, з якою стикається майбутній словесник у ВНЗ — це **Практикум з української мови**. У “Пояснювальній записці” до програми з “Практикуму української мови” (укладач Г. Козачук) [4] сказано, що це “пропедевтичний курс, метою якого є підготовка студентів до засвоєння інших предметів лінгвістичного циклу. Він передбачає систематизацію знань з української мови, одержаних в школі, у багатьох випадках **розширення** та **поглиблення** їх (підкреслення наше — М.П.), допомогу в оволодінні необхідними орфоепічними, словотворчими, граматичними та стилістичними нормами” [4, 3].

Отже, образно кажучи, практикум має стати тим “місточком”, який поєднує знання учня, набуті у школі, зі знаннями, які отримує студент у ВНЗ.

Обсяг відомостей, представлених у програмі з **практикуму**, аж ніяк не буде пропедевтичним до системного вивчення словотвору в курсі сучасної української літературної мови: “Будова слова. Словотвір. Значущі частини слова. Основа слова. Правопис префіксів з-, роз-, без-, пре-, при-, прі-. Морфологічний аналіз слів” [4, 8].

Такий підхід до вирішення питання означає, що цей розділ є тільки дублюванням шкільної програми з означеного питання та ще й у вузькому плані, оскільки словотвірний аналіз замінений морфемним. Не дивно, що морфемний і словотвірний аналізи часто сплутують не тільки учні, але й студенти.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Якщо вважати, що практикум з української мови “готує до усвідомленого та серйозного сприйняття теоретичних дисциплін усього лінгвістичного циклу” [4, 4], то природно, що зі словотворення студент першого курсу мав би отримати ширші знання, ніж ті, які він здобув у школі.

Оскільки багато словотвірних понять і термінів у шкільник підручниках не визначаються (що є цілком віправданим, бо, наприклад, учням достатньо засвоїти конкретні способи творення слів без спеціального розкриття такого лінгвістичного поняття, як **спосіб творення** взагалі), то деякі з них варто було б представити у програмі з практикуму, в розділі “Будова слова і словотвір”.

Елементи словотвірного аналізу застосовуються і в розділі названої програми “Морфологія і орфографія” [4, 9], оскільки такі питання, як “Написання складних іменників разом і через дефіс”, “Написання складних прикметників разом і через дефіс”, “Відмінювання і правопис складних числівників” [4, 10], вивчаються тільки на основі утворення й синтаксичного функціонування цих груп лексики.

Отже, програма з практикуму української мови потребує деяких змін, уточнень, доповнень, зокрема у розділі “Будова слова і словотвір”, для того, щоб вона насправді стала пропедевтичним курсом у підготовці студента до засвоєння інших лінгвістичних дисциплін.

Ще одна дисципліна, яка передує системному вивчення словотворення в курсі сучасної української літературної мови, — **“Вступ до мовознавства”**. Вона розпочинає лінгвістичну підготовку студентів, готові до засвоєння інших мовознавчих дисциплін, розглядає різні рівні мови та їх системну організацію [1, 3].

У підручнику Ю. Карпенка “Вступ до мовознавства”, який складено відповідно до програми з цього курсу, ґрунтовно у теоретичному плані представлено розділ “Словотвір”. Такі поняття, як **похідність, мотивація**, розкриваються не через формальну структуру похідного, а через його семантику [1, 157].

На семантичній основі, через виведення синтаксичних трансформ пояснюються майже всі прояви мотивації, наприклад: “5) периферійна мотивація зі звуженням змісту мотивованого слова: водій — той, хто водить автомобіль” [7, 158].

Виходячи з такого розуміння словотвірного процесу й мотиваційних відношень між твірною базою та похідним словом, автор робить висновок, що “зміст мотивованого слова не можна вивести із суми значень морфем, що утворюють це слово, бо тут з’являється дуже важомий новий компонент значення, який прийнято називати семантичним прирошенням мотивованого слова і який зумовлює своїм існуванням ідіоматичність семантики похідного слова. Основним у словотвірній мотивації є значення” [1, 158].

Словотвірний тип Ю. Карпенка розуміє як бінарну величину, яка складається з мотивуючої (твірної) бази (яка часто є словосполученням) і твірного форманта: *н'ять років + -к- > н'ятирічка*. З погляду функціонування явища у мові пояснює автор поняття продуктивності словотвірного типу [1, 159].

Таким чином, можна зробити висновок, що багато словотвірних понять автор підручника “Вступ до мовознавства” трактує з позиції не формального розуміння мовних явищ, а з позиції значення кожного з них, пояснюю їх як такі, що функціонують у цілій мовній структурі.

Системне засвоєння словотвору розпочинається вивченням студентами курсу **сучасної української літературної мови**, який покликаний “забезпечити фахову підготовку з сучасної української літературної мови, допомогти студентам практично оволодіти її літературними нормами, сформувати в них міцні навички культури писемного й усного мовлення” [5, 1]. Так коротко у пояснівальній записці до чинної програми з сучасної української літературної мови сформульовані основні завдання цього курсу. Реалізації цих завдань сприяють лекційні, практичні та лабораторні заняття. Особливу увагу зосереджено у програмі на практичних заняттях з мови, оскільки останні “сприяти виробленню у студентів навичок **системного** аналізу мовних явищ, оволодінню лексичними, орфоепічними, граматичними, орфографічними, пунктуаційними та стилістичними нормами сучасної української літературної мови” [5, 2].

Акцентування уваги на практичних заняттях, на наш погляд, цілком віправдане, оскільки студенти багато теоретичних відомостей здатні і повинні опрацьовувати самостійно. Тим

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

більше, що багато лекційного матеріалу (як показує практика) в лінгвістичних курсах дублюється.

Якби весь навчальний матеріал, наведений у програмах лінгвістичного циклу, вибудувати в один ряд, то неодмінно виявилися б цілковіті недоречності, а саме: зайде дублювання навчального матеріалу, повторення одного і того ж рівня висвітлення певного мовного питання. Передусім це стосується програм таких дисциплін, як "Сучасна українська літературна мова", "Стилістика сучасної української мови", "Загальне мовознавство", "Практикум з української мови" та ін.

Таке становище не є випадковим: програми з окремих предметів складаються, як правило, різними авторами, і кожний з них намагається як можна повніше і солідніше представити свій предмет, не думаючи про зміст програм інших предметів. А між іншими, сучасні психолого-педагогічні дослідження рекомендують будувати навчальний цикл так, щоб предмети, які до нього належать, своїм змістом разом створювали цілісну систему. Доведено, що людина здатна опанувати будь-який складний предмет, якщо він складає цілісну закінчену систему, в якій всі компоненти взаємопов'язані і взаємозумовлені. Якби нам вдалося надати такого системного характеру змістові предметів лінгвістичного циклу, то студенти зекономили б багато навчального часу, який вони витрачають на освоєння цього циклу в традиційній побудові. Частково це завдання вирішують міжпредметні зв'язки і міжрівневі зв'язки у вивченні мови. Але цілком проблема зникне тоді, коли буде переглянуто порядок складання програм. Потрібно, щоб програми з усіх предметів лінгвістичного циклу складалися одним авторським колективом під єдиним керівництвом. Цьому колективу потрібно буде скласти єдину програму циклу, яка вміщуватиме матеріал з усіх навчальних дисциплін. Створення такої програми вирішить і інші проблеми: черговість і паралельність вивчення предметів циклу, а також розділів, тем в середині одного предмета.

Мова в своїй природі є явищем багатоаспектним, але явищем цілісним. Тому закономірно, що в програмі з **сучасної української літературної мови** виділено ряд розділів цієї мовознавчої науки (фонетика, лексикологія й ін.). Виділення в мові різних розділів, підсистем, рівнів хоч і зумовлено мовою реальністю, але, по суті, служить лише відповідним прийомом, який сприяє можливості пізнання і глибокому вивчення окремих мовних явищ, а разом з тим і мови в цілому. Встановлення зв'язків між розділами одного і того ж курсу має як глибоке теоретичне значення, так власне практичне значення для формування особистості вчителя, професійні якості якого потребують лінгвістичного кругозору, уміння бачити зв'язок одного явища з іншими, знання системи мови і законів її функціонування.

Загальні цілі, визначені у пояснювальній записці до програми з СУЛМ, реалізуються через означення широкого кола конкретних теоретичних відомостей і в практичних завданнях, які мають перерости у практичні уміння студентів, що є невід'ємною частиною комунікативної і лінгвістичної компетенції учителя-словесника.

Специфіка кожного рівня мови, який визначається наявністю властивих йому одиниць і закономірностей їх використання, не повинна приводити до ізоляції рівнів і неврахування їх взаємозв'язку. Роль цілісного підходу до мови у навчальному процесі особливо велика, бо такий підхід формує у студентів уявлення про мову як цілісну систему, частини якої знаходяться у безперервній взаємодії.

Так, уже при вивченні розділу "**Фонетика**" важко обйтися без розуміння явищ інших розділів. Зокрема, при вивченні таких фонетичних тем, як "Чергування приголосних фонем в українській літературній мові" й ін. не можемо обйтися без відомостей зі словотвору [5, 5]. Без таких же відомостей не можна опрацьовувати і тему "Поняття складу. Типи складів. Морфемне членування слова та складоподіл" [5, 6].

Без розуміння способу мотивації та способу утворення складних слів не вивчити таку тему з розділу "**Орфографія**", як "Поняття орфограм. Різновиди орфограм. Правопис складних слів" [5, 20]. Лабораторну роботу на тему "Тренувальні вправи на засвоєння складних орфограм, написання складних слів разом і через дефіс" [5, 20] доцільно провести за єдиною методикою з наскрізної тематики: "Лінгвістичний аналіз одиниць різних рівнів".

У розділі "**Лексикологія**" є окремі теми, які також мають безпосередній зв'язок зі **словотвором**. Це насамперед теми із практичної частини програми: "Розгляд текстів з погляду

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

історичного походження лексики сучасної української мови. Аналіз лексичних, фонетичних і словотвірних ознак старослов'янізмів". "Характеристика неологізмів (загальномовних та індивідуально-авторських); з'ясування їх походження та способів творення" [5, 21]. Заслуговує на увагу те, що програма цей матеріал пропонує опрацьовувати на основі текстів [5, 21]. У теоретичній частині програми з лексикології словотвірні відомості варто застосовувати при вивченні теми "Омоніми. Розмежування омонімії та полісемії" [5, 7]. Слід зауважити, що з цим явищем тісно пов'язується лексико-семантичний спосіб творення слів. Варто наголосити, що основним при словотвірному аналізі лексем, утворених лексико-семантичним способом, пріоритетним є встановлення **семантичного зв'язку** між мотивуючим та мотивованим словами.

Системне вивчення українського словотвору представлене у розділі "Морфеміка та словотвір". Навчальні програми передбачають вивчення розділу "Словотвір" разом із "Морфемікою". У "Пояснювальній записці" до програми з курсу СУЛМ більше уваги звернено на лабораторно-практичні заняття. Як було зазначено вище, така постанова питання цілком оправдана. Тому програма радить більше уваги приділяти лабораторно-практичним заняттям. Саме на лабораторних заняттях студенти мають змогу працювати над живим мовним матеріалом. Лабораторні роботи дають більше можливостей для реалізації професійної спрямованості курсу. Цьому сприяє вибір тематики, вибір мовного матеріалу, використання лексикографічних джерел, застосування спеціальної системи запитань і завдань для кожного заняття, звернення до навчальної і методичної літератури, в т.ч. до шкільних підручників.

Специфіка лабораторних робіт визначається їхньою тематикою. Важливо, щоб лабораторні заняття відрізнялися від практичних. На нашу думку, важливо зробити лабораторні роботи однотипними за планом, методикою проведення. Суть цієї однотипності вчачаємо у виборі наскрізної тематики цих робіт. Такою наскрізною тематикою може бути "Лінгвістичний аналіз мовних одиниць різних рівнів". Системна організація таких лабораторних робіт буде тісно пов'язана зі шкільною граматикою, допоможе студентам професійно оволодіти методикою різних видів лінгвістичного розбору, який є досить важливим як у вищій школі, так і в загальноосвітній.

Аналіз програми із розділу "Морфеміка і словотвір" показує, що словотворенню приділено достатньо уваги. Але, зважаючи на тривалий термін дії цієї програми, у ній не враховано найновіших досягнень сучасної дериваційної лінгвістики. Особливу увагу хочеться звернути на дослідження з таких вузлових питань, як:

- словотвір і деривація;
- динамічне (ономасіологічне) словотворення;
- словотвір як синтаксичний процес;
- роль словотворення в організації тексту.

У програмі зовсім не згадується такий продуктивний спосіб творення слів як словоскладання [5, 9].

Належну увагу в програмі надано неморфологічним способам словотворення: "Різновиди морфолого-синтаксичного способу: субстантивація, ад'ективзація, прономіналізація, адвербальнізація та ін. Лексико-синтаксичний і лексико-семантичний способи творення слів" [5, 9].

Складаючи робочі програми, викладачі, які ведуть цей курс, чомусь саме ці теми об'єднують в одне заняття, матеріал якого виноситься на самостійне вивчення. Робити це не доцільно. По-перше, названі способи словотворення є продуктивними в українській мові. По-друге, як показує практика, саме ці способи словотворення студенти найбільше сплутують. Потретє, на основі мовного матеріалу цих способів словотворення доцільно продемонструвати утворення і функціонування багатьох слів.

Функціонально зорієнтоване вивчення словотворення передбачає практична частина програми з розділу "Словотвір": "Аналіз різних способів морфологічного словотвору. Аналіз типових відіменникових, віддієслівників, відприкметникових, відприслівників похідних" [5, 22]. Цією ж частиною програми передбачено завдання на зіставлення словотвірного, лексикологічного, етимологічного та морфемного аналізу слів [5, 22]. Завдання такого плану, по-перше, демонструють ієрархічну системність одиниць мови: доводять, що з точки зору словотворення слово є результатом словотворення, з позицій морфемки — інваріантом

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

притаманних йому морфем, у лексиці слово — певна номінативно-поняттійна одиниця і т.д. Студенти зрозуміють, що кожна мовна одиниця займає відповідне місце в системі у відношенні до одиниць нижчого і вищого рівнів. По-друге, на конкретних прикладах буде продемонстровано відмінність між різними видами мовного аналізу лексичних одиниць. Саме словотвірний і морфемний аналізи слів будуть сприяти розвиткові чуття мови у студентів, бо значення того чи іншого слова в багатьох випадках може бути розкрите саме за допомогою словотворчих засобів. Уміння виявити механізм поєднання частин у слові суттєво полегшило засвоєння великої кількості слів, які належать до одного і того ж словотвірного типу.

Аналізуючи наступний розділ програми СУЛМ — “**Морфологія. Частини мови**”, бачимо, що багато явищ цього розділу переплітаються з аспектами курсу “Морфеміка і словотвір”. “Інтереси” словотворення і морфології у цьому випадку важко розмежувати, тому що дуже багато сугто словотвірних явищ перенесено і представлено саме в розділі “Морфологія”. (Це спостерігається в такому широкому спектрі, що можна сказати, що ряд об’єктних явищ словотвору перенесено до морфології). Зокрема, мова іде про словотвір всіх повнозначних частин мови. Так, у теоретичній частині програми з морфології як об’єкт вивчення представлено:

1. Словотвір іменників у сучасній українській літературній мові [5, 11].
2. Словотвір прикметників у сучасній українській літературній мові. Словотвір якісних прикметників. Словотвірні засоби вираження міри вияву ознаки. Словотвір відносних і присвійних прикметників. Творення прикметників від географічних назв.
3. Словотвірні характеристики займенників [5, 12].
4. Словотвір дієслів [5, 13].
5. Повний словотвірчий та морфологічний аналіз дієслівних форм [5, 13].

Як бачимо, словотворення різних частин мови, яке представлено програмою, не має логічної послідовності: зовсім не згадується про словотвір числівників, не звертається увага на явища субстантивації та прономіналізації числівників.

Більш детально, зокрема, і з погляду функціонування мовних явищ у мові, представлено завдання словотвірного характеру у практичній частині програми розділу “Морфологія”. Наприклад, завдання щодо роботи над прикметником: “Виявлення регулярних і нерегулярних словотвірних типів. Аналіз складних прикметників. Повний морфологічний та словотвірний аналіз прикметників” [5, 23]. Заслуговують на увагу завдання, які знаходимо у програмі до розділів “Займенник” і “Прислівник”: “Аналіз випадків прономіналізації за текстами. Вправи на розрізнення займенників і похідних від них часток.

Вправи на розмежування прислівників і сполучень слів прислівникового типу” [5, 24].

Конструктивними, на наш погляд, є завдання типу: “Вправи на творення дієприкметників і дієприслівників. Аналіз ад’ективації дієприкметників. Спостереження випадків переходу дієприслівників у прислівники та службові слова” [5, 25].

Практична частина програми також рекомендує проводити паралельно повний словотвірчий та морфологічний аналіз кожної частини мови [5, 25], що, безперечно, доцільним.

Наступним розділом програми з СУЛМ є “**Синтаксис**”. У програмі з цього розділу не спостерігається жодних міжрівневих зв’язків зі словотвором (ні в теоретичній, ні в практичній частинах).

Зупинимося ще на одній лінгвістичній дисципліні — “**Стилістиці сучасної української мови**”. Це один із курсів лінгвістичного циклу, який вивчається, згідно з навчальними планами, в період завершення вивчення курсу сучасної української мови. Входить, що з мистецтвом мовлення, науковою про мовленнєву виразність студенти ознайомлюються лише на заключному етапі лінгвістичної підготовки. Тим самим не може не збідноватися профілюючий курс. На нашу думку, було б логічніше, дидактично доцільно вивчати стилістику не окремо від курсу СУЛМ і не паралельно, а разом із названим курсом. І не як окрему дисципліну чи розділ, а як матеріал, який пронизує весь курс сучасної української мови. При цьому хочеться підкреслити те, що не ставиться під сумнів сам статус стилістики як самостійної наукової дисципліни, а

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

тільки висувається гіпотеза доцільності вивчення всього того, що вивчає стилістика, у курсі сучасної української мови.

Якщо проаналізувати, як представлена стилістика ресурсів у різних посібниках зі стилістики, то можна побачити, що багато явищ тут переплітаються з аспектами курсу сучасної української мови. Наприклад, ті ж словотворчі засоби і лексеми, які утворюються за їх допомогою, є у стилістиці відповідно об'єктом вивчення, але разом з тим є об'єктом лексикології і дериватології. При цьому не можемо провести чіткої межі між тим, що слід вивчати у розділах словотвору і лексикології, а що у стилістиці. Часто та межа може бути умовною. Відокремлена від курсу сучасної української мови стилістична характеристика багатьох мовних явищ не сприяє цілісному уявленню про рівнів об'єкти мови.

Але все ж стилістична характеристика мовних засобів продовжує залишатися передусім предметом курсу стилістики. Це призводить, по-перше, до дублювання відповідної частини матеріалу в посібниках з сучасної української мови і стилістики, а по-друге, — до неповної лінгвістичної характеристики цілого ряду мовних явищ у курсі сучасної української мови через відсутність у цьому курсі стилістичного компонента. Наприклад, аналіз семантичної структури слів розглядається лише у курсі стилістики. Подібна презентація навчального матеріалу призводить до того, що при вивченні сучасної української мови студенти осягають не всі сторони мовного явища. Засвоєння інших характеристик цього явища проходить уже в іншому курсі. У такому випадку порушується цілісне сприйняття мовних одиниць як ієрархічно-функціональних.

Оцінюючи цю проблему з наукового боку, вражовуючи структурою мови і стилістичні характеристики мовних явищ, вчені приходять до висновку про необхідність поєднувати в характеристиці мовного матеріалу структурно-системні і функціонально-стилістичні властивості (Г. Дідук, В. Капінос, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Д. Шмельов та ін.).

Як було зазначено вище, стилістику навчальним планом передбачено читати на 4-му курсі, тобто на завершальному етапі лінгвістичної підготовки студентів. Стилістика "продовжує і завершує лексико-фразеологічне і морфолого-сintаксичне вивчення мови. Викладання стилістики має ґрунтуватися на всьому тому, що студенти вже опрацювали в галузі філології, використовувати набуті ними знання і навички" [2, 3].

Оскільки мова як система складається з ряду мовних рівнів, то і презентація матеріалу у підручнику зі стилістики проводиться відповідно до цих рівнів, зважаючи на те, що стилістичні явища немислимі поза рівнями мови. Так, стилістична характеристика словотворчих засобів представлена у розділі "Стилістичне використання засобів словотвору" [2, 119–144].

Традиція характеризувати словотворчі засоби з погляду їх експресивно-стилістичних можливостей з вказівкою на сферу їх використання збережена у чинних підручниках зі стилістики. Наприклад, у підручнику А. Коваль розглянуто ряди суфіксів з точки зору їх експресивно-стилістичного забарвлення і приналежності до відповідного типу мовлення [2, 119–134].

Сучасні підручники і посібники зі стилістики, в тому числі підручник А. Коваль, зосереджують увагу на так званій словотвірній синонімії. Пор., наприклад: "Стилістичне забарвлення словотвірних засобів найбільш чітко виявляється в однокореневих синонімах, які стилістично протиставляються один одному. Завдяки суфіксам, а також префіксам, ці слова співвідносяться або як нейтральні з книжними і розмовними, або як книжні слова з розмовними" [2, 105]. "Стилістичні властивості слова можуть змінюватися залежно від типу семантичного зв'язку з іншими словами. Ступені зближення слів бувають різними від повної втрати самостійності зближених одиниць і утворення нового поняття до звичайного складання тих самих синонімічних слів" [2, 140].

В українській мові словотвірна синонімія має давнє походження і найбільше збереглася у порівнянні з іншими слов'янськими мовами. окрім форм побутують лише у діалектах, але ряд словотвірних утворень відповідає літературній нормі: *Недужий — недужний*: *Маруся сама була в хаті, сиділа на лаві хитаючи в обіймах свою недужу* (Літ.) дитину (Бовчок, I, 1955, 24). *Бачить вона його недужного (розм.)* в якийсь чужій хаті між чужими людьми (Н.-Лев., I, 1956, 72; СУМ). Ідентичними за семантикою в українській мові є прикметники *злорадий — зпорадний*: *За нами летить... якась орда велика, нечисленна, вона гукає, гоготить, регоче, зпорадним сміхом людоїдським* (Л. Укр. I, 1951, 313) та інші.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

До проблем співвідношення “словотворення — стилістика” в останній час звертається все більше дослідників. І тому в працях такого характеру спостерігаються окреслення шляхів, за якими проводиться аналіз конкретного матеріалу. Одним із цих шляхів є виявлення “стилістичного забарвлення” і “стилістичних функцій” різних словотворчих засобів на основі спостережень над їх використанням або вивчення змісту і функціонування моделей у відповідній сфері мовлення. Цей шлях умовно можна назвати структурно-функціональним, бо вивчається функціонування певної структурної моделі (“від форми до змісту”).

Загалом констатуємо, що словотворення є тим розділом мови, в якому тісно переплітаються морфологічні, синтаксичні, лексичні і стилістичні зв’язки, тому у практиці викладання мови повинні враховуватись і мають бути відображені у презентації мовного матеріалу відношення між словотворенням і морфологією, між словотворенням і синтаксисом, між словотворенням і лексико-семантичними ознаками мовних явищ словотворенням і стилістичним функціонуванням утворених лінгвоодиниць.

Встановлення зв’язків між розділами одного і того ж курсу (СУЛМ), а також між різними курсами лінгвістичного циклу має як загальнотеоретичне значення, так і велике практичне значення у формуванні особистості учителя, професійні якості якого потребують широкого лінгвістичного кругозору, зміння бачити зв’язок одного явища з іншим, знати систему мови і закони її функціонування.

Для реалізації такого підходу до викладання мови у вищій школі необхідно:

а) переглянути і створити повноцінні у всіх відношеннях навчальні програми з окремих лінгвістичних предметів і методики їх викладання та програму зі словотвору зокрема;

б) дотримуватись єдиного підходу у створенні шкільних і вузівських підручників з української мови: вони повинні бути об’єднані цілісною концепцією і відповідати науково обґрунтованій теорії і методиці досліджень з мови;

в) основною одиницею презентації мовного матеріалу (враховуючи і словотвірний) має бути текст (контекст), бо саме в тексті виявляються закономірності функціонування мовних одиниць і їх міжрівневі зв’язки.

Закономірним і актуальним на сучасному етапі розвитку лінгвістики є дослідження функціонально-синтаксичного аспекту словотворення в напрямку “від семантики” (від смислу до форми, засобів). Таке вивчення словотвірної системи можливе на основі характеристики словотвірних категорій, і воно передбачає широку програму лінгвістичних досліджень, які, безсумнівно, позитивно вплинуть на стан опрацювання словотвору у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. — Київ-Одеса: Либідь, 1991. — 278 с.
2. Коваль А.А. Практична стилістика української літературної мови. — К.: Вища школа, 1987. — 349 с.
3. Мельничайко В.Я. Зв’язки між синтаксичними темами і розділами // Укр. мова і л-ра в шк. — 1990. — № 6. — С. 14–18.
4. Програми педагогічних інститутів: Практикум з української мови / Укл. Г.О. Козачук — К., 1992. — 16 с.
5. Сучасна українська літературна мова. Програма для студентів спеціальності 21.02 / Укл. А.А. Грищенко, П.С. Дудик. — К.: РНМК Міносвіти УРРС, 1988. — 35 с.
6. Ющук І.П. Практикум з правопису української мови. — К.: Рад. школа, 1989. — 286 с.

Марія КРУПА

ОСОБЛИВОСТІ ОПРАЦЮВАННЯ ТЕМИ ДИЛОГІЇ ВАСИЛЯ ЗЕМЛЯКА “ЛЕБЕДИНА ЗГРАЯ” ТА “ЗЕЛЕНІ МАЙНИ” В КУРСІ “ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ”

У статті на основі лінгвістичного аналізу мовних знаків культури представлено інше, як подано у літературознавчих працях, визначення теми дилогії. До лінгвоаналізу аптично залучено позатекстові фактори образу автора (ОА) творчості Василя Земляка

Письменники та літературні критики по-різному визначають тему дилогії Василя Земляка “Лебедина зграя” та “Зелені Млинни”. На думку М. Чабанівського, у ній найістотніший сюжетно-соціальний мотив роману [3, 228]. В. Дончик вважає, що “Лебедина зграя” — твір Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2006. — №8.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

філософський, бо у Василя Земляка була “щаслива здатність... виводити розмову з кола буденного житейського на обрії ширші і вищі, побутове підносити до бутевого, земне оповивати серпанком романтичним, і філософським, і іронічним водночас” [3, 254]. П. Загребельний ставить питання-тверждення: “Ці речі (“Лебедина зграя”, “Зелені Млини”) важко назвати романами, так само, як важко визначити про що вони...” [3, 216]. У методичних порадах “Уроки літератури” відзначається, що у дилогії розглядається “сільська тематика” [6, 47], а до проблем, порушених в романі, відносять такі: історія українського народу, сенсу людського буття, людські взаємини, вірність своїй землі, історична пам'ять [2, 48]. Природно, що кожен письменник всю свою творчу енергію спрямовує на художнє зображення народного життя. Про прагнення до цього Василя Земляка Олесь Гончар пише: “Сягнути глибин цього життя, відтворити його в повнокровних і самобутніх характерах своїх сучасників — цю високу мету, почувається, В. Земляк завжди ставив перед собою” [3, 210]. Художнє перетворення “цього життя” Василь Земляк робив по-своєму, неповторно, незважаючи на те, що теми, ним порушувані, зокрема тема села в українській прозі, на перший погляд, вже опрацьовувалися.

У нашій статті, застосовуючи методи дослідження лінгвопоетики, спробуємо шляхом аналізу мовного матеріалу дилогії обґрунтувати тему “Лебединої зграї” та “Зелених Млинів”.

Дилогія Василя Земляка — твір багатошаровий. Характерна для лірики багатошаровість, у дилогії Василя Земляка переважно твориться за допомогою нового способу організації змістово-фактуального матеріалу, а також вихідної точки зображення дійсності, новаторського представлення оповідача, використання мовних знаків культури, промовляючих імен тощо. Ці композиційно-мовленнєві засоби створили неповторний ліричний струмінь оповіді та забезпечили поліфонічність тем та мотивів дилогії.

Новизну оповідної манери Василя Земляка дослідники його творчості передусім пояснюють характером письменника: О. Гончар таємницю визначає мірою “любові художника, коли від доторку його небайдужого люблячого серця якась мовби й геть неістотна житейська історійка здатна раптом набути значності, ожити, схвилювати нас” [3, 212]; П. Загребельний говорить, що “багато добрих людей на цій землі, описаних автором з любов'ю, з усмішкою, з красивою печаллю” [3, 220]; В. Дончик пише: “Доброта Василя Сидоровича була більша, ніж одна з рис характеру... Це була його життєва філософія” [3, 254].

Василь Земляк також мав свої погляди на прозу взагалі і в велику зокрема. У своїх виступах, статтях, рецензіях, письменник чітко виклав свої думки з цього приводу. Насамперед Василь Земляк цінував у праці митця високу відповідальність перед читачем “Письменник високої самодисципліни”, — так він відзначив працю Григорія Тютюнника над романом “Вир” [4, IV, 283]. На думку В. Земляка, для прозаїка важливі: безпосередність [4, IV, 282], зображення неповторних людських характерів [4, IV, 297, 339], зокрема своїх сучасників [4, IV, 342], вміння підглядіти людину в житті, вихопити її звітіля, “змайструвати” характер [4, IV, 334]. Василь Земляк високо цінував прозу, в якій художнику вдавалося “роздкрити зсередини свого героя” [4, IV, 403], а не будувати його за трафаретними схемами.

Непоспішливий, зважений і вдумливий у житті, він сповідував ці принципи і в творчості. Власне у неї Василь Земляк переніс роботу своєї души, великий життєвий досвід та закоханість “у Полісся, в його історію..., в його людей, яких пізнавав, описував і милувався ними” [3, 398].

Заки прийшов у літературу, він був агрономом, хліборобом, авіатором, пройшов школу партизанського життя. Як згадує М. Сингаївський, “все живе і живлощє Земляк сприймав мудрими й водночас дитячими очима. Здається, не було такої пори року, в яку б не був закоханий художник, не слухав її серцем. Він мав незвичайний дар одухотворення. Тому в його повістях, романах, оповіданнях ставали живими дерева, дороги, млини. Він був селянським сином і тому так гаряче, невідступно любив коней і птахів” [3, 398–399].

Отже, у великому, тобто романному, літературі В. Земляк прийшов із багатим життєвим досвідом та життєвою мудрістю: на життя він дивився поглядом мудреця — з усмішкою, а як справжній господар-сівач умів одсіювати зерно від полови. Тому й дотримувався думки, що праця письменника — не з легких, застерігав молодих, які рвалися на літературний хліб, перед відповідальністю за своє слово: як і М. Чабанівський, вважав, що для письменника є якийсь рубіж, після якого він має цілком віддатися літературі, жити тільки нею [4, IV, 284]. Особливо ці думки стосувалися великої прози, коли перед митцем поставало завдання показати людську

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

душу, мотиви поведінки, характер. Сам Земляк до роботи над дилогією готувався по суті все життя: письменник любив подорожувати рідною землею, “любив відвідувати Корму-озеро з плаваючими островами, біля нічних вогнищ слухав бувалих людей, занотовував ті враження і розповіді у своїх записниках” [3, 440]. Згодом ті враження зринали у його прозі: як опис Корми-озера у “Рідній стороні”, як “Явтухове поле” — у дилогії “Лебединагря” [3, 67].

Отже, позатекстові фактори особи автора (характер, світогляд, життєвий досвід) зумовили неповторне художнє бачення зображеній дійсності, лінгвопоетику прози Земляка, створили органічну мистецьку цілість корпусу його художніх текстів, а також органічну єдність особи письменника і манери його письма. Таке явище зустрічається в поодиноких випадках — у великих митців слова: Сковороди, Шевченка, Українки, Стуса.

Загальний філософський концепцій художнього письма Василя Земляка у дилогії “Лебединагря” та “Зелені Млини” підпорядковані всі композиційно-мовленнєві рівні, зокрема мовні знаки національної та світової культур, представлені в дилогії як філософські дефініції із філософських трактатів, народних пісень, історичних подій. І якщо оригінальність лінгвопоетики Василя Земляка у великій мірі зумовлена талантом прозаїка, то вживання книжних джерел, якими письменник охоче користувався, — свідомий вибір. Продумано відбрані, вони несуть важливу ідейно-тематичну інформацію, розраховану на інтелектуального читача. До мовних знаків культури (далі — МЗК), вжитих у дилогії, відносимо: історичні оніми (населених пунктів і людей), цитати та алюзії, перенесені у дилогію із різних першоджерел. У статті проаналізуємо власні назви населених пунктів та центральних персонажів.

Писана впродовж 1967–1975 рр., дилогія в силу об'єктивних обставин не могла передати дійсних поглядів письменника на НЕП, встановлення радянської влади на селі, зародження комун, організацію колгоспів і т. ін. Однак життєві принципи Земляка — розважливість, доброзичливість, любов до рідної землі і до всього-всіх, що на ній, — дозволили попри все сказати правдиве слово про свою землю і про те, що відбувалося на ній, висловити своє ставлення до тих процесів.

Найпотужніше підтекстову ідейно-тематичну інформацію несе мовні знаки Стародавнього світу, класичної та української філософії. У розбудові теми — своєрідність власне українського буття — активну участь беруть топонімічні назви. Ім особливого значення надавав Василь Земляк. У разомі з Валерієм Шевчуком він відзначив: “Треба писати про наші села й міста, про наші вулиці, називати їх справжніми іменами, щоб у людських серцях рідна земля оживала, щоб чоловік, уперше натрапивши на те чи інше місце, безпомібно впізнав — ось він той край, про який я читав” [3, 308]. Цього принципу Василь Земляк дотримувався у своїй творчості. Так, Анатолій Скрипник упізнавав описані у дилогії місця — Конюшівку, Липовець, Ружин, Козятин. Дослідник пройшов описаними у дилогії місцями, віднайшов їх і написав про це у спогадах “Над весняними ріками” [3, 338–362].

Безперечно, у дилогії найпотужніше семантику історичної тягlostі і переносності приймає на себе мовний знак історії та Біблії топонім *Вавілон*. Ним Василь Земляк іменує споконвічне українське село, що вже у 1240 році зазнало руйнації військ ординського хана, а за часів завойовника Ягайла Вавілон досяг свого найбільшого розкvetу.. і мав нібито повне магдебурзьке право належні з Києвом [4: III, 211]. Сюжетний час у дилогії — перша половина ХХ століття; він представляється синхронним викладом змістово-фактуального матеріалу з елементами ретроспекції і проспекції. Пор.: *Наш старенський, многогрішний, та в чомусь, проте, і немеркнучий Вавілон, що окрім назви, запозиченої з Дворіччя, не має нічого спільного з Вавілоном месопотамським, стоять, як і стояв здавен, над річкою Чебрецем...*

Вавілон — назва українського села, однак автор устами Фабіяна-філософа розширює географічну співвіднесеність цього топоніма із позначуваною ним територією. Вавілон — страшенно жорстока країна [4, III, 167]. У контексті дилогії семантику “Вавілон — країна — Україна підсилює передтекстова історична інформація, що представляє історію Запорозької Січі, Скіфії та ін.; цукровихмагнатів: Терещенків, Харитоненків, Браницьких. Дійові особи дилогії походять із різних регіонів України: Теребовля — рідне місто Манджуса; Лемківщина — споконвічні українські землі, звідки переселили лемків у Зелені Млини; шахта “Кочегарка” — у Горлівці, на якій, змінивши прізвище, працював Данько Соколюк. Утворені за українськими словотворчими моделями, промовляючи топоніми у дилогії: *Райгород, Глинськ, Журбів, Ружин,*

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Семенюк Колета, Ірина Лебедіна, Олег Ступник, Іван Грибак, куратор Жаніс Єдінська, Донецькі роки, Абхазькі горби.

У романі багаторазово протиставлено Вавилон месопотамський, що вже декілька століть лежить у руїнах, і український, що сповідає, як і скаже японець. Протиставлення має глибокий підтекст. Як і мовний знак історії, Вавилон виступає із семантикою "дзвінка, сильна, воєвуча держава із деспотичною владою"; як мовний знак Біблії — "горде місто, що хотіло зрівнятися з Богом". Назва українського села у тексті діалогії приймає тільки значення "дзвіній, доисторичний, тобто який існує багато часу, хиник давній, давго тривав". Автор жілька разів підкреслює, що більшість сіл є спальниками (тобто засідання на чужі землі, деспотії і гордині) сім'ї мати із Вавилоном месопотамським. Так письменник відмежовує всі інші села, з якими виступає назва в історичному та біблійному контекстах.

Вживаччя, з одного боку, на давнівічність села — *яко на ровесник Біблійного, історичного Вавилона*; з другого — автор шляхом представління змістово-фактуального матеріалу вибудовує типовий, характерний образ українського Вавилона з усіма його характеристиками: історичну красу природи, таможні її історичні красунів людських і їх історичні споріднені поведінкою у різних випадках людського життя і межеводьких відносин. Значення "Вавілон — Україна" у діалогії підтверджують ілюструють розкішні описи місцевості (топоси) — південні Вінницької і північ південних областей України: Одеської, Херсонської, Миколаївської. Стик Поділля і Степу з їх розкішною філорою і фаунію вважає собою український Едем, обітницю землі, якою Гостподь від початку нагородив народ, що оселив на цій благодатній землі. Пор. описи Вавилона, розлануваного на кількох горбах [4, III, 5]. Глинська — місце, що, бажоче естетиці, куряє стінку та неймовірно ходить в зимові місяці, під почапку дешвіцтво сінку.. пасаючи дарівнісів Курфазму [4: III, 71], опис бунту біля Йорданського хреста на Водокреці [4, III, 210–226]. Василь Земляк викоряється призови сповіді, що об'єктивно передают ставлення людей до землі — вони її люблять, вони її захисять [4, III, 201], вони винять її обробляти, достойно жити. Пор. опис сільського села, сінчай, страх, освячення першого хліба. Підсумо опис сівби у Віному Лебедині:

Будьте користю! Але це буде трудно і ріжко у такій гарні поріг. Я сам побач у сінчай... сіни з кінською Козацькою — це жаха мідра з вінчого берена, а була і з гори, що є міби ліверцю. Настанохи відуть настони; сінчай до боку, ків дрангача; і лішко. Так, почай, сіни ще дрангача і сінчай... Козацько — реч простого франдози, сінчай франдози безгельма покінчаними стоячими, якож, пружин, а на сінчай дещоу пакриє каштанами і пасинками сухе... І ось зде дешвіцтво, турбідність чакотік, один за одним, один за одним, і один крок, і один ліпак рукі, один подих, і ли саред них.. Це не змозі руки, все сінчай своє склони киріба пілько, розмішилося, на поміч музичній мака, міби бомжалося сіни хід музичу. І хоч дріжали кінці, али юн міби кречі ці дрангачів щід Хозір кізяк, що тут музичу, бо звуків не хватє полік. Сін з чист, брає, починаємо з часу Геродота [4, III, 272–273].

Семантичне наповнення "Вавілон — Україна" як сучасне явище вибудовується автором не тільки опозицією до месопотамського, а й через порівняння з іншими державами, що мали вироблені свій закони і вайшлі в історію з певним історико-семантичним знаком — Софіє, Ордо, Вавілон, Рим, Рта Постомія. Український Вавілон (як і його філософ Фабіан) не створив писаних законів, зате мав за собою століттями вироблене звичаєве право, котрого всі мусили слухати, жире мав за собою силу морально-етичну чи громадянську традицію, котра зі настаною переїхала в життя спосіб шукання води — котрим начебто користувалися скіфи; підсвідоме прагнення до якогось незображеного високого, що дісталося вавілонам від Сонячного каменя. Останнє Василь Земляк пояснює через топонім Вавілон — Ворота Бога. Власне ним автор розмежовує зміково-семантичне наповнення месопотамського і українського Вавілона, тобто шлягу до Бога. Перший, як свідчить Біблія, будував зезу, щоб зрівнатися з Богом, другий — якиму країною через Верхову Бога, кромискою кріль мав усю красу, що мав таєді літ душого [4, III, 7]. Перший вибудовував гордину, і вона його знищила, другий виправдовував і підносив до Бога свою душу, якож нею предкам українського Вавілона запереглось піднятися над доколишнім світом як так високо. Як таєдіть тутешній філософ Фабіан, таї пори душі предків до високості, до краси у годину випробувань нагадує забудину горю в дорозі. Характерно, що філософ Вавілона ХХ століття — Фабіан — теж не залишив після себе писаних законів. Морально-етичні ідеали він засвідчив своїм життям.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Історико-семантичне наповнення значення українського Вавілона твориться автором на закріплених у свідомості читача мовних знаках історії та культури Вавілона месопотамського. Подаючи в експозиції історію українського Вавілона, Василь Земляк привертає увагу до лексичного значення цього слова — Вавілон по-ассирійськи означає Ворота Бога. Тлумачення топоніма, здійснене у короткій формі виноски, по-перше, привертає увагу, а по-друге, — дозволяє автору зіставити 1) зміст буття месопотамського Вавілона, знаного по легендах і міфах, і українського — представленого змістово-фактуальною інформацією дилогії; 2) вибір шляху дороги до Бога месопотамським та українським Вавілоном. Власне вибір того шляху зумовив як долю першого, так і другого: перший *лежить у попелі та існує в легендах та міфах*, другий *стоїть, як і стояв здавен*, незважаючи на те, що його палили татари... садовили на палі жовніри гетьмана Киселівського... турки долітали скуди на конях і вимагали безпинний відкуп жінок — вавілонських, рівних яким не було на всьому Побужжі [4, III, 211]. Живучість українського Вавілона Василь Земляк ілюструє також прикладом його життя у тридцятих роках цього неспокійного віку. Таким чином, вся змістово-фактуальна інформація дилогії виступає ілюстрацією до філософської тези письменника, заявленої у вступі-роздумі про вічність і минущість двох Вавілонів.

Вкладши у топонім *Вавілон* багато позитивних символів-значень, все ж автор дилогії змінив цю назву в кінці викладу романної інформації: замість *Вавілона — Веселі Боковеньки*. Важливо нагадати, що В. Земляк уже мав нагоду змінити у романі назву села. Даючи поради автору “Лебединій зграї” після її виходу, Павло Загребельний пропонував замінити “Вавілон” на “Бабин Льон” таким шляхом: щоб Фабіян-філософ, схіблений на легендах, переінакшив справжню назву села і нарік його Вавілоном [2, 157]. Однак Василь Земляк цієї поради визначного прозаїка не взяв до уваги. Отже, Вавілон для автора дилогії — назва концептуальна: “така назва села для цього твору жодною мірою не випадкова, як навіть спектр його символів” [1, 322].

Усе-таки автор змінив назву центрального топоніма дилогії, подаючи при цьому мотиви. Їх кілька: загострення між Глинськом та Вавілоном, мовляв, стара назва вичерпала себе; аби Вавілон не крутко дерся вгору, до нього приєднали ще й Козів, а потім Гонорове, але таке ж відстале Прицьке, а далі ще одне невелике сільце — Веселі Боковеньки, за вісімнадцять кілометрів від Вавілона, і з того дня почали називати Вавілон *Веселими Боковеньками* [4, III, 615].

Про перейменування як психологічний процес у роботі Василя Земляка над художнім текстом говорить Маргарита Малиновська — літературознавець, працівник газети “Літературна Україна”, старший редактор кіностудії ім. О. Довженка: “Це тільки письменник може зрозуміти, як авторові важко розлучатися зі своїми улюбленими персонажами... але ж так само тяжко авторові перейменовувати і своє “місце дії”, на території якого стільки всього відшуміло! Втім ми добре розуміємо, що “винуватий” у цьому не стільки заздрісний райцентр Глинськ як новий творчий задум письменника” [1, 274]. Відомо, що Василь Земляк мав намір написати твір про Веселі Боковеньки, про що зізнається у “Зелених Млинах”: Якщо з роками я не втрачу здатності посміхатись, то наташу про Веселі Боковеньки... [4, III, 617].

Топонім Веселі Боковеньки припав до душі письменникові під час семінару кінодраматургів України, який відбувався з 13 по 23 жовтня 1971 року на Кіровоградщині. Земляк розмовляв із старими сільськими людьми, милувався степовими селами, що часто тягнуться по балках уздовж русла річок, захоплювався поетичними назвами сіл: Веселі Боковеньки, село і річка Піщаний Брід. Про Боковеньки він говорив, що ця назва “в собі щось ховає, зберігає, хоче поділитися чимось небуденним, вертепним, таким смішним, що аж боки рватимуться, дає стільки інформації, стільки відтінків почуття, асоціацій” [1, 272].

Перейменування концептуального топоніма дилогії (як і його мотиви) представляють цікаву позатекстову історичну інформацію: загострення між Центром-Московою та “Вавілоном-Україною”, ревніве ставлення Центру до успіхів периферії, особливо після виходу книги Л. Шелеста “Україно наша радянська” (1970), про стихію перейменування в СРСР віками усталених питомих українських топонімів на нові, радянські. Припускаємо, що майбутній роман задумувався як сміховий, з усіма його ознаками: використанням стійких народних масок, фольклору, народно сміхових прийомів, активної присутності оповідача-автора. Остання засвідчена вже у дилогії.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

М. Бахтін такі переходи в жанрі роману пояснював “руйнуванням епічної дистанції і переходом образу людини із дальнього плану в зону контакту із незавершеними подіями теперішнього (отже, і майбутнього) [1, 422]. Руйнування епічної дистанції зумовлювало б у майбутньому романі корінну перебудову образу людини: 1) епічний герой — трагічний за своєю природою, а народні маски не гинуть; 2) трагічний, отже, завершений; він без перспективи і майбутнього; 3) трагічний, віддалений, завершений, отже, поза зоною контакту, народний образ поряд, в зоні буття і бачення всього, що можна спостерігати, дивуватися, сміяліся, приймати чи не приймати і т. д. Задумуваний як сміховий, майбутній роман “Веселі Боковенки”, очевидно, в зоні зображеного міг мати все і тим висунути для сміху всі сторони людського суетного буття, в тому числі і радянського.

Цілу обійму імен (визначних представників світової філософської думки) вживає Василь Земляк у четвертому розділі першої частини дилогії у представленні читачеві вавілонського філософа:

Настав час розповісти про обох Фабіянів, а надто про Фабіяна-філософа... То був чоловік дивний, вічно біdnий... Ніяких тисаних праць як філософ він не мав, але ж великий Сократ також за ціле життя не написав ні рядка...

Оскільки цапа кликали Фабіяном, то це рідкісне ім'я, не без допомоги вавілонянських дотепників, дуже швидко вчетилося і до самого філософа. Через деякий час Левко Хоробрий запливався в пам'яті вавілонян та в шнуркових книгах сільради. Інший повстав би проти цього севайлля... тоді як наш філософ знайшов своє ім'я докончено необідним, адже був певен із самого початку, що кожен справжній філософ мусить мати передусім якесь незвичайне ім'я, що вже само по собі відрізняло його від юрби та спонукало б до роздумів. *Платон, Сократ, Сенека, Спіноза, Сковорода I по великій перерви — Фабіян* [4, III, 58–63].

Позиція імені *Фабіян* (вавілонського філософа) у ряду перерахованих світової величини філософів — промовистий поліфункціональний прийом. Передусім, це однозначний (хоч і іронічний) натяк на жанр дилогії — філософський роман, тобто великий епічний твір, у якому безпосередньо викладається світоглядна або етична позиція автора [6, 611]. Останні у дилогії представляє *Левко Хоробрий* — *Фабіян*. У творі *Фабіян* наділений не тільки тими ж характерними рисами, що мав В. Земляк, — розважливість, непоквапливість, мудрість, любов до людей. Йому автор передоручає своє слово, а прийом антроморфізму вдало слугує у романі для підсилення філософської лінії дилогії: *Фабіян-цап*, як правило, “бере” слово, коли художня інформація лежить поза свідо містю *Фабіяна-філософа* або взагалі поза можливостями людської оцінки. Пор.: *Наш герой (Фабіян) не міг натішитися, що майже задарма придбав такого красеня, розгулявся на радощах у шинку, а цап у свою чергу, проклинаючи в душі свого старого визискувача, передчуває, що потрапив до рук добрих та чутливих і нарешті матиме свободу, до котрої прагнув від самого народження* [4, III, 63].

Мовні знаки історії привносять ще одну інформацію про вавілонянського філософа: *правічний русин без жодної домішки, з венедів, скіфів чи антив... чистокровок* [4, III, 211]. Так в вертикальний контекст, вибудований на мовних знаках філософських та історичних онімів, представляє не тільки жанрову рубрикацію твору, а й тему дилогії: **своєрідність власне українського буття і мислення**. У романі вони представлені поведінковою характеристикою — в праці, в господарюванні, а також в екстремальних ситуаціях, мовними партіями персонажів та життєвою позицією Левка-Фабіяна-українця, а також морально-етичними нормами жителів Вавілона, видами господарювання, гостювання, інтимних відносин, виховання дітей, їх ставлення до батьків і т. д. українського народу. Це архетип українця, що має свою, вироблену віками, філософію життя. Вона відрізняється від тієї, що привнесли до Вавілону монголи бистроокі чи бундючні нащадки Речі Посполитої, турки чи греки [4, III, 211].

Природно, дилогія Василя Земляка — яскравий самобутній крок у розвитку українського філософського роману. Це передусім відноситься до неповторної манери викладу змістово-фактуального матеріалу у лірико-доброзичливому любовному ключі. Використання різного ряду онімів підтверджує свідоме цілеспрямоване використання мовних та композиційних засобів для представлення читачеві підтекстової тематичної інформації.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

ЛІТЕРАТУРА

- Бахтин М. М. Эпос и роман. О методологии исследования романа // Литературно-критические статьи. — М.: Художественная литература, 1986. — С. 392–426.
- Загребельний П. На підступах до епосу // Жовтень. — 1971. — №7. — С. 155–158.
- Заповіт любові: Збірник // Упорядн. Комар Б. П. — К.: Рад. письменник, 1983. — 431 с.
- Земляк В. С. Твори в 4-х т. — К.: Дніпро, 1983.
- Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності: стилістика та культура мови. — К.: Довіра, 1999. — 431 с.
- Калінчева Л. Уроки літератури (з досвіду роботи вчителів Черкащини) // Українська література в школі. — 1999. — №3. — С. 46–48.
- Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. — К.: ВЦ “Академія”, 1997. — 431 с.

Оксана КУЧЕРЯВА

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СПЕЦКУРСУ “ДИСКУРСИВНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ”

У статті висвітлено головні положення спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту” й умови його ефективного проведення.

В умовах реформування мовної освіти в Україні, яка на перше місце висуває проблему розвитку мовної особистості, виникає потреба методичного забезпечення реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до викладання рідної мови, зокрема у системі вищої філологічної освіти.

Необхідність формування комунікативної компетенції потребує особливої уваги до одного з важливих компонентів її структури — дискурсивної компетенції (Н. Головіна, Г. Ісаєва, В. Коккота, О. Кучеренко, В. Михайленко, К. Седов). Дискурсивна компетенція визначається нами як уміння будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів з урахуванням специфіки їхньої семантико-прагматичної організації на макро- і мікрорівнях і взаємозв’язку екстрапінгвістичних компонентів з лінгвістичними для досягнення комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування. Отже, дискурсивна компетенція — це знання і володіння різними типами дискурсів та їх організацією залежно від параметрів комунікативної ситуації. Робота над формуванням дискурсивної компетенції вимагає звернення до одного з провідних аспектів вивчення дискурсу — текстового аспекту, зокрема до проблеми тексту в дискурсі.

У багатьох ВНЗ на філологічних факультетах читається дисципліна “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”, яка покликана ознайомити студентів з поняттям “текст” і забезпечити формування мовної і мовленнєвої компетенції, про що засвідчують навчальні посібники з цього курсу (М. Сердобінцев, Е. Кадькарова, Ю. Кан (1980), А. Студнева (1983), І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ (1984), М. Шанський (1984), Л. Новіков (1988), Н. Миронюк (1993), В. Маслова (2000), Н. Пасік (2003), Н. Купіна, Н. Ніколіна (2003), Л. Бабенко, Ю. Казарін (2005) та інші), або ж вивчається “Лінгвістика тексту у шкільному курсі” (Л. Златів, В. Мельничайко). Поряд із цим у структурі підготовки майбутніх словесників поза увагою залишається робота над формуванням умінь орієнтуватись у комунікативній ситуації, враховувати контекст комунікативної взаємодії, відбирати відповідні дискурси, розрізняти і вживати ключові маркери різних типів дискурсів і, нарешті, вдало вирішувати поставлені комунікативні завдання. На жаль, як підкреслює О. Мельничук, “всебічне наукове висвітлення живої мови з урахуванням її процесуального характеру і соціальних сфер її функціонування не охоплюється традиційними розділами описового курсу мови... Цей курс потребує безпосереднього доповнення розділом, у якому має розглядатися проблематика теорії мовленнєвих актів і дискурсу, а також психолінгвістичних і когнітивних аспектів мовлення” [2, 19]. На нашу думку, певним чином цьому сприялиме уведення спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту”.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити головні положення спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту” й окреслити методичну базу щодо його забезпечення. Реалізації поставленої мети сприятиме завдання: охарактеризувати складові програми спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту”, побудованої за вимогами кредитно-модульної системи навчання.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Звернення до кредитно-модульної системи навчання продиктовано вимогами реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти України. Програма спецкурсу побудована у відповідності зі стандартами ECTS, зокрема у її структурі виділено такі компоненти: опис предмета навчальної дисципліни, тематичний план, структура заликового кредиту курсу, теми практичних і семінарських занять, завдання для самостійної роботи, характеристика навчального проекту, методи навчання і оцінювання, розподіл балів, перелік літератури, засобів навчання [1]. Зважаючи на те, що обсяг статті не дозволяє охопити всі компоненти програми, зупинимось на найважливіших аспектах.

Спецкурс “Дискурсивний аналіз тексту” викладається на завершальному етапі навчання студентів філологічних факультетів й зорієнтований на роботу з писемним дискурсом, ставлячи за мету забезпечити лінгвістичну підготовку студентів з теорії дискурсу, ознайомити з основними поняттями текстової комунікації та основами дискурсивної діяльності. Практичне спрямування курсу передбачає формування вмінь дискурсивного аналізу художнього тексту й ознайомлення з мовностилістичними характеристиками типологічних форм дискурсу. Відтак завдання курсу, розв’язання яких необхідне для досягнення поставленої мети, полягають у тому, щоб студенти:

- 1) засвоїли основні поняття теорії дискурсу, прийоми і теоретичні засади дискурсивного аналізу тексту;
- 2) оволоділи вмінням встановлювати зв’язки між лінгвістичними та екстралінгвістичними компонентами у структурі дискурсу;
- 3) оволоділи вміннями проводити частковий і комплексний дискурсивний аналіз тексту;
- 4) навчилися розрізняти типи дискурсів на підставі самостійного дослідження їхніх типологічних ознак;
- 5) уміли будувати цілісні дискурси, враховуючи комунікативний напрям і параметри комунікативної ситуації.

Теоретичну і концептуальну базу спецкурсу складають лінгвістика тексту, теорія дискурсу і частково теорія комунікації, насамперед текстової комунікації, що дозволяє вийти за традиційні межі вивчення тексту як продукту мовленнєвої діяльності і досліджувати дискурсивний процес, створюючи базу для формування вмінь аналізувати екстралінгвістичні фактори породження і сприймання дискурсу як головної передумови розуміння соціально-психологічного простору, в якому він виникає і функціонує, а отже, звернати увагу на зовнішній контекст — визначальний чинник успішної комунікації, добору мовних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях.

Спецкурс “Дискурсивний аналіз тексту” об’єднує три дисципліни: “Теорія дискурсу” (створює теоретичну базу для розвитку дискурсивної компетенції), “Дискурсивний аналіз тексту” і “Дискурсивний аналіз і стилістика” (забезпечують роботу з різними типами дискурсів та їх характеристиками). Побудова інтегрального спецкурсу відповідає вимогам модульної системи навчання.

Структура спецкурсу побудована за таким принципом: із розрахунку 36 академічних годин, які відводяться на вивчення спецкурсу, останній складається з одного заликового кредиту, який розбито на три змістові модули, у кожному з яких розглядаються фундаментальні поняття дисциплін: дискурс, дискурсивний аналіз, тип дискурсу. Отже, спецкурс “Дискурсивний аналіз тексту” містить такі змістові модули:

1. Основи теорії дискурсу.
2. Основи дискурсивного аналізу художнього тексту.
3. Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу.

Оскільки кредит передбачає традиційні види навчальної діяльності, то загальний обсяг годин розподіляється таким чином: 22 год. становлять аудиторні заняття, 8 год. — самостійна робота і 6 год. — індивідуальна робота. Орієнтовна структура заликового кредиту курсу подана у таблиці 1.

Отже, зміст програми забезпечує процес формування дискурсивної компетенції студентів-філологів, відображаючи ієархію рівнів розвитку дискурсивної компетенції.

Перший етап процесу формування дискурсивної компетенції, теоретико-пізнавальний, спрямований на засвоєння і осмислення концептуальних положень теорії дискурсу, формування вмінь виявляти й аналізувати семантико-прагматичні і граматичні аспекти дискурсу, структуру дискурсу, встановлювати зв’язки між лінгвістичними та

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

ексторелінгвістичними компонентами у структурі дискурсу, співвідноситься зі змістовим модулем “Основи теорії дискурсу”.

Другий етап — репродуктивно-аналітичний — передбачає засвоєння особливостей побудови і сприймання художньо-літературного типу дискурсу, опанування прийомами часткового і комплексного дискурсивного аналізу тексту, відповідно узгоджується зі змістовим модулем “Основи дискурсивного аналізу художнього тексту”.

Третій етап — комунікативно-дослідницький — концентрує увагу на формуванні в мін'я розрізнати типи дискурсів на основі самостійного дослідження їхніх типологічних ознак і в мін'я будувати цілісні дискурси, враховуючи комунікативний намір і параметри комунікативної ситуації та добираючи адекватні мовні засоби. Його реалізацію забезпечує змістовий модуль “Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу”.

Кожний модуль складається із системи навчальних елементів. Наприклад, змістовий модуль I охоплює чотири теми (див. табл. 1). Тема № 1 “Загальна характеристика дискурсу” поділяється на підтеми “Поняття дискурсу”, “Структура дискурсу”, “Типологія дискурсів”, у кожній з яких виділяється сукупність понять, які потрібно засвоїти студентам.

Таблиця 1.

Орієнтовна структура запікового кредиту спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту”

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

З-поміж організаційно-методичних форм навчання перевага надається вступним, оглядовим і проблемним лекціям, практичним і семінарським заняттям. Кредитно-модульна система навчання відводить достатню кількість годин на самостійну й індивідуальну роботу, створюючи умови для залучення студентів до виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, що, природно, вимагає грунтовної підготовки і відповідного методичного забезпечення. Передусім це комплект методичних матеріалів для проведення практичних занять, який містить комплекс вправ, скласифікованих за характером виконуваних студентами операцій, які спрямовані на формування дискурсивних умінь і які задовільняють виділені етапи процесу формування дискурсивної компетенції студентів-філологів.

Так, зміст роботи теоретико-пізнавального етапу визначають інформаційно-рецептивні та аналітичні вправи. Призначення інформаційно-рецептивних вправ полягає у засвоєнні, осмисленні і систематизації знань теоретичного матеріалу з дискурсивної лінгвістики. Сутність аналітичних вправ полягає у відтворенні отриманих знань, осмисленні зв'язків і відношень у дискурсивних явищах, відродження і закріплення окремих операцій дискурсивної діяльності. Вони поділяються на такі різновиди: видлення і характеристика дискурсивних явищ, класифікування дискурсивних

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

явищ, порівняння і зіставлення дискурсивних явищ. До них належить комплексний дискурсивний аналіз тексту, елементи якого студенти засвоюють на репродуктивно-аналітичному етапі. Комуникативно-дослідницький етап складають реконструктивні і конструктивні вправи. Реконструктивні вправи створюють умови для засвоєння дискурсивних явищ у різних екстравінгвістичних контекстах, конкретизацію типологічних форм дискурсу в процесі самостійної пізнавальної роботи на основі комбінування раніше отриманих знань і вмінь. Зокрема, це вправи на перебудову, розширення і редагування дискурсів. Конструктивні вправи спрямовані на активізацію дискурсивної діяльності, формування вмінь вдало розв'язувати комунікативні завдання. До них відносимо креативно-конструктивні вправи, які створюють реальні умови для комунікації, заохочують застосовувати знання в змінених ситуаціях і передбачають створення цілісних дискурсів, і креативно-дослідницькі вправи, які стимулюють творчу і пізнавальну діяльність студентів; вони ґрунтуються на дослідженнях дискурсивних явищ і застосуванні отриманих результатів у практичній (комунікативній) діяльності.

У контексті кредитно-модульної системи навчання актуальним постає питання поточного і підсумкового контролю. Кожна тема змістового модуля завершується виконанням тестових завдань (І рівень) і завдань відтворювального (без опори на підказку), пошукового, проблемного або творчого характеру (ІІ рівень). Наприклад, після опрацювання теми “Загальна характеристика дискурсу” студентам пропонуються завдання.

I рівень:

Які з наведених рис відрізняють дискурс від тексту?

- а) динамічність;
- б) зв’язність, цілісність, завершеність;
- в) екстравінгвістичні властивості акту спілкування і ситуації;
- г) приналежність до певного типу і т. ін.

II рівень:

1. Опишіть глобальну структуру дискурсу в термінах макропропозиції. Підберіть текст і проілюструйте свою відповідь на прикладі.

2. Доведіть тезу О. Пушкіна, що “дискурс — це результат когнітивної діяльності конкретної особистості”.

Засвоєння концептуальних положень теорії дискурсу і опанування прийомами дискурсивного аналізу тексту проводиться на основі роботи з художньо-літературним типом дискурсу, надалі студенти працюють з різноважниковим дискурсом. На практичних заняттях і у ході самостійної роботи вони знайомляться з мовою організацією різних типів дискурсів, що визначає особливість ІІ змістового модуля. Програмою передбачено два практичних заняття на вивчення основних понять цього модуля: “Лінгвістичні та екстравінгвістичні особливості різноважникового дискурсу” і “Особливості будови різних типів дискурсів”, які базуються на виконанні реконструктивних і конструктивних вправ, забезпечуючи спостереження і роботу з різними типами дискурсів і особливостями іхньої організації.

За вимогами кредитно-модульної системи навчання курс завершується виконанням студентами індивідуального навчально-дослідного завдання, результати якого обговорюються на семінарському занятті “Типи дискурсів та їх характеристика”. Навчальний проект включає письмовий звіт і творчу письмову роботу. Перед виконанням творчого проекту студенти поділяються на групи. Кожна група працює з окремим типом дискурсу (науковим, публіцистичним (газетним), діловим, побутовим, художнім). Завдання навчального проекту можуть бути такими:

1. Охарактеризувати обраний тип дискурсу за схемою (індивідуальна і групова робота).
2. Виконати дискурсивний аналіз тексту обраного типу дискурсу (індивідуальна робота).
3. Виконати зіставний дискурсивний аналіз текстів обраного типу дискурсу (робота в групах).
4. Підготувати доповідь (письмовий звіт), використовуючи матеріали проведених аналізів (теми: “Науковий дискурс: структура та головні ознаки”, “Характеристика газетного дискурсу” тощо).
5. Творче завдання: побудувати цілісний дискурс, враховуючи параметри комунікативної ситуації, тип і комунікативну мету.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Творче завдання обмежується роботою з одним жанром — листом, який характеризується специфічними рисами в кожному типі дискурсу. Це діловий, науковий лист, листування в періодичних виданнях, приватний лист і лист у художньому творі [3].

Отже, уведення спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту” як нового міждисциплінарного напряму досліджень створює передумови для опанування когнітивно-дискурсивною парадигмою сучасної лінгвістики, активізації комунікативної діяльності, а головне забезпечує реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу до навчання рідної мови і формування комунікативної, зокрема дискурсивної компетенції у студентів філологічних факультетів ВНЗ.

Викладене, на нашу думку, дає підстави для висновку про те, що дослідження з лінгвістики тексту є перспективними. З огляду на те, що дискурс, як відомо, за своєю сутністю — явище когнітивне, що пов’язане із оперуванням знаннями особливого роду, відтак чітко простежуємо точки перетину численних напрямів усередині комунікативної парадигми лінгвістичного знання із дискурсивним аналізом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В.Г. Кременя. Автор. кол.: М.Ф. Степко, Л.Я. Балюбащ, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2004. — 384 с.
2. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства // Мовознавство. — 1997. — № 2–3. — С. 3–19.
3. Павлик Н.В. Типологія дискурсивних одиниць в українському епістолярному мовленні: Автореф. дис... канд. фіол. наук — Донецьк, 2005. — 20 с.

Жанна ГОРІНА

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ (КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДВОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ)

У статті подано і обґрунтовано методику формування вмінь перекладацької діяльності у професійних сферах комунікації; показано важу вправ підготовчого типу, соціокультурних параметрів двомовної комунікації, а також роль соціопінгвокультурного коментаря.

Останнім часом на теренах колишнього СРСР активізувалися дослідження в галузі міжкультурної інтеракції, під якою звичні розуміють спілкування між партнерами, що належать до різних мов і культур та усвідомлюють факт чужорідності один одного (Т. Грушевицька, П. Донець, О. Садохін, Ю. Сорокін, Т. Стефаненко, С. Тер-Мінасова та інш.). Беручи до уваги ту обставину, що всі знаки природної мови функціонують у певному культурологічному оточенні, специфічному дляожної лінгвокультурної спільноти, дослідники цілком справедливо висувають тезу про розгляд перекладу як особливого різновиду міжмовної та міжкультурної комунікації. Крім того, саме культурологічний чинник спричиняє чи не найбільші труднощі в перекладі окремих слів близькоспоріднених мов, ускладнюючи адекватне сприймання автентичного тексту.

Незважаючи на значні дослідження і надбання загальної теорії і практики перекладу (праці Л. Бархударова, В. Гака, Ю. Жлуктенка, Р. Зорівчак, В. Коміссарова, Р. Міньяр-Белоручева, І. Халеєвої і т. ін.), перекладу через низку об'єктивних причин відводять незначну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців української словесності. Ретроспективний огляд методичних і прикладних аспектів перекладознавства у лінгводидактиці вищої школи засвідчив, що питання доцільності застосування навчального перекладу зорієнтовані переважно на носіїв російської або української мов, які вивчають іноземні мови, тоді як реальні можливості введення перекладу в практику навчання студентів факультету російської чи української філології з урахуванням комунікативно-пізнавальних інтересів і потреб навчально-професійної і наукової сфер надалі залишаються нерозробленими ні в теоретичному, ні в практичному аспектах. Означене послугувало обґрунтуванням для вибору теми дослідження і визначило її актуальність. *Метою статті* є обґрунтування методів у професійних сферах комунікації.

Проведений нами контент-аналіз випускних і дипломних робіт спеціаліста і магістра виявив, що в загальній кількості опрацьованої студентами літератури частка російськомовних Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2006. — №8.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

джерел склада в середньому 60–65% від кількості найменувань у переліку використаних джерел. Обсяг перекладених українською мовою цитат, різного роду посилань на іноземні першоджерела (до 100 посилань в одній роботі) свідчить про те, що в багатьох студентів текст дипломної/магістерської роботи більше ніж на третину чи майже наполовину побудований на основі інформації, переданої засобами російської мови. Причому було помічено, що 40% випускників набагато частіше звертались до російськомовних джерел, аніж до україномовних видань, удаючись до мови-посередника з іноземної літератури. Висновки, зроблені у ході контент-аналізу випускних робіт, були підтвердженні результатами анкетування студентів: 80–85% п'ятикурсників уважають необхідним оволодіти вміннями письмового перекладу як виду мовленнєвої діяльності, що, на їх думку, стане в пригоді під час подальшої педагогічної чи науково-професійної діяльності, а відтак надасть можливість оволодіти філологічним фахом на якісно вищому рівні.

В аспекті теми запропонованого дослідження насамперед слід визначитися з поняттям “*професійно орієнтований переклад*”, під яким ми розуміємо письмовий (усний) переклад з української мови на російську або з російської на українську текстів, тематика яких пов’язана з майбутньою професійною діяльністю студентів, які навчаються на факультетах української філології у ВНЗ. На нашу думку, таке розуміння цього поняття дозволяє використовувати в навчальному процесі текстовий матеріал різного жанрово-стильового призначення — від офіційно-ділових, газетно-публіцистичних до наукових текстів чи художньої літератури. Спеціалістами в галузі навчання перекладу було запропоновано різні підходи щодо вдосконалення вмінь і навичок перекладацької діяльності. Показовими у цьому плані є дослідження Р. Міньяр-Белоручева, який, зокрема, виокремив мінімальні базові вміння, необхідні для здійснення будь-якого виду перекладу, які так чи інакше розвинені або хоча б потенційно наявні в досвіді будь-якого білінгва, а отже, належать до числа так званих універсальних умінь двомовної людини [7]. З-поміж них автором було виділено такі: а) “девербалізація” — вивільнення мислення від слів [8, 22]; б) “трансформація” — різні перетворення тексту при збереженні його змісту (лексичні, семантичні, граматичні) [8, 23]; в) “перемикання з однієї мови на іншу”, — в основі якого містяться знакові зв’язки, які утворюються між лексичними одиницями другої (іноземної чи спорідненої) та рідної мов [8, 24]. Крім того, Р. Міньяр-Белоручев уточнив умови послідовності здійснення перекладацьких операцій і на підставі актуалізації тих чи інших умов виокремив такі основні види перекладу: а) письмовий переклад, при якому сприйняття тексту здійснюється візуальним шляхом, а оформлення перекладу — письмово; б) синхронний, усний переклад, здійснюваний одночасно зі слуховим сприйманням письмового тексту; в) переклад з аркуша — зорово-усний; г) послідовний — усний переклад тексту після його прослуховування; г) абзацно-фразовий, при якому текст перекладається після прочитання, прослуховування по частинах, абзацах, фразах; е) обопільний — переклад із використанням двох мов [7, 134–136].

Навчання ж перекладацької діяльності визначеного нами контингенту студентів-білінгвів передусім потребує врахування лінгвокультурологічних особливостей перекладу у сфері міжкультурної близькоспорідненої інтеракції. Так, орієнтовними вміннями, які реалізують цей аспект підготовки майбутніх фахівців, слід вважати такі:

- розкладти текст на смислові сегменти і вибрати з кожного сегменту слова з найбільшим смисловим навантаженням;
- проаналізувати текст з урахуванням фонових знань;
- оцінювати лексико-граматичну форму і значення стрижневих структур у тексті з метою подальшого адекватного перекладу;
- відтворити засобами мови перекладу всі особливості змісту, стилю і форми повідомлюваного мовою-оригіналом;
- розуміти прагматичну настанову й адресність тексту задля точного передавання на мову перекладу;
- виявляти специфіку композиційного оформлення і стилістичної забарвленості тексту з метою адекватного передавання на мову перекладу;
- відзначати в тексті лексеми і структури, що потребуватимуть заміни у мові перекладу;
- точно передавати в тексті перекладу інформаційну й впливову функції вихідного тексту.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

Задля успішного формування означених умінь можуть бути запропоновані відповідні методи навчання, зокрема серія підготовчих і мовленнєвих вправ. Так, підготовчими можуть бути завдання типу: а) письмова фіксація наявних у тексті термінів, ключових слів, які містять істотне симболове навантаження; б) добирання синонімічних мовних засобів (слів і виразів), що корелюють з наявними в тексті; в) переклад термінів з опорою на словотворчі елементи; г) перефразування складного для перекладу мовного матеріалу; г) відшуковування й зіставлення якомога більшої кількості варіантів перекладу, обґрутування вибору або відхилення того чи іншого з варіантів. До мовленнєвих вправ слід віднести завдання типу: а) визначити тему і основну думку тексту; б) виділити основні і другорядні факти, а також відповідні їм ключові фрази й вирази; в) зробити пофразовий чи абзакний письмовий переклад українською мовою або навпаки.

Отже, коло теоретичних і практичних проблем перекладу є надзвичайно широким, зокрема це викликано відмінностями у структурах близькоспоріднених мовних систем, які взаємодіють між собою. Проте, крім проблем такого роду, необхідно враховувати, що в сучасному контексті гуманітарної науки професійно орієнтований переклад доцільно розглядати як комплексну лінгвокультурну категорію, відповідно, з-посеред основних аспектів феномену "переклад" (лінгвістичних, психологічних, лінгвопрагматичних, соціолінгвістичних), ми виділили для розгляду саме культурологічний. На нашу думку, важливим у навчанні професійно орієнтованого перекладу майбутніх словесників видається формування вмінь відтворити в перекладеному тексті національно-культурне й історичне тло тексту оригіналу, тобто йдеться про необхідність урахування соціокультурних параметрів двомовної комунікації. Це, у свою чергу, зумовлено такими причинами:

- відмінностями суспільно-історичних і національно-культурних традицій колективів, які належать до різних етносоціокультурних спільнот, у яких функціонують тексти й здійснюються процеси їхнього породження та розуміння [3, 259; 9, 104];
- наявністю так званих позалінгвістичних "лакун" [6, 99];
- розбіжностями етичних настанов, національно зумовлених факторів цінностій орієнтації, властивих для тієї чи іншої мовної спільноти, коли навіть спільні денотати набувають національно-культурної конотації [4, 21–22; 5, 41–45];
- специфікою норм немовленнєвої поведінки.

Як відомо, на лексику припадає особливе стилістичне навантаження тексту, разом із тим досить часто саме соціокультурні, а не власні мовні розбіжності викликають найбільш труднощі при перекладі. Йдеться про те, що словника відповідність двох лексем (мови оригіналу і перекладу) часто не спрацьовує при перекладі, оскільки кожна з них насичена своїм (історичним, оцінним, національно маркованим) конотативним значенням. Перекладознавча практика засвідчує, що до таких артефактів етнокультури передусім належать фразеологічні одиниці, прислів'я і приказки, концептосфера власних назв, безеквівалентна і фонова лексика, метафори, образна специфіка яких, незважаючи на спорідненість мов, передається різними мовними засобами. Крім того, в текстах непоодинокими є випадки різного роду контекстуальних перетворень і для того, щоб подолати протиріччя між відомими студентам мовними значеннями й недостатніми екстралингвістичними знаннями, пропонуємо попередньо застосовувати прийом історико-культурологічного коментування окремих фрагментів тексту або соціолінгвокультурний коментар. Щодо останнього, то його слід застосовувати при тлумаченні:

1. Реалій, алозій, натяків, авторських посилань або ремінісценцій, які, звично, потребують глибоких фонових знань у студента-білінгва. Зокрема, такий коментар є необхідним у випадках, коли соціокультурні зміни в житті суспільства досягли такого рівня, що сучасне покоління вже не знає, не розуміє навіть власної культури і світобачень своїх працівників. Недостатнє розуміння певних реалій автентичного тексту, незважаючи на те, що білінгви належать до однієї етнокультури, особливо виразно простежується у випадках, коли текст оригіналу і реципієнт-перекладач належать до різних історичних епох. На нашу думку, такий коментар не лише ніби "перекладає" сучасною мовою застаріле слово чи тлумачить поняття, яке вийшло з повсякденного життя етносу, він є контекстуально зорієнтованим, адже сприяє розкриттю задуму автора тексту, допомагаючи відтворити події крізь призму часу, який змальовано у творі.

2. Приховані, як правило, неусвідомлювані студентами, так звані незрозумілі місця, на відміну від явних алозій, натяків на історичні факти, події, деталі побуту або способу життя тощо.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА

3. Культурно-історичні факти, які не підлягають поясненню через значний часовий проміжок.

Подавочи соціокультурний коментар до окремих фрагментів тексту в аудиторії майбутніх словесників, достатньо обмежитись двома підходами, які ми умовно означимо як енциклопедичний і творчо-дослідницький. Так, приміром, коли при поясненні наводяться дані енциклопедичного характеру, взяті зі словників, довідників або інших джерел додаткової інформації, використовують енциклопедичний підхід, оскільки вся інформація про згадувані в тексті реальні факти, історичні події або персонажі, дати і т. ін. обмежується виключно повідомленнями різnobічного, популярно-енциклопедичного характеру, без спроб пов'язати це з текстом. Основна вимога — подати точну, об'єктивну інформацію, що не розкриває ні лінгвокраїнознавчих, ні контекстуально зорієнтованих конотацій. Творчо-дослідницький підхід передбачає таке подання інформації, коли, з одного боку, тлумачаться специфічні, соціально-політичні, культурно-побутові чи інші конотації, а з іншого — встановлюються зв'язки між цими фактами і змістом тексту. На противагу першому, енциклопедичному, мета такого підходу не в механічному перенесенні даних із довідкової літератури, це потребує від студентів творчого, дослідницького аналізу того чи іншого лінгвістичного явища або позамовного факту. Отже, такий коментар сприяє розкриттю змісту національно маркованих мовних одиниць, завдяки чому стає можливим виявити ту роль, яку та чи інша лексема відіграє в текстах оригіналу і перекладу, відтворюючи авторський задум. Відтак, та чи інша позалінгвістична інформація в оригіналі може бути імпліцитною, а в перекладі — експлікованою.

Таким чином, міждисциплінарність теорії перекладу та її застосування у практиці підготовки майбутніх словесників вказує на те, що професійно орієнтований переклад є не лише власне лінгвістичним, а складним когнітивним феноменом. Адже, перекладаючи з однієї мови на іншу, білінгв використовує як свої мовні знання, так і демонструє різноманітні екстралингвістичні здібності. Інакше кажучи, переклад — це “не добирання перекладних відповідників, а максимально глибоке розуміння тексту та породження нового тексту іншою мовою” [1, 133]. Переклад, таким чином, може бути використаний для усвідомлення, корекції й автоматизації перенесення вмінь з рідної мови на російську шляхом формування так званих універсальних умінь білінгва щодо девербалізації, трансформації і перемикання з однієї мови на іншу. Власне, саме це суттєво відрізняє переклад від інших способів передавання змісту, викладеного іншою мовою (переказ, реферування, анотація тощо).

Резюмуючи, ще раз підкреслимо необхідність серйозного ставлення до культурологічних аспектів двомовної комунікації у процесі навчання професійно орієнтованого перекладу, оскільки оптимальність перекладеного тексту нерідко залишається під загрозою внаслідок того, що студенти приділяють більше уваги мовним проблемам, недооцінюючи важливість того аспекту перекладу, про який йшла мова у запропонованій статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 360 с.
2. Горіна Ж.Д. Проблема автентичності тексту в аспекті культурологічно зорієнтованої лінгводидактики // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. — Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. — Вип. 39. — С. 211–215.
3. Дейк Т. А. ван, Кінч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. — Вип. 23. — М.: Прогресс, 1988. — С. 259–336.
4. Крюков А. Н. Теория перевода. — М.: Изд-во Военного института, 1989. — 176 с.
5. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. — М.: Просвещение, 1988. — 160 с.
6. Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Национально-специфическое в межкультурной коммуникации // Текст как явление культуры. — Новосибирск: Наука, 1989. — С. 71–102.
7. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. — М.: Московский лицей, 1996. — 207 с.
8. Миньяр-Белоручев Р. К. Обучение переводу в школе с углубленным изучением иностранных языков // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 1. — С. 22–25.
9. Райхштейн А. Д. Национально-культурный аспект коммуникативных единиц языка // Коммуникативные единицы языка. — М.: Наука, 1984. — С. 102–105.
10. Хайруллин В. И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода: Автореф. дис... д-ра пед. наук — М., 1995. — 39 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Лариса ГОЛОВАТА

КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

У статті розкрито методику реалізації програми курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" на інженерно-педагогічному факультеті (з урахуванням технічної термінології, відповідного словесного дидактичного матеріалу).

На етапі національно-культурного і державного відродження України в умовах технологізації й інформатизації усіх сфер суспільного життя, глобалізації економічних і гуманітарних, у тому числі, освітніх процесів основним завданням вищих навчальних закладів є формування еліти суспільства. Важливим складником цього процесу є забезпечення належного рівня комунікативної компетенції майбутніх фахівців, оскільки вивчення рідної мови — "це площа, з якої починається пізнання світу, свого народу, його духовності" [1, 29].

Володіння рідною мовою, використання її не тільки в побуті, а й професійній діяльності, при діловому спілкуванні, у найрізноманітніших сферах функціонування є обов'язком кожного українця, формування особистості якого, починаючи з раннього віку, "має відбуватися тільки рідною мовою свого народу, нею повинен здійснюватися навчально-виховний процес у всіх ланках народної освіти" [1, 131].

Першочерговою потребою високоорганізованого суспільства є виховання сильної мовної особистості, яка має фундаментальні знання і багатий інформаційний запас, прагне їх поповнювати, володіє основами конструювання тексту відповідно до комунікативного задуму і мовленнєвою культурою. Тому завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які досконало володіють літературною мовою як в усній, так і в писемній формі у професійній сфері спілкування. Майбутні учителі, причому не лише словесники, повинні оволодіти сучасними теоретичними знаннями, набути грунтовних практичних навичок, творчих якостей та високої професійної майстерності, адже "формування мовної свідомості учнів залежить від культури мови усіх без винятку вчителів" [4, 5].

Доцільно нагадати, що ще Іван Огієнко з цього приводу писав: "Кожний учитель — якого б фаху не був він — мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю. Як у школі, так і поза нею учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення. Всі вчителі інших предметів мусять завжди звертати пильну увагу, щоб і на їхніх годинах панувала чиста літературна мова. Бо мало зробить сам учитель рідної мови, якщо його не підтримають і вчителі інших предметів" [3, 26–27]. Проголошена сто років тому думка залишається актуальною й надалі.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на нефілологічних факультетах викладається дисципліна гуманітарного циклу "Українська мова (за професійним спрямуванням)", метою якої є "формувати у майбутніх спеціалістів уміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у професійній сфері" [5, 4].

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні особливостей реалізації програми мовного курсу (відповідно до вимог кредитно-модульної системи) у процесі комунікативної підготовки студентів інженерно-педагогічного факультету.

У викладанні мовного курсу на інженерно-педагогічному факультеті основний акцент робиться на комунікативному аспекті мови. Основою викладання є передусім звернення до

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

мовленнєвої діяльності (при відмові від зайного теоретизування, особливо щодо різного роду граматичних дефініцій), оволодіння стійкими навичками усного монологу, діалогу, полілогу. Увага до мови як навчальної дисципліни у педагогічному закладі освіти посилюється ще й тому, що сьогоднішні студенти — майбутні вчителі, інженери, майстри. Ми є свідками того, як відбувається стрімкий розвиток технічних галузей, з'являються нові спеціальності, отож, мова майбутніх фахівців повинна бути бездоганною, вони мають уміти чітко й зрозуміло висловити свою думку, адже навчання здійснюється через мову, за її допомогою. Педагог, який не може висловитися, не може й навчити. Тому одним із завдань мовного курсу є не тільки забезпечити студентів знаннями термінології спеціальностей “Технічна праця”, “Обслуговуюча праця”, “Інженерна та комп’ютерна графіка”, “Комп’ютерні технології в управлінні та навчанні”, а й розвинути їхнє продуктивне усне мовлення в усіх функціональних стилях сучасної української літературної мови (в першу чергу науковому та офіційно-діловому). Крім означених першочергових, виділяємо ще й такі завдання, що висуваються до студентів: досконало оволодіти нормами сучасної української літературної мови, не допускаючи калькування, змішування мов; вміти користуватися різноманітними лексикографічними джерелами, в тому числі інтернет-ресурсами; навчитися складати ті ділові папери, що функціонують у широкій сфері діяльності різних фахівців (заява, автобіографія, резюме, характеристика, звіт, діловий лист, оголошення, адреса, акт, доручення, трудова утода, інструкція, правила тощо); логічно, точно й послідовно подавати стислу інформацію з того чи іншого питання, “розвивати комунікативні компетенції, потрібні у професійному спілкуванні” [5, 4].

Мовний курс “Українська мова (за професійним спрямуванням) включає три змістові модулі: 1. Норми сучасної української літературної мови; 2. Функціональні стилі у професійному спілкуванні; 3. Розвиток комунікативних компетенцій фахівця.

Для використання на практичних заняттях на інженерно-педагогічному факультеті пропонуємо таку типологію завдань і вправ:

1. Завдання, спрямовані на формування власне мовленнєвих навичок:
 - уміння контролювати і вдосконалювати своє мовлення;
 - уміння працювати над мовленнєвими вадами;
 - уміння користуватися лінгвістичною і довідковою літературою.
2. Завдання, спрямовані на формування професійних мовленнєвих навичок:
 - уміння будувати власні висловлювання на фахову тематику;
 - уміння виступати публічно;
 - уміння орієнтуватися у мовленнєвій навчальній ситуації;
 - уміння оформляти ділову документацію.

Упродовж кожного практичного заняття основну увагу зосереджуємо на “оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і текстами, на шліфуванні культури мовного спілкування за творчими інтересами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку” [2, 26], що, на думку Л. Мацько, слід впроваджувати в кожному ВНЗ.

Завдання до практичних занять передбачають такі види діяльності студентів:

- опрацювання основної і додаткової лінгвістичної літератури на вивчану тему;
- підготовку усних і письмових відповідей на запитання, що стосуються теоретичного матеріалу;
- вправи аналітичного і конструктивного характеру з використанням різного типу словників;
- складання основних видів ділових паперів (за зразками);
- творчі вправи: написання творів різних типів мовлення; складання текстів, що належать до різних стилів; складання монологів, діалогів, полілогів; написання зразків газетно-журнальних жанрів на відповідну фахову тематику;
- написання конспектів, рефератів, тез, анотацій (довідкових і рекомендаційних) на основі опрацьованої літератури; складання планів; виступи з рефератами і повідомленнями; обговорення і коментарі до виступів.

Зважаючи на те, що програмовий матеріал передбачає три змістові модулі, до кожного з них добираємо специфічну систему вправ, яка включає як роботу, здійснювану на готовому матеріалі, так і перебудову та створення мовного матеріалу. Вправи і завдання на готовому матеріалі

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

(аналітичні, репродуктивні, класифікаційні) сприяють сприйняттю і репродуктивному відтворенню мовних засобів. Вправи і завдання на створення власного мовного матеріалу (синтетичні, продуктивні, мовленнєві (передкомунікативні), комунікативні) сприяють формуванню вмінь будувати і вживати мовні засоби, добирати мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту, використанню засвоєного мовного матеріалу у непідготовлених висловлюваннях.

Подаємо завдання і вправи творчого характеру, пропоновані студентам інженерно-педагогічного факультету, у яких зосереджена увага на оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і текстами, на шліфуванні культури мовного спілкування за творчими інтересами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку.

Прочитайте подані нижче прислів'я. Складіть зв'язний текст, взявши за назив одне з прислів'їв.

1. З роботяцими руками маєш м'ясо з пирогами. 2. І найгостріша сокира сама не рубає.
3. Скільки-то поту, поки з льняного зернятка — попотно! 4. Добра підготовка — вже півділа.
5. Деїчі прошилій ішов удеїчі міцніше тримає. 6. Язиком не надолужши, чого руками не зробив.
7. Що довше сьогодні байдижуєш, то більш роботи на завтра. 8. Ремесло — золоте дно.
9. Постіхом нічого не роби, нічого не кажи 10. Хто робить те, що хоче, той не робить того, що потрібно.

Словниковий диктант-переклад.

Автоколебанія, безопасний, взаємодействие, комп'ютер, граница, двигатель, емкость, железо, загибать, измерив, касаться, машиностроение, научно-исследовательский, обусловленный, переоборудование, размах, саморазогрев, теплописточник, удлинитель, фиксирующийся, холостой, цветной, чертеж, штамповочный, щепка, эксперимент, яление.

Серед поданих слів знайдіть росіянізми і доберіть до них українські відповідники.

Автопогрузчик, бувший, вимикач, вішалка, грузовик, дощечка, жесть, закройщик, запчастини, каменщик, кранівник, тишний, мастер, металевий, неприродний, ногниці, обої, пофарбовано, отвіротка, пайка, перемикач, планіровка, плотник, куховарка, погачається, предохранитель, прилади, прицеп, производство, виконроб, ремень, ремонтірувати, ричаг, кермо, скло, будівельний, стільчик, ткань, ток, гальмувати, угольник, устаткування, впаковуватися, утюг, учебний, фрезерувальник, хрустальний, ланцюжок, часи, чертьожник, чаун, шкурка, шліфування, щотчик, скринька.

Відредакуйте речення.

1. Я виготовив книжний шкаф і здобний шкафчик для кухні. 2. У правому углі — стіл преподавателя. 3. Випадковий прохожий, що вийшов мені назустріч, він запитав: "А де тут обицяєті?" 4. Я виготовив шкапу по замовленню музею народних ремесел. 5. Вася, нажми на тормоз і останови автомобіль. 6. Я не вспів на екзамен, потому що почті час добирався громадянським транспортом до університета. 7. У неділю ярмарка поділок студентів нашого факультету. 8. Більше всього пользуються спросом корзинки з рогози. 9. Ми виготовляємо мебель по індивідуальним замовленням. 10. На протязі двох неділь ми зробили заказ на мужські рубашки (Зі студентських робіт).

Замініть речення з відокремленими означеннями і обставинами складнопідрядними. Чи у всіх випадках можлива така заміна? Поясніть. Як змінюється при цьому зміст речень?

1. Творення і використання української науково-технічної термінології передбачає єдність і активну взаємодію професійної і державної політики, скерованої на забезпечення функціонування в державі однорідного україномовного середовища. 2. У деяких російсько-українських словниках, як і раніше, перевага надається термінам, утвореним шляхом традиційного калькування з російської мови. 3. Повернути українському народові його власну термінологію, упорядковану й унормовану сучасними українськими вченими, — одне із завдань сучасної термінології. 4. Розробляючи стандарт, ми використовували як запозичені близькі за змістом та значенням іншомовні технічні терміни, так і україномовні терміни, які мали рівноцінне значення. 5. Ми маємо можливість створювати власну українську термінологію, врахувавши досвід іншомовних термінологій. 6. Розбудовуючи українську термінологію, треба відновлювати мовну автентичність у межах розумного стівідношення національного та

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

інтернаціонального, оскільки українська мова починна гідно вписатися в європейський контекст (Із тез виступів на наукових конференціях).

Прочитайте текст. Визначте стиль мовлення. Дайте відповіді на запитання.

1. У якій мовленнєвій ситуації може звучати даний текст?
2. Яке завдання мовлення (обмінятися враженнями, дати чітку інформацію, пояснити якесь питання, створити образ, спонукати читача або слухача до дії)?
3. Яким є висловлювання (офіційним чи неофіційним, емоційним чи безпристрасним, конкретним чи узагальненим)?
4. Які мовні засоби використані в тексті.

В'язання гачком. Інструменти і матеріали для в'язання

В'язання гачком — не дуже складний вид рукоділля. Для цього необхідно мати лише нитки і гачок. Нитки для в'язання використовують різні: вовняні, шовкові, баевяні, пляні, напівшерстяні. Дуже часто поєднують нитки двох видів. Для в'язання використовують також тасьму, металізовані нитки, тоненькі стрічки.

В'язальні гачки бувають металеві, пластмасові, дерев'яні, кістяні; короткі та довгі; різної товщини. Для роботи іх підбирають за товщиною ниток. Номер гачка — це його діаметр у міліметрах. Наприклад, діаметр гачка №2 дорівнює 2мм. Чим товща нитка має бути в роботі, тим більший беруть номер гачка.

Спочатку для навчання краще взяти нитки середньої товщини і товстий гачок, бо тонким гачком і тонкими нитками виконувати вправи дуже важко, оскільки не видно зроблених петель (І. Воронецький).

Запишіть речення у логічній послідовності, таким чином утворивши текст. Придумайте йому назву.

Головний її фах — пончики з варенням. Це давня польська страва. Мало не кожна польська господина має власний рецепт пончиків. Ні, про це й мови не може бути! Пончиками називаються невеличкі смажені в маслі тиріжки з варенням. Випадково один із таких старих, випробуваних рецептів отинувся в мене, але, правду кажучи, я не наважилася використати його. А рецепт — то виробнича таємниця. У Варшаві є кондитерська, що існує понад сто років. Члени родини пільно оберігають його і ні кому не дають. Мені це вдалося надто складним. Бабуся передає його в своєму заповіті лише дочір або внучці. "Тільки для ласунів!" — так називаються ці смачні пасаці. Якщо на тарелі височить ціла гора гарячих пончиків, господиня охоче частує гостей, але рецепт...

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація: Тези про роль і місце мови в національному відродженні України. — Дрогобич: Відродження, 1994. — 218 с.
2. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України // Дивослово. — 1996. — №11. — С. 24–26.
4. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. — Львів: Українська Академія Друкарства, видавництво "Фенікс" при сприянні фонду Відродження, 1995. — 46 с.
5. Струганець Л. Формування мовної особистості як культуромовна проблема // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного інституту. Серія: українська лінгводидактика. — №1 (1). — 1997. — С. 3–6.
6. Українська мова (за професійним спрямуванням): Програма навчального курсу для нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Уклад. Л. Струганець, Е.Палихата, М.Пігур. — Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2005. — 23 с.

Мирослава КРИСЬКІВ

ПДВИЩЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття містить вихідні положення експериментального опрацювання курсу "Українська мова за професійним спрямуванням" на юридичному факультеті.

Державний стандарт [1] загальної середньої освіти, в основу якого покладено "Концепцію навчання державної мови в школах України" [2], ставить освітню мету щодо

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

вивчення української мови, котра полягає у “формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами, у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої успішної соціалізації”.

Зміни в процесах, що визначають розвиток суспільства на сучасному етапі, ставлять високі вимоги до професійної діяльності, у тому числі й до спеціалістів юридичного фаху, зумовлюють актуалізацію вдосконалення підготовки фахівців, загострюють увагу на умовах створення національної системи професійної освіти. З цією метою в процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності передбачається формування комунікативних навичок. Особливо актуальне це завдання для спеціальностей гуманітарного профілю, для діяльності в системі “людина — людина”, до яких належить і юриспруденція.

Суттєву роль у розв'язанні цього завдання відіграє дотримання дидактичного принципу наступності, який полягає в опорі на вивчене і на досягнутий уже рівень мовного розвитку. Для нашого дослідження цей принцип має першорядне значення: опрацювання мовного курсу у ВНЗ не може бути ефективним без урахування змісту мовної освіти, передбаченої програмою ЗОШ.

Проте реалізації принципу наступності перешкоджає багато чинників.

По-перше, далеко не всі студенти, як засвідчив проведений константувальний зріз, мають належний рівень знань і умінь, передбачених програмою середньої школи (лексичний запас, зв'язність мовлення, володіння нормами літературної мови, в т.ч. орфографічними і пунктуаційними).

Але ж людина з вищою освітою, яка працює в юридичній сфері, не може бути неграмотною чи навіть напівграмотною: неправильно написане слово, неправильно поставлений розділовий знак можуть перекрутити або й докорінно змінити зміст документа.

По-друге, нерозуміння семантики слова, особливо терміна, може суттєво вплинути на точність висловлення думки і адекватне сприймання її адресатом.

По-третє, нелогічність, непослідовність викладу, наявність зайвих і відсутність необхідних відомостей завжди перешкоджають належним чином висвітлити тему зв'язного висловлювання, забезпечити сприйняття адресатом головної думки, усвідомленого комунікативного призначення тексту, а отже, є перешкодами у процесі спілкування.

По-четверте, неправильне оформлення документа, навіть неточне розташування його реквізитів значною мірою ускладнює документovedення. Тому, хоч під час шкільного навчання кожен вивчав найважливіші орфографічні і пунктуаційні правила, відомості з фонетики, лексики і граматики, знайомився з вимогами до зв'язного висловлювання і до оформлення ділових паперів, мусимо відзначити, що наявні у першокурсників-початківців надійним підґрунтам для подальшої навчальної роботи бути не можуть. До усіх цих та ще низки інших питань доведеться ще звертатися неодноразово.

Ми можемо, звичайно, констатувати недостатність навчальної і, зокрема, профорієнтаційної роботи в школі як передумови зваженого, усвідомленого вибору абитурієнтами способів профілю фахової підготовки, неефективність професійного відбору, ігнорування “негативної професіограми” – наявності в абитурієнтів якостей несумісних з фахом юриста. Але працювати мусимо з тими, хто вступив, добивуючись максимального наближення до вимог професії.

Тому й виникає необхідність повторення і поглиблення вивченого в школі.

Отже, увага має бути приділена усім змістовим лініям – лінгвістичній, комунікативній, діяльнісній, культурологічній, які необхідно доповнити ще однією – профорієнтаційною.

Одним із найважливіших умінь і навичок, що складають основу мовленнєвої компетенції, є уміння створювати письмові тексти різних стилів та типів мовлення, різних жанрів, зокрема, ділових паперів. Під час навчання у загальноосвітній школі учні вивчали такі жанри ділового мовлення, як оголошення, план роботи, розписка, протокол, заява, автобіографія, доручення, акт, характеристика, вчилися писати листи та оформляти адреси, засвоювали значення пов'язаних з цими документами термінів. Усі ці знання і уміння належним чином актуалізовані, можуть прислужитися і на вищому рівні освіти, в т.ч. у навчальних закладах юридичного профілю. Адже кожному юристові доводиться більшою чи меншою (залежно від характеру діяльності і займаної посади) мати справу зі складанням і аналізом різноманітних ділових документів.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Ще одна лінія наступності між середньою і вищою школою — формування умінь усного мовлення, засвоєння засобів його увиразнення. У школі цьому слугують усні перекази, усні твори, рольові ігри, зрештою — будь-яка зв'язана відповідь на уроці мови, літератури чи іншої дисципліни. Ще більше уваги стали приділяти цій проблемі в останні кілька років — у зв'язку з уведенням до шкільного програми X і XI класів розділ “Елементи практичної риторики”. У ньому передбачено опрацювання таких питань, як підготовка публічного виступу (збирання матеріалу, формулювання основної думки добір ключових слів, складання плану), структура виступу, найважливіші вимоги до проголошення виступу, засоби увиразнення, невербальні засоби усного мовлення [6]. В останньому варіанті шкільної програми з мови велика увага приділена і діалогічному мовленню, якому вже присвячені і навчальні посібники і дисертаційні дослідження [4]. Школярі засвоюють, що діалогічне мовлення відзначається “своєрідністю використання мовних засобів, а також механізмом функціонування і формування висловлювань”, воно являє собою “ланцюг реплік, які породжуються в процесі спілкування двох або кількох осіб”, тому у ньому “найбільш яскраво виявляється функція мовлення як засобу спілкування” [6]. До комунікативної змістової лінії входять: складання діалогів відповідно до запрограмованої ситуації спілкування, пов'язаної з життєвим досвідом учнів, з особистими враженнями і спостереженнями, з характеристикою людей, приватні розмови і офіційне обговорення певної теми, діалоги дискусійного характеру [6].

Належне опрацювання передбачених програмою аспектів розвитку усного мовлення в школі могло б стати надійною опорою для аналогічної роботи в аспекті професійного спілкування під час навчання у ВНЗ, в т. числі у закладах, що готують фахівців юридичного профілю, для яких усне професійне мовлення є надзвичайно важливим. На жаль, рівень знань і умінь такого типу у вступників ще далекий від задовільного. Проте й ті знання і вміння, що є у першокурсників, необхідно заливати до навчального процесу, доповнювати і уточнювати.

У навчальному процесі доречно використовувати і сформовані в учнів критерії оцінювання усних і письмових висловлювань:

- відповідність темі, наявність і розкриття основної думки висловлювання;
- повного розкриття теми;
- правильність (додамо: і достатність — М.К.) фактичного матеріалу;
- послідовність і логічність викладу;
- правильність композиційного оформлення роботи;
- багатство словника і різноманітність граматичної будови мовлення;
- виразність і доречність мовлення [6].

На основі знання цих критеріїв і послідовного застосування їх викладачем у студентів складається чітке уявлення про об'ективність чи необ'ективність оцінювання їхніх робіт, а від цього значною мірою залежить мотивація зусиль, спрямованих на підвищення показників своїх навчальних досягнень.

Реалізація принципу наступності може стосуватися і культурологічної та діяльнісної змістових ліній. Культурологічна змістова лінія містить перелік тем, передбачає добір відповідних текстів, що знайомлять з історією і духовною культурою народу, з загальнолюдськими морально-етичними нормами і стають основною не тільки для збагачення мовлення школярів у лінгвістичному та змістовому плані, але й “для формування особистісних переконань, вигранення власного духовного світу” [6]. У вищому навчальному закладі, зокрема (а можливо, особливо) юридичного профілю усе це стає передумовою чіткого усвідомлення суспільних функцій юриста, своїх обов'язків щодо оволодіння специфікою обраного фаху.

Діяльнісна змістова лінія не відображена на рівні знань, має суто процесуальний характер. Вона стосується оволодіння культурою мислення, розвитку мисленнєвих здібностей, засвоєння таких мислительних прийомів і методів, як порівняння, узагальнення, систематизація, моделювання, усвідомлення структури власної пізнавальної діяльності. А все це надзвичайно важливе на будь-якому навчальному закладі. Отже, уміння пізнавальної діяльності, сформовані в школі, знайдуть застосуванні і під час навчання у ВНЗ, в т.ч. і юридичного профілю.

Отже, знання і вміння, набуті в школі мають стати надійною базою для опрацювання курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” майбутніми юристами.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Не можна не враховувати й того, що оволодіння мовою проходить не лише на заняттях з мови, але й у всьому процесі навчання, під впливом мовного середовища, в якому перебувають студенти. На жаль, ні мовне середовище, ні навіть навчальна література не завжди можуть служити взірцями мовленнєвої культури.

Багато залежить і від ефективності методики опрацювання мовного курсу, в ході якого основна увага має бути спрямована на формування комунікативних умінь. Проте це не завжди спостерігається на практиці.

Цілком закономірно, що вже впродовж багатьох років не припиняється пошук ефективних шляхів підвищення рівня владіння мовою у системі професійної підготовки. Передусім ішлося про вдосконалення програми, про чітке окреслення змісту навчання. Застосовані раніше програми типу орфографічно-пунктуаційного практикуму чи основ ділового мовлення були однобічними, а тому й малоефективними. Наш висновок ґрунтуються на тому, що рівень мовних знань і мовленнєвих навичок майже у 50 відсотків студентів старших курсів низький. Однією з причин вважаємо те, що чинні програми були єдиними для ВНЗ усіх профілів і, хоч вони вимагали вивчення широкого спектру ділових паперів, але не передбачали розгляду ряду необхідних для конкретної спеціальності документів, не були зорієнтовані на формування фахового термінологічного словника студентів, іхнього професійного мовлення.

Програма не зосереджує уваги на явищах інтерференції, які є найпоширенішими серед усіх порушень літературних норм; не брали до уваги емоційно-експресивну палітру усного мовлення. Усе зазначене негативно впливає на рівень мовлення майбутніх фахівців, є однією з істотних причин його збіднення, засмічення помилками та суржиком, емоційної безбарвності у подальшому професійному спілкуванні.

Така невідповідність між рівнем мовленнєвої освіти та професійною необхідністю призводить до того, що майбутні юристи слабо підготовлені до усного мовлення у процесі вивчення ними спеціальних дисциплін, не усвідомлюють ролі спілкування у виконанні службових обов'язків.

Більші можливості створює програма курсу "Українська мова за професійним спрямуванням", яка забезпечує засвоєння студентами знань з лексикології, орфографії, граматики, пунктуації, культури мовлення та культури спілкування, в тому числі ділового. Вона вимагає конкретизації навчальної роботи відповідно до профілю фахової підготовки (у нашому випадку — юридичного).

Найбільшою ж перешкодою для реалізації її вимог є дуже стислий час аудиторних занять (все більше звужуючись, він уже досяг 32–36 годин). А це не дозволяє ні організовувати планомірне повторення, ні застосовувати впроваджувані сьогодні новітні технології. І все ж без такої роботи обйтися неможливо. Проте для її проведення потрібні інші, більш активні способи навчальної діяльності студентів, нові педагогічні технології.

Тому у процесі експериментального навчання ми намагалися організувати виконання різноманітних мовно-мовленнєвих завдань, які сприяли б формуванню пізнавальних та комунікативних умінь. При цьому корінним чином змінювалася роль педагога, він перестає бути інформатором, а стає координатором діяльності студентів, які не отримують знання в готовому вигляді, а здобувають їх власною працею, стають повноправними суб'єктами навчального процесу. Знайшли застосування інтерактивні форми навчання в парах, у малих групах, у ході ділових ігор, які позитивно впливали на загальний і мовний розвиток студентів [2, 43], створюють базу для подальшої самоосвіти студенів [5, 23].

У процесі навчання ми вважали за необхідне:

- максимально використати можливості самостійної роботи (зокрема — для повторення вивченого в школі) із практичним застосуванням;
- активізацію роботи студентів над підвищенням своєї грамотності (індивідуалізація на основі аналізу власних помилок);
- максимальне використання текстів професійного (юридичного) змісту, підібраних відповідно до запланованих лінгвістичних тем.

Такими текстами є:

- уривки з державних документів правознавчого характеру;
- фрагменти підручників з юридичних дисциплін;

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

— матеріали з періодичних видань, у яких висвітлюються юридичні питання, описуються конкретні правопорушення;

— уривки з художніх творів, у яких описані певні юридичні ситуації.

Матеріалами для обговорення, для створення проблемних ситуацій мовленневого характеру, для побудови діалогів і т.п. слугували також фрагменти художніх фільмів, персонажами яких є правоохоронці, телепередачі типу “Судові справи”.

Застосування таких методів сприяє наближенню студентів до комунікативних завдань їх майбутньої професійної діяльності, свідомому ставленню до навчання, усвідомленню потреби постійного вдосконалення свого мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова (проект)/ Скуратівський Л.В., Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Мацько Л.І. та ін. // Дивослово. — 1997. — №7. — С. 18–37.
2. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. — К.: Фундація ім. О.Ольжича, 1995. — 251 с.
3. Концепція навчання державної мови в школах України / Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. // Дивослово. — 1996. — № 1. — С. 16–21.
4. Палихата Е.Я. Навчання діалогічного мовленневого спілкування учнів 5–9 класів. Посібник для вчителів. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2002. — 120 с.
5. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. — Тернопіль: ТНПУ, 20004. — 47 с.
6. Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Тихоша В.І., Корольчук А.М., Новосьолова В.І., Остаф Я.І. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5–12 класи. — Київ, 2005. — С. 5–8.

Олена АНДРІЄЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито психологічні чинники усвідомленого сприймання старшокласниками науково-навчальних текстів.

Найважливішим завданням сучасної освіти в Україні (передбаченим Державною національною програмою “Освіта”, Стандартом мовоної освіти, концепціями та програмами) є залучення школярів до грунтовного засвоєння основ шкільних дисциплін. Належне місце в їх вивченні відводиться науково-навчальним текстам, що складають тверде підґрунття в пізнанні, засвоєнні та відтворенні старшокласниками необхідної навчальної інформації.

В останні десятиліття текстові загалом і науково-навчальному зокрема присвячено ряд досліджень відомих учених-лінгвістів (М. Бахтін, Ф. Бацевич, Н. Валгіна, І. Гальперин, Л. Мацько та ін.) та лінгводидактів (О. Беляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Стельмахович та ін.). Досить давно розробляється в науці психологія тексту, хоча й донині ця проблема залишається актуальною і малодослідженою. Виходячи з цього, за *мету нашої статті* ставимо розкрити психологічні чинники засвоєння науково-навчально тексту учнями старших класів з поглибленим вивченням української мови.

Для організації успішної роботи з науково-навчальним текстом на уроках української мови в гуманітарних класах старшої школи ми спиралися на теоретичні й практичні положення відомих психологів та лінгводидактів про діяльнісний підхід у розвитку особистості (Л. Виготський (самосвідомість як основа розвитку особистості), Г. Костюк (діяльність — основа особистості), Б. Ананьев (зв'язок особистості з природним середовищем), О. Леонтьєв (особистість, яка розвивається в творчості), С. Максименко, С. Рубінштейн (структурна особистість); про особливості сприйняття тексту (В. Асмус, П. М'ясоїд, О. Никифорова, Н. Пльонкін, І. Рубо, Ю. Сорокін) та його відтворення (Л. Доблаєв, Т. Троніна); про розвивальне навчання (І. Зимня, О. Єрмакова, Б. Степанишин); інтелектуальне виховання (Г. Ващенко, Ю. Гільбух); рівні розвитку старшокласників (В. Собкін); психологічні чинники цілеспрямування в навчальній діяльності (Б. Бадмаєв, Г. Балл, В. Давидов).

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Психологічною основою роботи з науково-методичними завданнями є мовна особистість старшокласника. Навчання мови в ліцеях, гімназіях, а також загальноосвітніх школах з поглибленим вивченням української мови повинне бути спрямоване на "формування мовної особистості, яка забезпечує розширення функцій державної мови, творення мовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в своєму щоденному побутовому спілкуванні до переважних традицій, до відродження традиційної народної культури у спілкуванні [4, 30].

Що ж являє собою мовна особистість? На думку авторів словника з української лінгводидактики, мовна особистість — це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку [13, 85].

Т. Донченко підкреслює, що мовна особистість має свідоме ставлення до мови, глибоке її знання, розвинене мовлення, а отже, і мислення, інтелект, емоційну сферу, емоційно-естетичне сприйняття мови й мовлення [3, 6–7].

Формування мовної особистості старшокласника тісно пов'язане зі знанням теоретичного матеріалу та вміннями складати власні життєві плани, шукати засоби їх реалізації, виробляти патріотичні, морально-ціннісні, естетичні ідеали, що свідчить про зростання самосвідомості у формуванні завдань зовнішньої діяльності (аналізу тексту). Набуття цих умінь тісно пов'язане з мисленням, що в психології розглядається як "процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх історичних зв'язках і відношеннях" [8, 186].

Тексти науково-навчального характеру (підручники, посібники) є засобом усвідомлення, переосмислення. Мова науки, навчальні матеріали безпосередньо розвивають розумовий процес, контролюють думки, вдосконалюють їх.

Мисленнєві операції, що здійснюються за допомогою мовлення, мови і мовних знаків, а також засобів абстрагування, узагальнення та ідеалізації, будуються шляхом зіставлення різних суджень (умовиводів). Кінцевою формою цього процесу є судження, тобто висновок, який робить старшокласник у ході зіставлення, оперуючи наявними знаннями у певній галузі.

Більшість словників з психології свідчать, що генетично і за переважним використанням умоглядних чи практичних дій мислення поділяється на конкретно-дійове й теоретичне; за характером побудови мисленнєвих актів, формами їхнього здійснення та завданнями — на образно-спрямоване й абстрактне. С. Максименко виділяє такі різновиди мислення: за формою — наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне (поняттєве); за характером розв'язуваних завдань — теоретичне, практичне; за мірою розгорнутості — дискурсивне, інтуїтивне; за мірою новизни та оригінальності — продуктивне (відтворювальне), продуктивне (творче) [8, 182].

Як свідчить практика, в учнів середніх класів більш розвинене мислення поняттєве, образно-спрямоване або наочно-образне, старшокласникам притаманне абстрактне, що виявляється в самостійному розв'язанні проблемних завдань і ситуацій, засвоєнні нової науково-навчальної інформації. Старшокласники здебільшого вже вміють узагальнювати програмовий матеріал, усвідомлюючи закони, відтворюючи правила, самостійно формулюючи висновки. Тому їм притаманні й різні рівні мислення — теоретичний і практичний, дивергентний, логічний. Вони (рівні) виявляються через різноманітні здібності й розумові вміння, зокрема аналіз текстів науково-навчального стилю, порівняння та узагальнення отриманої інформації тощо.

Таким чином, мислення — це психологічний процес опосередкованого й узагальненого відображення свідомістю людини предметів і явищ об'єктивної дійсності, своєрідна модель навчання і виховання творчої особистості, яка здатна мислити по-науковому, самостійно, критично, неординарно, бути активним співучасником пізнання, процесу пошуку і розв'язання екзистенційних завдань.

Мисленнєва діяльність особистості тісно пов'язана з психічними процесами. Для учнів гуманітарних класів старшої школи особливо важливі такі психічні процеси, як увага, розуміння та запам'ятовування, сприймання та відтворення почутого чи прочитаного.

Велике значення при вивченні всіх шкільних дисциплін належить увазі, під якою розуміємо "спрямованість свідомості на визначені об'єкти, які для особистості мають самостійну чи ситуативну значущість" [10, 122]. У психології це поняття розглядається як "

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколошньої дійсності або власних переживаннях [8, 125]. Увага починає формуватися ще в молодшому шкільному віці, і є невід'ємною частиною психічних процесів, притаманних учням старших класів. Саме увага виступає тим основним чинником, завдяки якому старшокласники швидко засвоюють науково-навчальний матеріал, сприймають і запам'ятовують теоретичні питання лекційних занять чи дискутують з приводу почутоого реферативного повідомлення тощо.

Психологія доводить, що без уваги неможливий жоден із вищих інтелектуальних процесів. Без неї може відбуватися звичайне сприймання (завдяки мимовільній увазі, що виникає внаслідок дії зовнішніх показників і без вольового зусилля), але неможливе спостереження, логічне мислення, творче осмислення матеріалу (необхідна довільна увага, яка свідомо спрямовується і регулюється людиною).

У старшій школі під час роботи з науково-навчальними текстами враховуються такі важливі риси уваги, як *концентрація* (від лат. con — об'єднання, спільність та centrum — середина) — здатність зосереджувати свідомість на певних об'єктах; здібність стимувати і гальмувати переживання, що не стосуються об'єктів спостереження або обдумування); *інтенсивність* уваги — більш чітке зосередження людини на властивостях понять, речей і явищ; *стійкість* уваги — здатність учня спрямовувати свої сили на навчання протягом довгого часу.

Увага існує не сама по собі, а виявляється в зв'язку з іншими психічними процесами — сприйманням і розумінням, мисленням, пам'яттю. Так, І. Зимня зазначає: "в основі сприймання... лежить складна перцептивно-мислення-емоційна діяльність" [5, 48].

Сприймання та відтворення науково-навчальних текстів — найважливіші етапи роботи у навчанні української мови. Велике значення для вирішенні цієї проблеми мають дослідження Б. Бацевича, Л. Доблаєва, З. Львовської, С. Максименка, П. М'ясоїда, Н. Пльонкіна, І. Рубо, Ю. Сорокіна, Т. Троніної та ін.

На думку Ф. Бацевича, сприймання чужого мовлення — різновид мовленнєвої діяльності людини, що полягає в удосконаленні смислу почутих (прочитаних) повідомлень, текстів, усвідомленні авторських текстових (дискурсивних) стратегій, інтенцій тощо [1, 97]. Т. Троніна вважає, що цей складний динамічний процес включає активну мовленнєву діяльність: учень повинен прочитати текст підручника (послухати вчителя), відтворити прочитане (почуте), побудувати власне висловлювання на основі аналізу, узагальнення, порівняння вивченого теоретичного матеріалу [12, 146]. У процесі сприйняття старшокласник виявляє нове, значуще для нього, видлене ним на основі порівняння з фоновими знаннями.

Оскільки основне призначення навчальних текстів — служити джерелом знань, сприймання і відтворення науково-навчального мовлення неможливе без **розуміння** (інтерпретації), метою якого є з'ясування ступеня точності й повноти усвідомлення учнями навчального матеріалу. У світі психології дослідники (С. Гусев, Т. Дрідзе, В. Штрафф, П. Якобсон) розрізняють різні рівні розуміння. Виділимо найсуттєвіші з них (схема 1).



Схема 1.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Розуміння — це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображаються [8, 175]. Найбільш важливим для нашого дослідження є лінгвістичне розуміння, що полягає у засвоєнні мовних значень. З'являється воно, коли старшокласник намагається розпізнавати (декодувати) лінгвістичні одиниці повідомлення (слова-терміни, синтаксичну конструкцію, частину тексту), визначати їх особливості. Розуміння наукового мовлення зводиться до того, щоб за словами, фразами чужого висловлювання в реципієнта з'явилися відповідні уявлення предметів чи явищ, установлювались зв'язки нового з уже знайомим і зрозумілим.

Одним із феноменів розумової діяльності людини є **пам'ять**. Вона відіграє важливу роль у вивченні української мови, особливо в учнів спеціальних гуманітарних класів, які повинні точно фіксувати в мозку наукову термінологію, теоретичні знання, що необхідно буде відтворювати у навчальних закладах вищого рівня. Психологи І. Зимня, П. Зінченко, З. Істоміна, В. Лядус, Г. Середа, А. Смирнов звертали увагу на різні види пам'яті, зокрема, мимовільну й довільну, моторну (рухову), образну, словесно-логічну та емоційну, залежно від того, що запам'ятується й відтворюється (рухи, уявлення, думки, почуття). Цікавим для нашого дослідження є те, що в роботі з науково-навчальним текстом старшокласник повинен спиратися на ті елементи (запам'ятування, відтворення, зберігання, забування), які є найпродуктивнішими. При цьому треба враховувати також різні види відчуття: зорові, слухові, рухомоторні.

За тривалістю в часі розрізняють короткочасну й довгочасну (за М. Жинкіним, який уперше ввів це поняття, — довготривалу) пам'ять. Учителі старшої школи сприяють формуванню в учнів довготривалої пам'яті. Для досягнення цієї мети існує багато засобів її тренування: розподіл повторень, чергування запам'ятування з пригадуванням, урізноманітнення тренувальних навантажень, розв'язування mnemonicічних та інтелектуальних задач тощо.

Пам'ять є основою розумової діяльності кожної людини, що в свою чергу тісно поєднується з мовленнєвою діяльністю.

Кінець ХХ початок ХХІ ст. ознаменувався посиленням інтересу вчених-психологів та психолінгводидактів до тексту як продукту мовленнєвої діяльності. Цьому присвячено низку праць Б. Бодмаєва, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Гальперина, О. Леонтьєва, І. Зимньої, С. Карамана, В. Мельничайка, М. Пентилюка, С. Рубінштейна.

На думку М. Пентилюка, **мовленнєва діяльність** — це сукупність психофізіологічних дій людини, спрямованих на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній та писемній формах [9, 34]. Наслідком мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). У теорії тексту порушуються такі проблеми, як породження тексту, його структура та будова тощо.

Услід за Л. Виготським та О. Леонтьєвим автори посібника "Культура речі педагога" вважають, що мовленнєва діяльність складається з послідовних етапів: орієнтації (усвідомлення, конкретизація задуму, мети мовленнєвої діяльності); планування (осмислення й формулювання вузлових питань, виділення порядку їх дослідження, реалізації (продуктування тексту); контролю (корекція задуму під час створення усного тексту або вдосконалення написаного) [7, 16]. Текст зазвичай відображає всі етапи мовленнєвої діяльності.

Загальновідомо, що текст не тільки сприймається, але й відтворюється за допомогою видів мовленнєвої діяльності: слухання, читання (рецептивні), говоріння, письма (продуктивні).

У методиці роботи над науково-навчальним текстом у старших класах чільне місце займає **слухання** (аудіювання). Цей рецептивний вид мовленнєвої діяльності спрямований на смислове сприймання тексту, що звучить [11, 217].

Ф. Бащевич розрізняє чотири типи слухання: 1) заради задоволення; 2) уважне та вдумливе; 3) критичне; 4) емпатичне [1, 102–103]. Нашому дослідженю найбільше імпонує другий тип слухання, оскільки уважне і вдумливе сприймання лекцій, новин по радіо, інструкцій з певних проблем є, певною мірою, навчальним матеріалом для старшокласників, в основі якого лежать слухові сприйняття мовлення, розуміння, зіставлення, запам'ятування. Роль слухання на уроках української мови учнів гуманітарних класів полягає у формуванні та вдосконаленні навичок сприймати і розпізнавати звукову форму мовлення, граматичні особливості тексту на рівні морфології та синтаксису.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

До рецептивних видів мовленнєвої діяльності, що відіграє особливо важливу роль у навчанні української мови учнів гуманітарних класів старшої школи, належить **читання**. Воно полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквного коду в мислительні образи, які реалізуються в зовнішньому або внутрішньому мовленні [13, 132]. Услід за О. Гойхманом і Т. Надейною, основною метою навчання ми вважаємо отримання потрібної інформації, виокремлення її основних і другорядних положень [2, 59]. При цьому робота з текстом, за словником з української лінгводидактики, матиме різні цілі:

- отримати загальне уявлення про зміст книги (статті);
- отримати загальне коло питань, висвітлених у тексті, шляхи їх розв’язання;
- максимально повно зрозуміти наявну в тексті інформацію.

Письмо — один з найскладніших видів мовленнєвої діяльності. В українській лінгвістиці це поняття означає “систему графічних знаків для закріплення усної мови на письмі (письмо звукове, ідеографічне, ієрогліфічне, консонантне, піктографічне, силабічне, складове)” [14, 125]. Методика викладання мови тлумачить письмо, пов’язуючи його з писемним мовленням як “спеціфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв’язку” [6, 188]. М. Пентилюк розглядає писемне мовлення як самостійну цілісну цілеспрямовану мовленнєву структуру, що забезпечує спілкування за допомогою тексту. Крім того, вона вважає, що писемне мовлення орієнтоване на зорове багаторазове сприймання, тому написане можна осмислювати, розуміти, перечитувати по декілька разів [9, 21].

До продуктивних видів мовленнєвої діяльності відносять **говоріння** (вид мовленнєвої діяльності з використанням вокального каналу комунікації, який полягає у створенні повідомлень (мовленнєвих актів), скерованих адресатові [1, 321]). Спрямоване до однієї або кількох осіб, говоріння може існувати в діалогічній та монологічній формі усного спілкування. Цьому питанню присвячено праці психологів Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Леонтьєва, О. Лурії та учених-лінгводидактів М. Бахтіна, О. Беляєва, М. Ващулена, Т. Ладиженської, В. Мельничайка, М. Пентилюк, М. Стельмаховича та ін. На думку дослідників, результатом говоріння є усне висловлювання, що, в свою чергу, передбачає ситуацію, певну мету, мотив, в основі якого завжди лежить потреба, внутрішній план висловлювання, відбір слів, їх розташування та маркування.

Отже, основою монологічного й діалогічного спілкування зазвичай є процеси породження і сприйняття мовлення, результатом якого виступає текст. При цьому важливу роль виконують різні види мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння і письмо.

Проаналізувавши наукові праці відомих психологів та лінгводидактів, ми виявили, що формування особистості в процесі мовленнєвої діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема рівня знань, розвитку мислення, пам’яті, розуміння, умінь сприймати, відтворювати, слухати, читати та ін. Саме ці психологічні процеси допомагають учням старших класів оволодівати науковими знаннями й використовувати їх з урахуванням змісту мовлення та ситуації спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. — 344 с.
2. Гойхман О. Я. Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации. — М.: ИНФРА, 1997. — 272 с.
3. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. — К.: Фундація ім. О.Ольжича, 1995. — 251 с.
4. Єрмоленко С. Я., Мацько Л. І. Навчально-виковна концепція вивчення української державної мови // Дивослово. — 1994. — №7. — С.30.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Знание, 1978. — 185 с.
6. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. К.: Ленвіт, 2000. — 272 с.
7. Культура речі педагога: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Десяєва, Т.А. Лебедева, Л.К. Ассурова. — М.: Іздательский центр “Академія”, 2003. — 192 с.
8. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. — Видання друге, перероблене та доповнене. — К.: Центр навчальної літератури, 2004. — 272 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

9. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М. І. Пентилюк. — К.: Ленвіт, 2005. — 400 с.
10. Наумчук М. М., Лушпинська Л. П. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: Навчально-методичний посібник. — Тернопіль: Астон, 2003. — 132 с.
11. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. — Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 312 с.
12. Работа в центральных классах 7-8 классах: Кн. для учителя: Из опыта работы / Сост. И. В. Галлингер, С. И. Львова. — М.: Просвещение, 1988. — 159 с.
13. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. — Ленвіт, 2003. — 149 с.
14. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред С. Я. Єрмоленко. — К.: Либідь, 2001. — 224 с.

Людмила ОЛЕКСІЄВЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті розкрито методи та прийоми навчання ділового мовлення на уроках рідної мови, представлено основні засоби формування культури ділового спілкування.

Розширення сфери функціонування української мови, піднесення її престижу значною мірою залежить від мовного навчання та мовного виховання. Важливим кроком у втіленні в життя Закону України "Про мови" є перехід діловодства на державну мову. У зв'язку з цим виникла необхідність дослідження особливостей документування рідною мовою управлінської діяльності різноманітних установ та організацій.

Формування ділового мовлення у школярів — одне із найважливіших завдань курсу української мови. Ділове мовлення вивчається в розділі "Зв'язне мовлення" і позначається в програмі — "Ділове мовлення".

Програма з рідної мови передбачає підвищення культури мовлення учнів, формування в них уміння вільно користуватися мовою в навчальній діяльності, оволодіння школярами лексичними, орфоєтічними, граматичними, стилістичними нормами сучасної ділової української мови [6, 80].

З огляду на це, **метою дослідження** є розкрити методи та прийоми навчання ділового мовлення на уроках рідної мови, виділити основні засоби формування культури ділового спілкування.

Питанню вивчення ділових паперів приділяють увагу як науковці, так і вчителі. В. Філоненко, учитель вищої категорії, розробила варіативну програму спеціалізованого курсу для 10–11-их класів "Ділове мовлення" [16], де пропонує вивчення таких документів:

- 1) основні офіційні документи: автобіографія, заява, характеристика, пропозиція, скарга;
- 2) довідково-інформаційні документи: анотація, відгук, рецензія, висновок, довідка, запрошення, звіт, оголошення, лист;
- 3) господарсько-договірні документи: вказівка, наказ, постанова, рекомендація.

Програма курсу "Ділове мовлення" Л. Денисюк розрахована на один рік (34 години) і складається з чотирьох частин:

Вступ: поняття літературної мови, мовна норма, стилі української мови, особливості офіційно-ділового стилю.

У першому розділі подаються основні відомості про мову ділових паперів як складової офіційно-ділового стилю.

Другий розділ — це вимоги до оформлення документів різних видів.

У третьому розділі вміщено інструктивно-методичний коментар з питань культури ділового мовлення.

О. Глазова та Т. Косян пропонують по-своєму опрацьовувати ділові папери на уроках української мови, рекомендують методи і прийоми щодо їх складання та оформлення. Подаються цікаві варіанти листів, планів, автобіографій, оголошень, заяв.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Ці матеріали можна використовувати на факультативних заняттях та заняттях мовного гуртка.

Н. Бондаренко у статті “Лист. Адреса” пропонує матеріали до уроку в 5-му класі. Необхідно “вчити умінню листуватися, викладати думки стисло, чітко, писати грамотно і охайнно, навчити правильно оформляти пряму і зворотну адресу, розвивати творчу самостійність учнів, ділитися своїми думками, враженнями” [1, 28].

Автори навчальних посібників підkreślують: “Ознайомлення з паперами — це насамперед ознайомлення із загальними вимогами до мовних засобів офіційно-ділового стилю, а саме: достовірність, об'єктивність змісту, нейтральність тону, інформації, стисливість, точність, якість [5, 22]; “вони самі служать джерелом інформації, мають правову вагу, оскільки можуть служити письмовим доказом засобом свідчення чого-небудь” [11, 31].

У п'ятому класі діти вчаться писати лист та правильно адресувати його. Урок варто розпочати розповіддю про значення листування, його роль в житті людей, з'ясувати значення поняття “лист”, “листування”.

Учитель повинен пояснити, що кожен лист має складатися за планом, наголосити, що ділове листування — це листування між установами або між установами й приватною особою. Слід підкреслити, що листування між приватними особами — це листування особисте (навіть якщо в листах йдеться про справи). На таких уроках пояснюють дітям такі визначення: адресат, адресант, адрес, адреса. Учні повинні знати, що вибір звертання, закінчення залежить від особи адресата, адресанта та мети спілкування.

На закріплення можна запропонувати учням вправи:

1. Склади текст офіційно-ділового листа відповідно до однієї із запропонованих ситуацій.

2. Відредактувати зразок адреси.

Адреса відправника:

*Лук'яненку Івану Семеновичу
вул. Миру, 173
м. Луцьк 28032
Україна*

Адреса одержувача:

08123

Мельник Микола Михайлович

вул. М. Острозького, 2

м. Дубно

Рівненської області

3. Продовжити речення:

a) Для зручності з обох боків сторінки службового листа залишають поля: ліве — ..., праве — ..., верхнє — ..., нижнє —

b) Якщо після написання листа сталася подія, про яку ви необхідно маєте повідомити адресатові, ви оформляєте

Після цього реквізиту потрібно

4. З кожної пари словосполучень відзначити правильне.

Звернутися до адреси, звернутися на адресу; по бажанню, за бажанням; на вимогу, по вимозі; дякую Вам, дякую Вас; відіслати поштою, відіслати по пошті; за дорученням, по дорученню.

У сучасних вітчизняних і зарубіжних методиках викладання тестування, як одна із форм контролю засвоєння навчального матеріалу, відіграє провідну роль. Отож, при вивченні ділових паперів у п'ятому класі можна використати тест як одну з форм контролю вивченого матеріалу.

У шостому класі учні опрацьовують такі ділові папери, як оголошення, розписка, доручення. При вивченні оголошения спочатку варто дати школярам поняття про цей необхідний у шкільному житті документ. “Оголошення — це документ, що повідомляє про час і зміст нарад, засідань; необхідність виконати якусь роботу; у ньому ... “подається необхідна інформація, адресована певному колу зацікавлених осіб [5, 101]. Необхідно наголосити учням,

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

що оголошення можуть складатися не тільки в офіційно-діловому стилі. Бувають і жартівливі, смішні, які складаються так, щоб зацікавити читача.

Перед вивченням розписки варто запропонувати учням пригадати особливості офіційно-ділового стилю та раніше вивчені документи. Наступним етапом є з'ясування терміна "розписка", необхідно наголосити на тому, що розписки є службового та приватного характеру, пишуться лише в одному примірнику і без жодних виправлень.

На завершення можна запропонувати такі вправи:

1. Скласти розписку за варіантами.
2. Відредактувати текст розписки, дописати відсутні реквізити

Розписка

Я, ученица музычного училища Нечипорук Наталія, взяла у викладача Петренка П.І. гітару для проведення репетиції

Нечипорук Н.Б.

Доцільно на уроках зв'язного мовлення перекладати словосполучення, речення українською мовою. Пропонуємо, наприклад, перекласти словосполучення і з'ясувати, які з них можуть бути доречними в розписці?

Следующие вещи, по окончании, обязуюсь возвратить, получил от учителя, для собственного пользования, материальные ценности.

При вивченій доручення учням можна пропонувати такі завдання:

Виправити помилки в оформленні доручення. Записати правильно.

Доручення

Я, Карпенчук Світлана Григорівна, доручаю Нікітчук Валентині Степанівні отримати на пошті мої гроши.

22.06.2006 р.

Карпенчук

Цей документ, а також протокол опрацьовують у 8 класі. При вивченії протоколу необхідно повторити стилі рідної мови та особливості офіційно-ділового стилю, пояснити значення терміну "протокол".

Для закріплення матеріалу з даної теми можна використати такі завдання:

I. Пригадати схему протоколу, ще раз розглянути його зразок і скласти простий протокол про стан успішності учнів класу.

2. Фронтальне опитування:

- Що таке протокол?
- З якою метою він складається?
- У якому стилі пишуться протоколи?
- Які є види протоколів? Для чого їх потрібно знати?
- Який вид протоколу, на вашу думку, зручніший? Чому?
- За якою схемою складається цей документ?

3. Перекласти українською мовою

Общее собрание, по списку, вносить в протокол, доводить до сведения, слушать доклад, выносить решение, по решению.

Можна запропонувати восьмикласникам тестові завдання з цієї теми:

I. Вибрати правильні варіанти слововживання:

1. a) внести до проекта протоколу;
b) внести до проекту протоколу.
2. a) прийняти до відома;
b) взяти до відома.
3. a) згідно до розпорядження;
b) згідно розпорядження;
c) згідно розпорядженню;
d) згідно з розпорядженням.
4. a) сьогодні на повістці дня;
b) сьогодні на порядку денного.

II. Вибрати правильні варіанти формулювання:

1. a) Приділяти увагу дальншому розвитку матеріальної бази;

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

- б) Приділяти увагу подальшому розвитку матеріальної бази;
 - в) Приділяти увагу дельшому розвиткові матеріальної бази;
 - г) Приділяти увагу подальшому розвиткові матеріальної бази.
2. а) Призначити старостою класу Бойченко Дмитра;
 - б) Призначити старостою класу Бойченка Дмитра.
3. а) Зарахувати старшам майстром;
 - б) Зачислити старшам майстром;
 - в) Прийняти на посаду старшого майстра.

III. Продовжити речення:

- а) Текст протоколу складається ...
- б) За обсягом інформації протоколи бувають ...
- в) Протоколи загальних зборів підписують ...

Застосування тестових завдань для тренінгу може бути максимально ефективним, якщо його проводити систематично. Це дає змогу учителеві побачити, які аспекти теми учні засвоїли недостатньо, і дає змогу вносити корективи в методику викладання української мови, а також акцентувати увагу на найважчих моментах.

Дослідження показало, що опрацювання деяких ділових паперів дається учням нелегко. Це, очевидно, тому, що дітям 6-го класу незрозумілі окремі терміни справочинства, важко зрозуміти економіко-правові ситуації. Такі ділові папери, як розписка, доручення, план, протокол бажано вивчати на уроках зв'язного мовлення у 9-ому класі, оскільки тут поглиблено вивчається синтаксис складного речення, пунктуація, діти розуміються в економіко-правовій ситуації.

Критерієм відбору ділових паперів є їх практичне значення для майбутньої діяльності школярів, а також посильність для учнів цього віку. Наприклад, щоб навчити дітей правильно оформляти протокол, витяг з протоколу, потрібно навчити учнів проводити збори колективу, засідання активу класу, пропонувати школярам виносити на розгляд проблемні питання, які необхідно вирішувати разом.

Отже, володіння нормами усного і писемного ділового мовлення є важливим чинником досягнення успіху у житті. Тому уроки зв'язного мовлення стають сполучною ланкою між учнями та дорослим світом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. Лист. Адреса // Дивослово. — 2002. — №6. — С. 28–29.
2. Глазова О., Косян Т. Ділове мовлення // Дивослово. — 1996. — №9. — С. 46–53.
3. Глазова О., Косян Т. Ділове мовлення // Дивослово. — 1996. — №8. — С. 25–32.
4. Глазова О., Косян Т. Ділове мовлення // Дивослово. — 1996. — №10. — С. 23–28.
5. Глущик С.В., Диль О.В., Шевчук С.В. Сучасні ділові папери: Навч. посібн. для вищ. та серед. навч. закладів. — 3-те вид., переробл. і доповн. — К.: А.С.К., 2002. — 398 с.
6. Денисюк Л. І. Програма курсу “Ділове мовлення” // Відкритий урок. — 2002. — №5–6. — С. 80–81.
7. Ділова українська мова: Тест. Завдання: Навч. посібн. для студ. вищ. навч. закладів. // С.В.Шевчук, О.Л. Доденко та ін.; За ред. С.В. Шевчук. — К.: А.С.К., 2002. — 216 с.
8. Златів Л. М. Уроки рідної мови. 5 клас. Книга для вчителя. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — 64 с.
9. Марун М. Ділове мовлення — з п'ятого класу // Урок української. — 2002. — С. 33–35.
10. Мельничайко В.Я. Уроки рідної мови. Книга для вчителя. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — 64 с.
11. Міляновський Е., Паламарчук Л. Українська мова: Синтаксис, пунктуація та розвиток мовлення: 11 клас. Посібник для учнів. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. — 96 с.
12. Нелюба А. Теорія і практика ділової мови. — Х.: Акта, 1997. — 192 с.
13. Остапенко Т. Пишти листи. Урок-гра для 5 класу // Українська мова та література. — 2003. — №8. — С. 3.
14. Паламар Л.М., Кацавець Г.М. Українське ділове мовлення: Навч. посібник. — К.: Либідь, 1997. — 296 с.
15. Рукас Т. Використання тестових завдань для формування культури ділового мовлення // Дивослово. — 2002. — №3. — С. 42–43.
16. Філоненко В. Варіативна програма спеціалізованого курсу “Ділове мовлення” // Завуч. — 2002. — №26. — С.1.

АВТОРИ НОМЕРА

АНДРІЄЦЬ Олена Миколаївна	аспірантка кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету (ХДУ)
АНТОНЧУК Олександр Михайлович	викладач кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ)
БАКУМ Зінаїда Павлівна	доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету
ВАШУЛЕНКО Микола Самйлович	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
ГОЛОВАТА Лариса Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГОРІНА Жанна Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету (ПДПУ) імені К. Ушинського
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДОНЧЕНКО Тамара Кузьмівна	доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. Драгоманова
ДРУЖЕНЕНКО Раїса Сергіївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри українського мовознавства ХДУ
КОВАЛЬЧУК Наталія Петрівна	аспірантка кафедри методики викладання української мови та культури мовлення РДГУ
КРИСЬКІВ Мирослава Йосипівна	старший лаборант кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРУПА Марія Петрівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка

АВТОРИ НОМЕРА

КУЧЕРЯВА Оксана Анатоліївна	аспірантка кафедри української філології ПДПУ імені К. Ушинського
ЛЕЩЕНКО Ганна Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методик викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету (МЕГУ) імені акад. С. Дем'янчука
ЛЯШЧИНСКАЯ Вольга Алляксееўна	доктор філологічних наук, професор кафедри білоруської мови Гомельського державного університету імені Ф. Скорини
МЕЛЬНИЧАЙКО Володимир Ярославович	доктор педагогічних наук, професор ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ОЛЕКСІЄВЕЦЬ Людмила Степанівна	старший викладач кафедри методики викладання і культури української мови РДГУ
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАНЦЬО Стефанія Єлісеївна	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕНТИЛЮК Марія Іванівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства ХДУ, Заслужений діяч науки і техніки України
ПІГУР Мирослава Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
РОМАНЕНКО Юлія Олексandrівна	аспірантка кафедри методики викладання української мови та літератури НПУ імені М. Драгоманова
СВІРЧУК Тетяна Іванівна	здобувач кафедри української мови та методик викладання МЕГУ імені акад. С. Дем'янчука
СЕМЕНІВ Наталія Любомирівна	асистент кафедри української мови Прикарпатського національного університету імені Б. Стефаника
ШТОНЬ Олена Петрівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ	3
<i>Вашуленко Микола.</i> Реалізація принципів перспективності і наступності у шкільній мовній освіті.....	3
<i>Пентюк Марія.</i> Завдання вищої школи у підготовці майбутнього вчителя-словесника в умовах стандартизації освіти	6
<i>Палихата Елеонора.</i> Проблеми навчання говоріння на уроках рідної мови в умовах основної школи.....	9
<i>Свірчук Тетяна.</i> Соціокультурна компетенція як лінгводидактична проблема	14
<i>Семенів Наталія.</i> Проблема підручника і самостійної роботи в сучасній лінгводидактиці	18
НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	23
<i>Мельничайко Володимир.</i> Описові фрагменти художніх текстів як дидактичний матеріал для уроків української мови (на прикладі творів У. Самчука).....	23
<i>Донченко Тамара.</i> Лінгвістичні засади і методичні умови розвитку в учнів уміння забезпечувати зв'язність тексту	28
<i>Дідук Галина.</i> Використання текстотворчої технології на уроках рідної мови	33
<i>Ляшчинская Вольга.</i> Увага да працы над пераказам у новых умовах навучання мове....	42
<i>Лещенко Ганна.</i> Наступність у вивчені розділу “Текст” (початкова школа та 5 клас) як умова успішного формування комунікативних умінь школярів.....	46
<i>Романенко Юлія.</i> Стратегії роботи з науково-навчальними текстами на уроках рідної (української) мови	50
<i>Дружсененко Раїса.</i> Зміст і значення народної дидактики на уроках рідної мови	55
<i>Ковальчук Наталія.</i> Вивчення української пунктуації на основі лінгвокультурологічного (соціокультурного) і текстологічного підходів	59
<i>Антончук Олександр.</i> Списування і диктанти як основні групи орфографічних вправ....	64
<i>Бакум Зінаїда.</i> Інтонація як чинник формування пунктуаційної вправності учнів	68
ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСВІТА	72
<i>Штонъ Олена.</i> Вдосконалення змісту курсу “Практикум з української мови” в умовах реформування національної освіти в Україні	72
<i>Паньцю Стефанія.</i> Вивчення конфіксального творення прислівників у вищих навчальних закладах.....	75
<i>Пізур Мирослава.</i> Місце словотвору в системі мової освіти майбутніх учителів-словесників	79
<i>Крупа Марія.</i> Особливості опрацювання теми дилогії Василя Земляка “Лебедина зграй” та “Зелені млини” в курсі “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”	85
<i>Кучерява Оксана.</i> Теоретико-методичні засади спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту”	91
<i>Горіна Жанна.</i> Навчання професійно орієнтованого перекладу (культурологічний аспект двомовної комунікації)	95

ЗМІСТ

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	99
<i>Головата Лариса. Комуникативна підготовка студентів інженерно-педагогічного</i> факультету	99
<i>Криськів Мирослава. Підвищення мовленнєвої компетентності майбутніх юристів</i> як дидактична проблема	102
<i>Андрієць Олена. Психологічні основи наукового мовлення старшокласників</i>	106
<i>Олексієвець Людмила. Формування культури ділового мовлення учнів на уроках</i> рідної мови	111
АВТОРИ НОМЕРА	115
ЗМІСТ	117

ВІТАЄМО ЮВІЛЯРА

*11 листопада відзначається 75 років
від днів народження професора
Ужгородського національного
педагогічного університету
Івані Володимира Гнатюка
Володимира Ярославовича Мельничайка.*

Відомий учений розпочинав свою творчу діяльність учителем української мови та літератури Сидорівської, Підгацької, Струєвської шкіл і заступником директора з наукової роботи в загальноосвітній Коропецькій школі-інтернат. Згодом працював доцентом, професором, завідувачем кафедри у вищих навчальних закладах (Чернівецький державний університет, Рівненський педагогічний інститут, Житомирський педагогічний інститут, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка).



В. Я. Мельничайко керував роботою викладачів та аспірантів над кафедральною науково-дослідною темою "Шляхи підвищення ефективності навчання української мови в освітніх закладах різних рівнів". Ним створено наукову школу української лінгводидактики середньої і вищої лінгвістики. Підготував 9 кандидатів педагогічних наук. Працював у спеціалізованих розділах при Київському державному педагогічному інституті, Харківському державному університеті. Є дійсним членом спеціалізованої ради при Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка (Д 58.053.01). Виступав спонсором на засіданнях докторських і кандидатських дисертацій з методики української мови.

Мак 167 наукових та навчально-методичних робіт. Найважоміші з них:

1. Робота над граматичними синонімами. — К.: Рад. шк., 1975. — 144 с.
2. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. У: Мова і школа. — К.: Наукова думка, 1981. — С. 22–123.
3. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. — К.: Рад. шк., 1982. — 215 с. (у співавторстві).
4. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання Редагування. Переклад. — К.: Рад. шк., 1984. — 223 с.
5. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. — К.: Рад. шк., 1986. — 168 с.
6. Методика навчання української мови. — К.: Рад. шк., 1987. — 246 с. (у співавторстві).
7. Види мовного розбору. — Тернопіль: Навч. книга, 1997. — 120 с.
8. Дидактичний матеріал з української мови для 6 класу. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. — 113 с. (у співавторстві).
9. Дидактичний матеріал з української мови для 7 класу. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. — 112 с. (у співавторстві).
10. Уроки рідної мови. 11 клас. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. — 166 с.
11. Українська мова. Довідник для учня та абитуриєнта. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2004. — 366 с.

Статті опубліковано в журналах: "Українська мова і література в школі", "Дивослов", "Урок української", "Мова і школа", "Початкова школа", "Русский язык в школе".

В. Я. Мельничайко рецензує методичні посібники (для видавництв "Навчальна книга", "Підручники і посібники"), дисертаційні дослідження з методики української мови.

Виступав у місцевій пресі та по обласному радіо з питань функціонування української мови та культури мовлення. Вере активну участь у редакційних колегіях журналів "Українська мова і література в школі", "Дивослов", "Мандриада", "Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка".

ДЛЯ НОТАТОК



Здано до складання 5.10.2006. Підписано до друку 7.11.2006. Формат 60 х 34/16. Папір друкарський.

Умовні друковані зручів — 11,25. Обліково-кінцеві зручів — 14,75. Замовлення № 30.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кричевського, 2

Сейсюремо про розсекрочку ТР № 241, від 18.11.97.