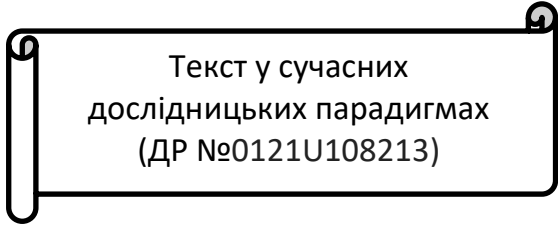


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ТЕКСТ У ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПАРАДИГМАХ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія



Текст у сучасних
дослідницьких парадигмах
(ДР №0121U108213)

Суми – 2022

УДК 811.161.2'42:001.891

УДК 81'42:001.891

ТЗО

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
(протокол №2 від 29 вересня 2022 року)*

Автори:

О.Семенов (передмова, розділ 1, п.1.1, розділ 3., п.3.1);
Л.Кравець (розділ 1, п.1.3.); В.Статівка, Ван Танцзюй (розділ 1, п.1.2),
В.Герман (розділ 2., п.2.2); М.Вовк (розділ 2., п.2.4), О.Рудь (розділ 2., п.2.3),
О.Кумеда (розділ 2., п.2.1), О.Попова (розділ 3, п.3.2), Н.Грона (розділ 3., п.3.3), В.Широков,
Максим Надутенко, Маргарита Надутенко (розділ 4).

Рецензенти:

Лариса Лук'янова, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, член-кореспондент НАПН України.

Олена Кульбабська, доктор філологічних наук, професор кафедри сучасної української мови Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

Олена Маленко, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства і лінгводидактики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Тетяна Григоренко, доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ТЗО Текст у дослідницьких парадигмах: теорія і практика: [колективна монографія]: за заг. ред. О. М.Семенов. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. – 248 с.

ISBN 978-966-698-323-0 (PDF)

Зміст колективної монографії становлять статті, у яких науково відрефлексовані аспекти текстових категорій у дослідницьких парадигмах філології та освітній парадигмі на основі міждисциплінарного підходу. Окреслено особливості деяких текстових категорій, на прикладі творчості П.Куліша, І.Франка, Л.Костенко здійснено огляд художнього, наукового тексту в об'єктиві мовознавчих досліджень, питань фольклоризму літератури в контексті структурно-семіотичної концепції культури. Висвітлено наукові засади роботи над текстом у курсі методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, особливості підготовки майбутніх учителів до формування у здобувачів текстотвірних умінь. Схарактеризовано віртуальні лабораторії у професійній комунікації лінгвістів.

Для науково-педагогічних працівників, магістрантів, учителів.

УДК 811.161.2'42:001.891

УДК 81'42:001.891

© Семенов О., Кравець Л., Статівка В., Вовк М.,
Грона Н., Герман В., Рудь О., Кумеда О., Попова О.,
Надутенко М., 2022

ISBN978-966-698-323-0 (PDF)

© СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕКСТ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА АНАЛІЗУ ТЕКСТОВИХ КАТЕГОРІЙ	10
1.1. Текст - дискурс- мовна особистість	10
1.2. Текст і проблеми його категоризації.....	15
1.3. Зв'язність як основна текстова категорія	48
РОЗДІЛ 2. ТЕКСТ В ОБ'ЄКТИВІ МОВОЗНАВЧИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	61
2.1. Ранні східнополіські риси мови першодруків Пантелеймона Куліша	61
2.2. Науковий текст Івана Франка в аспекті семантико-синтаксичних відношень допустовості	89
2.3. Складні слова в поетичних текстах Ліни Костенко	113
2.4. Фольклоризм літератури в контексті структурно-семіотичної концепції культури	144
РОЗДІЛ 3. ТЕКСТ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ	155
3.1. Концепт <i>освіта</i> в законодавчо-нормативному, освітньому дискурсах	155
3.2. Наукові засади роботи над текстом у курсі методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти	176
3.3. Підготовка майбутніх учителів до формування у здобувачів початкової освіти текстотвірних умінь	206
РОЗДІЛ 4. ВІРТУАЛЬНІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНІ ЛАБОРАТОРІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМУНІКАЦІЇ	232
INTRODUCTION	4
SECTION 1. TEXT: THEORY AND PRACTICE IN THE ANALYSIS OF THE TEXT CATEGORIES	10
1.1. Text - discourse - linguistic properties	10
1.2. Text and its categorization	15
1.3. Coherence as the main text category.....	48
SECTION 2. TEXT THROUGH THE PRISM OF LANGUAGE AND LITERARY STUDIES 61	
2.1. Early Eastern Polissia features of Panteleimon Kulish's first edition	61
2.2. The scientific text of Ivan Franko in respect of the aspect of semantic-syntactic relationship of contrasting	89
2.3. The scientific text of Ivan Franko in respect of the aspect of semantic-syntactic relationship of contrasting	113
2.4. Folklorism in literature in the context of structural-semiotic concept of culture	144
SECTION 3. TEXT IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PARADIGM	155
3.1. The concept of education in legislative and educational discourses	155
3.2. Text within the course of Ukrainian language teaching methodology	176
3.3. Training of future teachers to develop text-creating skills in primary school students	206
РОЗДІЛ 4. ВІРТУАЛЬНІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНІ ЛАБОРАТОРІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМУНІКАЦІЇ	232

ПЕРЕДМОВА

У колективній монографії віддзеркалено дослідницьку тему кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Текст у сучасних дослідницьких парадигмах». Тема наукової роботи передбачає вивчення специфіки текстових категорій у дослідницьких парадигмах сучасної філології та освітній парадигмі на основі міждисциплінарного підходу. Текст є вагомим змістовим компонентом, закладеним у теоретико-практичні курси, які читають викладачі кафедри.

До співавторів книги долучилися українські дослідники, з якими кафедру пов'язує плідна і результативна наукова та викладацька взаємодія.

Пропоновані розвідки укладені як статті монографічного видання за тематичними розділами.

У першому розділі розкрито актуальність і перспективність дослідження проблеми тексту в антропоцентричній та освітній парадигмах. З'ясовано основні ознаки тексту, специфіку зв'язності тексту як передумову для цілісності тексту і результат інтелектуальної і творчої роботи автора і читача. Виокремлено та схарактеризовано основні принципи зв'язності. Доведено, що зв'язність забезпечує розуміння тексту читачем. Сприяють цьому змістова, комунікативна та стилістична єдність, а також спільність фонових знань адресанта і адресата.

Другий розділ присвячено розгляду тексту в об'єктиві мовознавчих та літературознавчих досліджень. Вивчення мови Пантелеймона Куліша залишається актуальним завданням вітчизняного мовознавства. Слушно зауважує мовознавець Павло Гриценко, зіставлення тексту рукопису та його видань різного часу переконує в тому, що для вивчення, наприклад, фонетичних рис, як і пізнання ідіолекту письменника загалом, вибір тексту з-поміж можливих варіантів (рукописних і друківаних) є визначальним; тож важливою умовою одержання об'єктивних висновків у галузі ідіолоктології є опертя дослідників на автентичні тексти як надійні джерела «реальної авторської мовотворчості». Дослідження ідіолекту Пантелеймона Куліша включає як текстологічний складник, так і цілеспрямоване спостереження над східнополіським оточенням письменника.

І. Франко надавав провідного значення соборній мові. Дослідження допустових конструкцій, які функціонують у наукових і науково-популярних

текстах І. Франка з різних галузей (історичні, культурологічні, літературознавчі, фольклористичні, етнографічні, театрознавчі, мистецтвознавчі праці тощо, написані українською мовою), засвідчує їх високу синтаксичну організацію й дає підстави стверджувати, що вони репрезентують сформований і викристалізований у кінці ХІХ ст. науковий стиль української літературної мови.

Вивчення мови художньої літератури, зокрема поезії, є одним із важливих напрямків розвитку української лінгвістики. Метою дослідження є структурно-морфологічний, семантичний та функціональний аналізи складних слів, виявлених у поетичних текстах Ліни Костенко. Джерельною базою дослідження послужили збірки поетичних творів Ліни Костенко «Вибране» та «Триста поезій».

Здійснено аналіз сутності феномену фольклоризму літератури з позиції структурно-семіотичної концепції культури, що дозволяє цілісно охарактеризувати це явище з урахуванням ідей, поглядів теоретиків означеної концепції культури в українському і зарубіжному дискурсі. Саме через словесний вид мистецтва, який втілює етико-естетичні особливості світовідчуття, характеру нації, зберігається стійкість механізму колективної пам'яті народу, його етнічного коду, культурної ідентичності.

У третьому розділі розглянуто текст у контексті освітньої парадигми. Розкрито особливості вербалізації концепту *освіта* в українському і польському освітньому дискурсах, проаналізовано мовні та педагогічні словники, законодавчо-нормативні документи, визначено лексеми на позначення учасників освітнього процесу та нові поняття в освітньому дискурсі.

Окреслено наукові засади роботи над текстом у курсі методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Поняття мовлення та мовленнєвої діяльності визначено як базові у методиці роботи над текстом та текстотворенням у шкільному курсі української мови. Закцентовано увагу на засвоєнні школярами мовленнєвих понять та способів дії як підґрунтя в роботі над текстотворенням. Запропоновано модель роботи над текстом на поняттєвій основі, яка передбачає єдність змістово-композиційного, типологічного та мовно-стильового аналізу тексту.

Проаналізовано концептуальні засади комунікативного (тексто-твірного у його складі) підходу у лінгводидактичній підготовці майбутніх

учителів до формування у здобувачів початкової освіти текстотвірних умінь. Обґрунтовано можливості кейсів або ситуаційних вправ, що допомагає глибше зрозуміти тему, розвинути уявлення; виявити закономірності, взаємозв'язки, активізувати мислення та дискусію, отримати додаткову інформацію, поглибити знання, розвинути й застосувати аналітичне та стратегічне мислення.

У четвертому розділі представлено проєкт «Віртуальні лабораторії у професійній комунікації лінгвістів». Зроблено висновок, що у мережецентричному світі природна людська мова визначається і технологічним чинником. Технологічний статус мови значною мірою визначатиме характер розвитку цифрової мережецентричної цивілізації у найближчий період, а разом із цим – ієрархію мов, яка демонструватиме спроможність тієї чи іншої національної мови до успішної конкуренції серед усього кола світових мов. Означено потребу створення сучасної системи національних лінгвістичних ресурсів та національної лінгвістичної інфраструктури як складову інформаційної безпеки держави.

Практична цінність полягає в реалізації міждисциплінарного підходу до аналізу тексту у процесі викладання освітніх компонентів, у розробленні науково-методичного забезпечення формування у студентів філологічних та нефілологічних спеціальностей культури роботи із публіцистичним, медійним, науковим, художнім текстом на заняттях із культуромовних, медіа- та лінгводидактичних дисциплін.

Сподіваємося, що книга стане в нагоді викладачам-мовознавцям, учителям-словесникам, аспірантам, студентам у відкритті багатьох феноменів тексту.

INTRODUCTION

The multi-author monograph reflects the research topic of the Department of Ukrainian Language and Literature at Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko Text in modern research paradigms. The scientific work involves the study of textual categories specifics in the research paradigms of modern philology and the educational paradigm based on an interdisciplinary approach. The department has dozens of disciplines of different directions, the text is a significant component incorporated in all theoretical and practical courses taught by the teachers of the department, who became the authors of the presented collective work.

Ukrainian researchers were also invited to collaborate on writing the book, with whom the department has meaningful and productive scientific and teaching cooperation.

The monograph consists of scientific works arranged by thematic sections.

Section 1 reveals the relevance and prospects of studying the text within the anthropocentric and educational paradigms. Text features, the specifics of text coherence as a prerequisite for text integrity and the result of author and reader's intellectual and creative work are clarified.

The main principles of coherence are singled out and described. It is proved that coherence ensures text understanding by the reader. Content, communicative and stylistic unity as well as general background knowledge of the speaker and the recipient contribute to that.

The text in the educational environment serves as the main didactic unit in the system of teaching philological disciplines; the source of information on all academic disciplines that future specialists master; the means of upbringing and personality development; develops the abilities for intellectual analysis, creative thinking, critical approach to what has been learned, empathy and emotional perception of the world; means of communication, etc.

Section 2 is devoted to the consideration of the text through linguistic and literary studies. The study of the language of Panteleimon Olexandrovych Kulish remains a challenge for Ukrainian linguistics. P. Yu. Grytsenko notes that comparing the text of a manuscript and its editions of different times convinces us that in order to study, for example, phonetic features, as well as writer's idiolect knowledge on the whole, the choice of a

text from the possible options (handwritten and printed), determining its place in the author's megatext are decisive; therefore, without any doubts, an important condition for obtaining objective conclusions in the field of idiolectology is the researchers' reliance on authentic texts as reliable sources of 'real author's language creativity' [Hrytsenko, 21, 40].

The study of the idiolect of Panteleimon Kulish includes both a textual component and a purposeful observation of the writer's Eastern Polissia environment. Franko made a great contribution to the formation and regulation of the Ukrainian literary language, attaching the leading importance to the soborny language. The study of contrasting structures functioning in scientific and popular science texts of I. Franko from various branches (historical, cultural, literary, folklore, ethnographic, theater studies, art works, etc., written in Ukrainian) testifies to their high syntactic organisation and justify that they represent the scientific style of the Ukrainian literary language that was already formed and crystallised at the end of the 19th century.

Studying the language of fiction, poetry in particular, is one of the important directions in the development of Ukrainian linguistics. The aim of the study is a structural-morphological, semantic and functional analysis of compound words identified in the poetic texts of Lina Kostenko. The source for the study was the collections of poetic works by Lina Kostenko Favorites and Three Hundred Poems.

An analysis of the folklorism phenomenon in literature from the standpoint of the structural-semiotic culture concept has been carried out, which makes it possible to distinguish this phenomenon entirely, taking into account the ideas and views of theorists of the designated culture concept in Ukrainian and foreign discourse. It is through the verbal form of art, embodying the ethical and aesthetic features of the worldview, the nature of the nation, the mechanism of people's collective memory, its ethnic code, and cultural identity is preserved.

The conceptual foundations of the communicative (text-creative in its composition) approach are analysed as a prerequisite for the implementation of future teachers training in linguodidactics to develop text-creating skills in primary school students.

The possibilities of case studies are substantiated, which helps to better understand the topic, develop ideas; get the ground for testing the theory, identify patterns, relationships, activate thinking and discussion, obtain

additional information, deepen knowledge, develop and apply analytical and strategic thinking.

The possibilities and advantages of the case study approach which develop students' creative and professional abilities are analysed.

The section presents the project Virtual Laboratories in Professional Communication of Linguists. It is concluded that in the network centric world, a natural human language becomes not only and not so much a humanitarian factor, but, above all, a technological factor, so the technological status of the language will largely determine the development nature of a digital network centric civilization in the near future, and at the same hierarchy of languages. which will demonstrate the ability of one or another national language to successfully compete among the entire range of world languages. The necessity of creating a modern system of national linguistic resources and national linguistic infrastructure as a component of the information security of the state is indicated.

The practical value lies in the implementation of an interdisciplinary approach to text analysis in the process of teaching educational components, in the development of scientific and methodological support that helps to build specialised skills in students of philological and non-philological specialties that will allow them to work properly with journalistic, media, scientific and literary texts during classes on cultural-lingual, media and linguodidactic disciplines.

We really hope that the book will be useful to linguists, language teachers, undergraduate and postgraduate students in discovering phenomena of the text.

РОЗДІЛ 1.

ТЕКСТ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА АНАЛІЗУ ТЕКСТОВИХ КАТЕГОРІЙ

1.1. ТЕКСТ - ДИСКУРС- МОВНА ОСОБИСТІТЬ

Поняття антропоцентрична парадигма, мовна картина світу, мовна особистість, мовна свідомість, концепт, текст, дискурс на сучасному етапі мають високу частотність уживання в контексті різних наук. Із достатньою глибиною їх сутність висвітлена лінгвістами, філософами, літературознавцями, культурологами та ін. З'ясуємо, яким змістом наповнюватимуться вони у нашому дослідженні.

До базових понять відносимо поняття *антропоцентрична парадигма* (від грецьк. *anthrōpos* людина + лат. *centrum* < грецьк. *kentron* центр), предметом досліджень якої визначають *homo loquens* (людину як суб'єкт мови, культури і комунікації). Як показує аналіз наукових джерел, антропоцентрична парадигма актуалізується із другої половини ХХ ст. й охоплює міждисциплінарні дослідження з когнітивної лінгвістики, лінгвоконцептології (польськ. *lingokonceptologia*) (лат. *cognitio* – «знання»; англ. *cognition* – «пізнавальні можливості, знання, мисленнєвий процес»). Мета наукових студій, зауважує О.Селіванова, – «максимально повно описати семантику слів, словосполучень, фразеологізмів чи текстів, що стосуються пізнавальної діяльності людини, та, застосовуючи когнітивну інтерпретацію результатів лінгвістичного дослідження, моделювати зміст концепту»¹.

До базових понять у дослідженні відносимо поняття «мовна картина світу». В основу розуміння покладено твердження німецького філософа В.фон Гумбольдта про те, що «різні мови - це не різні звукові позначення одного і того ж предмета, а різні бачення його». Німецький лінгвіст Л. Вайсгербер розвинув актуальні ідеї філософа й описував мовну картину світу як зоряне небо, на якому серед незліченної кількості зірок є і такі, що отримують свої назви, а безладність зірок лише уявна, бо вони об'єднуються у групи. Мовна картина світу полягає в тому, щоб визначити, який зміст, знання, досвід, оцінки дійсності акумулюються в мові і передаються наступним поколінням.

¹ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. С.221.

Учений доводив, що основними характеристиками мовної картини світу є системність і синкретичність (поєднання в мовній картині світу ментальних настанов етносу, що знаходять відображення в мові); мінливість та історичність (мовна картина світу є наслідком історичного розвитку етносу й водночас рушійною силою його еволюції); багато–рівневість структури (фонетико-артикуляційний, лексичний, фразео–логічний, словотвірний, граматико-синтаксичний рівні); функціональність (мовна картина світу кодує мовну й культурну самобутність етносу за допомогою мовних засобів, є способом вияву духовного надбання народу й одночасно фактом його існування).

Узагальнення і систематизація наукових джерел (І.Голубовська, С.Єрмоленко, Т.Космеда, М.Кочерган, О.Маленко та ін.) дає підстави виокремити такі характеристики терміна *мовна картина світу*:

– «сукупність зафіксованих в одиницях мови уявлень народу про дійсність»; «членування предметного і поняттєвого світу засобами мови – словниковими, граматичними одиницями» (С. Єрмоленко)²;

– «подання предметів, явищ, фактів, ситуацій дійсності, ціннісних орієнтирів, життєвих стратегій, сценаріїв поведінки в мовних знаках, категоріях, явищах мовлення, що є семіотичним результатом концептуальної репрезентації дійсності в етносвідомості» (О. Селіванова)³;

– «мозаїкоподібна польова структура взаємопов'язаних мовних одиниць, що через складну систему фонетичних явищ, лексико-семантичних і граматичних значень, а також стилістичних характеристик відбиває відносно об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього стану людини, тобто загалом картину (модель) світу як таку» (В. Жайворонок)⁴;

– «закріплені в мові комплексні знання про людину і світ» (Є.Бартмінський та Р. Токарський)⁵.

У дослідженні керуємось визначенням поняття, що подане в публікаціях І.Голубовської: «виражене засобами певної мови світовідчуття та світорозуміння етносу, вербалізовану інтерпретацію мовним соціумом навколишнього світу і себе в цьому світі»⁶.

² Єрмоленко С. Я. Мінлива стійкість мовної картини світу. Мовознавство. 2009. № 3–4. С. 93.

³ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. С.365.

⁴ Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика : нариси. Київ : Довіра, 2007. С.15.

⁵ Bartmiński J. Językowy obraz świata a spójność tekstu. J. Bartmiński, R. Tokarski. Teoria tekstu. Zbiór studiów / red. T. Dobrzyńska. Wrocław. 1986. S.72.

⁶ Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : спец.10.02.15 – загальне мовознавство [Електронний ресурс]. Київ, 2004. 38 с. Режим доступу : <http://referatu.net.ua/referats/7569/153925>.

Основою для мовної картини слугує концептуальна картина світу, що є універсальною для українського та польського народів з однаковим рівнем знань про світ. І.Серебрянська зазначає, що концептуальній картині світу відповідають поняття, а мовній картині світу – значення⁷.

Національна мовна картина світу, за Н.Поповою, відбиває картини світу певних груп людей-носіїв однієї мови, об'єднаних територіально, а також іншими ознаками (освітою, професією, статтю, ерудованістю, темпераментом, характером тощо)⁸.

У національній мовній картині світу І.Голубовська виділяє універсальний складник (загальний поняттєвий базис, сукупність «ментальних універсалій, позанаціональний мисленнєвий код, який виступає спільною основою природної мови, мислення та культури») та національно-специфічний, що «утворюється внаслідок перекодування єдиного для всіх етносів мисленнєвого коду на вербальний у межах конкретної етнічної мови, супроводжується накладанням національно-специфічних нюансів світовідчуття, світомислення й світооцінки на універсальну логіко-поняттєву основу»⁹.

Представники лінгвокогнітивного напрямку (О.Семенюк) окреслюють поняття *ціннісної картини світу*, оскільки різні соціальні групи можуть мати різні цінності.

Представники різних напрямів лінгвістики, філософії, педагогіки розрізняють також *наукову картину світу*, що відображає результат діяльності вчених. Наукова картина світу єдина для носіїв української та польської мов, натомість мовна картина має свої особливості і слугує змістом мовної свідомості. Дослідники (І.Андрощук, О.Денисевич, Б.Сітарська та ін.) характеризують поняття професійної картини світу.

Динамічні зміни в парадигмі лінгвістичних знань, філософії, культурології, психології, педагогіці впливають на формування і розвиток *мовної особистості* суб'єкта освітнього процесу як головного носія

⁷ Серебрянська І. М. Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : [монографія]. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. С.345.

⁸ Попова Н. М. Принцип єдності свідомості й діяльності та його відображення у взаємодії концептуальної й мовної картини світу. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. 2013. Вип. 24. С. 345.

⁹ Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : спец.10.02.15 – загальне мовознавство [Електронний ресурс].Київ, 2004. Режим доступу : <http://referatu.net.ua/referats/7569/153925>.

мовної картини світу (дет. див. ¹⁰). Вивчення наукових праць дає змогу визначити мовну особистість як таку, котра:

– здатна творчо самовиражатися рідною мовою, пропагувати її, захищати і розвивати, тобто ставитися до неї свідомо, з почуттям відповідальності за її долю (Л. Мацько);

– виражена в мові (текстах) і через мову, акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, відображені через мову і дискурс (Л. Струганець)¹¹;

– сприймає зміни в мові, прилаштовує свій тезаурус (лексикон) до вимог чинних реалій, формує для себе фрагменти нової мовної картини світу (О.Семенюк);

– виявляється в багаторівневій та багатокомпонентній парадигмі мовленнєвих особистостей (Т. Космеда)¹².

До змісту мовної особистості важливо включити і такі компоненти: *ціннісний, світоглядний, культурологічний* (рівень засвоєння культури), *особистісний* (індивідуальний)¹³.

Узагальнення наукових студій дає підстави узагальнити дослідницькі підходи стосовно поняття «мовна свідомість»: форма свідомості, яка обіймає погляди, уявлення, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності. Інакше кажучи, мовна свідомість – це небайдуже, шанобливе ставлення до мови (П. Селігей)¹⁴; вербально виражені знання про світ, її змістом є вербалізована частина картини світу – мовна картина світу. Л. Мацько¹⁵ доводить: першоосновою для формування мовної свідомості є мовна спроможність, що наповнюється мовомисленням, мислеобразами, рефлексіями. Мовна свідомість формує когнітивний (пізнавальний) зміст мовлення.

¹⁰ Семенов О.М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): Монографія. за ред. Л.І.Мацько. К., 2007. 303 с.: Режим доступу: <https://repository.ssru.sumy.ua/handle/123456789/1860>

¹¹ Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. Культура слова. 2012. № 77. С. 127–133.

¹² Космеда Т. А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів : Вид-во ЛНУ ім. І.Франка, 2000. 350 с.

¹³ Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. Культура слова. 2012. № 77. С. 33.

¹⁴ Селігей П. О. Мовна свідомість : структура, типологія, виховання. Київ : Вид. дім «Кієво-Могилянська академія», 2012. С.40.

¹⁵ Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : К. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

Концепт дослідники (Т.Вільчинська¹⁶, В.Жайворонок¹⁷, В.Кононенко¹⁸, Л.Мацько¹⁹, Л.Оляндер²⁰, О.Селіванова²¹ та ін.) розглядають як предмет лінгвокогнітології та лінгвокультурології і характеризують як словесно виражену змістову одиницю свідомості, збагачену культурними смислами й індивідуальними асоціаціями, що реалізуються в мові за допомогою певного набору слів у контексті й відображають основні етапи розвитку мови й культури. У дослідженні дотримуємось визначення поняття тексту, яке запропонували зазначені вище дослідники: текст – це «витвір мовотворчого процесу, об'єктивованій у вигляді письмового документу, якому властива завершеність. Текст складається з одиниць, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, характеризується певною цілеспрямованістю і прагматичною настановою».

Поняття *дискурс* мовознавці взаємопов'язують із поняттям «текст».

Науковці характеризують дискурс так:

- текст («мовна форма і значення») у поєднанні з особистісними й соціальними характеристиками мовця і слухача, а також культурними та іншими аспектами соціальної ситуації («дії») (Т.ван Дейк)²² ;
- зв'язний текст у сукупності з естралінгвальними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками (А. Загнітко)²³ ;
- тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежно від тематики

¹⁶ Вільчинська Т. Слово і концепт : методика аналізу. Лексика на перетині наукових парадигм : [монографія]. за ред. Л.Струганець. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. С. 106–122.

¹⁷ Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика : нариси. Київ : Довіра, 2007. 262 с.

¹⁸ Кононенко В. І. Концептологія в лінгвістичному аспекті. Мовознавство. Київ, 2006. № 2–3. С.111–117.

¹⁹ Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посіб.]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

²⁰ Оляндер Л. К. Загальнолюдські цінності й людина в європейській літературі Філологічні студії : наук. часоп.; редкол. : В.Л. Удалов [та ін.]. Луцьк, 2000. № 2. С. 12–16.

²¹ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

²² Дейк Т. А. Анализ новостей как дискурса. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Сборник работ. М, Прогресс, 1989. – С. 121.

²³ Загнітко А. П. Основи дискурсології : [науково-навчальне видання]. Донецьк : ДонНУ, 2008. С.34.

спілкування, а результатом визначено формування різноманітних мовленнєвих жанрів (Ф.Бацевич)²⁴.

З-поміж дискурсів, які визначає дослідник (персональний, інституційний, статусно-орієнтований дискурси), у роботі акцентуємо увагу на інституційний, зокрема, на такі його різновиди: освітньо-педагогічний дискурс.

Отже, проведений аналіз й узагальнення наукових джерел дозволило окреслити базові поняття дослідження. Поняття «мовна картина світу» пропонуємо у дефініції І.Голубовської: виражене засобами певної мови світовідчуття та світорозуміння етносу, вербалізовану інтерпретацію мовним соціумом навколишнього світу і себе в цьому світі. Ціннісна картина світу як елемент мовної картини світу, за І.Серебрянською, містить сукупність найважливіших для культури смислів, ціннісних домінантів, які утворюють певний тип культури, що підтримується і зберігається в мові. Здійснюючи розгляд культурного і поняттєвого компонентів концепту освіта, керуємось поняттям ціннісної та професійної картин світу.

Поняття мовної особистості пропонуємо за визначенням українського лінгвіста О.Семенюка, важливі лінгвокогнітивний та мотиваційно-прагматичний рівні, що визначаються лексиконом, пізнавальною діяльністю, інтелектуальною сферою, інтересами, мотивами особистості.

Характеристику *дискурсу* запропоновано в такій інтерпретації: багатопланове явище, яке можна розглядати в комунікативному аспекті як вербальне спілкування, у структурно-семантичному – як фрагмент тексту, вищий, аніж рівень мовлення, у структурно-стилістичному – як нетекстову організацію розмовного мовлення, у соціально-прагматичному – текст, занурений у ситуацію спілкування.

1.2. ТЕКСТ І ПРОБЛЕМИ ЙОГО КАТЕГОРИЗАЦІЇ

Текст в освітньому просторі – надзвичайно важливий феномен, оскільки слугує 1) основною дидактичною одиницею в системі навчання філологічних дисциплін; 2) джерелом інформації з усіх навчальних дисциплін, які опановують майбутні фахівці; 3) засобом виховання та розвитку особистості; розвитку здібностей інтелектуального аналізу,

²⁴ Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник]. [2-ге вид., доп.]. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.

креативного мислення, критичного ставлення до засвоєного, емпатії й емоційного сприйняття світу; 4) засобом комунікації та ін.

Важливість феномену тексту в освітній парадигмі спонукає науковців досліджувати текст передусім з лінгвістичних позицій, оскільки розуміння лінгвістичних категорій тексту полегшує засвоєння його змісту і становить базу для формування текстотвірних умінь. На цьому неодноразово акцентували увагу Є. Голобородько, Г. Михайловська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Семеног, К. Сіражим, В. Статівка, Г. Шелехова та ін. Розглянемо властивості тексту крізь призму лінгвістики.

Проведений аналіз засвідчує, що лінгвістика тексту як наука, хоч і виникла в 60-ті роки ХХ століття, своїм корінням сягає найдавніших наук про мову і спілкування: давньогрецької і давньоримської риторик, східних учень про мову, в яких викладена інформація мала інтуїтивний характер, тобто без теоретичного осмислення.

Розвиток лінгвістики тексту як науки, згідно з періодизацією С.Гіндіна, відбувався у кілька етапів. Ученими описано етапи розвитку лінгвістики тексту (С.Гіндін, О.Селіванова, В.Статівка та ін.). Першим етапом можна вважати другу половину ХІХ – початок ХХ століття, коли вчені стали звертати увагу на окремі проблеми мовознавства, що “виходять” за межі синтаксису речення.

Другий етап (30 – 60-ті роки ХХ ст.) характеризується спробами вчених європейських та радянських шкіл вичленувати й описати надфразні єдності (НФЄ), описати види зв'язку речень у складі НФЄ (М.Бахтін, Л.Булаховський, Г. Солганик, Mathesius V., Hartmann P., Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., Т. ван Дейк та ін.).

Третій етап (з 60-х років ХХ ст.) розшаровується на такі напрями:

1) структурно-граматичний напрям, що характеризується дослідженням засобів зв'язності, типології надфразових зв'язків, структури абзацу, НФЄ, способів їх з'єднання в завершеному тексті, появою граматик тексту (Я.Петефі, Т.А. ван Дейк, О. Москальська, І. Севбо, С. Гіндін, І. Гальперін та ін.);

2) семантичний напрям, у межах якого досліджується смислова структура тексту, імпліцитний та експліцитний характер її вираження, співвідношення семантики тексту та контексту, семантико-смислові основи розуміння та інтерпретації тексту (В. Бухбіндер, І. Арнольд, Agricola T., Beaugrande R.A. de, Dressler W.U. та ін.);

3) семіотичний напрям, що базується на вченні про знакову природу тексту, досліджує текст як суперзнак (Л. Єльмслев, Ю. Лотман);

4) комунікативно-прагматичний напрям, що розвивається на межі з теорією комунікації, поповнює лінгвістичну теорію тексту дискурсивними категоріями, описом функціонування модулів дискурсу, положеннями теорії прагматики та комунікації і є одним з провідних у лінгвістиці тексту (Є.Сидоров, О. Каменська, З. Тураєва, О.Селіванова та ін);

5) когнітивний напрям, що базується на когнітивних теоріях відображення світу свідомістю особистості, визначає механізми породження та декодування смислу, закономірності ментальної репрезентації світу в тексті (Р.Барт, Т. ван Дейк, В. Кінч, З. Попова та ін.).

Лінгвістика тексту продовжує інтенсивно розвиватися. Як слушно зазначив Ю. Лотман, слово *текст* – це, безперечно, один із найбільш уживаних термінів у науках гуманітарного циклу. Лавиноподібне зростання їх частотності у наукових текстах супроводжується втратою необхідної однозначності. Вони не стільки термінологічно точно позначають наукове поняття, скільки сигналізують про актуальність проблеми. Історія таких слів могла би скласти своєрідний індекс наукової динаміки.

Лінгвістика тексту накопичила колосальну інформацію та потребує доцільного відбору її обсягу для базових знань учнів та студентів як основи формування в особистості вмінь текстотворення й текстосприйняття. Один із таких аспектів – це виокремлення категорій тексту, значущих як для наукового опису феномену тексту, так і для навчання.

Дослідники категоризації в галузі граматики, стилістики, лінгвістики тексту (В.Адмоні, М.Бахтін, Н. Болотнова, R. Beaugrande, W. Dressler та ін.) описують суттєві структурно-граматичні та семантико-стилістичні ознаки тексту. Розширюють, збагачують лінгвістичну теорію тексту, водночас створюють неоднозначний і великий за обсягом термінологічний арсенал. Часто різні терміни позначають ту ж саму поняттєву сутність, і це викликає труднощі у навчанні.

Проблемним залишається питання про ієрархію категоріальних ознак, тобто про категорії та підкатегорії. Залишається проблемним і розмежування текстово-дискурсивних та текстових категорій та ін.

Серед фундаментальних понять, що функціонують в аспекті дослідження категоризації, є *текстуальність*. Термін *текстуальність* позначає сукупність текстотвірних ознак, ступінь вираженості кожної з них може бути різним у текстах різних типів та стилів. Текстотвірні ознаки називають терміном *категорії*.

З позицій логіки, категорія – це загальне фундаментальне поняття, що відбиває найбільш суттєві, закономірні зв'язки та відносини дійсності та пізнання. Сутність цього визначення трансформується вченими в лінгвістику тексту.

З урахуванням дослідницьких позицій припускаємо, що текстова категорія – це ознака, що властива всім текстам. Без неї не може існувати жоден текст, тобто це типологічна ознака. Кожній із категорій властивий єдиний ідеальний зміст і певна лінгвістична маніфестація, не пов'язана жорстко з рівнями мовної системи. Виокремлення таких ознак і є встановленням категорій.

Поняття текстової категорії перегукується із поняттям функціонально-семантичної категорії (ФСК), категорії, у яких план змісту утворюють поняття, аналогічні тим, що виражаються категоріями граматичними, а план вираження представлений мовними засобами, що належать до різних рівнів мови (засоби морфологічні, синтаксичні, словотвірні, лексичні та різні комбінації засобів контексту).

Критерієм виділення категорій є спільність семантичної функції взаємодіючих мовних елементів. На думку дослідників (В.Мещеряков, М.Казанджева, В.Статівка), до поняття текстової категорії однаковою мірою застосовується і тлумачення структури функціонально-семантичної категорії як польової структури, компонентами якої виступають ядро і периферія, а внутрішня будова створюється мікрополями, що взаємодіють і перетинаються.

Термін «функціонально-семантична категорія» деякі вчені вважають альтернативним традиційному терміну лінгвістики тексту – «текстова», або «текстотвірна» категорія. На думку дослідників, усі текстові категорії у викладеному вище розумінні є одночасно функціональними, семантичними та стилістичними, оскільки текст пов'язаний з учасниками комунікації та умовами його породження.

Але чому ж функціонує термін «*текстова категорія*» для позначення описаної сутності? Деякі дослідники означають таким чином найбільш лаконічний варіант назви, екстралінгвістичні та психолінгвістичні аспекти.

Незважаючи на активне дослідження категорій тексту, залишається остаточно не вирішеною одна з найважливіших проблем: виведення категоріальності лише з тексту, без урахування комунікативної ситуації. Більшість з описаних ученими категорій тексту відбивають його дискурсивну

природу, проте за основу аналізу обирається знову ж таки фокус тексту як матеріального субстракту, фокус «поза текстом» або описується відокремлено, або зливаючись з першим фокусом, проєктуючи його на внутрішньотекстові відносини. Саме цією причиною пояснюється наявний різнобій в оцінці статусу основних характеристик, можливостей та принципів обрахунку категорій тексту, критеріїв їх класифікації.

Одне з невирішених питань стосується визначення головної тексто-дискурсивної категорії. Тривалий час вважали, що категорія зв'язності є саме такою (R. Beaugrande, W. Dressler). Т. Agricola головною ознакою тексту називає тему, що конденсує зміст тексту. В. Кухаренко у художньому тексті домінуючою категорією вважає концепт як головну ідею твору; С. Васильєв – інформативність; Є. Сидоров – комунікативність.

О. Селіванова найважливішою інтегральною якістю тексту називає діалогічність. Зрештою, метою дискурсивної діяльності означено існування, розвиток та збереження етносу людства. Всеосяжна динамічність, забезпечуючи досягнення цих цілей, робить текст, занурений у комунікативну суперсистему, джерелом пізнавальної діяльності, розвиток та збереження людської думки, а отже, стабілізації цивілізованої системи, її етнотропійного балансу²⁵. Таке розуміння діалогічності та її функцій відповідає сутності глобальної, всеосяжної категорії.

Залишається дискусійним і питання кількості саме текстових категорій. О.Селіванова²⁶ характеризує причини невирішеності питання: розподіл категорій у системі тексту, а не у загальному дискурсивному просторі; стилістична та прагматична диференційованість; змішування ієрархії категорій; ігнорування факту включення однієї категорії до іншої; інтегрованість властивостей тексту та складність відділення однієї властивості від іншої. Ось чому деякі вчені виділяють лише провідні загальні риси тексту: лінійну послідовність речень, наявність лівосторонніх меж, відносну закінченість, зв'язність, полісистемність як багатовимірність тексту, прототиповість як наявність у тексті інваріантної віртуальної моделі, амбівалентність як можливість безлічі інтерпретацій.

Паралельно з терміном *текстова категорія* у XXI столітті активно функціонує термін *текстово-дискурсивна категорія*. Науковці переконані, що існує комунікативна – метатекстова – єдність, більша, ніж

²⁵ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. С.312

²⁶ Там само.

(поодинокий) текст... Тобто, існує комунікативний, когнітивний, семантичний простір («рамка»), що співвідносить текст, по-перше, з певною ментальною сферою, певними знаннями; по-друге, з моделями (зразками, прототипами) текстопородження та сприйняття, і, по-третє, з іншими текстами, змістово-тематично зверненими до спільної теми. Зазначений феномен виводить традиційну лінгвістику тексту на іншу систему координат».

А.Загнітко²⁷ трактує дискурс як принципово відкриту систему, сукупність тематично співвіднесених текстів, оскільки тексти, що об'єднуються у дискурс, звернені однак до однієї спільної теми. Зміст (тема) дискурсу розкривається не одним окремим текстом, але в комплексній взаємодії багатьох текстів.

І в цьому контексті В. Чернявська виділяє нову текстову ознаку – дискурсивність, тобто відкритість тексту метасистемі дискурсу.

У комунікативній лінгвістиці поняття *дискурс* тлумачиться конкретніше. Дискурс розглядається як система щодо самостійних модулів (учасники комунікації, адресат-адресант, місце, час, мета, функція мови, тема, власне текст та ін.), доєднаних один до одного на основі функцій породження та сприйняття, інформаційного обміну, впливу та утворюють суперсистему, яка називається також середовищем.

Семіотичною формою, що об'єднує модулі в суперсистему, є текст. На переконання О. Селіванової, ця семіотична форма, тобто текст, розглядалася вченими на предмет категоріальних властивостей у відриві від автора й «ігноруючи себе як інтерпретаторів»²⁸. Інакше кажучи, встановлювався категоріальний склад без урахування дискурсивної природи тексту.

У лінгвістичній теорії, яка намагається об'єднати теорію тексту й комунікації, існує думка про те, що можливе вичленування текстових категорій та текстово-дискурсивних. До текстових відносять ті, що встановлюються у площині тексту (темпоральність, персональність, модальність та ін.) на основі різнорівневих засобів мови, імпліцитних смислів, текстових світів (*textual world*, тобто смислова картина тексту), закладених автором із певною комунікативною метою.

²⁷ Загнітко А. П. Основи дискурсології : [науково-навчальне видання]. Донецьк : ДонНУ, 2008. С. 14.

²⁸ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. С.212

Текстово-дискурсивні категорії визначаються О. Селівановою з урахуванням цілеспрямованої взаємодії модулів комунікативної ситуації. Вони є «надпарадигмальними властивостями безлічі текстів та їх текстом у різних дискурсах». Головною текстово-дискурсивною категорією деякі вчені називають комунікативність, оскільки вона поєднує «структурний, компонентний, функціональний, процесуальний аспекти з аспектом предметно-знакового втілення у тексті комунікативної діяльності»²⁹, інші – діалогічність, тому що «всеосяжна діалогічність маніфестує всі аспекти тексту та дискурсу і насамперед його цілісність у семіосферах інших текстів культури».

Імовірно, що всі категорії тексту можна вважати текстово-дискурсивними, оскільки всі категорії формуються під впливом умов дискурсу. Наприклад, модальність тексту формується відповідно до комунікативної інтенції автора та особливостей адресата; адресант-адресат – модулі дискурсу, отже, і категорія текстової модальності є текстово-дискурсивною. Також і категорії темпоральності та локальності: будучи засобом реалізації авторського задуму, вони, так само стосуються дискурсу.

У зв'язку з інтенсивним дослідженням тексту в різних його аспектах кількість категорій, які вичленовують дослідники, дедалі збільшується, а зміст категорій часто недостатньою мірою чітко розмежовується.

Наприклад, у стилістичних словниках фіксується, що серед досліджуваних категорій художнього тексту називають деякі інші універсальні властивості тексту, до яких відносять:

– абсолютну антропоцентричність художнього тексту (Гончарова, 1983), тобто художній текст «буде» на трьох центрах: автор — творець художнього твору; дійових осіб — образи художнього твору, читачі як «сотворці» художнього твору;

– соціологічність художнього тексту, з одного боку, зв'язок із певним часом, епохою, соціальним устроєм суспільства, з другого — здатність самостійно виконувати соціальні функції (Бахтін, 1994; Гюббенет, 1991). З цією властивістю пов'язані поняття «вертикального контексту», тобто контексту відтвореної у творі епохи, та «фонових знань», сукупність загальних для комунікантів відомостей;

– діалогічність художнього тексту – властивість, пов'язану, з одного боку, з нескінченністю, відкритістю його змісту, що не допускає

²⁹ там само

однозначного тлумачення сенсу твору, у зв'язку з чим художній текст не втрачає своєї актуальності протягом багатьох років; а з іншого — із співвіднесеністю з іншими текстами, вже наявними й потенційними, що відповідають конкретному історичному етапу розвитку літературного процесу;

– напруженість тексту — динамічна щільність його змісту, що здатна тримати читача в емоційно-інтелектуальному напруженні від початку твору до кінця. Психологічне напруження розвивається від зав'язки до кульмінації і далі — до розв'язки, а також, у деяких випадках, до епілогу та інших універсальних властивостей художнього тексту.

Дослідники визначили деякі специфічні якості, що породжуються естетичною функцією художнього твору:

– естетично обумовлена прагматичність — здатність тексту викликати естетичний ефект усією системою засобів та прийомів;

– естетично орієнтована концептуальність — неповторність творчої індивідуальності автора та його ставлення до дійсності;

– образність — здатність художнього тексту викликати в читацькому сприйнятті систему уявлень.

Однією з характерних рис художнього тексту є інтерпретованість — тлумачення, розкриття сенсу твору. Множинність інтерпретацій зумовлена тим, що художній текст є психоестетичним феноменом. Читач, намагаючись зануритись у концептуальний світ письменника, виступає не пасивним, а активним діячем, тобто «співтворцем» художньо-образної системи. Окрім того, структурно-мовна та композиційно-смілова організація художнього твору є основою об'єктивності його інтерпретації, а комунікативно-прагматична природа тексту та соціальні характеристики читача (вік, стать, освіта, рівень культури тощо) допускають неоднозначність інтерпретації всього того, що об'єктивовано у мовній та глибинній тканині тексту.

Ми не випадково запровадили у текст значну частину інформації із словникової статті: вона переконує у різноманітті понять і термінів категоризації тексту. Але це далеко не все. У сучасній стилістиці художнього мовлення окреслено і таку категорію художньої мови, як *стилістичний ефект*. Ідеться про результат узаємодії ситуації читання, когнітивних і соціально-психологічних чинників.

Погоджуємось із дослідниками, що у зв'язку з різними підходами до вивчення та інтерпретації властивостей тексту як категорії, а також різним

ступенем розробленості тих чи інших категорій поки що складно уявити єдиний алгоритм їх аналізу.

У лінгвістичній теорії тексту робляться спроби класифікувати категоріальні ознаки. Деякі вчені вважають класифікацію категоріальних ознак неможливою (О. Воробйова), але описують ієрархічну підпорядкованість «категорія – підкатегорії» (підкатегорії виділяються всередині кожної категорії та мають свої сутнісні властивості). Наприклад, О. Селіванова³⁰ всередині категорії інформативності виділяє підкатегорії – концепт, фактуальність, підтекст, модальність, аксіологічність, емотивність.

Виокремлення дедалі більшого числа категорій і підкатегорій тексту говорить про глибину і широту лінгвістичних досліджень тексту, проте з позицій навчання доцільно йти не до подрібнення, а до укрупнення категорій: не повертаючись до вихідного рівня, окресленого Р. Бограндтом та В.Дресслером, але брати його за основу та пояснювати нове наповнення змісту категорій.

Наприклад, у рамках категорій інтенціональності та сприйняття доцільно говорити про інтерпретованість як неоднозначність розуміння, тлумачення, розкриття смислу твору. Естетично обумовлену прагматичність як здатність тексту викликати естетичний ефект, естетично орієнтовану концептуальність як неповторність творчої індивідуальності автора та його ставлення до дійсності доцільно розглянути у межах категорії модальності; напруженість тексту – в межах категорії інформативності; соціологічність – у ситуативності тощо.

Досвід роботи у вищій школі засвідчує, що методика навчальної роботи з текстом базується головним чином на вмінні аналізувати текст, що передбачає вичленовування головної та практично значущої інформації, оскільки існують обмеження у часі та обсягу змісту навчання. Опора на відібрану інформацію має вести до формування основних умінь аналізу, особливо важливо це для іноземних учнів. Саме тому, за принципом мінімізації, для осмислення текстових категорій та здійснення аналізу відбирають глобальні текстово-дискурсивні категорії:

- а) задум (як «початок початку» у тексті);
- б) хронотоп (локальність та час);
- в) діалогічність;
- г) інтенціональність та сприйняття;
- д) цілісність, зв'язність, членованість;

³⁰ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. С.244.

- е) модальність;
- ж) ситуативність.

У межах зазначених категорій розглядаються підкатегорії.

Далі пропонуємо оглядовий опис категорій тексту.

Діалогічність – текстова-дискурсивна категорія, яка виділяється як головна в комунікативній лінгвістиці, тому що діалогічність пронизує текст у всіх його аспектах та проявах.

Положення М. Бахтіна³¹ про те, що будь-який мовленнєвий твір є діалогічним, оскільки комусь адресований, стало базовим при виявленні категорій тексту ще й тому, що мова має соціальну природу. Виконуючи свої основні функції – спілкування, повідомлення, впливу, припис – текст орієнтований на одержувача інформації, на осмислення її адресатом і розрахований на певну реакцію реципієнта. Отже, текст за своєю природою діалогічний.

У творах науковців сутність діалогічності тексту відображено по-різному. Можна говорити про вузьке її тлумачення, коли діалогічність реалізується у взаємодії адресанта та адресата і виявляється на основі аналізу мовних засобів. Учені відзначають такі її властивості:

- 1) діалогічність – це властивість тексту виражати відносини адресанта та адресата (-ів) як дві або більше смислові позиції;
- 2) ці відносини експлікуються завдяки засобам мови, що використовуються в тексті;
- 3) мета діалогізації тексту – досягнення ефективності комунікації.

Широке тлумачення запропоновано в комунікативній лінгвістиці і співвідноситься з текстами художнього стилю. Діалогічність розглядається не тільки як взаємодія адресанта та адресата, а й як діалог тексту із системою інших текстів, що знаходяться з ним у відносинах текстової парадигматики та синтагматики, з інтеріоризованим буттям, матеріальною та духовною культурою і, нарешті, власне внутрішньо-текстова діалогічність семіотичного простору.

Отже, здійснюючи аналіз категорії діалогічності, доцільно встановлювати діалогічні зв'язки тексту: епохи його створення та часу сприйняття; тексту і культури; тексту та письменницької творчості (напрями, тематика, жанри), а також творчості сучасників; діалогічні зв'язки у тріаді автор-текст-читач; діалог усередині семіотичного простору тексту та ін.

³¹Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других науках. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 296.

У діалогічному вигляді мовлення категорія виражена найвиразніше. Однак діалогічність властива не лише діалогічним текстам, а й монологічним. Вона властива текстам різних стилів: публіцистичному, науковому, художньому. Виділяючи зовнішню діалогізацію (виражену в тканині тексту засобами мови) та внутрішню (представлену наявністю в тексті різних позицій «голосів», що вступають між собою у діалог), вчені описують засоби їх вираження (М.Котюрова, В. Статівка).

У кожному стилі є специфічні лінгвістичні засоби вираження діалогічності. Так, наприклад, у публіцистичному та художньому (в окремих жанрах) зовнішня діалогічність реалізується за допомогою таких мовних засобів, як звертання, особові та присвійні займенники *ти, ви, ми, твій, ваш, наш* та їх відмінкові форми, форми способу дієслів, конструкції типу питання – питання, питання – відповідь; вставні слова, словосполучення, речення та ін. Внутрішня діалогічність як ефект розмови кількох осіб, створена в монологічному тексті, реалізується за допомогою прямої мови, непрямой мови, невластиве прямої мови та фразеологічних конструкцій.

Мовні засоби діалогізації в науковому тексті часто зводяться до засобів адресації (*пригадаємо, повернемося, нагадаємо, припустимо, уявимо, проілюструємо, перейдемо до, помітимо* та ін); спонукання адресата до розумових дій (*проаналізуємо, зіставимо, виміряємо, перейдемо до* та ін.), залучання до логічних процедур (*зробимо висновок, підіб'ємо підсумок, обчислимо, згрупуємо*). Оскільки передбачуваний діалог має певного адресата та автора, використовуються засоби авторизації. Ці засоби семантично незалежні від змісту, але існує коло стійких, готових до вживання слів і словосполучень, головна функція яких – текстотвірна: забезпечують зв'язок всіх компонентів тексту, фіксують хід думки автора при вирішенні проблеми; виділяють найбільш значущі фрагменти; скеровують увагу читача (*як ми зазначали, на що зауважували раніше, з чим ми погодилися* і т.ін.

Інтенціональність – найважливіша текстово-дискурсивна категорія, зумовлена задумом тексту і тісно пов'язана з категоріями адресації, сприйняття та розуміння тексту.

Г. Почепцов³² інтенцією (чи комунікативним наміром) називає різновид бажання, сформованого з урахуванням цілей і мотивів адресанта,

³² Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. Київ: Спілка рекламистів України, 1996. 125 с.

«для реалізації якого носій комунікативного наміру робить певні кроки, використовуючи оптимальні мовні засоби».

Н. Формановська вважає, що під комунікативним наміром можна розуміти «задум вибудовувати мовлення в інформативному чи фатичному ключі, в офіційно-діловому, розмовному чи іншому стилі, у монологічній чи діалогічній формі, усно чи письмово, відповідно до тієї чи іншої стратегії та тактики».

Інтенціональність є невід'ємною ознакою тексту будь-якого стилю. Іntenція автора визначає вибір стилю, жанру, манери викладу, змісту, мовних засобів, композиційної форми.

Іntenція автора, яка зумовила вибір публіцистичного стилю і відповідного жанру, залишиться в основі незмінною – інформуючи, впливати. Але ця загальна функція текстів публіцистичного стилю в авторській установці набуває безліч варіантів: інформуючи, залучити на свій бік читача; інформуючи, переконувати у справедливості своєї думки; інформуючи, викликати несхвалення дій опонента; інформуючи, спонукати до масового обурення, викликати невдоволення тощо. Саме конкретна авторська інтенція впливає на виникнення неповторного тексту публіцистичного стилю.

Текст офіційно-ділового стилю в певних жанрах (заява позивача, пояснювальна записка, скарга та ін.) меншою мірою, але все ж залежить від комунікативної установки автора: уявити себе жертвою, а протилежну сторону немилосердною та жорстокою; виправдати свої дії; Відповідно до кожної комунікативної установки автор відбиратиме мовні засоби («фарби») та змістові елементи: відшукувати поважні обставини, що пояснюють вчинок; описувати епізоди, що характеризують поведінку і т. ін. У результаті текст набуває таких властивостей, які задовольняють комунікативну установку автора.

До лінгвістичних засобів вираження інтенції відносять: 1) мовні засоби авторизації; 2) засоби вираження експресії (фонетичні, лексичні, морфемні, синтаксичні).

Іntenціональність тексту, з одного боку, визначається адресантом, а, з іншого боку, «витагується» з тексту адресатом. Комунікативний намір адресанта може збігатися з вилученою реципієнтом інформацією, але може і не збігатися. Це відбувається внаслідок неповторності досвіду мовного існування автора та реципієнта.

Семантичний віртуальний простір тексту не може бути статичним. Він динамічний, мінливий, і зміни відбуваються в актуальному віртуальному семантичному просторі реципієнта, оскільки змінюється його досвід мовного існування.

Категорії тексту інтенціональність і сприйнятливність тісно пов'язані з поняттям *задум*, оскільки до структури задуму входить комунікативний намір, сутність думки – те головне, що хоче сказати чи записати автор, - і мотив, який спонукав автора висловити цю думку.

Задум реалізується переважно експліцитно у текстах усіх стилів, крім художнього та окремих жанрів публіцистичного. У текстах художнього стилю задум імпліцитний. Його вилучення пов'язане із проблемою розуміння. На думку психологів, специфіка розуміння художнього тексту у тому, що «розкривати» доводиться найскладнішу систему взаємодії елементів різних рівнів, що беруть участь у творенні різних смислів.

У науці немає єдиної теорії розуміння задуму, але є окремі концепції, що отримали найбільшу підтримку. Одну з них - концепцію «наростання смислів» згадує С.Квіт³³, її суть полягає у тому, що кожний попередньо сприйнятий у тексті смисл впливає на розуміння наступного, а разом усе сприйняте може змінювати розуміння як попереднього, так і наступного смислу, що сприймається у процесі читання чи слухання.

Однак значна частина психолінгвістів називає процес розуміння задуму «осаянням». Глибину розуміння тексту пов'язують із мовною особистістю – широтою її тезаурусу, ступенем розвиненості ключових компетентностей, мовною картиною світу, і навіть пов'язують із рівнем розвитку умінь вербально-сміслового аналізу тексту. Оскільки ступінь їх сформованості може бути різним, то виділяються і різні рівні розуміння.

Перший рівень (поверхневий) характеризується розумінням лише основних вихідних положень, виражених вербально.

Другий рівень відповідає розумінню не лише того, про що говорять, а й того, що говорять, завдяки встановлення смислових зв'язків між основними планами розкриття думки, виділення головного і другорядного у висловленні, осмислення композиційної структури.

Третій рівень розуміння властивий людям, які мають глибокі професійні знання в тій галузі, якій присвячено повідомлення, багатим

³³Квіт С.М. Основи герменевтики: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «КМ Академія», 2003.192 с.

життєвим досвідом. Така особистість оцінює не лише те, що говорять, а й те, як, якими засобами передають інформацію.

Четвертий рівень характеризується розумінням того, що і як кажуть, а також виявленням смислу, проникненням у підтекст. Це найвищий рівень розуміння.

Інтенція як текстова категорія завжди передбачає вираження адресантом та розуміння реципієнтом авторського наміру.

Цілісність – це внутрішня єдність тексту, що забезпечується такими чинниками:

- а) єдністю референтів у відображеній картині дійсності;
- б) єдністю теми та єдністю смислу (тематико-смисловою єдністю);
- в) відповідністю стилю та жанру, обраних автором;
- г) єдністю модальності тексту;
- д) комунікативною інтенцією автора.

Ціле обов'язково має початок і кінець, тобто цілому тексту властива завершеність: у своєму правильно оформленому вигляді текст має початок і кінець. Текст без початку і кінця може бути лише як відхилення від типологічно встановленого зразка тексту. Ця категорія формально виявляється у наявності зачину та кінцівки.

У текстах художнього стилю наявність кінцівки не є обов'язковим елементом. Відсутність кінцівки може означати, як зазначають дослідники, що автор не вважає за потрібне повідомляти висновок, рішення, остаточне судження, вважаючи, що змістово-фактуальна інформація або підтекст, імплікації та пресупозиції підкажуть читачеві необхідне чи можливе рішення, а сам автор хіба що «наштовхує» його.

Цілісність і завершеність – дві категорії, що безпосередньо пов'язані із задумом. Внутрішня єдність тексту визначається задумом, що включає тему, як зазначалось попередньо, основні думки (концепт) та комунікативну інтенцію автора. Завершеним текст вважатиметься тоді, коли, з погляду автора, його задум отримав вичерпне вираження, тобто тема розкрита, думки втілені, комунікативна інтенція реалізована.

Цілісність тексту забезпечується зв'язністю (як на рівні речень, НФЄ, так і на рівні задуму). Зв'язність на рівні задуму забезпечується інтеграцією, тобто об'єднанням таких мікротем, елементів змісту, мовних засобів, які максимально сприяють розкриттю теми, основних авторських ідей, реалізації його комунікативної інтенції. Кожна мікротема породжує певний зміст, який доповнює і доповнюється іншими, змінює і змінюється

в дотуку з іншими смислами, але зрештою всі ці смисли підводять до розгадки (декодування) авторського задуму (а оскільки задум автора може бути неоднозначно розгаданий читачами, то думка кожного реципієнта має переконливо підтверджуватись текстом). Так відбувається процес інтеграції, тобто об'єднання всіх частин тексту з метою досягнення його цілісності.

Внутрішньо поєднує текст модальність – авторське ставлення та оцінка предметів мовлення (суб'єктивна модальність), а також ставлення та оцінка персонажів навколишньої дійсності (об'єктивна модальність). Модальність створює єдиний емотивний простір тексту, чим посилює його внутрішню єдність.

До формальних показників цілісності входять такі структурні компоненти – назва, зачин і кінцівка; денотативні компоненти – референти дійсності, відображеної в тексті; семантичні компоненти – система концептів, на основі яких формується єдиний концептуальний простір тексту; виражена чи невиражена експресивність (оцінність, емоційність, образність), що створює єдиний емотивний простір; стилістичні компоненти – єдність стилю та відповідність жанру.

Зв'язність – текстово-дискурсивна категорія, що забезпечує цілісність тексту. Завдяки зв'язності у реципієнта виникає враження, що перед ним не окремі речення, а комплекс взаємопов'язаних речень-висловлень, тобто текст. Зв'язність – це найважливіша ознака, що відрізняє текст від нетексту, і тому тривалий час у лінгвістиці вона вважалася головною категорією тексту.

У зарубіжній лінгвістиці представлені види зовнішнього та внутрішньо-текстового зв'язку, описано безліч класифікацій засобів зв'язку (когезії). Усі ці відомості підпорядковані пізнанню закономірностей творення тексту та використанню отриманих відомостей у практиці розвитку рідної та іноземної мовленнєвої діяльності, а також формуванню професійної компетентності майбутнього філолога.

Одним з перших у славистиці представив системний погляд на зв'язність як категорію тексту І. Гальперін³⁴. Він розмежовує два види зв'язності: континуум (логічну послідовність частин тексту, яка створює враження нерозчленованого потоку руху в часі і в просторі) і когезію (поверхневий, зовні виражений, зазвичай граматично, зв'язок компонентів тексту – речень і НФЄ).

³⁴ Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования : монография. М.: Наука, 1981. 140 с.

Внутрішня змістово-смилова зв'язність, яка називається в лінгвістиці тексту різними термінами (континуум – І.Гальперін)³⁵, когерентність – R. Beaugrande, W. Dressler³⁶; інтенційна зв'язність – Л. Бабенко) забезпечуються когезією, що реалізується у різних видах та формах зв'язку. Цей вид зв'язку активно досліджувався багатьма вченими (Р. Богронд, В. Дресслер та ін.): кожен з учених презентує власну класифікацію засобів зв'язку, використовуючи термінологію, що відрізняється від використаної в інших дослідженнях, тому в наукових працях можна зустріти різну кількість видів когезії, але вони інколи відрізняються лише термінологією.

Основними класифікаціями вважатимемо чотири:

1-а класифікація зарубіжних лінгвістів М. Холлідея і Р. Хасана співвідноситься з ланцюговим зв'язком. Учені виділяють такі типи когезії, які базуються на тотожності предметів, що позначаються або їх з'єднанні: референція – тип зв'язку, за яким найменування, властивість або дія замінюється займенниками або іншими співвідносними словами зі значенням кількості або якості.

Наприклад: *Розпочався святковий салют. Всі так довго чекали на нього, що дружній вибух радісних людських голосів злився в один суцільний гул, і гуркоту гармат не стало чути. Зате небесна картина, намальована золотими та райдужними фарбами салюту, ставала все яскравішою та чарівнішою.*

Субституція – різновид референції, коли замінюється не одне слово, а словосполучення або речення, замість яких використовуються вказівні займенники *це, те, таке, те ж саме*, прислівники *тоді, там, потім, тут* та ін. Наприклад: *Рівно опівночі над озером злетіли у небо ракети і розсипалися там химерними квітами. В цей же час з боку міста спочатку щось заляскало, заклацало, гухнуло, а потім, так само казково розкидавшись у небі золотими іскрами, потекло вниз струмками безлічі вогнів, що догоряють.*

Еліпсис – опущення у мовленні різних елементів, які легко відновлюються на основі контексту чи ситуації. Можуть бути експліцитно виражені показники зв'язку. Наприклад: *Професор уже повернувся? – Сьогодні лекцію читав.*

³⁵ там само.

³⁶ Beaugrande R.A. de, Dressler W.U. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1981. 243 p.

Кон'юнкція – зв'язок речень у тексті за допомогою сполучників та сполучникових слів, тобто конекторів (*а, але, і, тому, коли, якщо..., то..* та ін.), які експлікують різні логічні відносини в тексті: причинні, умовні, зіставні та ін.

Наприклад: *У текстах наукового стилю використовуються речення зі складною рубрикацією, тому що складні наукові явища вимагають всебічного опису, а це зручніше робити за допомогою подібних конструкцій. Рубрикація сприяє передаванню логічних відносин під час опису предмета, під час створення класифікацій, тому частотність таких речень досить висока у науковому стилі.*

Друга класифікація когезії здійснена А. Хіллом, який виділив три яруси показників зв'язності:

а) лексичні (повтор, синоніми, антоніми, однокорінні слова, однотемні слова);

б) граматичні (сполучники, сполучні слова, вказівні займенники, узгодження часів і способів та їх єдність, корелятивні слова, ступені порівняння, вступні слова та речення);

в) синтаксичні (порядок слів, порядок поєднання частин);

г) стилістичні (синтаксичний паралелізм, еліпсис, градація, запитання та ін.); суперсегментні (інтонація, паузи, наголоси); ситуативні (екстралінгвістичні – ситуації, асоціації).

Третю класифікацію ми аналізували в роботах А. Акішиної: засоби зв'язку за характером наявних показників або нульових показників (значні нулі):

– лексичні: повтор лексеми, заміна синонімом, займенником, займенникові слова, еліпс, умовчання;

– граматичні: порядок слів, видо-часова система дієслів, ступеня порівняння, запитально-відповідна форма, синтаксичний паралелізм, вступні слова та речення;

– семантичні: єдине семантичне поле, порядок слідування речень, підтекст;

– граничні: сполучники, частки, прислівники, прийменники, вигуки, словосполучення-скріпи, речення-скріпи;

– ритміко-мелодійні: довжина фрази, темп, гармонія, ритміка, емфази, інтонація;

– графічні: розділові знаки, абзацний відступ, різні шрифти; стилістичні: повтори, художні фігури (антитеза, градація, паралелізм та ін.)³⁷.

³⁷ Статівка В.І. Текст в сучасній освітній парадигмі: теорія і практика аналізу текстових категорій: монографія. Суми: Університетська книга. 2020. 342 с.

Четверта класифікація видів зв'язку описана у комунікативній лінгвістиці О.Селівановою)³⁸, де зв'язність розглядається як властивість тексту, «що забезпечує інформаційний обмін на основі взаємодії всіх модулів суперсистеми дискурсу». Зв'язність може бути виражена вербально, може полягати в самій системі дискурсу: в мовній та дискурсивній компетенції учасників комунікації, в ієрархічній зв'язності семіотичного універсуму, в системно організованій комунікативній ситуації.

Наприклад: Я йому цукерку. Ні, реве і все. Телефоную матері. Вдома нікого. Такий текст за відсутності вербально вираженого зовнішнього зв'язку все ж таки є зрозумілим комунікантам завдяки підключеності їх свідомостей (носіїв однієї мови та культури) до загального семіотичного універсуму буття.

Типи зв'язності різняться залежно від актуалізованої свідомістю комунікантів інформації. Інформацію про граматику мови представляє вербалізована граматична зв'язність (узгодження роду, числа, відмінка, видо-часові відносини дієслів, синтаксичні відносини тощо); семантичну інформацію – семантична зв'язність, що виражається в семній взаємодії слів, що поєднуються як у висловленні, так і в глобальному змісті тексту. Відбувається семантичне узгодження.

Механізм семантичного узгодження полягає в повторенні однакових сем у групах слів, що поєднуються, формують топік (у термінології Т.А. ван Дейка), або лексико-семантичну (тематичну) сітку тексту (у термінології І. Арнольд). Топік може формуватися і на основі повторення дериваційних компонентів слів, і на основі повторення сем у метафоричному та метонімічному перенесенні.

Семна динаміка може контекстуалізуватися смисловим зв'язком, різновидом якого є, на думку О.Селіванової³⁹, логічна, асоціативна, образна, конотативна (коли експресивна забарвленість одного слова надає цього ж забарвлення всьому топіку); смисловий зв'язок визначає композиційну зв'язність; співвідношення смислу тексту з реальністю формує референційну зв'язність. Усі види зв'язку забезпечують топікальний зв'язок (тобто зв'язок різних змістових, тематичних ліній у тексті), який визначається авторським задумом – єдиною глобальною зв'язністю тексту.

³⁸ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. С.312

³⁹ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник]. Полтава : Довкілля-К, 2008. С.312

Модальність тексту (або тональність) – це текстова категорія, в якій знаходиться відображення емоційно-вольова установка автора тексту, психологічна позиція автора щодо викладеного, адресату і ситуації спілкування. Ця суттєва ознака тексту залежить від світогляду автора, його цінностей, його прихильності до певного мовного естетичного ідеалу, умов дискурсу.

Модальність тексту становлять оцінність, експресивність, емотивність. У лінгвістиці розмежовують модальність висловлення і модальність тексту, підкреслюючи, що висловленню характерна одномодальність (оскільки зазвичай один суб'єкт розповіді), а тексту – полімодальність (суб'єкти розповіді можуть змінюватися: автор-функція, оповідач, персонаж).

Засоби вираження текстової модальності різноманітні і залежать від екстралінгвістичних завдань. Серед цих засобів вербальні та невербальні (екстралінгвістичні). До екстралінгвістичних засобів вираження модальності належить також членування тексту, композиційна організація.

До вербальних засобів вираження текстової модальності прийнято відносити: емоційні вигуки, емоційно-експресивну лексику, у тому числі із суфіксами суб'єктивної оцінки, слова-інтенсифікатори, прямі та переносні форми наказового способу, засоби експресивної фоніки та синтаксису, спеціальні прийоми. До них можуть додаватися нейтральні мовні одиниці з контекстною емоційною конотацією, ритмічні та інші мовні засоби емоційної експресії, композиційні прийоми експресивності (більш детально представлено у нашій монографії).

У тексті всі засоби вираження авторської модальності розглядаються не як окремі мовні одиниці, а як цілісна система різнорівневих одиниць, що виконує відведені їй автором функції.

Мовні та мовленнєві засоби модальності (тональності) – спеціальні прийоми виразності, одиниці з контекстною конотацією, темпоритм та ін. – утворюють функціональне поле. Ядро поля складається з одиниць підвищеної текстової значущості – найбільш частотних і представлених у сильних позиціях тексту. Текстовими змінними поля тональності є не лише склад ядра і периферії поля, а й відкритий чи прихований характер емоційного і вольового авторського настрою, однорідність чи неоднорідність тексту в тональному відношенні, ступінь стандартності засобів.

Модальність тексту за характером впливу на читача поділяють на три види:

1) мажорна (від латинського *major* «більший, старший», в одному зі значень – радісний, піднятий) – відображає позитивні оцінки та емоції, активну енергію, загальний оптимістичний настрій ;

2) мінорна (від латинського *minor* «менший», з праіндо-європейського *mei*-«маленький», в одному із значень – сумний, меланхолійний, пригнічений) – відображає знижені та негативні емоційні оцінки, слабку енергію, загальний песимістичний настрій;

3) нейтральна (від латинського *neutralis* «середній»; від латинського *neuter* «жоден з обох; ні той, ні інший; індіферентний) – характеризується об'єктивованістю викладу, малою місткістю психологічної складової мовленнєвого спілкування. Тональність тексту в окремих випадках буває незмінною (константою), частіше вона змінюється протягом тексту.

Текстам усіх стилів властива модальність, проте вона проявляється по-різному. Модальність художнього тексту має таку специфічність: по-перше, вона формується більш щільним складом засобів вираження всіх мовних рівнів, а, по-друге, композиція поля тональності складна і багатолінійна.

Як згадувалося, модальність художнього тексту політональна, і цю складну структуру створюють персонажні поля модальності, авторська думка, читацька інтерпретанта. Окрім того, завжди залишається відчуття загальної тональності тексту: прочитаний художній текст залишає певне загальне враження емоційної властивості – світле, сумне чи інше. Авторська модальність скріплює всі одиниці тексту в єдине смислове та структурне ціле.

Ситуативність – це властивість тексту відображати комунікативну ситуацію, тобто комплекс екстралінгвістичних умов, під впливом яких відбувається породження та сприйняття тексту.

Ситуативність як категорія тексту багатогранна, тому що ця властивість визначається складністю комунікативного акту, в якому окреслено такі аспекти:

а) екстралінгвістичний аспект, конситуація: об'єктивно власне екстра-лінгвістична ситуація спілкування (умови спілкування та його учасники, тобто хто? Що? Де? Коли?);

б) семантичний аспект, контекст: імпліцитно або експліцитно виражені смисли, які є частиною ситуації, що відображається у дискурсі;

в) когнітивний аспект, пресупозиція – фонд загальних знань, наявних у комунікантів, включаючи і подання про конситуацію;

г) власне лінгвістичний аспект: мова як продукт безпосереднього мовлення комунікантів.

Оскільки текст є продуктом комунікативної діяльності, в ньому відбиваються всі аспекти комунікативного акту. Дослідники конкретизують категорії ситуації спілкування:

1) учасники спілкування (статусно-рольові та ситуативно-комунікативні характеристики);

2) умови спілкування (пресупозиції, сфера спілкування, хронотоп, комунікативне середовище);

3) організація спілкування (мотиви, цілі та стратегії, розгортання та членування, контроль спілкування та варіативність комунікативних засобів);

4) способи спілкування (канал і режим, тональність, стилі та жанр спілкування).

Кожен учасник мовленнєвої взаємодії або спостерігач має певний рівень фонових знань (тобто пресупозицію), що дозволяє зрозуміти й інтерпретувати отримувану інформацію. Ці передбачувані знання можуть мати як характер енциклопедичних, так і більш глибоких, спеціальних знань. Урахування пресупозиції дозволяє адресанту будувати текст із розрахунку знання адресатом вихідних положень, умов, особистостей, подій, які можуть впливати у тих, на здатність адресата отримувати різні види інформації.

Адекватна інтерпретація тексту читачем потребує фонових знань, що виходять за межі конкретної розмови та конкретних умов, тобто йдеться про широкий контекст. Це і ситуація спілкування, і сукупність культурних та соціальних умов, в яких відбувається комунікація, сітка контекстів, до якої включається текст: контекст епохи, літературного напрямку, жанру, індивідуальної авторської системи тощо. Таке розуміння контексту визначається дослідниками як вертикальний контекст.

Деякі вчені не виділяють ситуативність як текстово-дискурсивну категорію, але описують такі категорії, які у той чи інший спосіб відбивають ситуативні властивості тексту. Зокрема, О. Селіванова у низці текстово-дискурсивних категорій виділяє референціальність та антропоцентричність; інші дослідники розглядають ці властивості тексту в аспекті категорії ситуативності чи цілісності.

Референціальність розглядається фахівцями як співвіднесеність тексту з деяким сегментом реальності чи квазіреальності, певним станом справ, з референтною ситуацією чи подією.

Референція тексту буває різного ступеня наближеності до життя⁴⁰. Спосіб її наближеності залежить насамперед від стилю та жанру: референція максимальної наближеності до дійсності (ділові документи, акти, автобіографія, хроніка, репортаж), пунктирна референція, яка полягає у виборі окремих реальних подій, історичних особистостей (історичні романи, біографічна проза, теледискурс, політичний дискурс); референція-рефлексія (ліричні твори); референція вигадки (художні тексти з вигаданими подіями, героями); референція-фентезі (більшою чи меншою мірою віддалені від реального світу «фантастичні» тексти: казки, трилери, фантастика)⁴¹. Ми розглядаємо референцію як складову ситуативності, оскільки вона формує уявлення читача про сферу спілкування.

Категорія антропоцентричності полягає у визнанні людини, її свідомості гносеологічним та комунікативним центром дискурсу та тексту. У художньому творі таких центрів три: автор, читач та персонаж. Оскільки автор та читач неоднoplanові, виділяють підкатегорії адресантності та адресатності.

Категорія адресантності включає

- а) особистість автора як людини, яка творить текст;
- б) автор у тексті, з яким можна вести внутрішній діалог (автор-функція);
- в) образ оповідача.

Адресність – відображення в тексті орієнтації автора на потенційного читача, його здатність до інтерпретації та інші властивості. Автор уявляє той ідеал читача, на сприйняття якого він розраховує і з урахуванням розуміння якого створює художній текст, тобто створює модель ідеального адресата.

Підкатегорію адресатності становить:

- а) ідеальний адресат (адресат-функція (О. Селіванова);
- б) реальний адресат (людина, яка читає чи слухає);
- в) фіктивний читач (придуманий та уведений у текст автором).

⁴⁰ Лотман Ю.М. Текст в тексте. Лотман Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн : Александра, 1992. С. 129–132.

⁴¹ Статівка В.І. Текст в сучасній освітній парадигмі: теорія і практика аналізу текстових категорій: монографія. Суми: Університетська книга. 2020. 342 с.

Категорія антропоцентричності, яка включає підкатегорії адресантності та адресатності, так само, як і категорія референції можуть належати, на нашу думку, до категорії ситуативності (як частка до цілого).

Таким чином, ситуативність розуміємо як властивість тексту відображати ситуацію спілкування (учасники спілкування, умови спілкування, організація спілкування, способи спілкування) та широкий контекст (контекст епохи, літературного спрямування, жанру, індивідуальної авторської системи тощо).

Інформативність – категорія тексту, що володіє найбільш широкою валентністю: вона вступає у відносини з усіма категоріями тексту – цілісністю (бо несе інформацію про реальний або віртуальний фрагмент дійсності, відображений у тексті), інтенціональністю (містить показники для розуміння наміру комунікантів), модальністю (несе інформацію про ставлення автора до предмету мовлення), інтертекстуальністю (включає інформацію з інших текстів) та ін.

Інформативність багатовимірна за своїм предметом: тексту властиво передавати в різних моделях комунікації різні види інформації. Це відбивається і в тлумаченні інформативності як текстово-дискурсивної категорії. В одних дослідженнях акцентується увага на її психолінгвістичних та прагматичних характеристиках, в інших – на когнітивному аспекті, в якому інформація розглядається як знання про світ, що відображає авторське світорозуміння у конкретній мовній формі), у третіх – у фокусі уваги є новизна та зрозумілість для читача). В основу сутності категорії покладено всі складові поняття *інформація*: інформація про код (про мову або інші знакові системи), диктумна інформація (про явища і предмети реальної або ментальної картини дійсності), модусна (про ставлення того, хто говорить до повідомлення), оцінна інформація, враховується характер її виразності (експліцитна, імпліцитна), шлях її появи (ситуативна, конотативна, асоціативна)⁴².

У дослідженнях категорії інформативності можна назвати кілька концепцій потрактування категорії. Серед найпоширеніших такі:

– концепція Р. Богранда і В. Дресслера, в якій пропонується враховувати ступінь складності ситуації, що відображається в тексті, і характер подання її автором, співвідношення кількості одержаної реципієнтом інформації зі ступенем інформативності тексту для конкретного читача⁴³;

⁴² Лотман Ю.М. Текст в тексте. Лотман Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн : Александра, 1992. С. 129–132.

⁴³ Beaugrande R.A. de, Dressler W.U. Einfuhrung in die Textlinguistik. Tubingen, 1981. 243 p.

– теза І. Гальперіна), який описав види інформації (змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну та змістовно-підтекстову.

У концепції Р. Богранда та В. Дресслера⁴⁴ в основу виділення ступеня інформативності покладено складність ситуації та характер її подання автором.

На верхньому щаблі інформативності знаходяться такі тексти, зміст яких повністю відповідає інформації, що передається в тексті, тобто точно відповідає прототиповій ситуації, представленій в тексті. При сприйнятті тексту в адресата не може бути різночитань, інформація найчастіше денотативна. Наприклад, такими можуть бути тексти ділових документів, хронікальних повідомлень, сюжет літературного твору, лібретто та ін.

На другому ступені інформативності – тексти, що відображають складнішу за компонентним складом ситуацію і детальніше представлену в мовленні. У таких текстах носіями інформації є не лише складові описуваної ситуації, а й зв'язки, відносини між компонентами, що передаються за допомогою сполучників, модальних слів, вставних конструкцій, а також включені додатково деталі описуваної ситуації, факти, зміна суб'єктів нарративу та ін., але встановити їх повинен сам реципієнт, включаючи власні знання, досвід, таким чином розширюючи інформативність тексту.

До третього ступеня інформативності відносять тексти, що відображають ситуацію, яка не відповідає знанням реципієнта. Тексти 2-го та 3-го ступеня інформативності вимагають від читача не тільки розуміння денотативної інформації, але й на її основі та на основі особистої розумової діяльності прирощувати інформацію, що не в усіх реципієнтів виходить однаково або взагалі не виходить. Тоді й говорять про низький рівень інформативності тексту для певної групи читачів.

Чинник читача визначає таке поняття, як надмірність/економність інформації, про які згадує Л. Щерба⁴⁵ і докладніше пише Н. Валгіна. Різна міра надмірності може бути у читачів, які читають з різною метою: для фахівця, який вдається до читання, знадобиться максимум інформації; реципієнту для швидкого читання з метою побачити головну інформацію достатньо мінімуму; для студента або учня знадобиться багато

⁴⁴ Beaugrande R.A. de, Dressler W.U. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1981. 243 p.

⁴⁵ Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании: Хрестоматия. Сост. Ф.М. Березин. М.: Высш. Школа. 1981. С. 39–43.

«пакувального матеріалу» (термін Л. Щерби), що являє собою приклади, повтори, визначення і т. ін. Для кожного реципієнта кількість вичерпної інформації буде різною, тому що сприйняття інформації базується на пам'яті, а ступінь розвиненості репрезентативних когнітивних структур, які детермінують роботу пам'яті, в усіх різні.

Інформативність пов'язують з проявом у тексті ступеня відомого / невідомого (новизни), очікуваності / неочікуваності (або передбачуваності / непередбачуваності). Передбачувані елементи – це семантично протяжний ланцюжок мовних елементів, на який поширюється здатність реципієнта передбачити появу нових компонентів. Читач на рівні підсвідомості очікує «зустріти» певні компоненти (наприклад, у тексті заяви – звернення до когось і вказівку на те, від кого заява, виклад сутності звернення, дата та підпис; у тексті-співчутті очікується звернення, запевнення у співчутті, слова підтримки). У таких текстах авторська інтенція чітко виражається або відстежується, інформація ясна і доступна. У разі відсутності очікуваних компонентів відбувається руйнування жанру, виникає порушення очікування, здивування, нерозуміння.

Лінгвісти вважають за доцільне розрізняти види інформації в тексті. Проте єдиної і загальноновизнаної класифікації поки немає, на чому акцентують науковці. Найбільш привабливою для практики аналізу текстової інформативності залишається класифікація І.Гальперіна, який виділяє такі види інформації в тексті: змістово-концептуальну (ЗКІ), змістово-фактуальну (ЗФІ), змістово-підтекстову (ЗПІ).

Змістово-фактуальну інформацію складають відомості про факти, процеси, явища, що відбуваються в реальному або уявному світі. Ці відомості можуть бути подієвим: що? Де? Коли сталося? Наприклад, сюжет у художньому тексті; тексти описового характеру: огляд літератури з переліком напрямів, підходів, поглядів; характеристики явищ та інших. ЗФІ має вербальне вираження у тексті, передається аз допомогою одиниць мови у прямих значеннях.

Змістово-концептуальна інформація видобувається внаслідок уважного читання та аналізу тексту, спрямованого на розуміння авторського ставлення до подій та фактів, викладених у ЗФІ. При цьому особливо важливу роль відіграють пресупозиція читача, ситуація і контекст.

ЗКІ – це задум автора плюс його змістова інтерпретація». ЗКІ та ЗПІ, на думку І. Гальперіна, «являють собою приховану інформацію, що витягується із ЗФІ, завдяки здатності одиниць мови породжувати

асоціативні та конотативні значення, а також завдяки здатності речень всередині НФЄ прирощувати смисли.

Вилучення ЗПІ потребує знань, життєвого досвіду, а вони у кожного різні. Чим багатша людина знаннями, життєвим досвідом, живою уявою, тим більше підтекстової інформації вона зможе отримати.

Види інформації, виділені І. Гальперінім, легко співвідносяться зі ступенями інформативності тексту, запропонованими Р. Бограндом і В.Дресслер⁴⁶: тексти вищого ступеня інформативності співвідносяться з текстами, в яких переважає ЗФІ; тексти другого та третього ступеня інформативності співвідносяться із вилученням ЗКІ та ЗПІ. Характер ЗКІ та ЗПІ говорить про те, що їхня поява значною мірою залежить від реципієнта (його пресупозиції, тезаурусу та ін.), від протоситуації та контексту.

Таким чином, інформативність – це текстово-дискурсивна категорія, яка є властивістю тексту зберігати і передавати інформацію, що виявляється на тлі цілого завершеного тексту з урахуванням взаємодії модулів дискурсу: адресант - текст - адресат - ситуація - контекст. Інформативність може бути виражена експліцитно або імпліцитно, виявляючись у різних видах інформації. Спосіб вираження інформативності у тексті залежить від стилю, жанру та інших умов дискурсу.

Інтертекстуальність (від латин. Inter- між, textus – зв'язок, з'єднання, сплетіння) – категорія тексту, що виявляється у міжтекстових зв'язках. Уживаний Ю. Крістєвою термін для позначення цієї категорії став найбільш поширеним у лінгвістиці тексту.

Інтертекстуальність трактується вченими неоднозначно: у широкому значенні (у традиції французької семіотичної школи) кожен текст є інтертекстом, оскільки він включає те, що було попередньо відомо (Р. Барт, Ж.Жанетт, Дерріда та ін). Ця концепція утвердилася в літературознавстві та семіотиці. Лінгвісти пропонують для її позначення термін *інтердискурсивність*. Інтердискурсивність як когнітивна категорія відображає взаємодію різних систем знання, культурних кодів, когнітивних стратегій, переключаючи свідомість реципієнта на іншу систему знання, кодів та інший тип мислення, на інший тип дискурсу (наприклад, до радянського дискурсу) з метою створення “сильного” ефекту, що впливає.

⁴⁶ Beaugrande R.A. de, Dressler W.U. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1981. 243 p.

У вузькому значенні інтертекстуальність потрактовують як «розгерметизацію» і відкритість тексту іншим смисловим системам, здатність тексту розпочинати контакти з іншими, попередніми текстами, завдяки запровадження інтекстів.

Ця відкритість може охоплювати різні аспекти:

- 1) змістово-смілова відкритість тексту стосовно інших текстів;
- 2) комунікативно-прагматична та психологічна відкритість тексту адресату, що передбачає наявність інтертекстуальної компетенції у читача;
- 3) ідейна та тематична відкритість один одному текстів одного автора;
- 4) внутрішня змістова відкритість смислів та структурно-композиційних частин одного й того ж тексту;
- 5) типологічна відкритість один одному текстів одного класу;
- 6) відкритість окремого типу тексту загальнішим функціонально-стилістичним системам.

Формальним показником міжтекстових зв'язків є інтекст, тобто включений з іншого тексту елемент у вигляді цитати, афоризму, образу, мовного елемента, що наштовхує спогади, породжує асоціації. Залучаючи інтекст, автор робить немовби гіперпосилання: зміст тексту формулюється у вигляді посилання на інший текст. Без виявлення цих включень, усвідомлення їхньої функції в тексті та інтеграції їх у смисловий простір текст не відкриється читачеві у всій смисловій повноті.

Текст, із якого запозичений інтекст, називається різними термінами – претекст чи протекст, чи передтекст – але чітко свідчить про відношення до попереднього, вже відомого тексту. Функція передтексту полягає в тому, щоб бути джерелом додаткової інформації, яка утворює зміст інтертексту і, таким чином, сприяє глибшому розумінню прочитаного.

Трактування інтертекстуальності вчені пов'язують із характером міжтекстових зв'язків. Перший тип взаємодії текстів (його називають інтердискурсивністю) відбиває контакт типів текстів на рівні жанрів конкретних мовних творів, загальних стильових характеристик, типових тем, загальноприйнятих у ситуації спілкування методів мовного і мовленнєвого оформлення думки.

Другий тип взаємодії – це використання автором фрагментів чужих текстів, окремих елементів його змісту, думок (у вигляді дослівних і недослівних цитат, афоризмів), згадок про впізнаваний персонаж, факт, подію з іншого тексту. Цей прийом називається алюзією (від лат. *Allusio* – жарт, натяк). При такій взаємодії використовуються також ремінісценції

(від лат. *Reminiscentia* – спогад) – включення до тексту елементів, що наводять на спогад про інший текст.

Третій тип міжтекстових зв'язків – взаємодія конкретного тексту з іншим конкретним цілим текстом або його частиною, що носить індивідуальний характер і передбачає взаємодію двох конкретних картин світу – автора даного тексту та автора згаданого тексту. Таку міжтекстову взаємодію називають інтерперсональністю. Приклади яскраво вираженої інтерперсональності виявляємо в наукових текстах, у яких ведеться полеміка з опонентом за раніше викладеними ним у тексті позиціями; у публіцистичних текстах, що містять аналіз основних позицій якоїсь особи з певних питань, тобто уявна суперечка з іншим автором з будь-яких проблем.

Міжтекстова взаємодія може здійснюватися за допомогою різних кодів:

- вербальних (вживання словесно виражених елементів інших текстів);
- візуальних (згадування відомої картини, статуї, архітектурної споруди, які привносять знайомий зміст);
- слухових (згадування музичного твору, що привносить свій смисл, який асоціюється з цим твором).

У кожному з названих кодів маємо справу з інтертекстуальністю, оскільки в культурології під текстом розуміють будь-який артефакт, який несе інформацію.

Для реципієнта інтекст – це сигнал відсилання до іншого тексту. Читач повинен виявити код, тобто знайти спосіб встановити, для чого автор залучає інтекст. Цей код, що веде до розуміння авторської інтенції, називають інтерпретантою адресата. Інтерпретанта реципієнта – це його спрямованість на розуміння міжтекстових змістово-сміслових зв'язків та інтерпретацію авторської інтенції, пов'язаної з включенням інтексту.

Інтект визначається за формальними ознаками маркованості (якщо такі є): лапки, посилання, вставні слова, словосполучення, вставні конструкції. Типи інтектів (цитата, переказ, резюме, посилання, алюзія) по-різному вводяться в текст й оформлюються відповідно до загальних правил пунктуації.

У текстах художніх, публіцистичних та розмовних інтекти найчастіше з'являються у формі немаркованих цитат, близьких до алюзій або у формі алюзій, ремінісценцій. Реципієнт отримує лише натяк у вигляді ритміки та строфіки, авторської жанрової рамки, слова, словосполучення, образу.

Наявність інтексту в будь-яких його формах виконує істотну роль як у збільшенні смислу, так і у дотриманні правил, прийнятих у певному

середовищі. Інакше кажучи, інтекст виконує низку функцій, до яких у науковому тексті належать: додаткове інформування, пояснення, вираження чієїсь точки зору; вираження наступності текстів у змістово-смісловому (ідейному) плані; вираження спільності з передтекстом; вказівку на авторитетне джерело, на об'єкт позитивної чи негативної оцінки; позначення вторинності жанру стосовно передтексту; вказівку на передтекст з етикетних міркувань (посилання науковців на праці) та ін.

У текстах інших стилів інтекст може бути засобом вираження експресії, сюжетоутворювальним компонентом, бути елементом характерологічної якості чи об'єктом авторської гри, як часто буває в пародіях, епіграмах.

Структура і структурні одиниці тексту

Внутрішня організація тексту, характер відносин між його частинами становлять структуру тексту. Виявити структуру тексту – означає виділити його частини та визначити способи, за допомогою яких вони вступають у взаємозв'язки, – таке тлумачення дає В. Мещеряков.

Структурними одиницями тексту є:

- а) висловлення;
- б) надфразні єдності чи лінійно-синтаксичні послідовності;
- в) комунікативно-релятивні блоки.

Структура тексту визначається також виділенням самостійних елементів тексту: а) назва, зачин, основна частина, кінцівка; б) абзац, підрозділ, розділ, підрозділ, частина, книга, том.

Мінімальною одиницею структури тексту є висловлення. Висловлення – це реалізоване речення (не схема, а лексично наповнене речення, що реалізує конкретну цілеустановку мовця, і є одиницею мовлення).

Висловлення може містити інформацію різних видів, тому в його характеристиці використовуються поняття *диктум* і *модус*. Основна змістова інформація передається диктумом; додаткова, оцінна – модусом.

Структура висловлення двокомпонентна: тема (тема – це відоме) і рема (рема – це нове, а саме те нове, що повідомляється про тему), а речення має багатоконпонентну структуру: головні члени (підмет і присудок) і другорядні (додаток, означення, обставина); односкладові та двоскладові речення).

Висловлення характеризується насамперед комунікативною наступністю. Кожне висловлення у комунікативному плані пов'язане з попереднім і «просуває» повідомлення від відомого до нового,

від даного до нового. Як наслідок – утворюється тема-рематична послідовність, ланцюжок. Пристосування граматичної структури речення до реалізації комунікативної установки в тій чи іншій ситуації В. Матезіус назвав актуальним членуванням речення, а його компоненти – основою та ядром висловлення (у славістиці це тема та рема).

Послідовність висловлень, у якій рема попереднього висловлення стає темою наступного висловлення, а рема цього висловлення перетворюється на тему в наступному створює тема-рематичний ланцюжок. У граматиці це явище називають ланцюговим зв'язком. Наприклад: У небі майорить жовто-блакитний прапор. Його (відоме, тобто тема) підняли наші захисники (нове, тобто рема). Вони (відоме, тобто тема) нещодавно звільнили від ворога цю землю(нове, тобто рема).

Якщо зв'язок виражений за допомогою синтаксичного паралелізму, тобто ланцюжки висловлень повторюють одну й ту ж синтаксичну модель(інакше кажучи, мають паралельну будову) називається паралельним зв'язком. Наприклад: Коли ж настане ніч без повітряних тривог? Коли ж діти зможуть спокійно заснути?

У тексті існує також словесно не виражений зв'язок, наприклад, причинно-наслідковий, логічний: Проженуть ворога наші захисники. Поллється пісня, радісна й сумна одночасно.

Текст також складається із структурно-семантичних одиниць, які називаються надфразними єдностями. НФЄ – це група речень (від двох до семи-дев'яти), об'єднаних однією мікротемою та спільним змістом. Межею НФЄ прийнято вважати зміну тема-рематичного ланцюжка. Внутрішня будова НФЄ виражається наявністю речення-зачину, в якому заявляється мікротема (або мікротема та головна думка), серединними (медіальними) реченнями та кінцівкою. Речення-кінцівка зазвичай більша за довжину медіального речення.

НФЄ бувають закритими. Вони починаються із комунікативно-сильного речення, яке не має показників синсемантичності, тобто комунікативної залежності від попереднього контексту, а саме – особових займенників 3 особи (він, вона, вона, вони), вказівних займенників (це, те, таке та ін.) займенникових прислівників (там, тоді й ін.), прономінації, єднальних сполучників (і, а, але) на початку речення. Відкриті НФЄ починаються із комунікативно слабкого речення, що має показники синсемантичності, тобто його зміст зрозумілий лише з урахуванням попереднього контексту, а формальними показниками його синсемантичності є перелічені вище мовні знаки.

У структурі тексту виділяють також одиниці, які є відносно самостійними реченнями, вони не входять до складу НФЄ. Це зазвичай комунікативно сильні речення.

В аспекті категорії членованості тексту виділяють абзац, підрозділ, розділ, частину, книгу, том. Чеський учений Містрик, аналізуючи особливості членованості тексту, підкреслює основну функцію – створення зручності сприйняття тексту. Проте це не єдина функція членування тексту на абзаци.

Н.Валгіна уточнює, що абзацним відступом виділяють нову мікротему (якщо «правильний» абзац) чи важливу інформацію, на яку доцільно звернути увагу; поворот у логічному ході думки; емоційне виділення деталі та ін. Ось чому функції абзацного членування так і називаються: логіко-смілова, експресивно-емоційна, акцентно-виокремлювальна.

Абзац – це структурно-синтаксична одиниця, яка є відрізком тексту від одного абзацного відступу до іншого. Класичний (або тематичний, правильний абзац) має у своєму складі, як і НФЄ, тематичне речення, медіальні речення та кінцівку. Ось чому правильний абзац збігається зі структурно-семантичною одиницею – НФЄ, проте тематичне речення може бути не лише на початку, а й наприкінці абзацу.

В. Мещеряков серед абзаців виділяє самостійні абзаци, в яких розкривається мікротема, та службові, що виконують єднальну функцію: переводять від однієї частини до іншої, пропонують відступи від основної лінії оповіді. Дослідник назвав також абзац композиційним стиком і т. ін. Н. Валгіна звертає увагу на абзац-стрижневу фразу, що містить узагальнення, умовиведення чи нову ідею.

Структура абзацу може співвідноситися з логічними схемами розгортання змісту: індуктивним способом розгортається зміст аналітико-синтетичного абзацу, тобто спочатку перераховуються деталі, аргументи, а наприкінці – висновок-тематичне речення.

Дедуктивним способом розгортається синтетико-аналітичний абзац: спочатку йде тематичне речення, а потім розкривається зміст у медіальних реченнях.

Рамковий абзац розгортається продуктивним способом: зачин-тематичне речення перегукується з узагальнюючим реченням наприкінці, утворюючи рамкове оформлення.

У текстах різної інтенційної спрямованості абзацне членування може бути організоване за різними принципами: у текстах, спрямованих на інтелектуальне сприйняття, домінуватимуть «правильні» абзаци

(тематичні); у текстах, розрахованих на емоційне сприйняття, переважатимуть акцентно-видільні, експресивно-видільні.

Зміст тематичного речення абзацу може розгортатися за різними архітектонічними схемами залежно від комунікативної установки автора, жанру та стилю тексту. Використовуються різні прийоми розгортання змісту:

1. Деталізація: перерахування деталей, аргументів, які розкривають заявлену в тематичному реченні мікротему.

2. Ілюстрація прикладом: медіальні речення містять приклад, який підтверджує, конкретизує висловлене у тематичному реченні положення.

3. Вказівка на причину: медіальні речення розкривають причину того, про що заявляється у тематичному.

4. Побудова тексту за схемою визначення поняття: точне логічне визначення поняття подається через наведення більш узагальненого родового поняття та його суттєвих ознак. Перш ніж назвати ознаки якогось предмета чи явища, потрібно відповісти на запитання: що є предмет чи явище? У більш вільному художньому визначенні можуть бути у ролі родового поняття художні образи, а серед суттєвих ознак допускається перерахування і несуттєвих.

5. Прийом пунктирного розгортання тексту. Сутність пунктирного (дискретного) розгортання полягає у «вибірковому (залежно від цільової установки автора) викладі ознак предмета, окремих моментів процесу, явища тощо.

6. Прийом непрямого доведення (апогога): істинність тези доводиться не прямими, позитивними аргументами, а тимчасово припускається правдивість протилежного судження. З цього протилежного судження виводяться “слідства”, що суперечать реальним положенням, фактам тощо. Таким чином, розкривається помилковість припущеного судження, що тимчасово вважалось істинним.

7. Прийом простого перерахування: перераховуються факти, дії, явища, які необхідні для розкриття змісту тематичного речення. Найчастіше перерахування перетворюється на нагнітання.

8. Запитання-відповідь: формулювання запитання і відповідь на нього. Запитання може бути одне або кілька, і відповіді на них можуть слідувати відразу за поставленим поодиноким запитанням або після того, як записані всі, тобто за схемами: питання – відповідь або питання – відповіді.

9. Зіставлення: обговорення, розгляд у порівнянні з чимось або між собою для отримання якогось висновку. Зіставлення може бути з урахуванням однієї чи кількох подібних ознак, функцій тощо.

10. Протиставлення: порівняння предмета мовлення або його ознак з предметом, що протистоїть, є протилежним за своїми основними, аналізованими властивостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других науках. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 296.
2. Гальперин И.Р. О понятии текст. Вопросы языкознания. 1974. № 6. С. 46–51.
3. Дейк ван Т., Кинч В. Стратегия понимания связного текста. Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23. С.37 – 41.
4. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту: Посібник для студентів. Донецьк: Вид-во ДонГПУ. 2003.114 с.
5. Загнітко А. П. Основи дискурсолії : [науково-навчальне видання]. Донецьк. ДонНУ, 2008.
6. Квіт С.М. Основи герменевтики: Навч. посіб. Київ: Видавничий дім «КМ Академія», 2003.192 с.
7. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу. Київ: Просвіта,1986. 118 с.
8. Космеда Т.А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики : монографія. Львів: Вид-во ЛНУ, 2000. 349 с.
9. Лотман Ю.М. Текст в тексте. Лотман Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн : Александра, 1992. С. 129–132.
10. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ: Рад. школа. 1986.168 с.
11. Мещеряков В.Н., Казанджиева М.С., Статівка В.И. и др. Основы школьного речеведения : Пособие для учителей . Часть 1. Тольятти: Изд-во ТГУ. 2004.190 с.
12. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. Українська мова і література в середніх школах. 1999. № 3. С. 8–10.
13. Потебня А.А. Язык и мысль. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.
14. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. Київ, 1996. 125 с.
15. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К., 2008. 335 с.
16. Сіражим К.С. Текстознавство: підручник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 527 с.
17. Статівка В.І. Текст в сучасній освітній парадигмі: теорія і практика аналізу текстових категорій: монографія. Суми: Університетська книга. 2020. 342 с.
18. Статівка В.І. Методика аналізу текстово-дискурсивних категорій іноземними магістрантами-філологами. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Харків:Вид-во Харк.нац. ун-та ім. В. Каразіна.2019. С.105-121.
19. Тичер С., Мейер М., Водак Р. и др. Методы анализа текста и дискурса : учеб. пособ. Харьков : Гуманитарный центр, 2009. 356 с.

20. Щербя Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании: Хрестоматия. Сост. Ф.М. Березин. Москва: Высш. школа. 1981. С. 39–43.
21. Agricola T. Textstruktur. Textanalyse. Informationskern. Leipzig, 1979. 100 p.
22. Beaugrande R.A. de, Dressler W.U. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1981. 243 p.
23. Hartmann P. Text, Klassen von Texten. Bogawus. 1964. T. 2.
24. Mathesius V. A functional analysis of present day English on a general linguistic basis. The Hague. Paris: Mouton Prague Academia, 1975. 228 p.

1.3. ЗВ'ЯЗНІСТЬ ЯК ОСНОВНА ТЕКСТОВА КАТЕГОРІЯ

Текст – складне і багатогранне явище з численними різноплановими й інтегрованими ознаками, у виокремленні яких учені неодностайні. Автори процедурного підходу в текстознавстві Р. де Богранд і В. Дресслер вважають визначальною ознакою тексту текстуальність та називають сім критеріїв її виділення: 1) когезія, 2) когерентність, 3) інтенціональність, 4) сприйманість, 5) інформативність, 6) ситуативна зумовленість, 7) інтертекстуальність⁴⁷.

Когезія, або зв'язність, у рамках цього підходу пояснена як конститутивна ознака поверхневої структури тексту, сформована граматичними відношеннями між реченнями, а когерентністю названо логіко-змістові зв'язки тексту. Таке трактування вирізняється з-поміж інших тим, що в ньому когезію і когерентність чітко розмежовано та схарактеризовано як основні критерії текстуальності.

Для порівняння: К. Брінкер виокремлює граматичну і тематичну зв'язність як види когерентності⁴⁸. М.-А. Геллідей і Р. Гасан, кваліфікуючи текст як семантичну одиницю, вважають, що когезія – це семантичне відношення, та наголошують, що «як і всі компоненти семантичної системи, вона реалізується через лексико-граматичну систему (...). Одні форми когезії реалізуються через граматику, а інші – через словниковий склад»⁴⁹.

Акцентований дослідниками семантичний аспект когезії співвідносний з тематичною узгодженістю К. Брінкера. Водночас те, що К. Брінкер

⁴⁷.de Beaugrande R.-A., Dressler W. Introduction to text linguistics. London & New York: Longman. 1981. 270p.

⁴⁸ Brinker K. Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2010. 161 p.

⁴⁹ Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. English Language Series, London: Longman. 1976. P.6.

визначає як граматичну когерентність⁵⁰, М.-А. Геллідей і Р. Гасан розглядають як «cohesive tie»⁵¹ – тісний зв'язок, який забезпечують мовні засоби. Неоднозначність трактування зв'язності як ознаки тексту зумовлена кількома чинниками, серед яких і специфіка співвідношення мовних одиниць (імен) з об'єктами позамовної дійсності, висловлень із ситуаціями (референція висловлень).

Незважаючи на відмінності у поясненні зв'язності, загально визнаним є її статус як однієї з найважливіших категорій тексту. Зв'язність опосередковує розвиток теми, забезпечує інтеграцію складників і цілісність тексту. Вона відіграє важливу роль і на етапі творення, і на етапі сприймання тексту. Акцентуючи комунікативний аспект зв'язності, М. Р. Майєнова підкреслює, що «розкриття однозначних механізмів зв'язності або підтвердження їх відсутності є першим і обов'язковим кроком елементарного розуміння тексту»⁵².

Зв'язність полягає в наявності спільного між одиницями тексту на рівні і змісту, і його формально-граматичного вираження. Формування зв'язності простежують уже у висловленні – головній одиниці тексту, що відзначає М. Р. Майєнова: «Очевидно, що проблема зв'язності починається всередині висловлення, що складається з одного речення, і що пізнавальна функція ставить найбільш суворі вимоги стосовно зв'язності тексту»⁵³.

Один із основних принципів зв'язності – це виклад від відомого до нового (тема-рематична послідовність). У тексті перше речення-висловлення містить уже знайому інформацію, а кожне наступне логічно продовжує (доповнює, уточнює або заперечує) попереднє і водночас додає щось нове. Тобто рема (нове) попереднього речення-висловлення в наступному стає темою (відомим) та здобуває нову рему. Тема скріплює висловлення між собою, забезпечуючи інформативну, структурно-граматичну і комунікативну єдність. Рема просуває виклад уперед.

Моя подруга пише / казки. Вони в неї / світлі, лагідні й живі (Надійка Гербіш, «Продовження для казки»), Найважливішою річкою мого життя є / Тиса. Над нею – у Виноградіві – / я виріс (Андрій Любка, «Тиса: початок і кінець ріки»).

⁵⁰ Brinker K. Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2010. P.21

⁵¹ Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. English Language Series, London: Longman. 1976. P.4.

⁵² Майєнова М.Р. Теория текста и традиционные проблемы поэтики. Новое в зарубежной лингвистике. 1978. Вип. 8. Лингвистика текста. С. 437.

⁵³ Там само.

Речення-висловлення, поєднуючись між собою за змістом, граматично і стилістично, утворюють тема-рема-тичну послідовність – міжфразну єдність (або складне синтаксичне ціле).

Це тематичне і структурне об'єднання реалізує одну мікротему в межах теми тексту (макротеми). Міжфразна єдність завжди монотематична.

Садок тішиться підсиненим туманцем дозрілих слив, і стільки ж їх багато, що гілля не витримує ваги, й густий туманець скапує донизу то одною, то другою перезрілою сливою. Це схоже на дуже сповільнений, елегійний дощ, коли краплина за краплиною зриваються з гілляки і, падаючи в синє озерце, що вже утворилося навколо стовбура, додають йому глибини й синяви. Сливок так багато, що не всі й вибираєш, а з міцнішими хвостиками сохнуть просто на гіллі, зморщуються, чорніють (Євген Гуцало, «Гасне садок, спалахує»).

У наведеному уривку кожне наступне речення-висловлення містить інформацію з попереднього і водночас додає нову. Так відбувається покрокова тематизація реми та формується зв'язність тексту.

Перше речення-висловлення класичної міжфразної єдності – це свого роду зачин, тобто повідомлення в найзагальнішому вигляді. Воно опорне для подальшого викладу. Наступні речення-висловлення розвивають, пояснюють, доповнюють, деталізують або заперечують думку, висловлену в першому реченні-висловленні. Завершує класичну міжфразну єдність підсумкове речення-висловлення. При поєднанні міжфразних єдностей відбувається перехід від мікротем до макротем – теми усього тексту.

Водночас, як слушно зауважує А. Загнітко, «з властивостей когезії і когерентності впливає певна особливість тексту – очікування адресата = обрїй адресата (ланцюг передбачуваних текстових елементів), оскільки той чи інший фрагмент тексту може бути повністю визначеним семантичними відношеннями цього тексту»⁵⁴.

Принцип викладу від відомого до нового реалізують шляхом поєднання одиниць тексту за допомогою мовних засобів та / або за змістом, дотримуючись логічної послідовності, часової та / або просторової взаємозалежності окремих повідомлень, фактів, дій тощо.

Зв'язність може мати мовне вираження (експліцитна), а може виникати без спеціальних мовних засобів (імпліцитна). Вербально виражена зв'язність (експліцитна):

Над селом стояла ніч. Важкою ковдрою лягала вона на степ, накриваючи село, гайок, дорогу, перетворюючи хати на сірі безбарвні силуети. І місяць вгорі, великий,

⁵⁴ Загнітко А.П. Сучасні лінгвістичні теорії : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2007. С.38.

круглий, своїм блідим світлом, наче інеєм, вкривав дерева та срібним відблиском грав на незворушній поверхні ставка. Навіть зірочок не було видно, бо густе повітря поховало їх у своїх тьмяних глибинах (Брати Капранови «Приворотне зілля»).

Слово *ніч* та тематично пов'язані з ним *місяць, зірочки* забезпечують зв'язність наведених речень-висловлень. Мовним засобом зв'язку другого речення-висловлення з першим є займенник *вона* – семантичний еквівалент слова *ніч*; третього речення-висловлення з другим – сурядний сполучник *і*; четвертого з третім – підсилювально-видільна частка *навіть*. Речення-висловлення поєднані між собою граматично та за змістом.

Зв'язність без спеціального мовного вираження (імплицитна):

О, панно Інно, панно Інно! // Я – сам. Вікно. Сніги... (Павло Тичина, «О, панно Інно...»). Темінь. Луг. Чорна вода. І сумний крик (Юрій Мушкетик, «Крапля крові»).

Наведені речення-висловлення не мають мовних засобів зв'язку, проте пов'язані між собою і реалізують цілісний зміст. Спільність певного фонду знань, досвіду, пам'яті, мови забезпечує зв'язність уривка і можливість його декодування, навіть віддалено в часі.

Другим важливим принципом зв'язності є побудова послідовного тематичного ланцюга здебільшого з використанням мовних засобів зв'язку.

Різноаспектне вивчення формальних показників зв'язності характеризує перші етапи розвитку лінгвістики тексту, проте й згодом ця проблематика не втратила актуальності. На думку Р.-А. де Богранда і В. Дресслера, зв'язність забезпечують порядок слів, сурядні засоби зв'язку, часові форми дієслова, еліпсис, повна або часткова рекуренція⁵⁵. М.-А. Геллідей і Р. Гасан вважають засобами зв'язності референцію, субституцію, еліпсис, кон'юнкцію, лексичні повтори⁵⁶.

А. Хілл, крім мовних засобів зв'язності, виокремлює також немовні:

1) сегментний (лексичні засоби (повтори, синоніми, антоніми, однокореневі та однотемні слова), граматичні (сполучники, сполучникові слова, займенники, узгодження часу, стану, заміщення, ступені порівняння, вставні слова), синтаксичні (порядок слів, частин, фрагментів), стилістичні засоби (еліпсис, питальні речення, градація));

2) супрасегментний (інтонація, паузи, наголос);

3) екстралінгвальний (ситуація, асоціація)⁵⁷.

⁵⁵ de Beaugrande R.-A., Dressler W. (1981). Introduction to text linguistics. London & New York: Longman. 1981.

⁵⁶ Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. English Language Series, London: Longman. 1976.

⁵⁷ Цит. за Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. С. 501.

Проблема мовних засобів зв'язку актуальна і в українській лінгвістиці. А. Загнітко основним засобом когезії визначає повтор тих самих елементів (лексичний повтор, семантичний повтор), водночас зазначаючи, що «загалом будь-які парадигматичні відношення в лексиці можуть сприяти текстовій когезії – антонімія, паралелізм конструкцій і под.»⁵⁸. Текстову когезію, за спостереженнями дослідника, забезпечують також анафора і кореферентність, еліпсис, дискурсивні слова тощо⁵⁹.

Систематизований перелік мовних засобів зв'язку та їх детальний аналіз подає В. Мельничайко. Дослідник виокремлює дві групи одиниць за сферою їх застосування: 1) засоби зв'язку, що з'єднують і частини складного речення, і окремі речення (сполучники, частки, займенники та інші засоби еквівалентної заміни слів, співвідносність видо-часових форм дієслова та ін.); 2) власне міжфразні засоби зв'язку (лексичний повтор, члени речення та частини складного речення, що стосуються і наступних синтаксичних одиниць, окремі типи простого речення)⁶⁰.

За функцією у тексті розрізняє:

1) ті, що забезпечують семантичну єдність тексту (лексичний повтор, різноманітні засоби повторної номінації, відповідність дієслівних форм, риторичні питальні речення, називні речення, сукупність слів певної семантичної групи, члени речення і предикативні частини, зміст яких поширюється і на наступні речення, сукупність певного виду обставин);

2) ті, що передають тільки логічні відношення між частинами тексту (сполучники, частки, вставні слова)⁶¹.

Логічним є поділ мовних засобів зв'язку за функціями в тексті:

– засоби повторної номінації (лексичний повтор, семантичні еквіваленти назв (займенники та окремі прислівники), синоніми, перифрази, метафори і метонімії, загальні назви, ужиті замість власних, родові замість видових, словотвірно споріднені слова);

– засоби створення предметно-логічної сітки висловлення (тематичні групи слів, слова протилежної семантики, прикметники та похідні від них дієслова, видо-часові форми дієслів);

– мовні засоби впорядкування висловлення (слова з темпоральним значенням (для розповідей – одного разу, незабаром, за кілька днів) та

⁵⁸ Загнітко А.П. Сучасні лінгвістичні теорії : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2007. С. 37.

⁵⁹ Там само. С. 38.

⁶⁰ Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ, 1986. С.42.

⁶¹ Там само. С.43.

з просторовим (для описів – поблизу, ліворуч, праворуч, попереду, трохи далі), вставні слова (для роздумів – по-перше, по-друге, за повідомленням, отже), а також називні та питальні речення);

– граматичні засоби вираження міжфразних зв'язків (порядок слів, обставини, розташовані на початку речення, неповні речення, слова-речення);

– засоби вираження логічних відношень між частинами тексту (сполучники, насамперед сурядні, частки, вставні слова)⁶².

Роль мовних засобів у забезпеченні зв'язності тексту можна розкрити в процесі детальнішого аналізу.

Засоби повторної номінації

Засобами зв'язку, які забезпечують тематичну єдність тексту, є лексичний повтор, семантичні еквіваленти назв (займенники і прислівники), синоніми, родо-видові назви, власні і загальні назви, словотвірно споріднені слова, а також метафори, метонімії, перифрази, оскільки вони забезпечують тотожність референції (співвідношення слів з тим самим предметом мовлення):

Родос – найбільший з островів, що входять до грецького архіпелагу Додеканес. Площа Родоса – 1400 кв.км, довжина – 78 км, максимальна ширина – 38 км. Протяжність берегової лінії – 220 км. На заході його омиває Егейське море, а на сході – Середземне. Рельєф острова переважно гірський. Клімат тут м'який середземноморський (Із туристичного путівника).

Елементарний повтор (Родос – Родоса), загальна і власна назви (острів – Родос), займенник та прислівник (його, тут) – засоби повторної номінації, які з'єднують наведені речення.

У творенні зв'язного і цілісного тексту беруть участь здебільшого кілька мовних засобів одного виду або різних:

Час, відведений людині, начебто стає її власністю. Власністю непевною та ефемерною. Хоча люди говорять про те, що розпоряджаються своїм часом із такою впевненістю, ніби це справді так. Кажуть: у мене немає часу, коли не хочуть чогось робити й присвячувати цьому час. Люди вділяють комусь час – час, відданий іншій людині може виявитися найкращим подарунком. Дарувати свій час – це дарувати себе самого, це найінтимніший подарунок (Дзвінка Матіяш, «Реквієм для листопаду»).

Основний засіб зв'язку наведених речень-висловлень – багаторазовий повтор слова час у різних граматичних формах. У поєднанні його з іншими словами, зокрема людині, люди, власністю, подарунком і дарувати,

⁶² Там само.

а також розпоряджаються, немає, присвячувати, вділяють, розкривається тема – сприйняття часу людиною. Слово час ключове в уривку.

Метафора як різновид вторинної номінації може вступати в різні лексико-семантичні зв'язки з іншими лексичними одиницями, вжитими як у прямому, так і в переносному значенні, забезпечуючи тематичну єдність тексту і водночас урізноманітнюючи висловлення та посилюючи його емоційно-експресивне забарвлення. Синонімічні й антонімічні відношення у межах одного контексту можуть установлюватися і між індивідуально-авторськими метафорами, що також дає змогу досягти зв'язності і цілісності тексту:

*Похитується в грядці, як султан,
в осінній час увінчаний чалмою, –
міністр-індус, вчарований собою,
бо має грані зуби й гарний стан.
Та ця його міністрість – то омана:
насправді ж він запеклий чорнороб,
його помпи із вечора до рана
сопуть як прокляті, і не дурний сироп
вони помпують із земних цистерен,
не білизну й не чорноту, як терен, –
часник втягає в себе лють земну:
людський посол, він жертвує собою,
щоби земля родила нам з тобою
по картоплині і по кавуну (І. Малкович).*

Метафори міністр-індус, запеклий чорнороб, людський посол, позначаючи один предмет позамовної дійсності (часник), висвітлюють різні його грані, творять багатоплановий персоніфікований образ. Єдність теми, яка є необхідною умовою цілісності тексту, досягається тотожністю референції названих метафор та слова часник, вжитого у прямому значенні.

У процесі метафоризації, як відомо, відбувається порушення семантичного узгодження, але його компенсує семна динаміка, яка, за твердженням О. Селіванової, «в подібних випадках контекстуалізована смисловою, зокрема асоціативною зв'язністю, опосередкованою когнітивними механізмами породження і сприйняття»⁶³.

⁶³ Селіванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. Київ: ЦУЛ, «Фитосоціоцентр», 2002. 336 с. С.219.

Засоби створення предметно-логічної сітки висловлення

Предметно-логічну сітку тексту, в якому йдеться про широке коло предметів, явищ чи подій, творять тематичні групи слів, слова протилежної семантики, прикметники та похідні від них дієслова, видо-часові форми дієслів.

Адальберт Ерделі був майже ідеальним митцем. Він підпорядкував усі аспекти життя служінню мистецтву і вивів для себе формулу ідеальної гармонії – Бог, мистецтво, любов. Він студіював і працював у найбільших художніх центрах Європи – Мюнхені й Парижі, але завжди повертався додому. Завдяки йому Ужгород поступово став містом художників. У 1927 році Ерделі разом із односторонцем Йосипом Бокшаєм організував тут Публічну школу рисунку та очолив створене 1931 року Товариство діячів мистецтва (Михайло Сирохман, сайт BrivdiArt).

Виділені тематично близькі слова дають змогу достатньо ґрунтовно висвітлити мікротему.

Досягнути зв'язності, цілісності, а також стилістичної виразності тексту допомагають слова протилежної семантики, які дають контрастну характеристику предмета мовлення. Текстотвірний та стилістичний потенціал цих слів полягає в тому, що вони актуалізують той самий предмет, розкриваючи його з різних боків.

*Вмирає пізно чоловік,
А родиться дочасно,
тому й на світі жити звик,
як раб і рабовласник.
Він като-жертва, жертво-кат,
страждає і богує,
іде вперед, немов назад,
як душу гнів руйнує (Василь Стус, «Вмирає пізно чоловік...»).*

Зв'язність тексту і розгортання змісту істотно залежать від дієслів, зокрема від їхніх лексичних значень і видо-часових форм. Ужиті в тексті дієслова формують смислову схему тексту.

Бабуся завжди все робила мовчки. Здавалося, вона дослухалася до чужих думок. Так це чи не так, але чомусь їй завжди вдавалося розгадувати людські таємниці, тож вона подумки підбирала потрібний лік і завжди досягала мети: липовим медом на сирниках склеювала шматки розчавленого серця; задобрювала варениками зі шкварками зголоднілу душу; омивала узваром із яблук брудні патьоки від внутрішніх сліз. І чимось таким ще заправляла бабуся всі свої страви, що всі негаразди забувалися вмиль (Надійка Гербіш, «Бабусин чай із липового цвіту»).

Дієслово широкої семантики *робила* конкретизують слова: *дослухалася – вдавалося розгадувати – підбирала – досягала – склеювала – задобрювала – омивала – заправляла*, які позначають дії бабусі. Граматичні значення наведених дієслів (недоконаного виду,

минулого часу) справляють враження одночасності і забезпечують цілісність уривка. Дієслово *забувалися*, вжите наприкінці тексту, логічно завершує цю частину тексту, оскільки стосується результату дій бабусі.

Видо-часові форми дієслів беруть участь у формуванні того чи того функціонально-змістового типу тексту. Так, для статичних описів характерна якісна або предметна рема, відповідно дієслова в них переважно нерематичні, не виражають активну дію або мають позачасове значення. Статичний опис часто формують дієслова недоконаного виду теперішнього часу:

Далі, на околиці, здибуєшся з липками, якими обсаджена дорога до сусіднього села, й вони, ці липки, стоять у тихому своєму листі, в тихому своєму вогні, такому лагідному, кожен листочок насичений ясним восковим світлом; вогники окремих листків зливаються до купи, утворюючи жовту кулю, якою світиться молода липка. А за нею стоїть друга, й теж така сама, далі третя, четверта, й кожна з них світиться на тлі почорнілого поля отакою собі незвичайною свічкою, тремтить холодними язичками листків. Два ряди свічок уздовж дороги – для кого вони запалені, кому присвічують? (Євген Гуцало, «Вишнево, багряно, жовто»).

Дієслова *стоять, стоїть* реалізують значення не активної дії, а розташування предметів у просторі, *а світиться, тремтить* – фізичний стан предметів.

Розповідь комунікативно спрямована на висвітлення подій у розвитку, у їх послідовності. Тому для текстів цього типу характерні дієслівні форми доконаного виду, минулого часу, які передають активну зміну подій, послідовну зміну явищ, частотні також дієслова миттєвої дії. Рематичні компоненти можуть мати різний вияв, але всі вони пов'язані з характеристикою активної дії, з переходом від однієї дії до наступної:

Анна штовхнула двері, і в обличчя їй сипнув холодними краплями різкий порив вітру. От маєш, – туман розсіявся, а дощ розпочався. Не знати, що гірше.

Вона щільніше загорнулась у шаль і ступила крок уперед. Вітер відразу кинув її під ноги мокре опале листя, неприємно прорвався крізь одяг до тіла, і Анна мимоволі відступила назад, під дашок, упритул до брами. Тоді провела рукою по волоссю, яке розтріпалося від вітру, накинула на голову шаль і вийшла з-під дашка. Нічого – до старої хати лише декілька кроків. Тут ізмокнути серйозно не встигнеш (Наталія Гурницька, «Мелодія кави у тональності кардамону»).

Вживання в розповіді дієслів недоконаного виду минулого часу створює колорит описовості, оскільки дії сприймаються як одночасні:

Я ще був студентом, але вже працював на кафедрі, а тому влітку був задіяний у так звані літні практики для ще молодших студентів. Допомогає своєму науковому керівникові, який ними керував. Ми з ним постійно обговорювали різні враження від тієї чи іншої групи. Одного разу ботанічну практику в наших Карпатах відбували студенти із Любліна. Багате емоційне співжиття з ними давало цінний

матеріал до порівняльної антропології у наших постпедагогічних бесідах. Попри безліч відмінностей між типовою груповою поведінкою студентів Львова і Любліна, ми вирізнили для себе одну характеристику, яка була найсуттєвішою (Тарас Прохасько, «У сьйві ми завше...»).

Дві мікротеми зв'язує в єдине ціле обставина з темпоральним значенням одного разу, що одночасно підтримує послідовність викладу. Дієслова недоконаного виду минулого часу *працював, допомагав, обговорювали, відбували, давало* позначають довготривалі дії. Дієслово *вирізнили* (доконаного виду, минулого часу) передає результат дії, важливий у момент мовлення. Речення з цим дієсловом сигналізує про завершення попередньої мікротеми й перехід до наступної.

Дієслова теперішнього часу уможливають фокусування на описі процесу та надають розповіді динамічності, створюють «ефект присутності», що характерно для «репортажного» стилю.

Ми тікаємо – ізнову вештаємося вулицями, сміємося і фотографуємо закохані пари над річкою. Жан-Люк дарує мені три маленькі керамічні глечики в різнобарвний горошок. Марина купує цілу гору барвистих шарфиків. Я мерзну в руки. Ми, як завжди, прощаємося вночі. Я хочу плакати, але кажу собі, що на набережній зараз вітер, і що не треба плакати, бо з цими людьми так добре сміятися (Надійка Гербіш, «Будапешт»).

Роздуми комунікативно спрямовані на аргументацію, тому в них переважають дієслова теперішнього часу зі значенням постійної дії.

Чим глибше ти приймаєш факт, що не знаєш світу, тим все навколо робиться дивнішим і дивнішим. Речі перестають бути собою. Світ ніби стає ширшим. Ти вчишся дихати на повні груди. Ти даєш розуму завдання: знаходити точки дотику із світом, де в тебе залишилися старі уявлення про дійсність. Кожного разу, коли ти в житті робиш якийсь вчинок, ти кодуєш частину свого світу певним світоглядом. Ці закодовані ділянки – сліди прикладання волі. Воля несе цей код, тому що воля підтримує світогляд. Поганий той світогляд, де немає місця для волі. Такий світогляд рано чи пізно перетворюється на в'язницю. Ти повинна поглянути на старі речі новим поглядом, розкодувати їх (Любка Дереш, «Намір»).

Перше речення – це вихідна теза, наступні – авторська аргументація. Останнє речення – висновок. Логіку мислення, зумовленість суджень передають насамперед дієслова, їх видо-часова співвіднесеність.

Мовні засоби впорядкування висловлення

Послідовність розгортання змісту підтримують мовні засоби впорядкування висловлення. У текстах-розповідях цю функцію здебільшого виконують обставини часу (*згодом, тоді, одного разу, незабаром, після дощу, присмерком, останнім часом* тощо). Тексти міркувального типу характеризують слова, що вказують на черговість

певних аргументів (*по-перше, по-друге, з одного боку, з другого боку, крім того, отже* та ін.). Уживання цих слів зумовлене комунікативним спрямуванням текстів-роздумів (аргументувальний тип) на пояснення, доведення, визначення, підведення підсумків:

Ситуація людського вибору ніколи не буває банальною. Тобто структурно вона завжди проста: з кількох можливостей людина вибирає одну або по чергові вибирає то одне, то друге, то третє. Людська драма народжується у процесі прийняття рішення. А отже, з одного боку, все дуже зрозуміло. Є варіанти й логіка подій, які можна розглянути з ригористичністю нудного науковця. З другого боку, на тлі розгортається неймовірна емоційна картина. А тому цікавий не так сам вибір, який робить людина, як ситуація вибору, в якому вона зависає, нездатна зробити правильної ставки. Ухваливши рішення, людина покидає простір дива, а поки вона там, у ситуації вибору, можливо все. Точніше, неможливо нічого. А ще точніше, є багато входів і немає жодного виходу (Андрій Бондар, «Менель»).

Виділені слова з'єднують речення-висловлення, увиразнюють структуру уривка (теза – аргументи – висновок) та виокремлюють аргументи. Підтримує послідовність викладу також дієприслівниковий зворот.

Грамаітичні засоби вираження міжфразних зв'язків

Зв'язність тексту забезпечують також порядок слів у реченні-висловленні (важлива тема-ремаітична послідовність), уживання членів речення, зміст яких стосується кількох наступних синтаксичних конструкцій (наприклад, обставин на початку речення, яке відкриває міжфразну єдність), неповні речення, парцеляції, слова-речення тощо.

Свидовець – унікальний гірський масив. Це одне з небагатьох місць в Українських Карпатах, де природа ще незаймана. Тут по-справжньому відчуваєш себе гостем. Гостем гір. Це особливе відчуття – гостити в природі, радіти тому і розуміти, що ти – її частинка. Але частинка, яка не має права впливати на природу, а може просто насолоджуватися спогляданням її краси, сили і величі (За матеріалами видання «Укрінформ»).

Серед виділених мовних засобів текстового зв'язку до грамаітичних належить парцеляція – виокремлення в самостійну синтаксичну одиницю словосполучення Гостем гір. Цей прийом допомагає не тільки з'єднати частини тексту, а й акцентувати важливий зміст, який реалізують наступні речення-висловлення. Тема-ремаітична послідовність, яку передає порядок слів (у кожному наступному реченні повторюється елемент змісту попереднього та додається новий зміст), забезпечує ланцюговий зв'язок між реченнями. Елементарний повтор слова *природа* та тематично близькі слова створюють тематичну єдність.

Засоби вираження логічних відношень між частинами тексту

Функцію вираження логічних відношень між частинами тексту найчастіше виконують сполучники, насамперед сурядності, а також деякі частки та вставні слова.

Львів – це перехрестя мов, релігій, етносів. Це нашарування культур. Ви вже про це читали.

Але значно більшою мірою Львів – це нагромадження антикультур. І злагоди в ньому не було ніколи. Якщо траплялися відносно мирні періоди, то все завжди висіло на волосинці. Чи навіть на павутинці. А павутиння снувалося не у Львові (Юрій Андрухович, «Лексикон інтимних міст»).

Із засобів зв'язності у наведеному уривку помітну роль відіграють сполучники сурядності, які з'єднують і водночас протиставляють зміст речень. Повтор ключового слова зберігає єдність мікротеми, а темарематична послідовність сприяє її розгортанню. Конструкція «Ви вже про це читали» актуалізує ретроспекцію, відсилаючи до попереднього викладу, а парцеляція «Чи навіть на павутинці» увиразнює висловлену думку та відкриває перспективу подальшого викладу.

Наявність мовних засобів зв'язку – це недостатня умова зв'язності тексту. Для того, щоб речення утворили текст, необхідна змістова, комунікативна та стилістична єдність.

В українському селі Верхобуж між вербами і кущами калини протікає повноводий потік, з якого починається *Західний Буг*. *Західний Буг* – ріка транскордонна, протікає територією *України, Білорусі та Польщі*. *Україна, Білорусь та Польща* – це європейські держави, що розвивають *транскордонне співробітництво*. Програма *транскордонного співробітництва* «Польща – Білорусь – Україна» діє в рамках Європейського інструменту сусідства та партнерства.

У наведеному прикладі наявний елементарний повтор, який забезпечує зв'язок між сусідніми реченнями, проте сукупність речень не утворює текст, оскільки відсутня цілісність.

Цілісність виявляється в тематичній, граматичній, комунікативній єдності складників (висловлень, міжфразних єдностей). До цього додамо ще і стилістичну єдність – певну стильову належність тексту та послідовне стилістичне забарвлення.

Якщо до річки застосувати визначення професій людини, то Західний Буг – це воїн і прикордонник. Майже по всій своїй протяжності, а це 772 кілометри, вода розділяє кордони трьох держав – України, Білорусі та Польщі. За багатовікову історію стародавні береги бачили воїнів Болеслава Хороброго, переправу монголотатар і похід військ Наполеона. Великими валунами на берегах відклалися дві світові війни. Дрібні піщинки прикордонних конфліктів вода змила. Нині тільки небо відбивається в чистій течії, і кожен новий день починається з чистого аркуша (Сайт «RivneFish», «Західний Буг»).

Уривок характеризується зв'язністю і цілісністю. Зміст його – історичне минуле Західного Бугу як транскордонної річки. Виклад емоційно забарвлений, образний, що збуджує уяву читача, зацікавлює його. Комунікативна мета може бути конкретизована у ширшому контексті.

Формальними засобами зв'язності тексту є лексеми, фраземи, синтаксеми, а також фонеми, морфеми, грамеми тощо. Ці мовні одиниці забезпечують зв'язність у взаємозв'язку і взаємодії з одиницями того самого типу або іншого (лексичний повтор, члени речення та частини складного речення, що стосуються і наступних синтаксичних одиниць, окремі типи простого речення).

Мовні одиниці суміщають текстотвірну функцію з граматичними, стилістичними та іншими функціями. Зв'язність забезпечують також логічні відношення між складниками тексту, асоціативні й образні значення мовних одиниць, структурування матеріалу, стиль викладу, ритміка, ідейно-тематична єдність тощо.

Зв'язність тексту виникає не сама собою, а є результатом інтелектуальної і творчої роботи автора і читача. З одного боку, коректне вживання різних засобів зв'язку, які взаємодіють у тексті, допомагає розкрити думку, досягнути комунікативної мети. З іншого – зв'язність забезпечує розуміння тексту читачем. Сприяють цьому змістова, комунікативна та стилістична єдність, а також спільність фонових знань адресанта і адресата.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Врањеш Д. Текстурална кохерентност и кохезија у радовима студената прве и треће године студија германистике. URL: <http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/zivjez/2019-1/zivjez-2019-39-1-2.pdf>
2. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2007. 219 с.
3. Ладовинска М. Текстолінгвистиката като езиковедска дисциплина. URL: http://ebox.nbu.bg/drg16/view_lesson.php?id=5
4. Майенова М. Р. Теория текста и традиционные проблемы поэтики // Новое в зарубежной лингвистике. 1978. Вып. 8. Лингвистика текста. С.425 – 441.
5. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ, 1986. 168 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
7. Brinker K. Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2010. 161 p.
8. de Beaugrande R.-A., Dressler W. Introduction to text linguistics. London & New York: Longman. 1981. 270 p.
9. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. English Language Series, London: Longman. 1976. 374 p.

РОЗДІЛ 2.
ТЕКСТ В ОБ'ЄКТИВІ
МОВОЗНАВЧИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

2.1. РАННІ СХІДНОПОЛІСЬКІ РИСИ МОВИ ПЕРШОДРУКІВ
ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША

Першодрук як важливе джерело вивчення мови письменника-класика

Вивчення мови Пантелеймона Олександровича Куліша (1819-1897) залишається актуальним завданням вітчизняного мовознавства, особливо з огляду на той факт, що сучасні спостереження здебільшого здійснюються в опорі на відредаговані тексти письменника. Не дивно, отже, що, спираючись на трансформований текст, дослідник вбачає в його авторові ледь не творця сучасних норм, опозиційно налаштованого до регіональних (діалектних) чи народнорозмовних форм. Водночас, як слушно зауважує П. Ю. Гриценко, зіставлення тексту рукопису та його видань різного часу переконує в тому, що для вивчення, наприклад, фонетичних рис, як і пізнання ідіолекту письменника загалом, вибір тексту з-поміж можливих варіантів (рукописних і друківаних), окреслення його місця в авторовому мегатексті є визначальними; тож, поза сумнівами, важливою умовою одержання об'єктивних висновків у галузі ідіолоктології є опертя дослідників на автентичні тексти як надійні джерела «реальної авторської мовотворчості»⁶⁴.

Особливо відповідальним у цьому контексті є дослідження мови письменників-класиків, що мали безпосереднє відношення до випрацювання загальноукраїнського літературного ідіому; присутнє таке дослідження уможлиблює «вияснення загальних тенденцій розвитку літературної мови в минулому, становлення її норм, що, у свою чергу, дозволяє визначити надійну основу для нормативних кодексів сучасної української літературної мови»⁶⁵. П. О. Куліш, як відомо, був «першим письменником і першим ученим, що зовсім свідомо творив українську літературну мову, а свої погляди передавав і Шевченкові»⁶⁶ [Огієнко 1995, с. 144].

⁶⁴ Гриценко П. Ю. Ідіолект і текст. *Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка* : зб. наук. пр. К. : Наук. думка, 2007. С. 21, 40.

⁶⁵ Тимошенко П. Д. Морфологічні риси мови творів Шевченка (Іменник). *Зб. пр. XV наук. Шевченків. конф.* К.: Наук. думка, 1968. С. 133.

⁶⁶ Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). *Історія української літературної мови.* К. : Либідь, 1995. С.144.

Як і більшість авторів 2 пол. XIX ст., П. О. Куліш спирався не тільки на тогочасну літературну практику, а й на власний мовний досвід, закорінений у локальному діалектному оточенні – східнополіському говорі північного наріччя. Ця обставина спонукає дослідника враховувати також вплив реального говіркового довкілля, з якого виріс автор. Ефективність такої методики комплексного поліджерельного вивчення (зіставного аналізу якісно опублікованих текстів, рукописів, прижиттєвих й авторизованих видань) ідіолекту на тлі рідного для письменника довкілля засвідчили, зокрема, студії П. Д. Тимошенка, М. А. Жовтобрюха та В. М. Русанівського над мовою Т. Г. Шевченка.

Традиції дослідження мови письменника в опорі на його діалектне довкілля (П. Д. Тимошенко, М. А. Жовтобрюх, В. М. Русанівський, І. Г. Матвіяс та ін.)

З'ясування мовного довкілля – важливий складник у вивченні мови письменника і його ролі у становленні літературної мови, оскільки практика показує, що видання багатьох текстів хибує на невиправдані правки, втручання, підведення під той чи інший правопис, яким не користувався автор, виправлення діалектних рис мови письменника [Гриценко 2007]. Отже, загалом картина зневиразнена. Якщо так, то питання з'ясування складової довкілля у процесі становлення і реалізації ідіолекту залишається проблемним й актуальним. На підставі вивчення мови творів Г. Квітки-Основ'яненка, П. Куліша, І. Франка, Лесі Українки, С. Руданського багато зробив І. Матвіяс, однак питання залишається відкритим.

У сучасній мовознавчій науці традиції дослідження мови письменника в опорі на його діалектне довкілля пов'язані з іменами П.Д. Тимошенка, М.А. Жовтобрюха, В.М. Русанівського, І.Г. Матвіяса та ін. Так, П.Д. Тимошенко вивчення деякі фонетичні, морфологічні та лексичні риси мови всіх українських творів Шевченка на матеріалі автографів та першодруків творів поета. Дослідник змодельював мовну ситуацію поетового довкілля, апелював також до рис інших мовних територій (щоправда, указав єдине діалектне джерело стосовно лексики: близько 30 відповідей учителів української мови і літератури зі Звенигородського та сусідніх районів на спеціально складену анкету); записів перших збирачів та видавців усної народної творчості М. Цертелева, М. Максимовича, І. Срезневського, а також П. Житецького та П. Гнідича, зважав також на тогочасні писемні

зразки й літературну практику до- і післяшевченківського періодів (твори І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, Є. Гребінки, Й. Бодянського, П. Куліша, Панаса Мирного, М. Коцюбинського, Лесі Українки та ін.); урахував можливі впливи на мову Т. Шевченка старокнижної та російської літературної мов, стилістичне призначення окремих словоформ. Аналізуючи діалектні, рідкісні і зархаїзовані слова, мовознавець використав картотеку словника сучасної української літературної мови Інституту мовознавства АН УРСР, картотеку історичного словника української мови (почала укладатися з 1860-х рр.), низку українських діалектних і частину (у якості допоміжно-порівняльних матеріалів) російських, білоруських, польських та інших слов'янських словників, друковані тексти усної народної творчості різних місцевостей. У підсумку застосування комплексу означених методик уповажнило П. Тимошенка на такий висновок: деякі риси Шевченкової мови еволюціонували за життя поета, до речі, почасти не без редакторського втручання П. Куліша, зокрема у виданні «Кобзаря» 1860 р., що друкувався за безпосередньої участі останнього і в його друкарні. Загалом дослідник пов'язав зміни в мові поета із впливом як зовнішніх (еволюція тих чи інших форм у тодішньому українському письменстві тощо), так і особистих чинників (складне і важке життя поета), а тому ретельно вивчав обидва фактори. Отже, висновок про орієнтацію Тараса Шевченка, на відміну від його сучасників, на ширше коло говірок, мінімальний вияв вузькодіалектної стихії в морфології порівняно, наприклад, із фонетикою П. Тимошенка зробив на підставі автентичних текстів (з урахуванням історії та умов їхнього створення) та в опорі на діалектне довкілля поета.

М. Жовтобрюх дослідив деякі особливості вокалізму та консонантизму поетичної мови Т. Шевченка, наголосивши на вагомому значенні тих явищ, «які не набули пізніше нормативного характеру». На думку науковця, такі явища в мові поета не є випадковими, до того ж вони кидають світло і на деякі закономірності історичної фонетики та діалектології української мови. М. Жовтобрюх, як і П. Тимошенко, кожну фонетичну рису вивчав у двох площинах: 1) на тлі тогочасної літературної практики (твори Г. Квітки-Основ'яненка, П. Гулака-Артемівського, Панаса Мирного, І. Нечуя-Левицького, Лесі Українки, М. Коцюбинського, М. Кропивницького, С. Руданського; альманахи та періодичні видання ХІХ ст., напр.: «Украинский альманах», «Русалка Дністрова», «Вінок

русинам на обжинки»; «Молодик», «Основа», «Вісті» тощо; лексикографічні й деякі ін. праці – «Лексикон словенороський» П. Беринди, «Словарь української мови» Б. Грінченка, «Грамматика малороссийского наречия» О. Павловского); 2) у зв'язку з рідною говіркою поета, спираючись на записи, зроблені правнуком Т. Шевченка (учителем української мови шевченківської середньої школи), діалектологічний опис Звенигородщини (дисертаційне дослідження А. П. Могили), а також фольклорні тексти (записи народної творчості П. Гнідича, М. Номиса, П. Куліша, П. Чубинського, В. Антоновича та М. Драгоманова). М. Жовтобрюх значно частіше, ніж П. Тимошенко, апелював до сучасної літературної норми, відбитої як радянською художньою літературою (А. Малишко, М. Стельмах, О. Гончар, О. Довженко, Ю. Збанацький та ін.), так і словниками. Таке поглиблене вивчення звукових явищ, які залишилися поза літературними нормами сучасної української мови (пізніше усталеними), дало підстави до виокремлення тих рис, що ґрунтувалися на народнорозмовній основі, а також тих, що виконували стилістичну функцію чи відбивали книжну традицію, стан тодішньої української орфографії.

В. М. Русанівський проаналізував фонетичні, граматичні та лексичні риси мови Т. Шевченка на матеріалі текстів 1949-1957 рр., «Словника мови Шевченка» та рукописів поета – зі свідчень попередніх спостережень В. М. Доманицького та П. Д. Тимошенка. Другим важливим джерелом інформації стало мовне довкілля, змодельоване науковцем на підставі польових записів лексики в сучасному Шевченковому, даних лінгвістичних карт АУМ, етнографічних та фольклорних текстів. В. Русанівський дослідив рідну Т. Шевченкові говірку у зв'язках із сусідніми діалектними масивами, виокремивши її найхарактерніші фонетичні та морфологічні риси. До того ж, аналізуючи лексичні риси мови Шевченка, мовознавець залучив матеріали «Словаря української мови» за ред. Б. Грінченка та «Словника української мови», укладеного П. Білецьким-Носенком у 1838-1843 рр. Залучення широкої інформаційної бази уповажнило дослідника на такі висновки: обмеженість мови митця в аспекті вживання вузьких діалектизмів рідної говірки; народнорозмовний характер діалектної основи поетичної мови Т. Шевченка: «У мові геніального поета відображені цілком народна фонетика й морфологія в їхній варіативності, представленій у говірках Середньої Наддніпрянщини...» [Русанівський 2002, с. 36].

Особливості відбиття фонетичних рис рідного довкілля письменника у художніх текстах – від рукопису до наступних видань

П. Д. Тимошенко аналізував фонетичні риси мови всіх українських творів Шевченка (поезій, листів, передмов, окремих записів і підписів) у хронологічній послідовності з покликаннями на варіанти та деякі пізніші переробки – у порівняльному плані, використовуючи методику аналізу. Мовознавець чітко диференціював джерельну базу дослідження: автографи та друковані прижиттєві й посмертні видання. Обґрунтовуючи вибір матеріалів для спостереження, П. Д. Тимошенко зауважив, що всі сучасні видання Шевченкової спадщини не тільки не зберігають особливостей правопису поета, а й низки його суто мовних рис, тому приклади із творів Т. Шевченка подавав або за автографами, або, за їх відсутності, за першодруками та рукописними списками. У процесі дослідження П. Д. Тимошенко з'ясував, що деякі фонетичні риси Шевченкової мови еволюціонували за життя поета, до речі, почасти не без редакторського втручання П. Куліша, до мовних-літературних порад якого, як уже було відзначено, Шевченко дуже прислухався, тим більше під час роботи над виданням «Кобзаря» 1860 р. у Кулішевій друкарні.

Так, наприклад, у часи Шевченка й довго після нього багато авторів замість етимологічного *мені* відбивали фонетичні *мини*, *міні*, що відповідало вимові цієї займенникової форми в говірках. Таке написання П. Д. Тимошенко зафіксував і в Шевченка – у найдавніших збережених поетових автографах кінця 30-х – початку 40-х рр. XIX ст. Однак з 1846 р. в автографах відзначено різкий перехід до *мени*, причому під кінець життя написання *мыни* майже зникають. П. Д. Тимошенко дослідив, що в одному з автографів, з якого набиралося видання «Кобзаря» 1860 р., П. Куліш послідовно виправляв Шевченкове *мени* на *мини* - і так набрано в «Кобзарі» 1860 р. [Тимошенко 1969, с. 106]. У рукописах поета дослідник не зафіксував жодного прикладу на зразок *бачять*, *кричать*, *лежать*, досить поширених у лівобережних південно-східних діалектах і зрідка в говірках Звенигородщини. Однак у «Кобзарі» 1840 р. виявлено 2 таких приклади, що є наслідком редакторського втручання Є. Гребінки. У «Кобзарі» 1860 р. послідовні й численні *бачять*, *кричать*, *лежать* є наслідком редакторської діяльності П. Куліша. Йому ж, на думку П. Д. Тимошенка, належать аналогічні виправлення і в першодруках листів Шевченка до М. Лазаревського у № 3 «Основи» за 1862 р. [Тимошенко 1979, с. 121].

М. Жовтобрюх дослідив деякі особливості вокалізму та консонантизму поетичної мови Т. Шевченка, наголосивши на вагомому значенні тих явищ, які не набули пізніше нормативного характеру. На думку науковця, такі явища в мові поета не є випадковими, до того ж, вони «кидають світло і на деякі закономірності історичної фонетики та діалектології української мови» [Жовтобрюх 1962, с. 44]. Об'єктами спостереження стали перше та друге академічне видання творів поета 1939 і 1951 рр., першодруки та автографи. У лінгвістичних студіях М. Жовтобрюха відсутня історія тексту та мотивація його вибору з-поміж рукописів та наявних друкованих видань. І все-таки постійна перевірка зафіксованих явищ свідченнями автографів наводить на думку про критичне ставлення науковця до опублікованих текстів. Так, наприклад, на підставі рукописів М. Жовтобрюх відзначає послідовне написання Т. Шевченком прийменника *меж* з **e*, що, певно, пояснюється діалектною основою мови поета, а також поширеною за його часів літературною практикою. Однак у другому академічному виданні творів Шевченка, на відміну від першого, цю рису – в окремих текстах – безпідставно зредаговано. Відбиваючи південно-східні діалектні риси, поет майже послідовно вживав голосний *o* (< -*ъ*) у префіксі особових форм дієслів *взяти*: *возьму*, *возьмім*, *возьме* та ін. На думку М. Жовтобрюха, зважаючи на автографи та виправлення Шевченка в друкованому тексті «Кобзаря» 1860 р., у другому академічному виданні варто було б друкувати не *візьме*, а *возьме*. Завжди без будь-якого винятку поет писав префікс *зо-* у дієслові *зустрічати*, що підтверджується автографами та деякими прижиттєвими виданнями, однак у другому академічному виданні подано префікс *зу-*. Як свідчать автографи, Шевченко зберігав пом'якшену вимову *р* (*Сибирь*, *звирь*, *тюрьму*), що цілком відповідає нормам південно-східного наріччя, однак перше академічне видання 1939 р. палаталізацію *р* не передає.

Додамо також, що за спостереженнями М. Жовтобрюха, у другому академічному виданні творів Шевченка 1951 р. прикметник *розхристаний* подається через *i*, хоча за автографом Шевченка – *и*. На думку дослідника, ураховуючи, що поет дуже часто послуговувався буквою *и* для передачі сучасного звука *и* (напр., *розкажи*, *шукали*), у видавців були всі підстави писати це слово через *и*; так само через *e* – прикметник *довготерпеливий*, а не через *i* – *довготерпіливий*.

П. Гриценко звертає увагу, що Г. П. Їжакевич вивчала мову творів Панаса Мирного на підставі видання 1954–1955 рр., причому результати спостереження було покладено в основу мовного портрета письменника в контексті історії української літературної мови. Зокрема, дослідниця дійшла висновку, що фонетико-морфологічної система мови творів Панаса Мирного в основному відповідає нормам сучасної української літературної мови. П. Гриценко, обмежившись чистовим рукописом лише роману «Хіба ревуть воли...» (1875) та його першодруком, значно розширив коло наведених Г. Їжакевич фонетичних рис – маркерів ідіостилю Панаса Мирного. Таку розбіжність дослідник пояснює тим, що багато мовних особливостей, важливих для розуміння ідіостилю письменника, не відбито у виданні 1954-1955 рр., на яке спиралася дослідниця, тож не могли бути нею зауважені, а тому не вплинули на загальну оцінку мовотворчості письменника. Зокрема, у виданні 1954 р. уніфіковано відповідно до тогочасного правопису (1946 р.) хитання в передачі опозицій /e/ ~ /u/, /u/ ~ /i/, /p/ ~ /p'/, унормовано передачу м'якості та довготи приголосних у багатьох позиціях, знято опозицію /z/ ~ /r/ через відмову в тогочасному правописі від передачі [r]. Отже, за висновком П. Гриценка, формування реєстру фонетичних рис (як і граматичних та лексичних), значною мірою залежить від *якості тексту*, покладеного в основу аналізу [Гриценко 2007].

Наше дослідження ідіолекту Пантелеймона Куліша⁶⁷ включає як текстологічний складник, так і цілеспрямоване спостереження над східнополіським оточенням письменника, з якого він виростав, а також і над тією говіркою, в ареалі якої майже безвиїзно провів останні 14 років життя. Окреслена методика дозволила змодельовати набір важливіших рис східнополіського говору на підставі етнографічних текстів та сучасних діалектологічних описів відповідного ареалу, перевірити ступінь наявності / відсутності зазначених діалектних рис у текстах прижиттєвих першодруків творів П. Куліша; з'ясувати генезу його мовних рис у контексті східнополіського діалекту; висунути гіпотезу щодо меж узувального і власне авторського серед зареєстрованих у текстах одиниць та щодо причин вибору письменником мовних засобів з-поміж низки альтернативних варіантів, окреслити лінгвальні пріоритети П. Куліша.

⁶⁷ Кумеда О. П. Ідіолект П.О. Куліша на тлі східнополіського діалекту: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. К., 2011. 212 с.

Серед результатів й узагальнень, на які уповажило вказане вище дослідження, увагу привертає, зокрема, такий висновок: вплив локального мовного довкілля був більш відчутним на ранніх етапах творчості П. О. Куліша; текст 1857 р. Фіксує низку *ранніх* фонетичних рис, які або не виявлено в пізніших першодруках (рефлекс [и] відповідно до *o в ненаголошеній позиції та *ě в префіксах; рефлекс [y] (< *e); альтернація рефлексів *e залежно від наголосу; протетичний [j] перед [y]), або відбито обмежено, на тлі численних альтернантів, як, наприклад, втрату [й] у сполучці [йн'] (*заняли* – *зайняли*), хоча текст 1857 р. Без варіантів фіксує *виняти, доняла, заняти*. Цей перелік специфічно відбитих рис доповнюють і ті, які увійшли до реєстру морфологічних маркерів ідіостилю П. О. Куліша. Зокрема, тільки в тексті 1857 р. Виявлено форми двоїни в сполученні із числівником *два*; повторювальну заперечну частку *ни*; частки *не-* та *ни-*; прийменник *скрізь* 'крізь'; найширше зафіксовано прийменники *к* (*ік*), *замість* та частка *ні* в позиціях, типових для частки *не* (*де ні, звідки ні*) тощо.

Власне, пропоновану студію присвячено, зокрема, цим *раннім* рисам ідіолекту П. О. Куліша, що їх насамперед фіксує першодрук роману «Чорна рада» 1857 р. В авторитетного кулішознавця-текстолога О. Федорука немає сумнівів, що цей першодрук, «набраний із невідомого нині автографа... і здійснений під наглядом Куліша» є «найважливішим джерелом українського роману»; «улав ь текст є остаточним, і саме його, перевидаючи твір, треба брати за основу» [Федорук 2019, с. 252].

Комплексне дослідження ідіолекту П. О. Куліша⁶⁸, крім першодруку 1857 р., ґрунтувалося на інших текстах першодруків творів письменника, серед них, зокрема, такі: історичний нарис «Хмельницина» (СПб., 1861); автобіографічний нарис «Жизнь Куліша» (Правда. 1868. № 2–4, № 24–28); оповідання «Орися» (К., 1882); поема «Маруся Богуславка» (Твори Пантелеймона Куліша: у 6 т. Т. 2. Л.: Просвіта, 1909). Відповідно до заявленої методики, матеріали з текстів письменника зіставлено зі свідченням діалектологічних джерел, насамперед «Атласу української мови» [АУМ], різноманітних описових студій та діалектних словників; додатково ці матеріали перевірено під час експедиції в 2009 р. У с. Макове, с. Клишки, с. Чапліївка Шосткинського р-ну; с. Слоут Глухівського р-ну Сумської обл.; хут. Мотронівка Борзнянського р-ну

⁶⁸ Кумеда О. П. Ідіолект П.О. Куліша на тлі східнополіського діалекту: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. К., 2011. 212 с.

Чернігівської обл., які біографічно пов'язані з життям і творчістю П. О. Куліша; чимало цінних матеріалів зберігають етнографічні записи середини XIX ст., зокрема П. О. Куліша та Б. Д. Грінченка.

Ранні фонетичні риси мови Пантелеймона Куліша Рефлекс [и] відповідно до *о в ненаголошеній позиції

Першодруки творів П. О. Куліша фіксують низку рис вокалізму та консонантизму, пов'язаних зі східнополіським говором північного наріччя. Одна з важливих рис вокалізму східнополіських говірок, відповідно до сучасних діалектологічних описів⁶⁹ [Бевзенко 1980; Жилко 1966], значна різноманітність лабіалізованих голосних фонем неоднорідного творення відповідно до *о в новозакритих складах під наголосом.

Карти АУМ № 57–69 (I) та тексти діалектного мовлення засвідчують, що в говірках з найближчого мовного оточення П. Куліша (окремі населені пункти сучасних Шост. р-ну Сум. обл., Н.-С. та Борз. р-нів Черніг. обл.) дифтонгізація відповідно до *о виявляється тільки в наголошеній позиції. У сучасних говірках на території Шост. р-ну (пункти на картах АУМ (I) 160, 161, 163) в усіх позиціях, крім ненаголошеного префікса *під-* (*підо-*), серед [i], [o], [y] переважає [o], напр.: *в[o]з, р[o]г, л[o]ї; п'[i]д'перти*. Щодо говірок Н.-С. р-ну (пункти АУМ (I) 12, 13, 16, 130), то тут серед представлених [a], [e], [и], [o], [yи], [yo] в наголошеній позиції переважає монофтонг [o] (*т[yo]к, осл[o]н*), а в ненаголошеній – [a] (*рад[a]ст'*); у позиції початку слова зафіксовано тільки [o], напр.: *[o]н*; у ненаголошених префіксах переважає [a] – *пав-* і *пад-* (*падо-*), напр.: *п[o]ўкопа, п[a]дожд'ди*. У говірках Борз. р-ну (пункти АУМ (I) 146, 149, 150, 151) відповідно до *о поширені [a], [и], [i], [o], [y], [yи], причому в наголошеній позиції здебільшого відбито [и], [yи] з перевагою [и] (*в[yи]з, во'р[и]н, ок'р[и]п*), у ненаголошеній – частотний [o] (*р[o]ўчак, ук[o]н'ц'і*); у префіксах *пів-* і *під-* (*підо-*) рефлекси *о найбільш різноманітні – [и], [i], [o], [y], напр.: *п[и]ўкопа, п[o]дожд'ди, п[y]д'перти*.

У текстах діалектного мовлення, записаних Т. Назаровою в говірках с. Вовна Шост. р-ну, с. Береза Глух. р-ну та с. Блистова Н.-С. р-ну, */о/ в наголошеному закритому складі рефлексована як [o] та [yo], [yи], напр.: *дв[o]р, наўзда'г[o]н, п[yo]п, м[yи]ї*; у ненаголошеному – як [a] та [yo], напр.: *'хут[a]р, 'на–н[yo]ч* [Говори 1977, с. 145–147, 190–195]; у сучасних

⁶⁹ Бевзенко С. П. Українська діалектологія: навч. посіб. для студ. філол. ф-тів. К.: Вища шк., 1980. 248 с.

спостереженнях – як [и], [i], [i^и], [о], [у], [ÿ] та [y^о] у наголошеному закритому складі, напр.: б[у]л'ш, б'[i]л'ш, б[о]л'ш і б[у]л'ш, б'[i]л'ше, б'[о]л'ше і б'[ÿ]л'ше, дв[ур] і дв[и^у]р, дв'[i]р, м-[i^у]ї, м[о]ї і м[у]ї; зв'іро'б[о]ї, за'р[ÿ]с, м'[ÿ]ст, п'[у]ст, ст[ул] 'міст, піст, стіл', с'к'[у]л'ки, спо'к[о]їно; у ненаголошеному – як [а], [i], [о^а], [о], [у] напр.: в[а]ї'на, в[о^а]ї'ни, в[о]ї'на, пор'[i]ї'н'ати, хут[у]р (2009 р.).

П. Гладкий у говірці с. Блоставиця Гостом. р-ну Київ. обл., яку «визнав за північну з деякою примішкою рис південних» [Гладкий 1928, с. 100], у наголошеному закритому складі виявив [i], [о], [у] та значно ширше [и], напр.: б[у]к 'бік', н[у]ч, ст[у]г, з[у]рка, тх[i]р, н[о]хт'а; у ненаголошеній позиції відзначив перевагу [о], напр.: др[у]б'нен'ка, наwk[о]н'ц'і, ст[о]ж'ком, чоб[о]т, хвед[о]р, Јак[о]w⁷⁰ [Гладкий 1928, с. 98–139]. Спостереження О. Курило над говіркою с. Хоробичі Городн. р-ну Черніг. обл. свідчать, що в наголошеному закритому складі зрідка виступає [ô]⁷¹ і значно частіше дифтонг, який у записах дослідниці позначено як [у] – «явище фонетичне, відоме в хороборській говірці тільки під наголосом», «того самого походження, що українське і з *ō*» [Курило 1924, с. 25], напр.: w[у]z, w[у]l, k[у]n', halk[ô]ys'ka (прізвище), řäd[ý]ц; у ненаголошеному – [ä], [ā], [ä]: xwéd[ä]r (ім'я), k[ā]wšī, wāsīl'[ä]ц (прізвище) [Курило 1924, с. 23–91].

У «Записках о Южной Руси» П. Куліша у закритому складі рефлекс [о] відбито як у наголошеній позиції (вóлни 'вільні', гóркимъ, кровъ), так і в ненаголошеній (не польгúйте 'від пільга', послі, чóботъ), рефлекс [у] виявлено в одиничній словоформі спасúбу [ЗОЮР]. У «Записках о Южной Руси» П. Куліш відзначає, що «говоръ Сосницкаго уѣзда отличается

⁷⁰ Гладкий П. Д. Говірка села Блоставиці Гостомельського району на Київщині. *Укр. діалектол. Зб. К.*, 1928. Кн. 1. С. 93–141.

⁷¹ За транскрипцією О. Б. Курило, ô: "задній середнього положення вузький лабіялізований, здебільшого неоднотайної вимови"; у: "неоднотайної артикуляції звук. Початок його це заднього ряду високого положення широкий лабіялізований звуковий елемент, кінець – ослаблений заднього ряду середнього положення лабіялізований звуковий е-елемент"; >: "відтінок а в напрямі до ä"; ä: "переднього чи передньо-середнього ряду низького положення звук...середній між а та е"; ä: "короткий, менш ясний і вужчий за а звук"; љ: "неоднотайної артикуляції звук. Початок його це високий переднього ряду...кінець цього звука це ослаблений переднього ряду...звуковий елемент"; ё: "того самого характеру звук, що е, короткий і квалітативно злегка ослаблений"; ѱ: "короткий і менш ясний за u звук; ѱ: "наперед висунутий відтінок"; ї: "подібного характеру, що і, дуже короткий і менш ясний звук"; и: "високий переднього ряду широкий звук"; р, б, ш, ѱ, ѱ, і, к, х, ѱ, ѱ, ѱ: "півпалаталізовані"; w: "білабіяльний шелестовий"; ř, ѱ: "напружено палаталізовані зубні шелестові"; ѱ: "відповідає німецькому n в слові Finger"; g, s, z, c, x, š, ž, č, ž, ž: відповідають укр. звукам г, с, з, ц, х, ш, ж, ч, ж, ж, ж; гортанний; ц, і: "нескладові голосові"; j: "шелестовий язиково-піднебінний спірант" [Курило 1924, с. 7–10].

произношеніємъ... остраго і на уэ (напр. Вмѣсто *віль* – *вуэль*)» [ЗОЮР, с. 46], однак у записах не фіксує цього явища. В етнографічних матеріалах Б. Грінченка (наголос не позначено) відбито рефлeksi [a], [o], [y] (*канць, Богъ, свуй*), графічна передача секундарного [i] через *ы*, *і* та *и* свідчить, імовірно, про бажання записувача відбити різну звукову якість рефлексів *o: [и], [i], [iʰ] (*тыльки, тилькы, пистъ, на нич, стій*); графема *уо*, імовірно, відповідає вимові голосного неоднорідного творення (*вуоль, здруокъ, скуолько*)⁷² [Грінченко 1895].

У текстах творів П. Куліша фонему */o/ в тих самих фонологічних умовах графічно передано як *о, і, у, у*, причому для окремих словоформ виявлено альтернативні пари: *небожъ* (Ч.р. 425) – *небіжъ* (Ж.К. 32); *постой* (Ч.р. 204) – *стій* (М.Б. 164), *постій* (Ч.р. 155).

Показово, що на місці *o в етнографічних матеріалах у флексіях П. Куліш відбив тільки [i] (*Жидівъ-рандарівъ*) [ЗОЮР, с. 63], [и] виявлено в одиничному *буряківъ*, хоча паралельно *буряківъ* [ЗОЮР, с. 68]; у корені можливий [o]; у записах Б. Грінченка у флексії та корені зафіксовано *и* (імовірно, рефлекс [i]): *чобитъ, чумакивъ* [Грінченко 1895, с. 239, 292]; у П. Д. Гладкого в наголошеній позиції – [и] (*баб[и]w*), у ненаголошеній – [o] (*ор'их[o]w*) [Гладкий 1928, с. 98, 106]; в О. Б. Курило – здебільшого дифтонг, який позначено як [y] (*читāk[ý]и*) [Курило 1924, с. 37, 76]; у Т. В. Назарової – переважно [ẏ] (*бак'ы̇ы̇*) [Говори 1977, с. 145, 193–195]; у сучасних спостереженнях – [и], [o] (*кл-а[o]й, год[и]й*) (2009 р.).

Рефлекс *и* характеризує ранні першодруки – тексти 1857, 1861 та 1868 рр.: *дідівъ; одибью; одійде; покúрливі* (Ч.р. 82, 346... 412); *наубичъ* (Хм. 13); *на тимъ скінчимо* (Ж.К. 336). Природність рефлексу *и* для мови П. Куліша підтверджує й словоформа *більш*, яку зафіксовано в листі 1854 р. (КЛ, II). Водночас тільки найбільш ранній першодрук 1857 р. Відбиває рефлекс [и] в ненаголошеній позиції: *гиркіі, гиркіі, здиймáла, одибью, одийшóвъ, пидбілось, пидніме* (Ч.р. 33, 112... 346). Загалом, порівняно з іншими текстами, першодрук 1857 р. Найширше засвідчує рефлекс [и] в різних позиціях – наголошеній та ненаголошеній. До того ж цей текст єдиний з усіх досліджуваних, у якому відбито рефлекс *и* в таких префіксах: одиничному *ди-* (*здиймáла*) та тричі в *оди-* (*одибью, одійде, одийшóвъ*).

⁷² Грінченко 1895 – Грінченко Б. Д. Этнографические материалы, собранные въ Черниговской и сосѣднихъ съ ней губернияхъ. Вып. 1. Черниговъ, 1895. С. 80–296.

Рефлекс [и] відповідно до *ě в префіксах

У багатьох випадках у літературній мові й у південно-західному та південно-східному наріччях відповідником давнього ě (ѣ) виступає голосний [i]. У північних говорах рефлексія [ě] відбиває зв'язок з наголошеною чи ненаголошеною позицією. Зокрема, у лівобережно-поліських говірках відповідно до давнього ě в наголошеній позиції поширена фонема /i̯e/: *в'ї́ера, д'ї́ед, п'ї́ена*, у ненаголошеній – монофтонги [e] чи [и]: *ле'са, бе'да, де'док, ме'шок*⁷³ [Жилко 1966, с. 151; ІФ 1979, с. 241–242].

Карти АУМ № 3–10 (I) у східнополіських говірках відповідно до *ě в наголошеній позиції засвідчують монофтонги [e], [и], [i], [o] (*о'б'[e]д, 'д[u]рка, хр'[i]н і хр[o]н*) та дифтонги [i̯e], [i̯e], [i̯и] (*'м'[i̯e]ло, с'в'[i̯e]т*); у сучасних записах 2009 р. У наголошеній позиції здебільшого відбито [i] (*'д'[i]ти, 'в'[i]рил'і*), подекуди [e] (*'д'[e]ло, на 'м'[e]с'т'і*); у текстах діалектного мовлення Т. В. Назарової в наголошеній позиції зафіксовано рефлекси [e], [e̞], [e̞], [i̯e], [i̯e] та [i] (*а'б'[e]ду, к'в'[e̞]тк'у, 'р'[e̞]діко, из'л'і̯з, су'с'[i̯e]даў, 'д'[i]вачки*) [Говори 1977].

П. Д. Гладкий, спостеріг, що в говірці с. Блиставиця незалежно від позиції зберігається [i] (*гн'[i]з'до, п'[i]'сок, т'[i]н'*, але *'б'[e]лка, др[e]'маје*) [Гладкий 1928]; О. Б. Курило в говірці с. Хоробичі в наголошеній позиції відбиває дифтонг, позначений як [ь], рідше – дифтонг, позначений як [у], та монофтонг [i] (*w[ь]i'är, hār[ь]lku, sw[i]s'i'i*) [Курило 1924]; у записах П. О. Куліша рефлекси *ě графічно передано здебільшого через і (*гнівъ, річку, хлібъ; е* виявлено в одиничному *реки* (наз. відм. множ.); *и* – у *вічний, підрузавъ*) [ЗОЮР]; у Б. Д. Грінченка – через *и* (*снигъ, дивчата*), набагато менше – *ѣ* (*усѣхъ*), у поодиноких прикладах – *e* та *i* (*крепкий, сміюцця*) [Грінченко 1895].

Карти АУМ № 11–16 (I) у східнополіських говірках відповідно до *ě в ненаголошеній позиції фіксують монофтонги [a], [e], [e^a], [и], [i] (*ухл'[e]в'х, ухл[u]в'і, ухл'[i]в'і*); сучасні записи 2009 р. – [e], [e^a], [i] (*гр'[e]ха, в[e^u]н'чан'її, л'[i]'сунка і л'[e]'сунку*); Т. В. Назарової – [e], [e^a] (*в[e]нок, цв'[e^a]ти*) [Говори 1977]; О. Б. Курило – [ä], [e] (*ř[ä]čéj, sp[e]šú*) [Курило 1924].

У «Записках о Южной Руси» де, як уже було відзначено (п. 2.1. Рефлекси */о/, с. 36), П. О. Куліш відбиває риси говору Сосницького повіту

⁷³ Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови. 2-ге вид., перероб. К.: Рад. шк., 1966. 308 с.

вибірково⁷⁴, у ненаголошеній позиції рефлекси *ě графічно передано як *e* та *i*, причому переважає *i* (*бежѹть, сѣдаѹ*) [ЗОЮР].

У наголошеній та ненаголошеній позиціях відповідно до *ě в мові творів П. О. Куліша відбито рефлекси *e*, *u*, *i*. Попри виявлені кілька пар альтернативних словоформ, у яких наголос провокує якісну зміну вокалу (*ведра́ – відрами; нижнійшими – ніжниі, ніжного*), цілком ймовірно, що наголошеність / ненаголошеність у відбитті рефлексів *ě в мові П. О. Куліша не мала вирішального значення, оскільки альтернативні словоформи виявлено в обох позиціях, наприклад: *речі, речи* (одн. / множ.) – *річ, річи* (у знач. 'мова'); *стѣнах – стінах; задремати – дрімаючи; мешаетця, змешались – мішали ся, мішали, не мішались, мішати, мішатись, не мішаюсь, замішаетця, замішавсь, мішаючи, не мішаючись, мішанині, перемішалось*.

Окрім того, непоодинокі приклади вагань спостережено між рефlekсами *e* та *i*, що ж до рефлексу *u*, то його виявлено тільки в ранньому тексті 1857 р.: *Билозѣрець, нижнійшими*; у цьому ж тексті одиничне *Билозѣрець* протиставляється семи словоформам *Білозѣрець, Білозѣрця*. Тільки першодрук «Чорної ради» репрезентує рефлекс *e* в полонізмі *tieszczanin*: *мещаніна, мещане* (2), *мещанъ* (2), *мещанське* (Ч.р. 359...380).

Хоча загалом як цей текст, так і першодруки 1861 та 1909 рр., засвідчують стабільність передачі рефлексу [i] (< *ě) в цьому запозиченні. Спонтанний відступ від написань *міщанин, міщанка, міщанство, міщанський* хоча й позначено питомою говірковою стихією⁷⁵, однак несподіваний перехід від [i] до [e], ймовірно, спровоковано стилістичним спрямуванням тексту⁷⁶.

Рефлекси *e

У лівобережнополіських говірках відповідно до давнього [e] в нових закритих складах, що виникли після занепаду зредукованого ь, тобто перед м'якими приголосними, поширена фонема /ie/: *п'їѣч, кіс'їѣл'*; після м'яких приголосних перед твердими, тобто відповідно до давнього [e]

⁷⁴ П. О. Куліш звертає увагу читача на те, що в говірках Сосницького пов. "звукъ ѣ произносится... почти такъ, какъ въ Великороссіи, а не за і", як передає упорядник відповідно до загальної малоросійської вимови [ЗОЮР, с. 46].

⁷⁵ Як відзначає Ю. В. Шевельов, ще за середньоукраїнської доби вплив північних діалектів, основна маса яких мала звук *e* на місці *ě* в ненаголошених складах, зумовив більшість відхилень у написанні *e* замість *h*, наприклад, у Памви Беринди (*мѣсто проти мещанинъ* 1627) [Шевельов 2002, с. 548].

⁷⁶ Докладніше див. Кумеда 2019: Уваги до стилістично маркованих елементів в мові першодруків П. О. Куліша. *Язык и межкультурные коммуникации*.

в наголошених нових закритих складах, які утворилися після занепаду зредукованого ъ, наявні лабіалізовані неоднорідні голосні переднього ряду: [y̆ö], [y̆ë], [y̆û], [y̆i], наприклад: п'ю̆ок, н'ю̆ос 'ніс' (несла), н'ю̆єс, н'ю̆іс (н'ю̆іс) [Жилко 1966, с. 151]. Після шиплячих (**ж, ч, ш**) та **й** давня фонема **е** в наголошеній позиції перетворилася в **о**, а отже, після занепаду зредукованих підпала тим процесам трансформації в дифтонги, що й давня фонема **о**: 'жўонка, 'шўости, пчўол, на чўом, кра'йўоу та ін.⁷⁷ [Жилко 1958, с. 21].

На підставі карт АУМ № 28–39 (I) у східнополіських говірках відповідно до *е в позиції наголошеного закритого складу зафіксовано монофтонги [e], [и], [i], [o], [y] (*ш[e]ст', ш'ч[u]тка, ку'с'[i]л', 'т'[o]тка, до'п'[y]к*) та дифтонги [ie], [iĕ], [yĕ] [yи], [yŏ] (*с'[iĕ]м, 'ж[уи]нка*); відповідно до карт АУМ № 42–44 (I), у ненаголошеному закритому складі *е рефлексується як [e], [и], [i] (*ос[e]н' і 'ос'[i]н', 'погр[и]б*); у сучасних записах (2009 р.) у наголошеному закритому складі відбито [i], [и^і], [i^и] (*пру'в'[i]з, 'ж[и^і]-нка*), у ненаголошеному – [e], [e^і], [i], [o] (*хм'[e]л'н'а'ка, па'л'ij[e^і]ўс'к'і, 'веч[o]р*); у текстах діалектного мовлення, записаних Т. В. Назаровою, у наголошеному закритому складі відбито [e], [o], [yи], [y̆ö], [y̆ö̆] (*п'[e]ч, да'н'[y̆ö̆]с*), у ненаголошеному – [e] (*ум'[e]к'ла*) [Говори 1977]; в О. Б. Курило в наголошеному закритому складі відбито дифтонги, позначені як [y], [ь] (*wäs'[ь]lnäjä, ĭ'[y]tkä*), у ненаголошеному – [ä], [ä̆], [ě] (*wěč[ä̆(ä̆)]r, wōs'[ě]n'*) [Курило 1924]; у П. Д. Гладкого в наголошеному й ненаголошеному закритому складі зафіксовано [e], [и], [i], [o] (*о'л'[e]жник, ко'р'[i]н'н'е, ме'т'[o]льник і 'леб[e]д', 'бер[и]г, ба'гато 'брехн'[i]w*) [Гладкий 1928]; у Б. Д. Грінченка рефлекси *е позначено як **е, и, о, іо** (*черипья, віозь*) [Грінченко 1895]; у записах П. О. Куліша в наголошеному закритому складі відповідно до *е зафіксовано переважно і (*ведмідь, жінку*), у ненаголошеному – **е** (*междо́ собо́ю*) [ЗОЮР].

Рефлексіяція *е в закритому складі в мові першодруків П. О. Куліша неоднорідна: *берег – беріг; Киевський – Київський, Київщина – Київський, Київськихъ; Батиївське, Терентївна*; варіантні рефлекси *е також у відкритому складі: *воево́да, воево́ду, воево́ди* (наз. відм. множ.), *воево́дъ, воево́дську, воево́дської, воево́дські* – *воіво́да, воіво́ди* (наз. відм. множ.), *воіво́ди* (род. відм. одн.), *воіво́дъ, воіво́дамъ, воіво́дства, воіво́дкихъ, воіводський...*; *перá, перомъ – пирóмъ – піро, піромъ*.

⁷⁷ Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови. 2-ге вид., перероб. К.: Рад. шк., 1966. 308 с.

Тільки в ранньому тексті 1857 р. Виявлено альтернацію рефлексів *е залежно від наголосу в сумнівному щодо відкритості / закритості складі: *дѣгтяніхъ, дѣгтярь – дігтю, дігтемъ*. За Ю. В. Шевельовим, «в іменниках із непродуктивним суфіксом –*ѣт(ь)* (суч. Укр. *От'* : -*Øt'* + V) звук і поширився на всі форми: *лікоть : ліктя, ніготь : нігтя, кіготь : кігтя...* за винятком слова *дъоготь*», запозиченого з бр. *Дзѣгаць* [Шевельов 2002, с. 776, 832].

Імовірно, П. О. Куліш відбиває згаданий ученим виняток *дъоготь* (< **degьtь*) залежно від наголосу, адже в одному тексті 1857 р. Дві словоформи з ненаголошеним [о] в сумнівному щодо відкритості / закритості складі протиставляються трьом з наголошеним [і]: *дѣгтяніхъ, дѣгтярь – дігтю, дігтемъ* (2) (Ч.р. 85, 87, 209). Діалектні джерела з питомого мовного оточення П. О. Куліша не підтверджують цієї закономірності: *'д'[о]хт'а, 'д'[о]хот'* [Гладкий 1928, с. 104]; *'д'[о]гат'а* [Говори 1977, с. 190]. О. Б. Курило фіксує чергування в закритому складі: *кóк'[ѣ]т'ь, кіготь'* [Курило 1924, с. 47]. Сл.Гр. подає *діготь* із покликанням на мову П. О. Куліша (I, с. 388).

Винятково ранній текст 1857 р. Відповідно до *е перед складом із слабким ъ відбиває рефлекс [у] в одиничному *мáтюнко* (Ч.р. 244). Додамо, що як у цьому першодрукові П. О. Куліша, так і в найпізнішому (1909) [і] з «нового ятя» стабільно відбито в закритому складі словоформ *мáтірь* (2) (Ч.р. 277, 421); у сумнівному щодо відкритості / закритості – *матірки, матірками* (М.Б. 39, 60). Сл.Гр. без варіантів подає *матір, матірка* (II, с. 410). Текст 1857 р. Фіксує закономірне відновлення *е, що не усталився як нормативний, у відкритому складі одиничного *матерокъ* (Ч.р. 12).

Пізніші першодруки 1868 і 1909 рр. Також маніфестують приклади відновлення *е у двох словоформах *матернёго* (Ж.К. 323; М.Б. 43), які, ймовірно, є рухливими щодо складоподілу, проте в цих самих текстах у відкритому складі двічі відбито [і]: *матірок(ь)* (Ж.К. 298; М.Б. 103).

У тексті 1857 р., а також у виданні 1861 р. П. О. Куліш замість більш сподіваних *завсігди* або *завсіди* 4 рази вживає *завсегдá* (Ч.р. 67, 124, 312; Хм. 19) – відповідно до давньоукраїнського *вьсєгда* та *вьсьгда*. Імовірно, під впливом рідної говірки, у якій цей давньоукраїнській варіант залишився без змін, в ідіолекті П. О. Куліша закріпилася форма з *е*. Сл.Гр. паралельно подає *завсєгда* і *завсігда*, а от *завсігди* фіксує тільки з і (II, с. 22).

Тільки в ранніх текстах 1857 і 1861 рр. Репрезентовано рефлекс [и], причому небагатьма словоформами: *защипки*, *защиміло* (2), *въ, уростичъ* (5) (Ч.р. 112... 358; Хм. 66... 108), *пиромъ*, хоча й *перá* (Ч.р. 211, 270). П. Ю. Гриценко спостеріг, що мова рукописів та першодруків Панаса Мирного також фіксує написання *защиміло*, в *ростич*⁷⁸ [Гриценко 2007, с. 24].

У Словникові за ред. Б. Д. Грінченка деякі з аналізованих словоформ подано з рефlekсами *е* та *і* як рівнозначні (*щиміти* = *щеміти*; *утікти* й *утекти*; *зркатися* = *зрікатися*), деякі – безальтернативно (*дорікати*, *нарікати*; *текти*, *утікати*, *вимітати*, *замітати*, *защіпати*, *літати*)⁷⁹ [Сл.Гр.].

Означену вище варіантність цікаво простежити в запозичених за середньоукраїнської доби словах, що так само, як і питому українську лексику, охопило чергування «нового ятя» з [e]: *ě : е (рěць) : реці*: *папéромъ, на папері – папúромъ – папірами*; *привелéй, привелéями – привилéй, привилéі...* Імовірно, запозичення *привілей* в українській мові набуло поширення за посередництва польської – *przywilej* [Фасмер 1964–1973, III, с. 363]. Це слово відоме ще в давньоукраїнській з *и* – *привилей* [ЕС, IV, с. 569; ССУМ II, с. 234], так само з *и* його фіксує і текст П. О. Куліша 1861 р.

У восьми словоформах – *привилéй, привилéемъ, привилéі, привилéй, привилéемъ, привилéі*. Хоча із зрозумілих причин означене запозичення не трапляється в народному мовленні, однак, цілком ймовірно, що поява *е* у двох словоформах у найбільш ранньому тексті 1857 р. Зумовлена впливом рідної говірки: *привелéй, привелéями* (Ч.р. 225, 298).

Ю. В. Шевельов відзначає, що з упродовженням «нового ятя» і поширився на суфіксальні іменникові парадигми з випадним голосним в останньому складі основи типу сучасного українського *пріпічок* : *пріпічка*⁸⁰ [Шевельов 2002, с. 554].

Привертає увагу той факт, що в ранньому тексті 1857 р. П. О. Куліш зберігає давній [e] в сумнівному щодо відкритості / закритості складі переважно одиничних словоформ від псл. *Ректь*, напр.: *печкурú, пріпечка, по záпечкахъ, záпечка* (Ч.р. 309, 325, 355, 419). Сл.Гр. засвідчує неусталеність літературної норми щодо рефlekсації *e: *печкур* = *пічкур* (III, с. 150).

⁷⁸ Гриценко П. Ю. Ідіолект і текст. *Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка* : зб. наук. пр. К. : Наук. думка, 2007. С. 16–43.

⁷⁹ Грінченко 1895 – Грінченко Б. Д. Етнографические материалы, собранные въ Черниговской и сосѣднихъ съ ней губерніяхъ. Вып. 1. Черниговъ, 1895. С. 80–296.

⁸⁰ Шевельов Ю. Исторична фонологія української мови / пер. з англ.: С. Вакуленко, А. Даниленко; ред. Л. Ушкалов. Х.: Акта, 2002. 1054 с. (Сер. “Класика української науки”).

Змішування [и] та [е] в наголошеній позиції

П. О. Куліш часто змішує [и] та [е] не тільки в ненаголошеній позиції (написання *мині* і *мені*), але й під наголосом, напр.: *кишэні, кишенці, кишэнь, по кишэняхъ – кешэнями; нинэче – ненэче; полинұвъ, полинула – поленула; сидіти, одсїжувались, всїділи, сиділа – седіти, седівъ, сежұ, не всэдить; до століці, въ столицяхъ – столэчне, столэчного, столэчному*; найбільше написань з *е* і водночас найширшу варіантність репрезентує ранній текст 1857 р. Показово, що листи письменника 40–50-х рр. Підтверджують змішування [е] та [и]: *сидіти, сидів, сижу, сидіть, сидючи – седимо, сєдя, сєдючи* [КЛ]; сучасні спостереження з території східнополіських говірок фіксують тільки [е] в *с[е]’дит’, с[е]’дим* (2009 р.); те саме і в ЗОЮР П. О. Куліша – *сєдїть, седїть, сєдятъ* (2) (с. 77, 78).

Протетичний *ј*

У низці українських говорів у слов’янських за походженням слова голосні не можуть уживатися на початку слова, у цій позиції вони прикриваються протетичними приголосними, якими найчастіше бувають *в, г, ѣ* та зрідка *л*⁸¹ [Залеський 1977, с. 76]. Ю. В. Шевельов пише, що «на Східному Поліссі є місцевості, де вживається протетичний *ј*» перед *у*, зокрема в іменнику *юлиця*⁸² [Шевельов 2002, с. 576–577]. За Г. П. Півтораком, протетичний *ј* у слові *јулиц’а* засвідчено лише в північноукраїнській діалектній зоні (суцільним масивом – у східнополіських говірках між Десною і Сновом, у східних говірках Сумщини та на середньому Поліссі в окремих говірках Нижньої Прип’яті)⁸³ [Півторак 1988, с. 153]. Карта АУМ № 139 (I) та етнографічні матеріали П. О. Куліша й Б. Д. Грінченка підтверджують спостереження мовознавців: *’[ѣ]улиц’а* [АУМ], *юлицею* і *юлицю / юлицю, юлиця* [ЗОЮР, с. 52; Грінченко 1895, с. 238–239]; хоча в П. Д. Гладкого – *’[г]улиц’а*, як, до речі, і в тексті 1994 р. – *серед гулиці* [Тв. 2, II, с. 124].

⁸¹ Шевельов Ю. Історична фонологія української мови / пер. з англ.: С. Вакуленко, А. Даниленко; ред. Л. Ушкалов. Х.: Акта, 2002. 1054 с. (Сер. “Класика української науки”).

⁸² Залеський А. М. Діалектна основа фонологічної системи сучасної української літературної мови. *Українська літературна мова в її взаємодії з територіальними діалектами*: зб. наук. пр. відп. ред. М. А. Жовтобрюх; АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. К.: Наук. думка, 1977. С. 50–96.

⁸³ Півторак Г. П. Формування і діалектна диференціація давньоруської мови: істор.-фонет. Нарис. відп. ред. В. Г. Скляренко; АН УРСР. Ін-т мовознавства. К.: Наук. Думка, 1988. 280 с.

З-поміж усіх досліджуваних першодруків єдиний приклад уживання [j] перед [y] маніфестує ранній текст 1857 р., зокрема в «Чорній раді» такий тип протези відбито в мовленні міщан: «*Прийде й на нашу юлицю празникъ*» (Ч.р. 227). Подібну форму засвідчує також лист П. О. Куліша від 1852 р.: *юлочку* [КЛ, II, с. 34]. Окрім того ж мова тексту 1857 р. демонструє різні варіанти протези для запозичення з пол. *Нурта: юрба* (3), *юрма – гурбою* (Ч.р. 63, 65...327).

Епентеза

У північному наріччі в дієслівних формах *піду, підеш, підемо, підете, підуть* як прослідок кореневого і вживають нескладовий [i] (¹*п'ійдуду, п'ійдеш, п'ійдемо, п'ійдете, п'ійдуть*); числівникові форми *третій, двічі, тричі* в говорах північного наріччя вживаються із вставним [й] (*т'рєйт'і, д'в'ійчі, т'рійчі*). Означені дієслівні та числівникові форми засвідчуються літературною мовою XIX ст.⁸⁴ [Матвіяс 2005 б, с. 37].

Карти АУМ (I) та записи діалектного мовлення з території східно-поліських говірок засвідчують як вставний [й] у дієслівних та числівникових формах, так і випадний постпрефіксальний [й]. Напр.: ¹*п'іде, п'іде^м(о) і п'і[й]де, п'і[й]дем(о), пу[й]де, пу[й]дем(о); по[й]де, по[й]дем; т'рєт'ій і т'рє[й]т'і(ї), т'рійч'і, д'в'і[й]ч'і* [карти АУМ № 116–117, I]; *п'ідеш, пош'ла, пошоў, п' [й]деш і по[й]ду, п' [й]деш, п'у[й]деш; при[й]ш'ла, при[й]де, при[й]ш'ла, до^а[й]ш'ла, д' [й]деш, до[й]шоў і вишла, пришоў, приш'ла, п'ід'іш'ла, прин'а'ла, прим'а'ка; у т'рєт'ом, т'рєт'ого* (2009 р.); *приш'ли, при'ти і ви[й]шоў, за[й]шоў; по[й]д'ем; ў т'рє[й]т'ум к'лас'і* [Говори 1977]; *придеш, при'ду, у'примах, 'вин'ат', за'н'ат', ви'мат', при'майте, при'мак, по'н'авс'а, але по[й]ти, пу[й]ду, пу[й]деш; т'рє[й]т'аја, т'рє[й]т'і, т'рє[й]чи, хоча т'рєт'ого* [Гладкий 1928]; *трé[й]чи* [Курило 1924, с. 88]; *третій, двичи, трычи та трєйтій* [Гринченко 1895]; *пішли, пішовъ і пійти, пійди, пійде, пійдемъ, пійдешъ, пойди; винявъ, нанявъ, приняла, вишли, приде і прийде, пришовъ, пришли; трєйт'я, трєйтю* [ЗОЮР].

У першодруках П. О. Куліша виявлено непослідовність автора у відбитті дієслівних форм з нескладовим [i]. Альтернативні словоформи зафіксовано в тексті 1861 р.: *пішли, пішовъ, пішла, пішло – пійшовъ, пійшла, пійшли, пійшло* (6:6); у тексті 1868 р.: *пішовъ, пішла, пішло –*

⁸⁴ Матвіяс І. Г. Діалектна основа консонантизму в українській літературній мові. *Мовознавство*. 2005. №2. С. 32–40.

пійшло (8:1); у тексті 1857 р. Значно переважають дієслівні форми з нескладовим [і], причому альтернативні без [ї] відбито здебільшого в мові другорядних персонажів і тільки двічі – у мові автора: *пійти, пійду, пійдемо, пійшовъ, пійшла, пійшли, пійшло* – *піду, піди, пішовъ, пішли, пішла, пішло* (53:11). Інші дієслівні форми з [ї] після префікса виявлено в ранньому першодрукові 1857 р.: *порозумнійшаешъ, повеселійшаемо* (2). Як видно, дієслівні форми з епентичним [ї] – виразна риса раннього тексту 1857 р., порівняно з пізнішими прижиттєвими першодруками.

Випадний [й] у сполуці [йн']

Ф. Т. Жилко відзначає, що у східнополіських говірках «фонема *й* (ї) в позиції після префікса, як правило, зникає» [Жилко 1958, с. 31]. У прижиттєвих першодруках П. О. Куліша втрату [й] у сполуці [йн'] зафіксовано в 32-х дієслівних формах, причому 25 з них припадає на ранній текст 1857 р. Альтернативні словоформи з [й] у [йн'] відбивають тільки пізніші першодруки: *виняти, винявъ* (1857) – *вийнявъ* (1868); *доняла; переняла; заняти, занявъ, заняли* (1857) – *зайняли* (1861), хоча паралельно в текстах 1861, 1868 і 1882 рр. Відбито сім словоформ без [й] (чотири з них у першодрукові 1861 р.) – *заняли, при(ы)нявъ, принявъ, приняла, прийняли* (Хм. 16, 99, 128; Ж.К. 283, 312; Ор. 7).

У деяких поліських говірках іменник *стайня* вживають без [й] [Матвіяс 2005 б, с. 38]. Цю рису питомого діалектного оточення П. О. Куліш відбиває в ранньому тексті 1857 р.: *станя, до / на стані, у станю, по станяхъ* (Ч.р. 62, 147... 427); у реєстр Сл.Гр. варіанти *станя = стайня* внесено як тотожні (IV, с. 197). Крім того, у тексті 1857 р. У мові сільської черні двічі зафіксовано *приде*; у мові запорожця Кирила Тура – одиничне *пришлось* (Ч.р. 198... 402).

Епістолярій П. О. Куліша 40–50-х рр. підтверджує епентичний [й] у дієсловах та числівниках; випадний [й] засвідчують переважно листи 40-х рр.: *пійде* (3), *пійдем* (2), хоча паралельно *пішов, пішли, пішло*; у числівниках – *двійчи, трейті*, але *третій*; випадний [й] у листах 40-х рр. – *вимай, виде, видеш, вишло, приде, пришла, пришли, пришло, пришлось, прими, примуть*; у 50-х рр. Більшає кількість словоформ з [й] – *вийде, вийшла, зайшла, зайшли, пройшов* [КЛ].

Словник за ред. Б. Д. Грніченка як тотожні пропонує дієслівні та числівникові словоформи з епентичним [й] та без нього, а також дієслівні

словоформи з постпрефіксальним та випадним [й], напр.: *вийняти* і *виняти*; *дойняти* і *доняти*; *зайняти* і *заняти*; *перейняти* і *переняти*, *пійти* = *піти*, *пойняти* = *поняти*, *прийняти*, *приняти* – приклад із «Чорної ради» П. О. Куліша: *приняв*; *двійчи* = *двічи*; *трейтій* = *третій*, *трийчи* = *тричи* [Сл.Гр.].

П. Ю. Гриценко спостеріг у мові Панаса Мирного послідовну втрату [й] у сполучі [йн'] у низці частовживаних словоформ (*приняти*, *проняв*, *наняти*, *заняв*, *виняв*, *станя* 'стайня') на тлі послідовного збереження [й] у сполуках з іншими наступними приголосними (*прийшов*, *зійшлися*, *приймати*, *виймали*, *прийдеться*); у поодиноких випадках використання *пійшов* на тлі поширеної форми *пішов*⁸⁵ [Гриценко 2007, с. 25–26].

Ранні морфологічні риси мови Пантелеймона Куліша

Форми двоїни

У поліських говорах форма двоїни доволі помітна в іменниках сер. роду -*о́*-, -*йо́*- та -*ес*- основ: *дві вікн'і*, *три жец'у* (*жейц'у*), *дві сл'ов'і* та ін. [Жилко 1966, с. 84]. Записи діалектного мовлення різних років засвідчують форми двоїни в східнополіських говірках: *три гонча'р'і*, *д'в'і вер'б'і*, *д'в'і хат'і*, *ру'к'і* і *ру'ц'і*; *три ко'ров'і*, *за три вер'ств'і*; *чо'тири під'вод'і*; *о'б[у]дві'сучк'і* [Гладкий 1928, с. 126–127]; *д'вль хàт'і*, *д'вль пàh[ль]* [Курило 1924, с. 77]; *ру'кав'і* [Говори 1977, с. 190, 194]; *чо'тир'і ко'ров'і*, але й *дві ко'ров[у]*, *три ду'ш[у]*, *дві д'іу'чат* (2009 р.).

За спостереженнями С. П. Бевзенка, «десь до 30-х р. ХХ ст. такі двоїнні форми вживалися і в літературі як в художній, так і в науковій. Їх знаходимо раз у раз у творах письменників ХІХ – поч. ХХ ст.», наприклад, в І. С. Нечуя-Левицького (*дві руці*, *дві корові*), І. Я. Франка (*дві сили*)⁸⁶ [Бевзенко 1960, с. 98]. У мові найбільш раннього тексту П. О. Куліша 1857 р. виявлено два приклади вживання двоїни від іменників жін. та сер. роду в сполученні із числівником *два* – *дві пàрі волівъ*, *два слóві*, а також без числівника – *одиничне пройшовши зъ гóні*; *брóві* (3), хоча паралельно *брóви* (Ч.р. 39, 90, 95, 114...247). Прикметно, що лист П. О. Куліша 1854 р. також фіксує такий вияв двоїни, як *два слóві* [КЛ, І].

⁸⁵ Гриценко П. Ю. Ідіолект і текст. *Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка* : зб. наук. пр. К. : Наук. думка, 2007. С. 16–43.

⁸⁶ Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови. Нариси із словозміни та словотвору. Ужгород: Закарпат. обл. вид-во, 1960. 416 с.

Стягнення неособових родових займенників

Українські говори, зокрема й східнополіські, зберігають залишки давньоукраїнських форм займенників род. відм. одн. жіночого роду – *моу, твоу, своу, тоу, сеу, усеі* (< *моѣ, твоѣ, своѣ, тоѣ, сеѣ, вѣсеѣ*): *до тойі улиці*⁸⁷ [Самійленко 1970, II, с. 143]. Явище стягнення у формі дав. відм. Поширено здебільшого в південно-західних, зрідка в західнополіських, середньонаддніпрянських та степових говорах⁸⁸ [Самійленко 1970, II, с. 145]. У записах з території східнополіських говірок різних років відбито *моїму, своїму; на моїму* [ЗОЮР, с. 71, 78; Гладкий 1928, с. 128].

З-поміж прижиттєвих першодруків тільки найбільш ранній текст 1857 р. фіксує стягнення в 11-ти присвійних займенниках у формі дав. відм.: *своїму, мойму*, а також в одиничному *мому*: «*Хиба жь ти не радь мому Тараскові...*» (Ч.р. 66). Дві форми *твойму* в неприжиттєвому виданні 1909 р. можуть бути зумовлені ритмічною організацією поетичного тексту.

Оскільки стягнені займенникові форми подекуди трапляються у східнополіських говірках, можна припустити, що в мові П. О. Куліша зазначене скорочення, відбите в ранньому тексті 1857 р. У формі давального відмінка, зумовлене впливом діалектного оточення. Однак не виключено також, що автор зазнав впливу інших говорів.

Флексія –и з давнього и (← ы) у займенниках

Поширена в говорах української мови флексія *-и* з давнього *и* (← *ы*) у формах неособових родових займенників [Самійленко 1970, II, с. 156; Жилко 1958, с. 28] маркує першодруки 1857 і 1861 рр.: безальтернативно відбито *наши, ваши* і майже послідовно *сами* (1857); переважно *наши, сами*, хоча й *наші, самі* (1861). Тільки в тексті 1857 р. виявлено *-и* у відзайменникових числівниках *одни* (4), *други*, а також у займеннику *яки* (Ч.р. 63.. 197, 296), причому *други* та *яки* є одиничними. Імовірно, означені форми П. О. Куліш у ранніх текстах відбив в опорі на своє питоме мовне оточення.

Діалектні джерела різних років з території східнополіських говірок поруч з *-і* широко фіксують *-и*: *ваши, други, инши, наши, сами, яки*

⁸⁷ Самійленко С. П. Нариси з історичної морфології української мови: у 2 ч. К.: Рад. школа, 1964, 1970.

⁸⁸ Гладкий П. Д. Говірка села Блоставиці Гостомельського району на Київщині. *Укр. діалектол. зб. К.*, 1928. Кн. 1. С. 93–141.

[ЗОЮР, с. 49, 55, 62, 72, 75]; *одни, сами* (імовірно, *и* позначає [i]) [Гринченко 1895, с. 241, 294]; *са'м[u]*, а також *са'м[u]м, са'м[u]х, пуд'сам[u]м л'ісом* [Гладкий 1928, с. 128, 136]; *'сам[u], та'к[u]* [Говори 1977, с. 194–195]; *ја'к'[i^u] і ја'к[u], та'к'[i^u] і та'к[u], ота'к[u], у'с'ак'[i] і у'с'ак[u], ко'тор[u], о'т[u], 'т[u]* 'ті'; *од'н-[u], са'м[u]* (2009 р.).

Суфікс *-ова-* в дієсловах

Суфікс *-ова-* має відносно обмежену діалектну базу – поширений тільки в північному наріччі та в карпатських говорах південно-західного⁸⁹ [Матвіяс 2005 в, с. 6]. У лівобережнополіських говірках у дієсловах недоконаного виду (як у білоруській і російській мовах) уживаний суфікс *-ова-*: *старц'ов'ат', в'ішептав'ат', адв'хдават'* [Жилко 1966, с. 93–94].

Діалектні джерела з території східнополіських говірок засвідчують дієслівні форми з *-ова-* та паралельно з *-ува-*, однак у сучасних спостереженнях 2009 р. Відбито переважно форми із суфіксом *-ува-*. Зокрема, паралелізм дієслівних форм (*-ува-* та *-ова-*) відбиває карта АУМ № 179 (I), записи П. О. Куліша [ЗОЮР], а також О. Б. Курило (*-ава-/ -ува*) [Курило 1924, с. 81]⁹⁰. Сучасні спостереження показали, що в говірках Шосткинського, Глухівського та Борзнянського районів відомі переважно дієслівні форми із суфіксом *-ува-*, однак трапляються також з *-ова-/ -ова-*: *л'уб[о'ва]лас', посап[о'ва]ла, скирд[о'ва]ли, шар[о'ва]т'* і *перено^ач[о'ва]ў* (2009 р.). У записах Б. Д. Грінченка, як і в Т. В. Назарової [Говори 1977, с. 146, 193–194], у дієсловах відбито суфікс *-ува-*, проте в прикметниках можливий *-ова-*: *виноватъ, дураковатый* [Гринченко 1895, с. 230, 233]; у записах П. Д. Гладкого не тільки в дієслівних, але й в іменних формах (*вин[ова]'та, пранц'[о'ва]та*) переважає *-ова-* [Гладкий 1928, с. 114, 123, 139].

Порівняно з іншими досліджуваними текстами, першодрук 1857 р. Найширше відбиває словоформи з *-ова-* (дієслів та дієприслівники), хоча непослідовно – *-ова-* (195) й *-ува-* (101).

Наприклад: *дароватимуть, даровали, обдаровавъ, подаровавъ, подаровала – подарувавъ* (6:1); *дяковати, подяковавъ – подякувати, подякувавъ, подякували* (2:4). Прикметно, що словникові до роману зафіксовано тільки дієслова з *-ова-*. У тексті 1857 р. Суфікс *-ова-* виявлено

⁸⁹ Матвіяс І. Г. Діалектна основа консонантизму в українській літературній мові. *Мовознавство*. 2005. №2. С. 32–40.

⁹⁰ Курило О. Фонетичні та деякі морфологічні особливості села Хоробричів. *Зб. Іст.-філол. Відділу*. Всеукр. Акад. наук: пр. етногр. Комісії. № 21. К., 1924. 111 с.

також у п'ятьох прикметниках: *виноватого, мужиковатому, суковатихъ*; 12-ти віддієслівних іменниках: *гамовання, гордованне, козаковання, малёванне, полёванне, пошанованне, старшиновання...* Листи П. О. Куліша 40–50-х рр. підтверджують обидва суфікси в дієслівних формах, віддієслівних іменниках, проте *-ова-* значно переважає, його засвідчують також прикметники, напр: *друковать, друковати, друковатимуть, надруковати, надруковавши – друкуватиметься; мізковати – мізкувати; мізкованне – мізкування; друковання, мальовання; виноват, узловату* [КЛ].

У пізніших першодруках творів П. О. Куліша кількість дієслівних форм із суфіксом *-ова-* помітно меншає, напр.: у тексті 1861 р. – 4 : 300; у тексті 1868 р. – 6 : 118.

Форми дієслів 1-ї особи множини

У 1-й особі множини в дієсловах усіх дієвідмін на всій території поширення української мови наявна флексія *-мо*, проте в лівобережнополіських, як і в південно-східних та південно-західних діалектах, у ненаголошеній позиції вона може скорочуватися в *-м*: *рóbим, берём, знáјем, несём* [Бевзенко 1980, с. 134]⁹¹.

Карти АУМ № 260, 264 (I) та записи діалектного мовлення у східнополіському ареалі паралельно фіксують повні та короткі форми, однак короткі мають більшу поширеність. Більшість коротких форм відбивають, зокрема, сучасні записи 2009 р. – 32 (*-мо*) : 42 (*-м*); так само переважно короткі форми фіксують спостереження О. Б. Курило [Курило 1924, с. 81]⁹² і тільки короткі – Б. Д. Грінченка, Т. В. Назарової [Грінченко 1895; Говори 1977], а також пісенний фольклор, записаний П. О. Кулішем – *будемъ, не маемъ, можемъ*, однак у прозовому тексті на тлі коротких трапляються поодинокі *говоримо, йдемо, ходимо, калауримо, стреляємо* [ЗОЮР, с. 50, 53, 70, 76, 78]; у П. Д. Гладкого й на картах АУМ (*не^(u)с[e^(u)]мо*), [*не^(u)семо*] і *не^(u)с[ем]*, *не¹с[ом]*; *хо¹д'[ім]*, *хо¹д'[ом]*, [*бе¹ром*], [*не¹сом*]) паралельно відбито повні та короткі форми [Гладкий 1928, с. 108, 129; АУМ № 260, 264, I].

У прозових першодруках П. О. Куліша більшість становлять дієслова з *-мо*: *-мо* (146) і *-м* (28), причому 28 усічених форм припадає на текст

⁹¹ Бевзенко С. П. Українська діалектологія: навч. посіб. Для студ. філол. ф-тів. К.: Вища шк., 1980. 248 с.

⁹² Курило О. Фонетичні та деякі морфологічні особливості села Хоробричів. *Зб. Іст.-філол. Відділу / Всеукр. Акад. Наук: пр. етногр. Комісії*. № 21. К., 1924. 111 с.

1857 р. (на тлі 110 з **-мо**), напр.: *випъемъ – випъемо; однімемъ, возвеселимъ*. Свідчення діалектних джерел переконують, що явище скорочення дієслівної флексії **-мо** в **-м** було властиве східнополіським говіркам і за часів П. О. Куліша. Однак тісний зв'язок з рідним діалектним оточенням письменник відбиває тільки в ранньому першодрукові 1857 р., а в прозових текстах наступних років виявлено послідовність у використанні словоформ із **-мо**.

Прийменники *к (ік)*

Давній прийменник *къ / ко* був поширений у писемності впродовж усього староукраїнського періоду; у сучасній літературній мові *к (ік)* вважають застарілим, хоча його треба кваліфікувати як розмовний, оскільки він трапляється у творах письменників минулого століття, відомий також у мові художньої літератури XIX ст. Так, цей прийменник засвідчує мова творів Л. І. Глібова, П. Г. Тичини [Жилко 1958, с. 36]; *к* часто вживаний у текстах Панаса Мирного [Гриценко 2007, с. 29]. Прийменник *к (ік, г)* внесено до реєстру Сл.Гр. (II, с. 202).

Усі досліджувані першодруки творів П. О. Куліша відбивають прийменник *к (ік)*, однак найширше його фіксує великий прозовий текст «Чорної ради» 1857 р. – у 24-х синтаксемах, більшість з яких становлять фраземи зниженої тональності, напр.: *къ дияволу; къ нечистому; укъ бісовій матері; къ нечистій матері; къ завтраму укъ ранку; къ царському намету; къ Гвинтовчиному хутору* (Ч.р. 68... 362). Листи П. О. Куліша 40–50-х рр. Відбивають *ук* у чотирьох конструкціях з темпоральним значенням: *одослав ік такому урем'ю, ік якому Вам завгодно назначити; 12 книжку уздриш, може, геть ік півмісяцю; А щоб нам до Вас ік Пётру* [КЛ]. Прийменник *к (ік, г)* підтверджують сучасні спостереження, записи Т. В. Назарової, П. Д. Гладкого та Б. Д. Грінченка з найближчого говіркового оточення письменника. Так, цей прийменник фіксують східнополіські діалектні джерела різних років, напр.: *и къ тому* [ЗОЮР, с. 65]; *къ нимъ* [Гринченко 1895, с. 131]; *к Роз'дву 'шила; ден' о'до д'н'а блишше ік смерт'і; г Вели'кодному 'празнику* [Гладкий 1928, с. 135]; *к 'воўку на'гами* [Говори 1977, с. 194]; *к пр'ім'еру* (2) (2009 р.).

Імовірно, прийменник *к (ік)* у мові творів П. О. Куліша доцільно пов'язувати з його питомим діалектним оточенням.

Першодруки 1857, 1861 та 1868 рр. На тлі всталеного сучасною літературною нормою **замість** відбивають також варіант **замісь**;

прикметно, що з 12 словоформ **замісь** десять припадає на ранній текст 1857 р., напр.: **замісь** ушуль рублена башта, **замісь** щобъ шанувати гостя, **замісь** табора підъ містомъ, киями **замісь** паляницъ годувати, улав ъ ёго за спиною **замісь** горба (Ч.р.5... 404). До того ж цей текст послідовно відбиває прийменник **скрізь** 'крізь', напр.: **скрізь** цвітъ садовини (Ч.р. 179); відповідно до сучасної літературної норми прийменник **скрізь** 'крізь' кваліфікують як діалектний [СУМ, IX, с. 322].

Листи П. О. Куліша 40–50-х рр. підтверджують прийменник **замісь**: **замісь** будинку, **замісь** насіння [КЛ]. Сл.Гр. як рівнозначні пропонує **замісто**, **замість**, **замісьць**, **замісь** (II, с. 66); опубліковані в ЗОЮР етнографічні матеріали О. В. Шишацького-Ілліча (записані в с. Красилівка Козелецького повіту Чернігівської губернії) відбивають **світъ** ище **замісь** довго стоять буде [ЗОЮР, с. 173].

Хоча свідчення діалектних джерел обмежені, однак припускаємо, що прийменники **замісь**, **скрізь** 'крізь' П. О. Куліш засвоїв у рідному йому східнополіському говорі.

Частки **ни** (< **ni**), **не-** і **ни-** (< **ně-**)

З-поміж досліджуваних першодруків тільки текст 1857 р. фіксує чотири словосполучення з давньоукраїнською **ни** (< **ni**) на тлі численних конструкцій з повторюваною заперечною часткою **ні**: **ні** шабель, **ни** сагайдаківъ; **ні** шабля, **ни** куля ёго не одоліе; **ні** за князя, **ни** за лицаря; **ні** шаблі, **ни** бунчуки (Ч.р. 39... 227). За спостереженнями Ю. В. Шевельова, заміна **ni** на **ně** оминула говірки карпатської зони; «форми з **y**⁹³ досі втримуються також на Західному та Східному Поліссі»⁹⁴ [Шевельов 2002, с. 844]. Отже, цілком імовірно, що в ранньому тексті П. О. Куліш відбиває одну зі східнополіських рис, хоча в його етнографічних матеріалах виявлено **не**: «И вже теперъ не пропуститъ не одной служби, не утрени [ЗОЮР, с. 50]; у записах О. Б. Курило – **ні**: *n'[i] hadnǒj* [Курило 1924, с. 84].

Імовірно, питомим говірковим довіллям зумовлені **не-** та **ни-** (< **ně-**) в одиничних **де-негдѣ**, **не дѣ** въ біса дінусь, але й **нігдѣ**; **не ко́му**; **не в́року**, **несені́тницю** (Ч.р. 63...407), також зафіксованих у тексті 1857 р. Прикметно, що епістолярій П. О. Куліша 40–50-х рр. Засвідчує частку **не-** (< **ně-**) численними прикладами: **несені́тниця**, але й **нісенитниці** (род. відм. одн.), **некуди**, **некому**, **нехто**, але й **ніхто**, **нечого** (5), хоча здебільшого **нічого**, **не про що не дбаємо**, **нечим**, **неяк**, **неякого**, але й

⁹³ Графема у позначає рефлекс */u/.

⁹⁴ Шевельов Ю. Історична фонологія української мови. пер. з англ.: С. Вакуленко, А. Даниленко; ред. Л. Ушкалов. Х.: Акта, 2002. 1054 с. (Сер. "Класика Української Науки").

ніякого (КЛ). Цю частку, крім записів Б. Д. Грінченка та О. Б. Курило, підтверджують ЗОЮР та – паралельно з варіантами $n[e^i]$, $n[u]$, $n[u^i]$, $n[i^u]$, $n'[i]$ – інші східнополіські діалектні джерела, особливо широко – сучасні спостереження 2009 р., напр.: *не вь чому́, нечóго, не що, неяко́ї і нічого* [ЗОЮР, с. 53, 69, 71, 79]; $n[e^i]$ *зде*; $n[e^i]$ *коли* і $n'[i^i]$ *коли*; $n[e^i]$ *куди не јди*; $n[e^i]$ *на шчо во́на ме́н'і* [Гладкий 1928]; $n[e^i]$ *йак* і $n'[e^i]$ *йак*; $n[e^i]$ *чого* і $n'[e^i]$ *чого*, $n'[i^i]$ *чого* [Говори 1977]; $n[e^i]$ *йаки(ї)* і $n[u^i]$ *йакиї*, $n'[i^i]$ *йакиї*; $n[e^i]$ *коли* і $n[u^i]$ *коли*, $n'[i^i]$ *коли* [карта АУМ № 272, 1]; $n[e^i]$ *х'то* і $n[u^i]$ *х'то*, $n[u^i]$ *х'то*, $n[i^u]$ *х'то*; $n[u]$ *ш'чо*; $n[e^i]$ *куди* і $n[i^u]$ *куди*; $n[u]$ *зде* і $n'[i^i]$ *зде* (2009 р.).

Розглянуті фонетичні та морфологічні риси мови П. О. Куліша, відбиті насамперед в ранньому першодрукові 1857 р. (і подекуди в тексті 1861 р.), мають відповідники в питомому для автора східнополіському діалектному оточенні. Поза сумнівами, на ранніх етапах творчої діяльності П. О. Куліш перебував під відчутним впливом локального мовного довкілля, а пізніше, формуючи засади творення норм літературної мови, свідомо зазнав еволюції, що засвідчує мова пізніших першодруків автора.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови. Нариси із словозміни та словотвору. Ужгород: Закарпат. обл. вид-во, 1960. 416 с.
2. Бевзенко С. П. Українська діалектологія: навч. посіб. для студ. філол. ф-тів. К.: Вища шк., 1980. 248 с.
3. Белая А. С. Надснговские говоры на Черниговщине (фонетика): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. К., 1972. 20 с.
4. Біла О. Фонетичні особливості північноукраїнських говірок у зв'язку з суперсегментними характеристиками. *Проблеми сучасної ареалогії*. К.: Наук. думка, 1994. С. 144–151.
5. Брахнов В. М. Говоры Переяслав-Хмельницкого района на Киевщине : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. К., 1960. 330 с.
6. Брахнов В. М. Деякі морфологічні особливості говірок Переяслав-Хмельницького району на Київщині. *Діалектол. бюлетень*. Вип. VII. К.: Вид-во Акад. Наук УРСР, 1960. С. 61–75.
7. Гладкий П. Д. Говірка села Блиставиці Гостомельського району на Київщині. *Укр. Діалектол. Зб.* К., 1928. Кн. 1. С. 93–141.
8. Говори української мови: зб. текстів / уклад. С. Ф. Довгопол, А. М. Залеський, Н. П. Прилипко. К.: Наук. думка, 1977. 590 с.
9. Гриценко П. Ю. Ідіолект і текст. *Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка*: зб. наук. пр. К.: Наук. думка, 2007. С. 16–43.
10. Железняк М. Г. Варіювання прийменникових конструкцій в українських східно–поліських говорах. *Мовознавство*. 1988. № 1. С. 60–64.

11. Железняк М. Г. Складні прийменники в українських східнополіських говірках. *Укр. мовознавство*. 1989. Вип. 16. С. 80–88.
12. Железняк Н. Г. Предложные конструкции в украинских восточнополесских говорах: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02. К., 1989. 302 с.
13. Жилко Ф. Т. Сучасні зміни в говірках Козелецького й Остерського районів Чернігівської області. *Діалектол. бюлетень*. Вип. II. К.: Вид-во Акад. наук УРСР, 1950. С. 14–30.
14. Жилко Ф. Т. Перехідні говірки від української до білоруської мови в північно-західних районах Чернігівщини. *Діалектол. бюлетень*. Вип. IV. К.: Вид-во Акад. Наук УРСР, 1953. С. 7–21.
15. Жилко Ф. Т. Південночернігівські говірки, перехідні до полтавських. *Діалектол. бюлетень*. Вип. V. К.: Вид-во Акад. Наук УРСР, 1955. С. 46–58.
16. Жилко Ф. Т. Дифтонги в чернігівських говірках. *Діалектол. Бюлетень*. Вип. VI. К.: Вид-во Акад. наук УРСР, 1956. С. 71–88.
17. Жилко Ф. Т. Говори української мови. К.: Рад. шк., 1958. 172 с.
18. Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови. 2-ге вид., перероб. К.: Рад. шк., 1966. 308 с.
19. Жовтобрюх М. А. Деякі особливості вокалізму поетичної мови Т. Г. Шевченка. *Праці Одес. держ.ун-ту ім. І. І. Мечникова*. 1962. Т. 152, вип. 15. С. 44–60; Жовтобрюх М. А. Деякі особливості консонантизму поетичної мови Т. Г. Шевченка. *Мовознавство*. 1962. Т. 17. С. 53–67.
20. Жовтобрюх М. А. Мова української преси (до середини дев'яностих років XIX ст.). АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. К.: Вид-во Акад. наук УРСР, 1963. 415 с.
21. Жовтобрюх М. А. Мова української періодичної преси: кінець XIX – поч. XX ст. АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. К.: Наук. думка, 1970. 303 с.
22. Залеський А. М. Діалектна основа фонологічної системи сучасної української літературної мови. *Українська літературна мова в її взаємодії з територіальними діалектами*: зб. наук. пр. / відп. ред. М. А. Жовтобрюх; АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. К.: Наук. думка, 1977. С. 50–96.
23. Історія української мови. Морфологія. С. П. Бевзенко, А. П. Грищенко, Т. Б. Лукінова та ін. К.: Наук. думка, 1978. 540 с.
24. Історія української мови. Фонетика. М. А. Жовтобрюх, В. М. Русанівський, В. Г. Скляренко. К.: Наук. думка, 1979. 367 с.
25. Карский Е. Ф. Материалы для изучения северно-малорусских говоров, а также переходных от белорусских к малорусским. *ИОРЯС*, 1898. Т. 3. Кн. 3. С. 1–42.
26. З історії дослідження східнополіських говірок: каталог . уклад.: Н. П. Дейниченко, Л. І. Дорошенко, В. М. Куриленко, Д. А. Мареев. Глухів: РВВ ГДПУ, 2009. 32 с.
27. Кумеда О. П. Ідіолект П.О. Куліша на тлі східнополіського діалекту: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. К., 2011. 212 с.
28. Кумеда О. Уваги до стилістично маркованих елементів в мові першодруків П. О. Куліша. *Язык и межкультурные коммуникации*. Минск : БГПУ. 2019. С. 135–138.
29. Курило О. Фонетичні та деякі морфологічні особливості села Хоробричів. *Зб. Іст.-філол. відділу*. Всеукр. Акад. Наук: пр. етногр. кмисії. № 21. К., 1924. 111 с.

30. Матвіяс І. Г. Діалектна основа вокалізму в українській літературній мові. *Мовознавство*. 2004. № 4. С. 15–24.
31. Матвіяс І. Г. Діалектна основа консонантизму в українській літературній мові. *Мовознавство*. 2005. № 2. С. 32–40.
32. Мозер М. Тарас Шевченко і сучасна українська мова : спроба гідної оцінки. пер. з нім. В. Кам'янець. Українознавча наук. Б-ка НТШ. Ч. 32. Л., 2012. 328 с. (Сер. «Історія мови»).
33. Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. К. : Либідь, 1995. 296 с.
34. Півторак Г. П. Формування і діалектна диференціація давньоруської мови: істор.-фонет. Нарис. відп. Ред. В. Г. Склярєнко; АН УРСР. Ін-т мовознавства. К.: Наук. думка, 1988. 280 с.
35. Расторгуєв П. А. Северско-белорусский говор. Минск: Изд-во Ин-та белорус. культуры, 1927. 224 с.
36. Русанівський В. М. Історія української літературної мови : підруч. К. : АртЕк, 2002. 424 с.
37. Русанівський В. М. У слові – вічність : (Мова творів Т. Г. Шевченка. К. : Наук. думка, 2002. 240 с.
38. Самійленко С. П. Нариси з історичної морфології української мови: у 2 ч. К.: Рад. Школа, 1964, 1970.
39. Синявський О. Н. Записки про мову села Любеча на Чернігівщині. *Мовознавство*. 1934. № 1. С. 91–97.
40. Тимошенко П. Д. Морфологічні риси мови творів Шевченка (Іменник). *Зб. пр. XV наук. шевченків. конф.* К.: Наук. думка, 1968. С. 133–162.
41. Тимошенко П. Д. Морфологічні риси мови творів Шевченка (Займенник). *Зб. пр. XVI наук. шевченків. конф.* К.: Наук. думка, 1969. С. 104–114.
42. Тимошенко П. Д. Морфологічні риси мови творів Шевченка (Прикметникові та споріднені з ними займенникові, дієприкметникові та числівникові форми). *Зб. пр. XVIII наук. шевченків. конф.* К.: Наук. думка, 1971. С. 195–206.
43. Тимошенко П. Д. Морфологічні риси мови творів Шевченка (Інфінітив). *Зб. пр. XX наук. шевченків. конф.* К.: Наук. думка, 1973. С. 162–174.
44. Тимошенко П. Д. Морфологічні риси мови творів Шевченка (Особові форми дієслів). *Зб. пр. XXIII наук. шевченків. конф.* К.: Наук. думка, 1979. С. 115–130.
45. Толстой Н. И. Полесье и его значение для славянской ареалогии. *Полесье и этногенез славян: предварительные материалы и тезисы конференции / Институт Славяноведения и Балканистики АН СССР*. М.: Наука, 1983. С. 6–8.
46. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М. : Прогресс, 1964–1973.
47. Шафонский А. Черниговского наместничества топографическое описание. К., 1851. 697 с.
48. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови. пер. з англ.: С. Вакуленко, А. Даниленко; ред. Л. Ушкалов. Х.: Акта, 2002. 1054 с. (Сер. «Класика Української Науки»).
49. Федорук. 2019.

ДЖЕРЕЛА

1. АУМ – Атлас української мови: у 3 т. К.: Наук. Думка, 1984–2001.
2. Т. І: Полісся, Середня Наддніпрянина і суміжні землі. 1984. 498 с.
3. Гринченко 1895 – Гринченко Б. Д. Этнографические материалы, собранные въ Черниговской и сосѣднихъ съ ней губернияхъ. Вып. 1. Черниговъ, 1895. С. 80–296.
4. ЗОЮР – Кулиш П. Записки о Южной Руси: в 2 т. К.: Днипро, 1994. (Репринт з видання 1856–1857 рр.). Т. 1. 1994. 324 с.
5. КЛ – Куліш П. Повне зібрання творів. Листи: у 2 т. / упор., комент. Олесь Федорук. К.: Критика, 2005–2009.
6. Сл.Гр. – Словарь української мови: у 4 т. / упор. З дод. влас. матеріалу Б. Д. Грінченко. К.: Вид-во Акад. Наук УРСР, 1958. (Надруковано з видання 1907–1909 рр. фотомеханічним способом).
7. ССУМ – Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.: у 2 т. / АН УРСР. К.: Наук. Думка, 1977–1978.
8. СУМ – Словник української мови : в 11 т. – К. : Наук. Думка, 1970–1980.
9. Тв. 2 – Куліш П. О. Твори : в 2 т. / Пантелеймон Куліш ; [вступ. ст. Є. К. Нахліка]. – К. : Наук. думка, 1994. – (Б-ка української літератури).
10. УМ 2004 – Українська мова: енцикл. / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. І доп. К.: Вид-во «Укр. Енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.

2.2. НАУКОВИЙ ТЕКСТ ІВАНА ФРАНКА

В АСПЕКТІ СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНИХ ВІДНОШЕНЬ ДОПУСТОВОСТІ

І. Франко зробив великий внесок у формування й унормування української літературної мови, надаючи провідного значення соборній мові як вираженню єдності східноукраїнського й західноукраїнського народів. У спеціальних мовознавчих студіях, літературно-критичних статтях, замітках, рецензіях, листах тощо письменник висвітлив методологічні й теоретичні аспекти формування й розвитку української літературної мови взагалі й наукового стилю зокрема, реалізація яких, власне, презентована у творчій спадщині митця. І. Франко чітко визначив умови розвитку літературної мови: розширення соціальної бази, оскільки це робить неможливим перетворення літературної мови на жаргон; засвоєння як мовних досягнень культури, так і діалектних елементів; усвідомлення майстрами слова духу живої народної мови.

І. Франко був переконаний, що українська є самостійною мовою, а не діалектом іншої, і це, власне, й прагнув пояснити науковцям, ученим та народові. Під час діяльності І. Франка на творчій та науковій ниві було

окреслено два варіанти розвитку української літературної мови – наддніпрянський і галицький, які попри значні спільні риси, несли в собі й відмінне у фонетиці, лексиці й граматиці.

Синтаксичне багатство мови І. Франка засвідчує потужну книжність його мовлення: наявні значні за розміром, ускладнені нанизанням сурядних і підрядних речень, однорідних членів, уточнень конструкції. Попри розлогість синтаксичної побудови, сприймаються такі висловлювання напрочуд легко, а на читача справляють потрібне враження. І. Франко велику увагу звертав на будову складних речень, зосереджувався на структурі кожної синтаксичної одиниці, очевидно, з метою наблизити синтаксичні конструкції до конструкцій, властивих загальноукраїнській літературній мові.

У сучасних лінгвістичних студіях дискусійним залишається питання про допустові семантико-синтаксичні відношення. Предметом дослідження вчених були деякі аспекти реалізації допустових відношень. Так, функціонування допустових конструкцій на матеріалі давньої мови окреслив Б. Лавров; інтонаційну структуру допустових речень з'ясувала І. Богданова; І. Вихованець, О. Бондарко та ін. визначили місце функціонально-семантичної категорії «допустовість» у системі мови; просте ускладнене речення з допустовою семантикою дослідили І. Вихованець, К. Городенська, З. Іваненко, А. Загнітко, Т. Печонкіна, А. Прияткіна та ін. Допустові відношення вивчали переважно у зв'язку з аналізом складнопідрядного допустового речення А. Кващук, Н. Ковальова, І. Намакштанська, Т. Ткачук та ін.

Зазначені аспекти лінгвістичних студій не вичерпують проблеми вербалізації та семантики допустових речень, тож усі ці фактори умотивовують актуальність теми дослідження. І досі дискутуються проблеми, пов'язані зі статусом допустових конструкцій у системі складного й простого речень, не вповні виявлено їхні семантико-синтаксичні різновиди й не охарактеризовано засоби зв'язку; відсутня чітка структуризація категорії допустовості на функціонально-семантичних засадах тощо. Важливість аналізу допустових синтаксичних одиниць зумовлена також відсутністю чіткої класифікації допустових речень, яка дозволила б установити чітку систему відношень у межах складного й простого речень.

Окрім того, при аналізі наукового мовлення І. Франка звертали увагу переважно на царину лексики – фахову термінологію. Синтаксичні

риси Франкових наукових текстів ще потребують докладних наукових студій. Крім того, в українському мовознавстві замало спеціальних досліджень, які б висвітлювали питання функціонування синтаксем із допустовими відношеннями в наукових текстах І. Франка.

Дослідження допустових конструкцій, які функціонують у наукових і науково-популярних текстах І. Франка, засвідчує їх високу синтаксичну організацію й дає підстави стверджувати, що вони репрезентують уже сформований і викристалізований у кінці ХІХ ст. науковий стиль української літературної мови.

У вивченні граматичного ладу української мови важливу роль відіграє дослідження реченнєвих конструкцій усіх рівнів. На сучасному етапі значну увагу в лінгвістиці приділяють вирішенню проблеми семантичної структури складнопідрядних речень, принципів їхньої класифікації та формально-граматичної організації. Однак деякі різновиди складних конструкцій, зокрема допустові складнопідрядні речення, і дотепер ґрунтовно не вивчені, що певним чином унеможлиблює створення цілісної, викінченої системи складного речення.

Тож метою дослідження визначено аналіз структурно-семантичних особливостей складнопідрядних допустових речень. Схарактеризуємо основні різновиди складнопідрядних допустових речень; проаналізуємо особливості допустових семантико-синтаксичних відношень; опишемо основні формально-граматичні й лексичні засоби зв'язку предикативних частин складнопідрядних допустових речень у наукових і науково-популярних працях І. Франка з різних галузей (історичні, культурологічні, літературознавчі, фольклористичні, етнографічні, театрознавчі, мистецтвознавчі праці тощо, написані українською мовою).

У дослідженні допустовість трактуємо як семантико-синтаксичну категорію, яка відбиває логічні відношення зворотної зумовленості між двома субстанціями реальної чи уявної дійсності або за двома ознаками, діями, станами однієї субстанції; складнопідрядне допустове речення – як складне речення, в якому підрядна частина виражає несприятливу підставу чи умову, незважаючи на яку або всупереч якій відбувається дія в головній частині, або підрядна частина, навпаки, повідомляє сприятливу підставу чи умову, але на противагу їй дія в головній частині не відбувається. Допустові речення відносимо до речень зворотної зумовленості, на відміну від причинно-наслідкових

і умовно-наслідкових, які належать до речень зумовленості, оскільки важливим семантичним компонентом допустових речень є компонент із семантикою зворотного наслідку, що внутрішньо пов'язаний відношенням протиріччя з прямим наслідком.

При визначенні сутності допустових відношень значна кількість лінгвістів бере за основу значення протиставлення, причиново-наслідкове й умовне значення, оскільки існує тісний зв'язок між допустовими й протиставними, допустовими й причиново-наслідковими, допустовими й умовними відношеннями. Часто межі між цими категоріями нечіткі.

Використовуємо значеннєву диференціацію допустових семантико-синтаксичних відношень, що узагальнює спроби українських лінгвістів [1; 3; 4; 7; 13] якнай докладніше поділити ці відношення на семантичні різновиди. Тому всі складнопідрядні речення допустового різновиду, які зафіксовано в науковій спадщині І. Франка, варто розподіляти на дві групи: синтаксичні одиниці власне-допустові й утворення невласне-допустові.

Власне-допустове значення виражають речення, в головній частині яких ідеться про здійснене явище всупереч повідомлюваному в підрядній частині, тобто всупереч потенційній причині. При цьому яскраво виявляється суперечливий характер складових частин.

У складнопідрядному реченні з підрядним допустовим, що передає семантику обмеження, предикативні частини поєднуються допустово-обмежувальними сполучниками *хоч (і), хоча (й), незважаючи на те що, дарма що, хай (і), нехай (і), попри те що, всупереч тому що*. Характерними ознаками, які об'єднують складнопідрядні речення з такими сполучниками в одну групу, є:

- 1) здатність самотійно, без допомоги інших засобів диференціювати допустові семантико-синтаксичні відношення;
- 2) можливість поєднувати інформаційні частини, які передають обмеження умовно-наслідкових зв'язків;
- 3) значне поширення в усіх стилях сучасної української мови ⁹⁵.

Власне-допустові речення оформлюються недиференційованими сполучниками. Серед них найпоширеніший *хоч*, який уживається в усіх жанрах і стилях мови. Конструкції зі сполучником *хоч* становлять вихідну форму парадигми власне-допустових речень.

⁹⁵ Ткачук Т. П. Функціонально-семантична категорія допустовості в сучасній українській мові: автореф. дис. ... кандидата філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2009. с. 8.

Більш характерною позицією для підрядної власне-допустової частини зі сполучником *хоч* у працях І. Франка є препозиція. Наприклад: *Хоч і як неоднакова була доля поодиноких частин Русі-України, то все-таки заселяючий її народ і досі проявляє дивну етнографічну одноцільність*⁹⁶. Але нерідко зустрічається й постпозиція такої предикативної частини щодо головної: *Адже ж у нас в минулому році не появився ані один твір, про котрий можна сказати, що він займе тривку, хоч би і як скромне місце в історії нашого письменства*⁹⁷.

Варіантом допустового сполучника *хоч* є сполучник *хоча*, що є більш типовим для розмовного мовлення. Підрядна частина з цим сполучником може бути як препозитивною: *Хоча це твердження у повному його обсязі не можна вважати правильним, однак щодо деяких аспектів такі фольклористи, як Веселовський, Потанін та інші, довели його слушність* [9, с. 125]; так і постпозитивною: *Гра артистів не була блискучою, хоча й сама п'єса не давала можливості нікому з них відзначитися*⁹⁸.

Інший його варіант, сполучник *хоть*, властивий переважно для застарілих текстів. Складнопідрядні допустові речення з цим сполучником знаходимо й у наукових статтях І. Франка, наприклад: *Та все-таки Йосиф Левицький заслуговує на признання як автор першої галицько-руської граматики, основаної на нових принципах наукових, поставлених Добровським, як ініціатор першого галицько-руського періодичного видання (хоч воно й не побачило світу)...*⁹⁹.

Іншу форму парадигми створює близький до *хоч* недиференційований сполучник *хай* (розм. *нехай*) (невелику кількість прикладів знаходимо й у працях І. Франка). Він надає реченню відтінок припущення, якому в головній частині протистоїть несподіваний наслідок. Підрядні частини зі сполучником *хай* не так тісно пов'язані з головною, як зі сполучником *хоч*, отже, ближчі до складносурядних речень. Як правило, підрядні частини з сполучниками *хай*, *нехай* препозитивні, наприклад: *Хай він віддасться цьому завданню цілком, хай його не вабить французька оперетка чи*

⁹⁶ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т.27. С. 41.

⁹⁷ Там само. С. 17.

⁹⁸ Там само. С. 95.

⁹⁹ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. / ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. С.45.

салонне базікання, бо перша деморалізує не так, може, публіку, як артистів, затирає їхню індивідуальність, не дозволяє зосередити думку...¹⁰⁰ ; Нехай дещо з нього й проходило до народу, та те общеслов'янське письменство не було вповні народним¹⁰¹ .

Аналізуючи наукову спадщину І. Франка, помічаємо, що виразниками допустового семантико-синтаксичного відношення між підрядною і головною частиною в складнопідрядному реченні, крім допустових сполучників, бувають аналітичні комплекси, до складу яких входить похідний допустовий прийменник (*всупереч/усупереч, на відміну, на противагу, попри, незалежно від*), відмінкова форма вказівного займенника *той* (*та, те, ті*) та носій граматичного значення – сполучник (*що, чи, або*), сполучне слово (*де, звідки, куди, коли, скільки, хто, який, як*): *З контексту виходило б, що батькові, всупереч тому, що йому з втечі Дездемони та її таємних заручин з Отелло, звичайно, не може бути жодної радості*¹⁰²; *Незалежно від того, що в «Місії» нема ніякого апофеозу раціоналізму, можу потішити п. Цеглинського тим фактом, що хоч моя праця вийшла лише недавно в «Ватрі», вона вже встигла так зацікавити громадськість, що незабаром має вийти з двома іншими оповіданнями*¹⁰³ ... ; *Попри те, що проста, людова мова довгі віки була виключена від письменства, дух людової мови проникав у стару, мертву церковнослов'янщину*¹⁰⁴. Ці аналітичні комплекси спеціально призначені для вираження власне-допустового значення.

Кваліфікувати їх як допустові сполучники, на думку І. Слинька, ще немає підстав, оскільки в них, по-перше, відчутний зв'язок з прийменниково-відмінковими формами, від яких вони утворені; по-друге, залишається домінантним вплив сполучників та сполучних слів, які супроводжують допустові прийменниково-відмінкові форми; по-третє, структурно вони належать до сполучних засобів складнопідрядних речень займенниково-співвідносного типу. Через громіздкість структури

¹⁰⁰ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. / ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоковець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. С.101.

¹⁰¹ Там само. С. 120.

¹⁰² Там само. С. 175.

¹⁰³ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. / ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. с.123.

¹⁰⁴ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. / ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоковець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. С.153.

й слабку відтворюваність аналітичні комплекси обмежені в ужитку й характерні насамперед для книжних стилів¹⁰⁵ [7, 563].

Але таке поєднання, як-от *незважаючи на те що*, перетворилося на сполучник, про це свідчить той факт, що він може вживатися в нерозчленованому вигляді, наприклад: *Так само не можна вважати за спробу [створення] історії літератури таких бібліографічних виписок, як «Міріобібліон» Фотія (IX ст.) ..., незважаючи на те що два перших твори, з нашої точки зору, мають величезну вартість саме як матеріал для історії літератури, як уривки з творів, що загинули, або з записок про твори та авторів, також забутих або таких...*¹⁰⁶. Розчленування цього сполучника часто умовне: *Незважаючи на те, що ся Медуліна перейшла до книг німецьких міфологів, що взяли її за чисту монету, д-р Зібрт рішуче твердить, що в Чехах ніхто про неї не чув і не знав*¹⁰⁷.

Сполучник *дарма що* взагалі завжди майже нерозчленований. Та в проаналізованих наукових працях І. Франка складнопідрядні допустові речення з цим сполучником не зафіксовані.

Сполучники *незалежно від того, що; всупереч тому, що* ще тільки створюються і тому розчленовані. Вони вживаються у книжній мові, а також і в наукових працях І. Франка: *Всупереч тому, що було в визнано повну незрілість ідей і методів цього видання, воно посіяло більше здорового зерна, дало більше імпульсів до корисної праці для народу, ніж будь-яке інше з українських видань у Галичині*¹⁰⁸.

Структурною особливістю складнопідрядних допустових речень, уживаних І. Франком, є те, що підрядна допустова частина може бути в складі багатокомпонентної конструкції, репрезентуючи складне речення, в якому є кілька предикативних частин, наприклад: *Ми згодимося на те, що літературна критика не те саме, що історія літератури, хоча історія літератури може і мусить у великій мірі користуватися*

¹⁰⁵ Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культур / Лотман Ю. М. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. 479 с.

¹⁰⁶ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. / ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоковець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. С.273.

¹⁰⁷ Там само. С.132.

¹⁰⁸ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т./ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. 463 с.

здобутками літературної критики¹⁰⁹; Ми стрічаємо його в народних піснях, хоч рідко стрічаємо і в нашого Шевченка, котрому, певне, ніхто не кине нагінки за пустими риторичними ефектами¹¹⁰.

Отже, власне-допустові підрядні речення виражають звичайні обставини, всупереч яким відбувається дія головного речення. Цей тип складнопідрядних допустових речень є найпоширенішим у наукових текстах І. Франка порівняно з невласне-допустовими різновидами. Підрядні частини власне-допустових речень у статтях І. Франка здебільшого розміщуються в препозиції, але можуть бути в постпозиції чи інтерпозиції. Власне-допустові речення оформлюються недиференційованими сполучниками. Основну форму парадигми становлять конструкції зі сполучником *хоч*, який уживається в усіх жанрах і стилях мови.

Грамматичними показниками допустових семантико-синтаксичних відношень між підрядною і головною частиною в складнопідрядному реченні, крім недиференційованих допустових сполучників бувають аналітичні комплекси, до складу яких входить похідний допустовий прийменник (*всупереч/усупереч, на відміну, на противагу, попри, незалежно від*), відмінкова форма вказівного займенника *той* (*та, те, ті*) та носій граматичного значення – сполучник (*що, чи, або*), сполучне слово (*де, звідки, куди, коли, скільки, хто, який, як*). Ці аналітичні комплекси використовуються лише для вираження власне-допустового значення. До сьогодні їх не відносять до допустових сполучників.

Усі складнопідрядні допустові речення розчленованої структури невласне-допустового різновиду, зафіксовані в наукових працях І. Франка, розподіляємо на такі семантичні класи: 1) допустово-розділові; 2) узагальнено-допустові; 3) допустово-умовні; 4) допустово-протиставні.

Розглянемо граматичні особливості зазначених синтаксичних одиниць на матеріалі наукової мови І. Франка.

У складнопідрядних реченнях із *допустово-протиставними* семантико-синтаксичними відношеннями підрядна частина, крім обмеження або усунення можливого наслідку, одночасно вказує на дії або стани, які протиставлені тому, про що сказано в головній частині. У підрядній допустово-протиставній частині, яка обов'язково розташована

¹⁰⁹ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. / ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоовець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. С.51.

¹¹⁰ Там само.с.69.

на початку складнопідрядного речення, використовують допустово-обмежувальні сполучники (*хоч (і), хоча (ї), хай (і), нехай (і)*), а в головній їм відповідають протиставні сполучники *а, але, зате, однак (одначе), проте, та*. Група допустово-протиставних сполучників є найбільшою за рахунок великої кількості можливих комбінацій допустових і протиставних сполучників, що, очевидно, зумовлене потребою передати в мові найрізноманітніші відтінки допустово-протиставних відношень. Наприклад: *Хоч я не критик з професії, але був би дуже радий, щоб на мене впав оцей гіркий закид* [9, с. 51]. У кількісному співвідношенні допустово-протиставних речень у науковій мові І. Франка найбільше, порівняно з іншими різновидами невласне-допустових речень.

У межах допустово-протиставних відношень згадані парні сполучники вживають здебільшого як синоніми, деякі – як стилістичні синоніми. До стилістичних синонімів належать застарілі сполучники *хоть(і), хоча(і), нащо (на що)*, що виконують роль парного компонента допустово-протиставних сполучників: *А хоть не раз протест сей і мусить остатися безплудним, хоч воля дівчини не може остаятися супроти переважаючих обставин, то вона все-таки не піддається пасивно*¹¹¹.

У головній частині допустового складнопідрядного речення розчленованої структури у працях І. Франка фіксуємо випадки, коли іноді замість протиставних сполучників або й разом з ними вживають частки-актуалізатори *все, все ж, все-таки, все ж таки*, наприклад: *Хоч і висловлювали вголос своє обурення та жаль з приводу того, що «такі речі вже й у нас» друкуються, та все ж в душі кожний визнавав, що вони багато дечим слухні, а українські журналісти, що не знаходили слів для обурення й ганьби на видавців і сушили свій мозок над вишукуванням щораз огидніших байок про них, пізніше, незважаючи на це, передруковували статті з залятого джерела* [9, с. 120]; *Та все-таки, хоч які сильні та численні були Шевченкові враження з молодих літ, вони, по моїй думці, не можуть нам вияснити вповні того замилювання до кобзарів і до їх малювання в літературній формі, яке бачимо у нашого поета в пору написання «Перебенді»*¹¹².

¹¹¹ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. / ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. С.56.

¹¹² Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. с.219.

Деякі лінгвісти (Н. Гуйванюк, А. Кващук, І. Слинько, К. Шульжук) до допустових сполучників зараховують і вставні слова *правда* (*щоправда*), за допомогою яких приєднують підрядну допустову частину, що обмежує дію, виражену в головній: *Щоправда, німці по закінченню терміну відбирають у Слімака арендовану ним у поміщика луку і через його власну безпорадність проганяють його з заробітків на залізниці, але все це в господарстві такі звичайні речі, як поганий врожай, і для людини такої заможної, як Слімак, вони не можуть стати серйозною небезпекою*¹¹³.

Незважаючи на те, що ці вставні слова можна замінити на допустово-обмежувальні сполучники, у реченнях із вставними словами переважає семантика протиставлення, а в реченнях із допустовим сполучником – допустово-протиставна. Слова *правда*, *щоправда* так само, як і допустово-протиставні сполучники, супроводжуються протиставним сполучником, проте, виконуючи функцію складника сполучних засобів, набути статусу допустово-обмежувального сполучника не можуть, оскільки зберігають виразну семантику суб'єктивної оцінки, тобто залишаються насамперед вставними словами, що засвідчує пауза після них, позначена на письмі комою.

Розглядаючи такі складнопідрядні допустові речення в наукових статтях І. Франка, натрапляємо на конструкції, в яких допустова предикативна частина приєднується до головної за допомогою відносних займенників і займенникових прислівників *хто, що, як, який, де, куди, скільки, коли, звідки* в поєднанні з частками *хоч, рідше хай*, які виконують функцію підсилювальної частки, напр.: *Хоч і як мало міг вдоволити станіславських русинів зміст тих штук, то все ж таки руська пісня, руські танці, руські костюми – все те тягло людей, приймалось з оплесками*¹¹⁴.

Для вираження допустово-протиставних відношень найтиповішою є конструкція з препозицією підрядного речення. Однак спостереження за будовою складних конструкцій допустово-протиставної семантики показують, що підрядні речення можуть стояти й у всіх трьох позиціях – у препозиції, постпозиції й інтерпозиції щодо головного, наприклад: *Хоч я не* [9, с. 51]; *... і при тім в нашій душі виринають образи рідного роду, але не дотикові, а хоч певно, ще несвідомо примішуються й вони, даючи*

¹¹³ Там само.с.83.

¹¹⁴ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. / ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. с. 100.

тим іншим образам певний окремий колорит¹¹⁵; Та все-таки, хоч які сильні та численні були Шевченкові враження з молодих літ, вони, по моїй думці, не можуть нам вияснити вповні того замилювання до кобзарів і до їх малювання в літературній формі, яке бачимо у нашого поета в пору написання «Перебенді»¹¹⁶.

Проте не можна говорити про вільний порядок розміщення підрядного речення відносно головного, оскільки значна частина складно-підрядних речень допустово-протиставної семантики передбачає лише препозицію підрядної частини. Якщо виникає потреба протиставити посилену інтенсивність вияву ознаки, дії, обставини підрядного речення змісту головного, то для такого вираження найкращою є конструкція з препозитивним підрядним. Якщо протиставні сполучники головного речення виражені яскраво, то обов'язкова однозначна послідовність частин: в препозиції – допустова частина, в постпозиції – частина зі значенням протиставлення. Така чітка послідовність частин зумовлена загальною семантикою конструкції: протиставлення не може передувати, оскільки спочатку має бути названо те явище, якому не відповідає факт, що протиставлений. Наприклад: *...і хоч були небагатими, та все ж непозбавленими життєвих засобів...*¹¹⁷.

Отже, для складнопідрядних допустово-протиставних речень характерна така особливість побудови частин, як структурний паралелізм. Він полягає в однаковому розташуванні членів речення, у типовій побудові частин. Структурний паралелізм посилює протиставлення, закладене в семантиці цих конструкцій¹¹⁸.

Усі складні конструкції допустово-протиставної семантики – це речення закритої структури, що передбачає обов'язкову їх двочленність.

О. Гаврилюк визначає ще таку особливість структури складно-підрядних допустово-протиставних речень: відсутність відповідників у складі членів простого речення на відміну від інших складних речень, між частинами яких функціонують допустово-протиставні відношення, що мають похідні утворення. «Будучи двосемними, вони не знаходять прямих відповідників у системі простого речення з детермінантом»¹¹⁹.

¹¹⁵ Там само. с.82.

¹¹⁶ Там само. с.299.

¹¹⁷ Там само. с.97.

¹¹⁸ Гаврилюк О. Р. Структурна організація складнопідрядних конструкцій інтенсивної допустово-протиставної семантики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство)*. Київ, 2013. Вип. 5. С. 21.

¹¹⁹ Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культуры. Лотман Ю. М. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. С. 36.

Трансформація зумовлюється згортанням предиката підрядної допустової частини й утворенням на його базі прийменниково-іменникової конструкції у формі давального відмінка, що виконує функцію обставини допустовості в структурі простого речення. Недоцільно трансформувати складні конструкції допустово-протиставної семантики у просте речення тому, що «неможливо зберегти узагальнювальне значення допустовості, характерне підрядній частині через сполучні засоби, та інтенсивність вияву ознаки, дії, стану, корелюючи залежні частини з дериватами всупереч, наперекір, незалежно від, попри тощо, семантична площина яких хоч і пов'язана із градацією допустового значення, проте недостатня для передачі усієї потужності емоційно-експресивного забарвлення, притаманного складним конструкціям допустово-протиставної семантики»¹²⁰.

Значну групу серед різновидів невластиво-допустових відношень складають *допустово-умовні*. Т.Ткачук їх кваліфікує як такі, залежна частина яких має відтінок гіпотетичної умови. Залежно від контексту недиференційовані сполучники можуть наближатися до *якщо*, тобто виражати допустове значення з умовним відтінком. При цьому в підрядній частині часто буває теперішній чи майбутній час, в головній – *то, так* тощо. Допустово-умовні семантико-синтаксичні відношення в складнопідрядному реченні оформлені за допомогою сполучників *хоч би (хоча б)...то (так), хай би...то (так), нехай би...то (так)* та сполучнослівно-сполучникових пар *де (б) не...то, звідки (б) не...то, куди (б) не...то, коли (б) не...то, скільки (б) не...то, хто (б) не...то, що (б) не...то, як (би) не...то, який (би) не...то*.

Основна форма парадигми таких речень – зі сполучником *хоч (хоча, хоть)*, наприклад у І. Франка: *Однак з огляду на масу нагромадженого матеріалу і той факт, що це є перша цілісно подана історія усієї української літератури України, Галичини, Буковини і Угорської Русі, хоч і побудована на помилковій, чисто механічній системі, усі перелічені вище недоліки видаються дуже малими порівняно з величезною роботою і труднощами в її виконанні та збиранні матеріалів, одним словом, порівняно до незаперечних заслуг автора*¹²¹.

¹²⁰ Там само. с.22.

¹²¹ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. С. 335.

Іншу форму парадигми створює сполучник *хай (нехай)*: *Хай собі німці будуть розумніші, а євреї спритніший, не перебірливий у методах, – «але упертістю вони селянина не подолають»*¹²² [9, с. 81].

Зрідка з допустово-умовним значенням може вживатися у Франкових творах і сполучник *якщо*: *Якщо навіть не вважати за звичайні теревені такої писанини, як «холодна воля», «дика буря, що придавлює ліру» тощо, то все-таки можемо з них вичитати, що віра автора в народ, в Русь і ідеали людства не була в нього вироблена життям*¹²³ [9, с. 48].

Віддзеркаленням умовного відтінку на формально-синтаксичному рівні є наявність часток *б (би)*, наприклад: *А втім, хоч би пан Масляк і одержав крила, то найпростіше міркування повинне б йому підказати, що ані блиску сонця, ані блиску самоцвітів умішок не збереш*¹²⁴ [9, с. 46].

Основне значення речення при додаванні до сполучника часток *б (би)* не змінилося, воно набуло тільки іншого модального забарвлення – гіпотетичного.

Складне речення з розділово-допустовими семантико-синтаксичними відношеннями в наукових творах І. Франка більше тяжіє до складносурядних речень, оскільки дві його частини поєднані між собою повторюваними розділовими сполучниками *хоч... хоч..., чи... чи...*, а третя приєднана до них протиставними сполучниками *а, але*, зрідка *так*, які можуть опускатися: *Хоч з морального боку німцям не можна зробити ніякого закиду, хоч їхня солідарність, наполегливість і організованість викликають у нас подив, все ж таки, співчуваючи усім серцем темному, слабому, доброму, як дитина, польському селянинові...*¹²⁵ [9, с. 91]; *Се вияснює нам ту загадку, для чого ті твори, хоч оповідають про факти далекі та виїмкові, хоч малюють людей видуманих і незвичайних, проте раз у раз хапають нас за душу, ворушать в ній найглибші чуття, здобувають собі наше неослабне вподобання* [10, с. 466]; *Хоч не таку як слід, хоч не без важких не раз перешкод (де їх нема), та все-таки маємо її стільки, що дай бог нам сили і снаги заповнити ті рамки, використати все те, що нам вільно, зібрати й*

¹²² Там само.

¹²³ Там само.

¹²⁴ Там само.

¹²⁵ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. / ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. 463 с.

засіяти порядно ту ниву, що нам відмежовано¹²⁶. Саме наявність третьої частини зі значенням, характерним для головної частини складнопідрядного речення з допустовим семантико-синтаксичним відношенням, а також вираження семантики узагальненого вибору дають підстави розглядати такі складносурядні речення в периферійній зоні складнопідрядного речення з узагальнено-допустовою частиною, а значення протиставлення зближує їх також і з допустово-протиставними складнопідрядними реченнями.

Від попередніх різновидів допустових семантико-синтаксичних відношень узагальнено-допустові відрізняють своєрідні засоби їх вираження – сполучнослівні єдності й сполучнослівно-сполучникові пари, до складу яких уходять займенникові сполучні слова і частки із семантикою спростування, заперечення (*де не, звідки не, куди не, коли не, скільки не, хто не, що не, як не, який не*) й протиставні сполучники. Частки *б(би)* умовного способу надають змісту речення характеру потенційності, нереальності. Такі речення мають узагальнене значення. Варто зазначити, що такі складнопідрядні допустові речення невластиво-допустового різновиду не зустрічаються у проаналізованих літературно-критичних статтях І. Франка.

Характерною особливістю структури допустових складнопідрядних речень є тісний і безпосередній зв'язок сполучних з'єднань з предикатами підрядної частини, про це свідчить також позиційне розташування: саме головний член (присудок) стоїть відразу після сполучнослівно-сполучникового з'єднання: *Відки почерпнув Шекспір предмет сього страшного епізоду, сього досі допевно не висліджено, хоч не можна припустити, щоб се був витвір його власної фантазії*¹²⁷.

З'ясовано, що саме граматичні й лексичні засоби поєднання предикативних частин в допустових складнопідрядних реченнях слугують чинниками створення семантики допустовості. До них належать: інтонація, співвіднесеність вищо-часових і способових форм предикатів, різні лексичні засоби (займенник у другій частині складного речення; повторення того самого слова; спільний для обох предикативних частин компонент або член речення) і порядок предикативних частин.

¹²⁶ Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культур / Лотман Ю. М. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. С. 16.

¹²⁷ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. / ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. С. 62.

У всіх проаналізованих невласне-допустових реченнях із творів І. Франка інтонація, що поєднує предикативні частини складних конструкцій, є протиставною. Особливістю такої інтонації, на думку О. Мачак, є її протилежний для окремих частин, але симетричний характер для всього невласне-допустового речення розчленованої структури, який виявляється, зокрема, в тому, що допустова, зазвичай препозиційна, предикативна частина має висхідний рух тону, а головна – спадний; на початку підрядної частини тон мовлення найвищий, а до її кінця він поступово понижується; темп мовлення допустової частини не є монотонним: на початку предикативної частини він є повільним, а до її кінця поступово пришвидшується; щодо інтенсивності мовлення, то на початку допустової частини сила голосу є найбільшою, тоді як в кінці голос стає тихішим¹²⁸ [6, с. 14].

Окрім того, для залежної частини допустових речень характерною є втрата наголосу повнозначних слів і перенесення його на сполучний засіб. Зокрема, логічним наголосом у всіх невласне-допустових реченнях виокремлено сполучні слова, виражені відносними займенниками й прислівниками *хто, що, як, де, куди, скільки, коли*, наприклад: *Мусила тодішня боротьба галицьких польських партій бути для нього принадою, коли власне відтепер на досить довгий час затихає в його поезії патріотична і суспільна нота, і поет розпуки та розчарування робиться автором довгого ряду чудових любовних пісень*¹²⁹ [11, с. 388].

Сполучні слова в допустовому реченні є поліфункційними: поєднують предикативні частини таких конструкцій, є засобом творення додаткової семантики й допустовості.

З огляду на структуру й формальне наповнення сполучних засобів виокремлюють дві групи сполучнослівних єдностей. Першу становлять зазначені сполучні слова в поєднанні із заперечною часткою *не* та кон'юнктиви протиставності, наприклад: *І якщо щось полегшує мені нести це ярмо, так це те, що бачу руський народ, який хоч і не багатий сьогодні, недолугий і безпорадний, а все-таки поволі підноситься,*

¹²⁸ Мачак О. Ю. Синтаксична структура складнопідрядних речень з інтенсивно-допустовою семантикою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кіровоград, 2010. 26 с.

¹²⁹ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоковець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. 595 с.

відчуває в щораз ширших масах жаждою світла, правди та справедливості і до них шукає шляхів¹³⁰ [11, с. 30].

Другу групу сполучних засобів репрезентують сполучні слова в поєднанні з часткою хоч та протиставні сполучники, наприклад: *Реакція та, хоч і який пагубний вплив мала на економічні відносини нашого краю, а все-таки сільському народові безпосередньо не долягала, а навіть противно, притискаючи немилих йому панів, лишила по собі в пам'яті народній незаслужено добру славу*¹³¹; *Та все-таки, хоч які сильні та численні були Шевченкові враження з молодих літ, вони, по моїй думці, не можуть нам вияснити вповні того замилювання до кобзарів і до їх малювання в літературній формі, яке бачимо у нашого поета в пору написання «Перебенді»* [9, с. 299].

У складнопідрядних допустових реченнях невласне-допустового різновиду, зафіксованих у мовотворчості І. Франка, вживаються підсилювальні частки *і, та, от*, наприклад: *Але хоч і як «марна а зникома тінь» та Польща, то все-таки поет дуже не любить, коли Україна не держиться тої тіні, а шукає своєї власної дороги*¹³² [9, с. 30].

З-поміж лексичних засобів поєднання предикативних частин допустових конструкцій у мовотворчості І. Франка виокремлюємо такі:

1) займенник у другій частині складного речення: *Хоча твори і не мали у нас самотійного значення, а становили частку шкільної драми, зразу польсько-руської, як інтермедії Гаватовича, а опісля чисто руської, як інтермедії Полоцького (не дійшли до нас), Довгалевського, Лащевського і др., то все-таки значення їх для дальшого розвою нашої літератури було далеко більше, ніж самих драм*¹³³ [9, с. 218];

2) повторення того самого слова: *Тої стежки вони й держаться, завсіди вважаючи, що мова, хоч і який коштовний скарб, не є все-таки найвищим скарбом*¹³⁴ [9, с. 176];

¹³⁰ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоковець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. 595 с.

¹³¹ Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культур. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. 479 с.

¹³² Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. / ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. 463 с.

¹³³ Там само, с.218.

¹³⁴ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. 463 с.

3) спільний для декількох предикативних частин компонент: *Однак з огляду на масу нагромадженого матеріалу і той факт, що це є перша цілісно подана історія усієї української літератури України, Галичини, Буковини і Угорської Русі, хоч і побудована на помилковій, чисто механічній системі, усі перелічені вище недоліки видаються дуже малими порівняно з величезною роботою і труднощами в її виконанні та збиранні матеріалів, одним словом, порівняно до незаперечних заслуг автора*¹³⁵ [9, с. 335].

Структурною особливістю складнопідрядних речень невластиво-допустового різновиду, як і власне-допустового, є те, що підрядна допустова частина може бути в складі багатокомпонентної конструкції, репрезентуючи складне речення, в якому є кілька предикативних частин, наприклад: *Та все-таки, хоч які сильні та численні були Шевченкові враження з молодих літ, вони, по моїй думці, не можуть нам вияснити вповні того замилювання до кобзарів і до їх малювання в літературній формі, яке бачимо у нашого поета в пору написання «Перебенді»*¹³⁶ [9, с. 299]; *А втім, хоч би пан Масляк і одержав крила, то найпростіше міркування повинне б йому підказати, що ані блиску сонця, ані блиску самоцвітів у мішок не збереш*¹³⁷ [9, с. 46].

Аналіз наукових праць І. Франка засвідчує, що в українській мові функціонують такі складні синтаксичні конструкції, в яких кілька предикативних частин передують допустовій, але допустова стосується лише однієї з них. Головною частиною для підрядної допустової є лише одна зі складових предикативних частин цієї багатокомпонентної конструкції з компонентами, пов'язаними підрядним й безсполучниковим зв'язком. У такому реченні підрядна частина залежить від головної, що посідає незалежне місце в багатокомпонентній структурі.

Частина складних багатокомпонентних конструкцій демонструє інші варіанти входження допустової частини до їх структури. У таких реченнях частина залежить від предикативної частини, яка в загальній структурі є залежною, підрядною, але щодо допустової вона є головною.

Отже, за семантико-синтаксичним критерієм всі складнопідрядні допустові речення невластиво-допустового різновиду поділяємо на 4 типи, а саме, допустово-розділові, узагальнено-допустові, допустово-умовні, допустово-протиставні. Найбільш поширеними серед них у науковій мові

¹³⁵ Там само.

¹³⁶ Там само.

¹³⁷ Там само.

І. Франка є складнопідрядні речення з допустово-протиставними семантико-синтаксичними відношеннями, підрядна частина яких, крім обмеження можливого наслідку, одночасно вказує на дії або стани, які протиставлені тому, про що йдеться в головній частині. Підрядна частина таких речень переважно розташована на початку складнопідрядного речення. Основну форму парадигми створюють допустово-обмежувальні сполучники *хоч (i), хай (i), нехай (i)*, при цьому в головній частині їм відповідають протиставні сполучники *а, але, зате, однак, проте, та*. Крім того, фіксуємо випадки в працях І. Франка, коли замість протиставних сполучників у головній частині вживають частки-актуалізатори, а замість допустових сполучників у підрядній – вставні слова, відносні займенники, займенникові прислівники.

На другому місці за вживаністю в наукових працях І. Франка – допустово-умовні складнопідрядні речення, залежна частина яких виражає допустове значення з умовним відтінком. Основна форма парадигми таких речень – зі сполучником *хоч (хоча, хоть)*. Зрідка вживається з допустово-умовним значенням сполучник *якщо*. На формально-синтаксичному рівні показником умовного відтінку значення є частка *б (бу)*.

Найрідше виявлено у творах І. Франка складнопідрядні речення з розділово-допустовими семантико-синтаксичними відношеннями, дві частини яких поєднані між собою повторюваним розділовим сполучником *хоч... хоч..., чи... чи...*, а третя приєднана протиставними сполучниками.

Уживання узагальнено-допустових складнопідрядних речень у проаналізованих наукових статтях І. Франка взагалі не фіксуємо.

Ретельний аналіз структури й семантики складнопідрядного допустового речення невласне-допустового різновиду в наукових статтях І. Франка дає змогу стверджувати, що типовим виявом організації структури допустового речення є препозиція залежної предикативної частини (приблизно 80 % від загальної кількості).

Характерною рисою семантичної структури складнопідрядних допустових речень розчленованої структури є їхні концесивні транслятиви, які приєднують допустову предикативну частину до головної, саме тому подальшу кваліфікацію означених синтаксичних утворень здійснюємо з урахуванням семантики концесивних транслятивів у поєднанні зі значенням предиката¹³⁸ [6, с. 11]. Отож, у нашому дослідженні будемо

¹³⁸ Мачак О. Ю. Синтаксична структура складнопідрядних речень з інтенсивно-допустовою семантикою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кіровоград, 2010. 26 с.

послугуватися класифікацією сучасного мовознавця О. Мачак, яка за семантико-синтаксичними показниками всі складнопідрядні допустові речення розчленованої структури поділяє на три групи¹³⁹:

1) конструкції субстанційні, наприклад: *Хто вже не входив до тих товариств і конспірацій, а навіть від думки про надто близьке братання з простим народом в гарячих патріотів польських та притім революціонерів перехоплювало дух*¹⁴⁴;

2) утворення атрибутивні, наприклад: *Яка не була промова в душі польським, патріотичним, проте обіцявала селянам увільнення від панщини*¹⁴⁴;

3) синтаксичні одиниці адвербіальної семантики, наприклад: *Хоч скільки Сахер не видавав успішно свою книжку в р. 1863, та він на становищі директора поліції в Празі, а потім в Грацу мусив геть відбитися від польського письменства*¹⁴⁴.

Одним із типів складнопідрядних конструкцій розчленованої структури є субстанційні конструкції, підрядна частина яких містить сполучні слова *хто, що* в поєднанні із заперечною часткою *не*, які, власне, і є носіями субстанційності [6, с. 11]: *Хто як не ставився серйозно до свого завдання, та все-таки вони не змогли зіграти цей репертуар згідно з вимогами мистецтва*¹⁴⁴. До субстанційних утворень допустового різновиду зараховуємо й синтаксичні одиниці, в яких підрядна предикативна частина приєднується до головної за допомогою концесивного транслятива *хоч хто, хоч що*¹³⁹: *Хоч що Пашковський змінював у своїх перекладах, та ми маємо право вимагати, щоб він дав нам переклади перевірені і правильні*¹⁴⁴. Конструкції такого типу є досить поширеними в науковій мові І. Франка.

За семантико-граматичним принципом з-поміж утворень розчленованої структури допустового різновиду субстанційного типу, за О. Мачак, виокремлюємо в наукових творах І. Франка дві групи синтаксичних одиниць¹⁴⁰:

1) допустові складнопідрядні речення розчленованої структури субстанційної семантики з об'єктною предикативною частиною, наприклад: *Кого ми не знали, кого не шанували, та залишився непоміченим свого роду новатор, який вніс у галицько-руську літературу*

¹³⁹ Там само.

¹⁴⁰ Мачак О. Ю. Синтаксична структура складнопідрядних речень з інтенсивно-допустовою семантикою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кіровоград, 2010. 26 с.

нові елементи, котрих в ній досі не було і котрі він черпав почасти з творів українських, з пісень народних...¹⁴⁴

2) допустові складнопідрядні речення розчленованої структури субстанційної семантики з суб'єктною предикативною частиною, наприклад: *Хто б не трактував звичаї і обичаї чеські, головно ж старочеські, як причинки до історії чеської культури, та ніколи не закривали очей на зв'язки, які заходили між тими проявами чеського життя і аналогічними проявами у інших, іменно суміжних народів*¹⁴⁴.

Предикати суб'єктних інтенсивно-допустових конструкцій репрезентовані дієсловами на позначення¹⁴¹:

1) конкретної фізичної дії, наприклад: *Хто б не вигнав покритку Катерину з дитиною з дому, але Шевченко ані одним словом, ані одним натяком не обуриться на нелюдськість того поступку: він вірить цілковито, що батьки мають право прогнати і відіпхнути свою упавшу дитину*¹⁴⁴;

2) руху, наприклад: *Хто з героїв не спішить над Влтаву, щоб в її хвилях закінчити життя, та не всі знаходять відваги кинутись у воду і вертають назад до того поганого дому, до того поганого життя*¹⁴⁴;

3) процесу, наприклад: *Хоть хто не намагався описувати ці пейзажі, та лише Махар в їх описуванні завсігди знаходить нові, схожі і яркі фарби, малює наглядно, без пересади і без шанобливості.*¹⁴⁴

Предикати процесу представлені такими групами:

1) мислення, наприклад: *Хто б не думав про те, що так воно буває дійсно, та проте нам здається, що малюнок його в тій точці односторонній, замало артистичний, бо замало бере людей як людей, в цілості, а занадто різко судить їх з погляду партійного*¹⁴⁴;

2) мовлення, наприклад: *Хто б з критиків не говорив про переважно суб'єктивний характер поеми, та д[обродій] Щурат не вдається в аналіз сього психологічного підкладу поеми*¹⁴⁴;

3) сприйняття, наприклад: *Хоч хто з чеського народу не прочитає оті пісні о особистих чуттях Шевченка, та ніхто із тих однієї чи двох пісень, в предложених мені перекладах, не буде знати найкращого, що Шевченко виспівав з власної душі*¹⁴⁴.

За О. Мачак, залежна предикативна частина атрибутивних складно-підрядних речень приєднується до головної за допомогою концевих часток

¹⁴¹ Там само.

транслятива який не ...а (але, зате, проте, однак, та, все ж), що вживається в різних родах та відмінках¹⁴². Прикладів таких допустових речень у науковій мові І. Франка не знаходимо. Але іноді фіксуємо такі складнопідрядні допустові речення атрибутивної семантики, залежна частина яких приєднується до головної за допомогою сполучнослівно-сполучникового з'єднання хоч який ... а (але, зате, проте, однак, та, все ж)¹⁴³, наприклад: *Він раз порядкує його по національностям (напр., польські варіанти, котрі вважає зовсім похотими до себе (ст. 352), хоча який безпосередньо перед тим (ст. 351) наведений із Теппена мазурський варіант належить не до круга тем о злих сестрах, а до круга тем о лихих братах)*¹⁴⁴...

Предикатні синтаксеми досліджуваних конструкцій репрезентовані предикатами якості, з поміж яких виокремлюємо такі типи предикатів:

1) позитивної якості: *Та все-таки, хоч які сильні та численні були Шевченкові враження з молодих літ, вони, по моїй думці, не можуть нам вияснити вповні того замилювання до кобзарів і до їх малювання в літературній формі, яке бачимо у нашого поета в пору написання «Перебенді»*¹⁴⁵;

2) негативної якості: *Реакція та, хоч і який пагубний вплив мала на економічні відносини нашого краю, а все-таки сільському народові безпосередньо не долягала, а навіть противно, притискаючи немилых йому панів, лишила по собі в пам'яті народній незаслужено добру славу*¹⁴⁵;

3) нейтральної якості: *Ся книжечка, хоч яка не була тоді друкована, зробилась звісною між іншими і білгородському єпископові, що завідував тоді Харківською єпархією*¹⁴⁶;

Знаходимо нечастотні випадки реченневих конструкцій з предикатами конкретної фізичної дії, наприклад: *Тої стежки вони й держаться, завсіди*

¹⁴² Мачак О. Ю. Синтаксична структура складнопідрядних речень з інтенсивно-допустовою семантикою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кіровоград, 2010. С. 12.

¹⁴³ Там само.

¹⁴⁴ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1893 – 1895): у 50 т. ред. В. Л. Микитась, А. М. Халімончук; упор. та комент. Л. А. Гаєвської, П. П. Гонтаря, М. Л. Гончарука, І. О. Денисюка, В. П. Колосової, С. К. Кравченко. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 29. С. 418.

¹⁴⁵ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. С. 299.

¹⁴⁶ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1893 – 1895): у 50 т. ред. В. Л. Микитась, А. М. Халімончук; упор. та комент. Л. А. Гаєвської, П. П. Гонтаря, М. Л. Гончарука, І. О. Денисюка, В. П. Колосової, С. К. Кравченко. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 29. С. 436.

вважаючи, що мова, хоч і який коштовний скарб, не є все-таки найвищим скарбом [9, с. 176]; предикатами процесу (*Тексти церковні, хоч які писано ніби однаково, переписувано зовсім механічно і без змін, та виговорювало різно...*¹⁴⁷) та предикатами відношення (*Сюди ж відноситься ніби оригінальна, хоч яка на дуже вбогім і слабо перетравленім матеріалі оперта студія Яна Віторта про «віно» (Morgengabe), оперта головно на книжці німецького вченого Вейнгольда*¹⁴⁸).

Складнопідрядні допустові речення адвербіальної семантики – конструкції, залежна предикативна частина яких містить у своєму складі обставину – один з компонентів концесивного транслятива, що є носієм адвербіальності.

Підрядна допустова частина складнопідрядних допустових речень приєднується до головної за допомогою таких сполучнослівно-сполучникових засобів: *як не (хоч як), скільки не (хоч скільки), коли не (хоч коли), де не (хоч де), куди не (хоч куди)...* *а, але, зате, проте, однак (одначе), так, все ж*¹⁴⁹ [6, с. 13], наприклад: *Але хоч і як «марна а зникома тінь» та Польща, то все-таки поет дуже не любить, коли Україна не держиться тої тіні, а шукає своєї власної*¹⁵⁰.

Такі синтаксичні одиниці менш вживані в науковій мові І. Франка порівняно з складнопідрядними допустовими реченнями субстантивної й атрибутивної семантики.

Відповідно до семантико-синтаксичного критерію, О. Мачак¹⁵¹ допустові конструкції з адвербіальним значенням розподіляє на:

1) складнопідрядні допустові речення з підрядною способу дії, наприклад: *Ще в 1895 р., розбираючи в «Житі і слові» його «Магдалену», я звернув увагу на ті формули і жалкував на поета, що він від часу до часу вважає потрібним ставати на дибки, як міг би спокійно обійтися без того...*¹⁵²;

¹⁴⁷ Там само. с.153.

¹⁴⁸ Там само. с.424.

¹⁴⁹ Мачак О. Ю. Синтаксична структура складнопідрядних речень з інтенсивно-допустовою семантикою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кіровоград, 2010. 26 с.

¹⁵⁰ Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. С. 30.

¹⁵¹ Мачак О. Ю. Синтаксична структура складнопідрядних речень з інтенсивно-допустовою семантикою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кіровоград, 2010. 26 с.

¹⁵² Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоковець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. С. 44.

2) складнопідрядні допустові речення з залежною частиною міри й ступеня, наприклад: *... хоч скільки поет не силкується тут компонувати незвичайні поетичні образи, а тільки оповідає, бачиться, зовсім сухо, попросту*¹⁵³;

3) складнопідрядні допустові речення з підрядною частиною місця, наприклад: *Де не стрічаємо ось такі порівняння, все рівно дуже інтересною являється з того погляду старогребрейська «Пісня пісень»*¹⁵⁴;

4) складнопідрядні допустові речення з залежною часовою частиною, наприклад: *Коли говоримо «товариський кружок», «широкий круг слухачів», то при тім враження дотику круглої форми й не виринає в нашій душі, а радше являється нам враження зореве*¹⁵⁵...

Таким чином, дослідження допустових конструкцій, які функціонують у наукових і науково-популярних текстах Івана Франка, засвідчує їх високу синтаксичну організацію й дає підстави стверджувати, що вони репрезентують уже сформований і викристалізований у кінці ХІХ ст. науковий стиль української літературної мови.

Аналіз складного речення як фрагмента синтаксичної структури наукових текстів І. Франка дав змогу виявити працю письменника над удосконаленням синтаксичної організації його творів.

Так, у межах речення з допустовими відношеннями І. Франко послідовно замінював сполучники *хоть* (хотя) – *на хоч* (хоча). Ці авторські виправлення свідчать про прагнення письменника удосконалити синтаксичну структуру наукових текстів.

Висока частота вживання І. Франком поліпредикативних синтаксичних конструкцій із допустовими семантико-синтаксичними відношеннями зумовлена потребою максимально точно відтворити багатоманітні логічні й змістові відношення між частинами висловлювання.

За семантико-синтаксичними показниками всі складнопідрядні допустові речення в мовотворчості І. Франка поділяємо на 3 групи: 1) субстанційні конструкції (з об'єктною предикативною частиною й суб'єктною предикативною частиною); 2) атрибутивні утворення; 3) синтаксичні одиниці адвербіальної семантики (серед них з підрядною способу дії, міри й ступеня, місця й часу).

¹⁵³ Там само. с.85.

¹⁵⁴ Там само. с.79.

¹⁵⁵ Там само. с.82.

У проаналізованих наукових працях І. Франка найуживанішими є складнопідрядні допустові речення розчленованої структури субстанційного різновиду. Другими за частотністю вживання є складнопідрядні допустові речення зі значенням атрибутивності. Наймеш поширеними є складнопідрядні допустові речення адverbіального різновиду, зокрема з підрядними локативного й темпорального різновиду.

Проведений аналіз синтаксичної організації речень І. Франка доводить, що допустові семантико-синтаксичні відношення реалізуються, крім складнопідрядних, і в складносурядних конструкціях. У складно-сурядних реченнях фіксуємо протиставно-допустову й розділово-допустову семантики. Цей синтаксичний аспект вважаємо перспективним у подальших дослідженнях.

Наукові й науково-популярні праці І. Франка заклали міцний фундамент у формування наукового стилю української літературної мови, в удосконалення його синтаксичної організації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
2. Гаврилюк О. Р. Структурна організація складнопідрядних конструкцій інтенсивної допустово-протиставної семантики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство)*. Київ, 2013. Вип. 5. С. 19-25.
3. Кващук А. Г. Структурно-семантичні типи складних речень допустового співвідношення в сучасній українській літературній мові: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Станіслав, 1959. 268 с.
4. Ковальова Н. О. Структурні, логіко-семантичні і функціональні типи допустових речень у сучасній науковій мові: автореф. дис. ...канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Дніпропетровськ, 2005. 17 с.
5. Лимаренко О. А. Градація каузальних відношень у функціонально-семантичному полі контрадикторності. *Записки з романо-германської філології*. Одеса, 2012. Вип. 28. С. 74-80.
6. Мачак О. Ю. Синтаксична структура складнопідрядних речень з інтенсивно-допустовою семантикою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Кіровоград, 2010. 26 с.
7. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1994. 670 с.
8. Ткачук Т. П. Функціонально-семантична категорія допустовості в сучасній українській мові: автореф. дис. ... кандидата філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2009. 19 с.
9. Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1890 – 1892): у 50 т. ред. Н. Є. Крутікова, С. В. Щурат; упор. та комент. Н. Р. Мазепи, О. В. Мишанича, Г. А. Нудьги, С. М. Трофимука, Н. І. Чорної. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 27. 463 с.

10. Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1893 – 1895): у 50 т. / ред. В. Л. Микитась, А. М. Халімончук; упор. та комент. Л. А. Гаєвської, П. П. Гонтаря, М. Л. Гончарука, І. О. Денисюка, В. П. Колосової, С. К. Кравченко. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 29. 661 с.
11. Франко І. Я. Літературно-критичні праці (1897-1899): у 50 т. / ред. Г. Д. Вервес, О. Н. Мороз; упоряд. та комент. Ю. Л. Булаховської, В. П. Ведіної, Т. І. Комаринця, К. П. Куткоковець, В. П. Лук'янової, А. І. Скоця. Київ: Наук. думка, 1981. Т. 31. 595 с.
12. Шувалова С. А. Смысловые отношения в сложном предложении и способы их выражения. Москва: Моск. ун-т, 1990. 159 с.
13. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Київ: Академія, 2004. 408 с.

2.3. СКЛАДНІ СЛОВА В ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ ЛІНИ КОСТЕНКО

Теоретичні засади дослідження складних слів

Вивчення мови художньої літератури, зокрема поезії, є одним із важливих напрямків розвитку української лінгвістики. Дослідники поетичної мови зосереджують увагу на структурі слова та лексико-синтаксичній сполучуваності, роблять спробу виявити індивідуально-авторські особливості у слововживанні, встановити їх внесок у поповнення словника української мови.

Складні слова неодноразово ставали предметом наукових пошуків мовознавців. Історію виникнення складних слів, принципи їх аналізу розглядали у своїх працях Л. Азарова, Г. Гнатюк, К. Городенська, А. Грищенко, М. Жовтобрюх, М. Плющ та інші.

У сучасній українській лінгвістиці значна увага приділяється унормуванню наукової термінології, складні слова вивчаються за їх морфемним складом, словотвірною структурою, семантикою. У наукових працях Л. Азарової, М. Доленко, Н. Клименко, О. Мізіної, З. Олійник, Л. Пашко, О. Поліщук, О. Селіванової та інших знаходимо детальну характеристику складних слів, їх структурно-семантичних типів та синтаксичних функцій.

Функціонування складних слів у мові художньої літератури вивчають А. Дем'янюк, Р. Коца, Т. Крупеньова, Н. Лісняк, В. Максимчук, І. Мислива-Бунько та інші. Питання семантики, структури та функціонування складних слів у поетичному мовленні, індивідуально-авторське словотворення вивчають Є. Карпіловська, В. Максимчук, З. Митяй, М. Піх, О. Поліщук, О. Рудь, Т. Юрченко та інші. Науковці зосереджуються на аналізові типів та продуктивних моделей оказіонального словотворення, виявленні способів порушення чинної словотвірної норми.

Поетична мова Ліни Костенко стала об'єктом дослідження наукових праць таких мовознавців, як: А. Висоцький, Г. Горох, Г. Губарева, І. Дишляк, С. Єрмоленко, В. Калашник, О. Крупко, Н. Мех, Л. Савченко, М. Стецик, В. Щербатюк та інші. Так, стилістичні особливості поетичних творів Ліни Костенко аналізує Г. Горох, вербалізацію концепту *земля* в поезії майстра слова розглядає О. Крупко, синоніміці поетичного мовлення Ліни Костенко присвячені наукові розвідки В. Щербатюк. Поетичні тексти неперевершеної майстрині художнього слова Ліни Костенко перебувають у центрі наукових пошуків О. Рудь, яка аналізує трансформаційні процеси фразеологічних одиниць у ліро-епічному тексті Ліни Костенко¹⁵⁶, символіку її поетичного мовлення (праця у співавт.)¹⁵⁷, здійснює структурно-семантичний аналіз складних слів Ліни Костенко¹⁵⁸.

Метою дослідження є структурно-морфологічний, семантичний та функціональний аналіз складних слів, виявлених у поетичних текстах Ліни Костенко.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) з'ясувати основні підходи до потрактування поняття «складне слово» в сучасній лінгвістиці; 2) встановити частотність уживання складних слів у поетичному мовленні Ліни Костенко; 3) визначити структурно-морфологічні типи складних слів, виявлених у досліджуваних текстах; 4) розглянути семантичну класифікацію складних слів, їх функціональне навантаження у поетичних текстах Ліни Костенко.

Джерельною базою нашого дослідження послужили збірки поетичних творів Ліни Костенко «Вибране» та «Триста поезій», у яких виявлено понад 320 складних утворень, що свідчить про високу словесно-художню майстерність автора.

¹⁵⁶ Рудь О.М. Трансформації фразеологічних одиниць у ліро-епічному тексті Ліни Костенко // The 10 International scientific and practical conference "Scientific achievements of modern society" (May 27-29, 2020) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2020. P. 849–857.

¹⁵⁷ Рудь О.М., Лемегова О.В. Типологія символів поетичного мовлення Ліни Костенко. *ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH* : зб. наукових праць I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Буенос-Айрес, 6-8 грудня 2020 р.). Буенос-Айрес, 2020. С. 520–524.

¹⁵⁸ Рудь О. М. Складні слова в мовотворчості Ліни Костенко: структурно-семантичний аналіз. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Том 32 (71) №3. Частина 1.* Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 61–66.

Рудь О. М. Юстапозитні іменники в поетичних текстах Ліни Костенко. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Випуск 37. Том 3.* Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 124–128.

У сучасній лінгвістиці сформувалося досить широке розуміння складного слова, яке потрактовується як «лексичне утворення, сформоване за внутрішніми законами розвитку мови внаслідок об'єднання двох чи кількох слів, основ чи коренів, які вступають у синтаксичні зв'язки і зберігають свої лексичні значення, у зв'язку з чим складне слово позначене відносною структурно-семантичною єдністю; це утворення, яке залежно від більшої чи меншої міри злиття в ньому компонентів, наближається, з одного боку, до простого слова, а з іншого – до словосполучення» [1, с. 8]. У той же час В. Горпинич розрізняє складні слова, що утворилися поєднанням кількох основ у цілісну лексичну одиницю, і складені слова, утворені поєднанням кількох слів в єдину лексичну одиницю. При цьому вважає, що основною ознакою складного слова є спосіб творення, а не наявність кількох коренів¹⁵⁹.

І. Мислива-Бунько називає такі характеристики, що вкладені в сутність цього терміну і зумовлюють різноманітність існуючих визначень: морфемна структура слова; спосіб творення; семантична єдність компонентів складання; співвіднесеність складного деривата з синтаксичною структурою; принцип аналогії тощо¹⁶⁰. Аналіз наукових праць українських мовознавців (Л. Азарова, К. Городенська, В. Горпинич, Н. Клименко, І. Мислива-Бунько, Н. Родзевич, О. Селіванова та ін.) дозволив розглядати складне слово як цілісно оформлену лексичну одиницю, побудовану за внутрішніми законами розвитку мови поєднанням двох або більше слів, основ чи коренів, які вступають у синтаксичні зв'язки підрядності чи сурядності і зберігають свої лексичні значення.

Відповідно до ознак різних видів складання в науці використовують такі терміни: 1) композити – слова, утворені складанням основ; 2) юстапозити – слова, в яких поєднано цілі слова і з'явилося нове значення; 3) зрощення – слова, що постали шляхом злиття компонентів вихідної синтаксичної конструкції; 4) абрєвіатури – слова, що виникли внаслідок скорочення компонентів твірного словосполучення [16, с. 5; 33, с. 314–318].

¹⁵⁹ Горпинич В. О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфонологія : навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. Київ : Вища школа, 1999. с.128.

¹⁶⁰ Мислива-Бунько І. Я. Теоретичні аспекти вивчення складних слів в українській лінгвістиці. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: збірник наукових праць. № 1048. Серія «Філологія». Вип. 67.* Харків, 2013. С. 7.

Як наголошує Л. Азарова, на семантичну і словотворчу структуру складного слова впливають: а) особливості лексичної сполучуваності слів, актуалізованих у словосполученнях; б) тип лексичних значень, співвідносних із складними словами морфологічно простих слів; в) якісний склад лексичної семантики слів, поєднаних у слово-сполучення, наявність у ньому певних семантичних компонентів, здатних оцінювати предмет чи якість дії і завдяки цьому поєднуватися з іншими компонентами значення; г) специфіка синтаксичної сполучуваності кожної частини мови; г) характер номінативного значення компонентів словосполучення, їх предикативність чи означуваність¹⁶¹.

Аналіз поетичних текстів Ліни Костенко показав, що у її мовотворчості переважають композитні утворення та юкстапозити. Зрощенням як способом словотворення поетеса послуговується зрідка.

Композити, як зазначає Н. Клименко, «мають особливу композиційну форму: в них поєднуються не форми слів, а основи; вони здебільшого мають композиційні елементи *о, е*; їм притаманний еліптичний характер з'єднання компонентів; до них часто входять складові частини, що не зустрічаються при сполучуваності самостійних елементів (*винокур, криголам, свинопас, хлібороб*)»¹⁶². Композитотворення є одним з досить продуктивних шляхів збагачення словника української мови. У композиційні відносини можуть вступати поміж собою різні частини мови, якщо для створення якогось складного слова є логічне пояснення та інформаційний зміст нового утворення не викликає протиріччя у логіці смислу. Л. Омельченко та інші наголошують, що «у семантичну структуру слова (крім диференціальних сем, таких, що розглядаються як приналежність денотативного компоненту) можуть також входити конотативні семи оціночності, емоційності, експресивності»¹⁶³. Конотативний аспект лексичного значення композита науковці розглядають як єдність емоційного, експресивного і функціонально-стилістичного компонентів, що знаходяться в тісному зв'язку і взаємодії. Емотивно-оцінний і соціально-мовний характер композита є основною причиною появи в художньому

¹⁶¹ Азарова Л. Е. Складні слова в українській мові: структура, семантика, концепція «золотої» пропорції : монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2000. С.9.

¹⁶² Клименко Н. Ф. Вибрані праці / Упоряд. Є. А. Карпіловська, О. Д. Пономарів, А. О. Савенко. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. С.84.

¹⁶³ Омельченко Л. Ф., Соловйова Л. Ф., Мороз Т. М. Англійські оказіоналізми-композити у художньому дискурсі: лінгвопрагматичний аспект. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Іноземна філологія (5)*. Київ, 2008. С. 12.

дискурсі все нових і нових одиниць подібного типу, що свідчить про їх комунікативну релевантність і функціонально-стилістичний потенціал [21].

Поняття «юкстапозит» (від франц. *juxtaposition* – розміщення поряд, від лат. *juxta* – поряд, біля і *position* – положення) в українському мовознавстві використовується не так давно, проте вивчення складних слів, утворених унаслідок словоскладання, на сьогодні є досить актуальним і викликає зацікавленість у науковців. Л. Радомська¹⁶⁴ визначила і обґрунтувала декілька підходів до потрактування цього поняття, що сформувалися в сучасній лінгвістиці.

Перший підхід відстоювала Н. Клименко¹⁶⁵, яка до юкстапозитів відносила слова, утворені складанням «кількох оформлених слів або форм слів, для яких характерне поєднання двох чи більше компонентів без сполучних голосних». До юкстапозитів вона зараховувала слова типу *інженер-механік, батько-мати, цьогорічний, вічнозелений, гостро-заразний* тощо.

Сьогодні набув поширення другий підхід, відповідного до якого юкстапозитами є складні слова, утворені складанням кількох окремих слів без сполучного голосного і обов'язково пишуться через дефіс. Цього підходу дотримується більшість мовознавців, зокрема Л. Азарова, К. Городенська, Л. Радомська, О. Стишов та інші.

Третій новітній підхід обґрунтував А. Нелюба, який розглядає юкстапозити як одиниці синтаксичного рівня, оскільки вони «постали не словотвірним шляхом, без застосування словотвірних ресурсів, не мають сформованого реального словотвірного значення»¹⁶⁶. У словоскладанні він виділяє зрощення (*добрезнаний, вічнозелений*), прикладковикористання (*радіус-вектор, дівчина-листоноша*), редуплікація (*добрий-добрий, синій-синій, радій-радісінський*).

Аналізуючи юкстапозити поетичного мовлення Ліни Костенко, будемо дотримуватися поглядів Л. Радомської, яка визначає юкстапозити як особливу лексичну категорію, що «ґрунтується на різних типах семантичних відношень між значеннево нерівноправними та значеннево

¹⁶⁴ Радомська Л. А. Вивчення обсягу поняття «юкстапозит» у сучасному мовознавстві. *Методичні студії : [зб. наук.-метод. праць]* / укл. М. Вінтонів [та ін.]. Вінниця : ДонНУ, 2015. Вип. 4. С. 249–260.

¹⁶⁵ Клименко Н. Ф. *Вибрані праці* / Упоряд. Є. А. Карпіловська, О. Д. Пономарів, А. О. Савенко. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. 728 с.

¹⁶⁶ Нелюба А. М. Експліцитна й імпліцитна економія в словотвірній номінації української мови. Автореферат дис. ... доктора філол. наук Спеціальність 10.02.01 – українська мова / НАН України, Інститут української мови. Київ, 2008. с.13.

рівноправними компонентами, має формально-структурний та функціональний вияви»¹⁶⁷ та зважатимемо на дефісне написання слів.

В. Максимчук, розглядаючи складні індивідуально-авторські субстантиви, звертає увагу на дослідження вченими okazіональних слів як лексичних одиниць мовлення, при цьому зосереджується на характерних ознаках okazіоналізмів, виділених ученими: 1) утворюваність; 2) ненормативність (відсутність у загальномовних словниках); 3) функціональна одноразовість; 4) номінативна факультативність; 5) індивідуальна належність (відсутність аналогічних номінацій у поетичному лексиконі інших авторів); 6) словотворча похідність (утворюються за допомогою наявних у мові засобів – слів, слівформ, морфем)¹⁶⁸. Ці ж ознаки, як зазначає науковець, притаманні і юкстапозитам, що дає підстави кваліфікувати їх як «авторські лексичні новотвори».

Складні слова відзначаються емоційністю, образністю, здатністю служити місткими найменуваннями предметів, явищ і понять матеріального і духовного життя народу, надають певного стилістичного забарвлення контексту, передають авторське ставлення до зображуваного, що і зумовлює частотність їх уживання у поетичних текстах.

Складні іменники у поетичному мовленні Ліни Костенко

У мовотворчості Ліни Костенко досить поширеними є іменники-композиції (45%). Найбільшу кількість становлять утворення, в основі яких – підрядна конструкція типу «іменник + дієслово»: *водопій* – воду пити, *ґрунтознавство* – ґрунти знати, *землетрус* – землю трусити, *злодійство* – зло діяти (творити), *зорепад* – зорі падають, *кровопролиття* – кров проливати, *листопад* – листя опадає, *місяцехід* – місяцем ходити, *сонцестояння* – сонце стоїть тощо.

За словотвірним зразком «іменник + дієслово» утворюються назви осіб за професією, видом занять, діяльністю, вчинками тощо: *добродій* [11, с. 228], *злодій* [11, с. 321], *лісоруб* [11, с. 452], *мореплавець* [12, с. 123], *полководець* [11, с. 439], *хлібороби* [11, с. 427]. Переважно це загальномовні композиції, що зафіксовані в словниках. У поезії Ліни Костенко вони

¹⁶⁷ Радомська Л. А. Вивчення обсягу поняття «юкстапозит» у сучасному мовознавстві. *Методичні студії : [зб. наук.-метод. праць] / укл. М. Вінтонів [та ін.]*. Вінниця : ДонНУ, 2015. Вип. 4. С. 249–260.

¹⁶⁸ Максимчук В. В. Складні індивідуально-авторські субстантиви у лексиконі поетів Рівненщини. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : [збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету]*. Вип.17. Рівне : РДГУ, 2009. С. 36.

служать образним засобом змалювання певної історичної епохи, окремих історичних постатей та народу в цілому:

*Понад Дніпром жили все **хлібороби**,
що звав їх Геродот – борисфеніти [11, с. 427];*

*Якщо були у скіфів **полководці**,
і Анахарс, брат Савлія, мудрець, –
то що, у скіфів не знайшлося хлопців,
котрі могли в руці держать різець? [11, с. 439].*

Серед композитних іменників структурно-морфологічного типу «іменник + дієслово» виділяються оказіональні утворення, які передають авторське сприйняття світу:

*Божевілля моє, божемилля,
богомілля моїм сльозам!
Один-єдиний дотик абсолютного –
моя душа відкрилась, як Сезам [12, с. 22];*

*Отак воно і йдеться до руїни.
Отак ми й загрузаємо в убозтво.
Є боротьба за долю України.
Все інше – то велике **мискоборство** [12, с. 269].*

В українській мові оказіоналізми часто утворюються за аналогією, за вже існуючими в мові словотвірними моделями. Так, за аналогією до іменника *листопад* Ліна Костенко утворює композит *сонцепад*, чим досягається емоційність, образна виразність:

*Рве синій вітер білі посторонці.
А в серці літа – щедрий **сонцепад** [11, с. 333].*

Особливою змістовністю відзначаються композити – назви певних проміжків часу, абстрактних понять тощо, утворені за словотвірним зразком «числівник + іменник»: *двоєдушність* [11, с. 549], *двозначність* [11, с. 549], *дволикість* [11, с. 549], *двомовність* [11, с. 549], *дворушництво* [11, с. 549], *одноокість* [11, с. 223], *першоджерело* [11, с. 479], *п'ятирічка* [11, с. 68], *століття* [11, с. 36, 248, 551; 12, с. 173], *сторіччя* [12, с. 171], *тисячоліття* [11, с. 425, 432, 551], *триніг* [11, с. 446; 12, с. 234]. Такі утворення інтенсифікують висловлення, у стислій формі передають авторське бачення різноманітних подій, явищ, процесів:

*Які слова страхітливі – **дволикість**,
дворушництво, **двозначність**, **двоєдушність**!
Двомовність – як роздвоєне жало.*

Віки духовної руйнації.

Змія вжалила серце нації [11, с. 549];

Індустріальний подих п'ятирічки

до нас у сад тоді ще не проник [11, с. 68].

Виявлено значну кількість композитів з першим прикметниковим компонентом, що приєднується до іменникової основи: *красноперка* [11, с. 460], *крутосхил* [11, с.299; 12, с. 34], *лихоліття* [11, с. 43], *просторіччя* [11, с. 202], *пустослів'я* [11, с. 100], *сухожилля* [11, с. 294]. Серед них виокремлюються утворення з колірним компонентом *чорно-*: *чорнобиль* [11, с. 202, 262], *чорнобрив'я* [11, 313; 12, с. 61], *чорнозем* [11, с. 188; 12, с. 100], *чорноклен* [11, с. 455], *чорнокнижжя* [11, с. 62; 12, с. 382]. З чорним кольором традиційно асоціюються темні сили, щось лихе, грізне. У поетичних рядках Ліни Костенко іменникові композити з компонентом *чорно-* передають щось таємниче, загадкове, незвідане:

Готичні смереки над банями буків,

гаркаві громи над країною крон.

*Ночей **чорнокнижжя** читаю по буквах,*

і сплю, прочитавши собі Оріон [12, с. 382];

Це б лишитись. Але не можу я.

Нареченою нарече й

заколисує, заворожує

***чорнобрив'я** таких ночей [11, с. 313].*

Крім цього, у мовотворчості Ліни Костенко спостережені композитні іменники таких структурно-морфологічних типів: «дієслово + іменник»: *Вернивода* [11, с. 25], *Вернигора* [11, с. 25, 158], *Вернидуб* [11, с. 25], *знайдібіда* [11, с. 194], *ломикамінь* [11, с. 118]; «прислівник + дієслово»: *гучномовець* [11, с. 148]; «займенник + іменник»: *всесвіт* [12, с. 72, 234], *всесильність* [11, с. 482]; «займенник + дієслово»: *самовигнанець* [12, с. 218], *самознищення* [11, с. 263], *самокрутка* [12, с. 313], *самосій* [11, с. 188], *самоспалення* [11, с. 11; 12, с. 369]; «іменник + іменник»: *божемилля* [12, с. 22], *божевілля* [11, с. 228; 12, с. 22, 45].

У поетичному контексті складні іменники характеризуються підвищеною експресією, сприяють створенню високохудожніх поетичних образів. Наприклад:

*І сам на сам зі **Всесвітом** імлістим*

Летить Земля із людством на плечі [12, с. 72];

*Не так страшна та річка Лета
не так цензура та гірка
як **самознищення** поета
брехнею власного рядка [11, с. 263];*

*І я не я, і ти мені не ти.
Скриплять садів напнуті сухожилля.
Десь грає ніч на скрипці самоти.
Десь виє вовк по нотах **божевілля** [12, с. 45].*

Юкстапозиція є продуктивним способом творення оказіональних іменників. Сучасні науковці Г. Вокальчук, В. Максимчук, А. Попович та ін. юкстапозитні іменники поділяють на: слова-повтори; синонімічні зближення; парні зближення сумарної семантики; контрастні поєднання лексем; словоскладання компонентів з різним граматичним родом; прикладкові сполуки.

У поетичному словнику Ліни Костенко найчисленнішими є прикладкові сполуки, двох типів:

1) прикладкові сполуки з препозитивною прикладкою: *велетень-художник* [11, с. 131], *камінь-рюкзаки* [11, с. 180; 12, с. 148], *кремійно-ноженнята* [11, с. 352] тощо;

2) прикладкові сполуки з постпозитивною прикладкою: *білочка-біженка* [11, с. 106], *вечір-мисливець* [11, с. 119], *вечір-мулат* [11, с. 181; 12, с. 182], *вітер-голодранець* [11, с. 332], *горобці-хвилини* [11, с. 128], *греки-веслярі* [11, с. 446], *кінь-мислитель* [11, с. 362], *місяць-дармовис* [11, с. 176], *орли-чорнокрильці* [11, с. 527], *піфія-сидуха* [11, с. 445], *поет-автомат* [11, с. 159], *скіфи-землероби* [11, с. 421], *яблука-циганки* [11, с. 331] тощо. Наголосимо, що, як зауважує А. Бровко, «лише контекст може служити основою для правильного розуміння того, який з двох іменників є прикладкою, а який – означуваним словом, тому що за відповідних умов кожний із цих двох слів може бути і тим, і іншим» [2, с. 23].

Прикладкові юкстапозитні іменники є потужним характерологічним засобом, вони посилюють експресивність тексту, увиразнюють мовлення поета, наприклад:

*Син білявого дня і чорнявої ночі,
вечір-мулат підійшов до порога [12, с. 182];*

*У верховіттях вітер колобродить,
сумує стежка дичками внагрус.
А угорі про таїнства природи
задумався **мислитель-чорногуз** [11, с. 341];*

*І жінка бідна в Ольвії, не спиться їй.
Прогнавши **залицьяльників-п'яниць**,
уже робила всякі ауспиції –
гадала на погоду і на птиць [11, с. 445].*

Позитивне чи негативне оцінне значення найчастіше міститься в іменнику, який функціонує як прикладка. Він концентрує у собі яскравий зображувально-оцінний зміст.

Особливою образністю і виразністю відзначаються іменники-юкстапозити, утворені складанням компонентів з різним граматичним родом: *зоря-полин* [11, с. 7], *туман-трава* [12, с. 201], *яблуко-гібрид* [11, с. 5], *яблуко-недоквас* [11, с. 382] тощо. Наприклад:

*Осіннє сонце, **яблуко-недоквас**,
стояло в голих кленах у вікні [11, с. 382];*

*В **туман-траву** стрибає воротар –
ловити м'яч, який не пролітав [12, с. 201].*

У поетичних текстах Ліни Костенко зафіксовані поодинокі випадки вживання юкстапозитів, побудованих на синонімічному зближенні компонентів (*андрофаги-людодіди* [11, с. 453], *гуси-лебедята* [11, с. 385]), та конструкцій з семантично рівноправними іменниками, побудованими як «парні зближення сумарної семантики, які становлять певний концепт» [23, с. 242]: *батько-мати* [11, с. 524], *отець-мати* [11, с. 524] – батьки; *звір-птиця* [11, с. 522] – світ фауни, *грунт-худоба* [11, с. 524] – господарство.

Юкстапозити з синонімічним зближенням компонентів у поетичному контексті увиразнюють, підсилюють певну ознаку зображуваного. Так, юкстапозит *андрофаги-людодіди* (андрофаги – від грец. ανηρ, ανθρωπος – людина, φαγος – поїдаючий; букв. людодіди, каннібали) у віршованих рядках «*Ніхто із вас додому не доїде, / з'їдять вас **андрофаги-людодіди***» [11, с. 453] підкреслює надзвичайну жорстокість людей племені.

У поетичному словнику Ліни Костенко серед юкстапозитних іменників переважають авторські лексичні новотвори: *андрофаги-людодіди* [11, с. 453], *білочка-біженка* [11, с. 106], *велетень-художник* [11, с. 131], *горобці-хвилини* [11, с. 128], *залицьяльники-п'яниці* [11, с. 445], *кінь-мислитель* [11, с. 362], *кремій-ноженята* [11, с. 352], *опівночник-поет* [11, с. 166], *орли-чорнокрильці* [11, с. 527], *піфія-сидуха* [11, с. 445], *поет-автомат* [11, с. 159], *черкуси-негритоси* [11, с. 352] тощо.

Поетеса вживає також загальновідомі фольклоризми-складення (*батько-мати* [11, с. 524], *вовки-сіроманці* [11, с. 527], *гуси-лебедята* [11, с. 385], *жар-птиця* [11, с. 48, 540], *звір-птиця* [11, с. 522], *іван-чай* [11, с. 180], *кіт-воркіт* [11, с. 68], *коник-стрибунець* [11, с. 73, 425], *отець-мати* [11, с. 524], *риба-кіт* [12, с. 195] тощо), що використовуються як стилетворчі засоби. Поєднання в одному контексті індивідуально-авторських і фольклорних юкстапозитів створює незвичайний стилістичний ефект:

*- Гей, вовки-сіроманці та орли-чорнокрильці,
Та ви хоч трохи подождіте,
Темний похорон не справляйте,
Поки душа козацька з тілом розлучиться!* [11, с. 527].

Значно рідше Ліна Костенко послуговується традиційними юкстапозитними іменниками: *батюшка-цар* [11, с. 239], *скіфи-землероби* [11, с. 421] тощо. Наприклад:

*Та розім'яти веслами суглоби,
та походити босо по траві,
де проживають **скіфи-землероби**
і де кочують скіфи кочові* [11, с. 421];

*Кобзар співав в пустелі Косаралу,
у казематах **батюшки-царя*** [11, с. 239].

Іменникові юкстапозити становлять значну кількість серед складних слів поетичного мовлення Ліни Костенко, оскільки є найбільш економним мовним засобом позначення і характеристики різноманітних реалій і понять матеріального, культурного та духовного життя народу.

У поетичному словнику письменниці широко вживаються різноманітні за семантикою іменники-юкстапозити. Найбільшу групу формують найменування осіб, серед яких виокремлюються:

- 1) назви спорідненості, свояцтва: *батько-мати, отець-мати*;
 - 2) назви осіб за професією, родом діяльності, соціальним станом тощо: *батюшка-цар, велетень-художник, залицяльники-п'яниці, опівночник-поет, поет-автомат*;
 - 3) назви народностей, національностей: *андрофаги-людодоїди, греки-веслярі, скіфи-землероби, черкуси-негритоси*;
 - 4) назви міфічних осіб, казкових героїв тощо: *піфія-сидуха*.
- Оказіональні утворення надають словам нових семантичних відтінків

значення, влучно, емоційно і експресивно характеризують певну особу, подію тощо. Наприклад:

*Поспішайте писати,
щоб і влад, і впопад.
Є вакантні посади:
поет-автомат [11, с. 159];*

*Проходив мимо **велетень-художник**.
Проходив мимо, і не зміг пройти [11, с. 131];*

*А грек пливе. Дніпро – дорога срібна.
Вже й притомились **греки-веслярі** [11, с. 446].*

Серед номінацій тварин, птахів, риб переважають юкстапозити-фольклоризми (*буй-тур, вовки-сіроманці, гуси-лебедята, жар-птиця, звір-птиця, кіт-воркіт, коник-стрибунець, риба-кіт*), які надають поетичному твору певної казковості, чарівності:

*А ті ж то гуси, **гуси-лебедята**,
та й узяли підпaskів на крилята,
та й у хороми царські занесли!.. [11, с. 385];*

*Хай буде сад, і дерево крислате,
і **кіт-воркіт**, і ще багато див [11, с. 68].*

Оказіональні утворення на зразок *білочка-біженка, горобці-хвилини, кінь-мислитель, мислитель-чорногуз, орли-чорнокрильці* підкреслюють характерну рису зовнішнього вигляду тварини чи птаха, його поведінки, передають авторське сприйняття зображуваного:

*А він стояв, косив кривавим оком,
цей **кінь-мислитель**, зверхник і суддя [11, с. 362];*

*Зметнеться вгору **білочка-біженка**.
Сипнеться снігом, як вишневий сад [11, с. 106];*

*Злітаються **горобці-хвилини**.
Клюють мене в тім'я, в мозок, в потилицю [11, с. 128].*

У поетичних текстах Ліни Костенко засвідчені також юкстапозитні іменники такої семантики:

- 1) назви частин тіла людини, тварини: *кремійнь-ноженята*;
- 2) назви рослин та їх плодів: *близнята-зерна, іван-чай, іноплемянники-дерева, яблука-циганки, яблуко-гібрид, яблуко-недоквас*;

3) назви природних явищ і географічних понять: *вітер-голодранець, зоря-полин, камінь-рюкзаки, місяць-дармовис, туман-трава;*

4) назви будівель, архітектурних споруд, їх елементів тощо: *акротерій-машкарон, фігурки-теракоти, церква-кам'яниця;*

5) назви частини доби, певних проміжків часу тощо: *вечір-мисливець, вечір-мулат.*

Іменники-юкстапозити, до складу яких входять назви населених пунктів, фортець, власні імена історичних осіб тощо, крім номінативної і стилістичної функції, виступають потужним засобом зображення певної історичної епохи, відтворення історичних реалій, пов'язаних із діяльністю конкретних осіб:

*Які ж були вони вродливі,
три **Лади-Либеді** тоді! [12, с. 92];*

*Буде озовська орда доганяти,
Буде упень сікти-рубати,
Назад у **Озов-город** завертати,
Ніяк нам буде утікати [11, с. 522];*

*Он як про тебе і про Сулиму,
як ви **Кодак-фортецю** зруйнували,
а потім як на страту вас везли,
і як ти чудом жив-здоров лишився [11, с. 523].*

Індивідуально-авторські новотвори є важливим засобом естетичного освоєння світу. У поетичному тексті юкстапозитні іменники відзначаються особливою образністю, виразністю, емоційною насиченістю. Незвичні поєднання допомагають стисло, точніше передати думки і почуття майстра слова.

Складні прикметники у мові поезії Ліни Костенко

Поетична мова Ліни Костенко з її особливою організацією лексичного складу, емоційною образністю, виразністю відображає своєрідність художнього мислення та світобачення авторки. Характерною ознакою її мови є широке використання складних прикметників як художніх означень. «Складні прикметники включають у свій склад пов'язані між собою звукові одиниці, що формують фонетичний малюнок, рифму, метр, наповнюють синтаксичні структури, створюючи ритмомелодику поетичного твору, часто визначаючи особливості його

інтонації»¹⁶⁹. Завдяки складній структурі та відповідно складнішому семантичному змісту, вони допомагають авторові досягти необхідної образності й емоційної виразності у змалюванні поетичних картин¹⁷⁰. Структурою і семантикою складних прикметників у поетичному тексті зумовлені значні естетичні й експресивні можливості.

Розглядаючи словотвірну структуру композитних прикметників, М. Доленко, виділяє два способи синтаксичного зв'язку між основами – компонентами складень: 1) сурядний спосіб творення складних прикметників; 2) підрядний спосіб творення складних прикметників. На основі семантико-синтаксичних зв'язків між компонентами композитних прикметників, утворених сурядним способом, науковець виділяє два типи словоскладань: 1) складні прикметники, члени яких не залежні і рівноправні (*парусно-моторний*); 2) складні прикметники, які стоять на межі сурядних і підрядних конструкцій (*темно-синій, жовто-зелений*)¹⁷¹.

Ґрунтуючись на характерних ознаках підрядних семантико-синтаксичних зв'язків між компонентами, учений серед складних прикметників, утворених на основі таких зв'язків, виділяє чотири види:

1) атрибутивний вид – смислові зв'язки між частинами словоскладень нагадують взаємовідношення атрибута і субстанції (*круглобокий* – круглі боки);

2) об'єктивний вид – смислові зв'язки нагадують прямі або непрямі об'єктні відношення, які утворюються між додатком і підпорядковуючим словом (*орлинозорий* – зір орла, *організаційно-господарський* – організація господарства);

3) предикативний вид – виражається в одному типі словотворення, що складається з основ іменника (перша частина) і дієслова (друга частина); смислові відношення між частинами нагадують зв'язки між підметом і присудком (*листопадний* – лист падає);

4) адвербіальний вид – смислові зв'язки між частинами словоскладань, нагадуючи обставинні відношення між другорядними членами речення, переважно вказують на різновидну залежність одного компонента від другого (*доморослий* – що дома росте).

¹⁶⁹ Радомська Л. А. Критерії визначення лінгвального статусу іменників-юкстапозитів як самостійних лексико-граматичних одиниць. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 88–92.

¹⁷⁰ Куйбіда Х. І. Художні означення в епосі Гомера (на матеріалі похідних прикметників). *Studia Linguistica : зб. наук. праць. Випуск 8. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка*. Київ : Київ. ун-т, 2014. С. 91.

¹⁷¹ Доленко М. Т. Складні прикметники в сучасній українській літературній мові : дис. ... канд. філол. наук. Львів, 1953. С.18-24.

Враховуючи специфіку синтаксичної сполучуваності кожної частини мови, Н. Клименко складні прикметники об'єднує у три типи:

1 тип – обов'язковим компонентом словосполучення є дієслова, що підпорядковують собі прислівники, іменники, займенники, прикметники, неозначено-кількісні числівники (тихо віє – *тиховійний*, мідь плавить – *мідеплавильний*, все перемагає – *всепереможний*, живим творить – *животворний*, багато значить – *багатозначний*);

2 тип – прикметники, які узгоджуються з іменниками, підпорядковують собі іменники з прийменниками або сполучаються з прислівниками (білий сніг – *білосніжний*, подібний до мавпи – *мавпоподібний*, по-різному високий – *різновисокий*);

3 тип – до складу словосполучень входять іменники, визначені іменниками в родовому або місцевому відмінках, займенниками, числівниками (голова собаки – *собакоголовий*, ласти на ногах – *ластоногий*, всі боки – *всєбічний*, десять років – *десятирічний*)¹⁷².

З функціонально-сислової сторони складні прикметники більш самодостатні і більш незалежні від контексту, ніж звичайні, прості слова. Складні прикметникові утворення уже самі по собі є мінімальним контекстом, в якому відбиваються семантичні процеси. У складних прикметниках закладене не лише значення складових компонентів, але і їх власні, «автономні» смислові й експресивні значення, які і визначають семантико-зображальні властивості всього складного слова як цілого.

Враховуючи класифікацію складних прикметників, в основі якої – синтаксична сполучуваність кожної частини мови, серед виявлених у поетичних текстах Ліни Костенко прикметникових композитів виділяємо такі типи:

1) складні прикметники з дієслівним компонентом, що підпорядковує собі іменник («іменник + дієслово»): *благословенний* – благо славити, *вікопомний* – вік пам'ятає, *дивовижний* – диво видіти, *клинописні* – клином писати, *літописний* – літа описувати, *торфодобувний* – торф добувати, *чудотворний* – чудо творити;

2) складні прикметники з дієслівним компонентом, що підпорядковує собі займенник («займенник + дієслово»): *самозаслуханий* – сам заслухався, *самотканий* – сам тче, *самочинний* – сам чинить;

3) композити, що утворюються від прикметників, які узгоджуються з іменниками чи підпорядковують собі іменники («прикметник +

¹⁷² Клименко Н. Ф. Вибрані праці. Упоряд. Є. А. Карпіловська, О. Д. Пономарів, А. О. Савенко. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. С.373.

іменник»): *боговгодний* – угодний Богу, *високовольтні* – високі вольти, *вишневогубий* – вишневі губи, *гостробородий* – гостра борода, *давньогрецький* – давні греки, *добросовісний* – добра совість, *жовторотий* – жовтий рот, *злязиковий* – злий язик, *повногрудий* – повні груди, *прекраснокінний* – прекрасні коні, *русявокосий* – русяві коси, *сивоголовий* – сива голова, *темнолиці* – темні лиця, *темноокий* – темні очі, *тонковидий* – тонкий вид, *тонкосльозий* – тонкі сльози, *червонощокий* – червоні щоки, *чорнобровий* – чорні брови, *чорноокий* – чорні очі, *щирозлотий* – щире золото тощо;

4) складні прикметники, утворені на основі поєднання іменника з числівником («числівник + іменник»): *двоглавий* – дві голови, *двозначний* – два значення, *дволиций* – два лиця, *двоопуклий* – дві опуклості, *однозначний* – одне значення, *семиструнний* – сім струн, *столиций* – сто лиць, *столітній* – сто літ, *сторукий* – сто рук, *триглавий* – три голови, *шестиколісний* – шість коліс тощо;

5) складні прикметники, утворені на основі поєднання іменника із займенником («займенник + іменник»): *вселюдський* – всі люди, *всесвітній* – весь світ, *всесильний* – вся сила тощо.

Кількісний аналіз прикметників-комполітів, що функціонують у досліджуваних поетичних текстах, показав значне вживання поетесою прикметникових утворень типу «прикметник + іменник» (3 тип). Інші типи комполітів є кількісно невеликими (рис. 1).



Для творення складних прикметників Ліна Костенко зрідка послуговується юстапозицією, яка «виступає як засіб стилістичного підсилення або уточнення певної ознаки» [9, с. 182]. Серед юстаполітних прикметників, переважають деривати типу «прикметник + прикметник», в яких компоненти взаємодоповнюють, уточнюють один одного:

кришталевоб'єктивний [11, с. 152], *неосяжно-голубі* [12, с. 112], *пружинно-спіральний* [11, с. 142], *темно-лазуровий* [11, с. 456], *срібно-золотий* [11, с. 431], *червоно-жовті* [11, с. 104; 12, с. 234], *чорно-білі* [11, с. 228], *чорно-синя* [11, с. 201; 12, с. 224], *чорно-ятряний* [11, с. 415].

У поетичних текстах Ліни Костенко прикметники-юкстапозити називають різні відтінки кольору, характеризують зовнішність людини, розкривають риси її характеру, її внутрішній світ, передають індивідуально-авторське ставлення до навколишнього світу, подій, життя суспільства:

*Сліпучий магній снігових пустель,
хребтів баских затягнуті попруги.
Нема осель. Весела карусель –
червоно-жовті крісла, як папуги [12, с. 234];*

*Потомки розберуться. Їм видніш
крізь **кришталевоб'єктивну** призму –
хто був митцем, а хто ховав фетиш
простацтва за щитом соцреалізму [11, с. 152];
Майстрували нам стелю до млості, до одуру,
із найкращих ідей, з настановами згідно,
знявши мірку з пресованих бовдурів
і **пружинно-спіральних** негідників [11, с. 142].*

У досліджуваних текстах виявлено прикметникові юкстапозити, що постали шляхом повторення того самого слова: *біла-біла* [11, с. 39; 12, с. 99], *білий-білий* [11, с. 340; 12, с. 307], *затяжні-затяжні* [11, с. 309; 12, с. 56], *крихітні-крихітні* [11, с. 395], *мокрі-мокрі* [11, с. 60; 12, с. 328], *сивий-сивий* [11, с. 41; 12, с. 244], *чорний-чорний* [11, с. 407]. У поетичному контексті вони підсилюють, увиразнюють ознаку певного предмета, явища:

*І снівся їй народ, такий до болю милий!
І зорі, і вітри, і **чорний-чорний** ліс.
Ох, як її там ждуть, аж руки заломили
тонесенькі сестрички із племені беріз! [11, с. 407];*

*При згадці про тебе я гріюсь, немов при багатті.
Дощі зарядили, такі **затяжні-затяжні** [11, с. 309].*

Нами зафіксований один прикметник, утворений шляхом повторення компонентів, що супроводжується префіксацією: *білі-пребілі* [11, с. 540]. Наприклад:

*Стіни **білі-пребілі**, і натоплена піч.
Інкрустований місяць в заворожену ніч [11, с. 540].*

Прикметникові юстапозити, що утворилися поєднанням близьких за значенням основ, які передають одне поняття, у поезії Ліни Костенко вживаються зрідка: *живі-здорові* [11, с. 61], *жив-здоров* [11, с. 523] – у значенні «все благополучно, все в порядку у кого-небудь» [3, с. 367]. Наприклад:

*Пишіть про те, що ви живі-здорові,
не говоріть, чого ви так мовчали* [11, с. 61].

Ліна Костенко у своїх поетичних текстах послуговується як узуальними складними прикметниками з «невичерпної скарбниці словникового складу української мови» (наприклад: *благородні* [11, с. 439], *благословенна* [11, с. 7; 12, с. 197], *всесвітня* [11, с. 49, 422], *дивовижні* [11, с. 492; 12, 51], *судноплавна* [11, с. 458], *темнолиці* [11, с. 376], *тонкосльозі* [12, с. 45], *торфодобувна* [11, с. 419], *чорноброва* [11, с. 435], *чудотворні* [12, с. 70] тощо), так і індивідуально-авторськими утвореннями, які виникають на базі існуючих у мові слів за усталеними в сучасній українській мові словотворчими моделями, бо «раніше створене служить базою новому». «Беручи за зразок різні за ступенем продуктивності словотвірні моделі складних слів, відшліфовані багатовіковим мовним досвідом народу, поети створюють свіжі, несподівані своєю новизною оказіоналізми-складення, експресивно-стилістична функція яких повністю виявляється лише в певному контексті» [22, с. 33].

У поезії Ліни Костенко переважають індивідуально-авторські прикметникові утворення, які «відзначаються складнішою семантичною структурою, що зумовлюється як складнішою словотвірною структурою, так і контекстуальним оточенням, під впливом якого у похідних одиницях з'являються додаткові семи» [26, с. 33]: *вишневогуба Румунія* [11, с. 370], *злязиковий натовп* [11, с. 218], *кришталево-об'єктивна призма* [11, с. 152], *ластогруде створіння* [12, с. 192], *левино-жовті береги* [12, с. 82], *неосяжно-голубі далі* [12, с. 112], *пружинно-спіральні негідники* [11, с. 142], *пустоширокий степ* [11, с. 380], *темно-лазуровий скарабей* [11, с. 456], *чіпкохвостий нездара* [11, с. 253], *чорно-синя гора* [11, с. 201], *чорно-ятряні віхті* [11, с. 415] тощо. «Виникнення індивідуально-авторських складних прикметників у поетичній мові зумовлено намаганням поета відкрити в слові нові значення, необхідністю передати одним словом складну ознаку, властивість, прагненням донести до читача всю складність і багатогранність поетичного образу, сповненого експресії і глибокого соціального змісту» [26, с. 33].

Наприклад:

Лише чіпкохвостий нездара

чіпляєсь за кожну владу

і висить вниз головою, як мавпа руда сапажу [11, с. 253];

Стоїть могила свіжа при дорозі.

Будяк. Стерня. Пустоширокий степ [11, с. 380];

Переступи межу оторопіння,

Чи є у тебе час на манівці?

На обрії вселюдського терпіння

вже сходить сонце

у терновому вінці [11, с. 261].

Сьогодні вчені все частіше звертаються до вивчення складних слів із застосуванням методу моделювання, аналізу мовних одиниць на основі різних схем, полів, груп, рядів тощо. М. Лукач наголошує, що «необхідність у моделюванні виникає у всіх тих наукових областях, де об'єкт науки недоступний для безпосереднього спостереження»¹⁷³, і серед різних лінгвістичних моделей виокремлює семантичні, що «імітують здатність носіїв мови розуміти і будувати осмислені речення»¹⁷⁴.

Оскільки «особливість складних слів полягає в тому, що в них наявний свій внутрішній синтаксис, специфічний порядок розташування елементів, їх зв'язок, який ґрунтується на тому, що пояснювальний член словосполучення в композиті обов'язково виступає в препозиції, тобто ставиться перед тією основою, яку він пояснює»¹⁷⁵, вважаємо за доцільне скористатися структурно-семантичним аналізом складних прикметників із використанням методу моделювання. Під структурно-семантичною моделлю розуміємо тип синтаксичних конструкцій, від яких утворюється ряд складних слів, тип їхньої структури та співвідношень значень їх складових елементів, що є важливим при декодуванні змісту та сприяє правильній інтерпретації повідомлення.

¹⁷³ Лукач М. О. Типи лінгвістичних моделей та їх застосування для розв'язання лінгвістичних задач. *Інформаційні системи та мережі: [збірник наукових праць] / відповідальний редактор В. В. Пасічник*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 144.

¹⁷⁴ Лукач М. О. Типи лінгвістичних моделей та їх застосування для розв'язання лінгвістичних задач. *Інформаційні системи та мережі: [збірник наукових праць]*. відповідальний редактор В. В. Пасічник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 143–153.

¹⁷⁵ Олексенко О., Мізіна О. Структурно-семантичні та функціонально-стильові властивості нульсуфіксальних атрибутивів: монографія. Полтава – Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2014. 232 с.

У поетичних текстах Ліни Костенко вирізняються своєю оригінальністю, символічністю складні прикметники з першим компонентом, що містить сему «колір».

Слова зі значенням кольору утворюють в українській мові лексико-семантичну групу, в якій набір елементів, їх семантика і співвідношення історично змінні, що зумовлено особливістю пізнання реалій позамовної дійсності. Результатом семантичного розвитку кольороназв є співіснування в мові прямих, переносних і символічних значень на різних етапах розвитку мови, зокрема і в різних функціональних стилях сучасної літературної мови.

В українській мові розрізняють ядро лексико-семантичної групи на означення кольору, до якого належать непохідні прикметники *білий, червоний, зелений, жовтий, синій, чорний*. Навколо цих кольороназв семантично об'єднуються похідні прикметники типу *білявий, білястий, червонястий*, а також *вишневий, молочний, крейдеаний, бузковий, пурпуровий, калиновий, салатовий* і под. Основних назв кольору небагато, вони здебільшого праслов'янського, глибше – індоєвропейського походження і традиційно пов'язані з назвами кольору. Похідних кольоропозначень значно більше. Вони становлять формальні фонетичні, словотвірні варіанти основних назв або становлять відносні прикметники, утворені від назв різних предметів. Похідні кольороназви відтінюють кольори, фіксують динамічну природу зорового сприймання предметів, явищ¹⁷⁶.

Категорія назв кольорів, як і кожна лексична категорія, у процесі розвитку мови зазнає істотних змін. Одне слово може змінити частотність уживання або й зовсім вийти з ужитку, або навпаки – перейти з пасивних назв до активних. Особливий статус мають складні прикметники з кольористичною семантикою у мові поезії. Поряд з логіко-ідентифікаційною функцією ці назви виконують тут роль емоційно-експресивних означень, входять до складу метафоричних структур [28].

У складних прикметниках сема «колір» зазнає структурної і семантичної трансформації. Усталеність, продуктивність одних назв і оказіональність, оригінальність, індивідуально-авторська виразність відбивають закономірний процес розвитку поетичної мови. Це пошук

¹⁷⁶ Рудь О. М. Складні прикметники поетичної мови ХХ століття : монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. с.36.

і нової форми, і нового змісту. Новий зміст зароджується уже в самій сполучуваності компонентів складних прикметників¹⁷⁷.

Аналіз складних прикметників, виявлених у поетичних текстах Ліни Костенко, показав, що авторка використовує індивідуально-авторські прикметникові утворення, першим компонентом яких є непохідні основи *білий (-а, -і)-, чорно- / чорний-, червоно-, сивий- / сиво-, темно-* та інші.

З погляду семантики основ, які входять до складу прикметникових утворень, виділяємо дві групи складних прикметників:

а) складні прикметники, обидві основи яких містять сему «колір»: *біла-біла* [12, с. 99], *білий-білий* [12, с. 307], *сивий-сивий* [11, с. 41], *червоно-жовті* [11, с. 104], *чорний-чорний* [11, с. 407], *чорно-білі* [11, с. 228], *чорно-синя* [12, с. 224], та под.;

б) складні прикметники, в яких одна основа фіксує колір, а друга – ідентифікується з назвами предметів, явищ природи тощо: *вишневогуба* [11, с. 370], *жовтороті* [11, с. 479], *русявокосі* [12, с. 302], *сивоголовий* [12, с. 178], *червонощокі* [11, с. 333], *чорноброва* [11, с. 401, 435], *чорнооки* [11, с. 39; 12, с. 99], *чорноліська* [11, с. 428] та інші.

Більш частотними у досліджуваних текстах є прикметники другої групи. Детальний аналіз сполучуваності колірною компонента дає можливість встановити структурно-семантичні моделі складних прикметників, уживаних у мові поезії Ліни Костенко. Зробимо це на прикладі прикметників з першим складовим компонентом *чорно- (чорний-)*.

Понятійну групу *чорного* в українській поетичній мові становлять прикметники *чорний, чорнястий*. У складних прикметниках, виявлених у поетичних текстах Ліни Костенко, вони реалізуються у формах *чорний-, чорно-*. Прикметники з основою *чорнясто-* у досліджуваних творах не зафіксовано.

Компонент *чорно-* вживається у сполученні з основами, що пов'язані з назвами частин тіла людини (*брови, очі*), назвами предметів чи явищ природи (*ліс*). Усі реалії конкретні, і багато з них або завжди мають чорний колір, або набувають його за певних умов. Сполучаються компоненти *чорно-, чорний-* з кольороназвами *білий, синій, чорний* та іншими. У досліджуваних текстах зафіксовано прикметник, у якому основа *чорно-* поєднується з компонентом *ятрянйй*, що містить значення «сповнений пристрасті; палкий» [3, с. 1650] і в загальнономовному словнику

¹⁷⁷ Там само.

позначений ремаркою «розм.». На рис. 2 відображено сполучуваність компонента *чорно-* (*чорний-*).

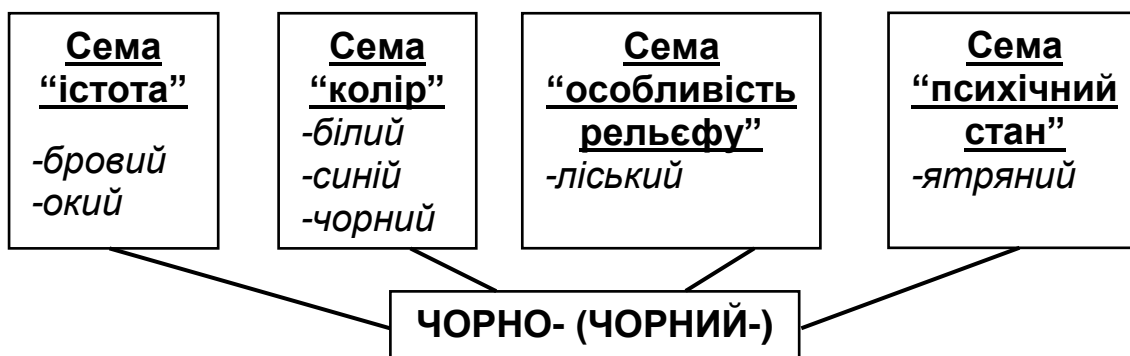


Рис. 2. Сполучуваність компонента із семою «чорний»

Таким чином, за сполучуваністю компонента *чорно-* (*чорний-*) і семантикою другого компонента виділяємо такі структурно-семантичні моделі складних прикметників:

а) композитні прикметники з другим колірним компонентом: *чорно-білий, чорно-синій, чорний-чорний* тощо;

б) складні прикметники, другий компонент яких – назва частини тіла людини, тварини, птаха: *чорнобровий, чорноокий* та ін.;

в) складні прикметники, у яких другий компонент указує на особливості рельєфу місцевості: *чорноліський* тощо;

г) складні прикметники, у яких другий компонент означає психічний стан: *чорно-ятряний*.

Складні прикметники з колірним компонентом у поетичній мові Ліни Костенко займають вагоме місце. Типи структурно-семантичних моделей розрізняють за сполучуваністю колірного компонента з основами, що містять семи «колір», «істота», «предмет», «явище природи», «рослина», «дія», «психічне сприйняття», «матеріал», «форма» тощо.

Складні прикметники на позначення кількісної оцінки предмета, явища, дії становлять розгалужену систему. У досліджуваних текстах Ліни Костенко переважають композити зі значенням означеної кількості, які мають у своєму складі першу основу власне кількісного числівника (*один – однозначний, два – дволикий, три – триглавий, сім – семиструнний* та ін.). Варто зазначити, що не всі прикметники з власне кількісними числівниковими основами позначають точну кількість. Переважна більшість прикметників із основами *сто-, тисячо-* вказують не на точно визначену кількість, а на вищу міру вияву ознаки, на наявність приблизно великої кількості, близько ста, тисячі чи понад сто, тисячу [26].

Складні прикметники із компонентом *одно-, дво-, три-* тощо – це, як правило, слова, які зафіксовані у загальнономовному словнику. Переважно

це загальноновживана лексика на позначення логічних понять, відомих явищ, нейтральних характеристик, напр.: *однозначний* [11, с. 69], *двозначний* [12, с. 170], *двоглавий* [12, с. 269], *семиструнна* [11, с. 455], *шестиколісна* [11, с. 423] тощо.

Основне значення прикметників з числівником *два* – це передача ознаки «на основі виділення двох ознак означуваного слова, названих твірним іменником» [цит. за ¹⁷⁸26, с. 62]. Такі прикметники переважно мають пряме значення і вказують на точну кількість чого-небудь у предметі, явищі тощо.

Поєднання числівника *два* з іменником часто в поетичному контексті призводить до втрати числівником кількісного значення і набуття нового метафоричного – «вираження протиставлення, суперечливості явищ, названим мотивувальним іменником» [цит. за 26, с. 62]: *дволикий* – лукавий та под. Наприклад:

Сусід північний, хижий і великий.

Дрімучий злидень, любить не своє.

*Колись у греків Янус був **дволикий**.*

*А в цих орел **двоглавий**. Заклює* [12, с. 269].

У поетичних текстах Ліни Костенко переважають композити з компонентом *дво-*, утворення зі складовими *двоє-*, *двою-* не зафіксовано. Сполучуваність компонента *дво-* відображена на рис. 3 і є підставою для розрізнення таких структурно-семантичних моделей складних прикметників:

а) складні прикметники, другий компонент яких містить сему «істота»: *двоглавий* [12, с. 269], *дволикий* [12, с. 269] тощо;

б) прикметники, у яких другий компонент означає абстрактне поняття: *двозначний* [12, с. 170], *двоопуклий* [11, с. 64] тощо.

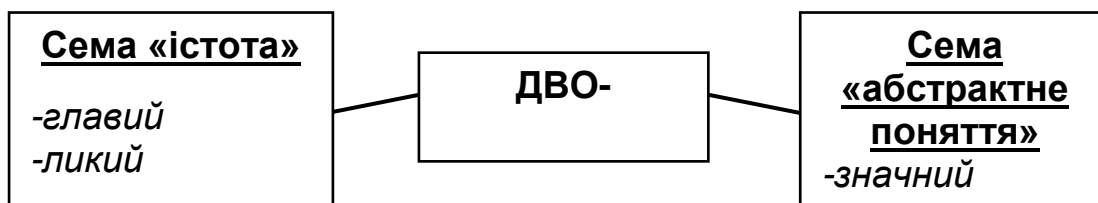


Рис. 3. Сполучуваність компонента *дво-*

¹⁷⁸ Рудь О. М. Складні прикметники поетичної мови ХХ століття : монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 248 с.

Точну кількісну ознаку має *сто-* («який має сто одиниць, складається із ста одиниць» [32, IX, с. 718]), поєднуючись із назвами одиниць виміру, ваги, назвами конкретних предметів та віковою ознакою: *столітній*. Найчастіше компонент *сто-* вказує не на точну, а на дуже велику кількість, силу чого-небудь, а також підкреслює велику міру вияву ознаки. Так, у досліджуваній поезії складний прикметник *столітній* вказує на досить велику кількість років, віковічність дерев:

*Дерев столітніх видовжені душі
Кошаві руки в небо підняли!* [11, с. 461];

*Бо куди ж він втече? Його зловлять тепер повсюди.
Та й навколо ж ліси, які он столітні бори* [11, с. 378].

У поетичних текстах Ліни Костенко виявлені складні прикметники з компонентом *сто-* та із сему «істота» у другій основі. Це назви частин тіла людини (лице – *столикий*, рука – *сторукий* і под.). У поезії авторки *сто-* вказує на дуже велику кількість. Наприклад:

*І знову джміль розмружить квітку,
і літо гратиме в лото.
І знов сплете на спицях плітку
сторукий велетень – Ніхто* [12, с. 51].

Композити із компонентом *сто-* є образним засобом відображення дійсності, вираження задуму автора, його світовідчуття і світосприймання. У Ліни Костенко *столикий* вказує не лише на дуже велику кількість, а містить значення «лукавий, нещирий, несправжній; який приховує свої думки, почуття, наміри»:

*Повзе гадюка в чорний телефон.
Мигтять людей столикі дублікати.
А я стою. І це мій марафон –
самій від себе безвісти тікати* [12, с. 40].

На підставі сполучуваності компонента *сто-* з другою основою, що має відповідну семантику, виділяємо такі структурно-семантичні моделі складних прикметників:

а) складні прикметники із семою «істота» у другій основі: *столикий* [12, с. 40], *сторукий* [12, с. 51];

б) прикметники, другий компонент яких підкреслює вікову ознаку: *столітній* [11, с. 378, 461].

Складні прикметники, зафіксовані у поетичних текстах Ліни Костенко, проаналізували за семантикою другого компонента та його сполучуваністю

із семантично різними основами. Це дало можливість виділити продуктивні структурно-семантичні моделі за другим компонентом.

Висока частотність складних прикметників із другим соматичним компонентом в українській поетичній мові пов'язана з давньою традицією уживання їх у високих стилях [26, с. 92]. Складні прикметники із семою «соматичне поняття» в другій основі становлять кількісно велику групу в мовотворчості Ліни Костенко. Виділяються композити, другий компонент яких – частина тіла людини (брови – *-бровий*, груди – *-грудий*, губа – *-губий*, коса – *-косий*, вид – *-видий*, лице – *-ликий*, рука – *-рукий* тощо) або істоти взагалі (борода – *-бородий*, голова – *-главий*, *-головий*, очі – *-окий*, рот – *-ротий* і под.).

Спільний семантичний компонент накладає певне обмеження на семантичну сполучуваність, вказуючи на віднесеність до істоти. Але поєднання компонентів, що сприймаються як стилістично чи семантично несумісні, надає метафоричного значення композиту і розширює рамки прикметникової сполучуваності [26]. Основи *-бровий*, *-головий*, *-губий*, *-коса*, *-окий*, *-ротий*, *-щокий* і под. у поезії Ліни Костенко помічені у сполученні із кольороназвами: *вишневогуба* [11, с. 370], *жовторотий* [11, с. 479], *русявокоса* [12, с. 302], *сивоголовий* [12, с. 178], *червонощокий* [11, с. 333], *чорноброва* [11, с. 401, 435], *чорноокий* [11, с. 39; 12, 99]. Основи *-главий*, *-ликий*, *-рукий* сполучаються з числівниковими компонентами: *двоглавий* [12, с. 269], *дволикий* [12, с. 269], *столикий* [12, с. 40], *сторукий* [12, с. 51], *триглавий* [11, с. 450]. Компоненти *-бородий*, *-видий*, *-грудий* у композитних прикметниках поєднуються із основами на позначення зовнішнього вигляду, форми: *гостробородий* [11, с. 184], *ластогрудий* [12, с. 192], *повногрудий* [11, с. 403], *тонковидий* [11, с. 445]; *-язикий* – із основою *зло-*, що вказує на недобрі, погані почуття, вчинки тощо: *злязикий* [11, с. 218]. Проаналізуємо детально структурно-семантичні моделі складних прикметників із соматичним компонентом у другій основі.

Сема «лице» у складних прикметниках Ліни Костенко реалізується у формах *-ликий* та *-видий*. Як засвідчують наукові дослідження, складні прикметники із основою *-видий*, *-видний* у поетичній мові мало вживані. У досліджуваних текстах виявлено прикметник *тонковидий*, який у загальнономовних словниках зафіксований із значенням «який має тонкий вид, з тонкими рисами обличчя».

Аналіз поетичної мови ХХ століття засвідчив, що компонент *-лиций* порівняно із *-ликий* більш уживаний. Сполучуваність основ *-ликий*, *-лиций*

дуже широка. Поєднуються ці основи із кольороназвами, з кількісними числівниками, з основами на позначення психічних властивостей, на позначення вражень, психологічного сприймання, на позначення матеріалу та ін.¹⁷⁹. У досліджуваній поезії виявлено композитні прикметники із основою *-ликий*, що поєднується із числівниковим компонентом: *дволикий* [12, с. 269], *столикий* [12, с. 40]. Зауважимо, що іменник *лик* зі значенням «обличчя» належить до застарілої, церковної лексики. Композитні прикметники з основою *-ликий* несуть на собі відтінок високого літературного стилю. Це прикметники – поетизми, які характерні саме для мови поезії.

За сполучуваність компонентів *-ликий*, *-видий*, що відображена на рис. 4, з основами відповідної семантики виділяємо такі структурно-семантичні моделі складних прикметників:

а) прикметники з кількісним числівником у першій основі: *дволикий*, *столикий* та ін.;

б) складні прикметники, перша основа яких містить сему «форма»: *тонковидий*.

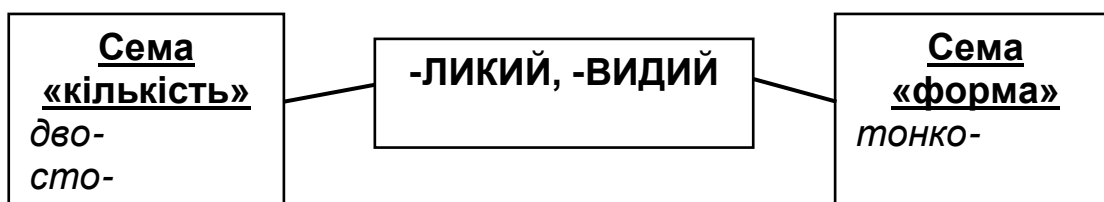


Рис. 4. Сполучуваність компонента *-ликий, -видий*

У поетичній мові високою продуктивністю відзначаються складні прикметники із компонентом *-головий* у другій основі. Прикметники з *-главий*, *-глав* – рідко вживані і є стилістично маркованими. У Ліни Костенко переважають композитні прикметники з основою *-главий*, що поєднується із кількісними числівниками *два*, *три*: *двоглавий* [12, с. 269], *триглавий* [11, с. 450]. Основа *-головий* спостережена у поєднанні з кольороназвою *сивий*: *сивоголовий* [12, с. 178].

Таким чином, складні прикметники як один із виражальних засобів в поетичній мові набувають особливої функції, яка осмислюється лише на фоні контексту або на фоні всього поетичного твору як художнього цілого. В системі художнього цілого образотворчі засоби підсилюють вплив твору на читача, «допомагають глибше осягнути естетичну силу і неповторність українського поетичного слова».

¹⁷⁹ Рудь О. М. Складні прикметники поетичної мови ХХ століття : монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 248 с.

Складні прислівники Ліни Костенко

У поетичних текстах Ліни Костенко складні прислівникові утворення є малочисельними і становлять 3,7 % від загальної кількості виявлених складних слів. Серед складних прислівників переважають юкстапозитні слова-повтори таких семантичних груп:

1) якісно-означальні прислівники, що дають якісну характеристику дії або стану: *довго-довго* [11, с. 39; 12, с. 99], *дрібно-дрібно* [11, с. 402], *тонко-тонко* [11, с. 65; 12, с.138];

2) кількісно-означальні прислівники, що виражають ступінь інтенсивності дії або міру чи ступінь вияву якісної ознаки: *дуже-дуже* [12, с. 92], *ледве-ледве* [11, с. 43], *трішки-трішки* [12, с. 92];

3) прислівники способу дії: *мовчки-мовчки* [11, с. 379];

4) обставинні прислівники часу: *давно-давно* [11, с. 299; 12, с. 34] тощо.

У поезії Ліни Костенко прислівники-юкстапозити увиразнюють, підсилюють ознаку дії чи ознаку іншої ознаки. Наприклад:

*На берег вийшли люди тогобічні,
і мовчки-мовчки бачили б вони,
що це пливе князь Полоцький у вічність,
а з ним Родвіга і його сини* [11, с. 379];

*Отак брести. А тиша – як в соборі
з давно-давно загубленим ключем* [11, с. 299].

Прилягаючи до інших слів, складні прислівники у поетичному тексті конкретизують їх значення, вказують на деталі, уточнюють, підкреслюють певну дію. У віршових рядках «*Чиєсь дитя приходить, беруть його на руки. / А потім **довго-довго** на призьбі ще сидять. / Я знаю, дід та баба – це коли є онуки, / а в них сусідські діти шовковицю їдять*» [12, с. 99] поетеса за допомогою юкстапозитного прислівника **довго-довго** передає всю глибину суму, жури за внуками, безкінечність самотності, що по-особливому гостро відчувається на схилі життя.

Творення прислівників-юкстапозитів часто супроводжується префіксацією. Префікс *пре-* традиційно вживають на позначення збільшеної міри ознаки. У складі юкстапозитного прислівника він підкреслює надзвичайний, більший звичайного, її вияв [27]. Наприклад: «*В хаті **тихо-претихо**. / натоплена піч. / Інкрустований місяць в заворожену ніч*» [12, с. 354].

Ліна Костенко вміло вживає у поетичних текстах суржикові складні прислівники, за допомогою яких досягається гірка іронія і сарказм.

Наприклад:

*Загартований, заґратований,
прикиданий землею, снігами, кременем,
досі був би*

реа-

білі-

тований.

Хоч помертвно, зате – своєчасно [12, с. 114–115].

Прислівник **своєчасно в** поетичних рядках має значне емоційне навантаження, адже містить неабияку експресію та функціональну значущість.

Таким чином, складні прислівники у поетичному мовленні Ліни Костенко суттєво розширюють виражальні засоби мови, додають мовленню неповторних значеннєвих елементів і емоційності.

Складні дієслова у поетичній мові Ліни Костенко

Аналіз мови поетичних творів Ліни Костенко виявив незначну кількість вживання складних дієслів. Переважно це композитні утворення, зафіксовані у загальнономовних словниках із відповідною стилістичною позначкою, напр.: *благословляти* – «1) хрестити кого-небудь, проказуючи при цьому молитву, побажання; 2) давати згоду на що-небудь, дозволяти кому-небудь щось; 3) (уроч.) славити, прославляти, вихвалити кого-, що-небудь»¹⁸⁰ [3, с. 86]; *колобродити* (розм.) – «1) безцільно ходити, не зосереджуючись ні на чому; бродити; 2) учиняти бешкети; бешкетувати»¹⁸¹ [3, с. 555]. У поетичному тексті авторки вони характеризуються змістовою місткістю, увиразненням мовлення, експресивністю вияву динамічної ознаки.

Наприклад:

Страждаю, мучусь, і живу, і гину,

благословляю *біль твоїх тенет.*

Цю грудочку тепла – у Всесвіті – людину!

І Всесвіт цей – акваріум планет [11, с. 33];

¹⁸⁰ Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

¹⁸¹ Лукач М. О. Типи лінгвістичних моделей та їх застосування для розв'язання лінгвістичних задач. *Інформаційні системи та мережі: [збірник наукових праць] / відповідальний редактор В. В. Пасічник*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 143–153.

Благослови шляхи. Колеса і колеса...
Далеких польських міст манливі міражі.
Найперша у житті циганська поетеса!
Забудь оті міста. Вони тобі чужі [11, с. 405];

У верховіттях вітер **колобродить**,
сумує стежка дичками внатрус.
А угорі про таїнство природи
задумався мислитель-чорногуз [11, с. 341].

Нами зафіксовані поодинокі випадки вживання дієслів-юкстапозитів, утворених повторенням слів (*лежить-лежить*) та внаслідок синонімічного зближення (*сікти-рубати*).

Наприклад:
Буде азовська орда доганяти,
Буде упень **сікти-рубати**,
Назад у Озов-город завертати,
ніяк нам буде утікати [11, с. 522];

Таке у скіфів похоронне дійство,
На чому згодом виникне злодійство. <...>
От цар лежить з рабинею якою,
лежить-лежить, урвавсь йому терпець, –
хап за плече кістлявою рукою,
так тут тому грабіжнику й капець! [11, с. 438].

Складна семантична структура дієслів характеризується виразністю, точністю висловлення думки, здатністю конкретно передавати особливості руху, розвитку життєвих явищ, сприяє емоційному відтворенню дійсності.

Висновки

Використання складних слів є традиційним для української поезії. Такі одиниці служать своєрідним стилістичним засобом, за допомогою якого поетичне мовлення набуває урочистості, емоційної виразності в передачі думок, відображають особливості світобачення та світосприйняття автора, розширюється словниковий склад української мови.

Мовотворчість Ліни Костенко має характеристики емоційного вираження, глибокої психологічної напруженості, багаторівневої формальної синтаксичної структури, семантичного розширення

словникового запасу та граматичних засобів, відображає мовний образ світу поетичним образом, часто символічним. Індивідуальний словотвір Ліни Костенко помітно збагачує виражальні можливості сучасної української літературної мови через активізацію дериваційних ресурсів і нові способи їх поєднання.

Складні слова є стилістичним засобом реалізації в поетичному контексті мовної економії, показником словесно-художньої майстерності Ліни Костенко. Авторка активно використовує як традиційні складні найменування, зафіксовані у загальномовних словниках, так і індивідуально-авторські, утворені за внутрішніми законами розвитку мови, за певними зразками. Авторські лексичні новотвори різні за семантичною структурою і функціональним навантаженням, що свідчить про глибоке мовне чуття автора. Вони є одним із образних засобів індивідуально-авторського розуміння явищ і понять, сприяють конденсованому вираженню думки, служать для створення ритмомелодики поетичного твору. Утворення складних слів зумовлюється тенденцією до лаконізму мовлення, до стислості, влучності вираження думки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л. Е. Складні слова в українській мові: структура, семантика, концепція «золотої» пропорції : монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2000. 222 с.
2. Бровко А. С. Розмежування означуваного слова і прикладки. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 3. С. 20–23.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Вокальчук Г. Семантико-стилістичні особливості юкстапозитів у поезії Лесі Українки. *Лінгвістичні студії : наук. журн.* Луцьк : Вид-во Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. Вип. 1. С. 48–55.
5. Горох Г. В. Стилістичні особливості поетичних творів Ліни Костенко. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2009. Вип. 20. С. 134–137.
6. Горпинич В. О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфонологія : навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. Київ : Вища школа, 1999. 207 с.
7. Доленко М. Т. Складні прикметники в сучасній українській літературній мові : дис. ... канд. філол. наук. Львів, 1953. 393 с.
8. Єрмоленко С. Висока естетика поетичного слова Ліни Костенко. *Культура слова*. №73. 2010. С. 6–16.
9. Клименко Н. Ф. Вибрані праці / Упоряд. Є. А. Карпіловська, О. Д. Пономарів, А. О. Савенко. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. 728 с.

10. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній мові. Київ : Наукова думка, 1984. 251 с.
11. Костенко Л. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
12. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2019. Вид. 16. 461 с.
13. Куйбіда Х. І. Художні означення в епосі Гомера (на матеріалі похідних прикметників). *Studia Linguistica : зб. наук. праць. Випуск 8. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка.* Київ : Київ. ун-т, 2014. С. 87–92.
14. Лукач М. О. Типи лінгвістичних моделей та їх застосування для розв'язання лінгвістичних задач. *Інформаційні системи та мережі: [збірник наукових праць] / відповідальний редактор В. В. Пасічник.* Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 143–153.
15. Максимчук В. В. Складні індивідуально-авторські субстантиви у лексиконі поетів Рівненщини. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : [збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету]. Вип.17.* Рівне : РДГУ, 2009. С.35–40.
16. Мислива-Бунько І. Я. Складні слова в мові сучасної української преси: структура та стилістичні функції : Автореф. дис. ... к. філол. н. : 10.02.01. Луцьк, 2014. 21 с.
17. Мислива-Бунько І. Я. Теоретичні аспекти вивчення складних слів в українській лінгвістиці. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: збірник наукових праць. № 1048. Серія «Філологія». Вип. 67.* Харків, 2013. С. 7–14.
18. Мислива-Бунько І. Я. Юкстапозиція як один із найпоширеніших способів творення слів у сучасній пресі. *Українське мовознавство. Київ, 2011. Вип. 14 / 1.* С. 191–196.
19. Нелюба А. М. Експліцитна й імпліцитна економія в словотвірній номінації української мови. Автореферат дис. ... доктора філол. наук Спеціальність 10.02.01 – українська мова / НАН України, Інститут української мови. Київ, 2008. 35 с.
20. Олексенко О., Мізіна О. Структурно-семантичні та функціонально-стильові властивості нульсуфіксальних атрибутивів: монографія. Полтава – Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2014. 232 с.
21. Омельченко Л. Ф., Соловйова Л. Ф., Мороз Т. М. Англійські okazіоналізми-композиції у художньому дискурсі: лінгвопрагматичний аспект. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Іноземна філологія (5).* Київ, 2008. С.12–24.
22. Павленко Л. П. Складні іменники-okazіоналізми в поетичному контексті. *Українська мова і література в школі.* 1983. № 8. С. 33–35.
23. Підкамінна Л. В. Апозитивні епітети у поетичній мовотворчості Т. Г. Шевченка. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови: зб. наук. праць.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 3. С. 241–246.
24. Радомська Л. А. Вивчення обсягу поняття «юкстапозит» у сучасному мовознавстві. *Методичні студії : [зб. наук.-метод. праць] / укл. М. Вінтонів [та ін.].* Вінниця : ДонНУ, 2015. Вип. 4. С. 249–260.
25. Радомська Л. А. Критерії визначення лінгвального статусу іменників-юкстапозитів як самостійних лексико-граматичних одиниць. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки.* 2017. Вип. 1. С. 88–92.

26. Рудь О. М. Складні прикметники поетичної мови ХХ століття : монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 248 с.
27. Рудь О. М. Складні слова в мовотворчості Ліни Костенко: структурно-семантичний аналіз. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Том 32 (71) №3. Частина 1.* Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 61–66.
28. Рудь О.М. Типи моделей складних прикметників з першим колірним компонентом (на матеріалі української поезії ХХ століття). *Лінгвістичні дослідження : Зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Л. А. Лисиченко. Харків : ХДПУ, 2001. Вип. 7. С. 148–153.*
29. Рудь О.М. Трансформації фразеологічних одиниць у ліро-епічному тексті Ліни Костенко // The 10 International scientific and practical conference «Scientific achievements of modern society» (May 27-29, 2020) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2020. P. 849–857.
30. Рудь О. М. Юкстапозитні іменники в поетичних текстах Ліни Костенко. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Випуск 37. Том 3.* Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 124–128.
31. Рудь О.М., Лемегова О.В. Типологія символів поетичного мовлення Ліни Костенко. *ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH : зб. наукових праць I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Буенос-Айрес, 6-8 грудня 2020 р.).* Буенос-Айрес, 2020. С. 520–524.
32. Словник української мови: В 11 т. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
33. Словотвір сучасної української літературної мови : монографія [Г. М. Гнатюк, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко та ін.] / відп. ред. М. А. Жовтобрюха. Київ : Наукова думка, 1979. 406 с.

2.4. ФОЛЬКЛОРИЗМ ЛІТЕРАТУРИ

У КОНТЕКСТІ СТРУКТУРНО-СЕМІОТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ КУЛЬТУРИ

На основі поглядів Ю. Лотмана, К. Леві-Строса, Є. Мелетинського, Г. Фреге з'ясовано, що у процесі інтерпретації літературного твору, якому властиві індивідуальне моделювання дійсності, семіотична неоднорідність, виникає необхідність реконструкції творчого задуму письменника (концепту) та аналізу особливостей використання художньо-образних засобів, міфем, фольклоризмів (денотатів, смислів). З позиції структурно-семіотичної концепції література є вторинною системою, яка потребує від читача-інтерпретатора особливого творчого підходу до реконструкції художніх образів, стилістичних особливостей, аналізу ідейно-проблемного контексту з позиції трансформації етнічної

міфосимволіки. Відповідно автор виступає ретранслятором культурних образів, етнічних цінностей, сакральності світосприйняття, смислових установок згідно з народнорелігійною моделлю світосприйняття. Саме через словесний вид мистецтва, який втілює етико-естетичні особливості світовідчуття, характеру нації, зберігається стійкість механізму колективної пам'яті народу, його етнічного коду, культурної ідентичності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У перші десятиліття ХХІ ст. у культурологічно-мистецькому дискурсі актуалізується проблема взаємодії різних видів мистецтв, зокрема фольклору та художньої літератури. Означена проблема детермінована загальною тенденцією сучасного розвитку літератури, яка «живиться» етнічними символами, міфами, ритуалами. Відповідно інтерпретація зразків літературного мистецтва передбачає ґрунтовне осмислення результатів художньо-мистецької діяльності творчої особистості крізь призму сприйняття етнічного культурного досвіду, втіленого у традиційній народній символіці, формах світосприйняття через посередництво автохтонних релігійних уявлень, у ритуальній сфері життєдіяльності суспільства. Цей культурний досвід кристалізується у розвитку відповідних традицій культури: міфологічної, фольклорної, релігійної тощо.

Для багатьох українських письменників сьогодення художньо-історичним тлом виступають суспільно-політичні події ХХ – перших десятиліть ХХІ ст., що вибудовуються крізь призму традиційної семантики етнічної символічної образності та її новітніх ідейно-символічних відтінків. На сучасному етапі наслідками процесу реміфологізації можна вважати визнання міфу вічно живим початком, фундаментальним діючим поняттям, що виконує утилітарну функцію у всіх напрямках культури. Модифіковане застосування письменниками автохтонних міфологічних образів з їхньою архетипною генеалогією свідчить про унікальну модель авторського світосприйняття, його індивідуальну міфологію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У фольклористиці сформувалась ґрунтовна система наукового аналізу літературного тексту, що номінується як особливий напрям – дослідження фольклоризму авторського твору. У цьому аспекті відомі здобутки таких учених-фольклористів ХХ – початку ХХІ ст., як: О. Дей, М. Грицай, Г. Нудьга, О. Мишанич, С. Мишанич, М. Пазяк, Р. Кирчів, Л. Дунаєвська та ін.

З-поміж сучасних праць, у яких здійснюються спроби контекстного, структурно-семіотичного аналізу фольклорних джерел творчості

письменників варто згадати праці українських (О. Кривенко, В. Погребенника, С. Росовецького, Т. Шевчук, Ю. Шутенко та ін.) і зарубіжних (Janet L. Langlois, Ben Chappell, Maria Popova та ін.) дослідників.

Водночас є потреба визначення методологічних орієнтирів інтерпретації авторських літературних творів з урахуванням художнього переосмислення етнічних міфів, символів, ритуальних елементів, що надасть можливість виявити значення національно-народної традиції, фахово аналізувати специфіку авторського стилю, розкривати генезу основи літературного твору, особливості характеротворення образів, визначити особливості мислення письменника, його мовну палітру тощо. Відповідно у процесі інтерпретації образної системи, стилістики авторського твору у зіставленні і порівнянні з етнічною символікою, міфологічною системою, ритуальною організацією життєдіяльності народу доцільно застосовувати семіотичний і структурно-антропологічний методи.

Проаналізуємо сутність феномену фольклоризму літератури з позиції структурно-семіотичної концепції культури на основі використання семіотичного і структурно-антропологічного методів.

Означені методи дозволяють цілісно охарактеризувати фольклоризм літератури з урахуванням ідей, поглядів теоретиків структурно-семіотичної концепції культури в українському і зарубіжному дискурсі: Ю. Лотмана, К. Леві-Стросса, Є. Мелетинського, О. Потєбні та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність структурно-семіотичної концепції полягає у тому, що фольклор розглядається як одна з форм колективної та національної пам'яті, вторинною системою щодо слова та міфу, первинною системою щодо художньої авторської літератури. Літературним творам як зразкам індивідуального моделювання дійсності властива внутрішня семіотична неоднорідність, що вимагає від інтерпретатора структурного підходу до реконструкції творчого задуму письменника (концепту) та до аналізу образно-мовних засобів його втілення (денотатів, смислів). Художньо-літературні тексти демонструють індивідуальні світоглядні уявлення письменника крізь призму образно-стилістичних прийомів – на фонетичному, лексичному, фразеологічному, синтаксичному рівнях. Авторський художній твір – це нова модель впорядкування реального та ірреального світу.

Література як вид словесного мистецтва є способом світоупорядкування, адже письменник шляхом створення образної системи

твору формує специфічні моделі людської свідомості, які, в свою чергу, сприймаються читачем як інша реальність, що викликає певні почуття, емоційні реакції. Унаслідок створюється рефлексійно-емоційний зв'язок окремої особистості (читача, науковця) з сучасністю чи історичним минулим, відтвореним художньо.

Декодування художньої системи літературного твору передбачає асоціативно-рефлексивний аналіз ідейно-проблемного та образно-стилістичного плану з метою пошуку первинних та індивідуально-авторських смислів етнічних символічних образів. Читач-дослідник виступає в ролі інтерпретатора, що передбачає суб'єктивне розшифрування тексту. Особлива роль у інтерпретації тексту належить міфу, спектр дефініції якого розглядається від ототожнення з героїко-історичною оповіддю, легендою, билиною до означення його як засобу вираження стійких національно-культурних моделей.

З огляду функціональної диференціації фольклор та література становлять опозиційні (бінарні) системи. Але коли маємо справу із проникненням фольклорних елементів у творчу палітру письменника, виникають так звані корелятивні види взаємозалежності (термін Р. Якобсона у мовознавстві – зближення або протиставлення одиниць мови за відповідними їхніми якостями).

Як наслідок корелятивних відношень між фольклором та літературою виник термін «фольклоризм» – ідейно-естетична категорія, що виявляється в «безпосередньому чи опосередкованому, свідомому або підсвідомому відтворенні, трансформації або й розвитку літературою структурно-художніх елементів фольклору і його традиційних прийомів та принципів»¹⁸².

Традиція фольклоризму літератури має свою історію формування, зумовлену специфікою романтичного та сентиментального напрямків у мистецтві. В. Погребенник зазначає, що засвоєння народнопоетичного досвіду, започатковане в нову добу письменниками-сентименталістами й особливо романтиками, вельми активізувалось на початку ХХ ст. Свідчення цьому – самобутня інтерпретація фольклорно-міфологічних мотивів і образів у творах Б. Шоу, Г. Гауптмана, Т. Манна, Р. Роллана, Я. Райніса, С. Єсеніна, М. Метерлінка та багатьох інших¹⁸³.

¹⁸² Погребенник В. Фольклоризм української поезії (остання третина ХІХ – перші десятиріччя ХХ ст.): монографія. К.: НПУ ім. М. Драгоманова. 2002. 153 с.

¹⁸³ Там само.

У контексті фольклоризму української літератури, починаючи з 30-х років ХХ ст., простежуються кілька тенденційних напрямів: «дослідження про використання фольклору у творчості Т. Шевченка; студії щодо впливу народної творчості на формування і розвиток жанрів української поезії; аналіз фольклоризму творчості окремих письменників (Г. Сковорода, Марко Вовчок, І. Котляревський, М. Коцюбинський та ін.) та фольклорної традиції певних періодів літературного розвитку; методика дослідження фольклорно-літературних взаємозв'язків»¹⁸⁴. У контексті української класичної літератури фольклоризм властивий творчості Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, І. Франка, О. Кобилянської, Марка Черемшини, Г. Хоткевича, Лесі Українки, О. Олеся, «молодомузівців», «хатян» та ін.¹⁸⁵

Словесний вид мистецтва є благодатним тлом, на якому можна продемонструвати еволюцію колективної пам'яті народу. Відбувається це тому, що література як писемна форма колективної пам'яті народу ввібрала в себе споконвічні форми усної етнічної пам'яті, тобто результати усної народної творчості – фольклору. Саме фольклор – одна із основних складових у процесі створення інтелектуального багатства народу – мистецтва художнього слова. Література безпосередньо пов'язана з творчою свідомістю автора. Письменник, створюючи новий текст, тобто художній твір, формує нову інтелектуально-емоційну структуру. Більшість митців, маючи концепт (мету, задум), ґрунтуються на первинному осмисленні дійсності, уособленої передусім у традиційних формах світосприйняття (у багатьох випадках на фольклорних образах, міфології і т.п.). Літературна скарбниця є щодо результатів усної творчості народу вторинною, відповідно кожен літературний твір вимагає творчого підходу до його ідейно-проблемного, образно-естетичного аналізу з метою віднайти опрацьовані, можливо, новітні смисли певних традиційних символічних образів. Читач, який здійснює пошук смислів певних авторських образів чи декодує архетипні образи, виступає в ролі інтерпретатора. Для художніх творів як зразків інтелектуальної моделі культури властива внутрішня семіотична неоднорідність, що вимагає від читача особливого підходу до мисленнєвої реконструкції творчого задуму письменника (концепту) та пошуку художньо-мовних засобів його реалізації (денотатів).

¹⁸⁴ Шевчук Т. Фольклоризм современной украинской поэзии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1986. С. 7-8.

¹⁸⁵ Погребенник В. Фольклоризм української поезії (остання третина ХІХ – перші десятиріччя ХХ ст.): монографія. К.: НПУ ім. М. Драгоманова. 2002. С. 3.

Як і будь-якому інтелектуальному продукту, інтелектуальній структурі (поняття Ю. Лотмана), літературі властива гетерогенність та гомеоморфізм. Гетерогенність передбачає неоднорідність елементів, з яких складається художній твір, а гомеоморфізм означає подібність, схожість цих неоднорідних елементів, тобто таких, які лише при цілісному, загальному їх розгляді дають можливість глибинно на всіх рівнях (етичному, естетичному, фольклористичному і т.д.) проаналізувати художньо-літературне полотно. Гомеоморфізм літературного твору виявляється у використанні міфо-символічних структур¹⁸⁶. Джерелом таких структур (первинних щодо літератури) є міфи та фольклор.

Національні образи світу, стереотипи поведінки, психічні реакції або оцінки певних подій чи осіб завжди є відображенням етнічної ментальності, тобто того, що можна назвати «духом народу». В основу формування етнічного духу покладений міф. Новітні визначення міфу: як «основи, форми та змісту культури», «як окремої готової схеми, яка наповнюється новими смислами, як механізму, що породжує нові тексти культури, які стають з ними в один ряд, продовжуючи його і трансформуючи»¹⁸⁷. Остання дефініція передбачає продуктивну функцію міфу, пов'язану передусім з реміфологізацією, але водночас із збереженням первинного змісту.

Варто звернути увагу на міф з погляду літературної міфологізації як на структурноутворюючий елемент авторського твору. Протягом ХХ ст. – у перші десятиліття ХХІ ст. відбувається процес реміфологізації, властивий західній літературі та культурі взагалі. С. Росовецький акцентував увагу на двоаспектній природі міфологізму митця художнього слова: «Письменник може виступати і як реципієнт міфу (в цьому випадку його міфологізм виступає як складова фольклоризму), і як його активний творець. У другому випадку письменник і сам впливає на усну (або мішану, усну й літературну, писану) традицію»¹⁸⁸. Це положення цінне тому, що для багатьох українських письменників сьогодення художньо-історичним тлом виступають суспільно-політичні події ХХ – перших десятиліть ХХІ ст., які вони осмислюють крізь призму прийомів міфологізму та реміфологізації.

¹⁸⁶ Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культуры / Лотман Ю. М. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. С. 68.

¹⁸⁷ Миф в культуре: человек – не-человек. Ред. Л. А. Софронова, Л. Н. Титова. М.: Издательство "Индрик", 2000. С. 7.

¹⁸⁸ Росовецький С. Спадкоємні зв'язки національних словесних культур. К.: Віпол, 1997. С. 12.

Новітні інтерпретації міфу висувають на перший план міф і його «форму в дії» (ритуал) як структури, «які здатні втілити найбільш фундаментальні риси людського мислення і соціальної поведінки, а також художньої практики»¹⁸⁹. На сучасному етапі як наслідками процесу реміфологізації можна вважати визнання міфу вічно живим початком, фундаментальним діючим поняттям, що виконує утилітарну функцію в суспільстві, зокрема, в українському; виявлення безпосереднього зв'язку з ритуалом; створення концепції вічного повторення міфу (зокрема, в літературі); максимальне наближення або й ототожнення міфу і ритуалу з ідеологією, психологією і з мистецтвом (наприклад, із словесним). Використання письменниками одвічних, міфологічних образів, що мають архетипну природу, свідчить про унікальну модель світосприйняття, що поєднує інтерпретаційні варіанти архетипного образу та авторські його візії, що створює нові міфи, творчу міфологію письменника.

Слушна думка О. Лосева про стійкий механізм міфологічного світосприйняття та його продуктивне втілення в літературних текстах: «Міфологічними образами наповнені майже всі літератури: і давні, і нові, і найновіші. Міфологічні методи літератури необхідно вважати надзвичайно живучими, різноманітними і такими, що завжди претендують на безперечно реалістичне відображення життя»¹⁹⁰.

Французький антрополог, один із засновників школи структуралізму К. Леві-Строс визначає зв'язок символу і міфології, тобто вважає, що міф у собі містить певну символічність, яка у різні часові періоди розшифровує його по-різному, хоча всі ці тлумачення, варіанти декодування в різні часи створюють зрештою загальну структуральну цілісність. Мова – реалізатор міфу і є засобом його символічного наповнення. «Якою б незначною була наша обізнаність з мовою і культурою народу, якому він належить, міф сприйматиметься в усьому світі як міф будь-яким читачем. Сутність міфу полягає не в стилі, не в манері оповіді, не в синтаксисі, а в історії, яка в ньому розповідається. Міф – це мова, але мова, яка працює на дуже високому рівні, де суті вдається... відділитися від мовної основи, яка послужила йому опорою»¹⁹¹.

Ю. Лотман вважав, що символ виникає на межі міфологічного та метафоричного сприйняття дійсності як результат необхідності трактування міфологічних текстів на рівні звичних форм сприйняття:

¹⁸⁹ Міф в культурі: человек – не-человек. Ред. Л. А. Софронова, Л. Н. Титова. М.: Издательство "Индрик", 2000. 320 с.

¹⁹⁰ Лосев А. Знак. Символ. Миф: Труды по языкознанию. М., 1982. С. 443-444.

¹⁹¹ Леві-Строс К. Структурна антропологія; перекл з франц. З. Борисюк. К., 1997. С. 119.

«Необхідно підкреслити принципову відмінність міфу від метафори, хоча остання є природним переходом першого в узвичаєні форми нашої свідомості... У багатьох випадках метафоричний текст, переведений в категорії неміфологічної свідомості, сприймається як символічний... Говорячи про символ у його співвіднесеності до міфу, необхідно відрізнити символ як тип знака, що безпосередньо породжується міфологічною свідомістю, і символ, який лише передбачає міфологічну ситуацію»¹⁹² [7, 68]. Звичайно, ця думка слушна, але міф ґрунтується не лише на метафоричному ґрунті, а найбільше на гіперболізованому світосприйнятті, а в основі символу покладена передусім метафора, яка відштовхується від первинної семантики слова.

Вибудовуючи систему взаємодії міфу, фольклору та художньої літератури, можна відзначити таку послідовність: міфологія є джерелом фольклору, його безпосередньою основою; література успадкувала художньо-образні форми і міфу, і фольклору. За цією схемою фольклор виступає проміжною ланкою між міфом та літературою, що увібрала в себе традиційні для народу уявлення про світ і трансформувала міфологічну образність, мовні засоби для відтворення подій свого часу чи загальнолюдських і національних проблем тощо.

Варто повернутися до поняття колективної пам'яті та її значення для культури в цілому. Ю. Лотман подав таке визначення культури: «Культура – сукупність семиотичних систем (мов), що склалась історично, яка може складатися в єдину ієрархію (надмова, зверхмова, супермова), але може бути симбіозом самостійних систем. Культура вбирає в себе не тільки відповідне поєднання семиотичних систем, але і всю сукупність повідомлень цими мовами (текстів), що мали місце історично»¹⁹³ [8, 12].

Таким чином, міфи можна розглядати як семиотичні (знакові) системи, вони є компонентами культури. Але лише перетворення подій дійсності (у цьому випадку – міфологічних) в текст, тобто фіксація їх як інформаційного джерела, є необхідним для внесення їх у колективну пам'ять, а це вже свідчить про збагачення культури. З колективною пам'яттю пов'язане поняття національної пам'яті, яка також формується шляхом перетворення дійсності, життя в текст.

Наявність єдиної національної пам'яті – ознака існування національного колективу як єдиного організму. Фольклор у даному випадку можна розглядати як засіб перетворення дійсності, життя

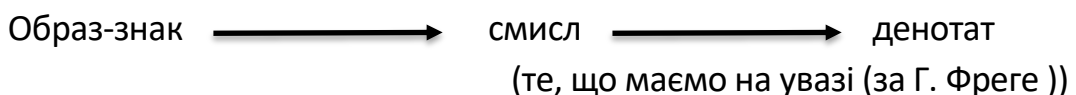
¹⁹² Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культур. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. 479 с.

¹⁹³ Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культур. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. 479 с.

(а з ними й міфології) у тексті. У свою чергу література – художньо трансформована система, у якій втілились фольклорна образність, поетичність, ідейно-проблемна наповненість. Таким чином, словесне мистецтво теж є формою колективної (та й національної взагалі) пам'яті та здобутком культури шляхом фіксації інформації у текстах.

Розглядаючи художній твір як знакову структуру, можна виокремити в ньому кілька рівнів: задум – вищий рівень (концепт), знаки, символи, художні засоби – нижчий рівень (денотат). Нижчий рівень художнього твору складають власне художні засоби: від фонетичних (звукових) до синтаксичних. Сюди ж включені і «міфемі» (поняття К. Леві-Строса), і мовні фольклоризми, які також «працюють» на реалізацію письменницького задуму на художньому тлі. Поняття концепту універсальне і з погляду семіотики тотожне творчому задуму.

Доцільно акцентувати увагу на положеннях німецького логіка Г. Фреге щодо тлумачення понять «денотат», «знак», «смысл»: «В ідеалі відповідність між знаками, смислами і денотатами повинно бути влаштоване таким чином, щоб будь-якому знаку відповідав один визначений смысл, а будь-якому смыслу, в свою чергу, один визначений денотат; в той же час денотату (речі) може відповідати не один смысл, а декілька, і один і той же смысл може виражатися різними знаками не тільки в різних мовах, але і в межах однієї і тієї ж мови... Реально вказана відповідність часто порушується... В ідеальній знаковій системі будь-якому вираженню повинен відповідати тільки один конкретний смысл; проте природні мови далеко не завжди задовольняють цю вимогу: рідко буває так, щоб слово завжди мало один і той же смысл в різних контекстах»¹⁹⁴ [14, 184]. Таким чином, маємо ідеальну схему сприйняття образів художнього твору:



На думку Г. Фреге, смысл і денотат знака необхідно відрізнити від знака-уявлення, що відповідає їм: «Якщо денотат знака – річ, що дається нам у відчуттях, то моє уявлення про цю річ є внутрішнім образом, що виник у мене на основі моїх вражень від цієї речі, а також в результаті діяльності, фізичної і мисленнєвої, пов'язаною з цією річчю... Образ-уявлення часто буває просякнутий емоціями, окремі його частини можуть бути більш або менш розпливчатими... Уявлення

¹⁹⁴ Фреге Г. Смысл и денотат / Семиотика и информатика. Вып. 8. М., 1977. С. 13-45.

(внутрішній образ) завжди суб'єктивне – воно змінюється від людини до людини...»¹⁹⁵.

Отже, можна говорити про індивідуальне сприйняття образної системи літературного твору, його мовно-стилістичних особливостей, символічної структури. Але водночас кожен читач трактує художньо-ідейну систему твору, спираючись на культурно-мистецький, світоглядний досвід попередніх поколінь, який сформувався саме на основі безмежності різних уявлень предків. Завдяки розмаїттю смислів знаків (які спочатку були культивовані у ритуально-обрядових діях) людство накопичило загальний арсенал знань і має можливість передавати його з покоління в покоління. До такого світоглядно-мистецького досвіду належить міфотворчість та пов'язана з нею народна система символів, сформована в результаті чуттєво-інтелектуального сприйняття дійсності.

Висновки. Словесний вид мистецтва втілює етико-естетичні складові характеру нації, що дає можливість продемонструвати стійкість механізму колективної пам'яті народу. Цей процес специфічний тому, що авторські художньо-словесні тексти увібрали і трансформували форми усної етнічної пам'яті – зразки традиційної народної творчості та міфології. Саме фольклор – один із основних складових процесу створення інтелектуального багатства – мистецтва художнього слова. Більшість письменників, обравши певне концептуальне навантаження твору, відштовхуються від первинних форм пояснення дійсності, втілених у традиційній символіці. Літературне мистецтво щодо результатів усної творчості народу та міфологічного світосприйняття до певної міри є вторинною системою.

Явища літературного міфологізму, реміфологізації впливають на індивідуальне сприйняття образної системи літературного твору, його мовно-стилістичні особливості, символічну структуру. Але водночас кожен читач трактує художньо-ідейну систему твору, спираючись на засвоєний культурно-мистецький, етико-естетичний досвід попередніх поколінь, який сформувався на основі полісемантичності уявлень етносу. Саме завдяки розмаїттю смислів знаків (які спочатку були культивовані у ритуально-обрядових діях) людство накопичило універсальний спектр знань і має можливість передавати його з покоління в покоління як універсальний практично-духовний код. До такого світоглядно-мистецького досвіду належить міфотворчість та пов'язана з нею

¹⁹⁵ Там само.

символічна народна система, сформована в результаті чуттєво-інтелектуального сприйняття дійсності. Поняття концепту з погляду семіотики тотожне творчому задуму й охоплює реалізацію світоглядних, етико-естетичних поглядів автора, його життєву позицію. Знакова структура твору є реалізацією творчого задуму на художньому тлі через систему образних прийомів, засобів (наприклад, створення і трансформація етнічних міфів та символів). Денотат як емоційно-інтелектуальне трактування образу дає можливість проаналізувати символічну систему літературного об'єктивно, ґрунтуючись на традиційних уявленнях народу, що є рушійною силою культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chappell Ben. Folklore Semiotic: Charles Peirce and the Experience of Signs. URL: [https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/2323/30\(1-2\)%2073-93.pdf;sequence=1](https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/2323/30(1-2)%2073-93.pdf;sequence=1)
2. Janet L. Langlois Folklore and Semiotics: An Introduction Journal of Folklore Research Vol. 22, No. 2/3, Folklore and Semiotics (May - Dec., 1985), pp. 77-83. URL: <https://www.jstor.org/stable/i291298>
3. Popova Maria. Semiotics and narrative. URL: <http://semio2014.org/en/semiotics-and-narrative>
4. Кривенко О.В. Фольклоризм украинской литературы как дескриптивный код. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/93287/39-Kryvenko.pdf?sequence=1>
5. Леві-Строс К. Структурна антропология; перекл з франц. З. Борисюк. К., 1997. 387 с.
6. Лосев А. Знак. Символ. Миф: Труды по языкознанию. М., 1982. 479 с.
7. Лотман Ю. Несколько мыслей о типологии культур. Избр. статьи. В 3-х т.: Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин, 1992. 479 с.
8. Лотман Ю. Культура и язык. Типология культуры: Материалы к курсу теории литературы. Вып. 1. Тарту, 1970. С. 3-12.
9. Мелетинский Е. Поэтика мифа: 2-е изд. репринтное. М.: Издат. фирма «Восточная литература» РАН, Школа «Языки русской культуры», 1995. 408 с.
10. Миф в культуре: человек – не-человек. ред. Л. А. Софронова, Л. Н. Титова. М.: Издательство «Индрик», 2000. 320 с.
11. Погребенник В. Народною творчістю натхненна: до 120-річчя від дня народження Лесі Українки. К.: Т-во «Знання» УРСР, 1990. 48 с. (Сер. 6 «Духовний світ людини», №11).
12. Погребенник В. Фольклоризм української поезії (остання третина XIX – перші десятиріччя XX ст.): монографія. К.: НПУ ім. М. Драгоманова. 2002. 153 с.
13. Росовецький С. Спадкоємні зв'язки національних словесних культур. К.: Віпол, 1997. 230 с.
14. Фреге Г. Смысл и денотат. Семиотика и информатика. Вып. 8. М., 1977. С. 13-45.
15. Шевчук Т. Фольклоризм современной украинской поэзии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1986. 19 с.

РОЗДІЛ 3. ТЕКСТ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

3.1. КОНЦЕПТ *ОСВІТА* В ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНОМУ, ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСАХ

У межах наукового дослідження з'ясуємо особливості вербалізації концепту *освіта* в українському і польському освітньому дискурсах.

Євроінтеграційний вектор розвитку освіти двох країн, освітні реформи в Україні і Польщі впливають на інтенсивне формування тематичної групи лексики освітянської галузі в законодавчо-нормативному, освітньому дискурсах. Інтерпретація концепту *освіта* у вимірах лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, педагогічної аксіології дозволяє простежити соціокультурну динаміку українського та польського соціумів, їх освіти, відображеної у мовній картині учасників освітнього процесу.

Для аналізу беремо тексти вітчизняних нормативних документів України (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), «Національного освітнього глосарію: вища освіта», а також Законів Польщі (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym), Стратегії розвитку освіти до 2020 року Республіки Польща, Конституції Республіки Польща (1997), Karta nauczyciela (2008), а також міжнародні документи (World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action (1998); Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region; Memorandum on Lifelong Learning (2018)), в яких акцентовано на потребі якісного розвитку освіти, вищої школи та науки.

У дослідженні, характеризуючи концепт *освіта* в законодавчо-нормативних документах, спираємось на наукові розвідки вченої І.Серебрянської¹⁹⁶.

Актуальна проблема концептосфери *освіта* перебуває в полі дослідницької уваги законодавців, філософів (В.Андрущенко, В.Кремень, І.Зязюн), українських і польських педагогів (Н.Ничкало, С.Сисоєва, З.Вятровський, Т.Новацький), мовознавців (Р.Гжегожевська, Л.Мацько, І.Серебрянська, О.Тараненко).

Важливою групою в дослідженні є національні лексикографічні та енциклопедичні праці («Словник української мови»: в 11 т. (1970–1980),

¹⁹⁶ Серебрянська І. М. Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : [монографія] / І. М. Серебрянська. – Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. – 416 с.

Словник української мови (онлайн). Томи 1–6 [Електронний ресурс] // Український мовно-інформаційний фонд НАН України (2016); «Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів»; «Słownik języka polskiego»; «Mały słownik języka polskiego»; «Енциклопедія освіти»; «Український педагогічний словник»; «Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku» (2004), Mały słownik etyczny (1994), (1996); Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny, Leksykon Pedagogiczny. Angielsko-polsko-ukraiński («Педагогічний лексикон англо-польський-український»), що упорядковують освітню терміносистему.

Історія українсько-польських мовних, освітніх взаємозв'язків є предметом наукової рефлексії як українських (І.Андрощук, А.Василюк, Н.Ничкало, С.Сисоєва), так і польських вчених (М. Квіек (M. Kwiek), Р.Гжегожевська (R.Grzegorzyczkowa), К. Денек (K. Denek), Б.Сітарська], М.Тонась).

Здійснюючи аналіз концепту *освіта*, керуємось положеннями міждисциплінарного підходу, в якому поєднані методи лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, педагогічної аксіології, положення когнітивно-дискурсивного, лінгвокультурологічного, лінгвоаксіологічного, праксеологічного підходів.

До основних ознак міждисциплінарних досліджень науковці відносять поєднання різних галузей наукового знання, аналіз та інтерпретацію результатів із позиції «провідної» дисципліни.

Когнітивно-дискурсивний підхід ураховує стилістично-прагматичні елементи і морально-етичні настанови мовців, що забезпечують освітній дискурс. Освітнім дискурсом дослідники (А.Загнітко, Т.Радзієвська, С.Сисоєва) називають сукупність текстів, об'єднаних загальною тематикою освітньої діяльності людини, що знаходить лінгвістичне відображення в різних функціонально-стильових типах текстів – нормативно-законодавчому, науковому, медійному, художньому, розмовному. Освітній дискурс охоплює такі ключові категорії концепту освіти, як *знання, виховання, учитель, педагог, викладач, учень, майстерність, інновація*.

Необхідними у дослідженні вважаємо положення В. Кременя щодо діалогічного розвитку культури як способу людського спілкування з прагненням взаєморозуміння і толерантної міжкультурної комунікації. Зокрема, зазначають А.Загнітко, Т.Космеда, власне лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації спрямований на дослідження мовних

і паравербальних маркерів культурної інформації з метою досягнення комунікативної співпраці, взаєморозуміння носіїв різних культур і запобігання комунікативному конфлікту, формування міжкультурної комунікативної компетенції на засадах культурного релятивізму й толерантності до чужої культури й мови, до їхніх культурних стандартів.

Важливу роль відводимо аксіологічному підходу (аксіологія з грецьк. *axia* – цінність, *logos* – слово), що якісно збагачує наукові погляди на роль текстів, дискурсів. Аксіологічний контекст концепту освіта розглядається дослідниками в межах лінгвістичної та педагогічної аксіології, що поєднують філософські, соціологічні, історичні та культурологічні, лінгвістичні засади формування системи цінностей. Поняття «цінності» характеризуємо за Малим словником етичним як «усе те, що гідне бажання і вибору; є кінцевою метою людських прагнень»¹⁹⁷.

Для освіти властиві такі цінності, як новизна, істинність, творчість. Важливі також ясність, чіткість та очевидність знання, а також певні характеристики суб'єктів освітнього процесу: свобода, відповідальність, справжність, діалог, відкритість, повага.

Для аналізу інновацій в освіті доцільно застосовувати також і лігвопраксеологічний підхід, що ґрунтується на принципах праксеології: якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність. У довідникових джерелах поняття «праксеологія» (грец. *praxis* (дія, практика), *praktikos* – діяльний; лат. *praxeus* (дія) і *logos* – слово, вчення) означає «знання про дії», пізнання практики в її філософському розумінні, отримання загальної інформації про людську діяльність, галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій або їх сукупності під кутом зору ефективності; науку, що вивчає історичні типи і види практики - раціональні форми організації людських дій, що спрямовані на зміну природи, суспільства і самої людини. Поряд використовують і термін лінгвопрагматика (грецьк. *pragma* – дія; *pragmatos* – справа); так називають галузь мовознавства, що вивчає мову в соціальному, ситуативному контексті.

Окреслимо міждисциплінарні тенденції в освітньому дискурсі.

Мета і завдання освітнього дискурсу полягає у створенні текстів, що дозволяють поширити повідомлення про знання, сформувати нові знання про зміст освіти, методи і прийоми навчання і виховання. Різні

¹⁹⁷ Mały słownik etyczny / S. Jedynak (red.). – Bydgoszcz, 1994. – 248 s.

варіанти освітнього дискурсу, зокрема освітньо-педагогічний, на якому акцентується увага в нашому дослідженні, об'єднує тематична побудова, соціальна сфера (освіта), комуніканти (педагог, викладач, учитель, учень), мета (соціалізація суб'єктів освітнього процесу), цінності.

Досліджують й упорядковують українську педагогічну терміносистему С. Гончаренко («Український педагогічний словник»), І. Зязюн, Н. Ничкало («Професійна освіта», 2001). Польську педагогічну терміносистему аналізують В.Оконь (Nowy słownik pedagogiczny), А. Василюк у співавторстві з польським колегою М.Танась (Leksykon Pedagogiczny. Angielsko-polsko-ukraiński («Педагогічний лексикон англо-польський-український»). У виданнях подано основні поняття і терміни стосовно освітнього процесу, нові педагогічні теорії, концепції, категорії. Тезаурус неперервної освіти, що показує змінність процесів та явищ, що відбуваються у сучасній педагогічній освіті Польщі й Україні узагальнюють С.Сисоєва та І.Соколова.

Отже, освітній дискурс визначено як сукупність текстів, об'єднаних загальною тематикою освітньої діяльності, що знаходить лінгвістичне відображення в різних функціонально-стильових типах текстів – нормативно-законодавчому, науковому, медійному, художньому, розмовному.

Концепт *освіта* у мовних та педагогічних словниках

Проблематика досліджень концептосфери «освіта» пов'язана, власне, з багатозначністю слова *освіта*, яке фіксують словники.

Окреслимо лексему *освіта*, зокрема, за словником української мови (ред. І.Білодід): це сукупність /рівень знань, здобутих у процесі навчання; освіченість; процес засвоєння знань; загальний рівень знань (у суспільстві, державі і т. і.); піднесення рівня знань; навчання; система навчально-виховних заходів; система закладів і установ, через які здійснюються ці заходи; рідко. письменність, грамотність¹⁹⁸.

С. Гончаренко¹⁹⁹ акцентує увагу на духовній складовій освіти: «освіта – це духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування

¹⁹⁸ Словник української мови : в 11 т. / [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін ; Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. Потебні]. – Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т.5. С.755.

¹⁹⁹ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [гол. ред. С. Головка]. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

обличчя людини. Головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями [111, с. 241]. В енциклопедичному виданні відомий дослідник зробив успішну спробу систематизувати українську педагогічну термінологію, привести її у відповідність із освітньою термінологією в європейських країнах світу.

Окреслимо термін *вища освіта*. У «Словнику української мови»²⁰⁰ вищу освіту порівняно із середньою освітою представлено як сукупність ширших і глибших знань з ряду певних дисциплін. В «Українському педагогічному словнику» лексему охарактеризовано ширше: як рівень освіти, яку одержують на основі середньої у вищих навчальних закладах і який підтверджується офіційно визнаними документами (дипломами, сертифікатами тощо); як результат засвоєння такої сукупності систематизованих знань і навичок діяльності, що дає можливість фахівцеві самостійно й відповідально вирішувати дослідницькі і практичні завдання, творчо використовуючи й розвиваючи досягнення культури, науки, техніки. Мета вищої освіти – розвиток особистості, її інтелектуальних здібностей, моральних якостей; специфіка – безпосередня взаємодія освіти й наукової діяльності, вивчення навчальних дисциплін на рівні, максимально наближеному до актуальних досягнень науки і практики, підвищені вимоги до соціально-громадянської і ділової підготовки випускників навчальних закладів.

Метафорична складова у визначенні терміна *вища освіта* наявна в «Енциклопедії освіти» за ред. В.Кременя²⁰¹; зацентрована увага на уявленні про вищу освіту «як вершинну стадію багаторічного формування працівника-професіонала».

Отже, проблематика досліджень концептосфери «освіта» пов'язана з багатозначністю, власне, слова *освіта*, *вища освіта*, яке фіксують словники. Серед значень, які фіксуються у мовних словниках, виділено сукупність/рівень знань, здобутих у процесі навчання; система навчально-виховних заходів; система закладів і установ, через які здійснюються ці заходи; рідко. письменність, грамотність. У педагогічних словниках зацентрована увага також на духовній та метафоричній ціннісній складовій.

²⁰⁰ Словник української мови : в 11 т. / [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. ; Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. Потебні]. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т.1, с. 546.

²⁰¹ Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Концепт *освіта* в законодавчо-нормативних документах

Законодавча освітня площина України і Польщі засвідчує, що поняттєво-термінологічний тезаурус освіти переживає складний етап становлення разом із процесом становлення системи вищої освіти і стандартизації навчання за Європейською системою перенесення і накопичення кредитів.

У Законі України «Про освіту» (2017)²⁰² поняття освіти визначено як основу інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. У законах Польщі (Ustawa o szkolnictwie wyższym) «Закон про вищу освіту» від 12 вересня 1990 р., «Закон про вищу освіту» / Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym²⁰³], Закон 2:0) використано освітні метафори (термін І.Серебрянської). Освіта порівнюється із спільним суспільним скарбом.

Серед лексем, які увиразнюють концепт *освіта* в міжнародних документах (Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region; Memorandum on Lifelong Learning (2018); World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action; Workshop «Measurement of Human Security».

У Стратегії розвитку освіти в Польщі до 2020 року теж акцентована увага на лексемі *якість* (терміносистема *культура якості* є пріоритетною для досліджень польських науковців в останні десятиліття (див. роботи Kwiek M., Maassen P., (Eds.) National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway, Szoflysek A. E. Filozofia pedagogiki : podstawy edukacji : teoria, metodyka, praktyka, Tokarski R. Słownictwo jako interpretacja świata), на потребі якісного розвитку вищої школи та науки .

Лексема *якість* знаходить вияв й у визначенні вищої освіти, яке пропонується в Законі України «Про вищу освіту» (2014)²⁰⁴: це «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення,

²⁰² Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради, 2017, №38–39, [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²⁰³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym; . – URL [Electronic resource]. – Mode of access: : <https://www.nauka.gov.pl> (дата звернення: 07.09.2019); U S T A W A z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [Electronic resource]. – Mode of access: : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf>

²⁰⁴ Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37–38, ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти».

Отже, законодавча освітня площина України і Польщі засвідчує, що поняттєво-термінологічний тезаурус освіти переживає складний етап становлення разом із процесом становлення системи вищої освіти і стандартизації навчання. Серед лексем, які увиразнюють концепт *освіта* в міжнародних документах яскравого забарвлення набуває лексема «Європа-2020», що увиразнюється в семах: розумний розвиток, що ґрунтується на знаннях та інноваціях; сталий розвиток і більш ефективне використання ресурсів, розвиток, що сприяє соціальній та територіальній згуртованості.

У Законі України «Про освіту» (2017)²⁰⁵ поняття освіти визначено як основу інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. У законах Польщі (*Ustawa o szkolnictwie wyższym*) освіта порівнюється із спільним суспільним скарбом і ґрунтуються на універсальних засадах етики. У документах акцентована увага на лексемі *якість* і на потребі якісного розвитку вищої школи та науки, що сприяє формуванню професійних, світоглядних і громадянських компетентностей у відповідній галузі знань.

Лексеми на позначення учасників освітнього процесу в освітньому дискурсі

Охарактеризуємо деякі лексеми тематичної групи «Учасники освітнього процесу».

У Законі України «Про вищу освіту»²⁰⁶ [X, ст. 53] виділено кілька лексем на позначення учасників освітнього процесу, серед яких пріоритет належить лексемам на позначення педагогічних, науково-педагогічних працівникам (у звичному розумінні - викладачі, учителі, педагоги). Терміни по-різному характеризують в освітньому дискурсі.

²⁰⁵ Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради, 2017, №38–39, [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²⁰⁶ Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37–38, ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/-show/1556-18>.

У словникових та енциклопедичних джерел лексему *педагог* охарактеризовано так: особу, яка займається викладацькою й виховною діяльністю, розробляє проблеми педагогіки; учитель; вихователь; науковий працівник/співробітник (науковець), який досліджує теоретичні проблеми педагогіки .

У «Словнику української мови»²⁰⁷ лексема *вчитель* означає особу, яка навчає, викладає який-небудь навчальний предмет у школі», є авторитетом у якій-небудь галузі, впливає на інших, передає свій досвід, знання, служить для них прикладом [1, с. 536]. У словнику польської мови пропонується така характеристика: «вчитель» – «людина, яка займається навчанням інших», «професійно займається освітою – навчанням, вихованням інших; педагог».

Аналізуючи роль учителя в польському суспільстві, польський дослідник З.Вятровський²⁰⁸ наголошує, що «учительство (...) як вид професії має значний вплив на свідомість поколінь однаково як в інтелектуальному аспекті (створює можливості для розвитку), так і в духовному (пропонує різні системи цінностей як провідних ідей життя особистості і суспільства) ... Те, яким є суспільство, як мислить, як працює, що цінує, до чого прагне і в якій мірі – залежить, і то великою мірою, від учителя».

Н.Ничкало²⁰⁹, характеризуючи розвиток професійної освіти України і Польщі в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів й інтегративну місію учителя XXI ст., наводить цитату польського дослідника Б.Наврочинського. Відомий гуманітарій підносить учителя до рівня спітворця духовних сил дитини: «не вплине творчо на розвиток молоді той, хто сам є ніким. Молодь ... охоче ... віддає управління своєю душею в руки такого вчителя, який є особистістю».

В.Оконь²¹⁰ у «Новому педагогічному словнику» характеризує лексему *учитель* з урахуванням нових тенденцій і акцентує на лексемі *розвиток*:

²⁰⁷ Словник української мови : в 11 т. / [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. ; Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. Потебні]. Київ : Наукова думка, 1970–1980. С.136-137.

²⁰⁸ Wiatrowski Z. Praca człowieka – wążpliwości, nieporozumienia i realia/ Z. Wiatrowski // Semper in Altum. Zawsze wzwyż / red.: ks. Prof. Dr hab Jan Zimny, Prof. Dr hab Nella Nyczkało ; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – Stalowa Wola, 2010. s. 613.

²⁰⁹ Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.

²¹⁰ Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Okoń Wincenty /Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak", 2007. 490с.

це особа, яка передає знання, навчає жити в суспільстві. Учитель навчає, виховує та розвиває учнів (дітей, підлітків, дорослих), що знаходяться під його опікою. Учитель стає таким, коли він розвивається.

Ці ж ідеї сповідував І.Зязюн, котрий доводив, що вчительська професія – це початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною. ...учитель уособлює в самому собі творця уроку, і виконавця, і режисера виконання творчого задуму для отримання найвагомішого результату – глибокого знання учнями.

У польському словнику синонімів²¹¹ пропонуються широкий спектр синонімів до лексеми *учитель*, що вияскравлюють її як окрему концептосферу: людина, яка віддана певній ідеї та проголошує її (агітатор, апологет, активіст, експонент, проповідник, гуру, провісник, ідеолог, розповсюджувач, представник, першовідкривач, популяризатор, преторіанець, пропагандист, оратор, сіяч, послідовник, борець, поборник, розповсюджувач, оратор, послідовник); у шкільному контексті – викладач; як особа, яка передає знання (авторитет, репетитор, наставник, лідер, науковий керівник, педагог, еталон); як поважний вчитель (експерт, керівник, майстер, наставник, тренер); у значенні, що використовувалося у давнину (майстер, вихователь).

Багатозначне слово пропонується у словнику і щодо виконання у вищій школі: (доцент, лектор, академічний учитель, ведучий, той хто проводить навчання, той, хто проводить заняття, вихователь, лектор, доповідач, ведучий, референт); особа, яка передає знання комусь (коуч, демонстратор, інструктор, тренер); відповідальна за навчання (педагог-теоретик, наставник, ведучий, інструктор, стажер).

Ураховуючи фахову роль сучасного вчителя в Європі, польська дослідниця Б.Сітарська фіксує в освітньому дискурсі і такий синонім, як *трансформативний інтелектуал*. Така лексема увиразнює концептосферу неперервної освіти, зокрема трансформативного навчання дорослих, що зосереджене на зміні учасників освітнього процесу у ставленні до самих себе і оточуючого світу.

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» подано замість терміна *викладач* уведено термін *викладацький персонал* (teaching stuff).

²¹¹ Synonim.Net. Największy internetowy słownik synonimów. [Electronic resource] – Mode of access: Режим доступу: <https://synonim.net/synonim/nauczyciel>.

У документі зазначається, що так називають «персонал вищого навчального закладу/закладу вищої освіти, основним завданням якого є викладання»²¹².

Ретельний аналіз лексем на позначення педагогічних і науково-педагогічних працівників в українських і польських нормативних та освітніх наукових джерелах здійснила І. Андрощук²¹³. Дослідниця зауважує, що посадам педагогічних і науково-педагогічних працівників у Республіці Польща відповідають такі посади: дидактичні й науково-дидактичні працівники. Науково-педагогічні / науково-дидактичні працівники мають наукові ступені і вчені звання, зазвичай, це випускники університетів 80-х років ХХ століття; педагогічні / дидактичні працівники - це працівники, які мають ступінь магістра (це випускники університетів початку ХХІ століття) і мають право працювати над дисертаційним дослідженням.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014) працівники закладів вищої освіти можуть займати посади педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників і за основним місцем роботи провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність. Педагогічні працівники - це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти здійснюють навчальну, методичну та організаційну діяльність. Наукові працівники – це особи, які за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-організаційну діяльність та мають відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання. Згідно із Законом про вищу освіту Республіки Польща²¹⁴, працівники університетів можуть займати посади науково-дидактичних, дидактичних, наукових, дипломованих бібліотекарів та дипломованих працівників документації й наукової інформації, хоча немає однозначного зв'язку між ступенем або званням із посадою.

²¹² Національний освітній глосарій : вища освіта [2-е вид., перероб. і доп.] [авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В.Г.Кременя]. Київ : Плеяди, 2014. 100 с.

²¹³ Андрощук І. Професійний розвиток науково-педагогічних/дидактичних і педагогічних / дидактичних працівників закладів вищої освіти України і Республіки Польща в контексті освіти для миру. Освіта для миру = Edukacja dla pokoju : зб. наук. пр. / Міністерство освіти і науки України, НАПН України ; [редкол.: В.Г.Кремень, В. П. Коцур, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек та ін.]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 2. С.153–166.

²¹⁴ Національний освітній глосарій : вища освіта [2-е вид., перероб. і доп.] / [авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В.Г.Кременя]. Київ : Плеяди, 2014. 100 с.

В українському дискурсі закладів вищої освіти лексема *педагогічний працівник* може вживатись на позначення викладача і методиста, лексема *науково-педагогічний працівник* реалізується в таких лексемах: *викладач-стажист, асистент, старший викладач, викладач, доцент, професор*. У польському дискурсі вищої школи виділяють лексеми на позначення дидактичних працівників – *інструктор і лектор, викладач і старший викладач*; наукових та науково-дидактичних працівників – *асистент, ад'юнкт, професор візитуючий, професор надзвичайний*.

Різниця в освітніх системах України та Польщі, у становленні методик викладання, принципах навчання тощо зумовлює потребу більш детально вивчати освітню термінологію.

Новітні поняття в освітньо-педагогічному дискурсі

Лексичні інновації, новотвори, неозапозичення – ці та інші терміни заповнили освітній простір. Термін *інновація* характеризують як лексему, що означає:

– нововведення, новітню зміну чи винахід (Словник української мови, т. III);

– процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Важливою ознакою інноваційної діяльності є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні («Енциклопедія освіти» за ред. В.Кременя)²¹⁵.

У «Словнику української мови» *новаторство* зареєстровано зі значенням усе нове, прогресивне, що запроваджується в якій-небудь галузі людської діяльності *новаторство* [126, V, с.432]; в «Українському педагогічному словнику» уживане на позначення також діяльності вчителів та вихователів, спрямована на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл».

²¹⁵ Енциклопедія освіти. [гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

У польському «Новому словнику педагогічному» новаторство охарактеризовано як діяльність учителів та вихователів, спрямована на покращення дидактичної і виховної роботи шляхом втілення власних раціоналізаторських задумів.

До новітніх понять «освітнього суспільства», які фіксують словники, відносять лексеми *компетентний* – *kompetentny, miarodajny*, що означають досвідчений у певній галузі; той, хто володіє компетенцією (повноважний, повноправний у вирішенні будь-якого питання). Відповідно до «Універсального словника польської мови» *новаторство*, «компетенція – це діапазон знань, умінь і навичок, здатності, адекватності до завдань із урахуванням трьох (знання, вміння, ставлення до...) або чотирьох (знання, вміння, здібності і ставлення) елементів, що входять до її структури.

Аналіз наукових джерел із лінгвістики, педагогіки засвідчує розвиток семантичної структури концепту освіти: спочатку акцентували на виховний аспект (виражено у прислів'ях і приказках), пізніше - на навчальний і дидактичний аспекти, на сьогодні спостерігаємо підсилення ролі соціального складника. О.Тараненко²¹⁶ на матеріалах української мови кінця ХХ - початку ХХІ ст. ґрунтовно описує формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства, з-поміж яких і освіта, розкриває основні номінативно-аксіологічні тенденції в розвитку лексико-фразеологічного складу, системи словотворчих засобів та арсеналу прагматико-стилістичних засобів української мови під впливом мовної глобалізації.

З-поміж лексем, актуалізованих у наукових працях, відзначимо лексему «європейський вибір освіти», яка увиразнилася в сучасному українському та польському суспільствах з метою «рівнятися на світові стандарти» і знайшла відображення в низці спільнокореневих слів: *європеєць, європейський, по-європейському, європейськість*.

Отримали популярність у працях лінгвістів (лексеми *елітний та елітарний*. Учителів, студентів названо *національною елітою України, з'являються елітні (елітарні) школи, фіксовані і власні назви «Елітарна світлиця»* (клуб при Київському міському будинку вчених, що має на меті широке обговорення актуальних проблем суспільства, науки, культури).

²¹⁶ Тараненко О. О. Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2012. – № 3. – С. 3–31; № 5. – С.13–40; № 6. – С. 3–22; 2013. – № 6. – С. 3–26; 2014. – № 1. – С. 3–31; 2014. – № 3. С. 3–33; 2014. – № 5. – С. 14–34.

Особистість українського вченого, а особливо педагога-філолога, - доводить Л.Мацько²¹⁷, - має насамперед відзначатися українською елітарністю. Ідеться про активну, толерантну особистість, для якої властиві національний колорит, нормативність, стильова індивідуальність, чітка вивіреність відбору мовних засобів, включеність у європейський культурний контекст.

В Україні і Польщі у наукових дослідженнях активізується праксеологічний аспект концептосфери *освіта*, основними семами якої є *успіх*, *ефективність*, *результативність* праці, що може бути зумовлено як глобалізацією, так і ментальними особливостями культури.

О.Тараненко²¹⁸ описує розширення, наприклад, семантичного діапазону слова *успішний* як відповідну характеристику дій, подій та їх результатів, а також часових відрізків, що «супроводжуються або завершується успіхом, який дає позитивні наслідки» (*бути успішним – бути престижним, у тренді, бути в мейнстрімі*). Помітну актуалізацію номінативно-аксіологічного комплексу «успіх» у системі цінностей мовного соціуму відзначають і польські вчені А.Гробосіова, Т.Котарбінський.

Під впливом англ. *effective* зі значно ширшою структурою значень, ніж укр. *ефективний*, лексема розвиває значення, близьке до лексеми *успішний*: *ефективний менеджер, ефективний ректор*. О.Тараненко пропонує й оцінне переосмислення лексем *кар'єра, кар'єрист*, що позбулися конотації певної несхвальності і натепер в українському та польському соціумах уживаються на позначення шанованих людей, які досягли успіху в житті: *успішна кар'єра, блискуча кар'єра* і т. ін.

Увиразнює потенціал уживання і прикметник *креативний*, зокрема на позначення певних властивостей людини, її діяльності та результатів цієї діяльності (*креативні здібності, креативне мислення, креативний потенціал, креативний підхід, креативна ідея, креативний проєкт* тощо). О.Тараненко пояснює відмінність у семантиці лексем *творчий /креативний*: *креативне / творче мислення, творчий клас*). Українське слово *творчий* належить до сфери духовності, а англійське *креативний* асоціюється із уживанням у сфері практичної діяльності.

²¹⁷ Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посіб.] /Л.І.Мацько. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.

²¹⁸ Тараненко О. О. Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2012. – № 3. – С. 3–31; № 5. – С.13–40; № 6. – С. 3–22; 2013. – № 6. – С. 3–26; 2014. – № 1. – С. 3–31; 2014. – № 3. – С. 3–33; 2014. – № 5. – С. 14–34.

Дослідник характеризує й оновлення лексичних одиниць на позначення системи оцінювання знань у школі при переведенні її нову 12-бальну. У мовленні школярів, учителів і батьків, як засвідчує медіадискурс, з'явилися іменникові розмовні позначення цих балів: крім відомих, *одиниця - п'ятірка, популярність отримали шістка – дванадцятка*.

В українському та польському дискурсі другої половини ХХ – початку ХХІ століття повноцінно входить тематична група концептосфери *освіта*, яка отримує вже статус власної концептосфери - *неперервна освіта/ kształcenie ustawiczne*. Ключові лексеми концептосфери: *суспільство знань, освітній капітал, суспільство, яке навчається, społeczeństwo wiedzy, kapitał edukacyjny*.

В «Енциклопедії освіти» поняття «*неперервна освіта*» представлено як процес, що охоплює усе життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти²¹⁹.

Основні положення неперервної освіти знайшли відображення у документах ЮНЕСКО «Навчатися аби жити», в ухвалених міжнародних конвенціях, рекомендаціях, деклараціях (Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region; Memorandum on Lifelong Learning (2018); World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action; Workshop «Measurement of Human Security». Summary of Deliberations; The Human Security Framework and National Human Development Reports: A Review of Experiences and Current Debates).

У національні освітні простори, глосарії, наукові дослідження поступово входить міжнародна аббревіатура «LLL» – *lifelong learning*, що означає можливий рух особистості по лабіринтах освітніх шляхів у сучасному цивілізованому світі, терміни «пожиттєва освіта» (*life long education*), «освіта дорослих» (*adult education*), «освіта, що продовжується» (*continuing education, continuous education*) та ін., семи яких означені акцентом на самоосвіту, самовиховання, індивідуалізацію навчання; інтердисциплінарність знань, терміни *Lifelong learning* і *Lifelong education* уживають як абсолютні синоніми.

²¹⁹ Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. с.580.

Дослідники відзначають динаміку інтернаціональної освітньої лексики, зокрема соціальний інтелект (social intelligence); крос-культурна компетентність (cross cultural competency); нова медіаграмотність (new media literacy); трансдисциплінарність (transdisciplinarity); дизайн-мислення (design mindset); когнітивне управління (cognitive load management); віртуальне співробітництво (virtual collaboration). В українську та польську мови проникають інтернаціональні терміни *компетентнісний підхід, академічна мобільність, кредит, тьютор, фасилітатор, коуч, модератор, стейкхолдер освіти, дорожня карта, портфоліо, освітня траєкторія, студентоцентризм*.

В українському і польському освітньо-педагогічному дискурсі з'являються низка нових термінів на позначення нових напрямів педагогіки: альтернативна педагогіка, андрагогіка, екологічна педагогіка, гуманістична педагогіка, критична педагогіка, педагогіка культури, медіа-педагогіка, натуралістична педагогіка, педагогіка опіки, персоналістична педагогіка, педагогіка постмодернізму, педагогіка праці, педагогіка реформ, спеціальна педагогіка, суспільна педагогіка, педдеутологія, які прагне розкрити польський вчений В.Оконь у новому педагогічному словнику²²⁰.

В українському та польському освітньому просторі актуалізується і низка термінів, популярних у попередні століття чи десятиліття, зокрема лексема *педдеутологія (pedeutologia)*. Натепер педдеутологію, науку про суспільну роль педагога, сенс, зміст і результативність праці вчителя, його самовдосконалення, професійну підготовку, зазначає З.Вятровський, уведено до переліку обов'язкових дисциплін усіх закладів вищої освіти у Польщі.

В «Енциклопедії педагогічній польській»²²¹ запропоновано таке обґрунтування змісту цієї дефініції: «теорія освіти і виховання працюючої молоді і дорослих; цей термін уживається взаємозамінно з термінами *освіта дорослих і педагогіка дорослих*». Виокремлюють дослідники *андрагогіку загальну; лінгвоандрагогіку, андрагогіку шкільну; андрагогіку здоров'я; андрагогіку праці; андрагогіку відпочинку*; на часі обґрунтування цих термінів в українському педагогічному дискурсі.

²²⁰ Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Okoń Wincenty /Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak", 2007. – 490 с.

²²¹ Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3, Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 2004. 1075 с.

Спробою реалізувати міждисциплінарний підхід до науки та навчання є терміни *освітологія та едукологія*, уживані на позначення кількох наук для дослідження сфери освіти, що характеризують європейський вимір освіти. До змісту освітології відносять філософію освіти, історію освіти, соціологію освіти, культурологію освіти, освітнє право, освітню політику, управління освітою, економіку освіти. Термін *освітологія* функціонує і як загальна (на позначення інтегрованої науки), і як власна назва (українсько-польське /польсько-українське видання «Освітологія»). У Польщі розвивається паралельно англійськомовний термін *едукологія* (від *education* – «освіта»).

В основу людського капіталу як важливого стратегічного ресурсу держави покладено безпеку людини; ключовим у лексемі «людська безпека» фахівці визначають «гуманізацію безпеки» (Workshop «Measurement of Human Security». Summary of Deliberations); ціннісні пріоритети людини та її інтересів (The Human Security Framework and National Human Development Reports: A Review of Experiences and Current Debates).

Культура якості інноваційної національної безпеки держави значною мірою забезпечується академічною культурою (польськ.kultura akademicka), академічною доброчесністю. Термін академічна культура повноцінно увійшов до концептосфери *освіта* на позначення культури навчання, соціальної, моральної відповідальності за результати дослідження; культури толерантності, що формується в культурно-освітньому просторі закладу, мовної, етичної культури наукових наставників та учнів/студентів²²²).

Лексему *академічна культура* фахівці характеризують як культуру університету. Академічна культура відображає ставлення до відносин, цінностей і способів поведінки, які є спільними для всіх, хто працює і навчається в університеті (більш детально: Burquel Nadine. Conference Report «Future of the doctorate». European Commssion. Directorate-General for Education and Culture. Riga, 28-29 May, 2015.

Цінності академічної культури (роль академічної етики, культури та спільноти (academic ethos, culture and community), академічна доброчесність в процесах викладання та навчання (academic integrity in

²²² Семенов О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : [монографія]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 284 с.

the teaching and learning processes), демократичне та етичне керівництво та управління (democratic and ethical governance and management), дослідження, що базуються на академічній доброчесності та соціальній відповідальності (research based on academic integrity and social responsiveness) сформульовано в Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2004)²²³.

Академічна доброчесність є складником Закону України «Про освіту» (2017)²²⁴ й описана у статті 48 як сукупність принципів, правил поведінки учасників освітнього процесу, спрямованих на формування самостійної і відповідальної особистості, спроможної вирішувати завдання відповідно до освітнього рівня з дотриманням норм права та суспільної моралі. До морально-етичних вимог дослідника відносять такі вимоги: дотримуватися загальнолюдських норм моральності; соціальної відповідальності за результати своїх досліджень здійснювати пошук істини без будь-яких поступок кон'юнктури. 24 березня 2017 р. було прийнято Європейський кодекс дослідницької доброчесності (European Code of Conduct for Research Integrity). Вагомою є роль наукового наставника, культура унікальної, неповторної педагогічної дії учителя, викладача, педагога-майстра. Саме така освіта «додає людині гідності» Дені Дідро.

Отже, проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки.

В Україні і Польщі у наукових дослідженнях активізується праксеологічний аспект концептосфери *освіта*, основними семами якої є *успіх, ефективність, результативність* праці, що може бути зумовлено як глобалізацією, так і ментальними особливостями культури. Увиразнює потенціал уживання і прикметник *креативний*, зокрема на позначення певних властивостей людини, її діяльності та результатів цієї діяльності (*креативні здібності, креативне мислення, креативний потенціал, креативний підхід, креативна ідея, креативний проєкт* тощо).

Концептосфера збагачується термінами *неперервна освіта, суспільство знань, освітній капітал, суспільство, яке навчається*, інтернаціональною освітньою лексикою (соціальний інтелект (social intelligence); крос-культурна компетентність (cross cultural

²²³ Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region. [Electronic resource] – Mode of access: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf.

²²⁴ Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради, 2017, №38–39, [Електронний ресурс]. Режим доступу :<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

competency); нова медіаграмотність (new media literacy); трансдисциплінарність (transdisciplinarity); дизайн-мислення (design mindset); когнітивне управління (cognitive load management); віртуальне співробітництво (virtual collaboration). В українську та польську мови проникають інтернаціональні терміни *компетентнісний підхід, академічна мобільність, кредит, тьютор, фасилітатор, коуч, модератор, стейкхолдер освіти, дорожня карта, портфоліо, освітня траєкторія, студентоцентризм*.

В українському та польському освітньому просторі актуалізується і назви дисциплін, популярних у попередні століття чи десятиліття (*педевтологія (pedeutologia)*), або нових (*андрагогіка, освітологія, едукологія*). Культура якості інноваційної національної безпеки держави значною мірою забезпечується академічною культурою, академічною доброчесністю. Термін академічна культура повноцінно увійшов до концептосфери *освіта* на позначення культури навчання, культури толерантності, що формується у культурно-освітньому просторі закладу, з урахуванням мовної, етичної культури наукових наставників та учнів/студентів й увиразнює ціннісно-орієнтований феномен освіти.

Інтеграція до Європейського освітнього простору потребує європейських підходів до освітніх стандартів модернізації змісту освіти, водночас зберегти національне. У Законі України «Про освіту» (2017) поняття освіти визначено як основу інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. У законах Польщі освіта порівнюється із спільним суспільним скарбом і ґрунтуються на універсальних засадах етики. У документах акцентована увага на лексемі *якість* і на потребі якісного розвитку вищої школи та науки.

З-поміж ключових лексем концепту *освіта* в освітньо-педагогічному дискурсі виокремлено лексеми *викладач, учитель, педагог, педагогічний працівник / дидактичний працівник, науково-педагогічний працівник / науково-дидактичний працівник*, об'єднують які семи: «належність до національної та європейської культурної традиції».

Соціокультурні контексти і глобалізаційні тенденції знаходять прояв у новітніх поняттях. У наукових дослідженнях активізується праксеологічний аспект концептосфери *освіта*, основними семами якої є *успіх, ефективність, результативність* праці, що може бути зумовлено як глобалізацією, так і ментальними особливостями культури.

Концептосфера збагачується термінами *неперервна освіта, суспільство знань, освітній капітал, суспільство, яке навчається*, інтернаціональною освітньою лексикою. Культура якості інноваційної національної безпеки держави значною мірою забезпечується академічною культурою на позначення культури навчання, соціальної, моральної відповідальності за результати дослідження; культури толерантності, що формується у культурно-освітньому просторі закладу, з урахуванням мовної, етичної культури наукових наставників та учнів/студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Наукові джерела

1. Андрощук І. Професійний розвиток науково-педагогічних/дидактичних і педагогічних / дидактичних працівників закладів вищої освіти України і Республіки Польща в контексті освіти для миру / Ірина Андрощук // Освіта для миру = Edukacja dla pokoju : зб. наук. пр. / Міністерство освіти і науки України, НАПН України; [редкол.: В.Г.Кремень, В. П. Коцур, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек та ін.]. – Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 2. С.153–166.
2. Коновальчук І. І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики. Акмеодягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія. за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 138-170.
3. Космеда Т. А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів : Вид-во ЛНУ ім. І.Франка, 2000. 350 с.
4. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посіб.]. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
5. Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.
6. Семенов О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : [монографія]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 284 с.
7. Серебрянська І. М. Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : [монографія] / І. М. Серебрянська. – Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. 416 с.
8. Сисоева С. Сфера освіти як об'єкт дослідження. Освітологія: польсько-український / українсько-польський щорічник. – К.: ВП «Едельвейс». 2012. Вип. І.– С. 22-29.
9. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2005. – 30 с.
10. Тараненко О. О. Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2012. – № 3. – С. 3–31; № 5. – С.13–40; № 6. – С. 3–22; 2013. – № 6. – С. 3–26; 2014. – № 1. – С. 3–31; 2014. – № 3. – С. 3–33; 2014. – № 5. – С. 14–34.

11. Academic Cultures and Developing Management in Higher Education | Loima Jyrki», Vink.helsinki.fi, 2017. Electronic resource] Mode of access: http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_academic.html
12. Anusiewicz J. Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku. Językowy obraz świata ; pod red. J. Bartminkiego. – Lublin : UMCS, 1999. – S. 261–291.
13. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Torun : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000. 196 s.
14. Wiatrowski Z. Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia/ Z. Wiatrowski // Semper in Altum. Zawsze wzwyż / red.: ks. Prof. Dr hab Jan Zimny, Prof. Dr hab Nella Nyczkało ; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – Stalowa Wola, 2010. – s. 613-616.

Список довідникових джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник; [гол. ред. С. Головка]. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
2. Енциклопедія освіти. [гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Національний освітній глосарій : вища освіта [2-е вид., перероб. і доп.] / [авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В.Г.Кременя]. – Київ : Плеяди, 2014. – 100 с.
4. Педагогічний словник [Текст] / АПН, Ін-т педагогіки ; підгот. Н.Б. Копиленко [та ін.] ; відп. ред. М. Д. Ярмаченко. - К. : Педагогічна думка, 2001. - 516 с.
5. Професійна освіта : словник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
6. Словник української мови : в 11 т. / [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. ; Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. Потебні]. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
7. Українська мова : енциклопедія [Електронний ресурс] [редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін.]. – Київ : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с. Режим доступу : <http://litopys.org.ua/ukrmova/um210.htm>.
8. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3, Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 2004. –1075 с.
9. Mały słownik etyczny / S. Jedynak (red.). – Bydgoszcz, 1994. – 248 s.
10. Mały słownik języka polskiego / Elżbieta Sobol (red.). – Warszawa: PWN. Kultura, 1996. – 248 s.
11. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Okoń Wincenty /Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. – 490 с.
12. Przystawia polskie / Wyb. i opracow. K. Stefańska-Jokiel. – Wrocław: Wyd. Europa, 2006. – 200 s.
13. Słownik języka polskiego : [Electronic resource] – Mode of access: <https://sjp.pwn.pl/sjp/nauczyciel;2487580.html>.
14. Słownik języka polskiego : [Electronic resource] – Mode of access: https://pl.wiktionary.org/wiki/S%C5%82ownik_j%C4%99zyka_polskiego.
15. Synonim.Net. Największy internetowy słownik synonimów. [Electronic resource] – Mode of access: Режим доступу: <https://synonim.net/synonim/nauczyciel>.
16. Szulc Aleksander Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego: dydaktyka języków obcych / Aleksander Szulc. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984. – 381 s.

17. Uniwersalny słownik języka polskiego. T. 1-4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. [Electronic resource] – Mode of access: <https://sjp.pwn.pl/oferta/haslo/Uniwersalny-slownik-jezyka-polskiego-serwis-on-line;5725041.html>

Джерела фактичного матеріалу

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради, 2017, №38–39, [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37–38, ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region. [Electronic resource] – Mode of access: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf.
4. Burquel Nadine. Conference Report «Future of the doctorate». European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Riga, 28-29 May, 2015. – 33 p.
5. Kwiek M., Maassen P., (Eds.) National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway // Higher Education Research and Policy. Vol. 2. – Frankfurt and New York : Peter Lang, 2012. – 242 pp.
6. Report of Commission of the European Communities. Memorandum on Lifelong Learning [Electronic resource] – Brussels., 2018. Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf. (viewed on 18.11.2019). – Title from the screen.
7. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku [Electronic resource] – Mode of access: : http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf (viewed on June 18, 2019). – Title from the screen.
8. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym; . – URL [Electronic resource]. – Mode of access: : <https://www.nauka.gov.pl> (дата звернення: 07.09.2019); U S T A W A z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [Electronic resource]. – Mode of access: : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf>
9. World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action [Electronic resource]. – 9 October 1998. Paris – Mode of access: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (data of appeal: 12.11.2019).
10. Workshop «Measurement of Human Security». Summary of Deliberations. Harvard University JFK School of Government, November 30, 2001 // <http://www.humansecurity-chs.org/activities/outreach/measure.html>. – Last access 27.07.2019).
11. The Human Security Framework and National Human Development Reports: A Review of Experiences and Current Debates. NHDR Occasional Paper 5 / Ed. by R. Jolly and D. Basu Ray. [Electronic resource]. – New York: UNDP, 2006. – – Mode of access: <http://hdr.undp.org/en/content/human-security-framework-and-national-human-development-reports> (data of appeal: 12.11.2019).

3.2. НАУКОВІ ЗАСАДИ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ У КУРСІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Поняття мовлення та мовленнєвої діяльності як базові поняття методики роботи над текстом та текстотворенням у шкільному курсі української мови

Розглянемо поняття мови та мовленнєвої діяльності як базові поняття методики роботи над текстом. Для методики навчання мови важливим є розуміння мови як засобу спілкування в потенції і мовлення як реалізації цих засобів у дії. За такого підходу текст є мовленнєвим продуктом, результатом мовлення й середовищем функціонування мовних засобів.

У курсі методики навчання української мови в закладах середньої освіти акцентуємо увагу на наукові засади роботи формування мовленнєвої компетентності учнів. Зокрема привертаємо увагу на лінгвістичному понятті мови як системи матеріальних одиниць, що забезпечують спілкування людей і відображаються у свідомості колективу безвідносно до конкретних думок, почуттів, бажань, та на мовленні як послідовності знаків мови, побудованій за її законами та з її матеріалу відповідно до вимог вираженого конкретного змісту (думок, почуттів, настроїв, стану волі, бажань тощо); зокрема психологічному та психолінгвістичному понятті мовлення - як процесу продукування, творення, сприйняття висловлювання, а також як виду специфічної людської діяльності, що забезпечує спілкування.

Важливо усвідомлювати процес мовлення як процес переходу від «мовленнєвого задуму» до його реалізації у зовнішньому мовленні – усному або писемному. Для майбутнього вчителя важливо мати уявлення про особливості мовлення як виду діяльності, бути обізнаним в основних наукових концепціях, що розкривають процес породження і сприйняття висловлювання, щоб у процесі навчання врахувати педагогічні умови і засоби впливу на формування мовленнєвих умінь і навичок учнів.

У визначенні наукових засад роботи з розвитку мовлення учнів та учениць важливим є психологічний підхід до процесу породження мовлення, зокрема розгляд мовлення як діяльності, що як і будь-яка діяльність передбачає перебіг психічних дій та операцій у чотирьох фазах: орієнтування, планування, реалізація й контроль.

Для повноцінного спілкування у мовця мають бути розвинутими низка умінь: по-перше, швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, по-друге, правильно спланувати своє мовлення, правильно відібрати зміст акту спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, забезпечити зворотній зв'язок. Якщо будь-яка з ланок акту спілкування порушена, мовцеві не вдасться досягти бажаних результатів спілкування, і воно буде неефективним. Формування компетентного мовця в шкільному курсу української мови потребує цілеспрямованої роботи і створення відповідних умов для постійного вправлення, відпрацювання умінь, що забезпечують кожну з фаз мовленнєвої діяльності.

Так, зорієнтуватися в умовах спілкування означає окреслити для себе мовленнєву ситуацію, визначити її складники. Поняття *мовленнєва ситуація* визначаємо як сукупність умов мовленнєвих та немовленнєвих (позамовних), необхідних та достатніх, для того, щоб здійснити мовленнєву дію.

У практиці роботи поняття *мовленнєва ситуація* застосовують і до художнього опису ситуації спілкування, так і безпосередніх ситуацій, змодельованих чи реальних. Якщо у першому варіанті маємо справу із фрагментом дійсності, створеним чи відображеним художником слова або інформацією, що складає предмет мовлення, то за іншого підходу зосереджуємо увагу на складниках – ознаках мовленнєвої ситуації: характеристиці учасників комунікації, обставинах спілкування і комунікативному завданні – меті спілкування.

Мовленнєва ситуація є організаційним компонентом спілкування. Той, хто говорить, зіставляє з нею своє висловлювання, а той, хто сприймає мовлення, враховує ситуацію при отриманні інформації. Ситуація мовлення передбачає наявність мотиву й мети спілкування, адресата й адресанта, предмета й змісту мовлення і визначає вид, стиль і тип мовлення, а отже, мовленнєва ситуація визначає типологічну структуру і стильові характеристики мовленнєвого продукту – тексту.

Акцентуємо увагу і на понятті мотиву діяльності, адже діяльності без мотиву не буває. І якщо текст розглядати як продукт мовленнєвої діяльності, то завдання «складіть чи напишіть текст» без сформованого мотиву в учнів та учениць, без мовленнєвої потреби у такому висловлюванні за відсутності реальної чи змодельованої ситуації спілкування, де цей текст став би результатом чи способом досягнення комунікативної мети, втрачає свій комунікативний, а відтак

і компетентнісний потенціал. Адже мотив мовленнєвої діяльності – предметна потреба у висловлюванні на якусь тему із якоюсь метою. Мовленнєве ж спілкування має місце там, де є потреба у висловлюванні, і мовець звертається до мовлення тоді, коли виникає потреба в задоволенні якоїсь мети. Мовлення забезпечується матеріальними і духовними потребами, і мовленнєві дії завжди обслуговують позамовленнєву діяльність, а мовленнєва ситуація породжується людською діяльністю. Отже, й учень у навчальній ситуації для створення тексту потребує занурення у мовленнєву ситуацію, що спонукає його до текстотворення.

Будь-яка діяльність охоплює систему дій і зумовлюється метою висловлювання. Подібно до того, як поняття діяльності співвідноситься із поняттям мотиву, поняття дії співвідноситься із поняттям мети, кожна мовленнєва дія має власну проміжну мету. Мета мовленнєвої діяльності передбачає вплив на іншу людину, тому за відсутності адресата вона втрачає сенс.

Завдання учителя не ставити вихованців у таке становище, коли вони говорять і пишуть заради самого процесу (отримати оцінку за висловлювання не є метою та мотивом процесу комунікації). До речі, ще на початку 90-х років ХХ ст. Т. Донченко наголошувала на важливості для текстотворення і розвитку мовлення створення в навчанні природніх умов спілкування: «У навчальному процесі повинна моделюватися реальна мовленнєва ситуація, проектуватися вчителем, а потім надаватися учням як зразок або як одна з можливих у рольовій грі, що імітує реальну ситуацію мовлення»²²⁵.

Важливим для мовця є етап планування мовлення, що передбачає відбір змісту і складання програми висловлювання. Вирішальну роль відіграє предмет мовлення, тема і головна думка висловлювання. Суттєву роль відіграють також і обмеження, накладені на відбір змісту вимогами стилю, типу, виду та форми мовлення.

Варто зауважити, що програма створюється у внутрішньому мовленні й «існує в предметно-образотворчому коді» – у вигляді «змістових згустків», «образів-думок». На цьому етапі думка ще не розчленована, не виражена в словах. У практиці навчання цей етап роботи часто називають «обдумуванням» і для методичної підтримки вчителі часто використовують різноманітні способи невербальні форми

²²⁵ Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. К.: Фундація ім. О. Ольжича, 1995. С.181.

роботи з інформацією, пропонуючи учням намалювати, створити схеми-підтограми, переліки слів, використати ментальні карти, заповнити пропуски у схемах та інші типи планування висловлювання.

Перехід від програми до дії, реалізації в мовленнєвому кодї складає третю фазу мовленнєвої діяльності. У процесі побудови мовленнєвого висловлювання добираються мовні засоби, які адекватно передають зміст висловлювання, предмет мовлення, розкривають тему і головну думку, які відповідають умовам та завданню спілкування.

Зворотній зв'язок (самоконтроль) полягає в зіставленні мовленнєвого витвору й ситуації мовлення, тобто розглядає його під кутом відповідності мотиву й меті висловлювання, темі, задуму й стилю мовлення, особливостям аудиторії, адресата. У процесі самоконтролю аналізується добір мовних засобів.

У випадку відсутності збігу отриманого ефекту з наміром мовця робиться спроба знайти помилкову ланку. З цією метою подумки простежуються всі фази мовленнєвої дії та з'ясовується, де була зроблена помилка, що було не враховано: можливо, не були враховані якісь істотні умови мовленнєвої ситуації, або невдало сплановано зміст висловлювання, або порушена програма на стадії реалізації (не вдалось точно висловити думку).

У практиці навчання майбутніх учителів для усвідомлення понять мовлення як діяльності, мовленнєва ситуація та її складових пропонуємо завдання такого типу:

- 1) створити схему-модель мовленнєвої ситуації;
- 2) визначити складові мовленнєвої ситуації за текстовим фрагментом чи відеофрагментом;
- 3) проаналізувати візирці мовлення (тексти) та визначити схематично ознаки мовленнєвої ситуації, у якій вони були народженні;
- 4) проаналізувати візирці мовлення (тексти) та описати ситуацію, у якій вони були народженні;
- 5) проаналізувати навчальні завдання в шкільному підручнику, відібрати завдання, що передбачають підготовку текстів (міні-твори) та змодельювати відповідні мовленнєві ситуації, що спонукали б учнів до подібного текстотворення;
- 6) скласти схему перебігу процесу породження мовлення від задуму до самоконтролю;
- 7) побудувати фрагмент монологічного мовлення, враховуючи характеристики запропонованої мовленнєвої ситуації;

8) провести самоспостереження за діями та операціями, що підтримували породження мовлення на кожному з етапів (орієнтація, планування, реалізація та контроль)

9) проаналізувати фрагменти уроків, на яких учні будують усні монологічні висловлювання

10) моделювання навчальних ситуацій уроку, що тренують учнів в орієнтації у навчальній ситуації, плануванні мовлення, реалізації відповідно до складеного плану та самоконтролю.

Аналіз змодельованих ситуацій студентами на практичних заняттях, спостереження за їхньою діяльністю під час педагогічної практик, самоаналізи уроків студентів та висновки із спостережень свідчать, що створення навчальних ситуацій, які наближують учнів до реальних умов мовлення, підвищують не лише інтерес учнів до навчання, тренування, а й стимулюють інтерес до роботи над структурою тексту, вибором найдоцільніших засобів. Щоб запропонувати учням життєві і значущі для учня ситуації, вчителі мають бути добре обізнані із життям учнів не лише в школі, а й поза школою.

Учителі використовують літературні, кінематографічні, музичні твори, орієнтуються в спортивних чи мистецьких захопленнях учнів, знають про захоплення учнів із соцмереж, а також широко використовують міжпредметні зв'язки, зокрема матеріал, який вивчається на інших уроках. Часто вчителі і студенти фіксують, що навіть актуальні і сучасні підручники не встигають за змінами в житті сучасних підлітків. Часто матеріал для уроку вчителі беруть із щоденного життя учня, класу, школи, міста, країни.

Як бачимо, усвідомлення мовлення як діяльності спонукає до пошуку форм організації навчальної діяльності учнів, що увиразнюють мотиви мовця у текстотворенні, а в роботі над розвитком монологічного мовлення важливим є опертя на життєвий та пізнавальний досвід сучасного учня.

Засвоєння школярами мовленнєвих понять та способів дії як основа роботи над текстотворенням

Робота над формуванням у школярів уміння будувати монологічне висловлювання традиційно в шкільній методиці позначалася як робота з розвитку мовлення. Протягом довготривалого часу в методиці та шкільній практиці під терміном «розвиток мовлення» розуміли навчання переказів та творів. Це навчання здійснювали на рівні «практики мови»

без засвоєння учнями правил аналізу й побудови власних текстів та способів дії. Роботу над монологічним мовленням неможливо звести лише до переліку видів робіт (навчальні та контрольні твори), щоб тренування було ефективним, щоб у школі формувалися компетентності для навчання впродовж життя мовець потребує засвоєння понять та способів дії з мовленнєвознавчими поняттями: текст, тип та стиль мовлення.

Текст є центральним, основним із понять, на яких базується в школі система роботи з розвитку мовлення учнів. У тлумачному словнику української мови текст визначається як «висловлювання, що складається із речень, розміщених у певній послідовності і пов'язаних одне з одним змістом та за допомогою різних мовних засобів. Текстом називається також уривок якогось твору, призначений для навчальних цілей»²²⁶.

Галузь мовознавства, що досліджує змістовий і структурний бік тексту, отримала назву *лінгвістика тексту*. Стрімкий розвиток як за кордоном, так і в нашій країні цієї лінгвістичної дисципліни пов'язаний з розширенням галузі лінгвістичних досліджень: Протягом досить тривалого періоду мовознавство було зосереджено на вивченні однієї з двох пов'язаних сторін мови – мовної системи. З другої половини 60-х років ХХ ст. фокус уваги лінгвістів – мовленнєва діяльність і її продукт – зв'язний текст, дискурс.

Поняття тексту сприймалося лінгвістами тривалий час як матеріал для спостережень над формою та використанням різних мовних одиниць. Тепер до тексту підійшли як до об'єкту вивчення, і завдання вивчення вбачають у виявленні загальних закономірностей побудови тексту.

Лінгвісти визначають текст як «витвір мовлення, відтворений на письмі або в друці». Текст розглядається як мовний матеріал, із якого беруть для вивчення ті чи інші одиниці мови: слово, словосполучення, речення. Текст розглядається як конкретне висловлювання будь-якого обсягу. Текстом могло бути назване і окреме речення, висловлювання, і декілька окремих самостійних не об'єднаних темою речень, і, звичайно, зв'язне висловлювання – «зв'язний текст». Але для методики навчання текстотворення таке розуміння тексту сприймається як недостатнє, нетермінологічне.

Текст, як об'єкт лінгвістики, становить собою групу речень, об'єднаних загальним змістом і структурою. Увага дослідників спрямована на

²²⁶ Словник української мови [В 10-ти т. Ред. колегія: акад. АН УРСР І.К. Білодід (голова) та інші]. К.: Наукова думка, 1970—1980. т.10. С. 57.

з'ясування факту цілісності тексту, виявлення загальних закономірностей побудови. Зв'язність тексту сприймається як його властивість, що знайшло відображення і в етимології терміна: *textum* – лат. – тканина, сплетіння, поєднання. Тому проблема тексту виникає лише там, де є, як мінімум, два речення.

Текст розуміємо і як конкретний мовленнєвий витвір, і як структуру, модель побудови, спільну для групи конкретних текстів.

Зазначена особливість тлумачення поняття суттєва для методики, позаяк дає можливість показати учням під час аналізу конкретного тексту закономірності побудови всіх (або групи) текстів і навчати монологічного мовлення на основі узагальнення поняття тексту, що дозволяє формувати мовленнєві уміння свідомим шляхом.

Зауважимо, в навчальній методичній літературі поняття «текст» широко використовується, але переважно не в термінологічному значенні, а як конкретний мовний матеріал для спостереження. Але в умовах, коли в програму шкільного курсу уведене мовленнєве поняття тексту, небажаним є вживання висловів типу: *текст словникового диктанту, текст вправи, яка складена з окремих слів, речень*. Небажано також і використовувати вислів *зв'язний текст* : зв'язність – це одна з основних і обов'язкових характеристик тексту.

Основними ознаками тексту є членованість, цільність, зв'язність.

Текст складається з декількох речень. Одне речення, навіть якщо воно поширене, складне, і безумовно, є витвором мовлення, текстом не називається. Речення, яке є завершеним висловлюванням, не буде текстом: його частини поєднуються за законами синтаксису складного речення, а не тексту. Його неможливо розкласти на самостійні речення, неможливо використовувати для спостереження над закономірностями зв'язку речень у тексті. Таким чином, учні повинні засвоїти, що текст складається з двох або більше речень.

Текст – результат мовленнєвої діяльності, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність людини, має мотив і мету. Мотивом і метою визначається предмет мовлення.

Предмет мовлення – це тема висловлювання, «сміслові» (змістові) ядро тексту, конденсований і узагальнений зміст тексту²²⁷.

Поняття «зміст висловлювання» пов'язане з категорією інформативності мовлення. Для досягнення змістової цінності тексту поняття основної

²²⁷ Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. *Мовознавство і школа* / За ред. М.А.Жовтобрюха. К.: Наукова думка, 1981. С.65.

думки не менш важливе, ніж поняття теми. Текст набуває змістової (сміслової) цільності лише за умови, якщо, повідомляємо що-небудь про предмет мовлення і підпорядковуємо відбір матеріалу меті передати основну думку висловлювання.

Отже, не тільки тема, а й основна думка об'єднує речення тексту і надає йому змістової цільності. Говорячи про змістову цільність тексту, зокрема про єдність теми, доцільно врахувати обсяг висловлювання. У тексті великого розміру, в цілому мовленнєвому творі (витворі) предметна єдність проявляється у вигляді ієрархії тем. Провідна тема розкладається на ряд (низку) складових підтем, членуються на більш дрібні (мікротеми). Мікротеми вважаються мінімальною одиницею мовленнєвого змісту. У тексті їй відповідає абзац, який на рівні змістового аналізу більше не ділиться.

Із змістовою цільністю тексту пов'язане поняття завершеності висловлювання: текст у правильно оформленому вигляді має початок і кінець. Стосовно частин цілого тексту, наприклад абзацу, зауважимо, що абзаци не завжди відображають змістову членованість тексту. Тому, можливо, частіше говорити не про завершеність висловлювання, а про його відносну змістову автономність, оскільки в ньому виражається відносно завершений мовленнєвий зміст і розкрита лише мікротема.

Показником завершеності тексту або його відносної автономності є також можливість дібрати до нього заголовок, який відображає його зміст. У заголовку може бути позначена тема або основна думка висловлювання.

Узагальнимо викладене:

- текст – це висловлювання на певну тему;
- у тексті реалізується задум мовця (основна думка);
- текст будь-якого розміру – це відносно автономне завершене висловлювання;
- до тексту можна дібрати заголовок, який відображає тему чи основну думку висловлювання;
- правильно оформлений текст має початок і кінець.

Зв'язність – це третя істотна характеристика тексту, співвідносна з такою його характеристикою, як членованість. Про зв'язність ми говоримо лише тоді, коли маємо справу зі складним об'єктом, який складається з декількох компонентів, тобто членованим. Текст, як уже зазначалось, саме такий складний об'єкт. Він складається з речень,

пов'язаних між собою за змістом і формально в особливі групи. Ці групи називають по-різному. Речення, що входять до складу тексту, поєднані між собою насамперед змістом.

Основу структурної організації тексту складають відносини комунікативної наступності між реченнями, яка полягає в тому, що кожна наступна частина (речення) будується на основі попередньої частини (речення). Кожне з речень складається з двох частин («нове» й «відоме», «тема» й «рема»). Щоб забезпечити зв'язність при побудові тексту, потрібно розставити речення в такій послідовності, яка відображає логіку розвитку думки, а порядок слів у реченні підпорядкувати меті висловлювання.

Формальними засобами зв'язку в тексті є повторювані слова, особові (3-я особа) та вказівні займенники, синоніми, антоніми, родові позначення, однорідні слова, сполучники сурядності, частки та інші мовні засоби.

Велику роль у зв'язності тексту відіграє порядок слів. Така структурна організація мінімального відрізка тексту, яким є абзац. Порядок розміщення та змістові відносини між частинами тексту (а це не завжди абзац) та реченнями підпорядковується логіці розгортання теми та головної думки висловлювання.

Залежно від способу зв'язку між реченнями тексту виділяють три моделі зв'язку²²⁸. Найбільш поширеною є модель, в якій використовується послідовний, ланцюговий спосіб зв'язку. За такого способу зв'язку найбільша самостійність, повнозначність характерні для першого речення, після цього розташовуються інші, які немовби чіпляються одне за одне, пов'язуючись певним чином, і в такий спосіб здійснюється розгортання думки, відбувається рух.

Друга модель становить ланцюжок речень з паралельним зв'язком компонентів (речень). Ці речення, звичайно, однорідного складу, однакової чи подібної будови, вони поєднані переважно семантичним відношенням.

Третій тип моделі формується на основі паралельного способу поєднання речень, але на відміну від другого у ньому наскрізна тема, зв'язок між частинами здійснюється через загальне комунікативне завдання і ту уявну картину дійсності, яку вони разом малюють. Звичайно,

²²⁸ Сучасна українська літературна мова. Підручник / М.Я. Плющ, С.П. Бевзенко, Н.И. Грипас та ін.; За ред. М.Я. Плющ. К.; Вища школа, 1994. С. 401.

такі побудови використовуються в пейзажних описах. Формальна зв'язність речень забезпечується видочасовою єдністю дієслівних форм, а також порядком слів (присудок + підмет), характерним для нечленованих речень.

Наступне з понять, на які спирається робота з розвитку зв'язного (монологічного) мовлення, – є поняття типи мовлення (опис, розповідь, роздум). Ці поняття не нові для школи. Як терміни методичні і частково логічні, філологічні, вони давно використовуються в літературі, щоправда, з різним тлумаченням. У методиці їх використовують як синоніми жанру шкільного твору (вір-опис, вір-розповідь, вір-роздум), в якому вказаний тип мовлення, як правило, є основним, але не єдиним, і в більш вузькому значенні – для позначення фрагменту тексту з типовим значенням опису, розповіді, роздуму. Інтерес до питань типології тексту, характерний для лінгвістики мовлення, звернув на себе увагу і лінгвістів. У сучасних лінгвістичних працях опис, розповідь, роздум визначаються як функціонально-змістові типи мовлення, що «сформувались в мові для реалізації того чи іншого узагальненого, типізованого, змістового значення»²²⁹. Таким чином у типах мовлення відображається залежність наших висловлювань від певної ситуації.

Уся різноманітність змісту наших висловлювань може бути зведена до трьох видів:

- 1) світ у статиці, який сприймається предметно, одномоментно;
- 2) світ у динаміці, який сприймається в русі, часі;
- 3) світ у причинно-наслідкових зв'язках.

У першому випадку висловлювання реалізуються у формі опису, у другому – у формі розповіді, у третьому – у формі роздуму. Отже, залежно від змісту висловлювання тексти можуть належати до різних типів мовлення: опис, розповідь, роздум (міркування).

В описі говориться про одночасні ознаки предмета, в розповіді про послідовні в часі дії, в роздумі – про причини якостей і явищ. Змістом опису і розповіді є навколишня дійсність, а роздуму – зв'язки між предметами і явищами, які виявляються людиною.

Але однакову будову мають не всі тексти певного типу мовлення, а лише групи подібних текстів цього типу мовлення. Тому існує необхідність виділення структурно-семантичних типів мовлення: опис

²²⁹ Перебийніс В.С. Характеристика функціональних стилів. *Сучасна українська літературна мова. Стилїстика*. К.: Наукова думка, 1973. 588 с.

місця; характеристика персонажа предмета; динаміка дії; стан природи, особи, середовища; зміна стану, перехід від стану до дії; суб'єктивно-оцінне сприйняття дійсності.

Розглянемо основні типові фрагменти мовлення.

Опис предмета (поняття «предмет») трактується як «будь-яке матеріальне явище»²³⁰, створюється, щоб охарактеризувати предмет, тобто повідомити про його ознаки. У текстових фрагментах цього типового змісту ознаки є новою інформацією, для якої створюється висловлювання.

Тобто, «відоме» – назва самого предмета або його частин, а «нове» – вказівка на ознаки; розвиток думки відбувається завдяки тому, що кожне наступне речення додає до сказаного нові ознаки. Так будується опис як живого, так і неживого предмета.

Зауважимо, що в художньому і науковому стилях мовлення розрізняється підхід до виділення в предметі сторін, цього деталей. У науковому стилі характеристика предмета повинна бути повною, а в художньому стилі акцент робиться тільки на найяскравіших деталях, які дозволяють тим самим створити образ предмета.

У художньому стилі для позначення ознак засоби різноманітніші, ніж у науковому. Якщо в науковому описі ознаки виражаються переважно прикметниками та іменниками, причому з книжним, прямим, часто відхиленням значенням, то в художньому – використовуються прикметники з більш конкретним значенням, іменники, дієслова, прислівники, дуже поширені порівняння, різні переносні використання слів.

Опис місця – фрагмент зі значенням «предмет та його місце знаходження», де вказівка на місце є «новим». Зв'язок між інформацією в реченнях здійснюється за допомогою дієслів наявності. У науковому і діловому мовленні вони забезпечують точність висловлювання, тому використовуються слова типу: *знаходиться, є, розташований*.

У художньому стилі ці дієслова повинні допомогти створити, намалювати предмет, тобто сприяють образності, емоційності висловлювання. Тому тут доречі слова: *синіє, тянуться, розкинулись*, що вказують не тільки на наявність предмета, а й на його ознаку, інколи якщо не має необхідності ці дієслова можуть бути опущені.

Опис стану середовища, як і будь який опис, передає статичну картину. У «відомому» тексті цього типу мовлення звичайно називається

²³⁰ Словник української мови [В 10–ти т. Ред. колегія: акад. АН УРСР І.К. Білодід (голова) та інші]. К.: Наукова думка, 1970—1980. т 9, С. 477.

елементи навколишнього середовища, а в «новому» - ознаки, які виражають стан. Значення передається різними синтаксичними конструкціями, дієслівними і бездієслівними. Про стан середовища повідомляють за допомогою особових і безособових дієслів (*шумить, світає*); слів із значенням стану (*холодно, тихо*); іменників (*вечір, тиша*). Як правило, речення в тексті цього типу поєднуються паралельно, а так, як «відоме» часто буває одне й теж саме, воно може опускатись.

В описі стану людини «відоме» позначає особу, яка перебуває в певному стані, «нове» – почуття, відчуття особи, тобто її стан. Для опису стану людини характерний паралельний зв'язок речень. Для позначення особи, носія стану використовуються іменники, власні та загальні. Також використовуються слова, що передають стан: дієслова, іменникові словосполучення, фразеологічні звороти.

Особливості розповіді як типу мовлення, полягає в тому, що в ньому говориться про послідовні дії. Повідомлення про змінні дії – є «нове» в реченнях такого тексту, тобто тією головною інформацією заради, якої створюється висловлювання. «Відоме» в реченнях розповіді містить інформацію про особу час. У розповідях художнього і розмовного стилів переважно використовуються дієслівні форми минулого часу доконаного виду, саме вони дозволяють називати послідовні дії.

Але, щоб надати тексту виразності, поруч із цими формами можуть використовуватися дієслова минулого часу недоконаного виду дають можливість виділити одну з дій. Дієслова теперішнього часу дозволяють передати дії, що відбуваються начеб на очах читача, слухача.

Форми майбутнього часу доконаного виду з часткою як: «*як стрибне*», а також форми типу: *гуп, плюх* допомагають підкреслити несподіваність, швидкість тої чи іншої дії. У розповідях ділового і наукового стилів позначаються, як правило дії, не конкретної, а узагальненої, абстрактної особи, вказівка на яку опускається.

Найбільш поширеною формою для позначення дії, тобто «нового» є формою дієслова теперішнього часу 3-ї особи множини у значенні : «*так роблять*», «*так прийнято робить*». Речення в науковій і діловій розповіді можуть зв'язуватись як послідовно, так і паралельно.

При паралельному зв'язку виникає необхідність у використанні таких слів, як *потім, нарешті, після цього*. Вони передають необхідну послідовність дій. При послідовному зв'язку ці слова не потрібні, тому що послідовність підкреслена будовою речень.

Змістом роздуму є зв'язки між предметами і явищами, які визначає людина. У будь-якому роздумі є дві частини. У першій міститься теза, тобто твердження, яке треба довести, у другому дається обґрунтування висловленій думці, наводяться аргументи, докази і приклади.

У роздумах буває і третя частина – висновок. Звичайно, тезу й аргументи зв'язуються словами, сполучниками *тому що, так як*. Висновок приєднується словами: *таким чином, отже, тому* та інші. Зауважимо, що в науковому і діловому мовленні про факти повідомляється, а в художньому – факти засвідчуються.

Оцінка дійсності – це тип мовлення, в якому відображена не сама дійсність, а її сприйняття людиною. Оцінка дійсності, тобто оцінка предметів, дій, станів, як самостійне висловлювання наявне в усному розмовному мовленні. У писемному мовленні подібні висловлювання виступають не самостійно, а слугують зачином або кінцем абзацу, тексту.

У «відомому» такого висловлювання називаються предмети дії, стан, які оцінюються, а в «новому» повідомляється сама оцінка. «Відоме» може виражатись дієсловами в неозначеній формі, іменниками, займенниками, а «нове» – прикметниками, іменниками, що виражають оцінку. У реченнях часто використовується зворотній порядок слів, що допомагає посилити емоційність висловлювання.

Чи не найважливішим для роботи з розвитку монологічного мовлення школярів є поняття з галузі стилістики. Стилiстика визначається як лiнгвiстична наука, яка вивчає закономірності, особливості функціональних стилів, закономірності функціонування мови в різних сферах спілкування, стилістичні ресурси мови, їх виражальні засоби, за допомогою яких формуються різноманітні функціональні стилі.

У сучасній лінгвістичній літературі більшість авторів виділяють п'ять основних стилів мови: розмовний, науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній. Провідний критерій розмежування стилів – сфера мовного спілкування (побут, наука, офіційні відносини, право, політика, мистецтво), крім цього стилі розрізняються провідними для кожного з них загальними завданнями мови, особливими стильовими рисами, які характеризують мову даного стилю, а також найбільш вживаними мовними засобами.

У методиці здійснена спроба на основі вказаних вище критеріїв побудувати опис кожного стилю мови з навчальною метою (побудувати навчальну модель стилю). Різні стилі – це різні типи

висловлювання за сферою застосування (використання), за метою, за жанрами (видами висловлювання), за ознаками самого мовлення, за добором мовних засобів.

Висловлювання розмовного стилю використовуються переважно у побуті, сімейних, товариських відносинах. Мета мовлення – спілкування з близькими людьми, встановлення і з'ясування відносин між рідними, друзями, знайомими, обмін думками тощо. Основні види висловлювань: бесіди, діалоги на побутові та інші теми, записки і листи близьким людям.

Стильові риси: невимушеність висловлювання, свобода у виборі мовних засобів, поява свого відношення до предмета мовлення, його оцінка, емоційність, відсутність суворої послідовності.

Характерні мовні засоби: розмовні, невимушені слова і фразеологізми (*нализатися* замість *напитися*, *грюкати* замість *стукати*, *здоровань* замість *великий*, *на два фронти*, *кльовати носом*, *ні в тин*, *ні в ворота*); емоційно-оцінювальні слова, що схвалюють (*прекрасно*, *чудово*); слова, які не схвалюють (*вертихвістка*, *роззява*, *шибайголова*); пестливі (*голівонька*, *зайченятко*, *матусенька*); жартівливі (*беркуцьнутись*, *зафутболити*), докірливі (*безсердечні*); прості речення різні за метою висловлювання – питальні, спонукальні, окличні речення з звертанням.

Висловлювання наукового стилю використовуються у науці, техніці, навчальному процесі. Мета висловлювання – повідомлення про досягнення науки і техніки, пояснення причин тих або інших явищ.

Основні види висловлювань: наукові статті, книги, лекції, доповіді, підручники. Стильові риси: узагальнено-абстрактний характер мовлення, послідовність, доведеність, виділення суттєвого, найбільш важливого, точність і відповідна сухість мови.

Характерні мовні засоби: книжні слова з узагальненим і абстрактним значенням (*рослини*, *тварини*, *населення*, *швидкість*, *рух*, *розвиток*); слова-терміни (*граматика*, *елемент*); вставні слова, які вказують на порядок думок, на зв'язок між ними (*по-перше*, *по-друге*, *отже*, *тобто*); похідні прийменники (*внаслідок*, *узв'язку*, *в міру*, *в результаті*); переважають складні, особливо складнопідрядні речення, речення з дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами, речення з іменним складеним присудком; розповідні питальні речення використовуються для того, щоб привернути увагу до предмета мови.

Сфера вживання офіційно-ділового стилю: ділові відносини між людьми, закладами, державами. Мета мовлення – регулювати відносини

між людьми, закладами, країнами, між громадянами і державою, давати точні вказівки, розпорядження.

Основні види висловлювань: договори, закони, ділові папери, звіти, довідки, розписки, протоколи, заяви, оголошення, плани роботи, документи.

Стильові риси: офіційність мовлення, суворі точність, відсутність емоційності, сухість викладу. Характерні мовні засоби: офіційні слова і вирази (*минулого року, транспортні засоби, електропоїзд, громадські місця*); віддієслівні іменники (*не непослух, прохання*); похідні прийменники (*внаслідок маючи*); допущення мовних стандартів, штампів, особливо в документах (*прошу вашого дозволу, доводжу до відома, як вийде термін*); речення з однорідними членами, з дієприкметниковими зворотами, складні речення з підрядними умовами.

Висловлювання публіцистичного стилю застосовуються у суспільному житті, політиці. Мета мовлення: вплив на людей, формування у них правильного ставлення до суспільно-важливих справ.

Основні види висловлювань: газетні статті, виступи на мітингах, зборах. Стильові риси : закликаючий, палкий характер мовлення, яскраво виражена оцінка предмета мовлення. Характерні мовні засоби: суспільно-політична лексика (*демократія, колектив*); особливі газетні фразеологізми (*естафета поколінь, крокувати в ногу з часом, працювати завзято*); прислів'я, приказки, слова у переносному значенні; спонукальні, окличні речення.

Художній стиль мовлення використовується в художніх творах. Мета мовлення: зобразити картини навколишнього світу, життя суспільства, окремих людей, викликати відповідні почуття, думки, настрої і таким чином впливати на читача.

Основні види висловлювань: оповідання, повісті, романи, п'єси, вірші, поеми, описи навколишнього життя. Особливості висловлювань у даному стилі : образність, наочність, наглядність, конкретність, увага до окремих деталей, емоційність, поява оцінки автора.

Ретельно добираються мовні засоби : конкретна лексика (*не птахи, а шпаки, ластівки, не дерева, а береза, сосна*); слова в переносному значенні, емоційно оцінювальні слова, розмовна лексика; використання одного часу дієслова в значенні іншого; порівняння, епітети та інші засоби художнього зображення; всі види простих і складних речень, враховуючи також прості односкладні та складні безсполучникові.

Робота над розвитком монологічного мовлення будується на основі засвоєння понять: текст, типи і стилі мовлення та способів дій з ними.

Поняття текст та його основні характеристики учні засвоюють шляхом аналізу зразкових текстів. Під час роботи над засвоєнням поняття учні усвідомлюють його ознаки і оволодівають способами аналізу мовного матеріалу.

У процесі роботи визначається тема та головна думка висловлювання, добирається заголовок, тексти діляться на змістові частини, визначається основна думка кожної частини, складається план висловлювання, з'ясовуються засоби зв'язку між частинами тексту, виділяються ключові слова, з'ясовується змістовий зв'язок між частинами тексту, осмислюється добір мовних засобів.

Розглянемо приклад роботи, де для формування в школярів поняття про текст використовується казка В.Сухомлинського «Метелик»:

«Метелик народився увечері. Вилетів зі свого листочка. Вже сутеніє. Летить метелик, дивується на квіти, на місяць. Аж бачить щось яскраве, світле. Це, мабуть, Сонце, думає метелик. Та й поспішає до Сонця. А то не Сонце, а гасова лампа. Ударився метелик об шибку й думає: чому ж це я не долетів до Сонця? Не поспішай, метелику, зупинись, бо як тільки доторкнешся до гарячої лампи згориш».

Після прочитання казки визначається її тема та головна думка.

– *Про що говориться в казці? (Про метелика, який тільки народився, як він сприйняв гасову лампу за Сонце). Для чого автор розповів нам цю історію? (Автор хотів навчити читача, що спершу треба уважно придивлятися до того, з чим маєш справу і лише після цього діяти. Це головна думка казки, яку ми розуміємо, коли уважно прочитаємо казку та замислимось над її змістом). Те, про що говориться, – це тема казки. Те, для чого говориться, – це її головна думка.*

Наступні завдання допомагають учням усвідомити, що відбір мовних засобів у казці підпорядковується темі та головній думці висловлювання.

– *Підрахуйте, скільки разів у тексті вжите слово «метелик». (П'ять, з назвою – шість). Прочитайте слова та словосполучення слів, які найбільше відображають зміст казки. (Метелик народився, вилетів з листочка, летить дивується бачить щось яскраве, а то не Сонце, а гасова лампа, ударився метелик, не поспішай, згориш). Слова в казці підпорядковуються темі й основній думці висловлювання.*

Далі наголошуємо, що заголовок у казці може відображати як тему, так і головну думку висловлювання.

– Прочитайте заголовок. («Метелик»). Що він відображає : тему чи головну думку висловлювання? (Тільки тему). Як інакше можна назвати цю казку? («Метелик і гасова лампа», «Метелик і уявне Сонце», «Не поспішай, метелику, зупинись»). Чому автор відобразив тільки тему? (Автор цієї казки, очевидно, хотів, щоб читач замислився, й сам зробив певні висновки, тому й відобразив у заголовку тільки тему, предмет мовлення).

Після цього на уроці проводимо спостереження над комунікативною наступністю речень та наявністю засобів зв'язку між ними.

– Яке речення вказує на завершеність тексту ? (Останнє речення – саме в ньому міститься мораль казки). Прочитайте перше речення. Доведіть, що якраз цим реченням повинен починатися даний текст. (Якби не було першого речення, не можна було б зрозуміти, чому метелик такий недосвідчений і так помилився. У цьому реченні визначається предмет мовлення, те, про що буде йти мова. Це початок тексту. Перше речення не залежить від інших речень тексту, воно зрозуміле само собою, чого не можна сказати про друге, котре не зрозуміле без першого : невідомо, хто саме вилетів з листочка). Охарактеризуйте роль кожного речення в розвитку теми висловлювання. (У першому реченні намічається тема висловлювання, наступні речення її розкривають. Останнє речення показує, що текст завершений).

На завершення роботи ознаки тексту узагальнюються.

Наступне завдання, яке розв'язуємо на уроці, – навчити учнів розпізнавати поняття на новому мовленнєвому матеріалі. Учням пропонується встановити, чи є текстом інша група речень, і аргументувати свою відповідь, тобто підвести групу речень під поняття «текст». Це означає, що учні повинні виявити в іншій групі речень ознаки тексту та побудувати аргументацію.

Використовується казка Василя Сухомлинського «Їжачок і світлячок»:

«Ішов лісом їжачок. Ніс яблуко на своїх голках. Аж бачить – світлячок. Це такий пеньок, що світиться вночі. Далі думає їжачок, візьму шматочок пенька, буду ввечері світити. Бо дітки маленькі в темряві бояться. Узяв собі світлячка, приніс додому. Ясно стало в хатці. Дітки пораділи :

– Ой, як світло тепер у нас, будемо малюнки розглядати».

Шляхом індивідуальної та колективної роботи вибудовується спосіб дії.

Щоб підвести групу речень під поняття «текст», необхідно встановити, чи утворює дана сукупність речень тематичну та змістову єдність, для цього потрібно визначити тему (те, про що говориться) і головну думку (для чого говориться). Якщо є заголовок, то визначити, чи відображає він зміст тексту. Потім з'ясувати, чи всі речення підпорядковуються темі та головній думці висловлювання. Для цього встановити, про що говориться в кожному з них, виділити ключове слово або словосполучення і зіставити предмет висловлювання в кожному реченні з темою самого тексту, а також з'ясувати, чи не має речень зайвого, тобто такого, яке не співвідноситься з темою та головною думкою висловлювання. Потрібно також з'ясувати, що нового вносить у зміст висловлювання кожне наступне речення, що воно додає до сказаного, а якщо текст великий за обсягом, то з'ясувати, на які частини (мікротемати, абзаци) він ділиться, яка головна думка кожної частини (мікротемати), як зв'язані між собою абзаци та речення в середині кожного абзацу, які засоби зв'язку використані в тексті.

Оволодіння учнів дією підведення під поняття «текст» сприяє формуванню навичок самоконтролю. Для реалізації цієї мети використовується самоперевірка або взаємоперевірка творів. Аналіз творів з погляду наявності ознак тексту стає способом самоконтролю і при неодноразовому використанні перетворюється в навик.

На наступних етапах навчання у процесі самоконтролю враховується також належність тексту до того чи іншого типу, стилю чи жанру мовлення. На уроці на тему «Типи мовлення» учні засвоюють, що типи мовлення (розповідь, опис, роздум) розрізняються залежно від того на яке питання дається відповідь у висловлюванні, про що в ньому говориться, яке відношення до того, про що в ньому говориться, до часу.

Якщо в тексті (висловлюванні) показана (описується), яким є предмет чи особа, і розкриваються одночасні ознаки предмета, то це опис. Якщо автор показує, що робить особа (особи) чи предмет (предмети) і розповідає про дії та події, які послідовно розгортаються в часі, то текст є розповіддю. І, нарешті, якщо текст відповідає на запитання, чому предмет (або особа) такий (така), чому він (вона) робить так, а не інакше, то це міркування.

Щоб визначити типи мовлення потрібно також виділити структурні компоненти (частини) висловлювання. Опис включає загальне враження

від предмета або особи, загальну ознаку і окремі ознаки, деталі; в розповідному тексті виділяються початок дії, її розвиток, кінець події; у тексті типу міркування виділяється основна теза (думка, яка доводиться), аргументи (докази), висновок.

На уроці, присвяченому стилям мовлення, школярі мають засвоїти, що стиль мовлення визначається на основі такої сукупності ознак : сфера застосування, мета мовлення, основні види висловлювань, специфічні стильові риси, характерні мовні засоби.

Розглядаючи стильову належність тексту учні з'ясовують, де застосовується даний текст, з якою метою. Наприклад, застосовується в художньому творі, щоб намалювати живу картину природи, передати читачеві почуття (емоції), які відчуває автор. Специфічні риси художнього стилю – конкретність зображення, образність, емоційність. Це досягається використанням певних мовних засобів (аналізуються мовні засоби). Учні мають усвідомити, що відбір мовних засобів у художньому стилі повинен бути підпорядкований меті передати стан автора, розкрити його особистісні якості, його характер, який виявляється в його баченні, адже предмету художнього опису завжди є людина, про що б мова не йшла. Отже, аналізуючи текст, який належить до художнього стилю мовлення, важливо простежити, який добір мовних засобів реалізує цю мету.

Експерименти показують, що в тих класах, де чільне місце посідає робота над засвоєнням способів дії, рівень активності й самостійності учнів при аналізі зразкових текстів і побудові власних висловлювань є значно вищим. Учні експериментальних класів виявляють більшу самостійність у аналізі зразкових текстів вільно визначають тип і стиль мовлення, типологічні та стильові особливості тексту. Розвинене вміння орієнтуватися в структурі текстів різних стилів і типів мовлення суттєво впливає на роботу над побудовою власних висловлювань.

Навчання відтворенню тексту на понятійні основи

Навчання школярів сприйняттю та відтворенню текстів різних типів і стилів мовлення здійснюється за допомогою переказів. Як показують дослідження, значна частина випускників загальноосвітньої школи неспроможна відтворити прослуханий і прочитаний текст, достатньо правильно й глибоко зрозуміти його зміст, дати оцінку прослуханому. Як зазначає І. С. Олійник, «переказ — це вид роботи з розвитку зв'язного мовлення, який передбачає передачу в усній чи

письмовій формі прослуханого або прочитаного тексту. Умовно до переказів відносять також конспектування прочитаної статті, запис прослуханих виступів»²³¹ [67,с.73].

Переказ — один з традиційних для школи видів роботи з розвитку зв'язного мовлення. Це унікальний вид роботи, бо одночасно формує всі чотири види комунікативних умінь — слухати, читати, говорити, писати. Учні навчаються осмислено слухати та читати текст, а потім репродукувати його в усній і писемній формах мовлення. Перекази перш за все навчають глибоко розуміти й правильно передавати чужі думки, виробляють навички самостійного викладу думок в усній і писемній формах. Отже переказ - це підготовча ланка до самостійного письма, до написання творів, створення власних аналогічних висловлювань.

Проведення переказу сприяє «розвитку логічного мислення, бо виробляє вміння й навички аналізувати текст, виділяти в ньому головне й другорядне, родові й видові поняття, розкривати внутрішні зв'язки й закономірності, що лежать в основі змісту тексту, а потім учіткій послідовності переказувати його»²³².

У процесі проведення переказів актуалізується й збагачується лексика учнів, розвивається вміння вживати слова в точному їх значенні, а також користуватися засобами мови. Учні «практично переконуються у великій ролі мовних засобів і необхідності дбайливого добору їх для повноцінного розкриття ідейного змісту й забезпечення вимог художньої передачі»²³³. Завдяки використанню текстів патріотичного, морального, етичного змісту тощо тексти дозволяють виховувати високі моральні якості, почуттів добра й краси, порядності й людяності, честі й шляхетності, самоповаги й гідності. Особливий вплив мають художні тексти. Саме в мові красного письменства криється потенціальна можливість впливу слова на формування особистості. Уроки підготовки й написання переказів за правильної організації роботи сприяють організації позакласного читання учнів. Це досягається, коли текст розглядається як частина цілого.

Допомагаючи учням осягнути їх зміст, творчу манеру автора, неповторність його мовної особистості, учитель привертає увагу учнів до твору, рекомендує прочитати твір повністю. Робота над текстом переказу

²³¹ Олійник І.С. Методика роботи з розвитку мови в 5-7 класах. К.: Рад. школа, 1964. С. 73.

²³² Викладання української мови в середній школі: Навч. посібник / І.С. Олійник, В.К. Іванченко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик ; За ред. І.С. Олійника. К.: Вища школа, 1989. С. 328.

²³³ Методика вивчення української мови в школі / О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Петилюк, Г.Р. Передрій, Я.П. Рожило. К.: Рад. школа, 1987. С. 187.

дозволяє зачепити душу читача, допомогти дитині відчувати твір, ті почуття, які викликає автор, побачити красу його слова, усвідомити ту неповторність, яка не дає просто прочитати й забути.

Для написання переказів доцільно використовувати тексти різноманітної тематики. Так, тексти про природу наповнюють уроки почуттям любові до рідного краю, рідної природи, допомагають збагнути нерозривний зв'язок її з людиною. Тексти про тварин дають можливість підкреслити красу рослинного й тваринного світу відображеного в художньому творі, навести учнів на відтворення прекрасного в природі, пов'язаного із спостереженнями, передати свої почуття та переживання.

Доцільний добір різноманітних текстів надає вчителю можливість розширювати знання учнів про свій народ, свою країну, природу, людей, їх побут, звичаї, культуру, мову, виховувати в школярів почуття добра, справедливості, патріотизму, збагачувати їх духовність, формувати національну гідність.

Важливу увагу приділяємо якості текстів для переказів. Тексти мають бути зразковими щодо використання засобів виразності, бо тільки такі тексти надають можливість учителю цілеспрямовано навчати школярів відбору й використанню мовних засобів.

Виходячи із системного підходу до реалізації цілей навчального процесу з рідної мови, доречно користуватися такими текстами, в яких майстер слова використав ті чи інші морфологічні форми або синтаксичні конструкції, що саме опрацьовуються на уроках мови. Зосереджуємо увагу тільки на найвиразніших у стилістичному відношенні граматичних явищах.

Проведення переказу як роботи з розвитку зв'язного мовлення необхідно як найтісніше пов'язувати з виучуваним граматичним матеріалом. При наявності такого зв'язку переказ буде органічною частиною роботи над закріпленням знань з граматики, над виробленням умінь і навичок використовувати граматико-стилістичні явища в монологічному мовленні. Переказ в цьому випадку стає підсумковою роботою, що продемонструє учнями засвоєння матеріалу в чисто практичному плані.

Основні характеристики переказу пов'язані з особливостями вихідного тексту (його складністю та обсягом), із способами його сприйняття завданнями, які поставлені до відтворення тексту тощо²³⁴.

²³⁴ Викладання української мови в середній школі: Навч. посібник / І.С. Олійник, В.К. Іванченко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик ; За ред. І.С. Олійника. К.: Вища школа, 1989. С. 59.

Стосовно обсягу вихідного тексту розрізняють детальні і стислі (короткі) перекази. Завдання детального переказу — відтворити як можна більш детально, повно зміст вихідного тексту. Завдання стислого переказу передати зміст стисло, узагальнено.

Уся робота вимагає вміння відбирати в вихідному тексті основне (стосовно частин вихідного тексту) і істотне, головне у кожній основній частині, вміння виконувати виключення і узагальнення, знаходити відповідні мовленнєві засоби й уміння будувати стислий текст. При цьому ступінь стислості може бути різним.

Залежно від конкретного мовленнєвого завдання вихідний текст може бути стиснутим в половину, на три четверти. Якщо при детальному переказі зберігаються стильові особливості вихідного тексту, то при стислому це необов'язково, може змінюватись навіть стиль мовлення.

Стосовно змісту вихідного тексту розрізняють повні та вибіркові перекази, а також перекази з додатковим завданням. У повних переказах зміст вихідного тексту передається повністю. У вибіркових переказах відтворюється якась із тем, що знаходиться в різних частинах вихідного тексту.

У переказах з додатковим завданням вихідний текст дещо змінюється, або доповнюється зв'язаним за змістом, але самостійним текстом, створеним автором переказу. Як наслідок, зміст переказу не збігається із змістом вихідного тексту.

За сприйняттям вихідного тексту розрізняють: а) переказ прочитаного, сприйнятого зором тексту; б) переказ почутого, сприйнятого на слух тексту; в) переказ тексту, сприйнятого на слух і зорово одночасно. Ці види переказів враховують необхідність розвитку різних здатностей учнів до сприйняття тексту, адже є необхідність сприймати зміст прочитаного і почутого.

За ступенем знайомства з вихідним текстом розрізняють перекази незнайомого, тобто сприйнятого вперше, тексту і знайомого, відомого вже учням.

За ступенем ускладненості мовним завданням виділяють перекази з лексичним, граматичним (морфологічним, синтаксичним), стилістичним і іншими завданнями.

Іншим обґрунтуванням для виділення видів переказів є тематика вихідного тексту (про тварин, про працю, про охорону природи). За способом передачі тексту перекази поділяють на усні й письмові,

за метою проведення – на контрольні й навчальні. Основна мета контрольних переказів – перевірити вміння й навички учнів передавати зміст прочитаного тексту з потрібною докладністю, правильно, логічно, послідовно й грамотно.

Отже, переказ – один з традиційних для школи видів роботи розвитку зв'язного мовлення. У розпорядженні вчителя є немало посібників, в яких розглядаються місце і значення переказу, види навчальних переказів, методика проведення цих переказів, вимоги до відбору первинних текстів для переказів, тобто текстів, які утворюються учнями, їх оцінки та інші питання методики переказу. Накопичений достатньо великий дидактичний матеріал, необхідний для організації цієї роботи, ми маємо на увазі збірники текстів для переказів.

Здавалося б, вчитель добре орієнтується в методиці переказу і достатньою мірою забезпечений матеріалом для практичної роботи. І все ж проблеми є. Посилення комунікативної спрямованості навчання рідної мови, уведення в програму таких мовленнєвих понять як текст, типи, стилі мовлення, викликає необхідність розглянути роботу над переказом з позиції сучасних вимог до роботи з розвитку мовлення у школярів і внести в методику проведення переказів необхідні корективи.

Важлива мета навчання рідної мови, актуальність якої підкреслюється в концепції навчання рідної мови полягає в тому, щоб навчити школярів користуватися рідною мовою як засобом спілкування, допомогти їм оволодіти різноманітними видами мовленнєвої діяльності в усній і писемній формах мовлення. Якщо розглядати переказ під кутом зору формування комунікативних умінь, то легко помітити, що цей вид роботи чи не найбільше відповідає сучасним вимогам, оскільки дозволяє організувати навчання зв'язного мовлення за типом діяльності відносно до стилю і жанру мовлення та інших типологічних характеристик.

З погляду психології мовлення, переказ включає два взаємопов'язаних процеси – сприйняття висловлювання та його відтворення. Ці процеси відповідають чотирьом видам мовленнєвої діяльності – слуханню, читанню, репродуктивному говорінню (усний переказ) та письму (письмовий переказ).

На відміну від природнього психічного процесу, будь-яка діяльність здійснюється людиною свідомо і мотивована бажанням досягти конкретної мети. Цілеспрямованість робить її результативною. За правильної організації роботи переказ навчає школярів цілеспрямовано сприймати

мовлення на слух, запам'ятовуючи не тільки зміст висловлювання, але і його мовну форму. Воно навчає слуханню як діяльності.

Зауважимо, що в практиці роботи школи не приділяється достатньої уваги, як навчанню слухати, так і розвитку уміння усного мовлення. Окрім того ми всьому навчаємо ізольовано, про це свідчить хоча б те, що в початковій школі окремо існують уроки читання і письма.

Спеціальні психолого-педагогічні дослідження показують, що найбільш ефективним є комплексний підхід до організації навчальної діяльності, за якою вміння сприймати усне й писемне мовлення (уміння слухати й читати) формуються в комплексі з умінням будувати усне й писемне висловлювання (говорити й писати). У будь-якому виді мовленнєвої діяльності, окрім специфічних для нього вмінь і навичок, формуються і вміння, спільні для всіх видів, зокрема, таке базисне вміння, як осмислювати інформацію, уміння, яке пов'язує в єдиний процес мислення і мовлення.

Як відзначають психологи, мислення і мовлення – це не тотожні процеси: розмовляємо ми за допомогою слів, мислимо ж більш укрупненими одиницями – згустками смислу і думка на відміну від мовлення не складається з окремих слів. Думка завжди становить собою щось ціле.

Процес переходу думки в мовлення є надзвичайно складним, пов'язаним з добором і нанизуванням слів. Перехід від мислення до мовлення, від мовлення до мислення вимагає значних перетворень, або, як кажуть психологи, «перекодування інформації».

Перекодування буває двох видів: при сприйнятті мовлення (слуханні, читанні) відбувається згортання словесної інформації в «сміслові згустки», при продукуванні мовлення (говорінні і письмі) – відчувається розчленування «сміслового згустка» на слова. Ці операції протікають у внутрішньому мовленні, вони складні й діти оволодівають ними не відразу. Особливо складним для них є процес розчленування думки, оформлення її в словах. Думка не надходить у внутрішнє мовлення в готовому вигляді, саме тут, у внутрішньому мовленні, вона «формується і формулюється». Те, що ми називаємо звичним виразом «муки слова» є ще й муками народження думки.

Навчити дитину розподіляти зміст на речення й слова – а це одне з основних завдань методики розвитку зв'язного мовлення – простіше, якщо спочатку дати їй можливість сприймати його в розчленованому

вигляді, тобто йти від тексту до змісту, а потім вже від осмисленого привласненого змісту до репродукування тексту. У первинному тексті дитина знаходить опору і діє, наслідуючи його.

Цінність переказу в тому й полягає, що це одна з небагатьох вправ, які створюють ідеальні умови для тренування мовленнєвих і мисленнєвих механізмів в умовах взаємопов'язаного навчання всім основним видам комунікативної діяльності.

У методиці закріпився погляд на переказ, як на практичний метод навчання, що розрахований на довільне засвоєння фактів мови і мовлення, на засвоєння зразкової української мови. Завдання вчителя за такого розуміння зводиться до відбору зразкових текстів для переказів, виразному читанню і створенню в класі ситуації, яка сприяє запам'ятовуванню тексту. Дійсно, в основі переказу лежить наслідування мовлення іншої людини (автора). Однак це не просте копіювання, за допомогою якого дитина оволодіває мовленням, а значно складніший і більш творчий процес, який не зводиться до довільного запам'ятовування мовних зразків.

Щодо запам'ятовування, то варто враховувати можливості нашої пам'яті. Розрізняють, як відомо, два види пам'яті: оперативну і довготривалу. Оперативна, «дзеркальна», пам'ять зберігає інформацію в тому вигляді, в якому вона була сприйнята – мовленнєву інформацію зберігає в словах. Ця пам'ять короточасна.

Якщо не докладати спеціальних зусиль до заучування тексту напам'ять, текст утримується в пам'яті приблизно 10 секунд. При надходженні наступної порції тексту попередня «стирається». Довготривала ж пам'ять зберігає інформацію тривалий час, але в переробленому варіанті – у вигляді абстрактних моделей, образів – схем, «сміслових згустків».

Запам'ятати чуже висловлювання легше, якщо воно подається в пам'ять блоками (образами-схемами, «змістовими згустками»). Типи мовлення і уявляють собою такі «змістові згустки» – об'єднання однотипних (однофункціональних) речень, які в сукупності зображують фрагмент дійсності.

Навчаючи учнів писати перекази, потрібно насамперед вчити запам'ятовувати висловлювання, зберігати його в пам'яті. Цьому служать змістовий і типологічний аналіз тексту. Важливо навчити учнів виділяти в тексті переказу мовлення і схематично фіксувати структуру тексту.

Відтворити текст – це «означає перевести, перекодувати внутрішнє мовлення, тобто поділити образ-схему, збережений пам'яттю, на складники і виразити мовленнєвий зміст за допомогою слів, речень. Виконати операцію розчленування допомагають знання про будову типу мовлення, про засоби зв'язку цілого тексту і його фрагментів.

Складання схеми, що відображає типологічну будову тексту, допомагає запам'ятати чуже висловлювання, а знання про типи мовлення детально відтворити текст. Аналіз структури тексту допомагає учневі свідомо, грамотно відтворити текст переказу (з урахуванням вивчених типів мовлення, а вчителеві правильно організувати роботу навчального типу над переказом та об'єктивно оцінити роботу учнів.

Змістово-композиційний аналіз тексту, який, як правило, проводиться перед написанням переказу і спрямовується на те, щоб допомогти учневі зрозуміти і запам'ятати зміст тексту. Аналіз теми, основної думки, виділення мікротем, складання плану тексту є не що інше, як процес згортання словесної інформації в «сміслові згустки».

Отже, при репродукуванні (відтворенні) тексту, змістовий і типологічний план сприяє збереженню послідовності переказу, передачі головного змісту тексту, але не допомагає збереженню мовних засобів. Учнівські тексти перекази втрачають найвиразніші мовні засоби.

Наприклад, при переказі художньої розповіді із тексту «випадають» експресивні дієслова руху, поширювачі при них, які характеризують спосіб, місце дії. Випадають з учнівських переказів також однорідні члени, за допомогою яких досягається виразна деталізація дії, з тексту випадають означальні словосполучення, що конкретизують предмети. Зникають також оцінні слова тощо, тобто все те, що складає специфіку стилю і типу мовлення.

У таких умовах переказ як методичний прийом не працює. Адже навчальний сенс цієї вправи полягає в тому, щоб допомогти учневі піднятися на щабель вище в своєму розвитку, виконавши з допомогою дорослого (автора тексту і вчителя) те, що поки що він самостійно виконати не може. Учень ще не володіє художнім (публіцистичним, науковим) стилем мовлення, ще не вміє достатньо добре оформити думки в словах, його потрібно вчити цьому. Ми ж відходимо в бік в найтяжчий момент.

Відтворити авторське мовлення на уроках навчального переказу допомагає мовний розбір тексту. При його проведенні розглядаються

найбільш виразні слова і конструкції, важливі для передачі теми й головної думки висловлювання.

Звичайно, такий розбір корисний: він забезпечує глибше проникнення в авторський задум, дає відчуття мовлення, його естетичності, розвиває мовне чуття учня. Однак, він не розкриває мовної системності тексту, не допомагає оволодіти правилами, загальними для побудови низки текстів того ж типового значення і стилю.

Традиційний для шкіл розбір замикається рамками цього конкретного тексту. Він не спрямовує увагу учнів на специфіку – своєрідність поданого тексту, на те, чим цей текст відрізняється від інших подібних текстів. Він близький до літературного аналізу, мета якого розкрити зміст тексту як він подається автором і частково індивідуальний стиль автора. Розвивальна дія такого аналізу звичайно є, навчальна ж його сила невелика, оскільки він не створює умов для переносу знань і умінь. Кожний наступний текст розкриває свою конкретну тему, реалізує свою конкретну головну думку, крізь призму якої і розглядаються мовні засоби.

На уроках української мови такий аналіз тексту недостатній. Не втрачаючи уваги до специфіки тексту, потрібно навчити школярів бачити прояв загальних групових закономірностей побудови в конкретних текстах, бачити структуру тексту, в якій відображається специфіка типу мовлення, стилю, жанру.

Учні мають усвідомити наявність загальних рис у різних текстах одного і того ж типу чи стилю мовлення. Ми маємо навчити дітей бачити загальне в окремому, розглядати конкретний текст як представника групи подібних текстів. Структурний, жанровий аналіз, в процесі якого текст розглядається крізь призму того чи іншого мовленнєвого поняття, можна назвати понятійно-спрямованим. Тільки за допомогою понятійно-спрямованого аналізу можна сформулювати в школярів поняття про текст, його структуру, та його типологічні особливості, і навчити користуватися цими знаннями для самостійного аналізу зразкових текстів та побудови власних.

Таке зміщення акцентів з індивідуальних ознак тексту на типові сприяє формуванню у школярів способів дії і забезпечує формування навичок самоконтролю, без яких неможливий ефект навчальної діяльності.

Найтяжчим для школярів у процесі переказу є пошук слів і конструкцій для висловлювання, для формування і формулювання думки.

За існуючого підходу вчителі не приділяють значної уваги навчання школярів добору слів. У цій ситуації суттєву допомогу може надати усвідомлення дітьми структури тексту і мовний аналіз з урахуванням типологічної характеристики.

Робота на уроці будується у такий спосіб: Текст у роздрукованому вигляді знаходиться на столах перед учнями. Перед прочитанням тексту проводиться робота до його сприйняття: змальовується мовленнєва ситуація, що допомагає учням зрозуміти мотив та мету мовлення, можуть бути наведені обставини написання тексту чи обставини, за яких із цим текстом познайомився читач.

Текст виразно читає учитель. Підвищити ефективність сприйняття тексту може розказування вчителем тексту напам'ять.

Після читання проводиться робота над незнайомими або мало-відомими словами: фіксуються на дошці, в зошитах тощо. Зауважимо, що критичні для сприйняття тексту слова уводяться на етапі підготовки до сприйняття, до читання тексту. У процесі роботи над маловідомими словами важливо вдаватися до різних способів семантизації: наведення лексичного значення, унаочнення, розкриття через контекст, через порівняння, протиставлення тощо.

Далі в процесі бесіди визначається тип мовлення, тема, головна думка, добирається заголовок.

Наступний етап роботи – поділ тексту на змістові частини та їх типологічна характеристика. Учитель нагадує учням, що текст рідко буває однорідним, в тексті певного типу часто зустрічаються елементи інших типів мовлення. Тому потрібно поділити текст на частини за змістом і за типами мовлення. Учитель пропонує учням поділити сторінку в зошиті та дошку на дві частини, на першій записати назву кожної частини, на другій – до якого типу мовлення вона належить. Текст перечитується частинами і учні добирають назву до кожної та визначають її тип мовлення. Отже, складається план тексту й вибудовується його типологічна структура. У результаті змістової і структурно типологічної характеристики тексту на дошці/ фліпчарт/ у учнівських зошитах вибудовується запис – опора.

Наступний етап роботи – мовно-стильова характеристика тексту: аналізуються фрагменти тексту. Мовний аналіз тексту проводиться з урахуванням стилю і типу мовлення. На цьому етапі важливе перечитування фрагментів тексту вчителем чи учнями – так зване друге читання тексту.

У практиці роботи зарекомендувало себе і третє читання. За умови ґрунтовного аналізу та відтворенням-пригадуванням під час змістово-типологічного аналізу, а також перечитування фрагментів для мовно-стильової оцінки на цьому етапі учні вже досить добре орієнтуються в тексті, проте цілісне сприйняття тексту дозволяє їм повернутися до вихідних умов мовленнєвої ситуації для відтворення тексту.

Далі перед учнями ставиться мета – переказати текст, зберігаючи стиль мовлення, пам'ятаючи про мету художнього мовлення.

Таким чином, завдання вчителя при проведенні навчального переказу складається насамперед у тому, щоб організувати процес сприйняття тексту (слухання) по типу діяльності: забезпечити мотивацію, зацікавити учнів (цьому сприяє виразне читання тексту) і провести цілеспрямований аналіз тексту. Під цілеспрямованим аналізом тексту розуміється частковий понятійно-спрямований мовний аналіз. Він передбачає розгляд тексту крізь призму провідних понять.

Отже, відповідно до шкільної програми можуть бути виділені три види повного аналізу:

- змістовно-композиційний (провідні поняття: текст, його тема, головна думка, мікротеми, абзаци, план);
- стилістичний (провідні поняття: функціональний стиль, його жанрові різновиди, стилістичні ресурси мови);
- типологічний (провідні поняття: функціонально-значеннєвий тип мовлення, або типовий фрагмент тексту, його структура).

Повний аналіз тексту становить сполучення теми, основної думки висловлювання, стилю і тексту мовлення, виділення в тексті фрагментів з типовим значенням: (розповідь, опис і його різновиди, роздум), визначення способів зв'язку речень, спостереження над функціонуванням мовних засобів.

Отже, осмислення мовлення як діяльності, надає навчання школярів продукуванню текстів, не зводячи цей процес до поділу даного або новостворюваного тексту на частини, а потім відтворення його відповідно плану за цими частинами. Оволодіння учнями основними мовленнєвими поняттями дозволяє будувати навчання зв'язного мовлення на основі засвоєння учнями цих понять та способів їх застосування, що дозволить збільшувати самостійність учнів у підготовці до монологічного висловлювання.

Головна мета роботи з розвитку зв'язного мовлення полягає в тому, щоб на основі оволодіння поняттями сформулювати у школярів поняття про

способи побудови монологічного висловлювання, і відповідно способи самоконтролю. Як показали проведені експерименти, такий підхід сприяє формуванню у школярів уміння і навичок будувати монологічне висловлювання в різних типах мовлення, у відповідності з правилами побудови тексту. Оволодіння способами дії дозволяє поступово підвищити рівень самостійності школярів у побудові монологічних висловлювань.

Проведені експерименти показали, що система навчання монологічного мовлення, що ґрунтується на застосуванні мовленнєвої теорії та перетворення її в способи дії, забезпечує більш високий рівень мовленнєвого розвитку учнів. Вони краще усвідомлюють комунікативну мету висловлювання, а тому у власних висловлюваннях менше відхилень, виразніше, точніше, повніше виражається і передається головна думка.

Роботи учнів експериментальних класів характеризуються композиційною стрункістю, в них чіткіше оформляються початок і кінець висловлювання, самі висловлювання мають більшу стильову і жанрову визначеність, структурну виразність. Значно багатшою, образною, виразною стає мова висловлювань. У роботах учнів експериментальних класів частіше наявні розгорнуті описи предметів, місць, станів людини, авторські роздуми, міркування. Учнівські тексти містять більше оціночних суджень. Учні намагаються писати так, щоб вплинути на читача, розкрити своє ставлення до того, про що розповідали, вони дають свою оцінку людям, персонажам. Більшість робіт вражає досконалістю лексичної і граматичної побудови. У них менше мовленнєвих помилок і недоліків, більше синонімічних замінів, зіставних конструкцій, порівнянь, доречно використовуються емоційно забарвлені експресивні вирази.

Отже, мовленнєва теорія працює на мовленнєву практику школярів, сприяє ефективному виробленню в них уміння будувати монологічне висловлювання за всіма вимогами тексту, типу стилю мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Викладання української мови в середній школі: навч. посібник. І.С. Олійник, В.К. Іванченко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик; За ред. І.С. Олійника. К.: Вища школа, 1989. 433 с.
2. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. К.: Фундація ім. О. Ольжича, 1995.
3. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. Мовознавство і школа. за ред. М.А.Жовтобрюха. К.: Наукова думка, 1981. С. 64–67.

4. Методика вивчення української мови в школі. О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Петилюк, Г.Р. Передрій, Я.П. Рожило. К.: Рад. школа, 1987. 246 с.
5. Олійник І.С. Методика роботи з розвитку мови в 5–7 класах. К.: Рад. школа, 1964. 180 с.
6. Перебийніс В.С. Характеристика функціональних стилів. *Сучасна українська літературна мова. Стилістика*. К.: Наукова думка, 1973. 588 с.
7. Словник української мови [В 10–ти т. Ред. колегія: акад. АН УРСР І.К.Білодід (голова) та інші]. К.: Наукова думка, 1970–1980.
8. Сучасна українська літературна мова. Підручник / М.Я. Плющ, С.П.Бевзенко, Н.И. Грипас та ін.; За ред. М.Я. Плющ. К.; Вища школа, 1994. 414 с.

3.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ

Сьогодні в Україні відбувається модернізація освітньої галузі, адже входження вищої національної освіти до європейського освітнього простору та концептуальні зміни у структурі й змісті вітчизняної загальної середньої освіти зумовлюють потребу в якісному оновленні системі підготовки майбутніх учителів для початкової школи.

Упровадження інноваційних підходів у вищій педагогічній освіті детермінує необхідність оновлення теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів, що сприяє підвищенню їхньої здатності й готовності до виконання складних та особливих для початкової школи педагогічних функцій, зокрема, забезпечує ефективність праці вчителя Нової української школи. Гнучкість та адаптивність до нових запитів освітянської спільноти, перегляд ставлення до професійних якостей педагога та зміни стереотипів розвитку його професійної компетентності передбачено у професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2020).

Зміст його складників, зокрема, гнучких навичок як компонентів професійної компетентності передбачає підготовку вчителя початкових класів, який володіє знаннями, уміннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх під час вирішення педагогічних, освітніх і науково-методичних завдань. Головним об'єктом вираження є реалізація текстотвірних умінь у системі підготовки фахівця, адже засвоєння майбутніми вчителями соціального

досвіду, відображеного в змісті освіти, відбувається значною мірою через навчальні тексти та пов'язані з ними поза текстові компоненти, текст є провідним компонентом підручників з основ наук, у ньому реалізуються в єдності змістові й процесуальні аспекти навчання.

Значущість процесу формування професійного досвіду майбутніх учителів початкових класів для підготовки до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку зумовлена необхідністю подолання низки суперечностей:

- між сучасними потребами суспільства в професійній підготовці вчителів початкових класів, зокрема в уміння оформляти свою думку усно й письмово, що забезпечуватиме реалізацію гуманістичної парадигми освіти, та недооцінкою цього процесу в сучасній системі вищої педагогічної освіти;

- між високим рівнем вимог щодо текстологічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, необхідністю докорінної зміни характеру взаємин між усіма учасниками освітнього процесу в підготовці педагогічних кадрів до відповідних змін;

- між необхідністю формування професійного досвіду майбутніх учителів у галузі текстотворення з метою підготовки до формування текстотворчих умінь учнів 1-4 класів та фрагментарністю відповідних наукових досліджень із цієї проблеми.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування в здобувачів початкової освіти текстотвірних умінь зумовлена потребою цілеспрямованого й неперервного формування знань і вмінь, необхідних для навчання молодших школярів створювати тексти різних типів, видів та жанрів; розгляду міжпредметної теоретичної бази, що передбачає конкретизацію психолого-педагогічних курсів, які розкривають особливості навчання текстотворення учнів 1-4 класів з урахуванням специфіки різних предметів; набуття студентами практичного досвіду реалізації комунікативного (текстотворчого у його складі) підходу як обов'язкової умови здійснення лінгводидактичної підготовки.

Лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя початкових класів набуває системної цілісності, синергетичної специфіки й процесуальної неперервності в органічній єдності загального, специфічно предметного та індивідуального. Як загальне, система лінгводидактичної підготовки вчителя початкових класів – це складне, цілісне і багатоаспектне структурне утворення, функціонування якого спрямоване на підготовку спеціаліста, здатного реалізувати основну мету сучасної

освіти – забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства (Закон України про освіту (№ 2145-VIII від 05.09.2017), Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, проєкт Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Концепція «Нова українська школа», Державні стандарти початкової, базової й повної середньої освіти).

Процес формування професійного досвіду в галузі підготовки до навчання текстотворення учнів молодшого шкільного віку є неперервним і здійснюється під час вивчення циклу гуманітарних та професійно зорієнтованих, а також на всіх етапах становлення фахівців з дотриманням наступності в змісті, формах і методах навчання.

Майбутній учитель початкових класів, здобуваючи відповідну кваліфікацію у ЗВО, не тільки опановує теоретичні конструкти мови, а й набуває практичного комунікативного досвіду для реалізації професійної мовно-мовленнєвої поведінки у процесі навчальної діяльності. Основними вимогами системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування текстотвірних умінь є здатність переосмислювати зміст, обсяг і структуру дисципліни, установлювати такі її взаємопов'язані і взаємообумовлені компоненти: знання (комунікативні, мовленнєві й мовні), передкомунікативні навички й методично-комунікативні вміння, технологічний досвід майбутнього фахівця початкових класів, які розглядаються як необхідна умова формування лінгводидактичної компетентності в процесі навчання методики української мови. Результативність такої роботи досягається шляхом поєднання навчально-пізнавальної, самостійної та пошуково-дослідної роботи.

Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів засобами дисципліни «Методика навчання української мови» у ЗВО передбачає особистісно зорієнтоване і професійно діяльнісне спрямування змісту навчання, органічне поєднання форм, способів традиційних і сучасних навчальних технологій, комплексне використання друкованих та технічних засобів навчання, упровадження як традиційних, так й інноваційних форм навчання.

Пропонуємо модель лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотвірних умінь учнів молодшого шкільного віку (рис.1).

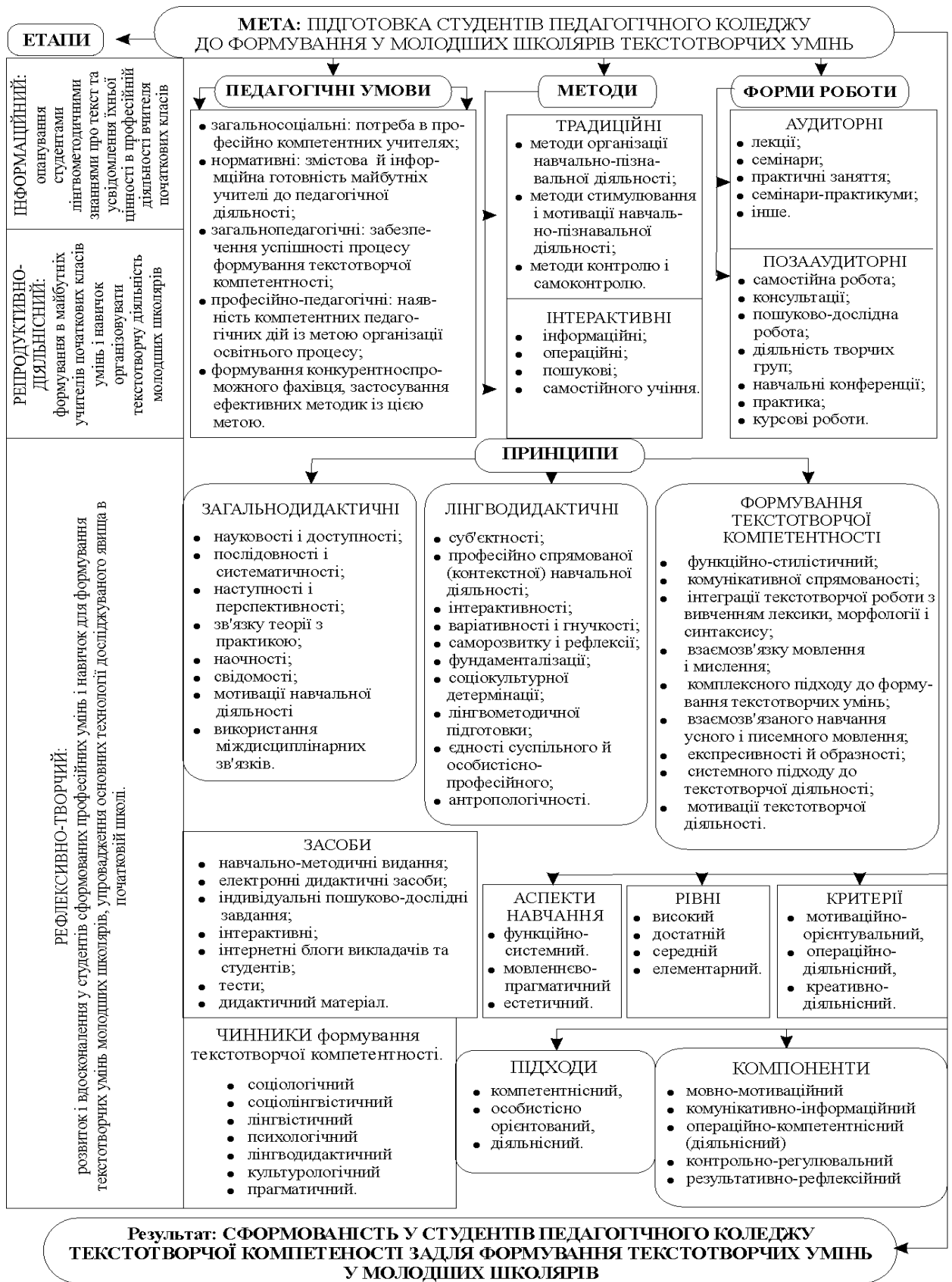


Рис. 1. Лінгводидактична система підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку

Рис.1. Лінгводидактична система підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотвірних умінь учнів молодшого шкільного віку

У ході викладання методики навчання української мови ми спираємося на такі принципи навчання: *вивчення методики української мови як динамічної системи* – вивчаючи методику мови, студенти повинні враховувати останні досягнення лінгвістичної та методичної науки, їхні зміни як прояви життя мови у просторі і часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку сучасної української мови та методики її навчання в сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі; *зв'язку методики навчання української мови з основами культури мовлення і виразного читання*, як наукою, що закладає основи майстерності володіння переконуючою комунікацією – основи культури мовлення і виразного читання допомагають майбутньому вчителів початкових класів створити досконалий дискурс відповідно до конкретного комунікативного задуму; принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного категоріального апарату майбутніх учителів термінами сучасної методичної галузі, які розширять знання студентів із проблем професійної комунікації і сприятимуть успішному розвитку методичної освіченості та налагодженню зворотного зв'язку між наукою і практикою, науковцями і вчителями, викладачами і студентами; *структурно-функційний принцип вивчення мовних явищ* – взаємопов'язані структурні елементи мовної системи розглядаються в текстах різних стилів та жанрів – у процесі лінгвістичного (або дискурсивного) аналізу; *діалогізації навчання студентів методики української мови* – формування знань з методики української мови, професійних мовно-комунікативних умінь і навичок майбутніх учителів відбувається з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності (за Л. Бурман): мотиваційного (інтерес до діалогічного вербального спілкування засобами української мови), комунікативного (увага до комунікативних якостей мовлення), організаторського (володіння ситуацією спілкування, керівництво навчальною дискусією), гностичного (структурування навчального матеріалу з методики української мови у діалогічній формі – моделювання діалогів), креативного (висловлення оригінального бачення проблеми під час професійного діалогу), емоційного (емоційний вплив на співрозмовника засобами української мови в поєднанні з невербальними), оцінного (аналіз студентами результатів спільної бесіди, оцінка і самооцінка ними можливостей організувати та реалізувати діалогічне навчання з учнями молодшого шкільного віку); *принцип інтерактивності* – це принцип

організації системи, за яким мета досягається інформаційним обміном її елементів; відкрита система підготовки майбутніх педагогів до формування текстотворчих умінь молодших школярів є інтерактивною, оскільки за свою суттю передбачає обов'язкову взаємодію багатьох суб'єктів на різних рівнях; *дискурсивно-текстоцентричний* принцип, який передбачає обов'язкову опору на текст як найважливішу одиницю в навчанні мови та здійснення однієї з її найважливіших функцій – комунікативної²³⁵ (Грона, 2017).

Текстоцентричний підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому; формування вмінь сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку текстотворчої компетентності студента²³⁶.

Текст створює оптимальні умови для розуміння мовленнєвого повідомлення та формування вмінь будувати власне висловлення. Дискурс як «будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача й намір першого певним чином впливати на другого» (Грона, 2012), існує в комунікативній ситуації. Ситуація дискурсу визначається умовами педагогічної комунікації та комунікативними контекстами і є одночасно результатом комунікативної взаємодії та процесу її усвідомлення; принцип креативності визначає провідну роль продуктивної творчої діяльності студентів (Л. Божович, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Ткаченко та ін.), пов'язаної як із уміння генерувати нові ідеї, використовувати інноваційні підходи у навчанні студентів, формувати в майбутніх учителів початкових класів здатність приймати нестандартні рішення, здійснювати вибір оптимальних рішень серед альтернативних, володіти навичками самопрезентації для того, щоб бути професіоналом.

Усі принципи, як дидактичні й лінгвометодичні, так і власне професійні, орієнтовані на розвиток фахового мовлення студентів, тісно взаємопов'язані, кожний із них зокрема доповнює інший, тому вони ще й взаємозалежні. Зазначені принципи можна визначити як правила організації штучного мовленнєвого середовища, що дають можливість передбачити розвивальний потенціал текстового середовища.

²³⁵ Грона Н. В. *Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь* : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М. 2017. 592 с.

²³⁶ Грона Н. В. *Текстознавство* : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 112 с.

Одним із важливих питань організації викладання методики навчання української мови є використання *методів навчання* як упорядкованих способів взаємозалежної діяльності вчителя/викладача й учнів/студентів, спрямованих на досягнення мети навчання. Згідно з таким підходом метод навчання розглядаємо як узагальнену модель діяльності, що має свою структуру: мету, завдання навчання, елементи змісту освіти й способи їхнього засвоєння. Оскільки способи діяльності вчителя й учнів, викладачів і студентів можуть розглядатися з різних боків (форма вияву, прийоми реалізації, засоби, які використовує педагог, тощо), існують різні класифікації методів навчання. У лінгводидактиці в основу класифікацій учені беруть способи взаємодії вчителя/викладача й учнів/студентів на уроці/занятті (О. Біляєв, В. Мельничайко, І. Пентилюк). О. Біляєв за цією ознакою виділяє такі методи навчання, як усний виклад учителем/ викладачем матеріалу, бесіда вчителя/викладача з учнями/студентами, спостереження учнів/студентів за мовою, робота з підручником, метод вправ²³⁷.

Беручи до уваги як вихідні дидактичні концепції методів навчання, в основу яких покладено мету і завдання навчання, зміст виучуваного матеріалу і способи навчальної діяльності учнів, визначимо сутність методу та прийому формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

Метод навчання текстотворчої діяльності – це система послідовних дій учителя з метою організації пізнавальної і практичної діяльності молодших школярів, спрямованої на засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для побудови ними власних усних і письмових текстів різних типів, видів та жанрів. Метод складається із системи прийомів навчання. *Прийом навчання текстотворчої діяльності* – це елемент методу, засіб його реалізації, який визначається метою навчання, характером навчального матеріалу, принципами навчання. Вибір методів і прийомів навчання текстотворчої діяльності молодших школярів залежить, насамперед, від освітньої мети, змісту текстотворчої діяльності, а також характеру мовленнєвих дій²³⁸.

Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного методичного навчального матеріалу до свідомого використання знань про текст у навчанні молодших школярів, усвідомлювати інструментарій

²³⁷ Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 1980. № 10. С. 57–67.

²³⁸ Грона Н. В. *Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь* : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М. 2017. 592 с.

методів і прийомів текстотворчої діяльності. У ході підготовки майбутнього фахівця ми використовуємо *пояснювально-ілюстративний метод, або інформаційно-рецептивний*. Суть його полягає в тому, що студенти одержують знання на лекції, з навчальної або методичної літератури через екранний посібник у «готовому» вигляді, студенти сприймають й осмислюють факти, висновки. Але його застосування не завжди формує в студента вміння й навички використання здобутих знань і не гарантує їхнього свідомого й міцного запам'ятовування. *Репродуктивний метод* полягає в застосуванні вивченого на основі зразка або правила. Діяльність студентів має алгоритмічний характер, тобто виконується за інструкціями, приписами, правилами в аналогічних, подібних із показаним зразком ситуаціях.

Метод проблемного викладу, у ході застосування якого педагог до викладу фактичного матеріалу ставить проблему, формулює пізнавальне завдання на основі різних джерел і засобів, показує спосіб розв'язання поставленого завдання шляхом розкриття системи доказів, порівняння різних поглядів, підходів. Тут студенти стають свідками і співучасниками наукового пошуку, вони не тільки сприймають, усвідомлюють і запам'ятовують готову інформацію, але й стежать за логікою доказів, за рухом думки педагога. *Частково-пошуковий, або евристичний, метод* полягає в організації активного пошуку вирішення висунутих у навчанні (або сформульованих самостійно) пізнавальних завдань. Пошук відбувається під керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок. Процес мислення набуває продуктивного характеру та поетапно спрямовується й контролюється педагогом або студентами на основі роботи над програмами (у тому числі й комп'ютерними) і навчальними посібниками. Метод дає можливість активізувати мислення, викликати зацікавленість до пізнання на семінарах і колоквіумах.

Дослідницький метод застосовуємо під час аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого усного або письмового інструктажу студентів. Здобувачі освіти самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження і виміри, виконують інші дії пошукового характеру. Завдання, які виконуються з використанням дослідницького методу, повинні містити в собі всі елементи самостійного дослідницького процесу (постановку завдання, обґрунтування, припущення, пошук відповідних інформаційних джерел, процес розв'язання завдання). У цьому методі найповніше проявляються ініціатива, самостійність, творчий

пошук у дослідницькій діяльності. Навчальна робота безпосередньо переростає в наукове дослідження.

Дискусійні методи, де предметом дискусії можуть бути філологічні, методичні проблеми. Результати таких дискусій (особливо, коли створюються конкретні ситуації вибору) набагато ефективніше модифікують знання з дисципліни. Наприклад, дібрати й записати 3-4 аргументи, щоб підтвердити або спростувати такі думки: *«Мати вищу освіту – нині престижно»*, *«Добра освіта належно поцінована нині»*, *«Мовлення вчителя повинно бути бездоганним, відповідати усталеним мовним нормам»*.

Активним методом навчання є *ділова гра*, яка активізує мислення студентів, підвищує самостійність майбутнього фахівця, вносить елементи творчості в навчання, наближає його до професійної діяльності. Ми використовували ділові ігри під час викладання методики навчання української мови: продемонструвати фрагмент уроку, «програти» евристичну бесіду, проблемну ситуацію, створити квазізавдання (квазі (від лат. *quasi* – якби, немов) частина складних слів, які відповідають значенням «несправжній», «уявний», наприклад, квазінауковий) на рівні здобувачів початкової освіти та ін. Метод розкриває особистісний потенціал студента: кожний учасник може діагностувати свої можливості поодиночі, а також у спільній діяльності з іншими учасниками. Така гра сприяє високій мотивації, емоційній насиченості процесу навчання, підготовці до професійної діяльності, а післяігрове обговорення сприяє закріпленню знань.

Окрім традиційних методів викладання, ми використовуємо й інтерактивні методи. Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів є системний, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник), а також інваріантність процесу навчання, уроку як конкретної форми процесу засвоєння знань і методу викладання як мікродіяльності освітнього процесу. Аналіз літератури з проблеми методів навчання/викладання засвідчив, що дидакти і лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, О. Когут, О. Кучерук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Н. Солодюк) комплексно і різноаспектно підходять до характеристики інтерактивних методів навчання/ викладання, в основу яких покладають різні принципи. Незважаючи на значну кількість досліджень, серед учених і педагогів-практиків немає термінологічної єдності у дефініції цього поняття. Контент-аналіз низки визначень дав

можливість дійти думки, що *інтерактивні методи викладання* методики української мови – це методи, які забезпечують різнобічну взаємодію (викладач – студент, студент – студент, студент – група студентів, студент – текст) з опорою на суб’єктний досвід і природні можливості всіх учасників процесу викладання в процесі усної й письмової комунікації (текстової діяльності). Зазначимо, що до текстової діяльності входить текстосприймальна, інтерпретаційна, текстотворча.

Ми проаналізували різні підходи до типології інтерактивних методів навчання/викладання й подаємо їх у таблиці 1.

Таблиця 1. Типологія інтерактивних методів навчання

№	Автор	Назва методів
1.	Г. Сиротенко	Фронтальні технології, технології навчання в грі, дискусія, метод проєктів, тренінгові методи навчання.
2.	О. Когут	<p>I. Інтерактивні технології кооперативного навчання: (робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум).</p> <p>II. Технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; «Мозковий штурм»; навчаючи – учуся; «Ажурна пилка»; аналіз ситуації; вирішення проблем; «Дерево рішень».</p> <p>III. Технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні: ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС; «Займи позицію»; «Зміни позицію»; «Неперервна шкала думок»; дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати.</p>
3.	Н. Симоненко	Метод вправ (питально-відповідні вправи, перед текстові вправи, післятекстові вправи); ситуативний діалог, рольова гра; читання мистецтвознавчих текстів; інтерв’ю.
4.	О. Подольська	«Мозкова карусель», «Незакінчені речення», «Ураган», «Трирівневе інтерв’ю», «Подумай, обміркуй, поділись», «Метод формування запитань».
5.	Д. Паньков	Неімітаційні: проблемна лекція, семінар, бесіда, «Мозкова атака», дискусія, дебрифінг, майстерня; імітаційні, серед яких – неігрові (вивчення конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, імітаційні вправи) та ігрові (імітаційний тренінг, ділова гра, рольова гра, ігрове проектування, груповий тренінг).

Продовження таблиці 1

6.	О. Пометун, Г. Фрейман	Груповий (кооперативний), колективний (фронтальний), колективно-груповий.
7.	Н. Солодюк	Методи колективно-групового навчання, методи кооперативного навчання, методи ситуативного моделювання, методи опрацювання дискусійних питань.
8.	О. Калюжна	«Ланцюжок», «Малюю музику словами», «Я бачу слово», «Пограємось у слова», «Єдинопочаток», «Розмалюй речення», «Мовний етикет», «народна мудрість», «слово в малюнку», «Розфарбуй слово», «Неповторність поезії», «Ми – поети», «Оповідання-ланцюжок», «Словникові сходинки», «Пошукова робота», «Майстри слова», «Чарівні рядочки», «Асоціація».
9.	Н. Мальцева, Л. Карунова	«Мозковий штурм», «Зворотній мозковий штурм», «Знайди місце», «Карусель», «Картинна галерея», «Вирішення важливих питань»
10.	А. Фасоля	Взаємне навчання (перифразування, передбачення, вільне слухання), постановка запитань, «Мікрофон», «Карусель», «Аукціон».
11.	Л. Щербина	Бесіда за Сократом, ділова гра, дискусія, творча лабораторія, «Мозкова атака», «Акваріум», проблемний семінар, саморозвиток.
12.	О. Кучерук	Діалог, метод смислового бачення, проблемний метод, «Мозковий штурм», бесіда, комунікативний аналіз діалогічного тексту.
13.	Н. Подлевська	Моделювання життєвих ситуацій, рольові, симуляційні ігри, дебати, дискусії, спільне вирішення проблеми, аналіз відповідної ситуації.
14.	О. Комар	«Прес», «Обери позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дебати».
15.	І. Гейко	«Мозковий штурм», «Прес», «Мікрофон», «Займи позицію», «Акваріум», рольова гра, дискусія.
16.	Т. Ковальова	«Велике коло», «Графіті», «Джигсоу», «Мозковий штурм», «Розв'язання проблем», «Зіграй роль», «Займи особисту позицію», «Мікрофон», «Дискусія», «Дебати».
17.	І. Місюра	«Групова дискусія», «Рольова гра», «Мозковий штурм».

Опрацювання наукових студій із психології, дидактики і лінгво–дидактики (Н. Голуб, С. Караман, К. Климова, О. Потапенко) з питань інтерактивних методів, для активізації мотивації навчання, забезпечення вікових потреб здобувачів освіти дав можливість виділити когнітивні, креативні, релаксаційні й організаційно-діяльнісні методи. В основу означених інтерактивних методів покладено такі чинники: а) типи діяльності – пізнавальна, творча, ігрова й організаційна; б) методи лінгвістики – функціональний, зіставний, порівняння, спостереження, аналіз тощо; в) фізіологічні й психічні особливості особистості; г) типологія комунікантів. Засновані на інтеракції, когнітивні, креативні, релаксаційні й оргдіяльнісні методи інтерактивного навчання призначені для стимуляції природної активності тих, хто навчається.

Аналіз характеристик інтерактивних методів навчання показав, що наведені вище методи можуть бути ефективно використані в освітньому процесі кожний окремо, але ефективний результат можливо отримати від комплексного та системного використання окремих методів в процесі підготовки майбутнього фахівця, зокрема, до формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку.

До засобів формування підготовки здобувачів освіти належать підручники, посібники, практикуми, методичні рекомендації, довідкові видання, тексти художніх творів, дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби.

Дидактичний матеріал поєднується з усіма методами навчання, ілюструє теоретичні положення визначеної теми, сприяє успішному розвитку мовних умінь і навичок (текстотворчих), збагачує інтелектуальну й емоційну сфери студента, формує його моральні переконання; добирається з урахуванням закономірностей і принципів вивчення мови, залежно від тих завдань, які ставляться перед вивченням розділу, теми. Основним засобом навчання української мови є текст. Ефективність виконання завдань на основі тексту залежить не тільки від методично правильної організації роботи з текстом, але й від правильного його добору. «У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логіко-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей»²³⁹.

²³⁹ *Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі* : навч. посіб. / [О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум та ін.] ; за ред. О. М. Горошкіної, С. О. Карамана. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.

Важливим критерієм текстів є їхня здатність включати в активний словник учнів/студентів власне українську лексику, пов'язану з національними традиціями, побутом, ремеслами, духовною культурою українців, фразеологізми, прислів'я, приказки, афоризми. Критерії такого добору в лінгводидактиці визначили Н. Голуб, І. Дроздова, Н. Іпполітова, С. Караман. Звичайно, у підготовці майбутнього вчителя початкових класів доцільно враховувати потреби фаху, специфіку мовного середовища, у якому перебувають студенти; професійну цінність текстів та їхню насиченість термінами за фахом; добір найбільш уживаних та частотних у мові професійних термінів, що важко засвоюються.

Отже, продуктивними в контексті підготовки майбутнього вчителя початкових класів визначаємо інтегрування, раціональне поєднання традиційних й інноваційних методів навчання, оскільки вони відповідають основним напрямам роботи у сучасному освітньому середовищі і спрямовані на суб'єкт – суб'єктну діалогічну взаємодію в ході текстової діяльності.

Поділимося позитивним педагогічним досвідом система підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотвірних умінь у здобувачів початкової освіти в ході викладання дисципліни «Методика навчання української мови». Вона є складником предметного блоку багаторівневої підготовки студентів ЗВО, зміст її структурується на основі тематично-модульного підходу. Системоутворювальними маркерами змісту є знання базових педагогічних, психологічних, філологічних дисциплін. Специфіка кожного модуля полягає в тому, що предметом розгляду є лінгвометодичний матеріал відповідно до типових завдань, наведених в ОКХ (освітньо-кваліфікаційна характеристика) щодо навчання школярів української мови в 1-4 класах загальноосвітньої школи за умов реформування сучасної освітньої системи, реалізації Концепції мовної освіти в Україні. Це, у свою чергу, дає можливість виконувати типові завдання професійної діяльності, а саме: на розвиток пізнавальних інтересів; удосконалення лінгводидактичної підготовки; умінь працювати з науковою й навчально-методичною літературою.

Модульне структурування змісту дисципліни «Методика навчання української мови» сприяє зміні функції педагога від інформаційно-контролювальної до консультативно-координувальної. У процесі викладання дисципліни варто застосовувати різні види інтерактивної роботи: візуалізовані лекції, практичні і лабораторні заняття; організація роботи в тренінговій формі, розв'язання кейс-ситуацій тощо.

Нові підходи до технології викладання методики навчання української мови створюють сприятливі умови для розвитку творчості студентів, формування мовної особистості й ставлять ряд вимог до вчителя, як от: уміння діагностувати мету навчання, досконало володіти мовою, розробляти опорні конспекти, створювати нові види наочності, вільно володіти проблемним навчанням, організувати групову та індивідуальну роботу в умовах дистанційного навчання.

У структурі програми з методики навчання української мови домінує самостійна робота студентів, обсяг якої значно збільшився на сучасному етапі навчання. Дослідники, що займаються цією проблемою у вищій школі, укладають у термін «самостійна робота» різний зміст.

Так, українська дослідниця І. Дичківська трактує поняття «самостійна робота» як самостійний пошук необхідної інформації, отримання знань, використання цих знань для вирішення навчальних, наукових та професійних завдань²⁴⁰.

Ю. Бистрова розуміє самостійну роботу як багатоаспектну діяльність, яка містить елементи творчого сприйняття та осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт і т. ін.²⁴¹

Ми під самостійною роботою студентів розуміємо індивідуальну та групову навчальну діяльність, яка здійснюється на аудиторних і позааудиторних заняттях за завданнями викладача без безпосередньої його участі²⁴².

Отже, на основі цих визначень самостійну роботу розглядаємо, з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, самоосвіту, мотивацію до підвищення кваліфікації, а з іншого – як систему заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

Мета самостійної роботи в ході вивчення модуля «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст» — системне й послідовне засвоєння в повному обсязі навчальної програми з методики навчання української мови та

²⁴⁰ Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології* : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

²⁴¹ Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 27-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2015_1_5

²⁴² Грона Н. В. *Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь* : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М. 2017. 592 с.

формування в студентів самостійності для здобуття й поглиблення знань про формування текстотворчих умінь в учні молодшого шкільного віку, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на світовому ринку праці. Основними завданнями самостійної роботи з цього модуля є послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної й науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів про текстоутворювальну діяльність молодших школярів.

На сьогодні активізувалася дистанційна форма навчання (COVID-19, повномасштабне військове вторгнення), під час якої значна частина виділяється на самостійну роботу. Підвищення її ефективності у здобувачів освіти нині можливе за умови формування індивідуальної освітньої траєкторії студента. Усе це сприяє оновленню як теоретичного, так і практичного змісту освітнього процесу.

Ми проаналізували і виділили такі види самостійної роботи в ході вивчення розділу «Методика формування уявлень про мову і мовлення». Методика опрацювання розділу «Текст»:

- проведення пошуково-дослідної роботи в галузі текстотворчої діяльності учнів молодшого шкільного із застосуванням отриманих теоретичних і практичних знань;

- аналіз та інтерпретація на основі існуючих науково-методичних концепцій окремих мовних, методичних і комунікативних явищ та процесів у галузі текстотворення з формулюванням аргументованих висновків;

- збір наукової інформації, підготовка оглядів, анотацій, складання рефератів і бібліографій із тематики проведених досліджень;

- участь у наукових дискусіях і процедурах захисту наукових робіт різного рівня, виступ із повідомленнями та доповідями за темою проведеного дослідження;

- усне, письмове і віртуальне (розміщення в інформаційних мережах) подання матеріалів власних досліджень;

- самостійне поповнення, критичний аналіз і застосування практичних та теоретичних знань у галузі методики навчання української мови, зокрема, організації роботи для створення текстів молодшими школярами;

- кваліфікований аналіз, коментування, реферування, узагальнення результатів пошуково-дослідних робіт із використанням сучасних методик та методологій, позитивного вітчизняного досвіду, участь

у роботі наукових колективів, зокрема, творчих груп, де звітуються за пошуково-дослідну роботу з текстоутворювальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

У контексті підготовки майбутнього вчителя до формування у здобувачів початкової освіти текстотвірних умінь ми пропонуємо такі завдання для самостійної роботи:

- дібрати зразки комплексних вправ для уроків розвитку мовлення;
- розробити урок із розвитку мовлення (написання твору);
- дібрати завдання і вправи до тем (4 клас):

Привітання, прощання, подяка, вибачення як різновиди тексту (жанри).

Етикетний діалог (на прикладі розмови по телефону).

Сміємося, сумуємо, замислюємося.

Як правильно вести листування в інтернеті (рекомендації).

Що? Де? Коли? Оголошення.

- Створити текст за методикою сторітелінгу на рівні учня початкових класів. Наприклад: *У відомій українській народній казці «Колобок» Лисиця перехитрила Колобка і з'їла. Яку історію міг би розказати Колобок, щоб відволікти увагу Лисиці і не потрапити у пастку?*

Методичний коментар:

сторітелінг – технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача. У перекладі з англійської story означає історія, а telling – розповідати. Отже, сторітелінг – це розповідь історій.

Структура історії

Вступ – основна мета цього етапу – підготувати учнів до самої історії, створюється контекст історії.

Розв'язка – це переломний момент в історії. Наприклад, було погано, ми щось зробили і стало добре або навпаки, було добре, але ми за чимось не вслідкували, і стало погано. Історії без розв'язки не цікаві учням.

Висновки – їх треба озвучувати обов'язково. Досить часто одна історія дає можливість дійти кількох висновків, тому треба спрямувати думки учнів у потрібне нам русло. І головне на цьому етапі – не перейти тонку межу між висновками та повчаннями.

Уміння розповідати повчальні сюжети з історії, з життя видатних учених та митців, історії відкриттів у математиці, фізиці, біології та

хімії – усе це має стати не лише засобом активізації учнівської уваги на уроці, а й ефективним інструментом донесення та закріплення смислів у свідомості учнів.

- Створити анімаційний сторітелінг (текст стосується відомої особи Прилуцького краю). Візуалізація історій є головним принципом успішного сприйняття інформації, який допомагає краще опанувати зміст і провідні ідеї розповіді.

- Розробити комунікативні завдання для учнів 3-4 класів.
- Квазізавдання (на рівні здобувачів початкової освіти):

Прокоментуй ситуацію. Як у ній почуваються співрозмовники? Перебудуй ситуації так, щоб ніхто не залишився ображеним?

У Маринки пропав мобільний телефон, вона була дуже засмучена. Під час перерви її подруга Катруся вихвалялася новеньким телефоном, який подарували їй батьки на день народження.

Друг просить сказати йому пароль від твоєї електронної пошти, мотивуючи це тим, що між друзями не повинно бути таємниць. Ти не хочеш цього робити. Як сказати про це другові?

- Сформулювати тези для короткої мотиваційної промови перед учнями щодо необхідності набуття навичок критичного сприйняття інформації (самостійно виберіть та позначте вік аудиторії).

Завдання для самостійної роботи можуть бути спрямовані на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, закріплення, систематизацію, застосування для вирішення практичних завдань та виконання творчих робіт, виявлення прогалин у системі знань із предмета.

У ході вивчення «Методики навчання української мови» для підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотвірних умінь учнів молодшого шкільного віку ми практикували такий вид роботи, як кейс-метод (від англ. case study – вивчення ситуації), відомий у вітчизняній освіті як метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Ми ж характеризуємо цей метод як конкретні навчальні ситуації (ситуаційні вправи), які спеціально розроблені на основі фактичного матеріалу з метою подальшого їхнього аналізу та розв'язання на занятті.

Таким чином, кейс або ситуаційна вправа – це опис конкретної ситуації, яку ми використовували як педагогічний інструмент, що допомагає студентам: глибше зрозуміти тему, розвинути уявлення; отримати ґрунт для перевірки теорії, дослідження ідей, виявлення

закономірностей, взаємозв'язків, формулювання гіпотез; пробудити інтерес, зацікавити, активізувати мислення та дискусію; отримати додаткову інформацію, поглибити знання; переконатися в поглядах; розвинути і застосувати аналітичне та стратегічне мислення, уміння вирішувати проблеми й узагальнювати, розвинути комунікаційні навички; поєднати теоретичні знання з реаліями життя, перетворити абстрактні знання в цінності та вміння студента²⁴³.

Разом із удосконаленням аналітичних навичок кейс-метод є формою перевірки знань, розвиває здатність відокремлювати важливе від тривіального, виховує почуття відповідальності в процесі навчання. Кейс-підхід має сприяти вдосконаленню здатності ізолювати проблеми та приймати ефективні рішення. Окрім цього, такий метод учить студентів аналізувати та розробляти програми дій, що, у свою чергу, мотивує їх до правильної поведінки в разі, коли настане час діяти в реальній ситуації.

Типологія кейсів як педагогічного інструменту, який використовується для досягнення освітніх завдань, представлена в монографії П. Шеремета та Г. Каніщенка і має такий вигляд: кейс, що вимагає прийняття рішення; кейс, що вимагає розробки стратегії; описовий кейс; кейс, що вимагає визначення проблеми; кейс, що вимагає застосування теоретичних понять²⁴⁴.

Кейс-метод ми застосовували під час закріплення знань та вмінь, що були отримані на попередніх заняттях, з метою розвитку навичок аналізу та критичного мислення, уміння органічно пов'язувати теорію з практикою.

До проблем (ситуацій), які розглядаються в кейсі, ставляться такі вимоги: відповідність чітко поставленій меті, мати відповідний рівень складності, ілюструвати декілька аспектів проблеми, мати національний колорит, актуальність, ілюструвати типові ситуації, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію, мати декілька рішень. Такий підхід до методики навчання формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку буде дієвим, пізнавальним, підвищить мотивацію вивчення цієї проблеми.

З метою наближення процесу навчання до природніх умов спілкування, необхідно увести учня в мовленнєву ситуацію й навчити його орієнтуватися в ній, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови

²⁴³ Шеремет П. М., Каніщенко Г. Л. *Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі*. Київ: Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.

²⁴⁴ Шеремет П. М., Каніщенко Г. Л. *Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі*. Київ: Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.

мовлення й завдання спілкування²⁴⁵. Ця проблема може бути вирішена за допомогою кейс-методів, оскільки вони сприяють формуванню мовленнєвих знань, умінь та навичок, то можна назвати їх ситуативними завданнями з розвитку мовлення й процесу текстотворення зокрема.

Аналіз таких ситуативних завдань стимулює мислення студентів, викликають у них інтерес до навчального матеріалу, підвищує їхню активність у формуванні текстотворчих умінь, розширює можливості практичного застосування вивченого матеріалу.

Формування текстотворчих умінь неможливе без урахування ситуації спілкування. Виступаючи як спосіб спілкування й пізнання, текст підпорядковується меті спілкування. Специфіка тексту полягає в тому, що він завжди розрахований на конкретного адресата, без якого спілкування просто неможливе. Тому результат текстотворювальної діяльності залежить від врахування особливостей адресата мовлення. До умов, що впливають на характер текстотворювальної діяльності (висловлювання) належать тема, мета, основна думка висловлювання, адресат мовлення, місце спілкування.

Важливу роль у керуванні процесом засвоєння понять у методиці відіграє моделювання (створення моделей) операцій мислення, формування навичок та вмінь. Під моделюванням педагогічних ситуацій у сучасній дидактиці розуміють утворення таких ситуацій-моделей, коли реальні об'єкти замінені символами, а стосунки між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані під керівництвом педагога. Ці ситуації є штучно вичленими фрагментами освітнього процесу і відображають його не всебічно й цілісно, а лише в окремих відношеннях.

Готуючи майбутнього вчителя початкових класів до системи текстотворювальної діяльності учнів молодшого шкільного віку ми створювали «банк» кейс-завдань для учнів молодшого шкільного віку. Розглянемо приклади таких завдань для учнів 4 класу.

Завдання 1. Опиши зовнішній вигляд птаха своїм друзям, які не змогли прийти на екскурсію. Опиши птаха (соловейка) так, щоб передати його красу, викликати захоплення слухачів його співочою майстерністю.

Завдання 2. Уяви ситуацію, що ти поїдеш на «Євробачення-2023». На пресконференції тобі потрібно буде розповісти про себе, свою країну, пісню, яку виконуватимеш. Побудуй таку розповідь.

²⁴⁵ Шевцова Л. С. Ситуативні завдання з розвитку зв'язного мовлення у 6 класі. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 1. С. 7-9.

Завдання 3. До редакції шкільної газети надійшов допис. Уяви себе на місці редактора. Відредагуй текст.

Я живу і вчуся у другому класі. У мене є багато товаришів. Особливо я дружу з другом Олегом. Ми з ним сидимо за одною партою і ніколи не розмовляємо. Після уроків ми разом йдемо додому.

Завдання 4. Яким типом мовлення ти скористуєшся, розповідаючи про те, що робив у вихідний день? Чому вибрав саме цей тип мовлення? Склади розповідь.

Завдання 5. Твоя команда програла на уроці фізкультури. Хтось був неповороткий або часто помилявся. Вислови критичне зауваження в коректній формі, наприклад: *мені б хотілося, щоб...*

Завдання 6. Уяви, що тобі купили пса (кота, папугу, хом'яка). Напиши про це в листі своєму другу. Опиши зовнішність, характер та звички тварини. Який тип мовлення треба використати? Напиши текст.

Завдання 7. Текст якого типу будеш створювати, готуючи твори на такі теми: «Як ми працювали у шкільному саду», «Як я допоміг людині», «Як ми одного разу ходили по гриби», «Як я навчився плавати»? Згадай, які місця у розповіді потребують особливого контролю. Напиши твір на одну з названих тем.

Завдання 8. Ти, звичайно, читав казку «Мудра дівчина» і добре її пам'ятаєш. Уяви собі, що ти її розповів малюкам, а вони не зрозуміли, чому дівчину назвали мудрою. Як ти їм це поясниш? Яким типом мовлення скористаєшся? Чому?

Завдання 9. Продумай теми: «Якою, на мою думку, повинна бути сучасна школа і чому», «Який урок я найбільше люблю і чому», «Моя улюблене свято», «Моя улюблена страва». Тексти якого типу мовлення (чи типів) слід використати для розкриття цих тем? Вибери одну з них, за якою ви могли б написати твір-роздум. Якими будуть тези, аргументи, приклади, висновки, які типи мовлення використаєш у процесі доказу. Напиши твір.

Завдання 10. Прочитай твір-розповідь. Спробуй продовжити його, використовуючи факти з життя, власні спостережень за навколишнім середовищем. Згадай ситуації з вашого життя, коли потрібно економити воду, слідкувати за чистотою водою.

Ось вона, крапля води. Яка маленька! Та уявімо, що вона вміє говорити. Скільки цікавого вона розповіла б нам. І, можливо, розповідаючи, гордовито промовила б:

— Нехай мої краплинки невеличкі, та спритні вони і ловкі. З ними я можу обійти всю Землю, скрізь побувати, всіх понапувати. Я дуже поважна особа. Хоч і непоказна. Не обійтися без мене. Якби не я, не зеленіли б трави, не прикрашали б

землю квіти, не було б і дерев, не співали б у їхніх вітах пташки. До речі, без мене взагалі не було б ні птахів, ні тварин, ба навіть людей. Наймудріші вчені знають, що без води не було б життя. І не забувайте, що з таких крихіток, як мої крапельки, утворилися моря і океани. Адже навіть найбільший океан - то лише зкупчення численної кількості малесеньких крапель води... (П. Утевська).

Завдання 11. Твої батьки вирішують, куди поїхати влітку. Вони хочуть побувати в Туреччині, ви – у Львові. Постарайся переконати їх у правильності свого вибору. Запиши своє міркування.

Завдання 12. Уяви, що ти лікар і тебе запросили в школу виступити з розповіддю про свою професію. Доведи, що ця професія одна з найцікавіших і найнеобхідніших для суспільства.

Завдання 13. Обговори поведінку хлопців. Підкажи їм, де вони помилилися. Придумай інший можливий хід подій.

НАЇЛИСЯ, ВСТАЛИ І ПІШЛИ

У старенької бабусі біля хати росте велика яблуня. Рясно вона вродила цього року. Аж гілля гнеться. Ідуть зі школи троє веселих хлопців — Петро, Микола та Іван. Бачать, на дереві яблука висять — пахучі, червонобокі.

Петро й каже:

— Попросимо в бабусі яблук. Попросили.

Бабуся й запрошує:

— Ідіть, дітки, нарвіть собі яблук, їжте. Нарвали хлопці повне відро яблук.

Сіли, їдять.

А недогризки біля хати кидають.

Наїлися, встали і пішли собі додому. І подякувати забули, а про недогризки вже й казати нічого: лежать. Устала старенька, зітхнула та й пішла недогризки збирати. Позбирала й козі віддала.

— О-о, невдячність за добро — то потворно (В. Сухомлинський).

Завдання 14. Ти — письменник. Тебе запросили на зустріч зі школярами. Як би ти розповів (розповіла) про словник?

Застосування вчителем кейс-завдань під час текстоутворювальної діяльності підвищує в цілому інтерес до вивченого матеріалу, показує шляхи практичного застосування теоретичних знань.

Завдання 15. Уяви, що ти археолог 2250 року. Уся інформація на твоїй планеті закладена в комп'ютери. Тому, звичайно, ти вперше побачив книжку. Склади розповідь про твою сенсаційну знахідку.

Ще одна техніка стимулювання застосування знань, отриманих під час роботи над методикою формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку є проблемне навчання, адже саме це навчання є одним із кращих способів формування технічного мислення²⁴⁶.

²⁴⁶ Фурман А. В. Методика застосування проблемних ситуацій на уроці. *Проблемні ситуації в навчанні*. К., 1991. С. 67–72.

Як специфічна технологія освітнього процесу проблемне навчання передбачає наявність проблемного запитання, проблемного завдання, проблеми, проблемної ситуації.

Проблемне запитання – це запитання, на яке в студента немає заздалегідь готової відповіді, цю відповідь студент шукає самостійно. На відміну від звичайного, проблемне запитання не передбачає простого пригадування і відтворення знань.

Проблемне завдання дає вказівки, які пропонуються студентам для їхньої самостійної пошуково-пізнавальної діяльності. Вони спрямовані на отримання необхідного результату. Проблемні завдання виконуються у формах пошуку, творчості, винахідництва, експерименту, моделювання та інших формах²⁴⁷.

Проблема – це складне теоретичне й практичне завдання, яке потребує розв'язання, проте ні конкретні способи його розв'язання, ні його кінцевий результат не відомі. Поштовхом до виникнення наукової проблеми є виявлення невідомих раніше фактів, неспроможність пояснити їх у межах наявних у студентів знань. З погляду психології проблема означає наявність суперечливої ситуації, коли існує дві або кілька позицій (іноді протилежних) і необхідно здобути нові знання для їхнього правильного пояснення.

Прихована в проблемі суперечність може бути подолана лише тоді, коли студент володіє таким рівнем знань і такими способами діяльності, які є достатніми, щоб почати пошук невідомого йому результату або способу розв'язання завдання. В іншому разі проблема для студента є лише непевним відчуттям пізнавальних труднощів, тобто проблемною ситуацією, сутність якої полягає в тому, що для її розв'язання студентам необхідно знайти й застосувати нові знання і способи дій.

Проблемна ситуація – це стан розумового утруднення студентів, який викликаний недостатністю раніше засвоєних ними знань і способів діяльності для вирішення пізнавального завдання чи навчальної проблеми. Проблемна ситуація спеціально створюється викладачем за допомогою визначених прийомів, методів і засобів.

Проблемне навчання передбачає засвоєння студентами знань і способів дій проблемним шляхом у кілька етапів.

²⁴⁷ Серебрянська І. М. Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : [монографія] / І. М. Серебрянська. – Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. – 416 с.

1. Створення проблемної ситуації. Викладач повідомляє готові наукові висновки, не розкриваючи способів їхнього розв'язання. Це стимулює активність студентів, але вона не впливає на формування навичок подолання проблеми, оскільки не передбачає самостійної діяльності.

2. Аналіз і формування проблеми. Викладач дає студентам фактичний матеріал для аналізу, порівняння, зіставлення й розкриває логіку розв'язання проблеми в історії науки. Розповідаючи, як учені здобували нові знання, проникали в сутність явищ, доходили висновків, сам формулює проблему, указує напрям пошуку шляхів її розв'язання.

3. Висунення гіпотез. Викладач створює студентам умови для самостійного формулювання проблеми, пошуку шляхів її розв'язання через висунення гіпотез, знаходження варіантів доведення й перевірки їхньої правильності, розвиває пізнавальну активність і самостійність.

Головними прийомами, що лежать в основі проблемного навчання в курсі викладання методики української мови є спостереження за мовним матеріалом, яке викликає проблемну ситуацію, та евристична бесіда, яка допомагає вийти з ситуації інтелектуального утруднення.

Поштовхом до пошуків шляхів виходу з проблемної ситуації є суперечливість між відомим і невідомим. Наприклад, під час засвоєння методики роботи над створенням текстів різних типів учнями молодшого шкільного віку ми пропонували студентам такі проблемні ситуації:

- Як ви думаєте, чому під час навчання створювати тексти-описи важливо ділити їх на тематичні групи: 1) портретний опис людини (зовнішність, характер); 2) опис тварини, рослини; 3) опис неживого предмета; 4) опис інтер'єру; 5) опис явищ природи; 6) пейзажний опис? З яких тематичних груп слід починати навчання, а до яких приступити пізніше? Чому?

- Чи бачите ви необхідність пов'язувати роботу з навчання створенню текстів-описів із вибором стилю і жанру мовлення вже в початковій школі? Чому?

- Чи вважаєте ви, що підготовчий етап до навчання створенню письмових текстів-міркувань можливо розпочати вже в першому класі? Аргументуйте свою відповідь.

- У чому ви бачите різницю між міркуваннями-поясненнями та міркуваннями-доказами? Чи вважаєте ви доцільним знайомити молодших школярів з таким поділом текстів-міркувань?

- Чи обов'язково складати плану майбутнього тексту твору? Як організовується така робота в класі?

Отже, проблемне навчання підвищує рівень науковості освіти, розвиває творчі, професійні здібності студентів. Тобто мета активізації навчальної діяльності студентів шляхом проблемного навчання не вичерпується тим, щоб лише підвищити рівень засвоєних студентами понять чи навчити окремих мисленнєвих операцій у стихійному порядку, головне – навчити системі розумових дій для вирішення нестандартних завдань, які можуть виникати у майбутній професійній діяльності. Продуктивність навчально-пізнавальної діяльності під час проблемного навчання, на наш погляд, полягає в тому, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи фактичний матеріал, сам одержує з нього нову інформацію, тобто продукує нові знання.

Одним із показників рівня предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є вміння розв'язувати методичні задачі (синонімічні терміни: методичні задачі, навчально-методичні задачі, навчально-професійні задачі, методичні завдання). Під методичним змістом таких задач будемо розуміти: вміння виділяти пізнавальні результати, отримані під час розв'язання задач; вміння встановлювати надмірність (недостатність), протиріччя в задачах; вміння «зчитувати» інформацію, представлену в різних формах; вміння добирати необхідні для їхнього розв'язання знання (лінгвістичні, педагогічні, методичні) – усі ці вміння пов'язані з процесом розв'язання методичних задач. Студіювання лінгводидактичних джерел дав можливість визначити, що під методичною задачею ми будемо розуміти таке навчальне завдання, у якому моделюється той чи інший елемент реальної методичної діяльності, що вимагає від майбутнього вчителя, по-перше, усвідомлення визначеної проблеми та умов, стосовно до яких вона виникає, по-друге, актуалізації або отримання необхідних знань і, по-третє, конкретних методичних дій для розв'язання ситуації²⁴⁸ (Грона, 2017).

Наприклад:

1) Указати тип тексту, над яким будуть працювати учні (докладний переказ), визначити зміст орієнтування в умовах спілкування та мовленнєвої підготовки (3 клас)

Настали перші приморозки. Річка вкрилася кригою. Під час зимових канікул двоє хлопчиків пішли кататися на ковзанах. Спочатку вони ковзалися біля берега.

²⁴⁸ Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М. 2017. 592 с.

Потім поїхали на середину річки. Крига раптом проламалася. Хлопчики опинились у воді. Вони почали кликати на допомогу людей. Їх крик почули люди. Вони врятували дітей і відвезли до лікарні. Діти добре запам'ятали, що на кризі треба бути обережними. З газети (57 сл.)

2) У багатьох учнівських творах на тему «Прийшла до лісу осінь» ужито такі речення: «Ягоди горобини – це хороший корм для зимуючих птахів»; «Температура знижується»; «Опадів стає більше»; «Йде сівба озимих». Яких помилок припустився вчитель на етапі підготовки учнів до творчої роботи?

3) Створити завдання за зразком. Які вміння формуватимемо в здобувачів початкової освіти під час такої роботи?

Прочитай текст. Визнач, яка пора року описана. Доповни текст прикметниками, щоб описувалася зима.

Маринка з Петриком пішли до лісу. Біля дороги росли дуби. Ліс дихав свіжим повітрям. Як приємно йти лісовою стежкою!

Отже, у фаховій підготовці вчителя початкової школи необхідно використовувати активні методи навчання, які сприятимуть не тільки засвоєнню знань студентами, але й застосуванню їх у реальних методичних умовах. Тому в якості активного методу навчання педагоги рекомендують застосовувати спеціальні завдання, які моделюють професійну діяльність учителя. Формування в студентів спеціальних умінь за допомогою моделювання конкретних епізодів (ситуацій) професійної діяльності вчителя передбачає використання в процесі психолого-педагогічної та методичної підготовки спеціальних навчальних знань, сформованих у вигляді задач, які мають характер навчальних завдань.

Зважаючи на сказане, ми можемо вважати, що одним із завдань підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування збалансованого обсягу теоретичних знань (загальнопедагогічні, лінгвометодичні й психологічні), спеціальних умінь і навичок (аналітичні, синтетичні, прогностичні, кваліфікаційні), які дадуть можливість студенту моделювати, стимулювати, прогнозувати й реалізовувати освітній процес. Аналіз наукової літератури з визначеної проблеми переконав, що більшість науковців підтверджує залежність формування предметно-методичної компетентності від педагогічного досвіду, який набувається не лише в процесі педагогічної діяльності, але під час розв'язання системи завдань фахового спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берестова А. *Інноваційні технології та методи навчання у професійній освіті*. URL: <http://nadoest.com/innovacijni-tehnologiyi-ta-metodi-navchannya-u-profesijnij-osv> (дата звернення: 23.05.22)
2. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 27-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2015_1_5
3. Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 1980. № 10. С. 57–67.
4. Грона Н. В. *Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь* : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М. 2017. 592 с.
5. Грона Н. В. *Текстознавство* : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 112 с.
6. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології* : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
7. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : затверджено Постановою М-ва освіти і науки України 20 груд. 2000 р. *Освітній портал*. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. (дата звернення: 23.05.22)
8. Кратасюк Л. М. *Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 20 с.
9. Махмутов М. І. *Організація проблемного навчання в школі*. Москва : Педагогіка. 1977. 367 с.
10. *Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі* : навч. посіб. / [О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум та ін.] ; за ред. О. М. Горошкіної, С. О. Карамана. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
Goroshkina, O. M., Karaman, S. O., Vakum, Z. P., Karaman, O. V. & Korpus, O. A. (2015).
11. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 25.05.22)
12. Шеремет П. М., Каніщенко Г. Л. *Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі*. Київ: Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.
13. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання з розвитку зв'язного мовлення у 6 класі. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 1. С. 7-9.
14. Фурман А. В. Методика застосування проблемних ситуацій на уроці. *Проблемні ситуації в навчанні*. К., 1991. С. 67–72.

РОЗДІЛ 4.

ВІРТУАЛЬНІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНІ ЛАБОРАТОРІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У мережецентричному світі природна людська мова стає не тільки і не стільки гуманітарним, скільки і насамперед технологічним чинником. Технологічний статус мови значною мірою визначатиме характер розвитку цифрової мережецентричної цивілізації у найближчий період, а разом із цим – і ієрархію мов, яка демонструватиме спроможність тієї чи іншої національної мови до успішної конкуренції серед усього кола світових мов.

Окреслимо особливості еволюції сучасного мережецентричного світу та роль і місце природної мови в системі мережевих комунікацій, поняття лексикографічної складності, загальні підходи до системотехніки даного механізму на основі застосування теорії лексикографічних систем (Л-систем).

Світ стрімко міняється. Зараз він увійшов у мережеву фазу своєї еволюції, став надзвичайно тісним, компактним, взаємопов'язаним. Віртуалізація, що є дедалі універсальнішою, не лише сприяє знищенню відстаней між суб'єктами комунікації, а й робить майже ефемерною дистанцію між реальністю та фікціями людського сприйняття, психіки. Ми вже не можемо надійно прогнозувати навіть найближчі події.

Фахівці доводять, що Світобудова не є випадковою. Однак не в тому сенсі, що в ній відсутні випадковості (зовсім навпаки – світ взагалі не може існувати без випадковостей), а в тому, що весь обсяг Універсуму – від його Початку (і навіть перед) до самого Кінця (і навіть після) – управляється якимись загальними закономірностями, що проявляються в формах, специфічних для кожного еволюційного етапу, кожної фази еволюції.

Основним поняттям загальної теорії еволюції ми вважаємо поняття «МЕХАНІЗМУ ЕВОЛЮЦІЇ». Короткий зміст цього поняття розкривається в²⁴⁹.

Однак постає запитання: чи можна виміряти або порахувати складність? і взагалі: що таке «складність»?

Історично перше наукове поняття складності було сформульовано в алгоритмічній теорії складності, створеної математиком А. М. Колмогоровим у праці «Три підходи до визначення поняття кількості інформації». Згодом

²⁴⁹ https://www.ulif.org.ua/system/files/shirokov_bionica_2017.pdf

було розроблено й інші варіанти теорії складності. Загалом «складність» виявилася виключно багатоаспектним поняттям, яке по-різному проявляється в різних ситуаціях.

Найбільш фундаментальною у визначенні складності за Колмогоровим вважаємо ідею конструктивного об'єкта і його опису, що виражається формулою $p: x \rightarrow y$. Оскільки об'єкти, які досліджуємо та вивчаємо їх еволюцію, є реальними сутностями, що володіють власною онтологічною природою, то властивість конструктивності вже від самого початку є певним спрощенням, огрублюванням дійсності. Така ситуація є типовою для будь-якого дослідження: наука вивчає свої об'єкти не в їх власних іпостасях, а всього лише на більш-менш адекватних моделях. І властивість конструктивності, яку ми приписуємо досліджуваним об'єктам і явищам, є базовим припущенням для подальшого розвитку теорії.

Наступний крок – побудова адекватного опису досліджуваного об'єкта, що дозволяє здійснити його ідентифікацію та відтворення його властивостей. Спробуємо встановити, які властивості повинен мати оператор (відображення) p , що реалізує побудову опису об'єкта, якому ми призначили властивість конструктивності.

По-перше, цей оператор зобов'язаний мати в своєму складі якийсь аналог перцептивно-сенсорного апарату, що дозволяє йому сприймати властивості спостережуваного об'єкта й відрізнити його від інших об'єктів. Сприйняті в такий спосіб властивості повинні потім фіксуватися в середовищі внутрішніх станів цього оператора і піддаватися якимось аналітичним та синтетичним процедурам що мають результатом конструктивний (фактично – формальний) об'єкт, який представляє собою вираз деякої, цілком визначеної комбінації внутрішніх станів оператора. Він ототожнюється з описом вихідного спостережуваного об'єкта.

У теорії складності та інформації Колмогорова оператор, що здійснює переробку сприйманих ним властивостей спостережуваного об'єкта в своє внутрішнє уявлення, також уявляється у формі деякого конструктивного об'єкта. Він також набуває форму деякого опису, а конкретно – слова в алфавіті внутрішніх станів (у Колмогорова вони марковані двійковими послідовностями). Серед можливих описів вибирається мінімальний – з урахуванням деяких додаткових умов, і таким чином отримуємо вираз для складності вихідного об'єкта відносно його опису. Він і слугує вихідним матеріалом для побудови кількісних мір складності та інформації.

Зазначені міркування є корисними для побудови мір складності конкретних механізмів еволюції, що формують реальний світ. Вони дозволяють побудувати своєрідний місток між математичними абстракціями і властивостями об'єктів реального світу. Це стає більш зрозумілим при зіставленні властивостей складності, інформації та енергії і спонукає фахівців, що займаються інформаційними властивостями систем, поступово усвідомлювати недостатність одного лише інформаційного підходу навіть у власній галузі. Уявлення, факти й методи різних наук будуть прагнути до конвергенції все інтенсивніше. У цьому проявляється сенс трансдисциплінарності – основної визначальної риси сучасного розвитку науки.

Відзначимо, що далеко не будь-яка інформація може бути перетвореною на корисний ресурс. В окремому випадку цей процес, образно висловлюючись, здатний реалізувати навіть один інформаційний демон Максвелла. У реальних же ситуаціях для досягнення мети створюються цілі комплекси організацій та інституцій (за Селфриджем²⁵⁰ використовуємо для них назву «пандемоніуми»), що забезпечують виробництво, багаторазові перетворення інформації та її транзакції, доки вона не надійде до соціотехнічної системи в потрібний момент, та ще й в потрібній формі, адаптованої до сприйняття системою-реципієнтом.

З викладеного випливає, що складність є не просто оцінною характеристикою, а фундаментальною об'єктивною властивістю явищ і процесів. Існує глибока аналогія між визначеннями поняття складності, з одного боку, та енергії, що також є універсальною об'єктивною характеристикою речей, з іншого.

Незважаючи на те, що складність є головним еволюційним фактором і рушієм, її зростання в межах будь-якого конкретного механізму еволюції не може тривати необмежено. Аналіз даних свідчить про те, що кожен механізм еволюції (і, відповідно, етап окремо взятого механізму) має свою, характерну саме для нього границю зростання складності, обумовлену його системною будовою. Ця обставина має виняткове значення для темпоральної динаміки механізму еволюції, слугує головним фактором, що визначає обмеженість у часі кожного механізму (та етапу) еволюції, і водночас забезпечує дискретність самої множини механізмів. Отже, оцінка складності об'єктів, що еволюціонують, керованих тими чи

²⁵⁰ Selfridge O.G. Pandemonium: a paradigm for learning. In: Mechanisation of thought processes. London. HMSO., 1959. P. 511-531.

іншими механізмами, набуває вирішального значення для розвитку загальної теорії еволюції.

Загальних, універсальних методів, що дозволяють оцінити складність того чи іншого реального об'єкта, наскільки нам відомо, не існує. Хоча теорія складності розвивається вже понад півстоліття, її змістовні результати в основному зосереджені в галузі так званої обчислювальної складності й стосуються артефактів. Ідеться і про власне проблематику складності обчислень, а також близькі до неї задачі складності алгоритмів, програм, складності доказів, складності інформаційного пошуку і т. п. Щодо моделей складності реальних об'єктів і процесів, то результати тут набагато скромніші. Переважно вони стосуються поведінки так званих складних систем. Окрім того, складність останніх оцінюється всього лише на якісному рівні через фактори багатопараметричності та / або нелінійності. Зрозуміло, що кількісних оцінок складності відповідних систем не робиться. Автору не відомі навіть постановки таких задач.

Постає вельми привабливою можливість побудови формальної моделі складності реальної системи шляхом зведення її до якоїсь відомої задачі визначення обчислювальної складності. Однак і такі приклади нам, на жаль, невідомі.

Особливий інтерес представляє комунікаційний механізм еволюції. Адже комунікація є принципово іншим, а саме, небіологічним (точніше, біосоціальним) механізмом ускладнення. У цьому контексті під комунікацією ми розуміємо специфічну область соціальної взаємодії біологічних суб'єктів, а саме, дво- (й багато-) стороннє спілкування індивідуумів, в основі якого лежить передача соціально значущих сигналів. Вид, форма, зміст і когнітивний статус використовуваних символів може варіюватися в широких межах. Комунікація передбачає наявність психіки в якості структурно-функціонального субстрату, що підтримує комунікативні процеси. Відповідно, психіка виникає з властивості дратівливості живих істот і розвивається в зв'язку з утворенням і розвитком у них нервової системи, що забезпечує зв'язок з попереднім нейронним механізмом еволюції.

У своєму розвитку психіка пройшла низку послідовних надбудованих одна над одною стадій, серед яких відзначимо: перцептивну, сенсорну, інтелектуальну та ін. Ми починаємо відлік комунікаційного механізму від зародження інтелектуальної стадії –

примітивних форм мислення на основі зародження елементів другої сигнальної системи. Такими здібностями володіють соціальні біологічні суб'єкти, починаючи з деяких соціальних комах (бджоли, комахи і т. п.). У книзі²⁵¹ виділено два типи інтелекту (1-го і 2-го роду), диференційовані за обсягом і якістю зв'язків між розумовою та мовною підсистемами мовнорозумових апаратів суб'єктів-учасників комунікативних процесів. Сформульовано основний когнітивний тракт (ОКТ), що концентрує етапи когнітивно-комунікативного освоєння дійсності:

СПРИЙНЯТТЯ → ВІДЧУТТЯ → ПЕРЕЖИВАННЯ → РОЗУМІННЯ →
→ УСВІДОМЛЕННЯ → РЕФЛЕКСІЯ → РЕАКЦІЯ.

ОКТ складався історично – у процесі розгортання комунікаційного механізму еволюції.

Відповідно до викладеного вважаємо, що субстанціями комунікаційного механізму еволюції є сигнальні системи, які розвинулися у деяких видів соціальних тварин і, зрозуміло, у людей. Окрім того, «мовна» («мовленнева») комунікація слугує тут головним елементом комунікаційного механізму ускладнення.

Виникає питання: як обрати міру складності комунікаційного механізму? Пропонуємо в якості цієї міри визначити обсяг «лексичної системи» – кількості «слів» у «мовах» відповідних комунікативних спільнот.

Таку пропозицію необхідно пояснити. Адже поняття мови (і лексики) тварин, а тим більше – комах вельми умовне. Воно значно відрізняється, від того сенсу, який ми вкладаємо в визначення людської мови. З іншого боку, чітке визначення навіть і людській мові також не уявляється можливим. Однак, ми знаємо, що всі комунікативні («мовні») системи мають ряд вельми фундаментальних загальних властивостей, що дозволяють віднести їх до певного єдиного класу.

Так, у всіх таких системах виділяються деякі дискретні одиниці – носії (концентратори) семантичної, соціально значущої для спільноти комунікантів інформації. Вони мають дихотомічну природу і є носіями відношення «форма – зміст». Такі комунікативні системи мають цілу низку властивостей, близьких до тих, що були описані нами при викладі колмогорівського визначення інформації. Ще ближче вони (аж до буквального збігу) до властивостей елементарних інформаційних одиниць, що розвинулися в наслідок тих чи інших лексикографічних ефектів.

²⁵¹ Широков В.А. Феноменологія лексикографічних систем : К., Наукова думка. 2004, С. 20.

Ці міркування дозволяють нам використовувати обсяг лексики комунікативних систем відповідних спільнот в якості міри складності комунікаційного механізму еволюції.

Необхідно відзначити, що на сучасному етапі розвитку цивілізації, розміри інформації, яка продукується людством, зростають так швидко, що виникають цілком обґрунтовані сумніви, як такі великі обсяги інформації можуть бути ефективно оброблені, а головне – адекватно сприйняті і усвідомлені їх реципієнтами-адресатами в реальному часі сучасного буття. Адже психо-ментально-фізіологічна природа людини, в тому числі її здатність до сприйняття та оброблення інформації, навряд чи істотно змінилася з часів Адама. Основний когнітивний тракт людини²⁵² продовжує так само діяти, як і тисячі років тому, хоча, так би мовити, інформаційний антураж цивілізації змінився докорінно. Експоненційне зростання інформації²⁵³ не супроводжується адекватним зростанням людських можливостей з її засвоєння, а тим більш ефективного використання.

Таким чином, виникає головне протиріччя сучасної епохи: закон еволюції вимагає зростання обсягів інформації, яку людство виробляє і сприймає, а суспільство, розглядуване як сума індивідів і відносин між ними, в силу особливостей людської природи не в змозі належним чином скористатися цими обсягами і мусить обмежувати їх виробництво, оброблення й використання.

Еволюція наче сама «вмикає» механізми свого гальмування, які іноді проявляються в досить драматичних формах. Усе більшої популярності набувають катастрофічні сценарії розвитку цивілізації, гіпотези технологічної сингулярності²⁵⁴ та ін.

²⁵² Palagin A. V., Shyrovkov V. A. Principles of cognitive lexicography // Informational theories & application. 2000. Vol.9. № 2. P. 43–51.

²⁵³ Музяков С. И. Информационная среда и условия экспоненциального роста объема знаний в современном обществе. *Власть*. 2012. № 4. С. 42–46.

²⁵⁴ Vinge, Vernor. The Coming Technological Singularity: How to survive in the post-human era. In "Vision-21. Interdisciplinary Science and Engineering in the Era of Cyberspace". Proceedings of a symposium consponsored by the NASA Lewis Research Centre and the Ohio Aerospace Institute and held in Westlake, Ohio. March 30–31, 1993 / пер. с англ. Олег Данилов. Компьютерраонлайн.; Ray Kurzweil. The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology. Viking. 2006. P. 652.; Панов А. Д. Технологическая сингулярность, теорема Пенроуза об искусственном интеллекте и квантовая природа сознания. URL:http://www.intelros.ru/pdf/metafizika/2013_3/7.pdf; Медведев Д. А. Сверхтехнологии и общество в XXI веке: курс лекций [Видиолекция 10. Технологическая сингулярность]. 2008 / Univertv.ru – Режим доступа: http://univertv.ru/video/sociologiya/sverhtehnologii_i_obwestvo_v_21_veke/lekcija_10_tehnologicheskaia_singulyarnost/. Дата обращения: 21.12.2015.

Нагальна потреба відповіді на ці виклики стимулювала нові підходи до оперування надвеликими масивами інформації і появу концепції «*Big Data*» або «*Великих даних*», які символічно характеризують як «три V», а саме: *Volume* («обсяг» – петабайти даних, що зберігаються), *Velocity* («швидкість» – отримання даних, перетворення, завантаження, аналіз, оброблення та реагування в реальному часі) і *Variety* («різноманітність» – оброблення структурованих, напівструктурованих і неструктурованих даних різних типів).

Останнім часом до наведених «трьох V» додають ще два: *Veracity* – достовірність даних, якій користувачі почали надавати щораз більшої ваги, і *Value* – цінність здобутої і накопиченої інформації. Зараз «Великі Дані» визнають другим за значущістю (після віртуалізації) трендом в інформаційно-технологічній інфраструктурі, який вважають вагомішим, ніж навіть енергозбереження та моніторинг.

Зазначені особливості сучасного етапу розвитку Мережі актуалізували проблему створення інструментів, здатних «узяти» на себе значну частину функцій основного когнітивного тракту людини.

Серед багатьох аспектів інтелектуалізації виокремлюємо мову. Дійсно, серед величезної кількості визначень штучного інтелекту фігурує і таке: «Штучний інтелект – це форма індивідуалізації технічних систем, що має мовний статус»²⁵⁵, а, отже, інтелект узагалі можна вважати формою індивідуалізації систем.

Лінгвістичне забезпечення Мережі насправді відіграє роль провідного чинника і основного інтерфейсу, що забезпечує взаємодію Людини з Мережею і Людини з Людиною через Мережу. Мабуть, така ситуація матиме місце і в найближчому майбутньому. Отже, набуває щораз більшої актуальності проблема об'єднання («інтеграції») ідей і технологій віртуалізації, Великих даних і інтелектуалізації (головним чином, через механізми природної мови). Але особливість лінгвістичних засобів полягає в тому, що мови існують лише у формі окремих національних мов, носії яких, власне, і здатні розробляти лінгвістичні компоненти програмного забезпечення на належному рівні і прийнятної якості. Основою такого роду розробок є добре кодифіковані, анотовані й репрезентативні моделі та масиви лінгвістичних даних, що

²⁵⁵ Широков В. А. Феноменологія лексикографічних систем. Київ : Наук. думка, 2004. С. 20. (Зізнаємося, однак, що в даному визначенні нероз'ясненим залишається поняття «мовного статусу». Як завжди, диявол – у деталях, тобто – в диференційних семах!).

представляють всі (в ідеалі) аспекти функціонування тієї чи іншої мови – як у когнітивному, так і в комунікативному плані.

Такими засобами є лексикографічні системи, що надають далекосяжне узагальнення поняття словника²⁵⁶, і лінгвістичні корпуси²⁵⁷, які оперують великими цифровими масивами лінгвістично кваліфікованих й анотованих текстів. Саме вони стали базовими, центральними концептуально-функціональними об'єктами для фундаментальних досліджень і прикладних розробок Фонду. Проте, на початку його діяльності наукове визначення та деталізація цих об'єктів були ще у зародковому стані. Цим, зокрема, пояснюється вживання терміна «машинний фонд» замість «лінгвістичний корпус».

Зазначимо, що створення лексикографічних систем і лінгвістичних корпусів, які є базою для подальшого розроблення високоякісних засобів лінгвістичного забезпечення, саме по собі є досить складним і надзвичайно трудомістким завданням, що потребує залучення значного числа кваліфікованих фахівців.

Актуалізується проблема створення сучасної національної системи електронних лінгвістичних ресурсів та національної лінгвістичної інформаційно-комунікаційної інфраструктури. Розв'язання такої складної проблеми потребує наявності інструментів, спроможних забезпечити ефективну автоматизацію створення лінгвістичних ресурсів та елементів інфраструктури, тобто розроблення відповідних інформаційно-лінгвістичних технологій.

Лінгвістична інфраструктура містить компоненти для забезпечення повного життєвого циклу лексикографічних систем (Л-систем), а також відповідні технології інтеграції зазначених систем та компонентів між собою та до необхідних лексикографічних середовищ.

Як показує досвід реалізації багатьох проєктів зі створення лексикографічних систем та лексикографічних лабораторій в УМІФ НАН України, зазначені системи створюються у зв'язку з дослідженням певних лексикографічних ефектів та з часом вдосконалюються, еволюціонують, трансформуються тощо. Отже, говоримо про життєвий цикл Л-систем.

²⁵⁶ Широков В. А. Інформаційна теорія лексикографічних систем. Київ : Довіра, 1998. 331 с.

²⁵⁷ Широков В. А. та ін. Корпусна лінгвістика: монографія / Широков В. А., Бугаков О. В., Грязнухіна Т. О., Костишин О. М., Кригін М. Ю.; НАН України, Укр. мов.-інформ. фонд. Київ : Довіра, 2005. 472 с.

Під життєвим циклом Л-системи розуміємо ряд таких фаз (етапів) її розвитку:

1) Виявлення²⁵⁸ або виникнення та розвиток Л-ефекту (ефектів).

2) Виникнення передумов та необхідності вивчення та інформаційної взаємодії із зазначеними в пункті 1 ефектами (для їх реалізації, впливу на них тощо).

3) Проєктування та конструювання моделей Л-системи із врахуванням передумов наведених у пункті 2, а також на основі загальних уявлень про Л-систему та її архітектуру.

4) Конкретизація, структурування (структуризація) Л-системи на кожному з рівнів її реалізації відповідно до модельних уявлень, наведених у пункті 3 та рівня (глибини) рекурсивної редукції. Вироблення на цій основі конкретної системотехніки та програми даної Л-системи.

5) Реалізація необхідних компонентів Л-системи відповідно до модельно-архітектурних уявлень, наведених у пункті 3 та на основі системотехніки з пункту 4 за допомогою мови програмування Л-систем.

6) Розвинення Л-системи за окремими рівнями до необхідної глибини на основі принципу рекурсивної редукції у процесі її функціонування та адаптації для більш повної реалізації програми діяльності на основі принципу зворотного зв'язку. Процес розвинення нерідко полягає у створенні відповідної кількості лексикографічних агентів необхідних типів для інформаційної взаємодії та (чи) реалізації відповідних лексикографічних ефектів.

7) Включення Л-системи, її Л-агентів у контури лінгвістичної інфраструктури шляхом встановлення відповідних інформаційних взаємозв'язків з іншими Л-системами, що створюються чи задіюються, якщо були вже створені (на основі трансформації чи без) у зазначеній лінгвістичній інфраструктурі з метою забезпечення життєвого циклу Л-системи на основі віртуалізації зазначених Л-систем на необхідних рівнях віртуалізації відповідними засобами.

8) Функціонування Л-системи.

9) Термінація Л-системи в результаті завершення виконання її програми діяльності та за необхідності трансформація її чи окремих її Л-агентів з метою забезпечення інформаційної взаємодії з новими лексикографічними ефектами.

²⁵⁸ У даному контексті не є важливим, чи Л-ефект тільки виник, чи він тільки був виявлений.

Отже, необхідними елементами інфраструктури Л-системи є відповідні окремим її архітектурним частинам Л-агенти та використання технологій віртуалізації. Мова перетворилася на основний технологічний інструмент у системі сучасних глобальних комунікацій.

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики концентруються переважно у прикладній галузі – машинного перекладу, цифрових трансформацій письмових текстів і усної мови, в загальному, всього того, що отримало найменування NLP, тобто Natural Language Processing. Такий статус мови ставить і нові вимоги до її дослідження. Необхідно: вивчати всі феномени мови, а не лише окремі приклади (принцип повноти); поєднувати «непоєднуване» (еклектика – принцип інтегрованості); враховувати відносність лінгвістичних понять, категорій, законів (принцип лінгвістичного релятивізму); враховувати ефективність (методи, інструменти і результати мусять бути легкодоступними та «операбельними»).

Проблематика ставить нові завдання і перед академічним мовознавством, яке поки що втрачає свої позиції у конкуренції з такими гігантами мережевого світу як Google, Microsoft, Яндекс, АВВУ та ін. Особливості сучасного етапу розвитку Мережі поставили проблему створення інструментів, здатних «узяти» на себе значну частину функцій основного когнітивного тракту людини.

Серед нових технологій у мовознавстві означимо такі:

1. Лінгвістичні корпуси (корпусні технології).
2. Інструментальні комп'ютерні, у тому числі мережеві, системи лінгвістичного дослідження.
3. Віртуальні системи професійної взаємодії у лінгвістиці.

В Українському мовно-інформаційному фонді НАН України реалізовано чимало із зазначених інструментів. Зокрема, розроблено і створено понад 40 різних Віртуальних (лексикографічних) лабораторій. Деякі з них працюють в режимі промислової експлуатації. Створено Український лінгвістичний корпус обсягом близько 200 млн. слововживань.

Досвід Українського мовно-інформаційного фонду в галузі віртуалізації системи професійної взаємодії засвідчує необхідність створення сучасної універсальної інтелектуальної віртуалізованої інструментальної системи професійної взаємодії у галузі лінгвістики та формування на цій основі універсальної системи лінгвістичних ресурсів України.

Окреслимо вимоги до такої системи:

1. Мережецентричність. Спроможність функціонувати в різних мережевих середовищах.

2. Віртуальність. Здатність до забезпечення ефективної професійної взаємодії висококваліфікованих фахівців, які працюють над спільними проектами.

3. Кросплатформеність. Здатність функціонувати в різних операційних середовищах та платформах.

4. Інтелектуальність. Здатність до виконання певних інтелектуальних операцій з природномовними об'єктами (зокрема, операції граматичної та семантичної ідентифікації) та орієнтованість на адаптацію когнітивних механізмів.

5. «BIG DATA»: Спроможність до опрацювання великих обсягів лінгвістичних даних.

Основою системи такого типу можуть бути Лексикографічно-програмні платформи UNILEX, ULISS, POLYHEDRON створені в УМІФ НАН України.

Узагальнено модель віртуалізованої системи професійної взаємодії можливо представити так:

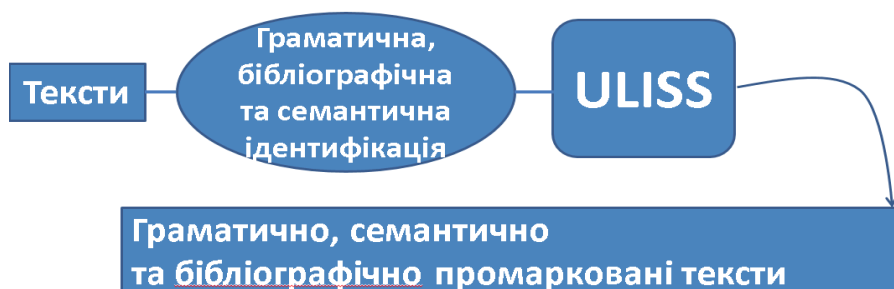


Функціональні завдання платформ: ULISS²⁵⁹ - Менеджмент лінгвістичних корпусів:

- Створення електронної бібліотеки текстів з повним бібліографічним пошуком;
- Граматичне маркування текстів;
- Семантичне маркування текстів;
- Реалізація різних режимів бібліографічного та лінгвістичного пошуку та оперування одержаними даними;
- Поповнення загальної бази даних, введення, редагування та маркування нових текстів у локальному та віртуальному режимах;

²⁵⁹ https://www.ulif.org.ua/system/files/ling_inf_studio_tom_4_umif_b5.pdf

- Розвиток корпусу, інтеграція та взаємодія з іншими мовно-інформаційними системами;
- Створення розподілених лінгвістичних корпусів із застосуванням блокчейн-технологій.



POLYHEDRON – експлікує концептуальну структуру ULISS-тексту.

Когнітивні засоби ПОЛІЕДР забезпечують наочне інтуїтивно-зрозуміле user-friendly відображення трансдисциплінарних онтологічних образів, семантично пов'язаних контекстів їх описів та результати обміну інформацією між розподіленими трансдисциплінарними інформаційними ресурсами (системами, прикладними програмами, базами даних тощо).

Когнітивні засоби формування трансдисциплінарних онтологічних образів мають гнучкий інструментарій для можливого подальшого розширення функціоналу, його розвитку та інтеграції з іншими програмними засобами.

Підтримка форматів даних та стандартів:

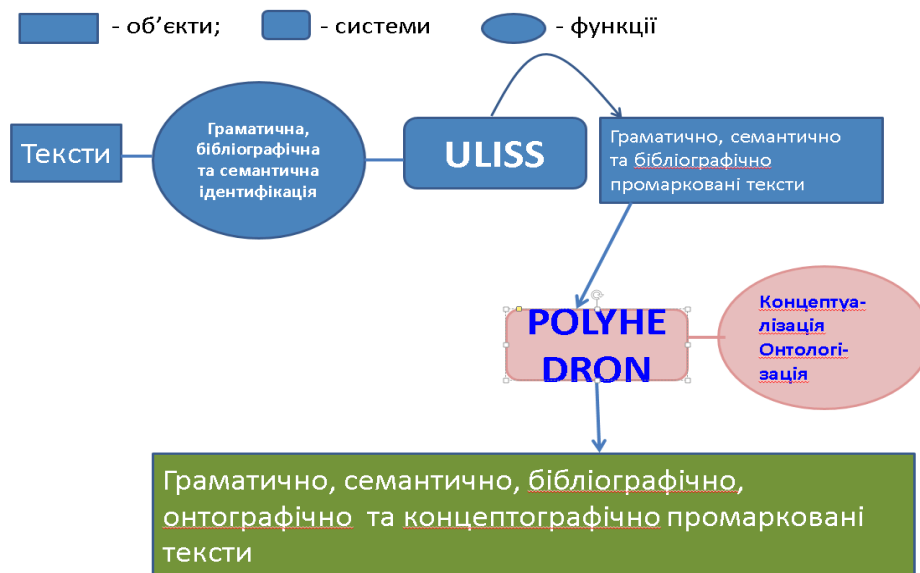
- HTML, WML, XML, Text, OWL, CSV, Microsoft Office, Adobe PDF, WordPerfect, RTF та інші можливі.
- XML, JSON, BSON та ін. для опису даних;
- Hypertext Transfer Protocol (HTTP), Hypertext Transfer Protocol Secure (HTTPS);
- SOAP (Simple Object Access Protocol) або REST (Representation State Transfer) для обміну структурованими повідомленнями в розподілених системах;
 - WSDL для опису сервісів;
 - UDDI для зберігання й надання за запитом WSDL-описів;
 - Інструменти розроблені на базі Web-сервісів (WS), які позиціонуються як універсальна технологія зв'язування істотно різнорідних систем та є однією з реалізацій SOA-застосувань (Service-Oriented Architecture – SOA);

- Підтримка обробки інформації в режимі реального часу, збір, зберігання, обробка та аналіз даних, розташованих в найбільш популярних і розвинутих сховищах, таких як Web-сервери, файлові архіви, СУБД тощо;
- Повноцінна інтеграція та налаштування модулів і компонентів як через стандартні програмні інтерфейси (Java, XML), так і за допомогою засобів розробки;
- Наявність зручного графічного інтерфейсу з інтуїтивно-зрозумілою системою меню із визначенням мультимедіа джерел даних.

Web-сервіси ПОЛІЕДР підтримують стандарт REST та промислові стандарти SOAP й OGC (Open geospatial Consortium).

IT-ПОЛІЕДР забезпечує:

- Автоматизовану індуктивну побудову онтологій на основі неупорядкованих тверджень про об'єкти та їх властивості з виявленням нових знань – перетинів описів об'єктів Це дозволяє вирішувати задачу кластеризації – знаходження груп схожих об'єктів та подій та виявляти нові класи об'єктів у процесі побудови онтології.
- Автоматичне виявлення контекстного зв'язку між термінами з різних документів, що дозволяє виявляти приховані зв'язки між об'єктами та подіями, які описані у різних документах у базі ПОЛІЕДР.
- Середовище та інструменти для розв'язання багатокритеріальної задачі вибору (підтримки прийняття рішень) на основі онтологічного опису об'єктів предметної галузі.



POLYHEDRON – Концепто- та онтографічне опрацювання ULISS-маркованих текстів:

- Виділення ключових концептів тексту;
- Встановлення та експлікація зв'язків між концептами;

- Онтологічна кваліфікація зв'язків між концептами;
- Побудова та менеджмент онтологій;
- Поповнення онтологічної бази даних, побудова «онтологічних картин світу»;

- Інтеграція та взаємодія POLYHEDRON-опрацьованих текстів з іншими мовно-інформаційними системами.

UNILEX – Декларативно-лексикографічний опис, індексування та менеджмент ULISS-POLYHEDRON-маркованих текстів:

- Побудова структури концепто-онто-орієнтованої Л-системи;
- Транспорт концептів до Л-системи;
- Лексикографічне опрацювання концептів (побудова та маркування дефініцій, експлікація зв'язків між концептами та контекстне забезпечення);

- Поповнення та розвиток лексикографічної бази даних, побудова «галузових картин світу»;

- Інтеграція та взаємодія ULISS-POLYHEDRON-UNILEX опрацьованих об'єктів з іншими мовно-інформаційними системами.



Отже, у мережецентричному світі природна людська мова стає не тільки і не стільки гуманітарним, скільки і насамперед технологічним чинником, так що технологічний статус мови значною мірою визначатиме характер розвитку цифрової мережецентричної цивілізації у найближчий період, а разом із цим – і ієрархію мов, яка демонструватиме спроможність тієї чи іншої національної мови до успішної конкуренції

серед усього кола світових мов. Без створення сучасної системи національних лінгвістичних ресурсів та національної лінгвістичної інфраструктури ефективний розвиток мережецентричного суспільства та економіки знань в Україні неможливий. Сформульовані в такий спосіб задачі зараз перетворилися на серйозні виклики національній та інформаційній безпеці держави.

З використанням розглянутих підходів до місця і ролі природної мови в системі мережевих комунікацій запропоновано ряд заходів до концепції реформування НАН України та до гуманітарної програми НАН України:

1. Підтримка та розвиток мережі партнерів (середньої, професійно-технічної та вищої освіти).

2. Створення міждисциплінарних проєктів з кожним навчальним закладом-партнером.

3. Створення Центру інноваційної підготовки вчителя-словесника.

4. Інтеграція навчальних закладів з наукою: розширення партнерських зв'язків.

5. Дослідницька база для навчальних закладів (середньої, професійно-технічної та вищої освіти).

6. Виявлення та підтримка молодих вчених (організація спільних вебінарів, майстер класів та проведення конкурсних робіт з використання напрацювань Українського мовно-інформаційного фонду НАН України).

7. Започаткування Всеукраїнського проєкту «Загальний український національний лінгвістичний корпус» НАН України (оновлена платформа ULISS, розподілена хмаринна система із застосуванням блокчейн-технологій, доведення обсягу Загального українського національного лінгвістичного корпусу до 1 млрд. слововживань).

8. Започаткування Всеукраїнського проєкту «Всезагальний словник української мови» НАН України (оновлена платформа UNILEX).

9. Створення «Молодіжної дослідницької лабораторії» (онлайн-платформи для створення мікрословників та лінгвістичних мікрокорпусів на основі інтеграції платформ ULISS, POLYHEDRON та UNILEX, створення віртуальних команд дослідників (студентів, молодих учених) з різних навчальних закладів.

Інтеграція мікрословників до всезагального словника з використанням хмаринних технологій.

Інтеграція мікрокорпусів до Загального українського національного лінгвістичного корпусу НАН України (на основі оновленої платформи ULISS).

10. Всеукраїнський проєкт «Національна словникова база».
11. Всеукраїнський проєкт «Система національної термінології і термінографії».
12. Всеукраїнський проєкт «Формування національної лінгвістичної інфраструктури».
13. Всеукраїнський проєкт «Формування системи національних лінгвістичних ресурсів України».
14. Всеукраїнський проєкт «Інтелектуальні системи опрацювання текстів. Застосування корпусних технологій і концептографічних систем типу ULISS, POLYHEDRON та UNILEX в освіті та інженерії знань».
15. Всеукраїнський проєкт «Електронне навчання з використання інформаційних ресурсів НАН України».
16. Всеукраїнський проєкт «Лінгвістичне забезпечення міжнародної діяльності, посольств та консульств України за кордоном».
17. Всеукраїнський проєкт «Інтелектуальні мовно-інформаційні інтерфейси» (розпізнавання мовлення, відео).
18. Всеукраїнський проєкт «електронний підручник».
19. Створення соціально-професійної мережі «Всеукраїнський лінгвістичний діалог».
20. Система всеукраїнських та регіональних фестивалів «Українська мова в пісні та романсі».
21. Всеукраїнський портал «Українська мова»: довідкова служба з української мови, онлайн-система «Український правопис», створення дистанційних курсів. Онлайн-радіо та онлайн-відео канали з науково-популярними передачами, що стосуються української культури (а також культури мовлення), лінгвістики та правопису.

Розпочато роботу зі створення активного мультимедійного словника з інфомедійної грамотності як інструменту для взаємодії у формуванні інфомедійнограмотної особистості; учасники проєкту зможуть самостійно наповнювати, коментувати, додавати лексеми.

Створення національної лінгвістичної інфраструктури є одним із глобальних завдань Всеукраїнського лінгвістичного діалогу, розв'язувати яке доцільно поетапно.

Наукове видання

**ТЕКСТ У ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПАРАДИГМАХ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

за загальною редакцією О. М. Семенов

Відповідальна за випуск *О. Кудріна*

Технічне редагування *О. Семенов, О. Попова, А. Зленко*

Комп'ютерна верстка *О. Суріна*

Підписано до друку 29.09.2022.

Формат 60×84/16. Гарнітура Calibri.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 14,41.

Ум. фарб.-відб. 14,23. Обл.-вид. арк. 14,23.

Тираж 100 пр. Вид №36.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка

40002. м. Суми, вул. Роменська, 87

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.