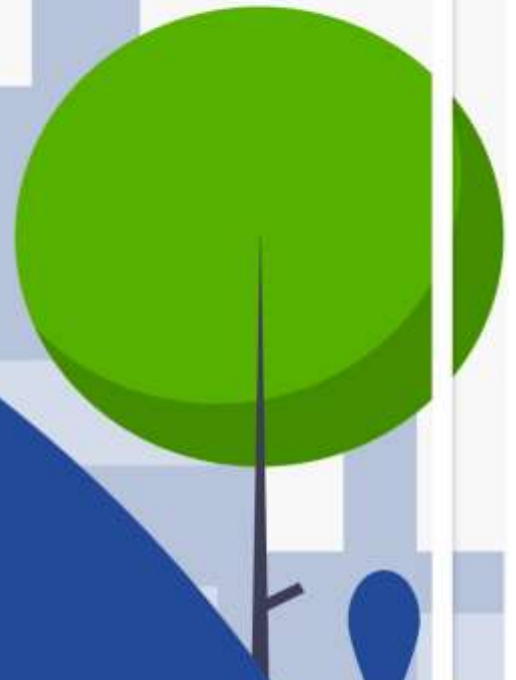


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ "ЖИТОМИРСЬКА ПОЛІТЕХНІКА"



Теоретичні та прикладні засади вивчення дискурсу

наукові читання

Житомир
2020

100 років Досвіду

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ "ЖИТОМИРСЬКА ПОЛІТЕХНІКА"

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА
ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ
ВИВЧЕННЯ ДИСКУРСУ**

наукові читання

на пошану сторіччя

Житомирської політехніки

Житомир

2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного університету "Житомирська політехніка"
(протокол № 4 від 26 червня 2020 року)*

Рецензенти:

1. АСТРАХАН Наталія Іванівна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри германської філології та зарубіжної літератури навчально-науковий інститут іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка
2. ВАКАЛЮК Тетяна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інженерії програмного забезпечення Державного університету "Житомирська політехніка"
3. ВОЙНАЛОВИЧ Людмила Петрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Житомирського державного університету імені Івана Франка

Колектив авторів:

Біляк І. В.	Згурська О.І.	Мельниченко І.С.	Суворова Л.К.
Гайдай І.О.	Канчура Є.О.	Могельницька Л.Ф.	Суховерхівка С.В.
Дідківська С.О.	Ковальчук І.С.	Остапчук А.С.	Фурсова Л.І.
Захарчук В.О.	Крушинська Н.І.	Сивак О.Б.	Черниш О.А.

Теоретичні та прикладні засади вивчення дискурсу: кол. монографія. – Житомир: Житомирська політехніка, 2020. – 181 с.

ISBN ISBN 978-966-683-548-5

У монографії визначено теоретичні основи та прикладні аспекти вивчення дискурсу в мовознавствочому, літературознавчому та педагогічному розрізі.

Аналіз наукової літератури та авторські напрацювання дописувачів дозволили проаналізувати функціонування базових понять дискурсології та жанрології, охарактеризувати постмодерністський дискурс, описати особливості мовленнєвого втілення етнічних стереотипів, дослідити педагогічний дискурс, зокрема як засіб формування позитивної мотивації освітньої діяльності та формування комунікативної компетентності студентів, здійснити аналіз змішаного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Книга буде корисною науковцям, аспірантам, освітянам, студентам-філологам та всім, хто цікавиться проблемами функціонування дискурсу.

© Колектив авторів,

ISBN 978-966-683-548-5

Житомирська політехніка, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ДИСКУРСУ	9
1. Дискурс – текст – концепт: теоретичні аспекти співвідношення понять.....	9
2. Концепція жанру в прикладній лінгвістиці.....	28
3. Лінгвостилістична складова медіажанру "слово редактора" як результат діяльності медійної мовної особистості.....	46
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ ДИСКУРС У ХУДОЖНЬОМУ ВИМІРІ	61
1. Дискурс постмодернізму в урбаністичних романах Террі Пратчетта...	61
2. Реалізація етнічних стереотипів в англomовному художньому дискурсі.....	84
3. Місто очима дитини: дискурс розвивально-пізнавальної літератури як зона діалогу художніх практик.....	103
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС	123
1. Педагогічний дискурс як засіб формування позитивної мотивації освітньої діяльності у підготовці майбутніх прикладних лінгвістів.....	123
2. Аналіз змішаного навчання та ефективність його компонентів під час впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.....	141
3. Формування комунікативної компетентності студентів немовних навчальних закладів за допомогою дискурсивної технології навчання на заняттях з англійської мови.....	159
НАШІ АВТОРИ	179

ПЕРЕДМОВА

Державний університет "Житомирська політехніка" – університет, який має давні традиції та активно розвивається на сучасному етапі. На сьогодні можна сміливо сказати, що Житомирська політехніка є лідером серед закладів вищої освіти нашого регіону.

На пошану 100-річчя нашого університету викладачі кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики видали колективну монографію. Це одна з найстаріших кафедр університету, яка з успіхом здійснює підготовку студентів з іноземних мов. Нещодавно кафедра стала випусковою, адже з 2019-2020 н. р. розпочато набір за надзвичайно перспективною спеціальністю, яка інтегрує знання кількох іноземних мов та інформаційно-комп'ютерних технологій – "035.10 Філологія. Прикладна лінгвістика".

Основою колективної монографії "Теоретичні та прикладні засади вивчення дискурсу" стали дослідження науковців кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету "Житомирська політехніка", а також суголосні їм роботи колег з інших закладів освіти Житомира. Ідея про поєднання зусиль фахівців різних напрямів (лінгвістики, літературознавства, педагогіки) для створення єдиної картини мовної комунікації виникла на тлі щоденної плідної взаємодії, що включає спостереження за функціонуванням тексту та втілення результатів дослідження у викладацьку практику.

Матеріали монографії згруповано у трьох розділах:

1. Теоретичні основи вивчення дискурсу.
2. Сучасний дискурс у художньому вимірі.
3. Педагогічний дискурс.

Перший розділ "Теоретичні основи вивчення дискурсу" відкривається ґрунтовним та всебічним аналізом Л. Суворової функціонування базових

понять дискурсології. З урахуванням поточної динаміки та з огляду на відсутність сталого визначення, дослідниця акцентує увагу на прагматичному й процесуальному аспектах дискурсу, підкреслює його роль в актуалізації тексту. Дискурс як *соціокультурний чинник* є предметом розгляду в статті "Реалізація етнічних стереотипів в англomовному художньому дискурсі". *Біполярність дискурсу*, що передбачає наявність автора і реципієнта як споживача, стає основою досліджень "Дискурс постмодернізму в урбаністичних романах Террі Пратчетта" та "Місто очима дитини: дискурс розвивально-пізнавальної літератури як зона діалогу художніх практик". *Мотиваційний аспект* дискурсу є предметом розгляду у III розділі книги, присвяченому педагогічному дискурсу. Позбавлений адресата текст не вважається дискурсом, адже не передбачає комунікативної взаємодії, саме тому в роботах авторів монографії значне місце посідає питання рецепції художнього тексту читачем і соціумом та зорієнтованість на адресата навчального процесу – здобувача вищої освіти.

Категорія жанру в його соціально-комунікативному аспекті розглядається в дослідженні О. Черниш "Концепція жанру у прикладній лінгвістиці". Аналізуючи дискурсивне функціонування жанру, авторка приділяє увагу організації мовного коду інтерактивної взаємодії мовців, враховує соціальні функції і певні, специфічні для кожної сфери, умови мовленнєвого спілкування, які породжують жанри. У ході дослідження О. Черниш приходить до висновку про природу жанру як сукупності комунікативних подій, "учасники яких поділяють певні комунікативні наміри, що визначаються та усвідомлюються членами відповідних дискурсивних спільнот". Логічним завершенням третього розділу є дослідження О. Черниш і О. Сивак лінгвостилістичної складової медіажанру крізь призму медійної мовної особистості автора, де аналізується людина в мові і мова в людині. Таким чином, теоретичний розділ монографії охоплює базові поняття дискурсології, та, поруч з текстом і концептом, розглядає жанр в його дискурсивній функції посередника між індивидом і суспільством, що передбачає певні ролі автора й читача.

Другий розділ монографії "Сучасний дискурс у художньому вимірі" містить дослідження, пов'язані рецептивним підходом до матеріалу: урбаністичного дискурсу романів сучасного британського письменника Террі Пратчетта, етнічного дискурсу в англomовних художніх творах та дискурсу розвивально-пізнавальної дитячої літератури в зоні діалогу художніх практик.

Постмодерністський дискурс урбаністичних романів Террі Пратчетта передбачає активний діалог автора й читача, гру зі смислами, обернення та деконструкцію бінарних опозицій, гру з горизонтом очікування та широкий спектр мовної гри.

Дискурсивний аналіз етнічних стереотипів в англomовній художній літературі здійснено в дослідженні В. Захарчук, І. Мельниченко та Л. Могельницької. Підхід до аналізу мовних стереотипів, утілених у стійких виразах, сполученнях та художніх образах, демонструє сприйняття етнічних груп у контексті усвідомлення Іншого та Чужого. Дослідження демонструє широкий спектр етнічних стереотипів та формує базу критичного мислення й оновлення погляду на Чужого в міжкультурному спілкуванні.

Інтермедіальний аналіз ілюстрованих книжок, здійснений Є. Канчурою та А. Остапчук, демонструє особливості сприйняття дитиною міста, втілені засобами художнього тексту та зображувального мистецтва. Поєднання слова й малюнка відбувається в комплексі з алюзіями на музичні твори та активізацією не тільки візуального, вербального, але й слухового сприйняття. Дослідниці акцентують увагу на розвивально-пізнавальному аспекті дитячої літератури та прокладають своєрідний місток від теоретичного матеріалу до педагогічної практики.

Розділ 3 "Педагогічний дискурс" присвячено аналізу засобів мотивації освітньої діяльності, ефективності змішаного навчання та практиці дискурсивних технологій.

За результатами дослідження, проведеного І. Гайдай, О. Згурською та Н. Крушинською, визначено, що педагогічний дискурс є засобом інтенсифікації

освітнього процесу в закладах вищої освіти, а комунікативні стратегії педагогічного дискурсу, реалізовані в освітньому спілкуванні, мають стимулювальну та мотиваційну направленість, забезпечують сприятливий психологічний клімат взаємодії.

У результаті теоретичного аналізу технології змішаного навчання та ефективності його компонентів, здійсненого С. Дідківською, було визначено переваги та недоліки його форм та методів. Зроблено висновок про доцільність варіативності структури змішаного навчання, відповідно до індивідуальних особливостей студентів.

І. Ковальчук, С. Суховецька та Л. Фурсова у своєму дослідженні виокремлюють дискурсивні технології навчання, засновані на використанні таких активних методів як доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання тощо.

Монографія адресована широкому колу фахівців філологічних та педагогічних спеціальностей.

Від авторського колективу,

Євгенія Канчура,

Ірина Гайдай

Розділ I

Теоретичні основи вивчення дискурсу

ДИСКУРС – ТЕКСТ – КОНЦЕПТ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ

Людмила СУВОРОВА

Наразі у науковому світі доволі помітним видається процес взаємопроникнення різноманітних дисциплін та галузей, що зумовлює включення в термінологічний науковий арсенал таких логічних одиниць, які могли б систематизувати гносеологічні концепції та ментальний досвід у вигляді певних словесних знаків як одиниць комунікативного процесу. Активне оперування поняттями "концепт", "текст", "дискурс" можна коментувати їхнім полідисциплінарним та неоднорідним щодо свого семантичного навантаження характером.

Дискусійний вияв щодо співвідношення та взаємодії цих термінологічних одиниць на сьогодні зумовлений відсутністю чітко визначених рамок. Беззаперечною видається позиція, згідно з якою усі ці три терміни суміжно пов'язані між собою. Огляд науково-теоретичних студій, присвячених розгляду цієї теми, дає змогу стверджувати, що можливість визначення одного терміна, беззаперечно, тяжіє до з'ясування семантики іншого – і навпаки. Для того, аби зрозуміти природу дискурсу, необхідно звернутися до тексту; текст чи сукупність текстів складають дискурс. Своєрідність дискурсу залежить від світоглядно-аксіологічних доміант певної культури – концептів як "семантичних маркерів" [11, с. 42].

Академічне середовище рясніє низкою наукових шкіл, напрямів, теорій і тверджень стосовно трактування значення, функціональної ролі та кореляції цих понять, які доволі часто використовуються як одиниці термінологічної системи логіки, філософії, психолінгвістики, культурології, літературознавства. Завдяки тому, що не існує єдиного загальноприйнятого визначення термінів "дискурс", "текст", "концепт", цими поняттями вільно й доволі активно починають послуговуватись у різних комунікативних ситуаціях, у яких торкаються питань мови, тексту, діалогу, стилю, мовлення тощо.

З'ясування семантики кожного з цих понять передбачає формулювання чітко визначеної *мети дослідження*, яка полягає не лише у систематизації варіантів щодо трактування значення цих термінів, а й простеженні їхньої функціональної природи та співвідношення цих понять у літературознавчій сфері.

Окреслення мети передбачає розв'язання певних *завдань*, серед яких:

- аналіз теоретико-методологічних (когнітологічних, психолінгвістичних, лінгвістичних) наукових студій та систематизація поглядів щодо семантики термінів "дискурс", "текст", "концепт";

- з'ясування ключових ознак цих понять, простеження взаємодії та взаємозумовленості між ними;

- визначення відмінностей та представлення механізму трансформації дискурсу у текст під час комунікативного процесу;

- означення понять "авторського художнього дискурсу" та "художнього концепту" як елемента картини світу певної літературної епохи.

Досягнення поставлених завдань здійснювалося із застосуванням *методів* аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, аналогії; шляхом апелювання до когнітивного, культурно-історичного, теоретико-описового методів.

Дискурс і текст: кореляція понять

На формування свідомості сучасного індивіда впливає ряд факторів, серед яких дискурси, як цілісні мовленнєві утворення, посідають важливу роль, адже жодна ситуація, пов'язана з мовленнєвою активністю людини, не може

обійтися без вираження, змодельованого усно чи письмово. У зв'язку з розвитком наукової думки, на сьогодні маємо численну і доволі варіативну парадигму щодо визначення семантики цього поняття.

За спостереженням Н. Шерстюк, відсутність єдиної чіткої дефініції, яка б влучно відображала усі аспекти функціонування поняття "дискурс", зумовила появу міждисциплінарного комплексу – "дискурс-аналізу", який охоплює філософське підґрунтя, теоретичні аспекти певної проблеми, методологічну базу та прийоми щодо аналізу означеної проблеми [19, с. 50]. Поступово відбувається проникнення дискурс-аналізу в соціально-політичний простір та в гуманітарну сферу. Такий дифузійний процес спричинив появу різних теорій дискурсу, як-от класифікація Маріанне В. Йоргенсен та Луїзи Дж. Філліпс, дискурсна теорія Е. Лакло і Ш. Муфф тощо, на дослідженні природи яких робить акцент Н. Шерстюк [19]. Дискурс є "формою соціальної практики": завдяки ньому відбувається конструювання світу, його впорядкування.

Щодо лексичного значення цього терміна, то варто сказати, що первинно під латинськими поняттями "*diskurcus*", "*diskurrere*" розумілися лексеми, що тлумачилися як "переговори", "обговорення". Така семантика означеного терміна в епоху Відродження мала дещо негативний відтінок і асоціювалася з довгим безсенсовним монологом. Саме у цей час відбувається увиразнення функціонального призначення дискурсу як конструктивної бесіди, що має чітку, окреслену мету. Період Нового часу презентує дискурс як "систематичне, методичне, понятійне мислення, яке послідовно частинами є певним цілим і тим самим робить це ціле придатним для пізнання" [19, р. 51].

Н. Зяблова [4, р. 223] у діахронному аспекті простежує трансформацію цього терміна, наголошуючи на змінах акцентів у семантиці. Так, у 60 – 70-х роках ХХ ст. під цим терміном розумілася певна мовленнєва єдність, що утворювалась шляхом поєднання послідовно розгорнутих речень. Таке трактування терміна зближувало його із поняттям "текст". Кінець 80-х пропонує розуміти під дискурсом дещо складніший механізм, "складне комунікативне явище", яке забезпечує більш глибоке розуміння певного тексту.

Наприкінці ХХ століття поняття "дискурс" розглядається у ширшому, міждисциплінарному контексті з урахуванням не лише текстового аспекту, а й того, хто цей текст моделює – адресата. Наразі вивчення питання дискурсу цікавить дослідників системно: замість розгортання цілої низки варіантів щодо семантики терміна, на перший план виходить розуміння і пояснення механізму дії у системі "індивід – дискурс – суспільна свідомість".

ХХ століття характеризується поживленням навколо прояснення відмінностей між поняттями "текст" і "дискурс". У 1960-х роках спостерігається доволі чітке розмежування цих понять. Такий крок зумовлений появою так званої французької школи дискурсу, представниками якої були Е. Бенвеніст, П. Шародо, М. Пешо, П. Серіо. Е. Бенвеніст розглядає дискурс як "функціонування мови через акт живого спілкування" [3, с. 296]. П. Шародо трактує поняття "текст" як утілення "наочного відображення іншого, чужого мовлення", "одичний результат процесу, який залежить від того, хто говорить, і водночас від умов, у яких відбувається комунікативний процес" [20, с. 69], натомість дискурс лінгвіст розглядає як "висловлювання", "комунікативну ситуацію" [20, с. 28].

У середині ХХ століття у 1952 році З. Харрісом вперше було застосовано лінгвістичне трактування дискурсу як послідовності суджень, виражень думок, відрізка тексту. Монографічне дослідження сприяло проникненню терміна "дискурс" у лінгвістичний обіг. В останні десятиріччя ХХ століття дискурсний аналіз презентовано як науковий напрям.

Однією з умов для створення й функціонування дискурсу є наявність сукупності тематично об'єднаних висловлювань. Н. Зяблова слушно зауважила, що будь-який дискурс є текстом, проте не кожен текст можна назвати дискурсом [4, с. 223]. Позбавлений адресата текст не вважається дискурсом, адже не передбачає комунікативної взаємодії. Дослідниця проводить чіткі розмежування щодо кореляції обох понять:

- дискурс – прагматичний, натомість текст – суто лінгвістична категорія;
- дискурс – процесуальне поняття, текст – готовий продукт, він статичний;

– текст – абстрактна конструкція, дискурс – його актуалізація [4, с. 223].

Завдяки дискурсу відбувається актуалізація мовної системи як сукупності знаків і водночас текстів як "абстрактних ментальних конструктів" [4, с. 224].

Поліфункціональний характер поняття "дискурс" дає змогу розглядати його як:

- спосіб реалізації мовної системи;
- соціокультурний чинник;
- продукт-результат комунікативного процесу;
- категорію усної чи писемної мови;
- відносно завершену єдність (бесіда, розповідь, опис чогось);
- біполярне явище, що передбачає наявність автора і реципієнта як

споживача дискурсу;

– мотиваційний інструмент, завдяки впливу якого відбуваються зміни у соціальному, гносеологічному, когнітивному, психологічному механізмах.

Дискурс, насамперед, – це "семіотична система, яка складається із таких компонентів, як мова та образи. Дискурс не лише конструює світ, а й сам ним конструюється" [5, с. 110]. Щодо тексту як окремої цілісної лінгвістичної одиниці, продукту мовленнєвої діяльності, то варто зауважити на ключових його ознаках: вербально вираженому характері, знаковій фіксованості, наявності формальних та змістових чинників, експресивності у момент сприйняття його реципієнтом.

Дискурс дозволяє пояснити, обговорити, поміркувати над темою чи проблемою; через механізм дискурсу відбувається розвиток, "розкручування" ідеї і водночас намагання її зрозуміти чи пояснити. Без текстового підґрунтя такий процес є неможливим. Єдність тексту і самої комунікативної ситуації й формують дискурс.

Є. Кубрякова розглядає дискурс крізь призму когнітивно-комунікативного підходу і трактує його як "форму використання мови в реальний проміжок часу, при цьому відображаючи певний тип соціальної активності індивіда"; дискурс функціонує як результат конструювання особливого світу людини, характеризуючи водночас і самого індивіда, й інших

учасників комунікативного процесу. Отже, дискурс – це "особлива форма використання мови" [8, с. 7–8].

В. Карасик пропонує різні підходи щодо вивчення і розуміння природи дискурсу. Перший підхід означено "тематичним", тобто про що йдеться у "розмові", судженні. Важливим є спосіб подачі інформації, адже це словесне вираження формує підтекст, прихований авторський задум. Комунікативна ситуація, яка здійснюється через мовну систему, дозволяє лише частково зрозуміти приховані сенси, закодовані автором [7].

Ще одним із аспектів щодо трактування терміна "дискурс" є врахування соціолінгвістичних та соціально-психологічних чинників, тобто розуміння сказаного залежить від того, хто його сприймає. У такому сенсі дискурсом можна назвати взаємодію певних типів індивідів, кожен з яких має свої ідеї, концепти і досвід обміну цими концептами. В. Карасик зауважує, що важливим компонентом є хронотоп, завдяки якому й формується характер дискурсу. Світоглядно-аксіологічні орієнтири визначаються з урахуванням часопросторових характеристик (очевидно, йдеться про виклики традиції, у рамках якої формуються механізми відтворення автором стану речей у світі), які письменник враховує під час написання художнього тексту і які постають один із важливих засобів впливу на читача [7].

Суперечність щодо визначення семантики поняття "текст" має неоднозначний характер через те, що текст – це та комунікативна одиниця, яка належить і до сфери мовної (знакової), і до мовлення (процесу говоріння). Розуміння тексту як упорядкованої системи знаків скеровує на звернення уваги на його граматичну будову, натомість нівелюється комунікативна сторона: "Зміст тексту не визначається лише сумою значень тих мовних одиниць, із яких він структурується, він значно ширший, оскільки додатково ускладнюється індивідуальними інтенціями, екстралінгвістичними знаннями" [6, с. 19].

Текст постає результатом, продуктом мовленнєвої діяльності; сукупність текстів дає можливість в подальшому об'єднати їх у певну систему, що дозволяє розглядати текст як узагальнюючий механізм. Будь-який текст

передбачає двосторонній процес, оскільки первинно є діалогом, навіть за тієї умови, що співрозмовник потенційний.

Дискурс має здатність виникати там, де означені висловлювання несуть соціальну спрямованість, натомість текст певним чином асоціюється із "ментальним конструктом" (Н. Зяблова). Той, хто буде досліджувати питання дискурсу, насамперед, звертатиме увагу на соціальний аспект: яким чином сказане, висловлене позначиться на певній соціальній ситуації, яке практичне значення того, що було сказане і чи досягнута соціальна мета. Натомість того, хто вивчатиме природу тексту, цікавитиме внутрішня будова, синтаксичні та смислові зв'язки, наявні у цій логічні єдності. Дискурс здатен актуалізувати мову як знакову систему і задіяти інші тексти.

Дискурс – це певний текст, який влітається в чітко означену комунікативну ситуацію і співвідноситься з нею; ця ситуація повинна мати комунікативний характер (скажімо, історична, соціокультурна, психологічна, гносеологічна, ідеологічна). Крім того, варто враховувати дію когнітивних механізмів – їхнє виникнення і сприйняття. Дискурс передбачає діалоговий характер через асоціацію його з процесом обміну інформацією чи певним спектром думок.

Дискурс оприявнюється не лише крізь текстову парадигму, а й у художніх текстах, де ті ж граматичні, синтаксичні закони, лексичні норми, словотвірні прийоми задіюються письменником по-своєму; де традиційно прийняті закони і норми мають здатність розширювати межі свого функціонування. Текст і дискурс презентують, насамперед, результат мовленнєвої діяльності. Дискурс можна вважати максимальною одиницею тексту і водночас предметом дискурсивного аналізу. У такому разі дискурс можна наділити всіма тими ознаками, які притаманні для тексту. Проте, за слушним зауваженням А. Карамової, не варто ігнорувати ту особливість дискурсу, згідно з якою останній трактується як єдність текстів, проте ця єдність повинна бути дискурсивного рівня чи рівня дискурсивного аналізу [6, с. 22].

Концепт: теоретичні аспекти терміна

Поняття "концепт" у науковий обіг потрапляє ще в середньовічну епоху. Проте самому терміну передувало функціонування дещо іншої категорії – так званої "універсалії". Представники середньовічної християнської філософії вважали, що універсалії "є результатами пізнавальної діяльності людини, тобто концептами" [15, с. 13].

Первино концепти співвідносились із логіко-лінгвістичними категоріями [12, с. 454–456]. Зорієнтованість на адресата передбачає розцінювання концепту як результату не лише логічних операцій, а й чуттєвого досвіду, уяви. Універсальний характер цього поняття сприяє поширенню його в інші галузі, зокрема математичні, де концепт розглядався як інтенціонал. Суб'єктивність, діалогічна зорієнтованість та неоднозначність не враховувались, а сам термін "концепт" було визначено як "результат логічних операцій" [18].

XX століття ілюструє розширення функціонального призначення цього терміна. Поняття "концепт" входить у різні термінологічні системи і розглядається вченими як лінгвокогнітивне явище (Є. Кубрякова, А. Бабушкін, З. Попова), психолінгвістичне явище (О. Залевська, І. Медведєва), абстрактне наукове поняття (Р. Павільоніс, А. Соломоник), базова одиниця культури (Ю. Степанов), лінгвокультурне явище (Г. Слишкін, В. Карасик, С. Ляпін, Н. Арутюнова) [15, с. 14].

Вперше поняття "концепт" як лінгвокультурну одиницю застосував у статті "Концепт і слово" С. Аскольдов-Алексєєв, наголосивши на базовій функції цієї універсалії – функції заміщення, "механізм якої полягав у тому, що індивідуальне уявлення працює над узагальненням всього обсягу набутого досвіду" [15, с. 14]. Концепт передбачає узагальнення й заміщення лише смислових ознак, а не самих предметів.

Групи концептів об'єднуються у ланцюги, вибудовуючи своєрідну систему, яка визначає характер мовної картини світу [2, с. 267–268]. Головна функція концепту полягає у здатності активізувати процес заміщення: предмети чи об'єкти одного виду узагальнено заміщуються одиницею, яка групує їх за

спільними ознаками та смислом. Важливим є той нюанс, що заміщуються не самі предмети, а через концепт відбувається комплексне заміщення групи ознак.

Д. Ліхачов, який порівнює концепт з алгебраїчним вираженням значення, вважає, що концепт існує для кожного основного значення слова. Людина не має змоги знати усієї сукупності значень, деякі із них вона здатна розуміти і сприймати досить індивідуально. Специфіка цього процесу залежить від досвіду, сфери діяльності, культурного багажу, тобто групи чинників, які визначають стан ідіосфери – картини світу індивіда [9].

Процес комунікації, що реалізується через тріаду *"слово – значення – концепт"*, обов'язково має включати суб'єкта культури, тобто мовця, комуніканта. Кожен окремий концепт є складовою концептуальної системи, яка вибудовується з того, що індивід знає про об'єкти навколишньої дійсності. Концептосфера будь-якої національної мови постає віддзеркаленням стану культури нації. Фонд культури поповнює і розширює свій багаж завдяки ідіосфері кожного носія, натомість кожен окремий індивід здатен черпати із культурного простору всі необхідні знання, уявлення; формувати під його впливом коло асоціацій та поглядів на світ.

В. Карасик у монографічному дослідженні *"Мовне коло: особистість, концепти, дискурс"* подає концепт як культурне явище, квант набутого знання у процесі осягнення людиною світу [15, с. 16]. Кожен концепт постає відображенням людського досвіду. Л. Тарнашинська маркує концепти як своєрідні знакові універсалії, що *"синтезують у собі три здатності душі – і як акт пам'яті повернуті в минуле, як акт уяви – звернуті в майбутнє, і як акт судження – спрямовані на розуміння тут і тепер. Саме тому, що концепти наділені такими "живими" преференціями, вони не тільки "мисляться", а й "переживаються"* [17, с. 8].

Дискурс – концепт – художній текст.

Функціональна роль концепту у літературі зводиться до розцінювання його як *"образного елемента структури твору та ментальної складової"*

авторської картини світу". Концепт, потрапляючи у поле зору авторської обробки, реалізується як "образний елемент структури художнього твору та як ментальна складова картини світу письменника" [15, с. 15]. З'ясування функціональної природу концепту як семантичної одиниці дозволяє описувати мережу образно-асоціативних зв'язків художнього тексту у взаємодії зі світоглядно-аксіологічними принципами певного культурно-історичного періоду та з урахуванням особливостей авторської картини світу й мовного ідіолекту письменника.

У літературознавчому контексті дедалі частіше зустрічається поняття "художнього концепту". Естетична трансформація, якої зазнає концепт, потрапляючи у вимір художнього тексту, дає змогу спродукувати автору своє розуміння дійсності. Поняття "художній концепт" активізується у творі письменника завдяки принципу художньої асоціативності, механізм якого запускається безпосередньо через змодельований автором художній образ. "Невід'ємним компонентом образу є зміст, який закладається в об'єкт (чи має закластися згодом). Образ здатен продемонструвати не лише фізичні якості предмета, він наділяє його смислом. Змістовність образу дає змогу шукати в ньому витoki та передумови для розвитку семіотичних концептів" [15, с. 16].

Асоціативне поле письменника сприяє увиразненню образної тканини художнього тексту: "Завдяки художньому мисленню, образ синтезується, осмислюється та фіксується у свідомості" [16, р. 192]. Художній текст постає як результат індивідуально-авторського способу осягнення навколишньої дійсності. Завдяки тексту як знаковій можливості фіксації авторського досвіду активізується комунікативна дія механізму *текст – читач – слово-образ*. Через набутий культурний досвід реципієнт намагається дешифрувати "послання" автора, закодоване у художньому тексті: "Розшифрування однієї семіотичної структури і творення іншої – процес завжди творчий, адже в підвалинах свідомості породжуються образи і цілі образні системи з відповідним смислом" [16, с. 193].

Поняття "художнього концепту" зумовлює наявність невід'ємних складових, серед яких: **автор** (творець знаково-образної системи), традиція (часове, культурне, світоглядне оточення, яке впливає на формування естетичних смаків автора), **дійсність** (площина знань про навколишній світ), **реципієнт** (споживач тексту і дешифрувач авторських смислів), **мова** (система знаків, що забезпечує функціонування усього комунікативного процесу) [16, с. 193].

Інтерпретація художнього тексту передбачає звернення до концепту як інструмента вивчення ментальної сфери митця. Завдяки концептуальному оточенню авторський задум увиразнюється, прояснюється для читача. У процесі сприйняття і розуміння художнього тексту концепт розглядається як засіб активізації мисленнєвих операцій, які сприяють розумінню образних кодів.

Авторська уява продукує образний світ стихійно, через життєвий досвід, оточення, шляхом розуміння і пояснення речей навколишньої дійсності. Н. Арутюнова вважає, що образ об'єкта формується в результаті його сприйняття: "Образ можна спостерігати внутрішнім баченням. У житті ми маємо справу з реальними людьми та об'єктами, а не з їх образами" [1, с. 319]. Художній текст моделюється із системи значень, які мають на меті відобразити творчий задум автора, його уявлення і знання про світ та людину у ньому. Семантична структура тексту вибудовується з уявлень про значення окремих його макрокомпонентів.

Світогляд письменника формується завдяки системі домінантних концептів, які визначають ідіосферу митця. Мовний арсенал асоціюється із тезаурусом автора. Процес розуміння художнього тексту передбачає максимально можливе наближення читача до усвідомлення прихованих сенсів.

Художній текст частково, іноді свідомо, а іноді на рівні підсвідомості постає результатом проживання певного життєвого досвіду, який продукує і збагачує концептосферу автора: "Саме ситуація створює мотив для породження тексту, викликаючи певну інтенцію, а, як відомо, саме інтенція, мотив і концепт

лежать в основі будь-якого тексту" [14]. Для того, щоби створити текст, потрібно мати чітку картинку, у якій "знак співвідноситься з дійсністю" [10, с. 19].

Художній текст завжди приховує глибинний смисл, завдяки якому твір набуває естетичної, унікальної вартості. Авторське відтворення дійсності крізь об'єктив індивідуального моделювання образного світу пропонує читачу мікросвіт, сконструйований письменником і паралельно той вимір, який створює читач, задіюючи механізми власної уяви. Селективний принцип дозволяє автору відібрати з мовного арсеналу саме ті засоби, які найбільш влучно й точно відображали б його задум. У системі *"концепт – текст"* перший слугує узагальненим смисловим згустком, який виражає ідейне спрямування письменника.

Семантична будова тексту визначається системою значень, прочитання яких можливе через підтекст. Логічна будова тексту, його комунікативна та структурна єдності сприяють прочитанню і розумінню не лише якогось окремого образу, а й цілісного ідейного механізму. Певна знакова впорядкованість дає можливість зіставити текст із власним уявленням реципієнта про світ, із набутим досвідом та індивідуальною картиною світу.

В. Карасик вважає, що тріада *"особистість – концепт – дискурс"* дає можливість по-новому осмислити функціональне призначення мови як знакової системи. Дослідник розглядає особистість як *"людину в мові"* через різні форми активізації комунікативного досвіду. Концепти ж постають засобом, що об'єднує набутий життєвий досвід у так звані "кванти знань". Натомість у всьому цьому механізмі дискурс постає "говорінням у всіх його проявах, текстом, зануреним у ситуацію спілкування і водночас текстом, зануреним у життя" [7].

Художній концепт передбачає своє функціонування у певному комунікативному середовищі, тобто у художньому тексті, який зумовлює наявність художнього дискурсу. Художній дискурс як вияв національного мислення може презентуватися через творця, тобто письменника. Художня спадщина митця відображає стан національного дискурсу, його своєрідність,

комунікативну поведінку соціуму в цілому: "Прояв особливостей вербалізації авторських концептів пов'язаний із лінгвістичним аналізом художнього тексту, з ідентифікацією лінгвістичних правил інтерпретації дискурсу" [13].

Семантичне оформлення художнього тексту не лише віддзеркалює домінантні аксіологічні точки епохи, а й авторський спосіб розуміння світоглядно-ціннісних орієнтирів. Кожен письменник пропонує свій варіант концептуалізації дійсності. Закони світобудови перетинаються із індивідуальним способом автора щодо розуміння цих законів. Процес художнього відтворення дійсності сприяє тому, що письменник здатен у такий спосіб перепрочитати, розкрити і зрозуміти глибше самого себе. Текст як середовище бачення себе-автора постає водночас і тим полем, яке презентує читачу нове розуміння світу.

Художній текст можна розглядати як певну сукупність асоціативних ходів, мисленневих векторів автора. Означені у творі концепти сприймаються читачем як закодовані авторські послання. Інтерпретація образного світу залежатиме від того, наскільки успішно видасться читачеві вибудувати систему асоціативних зв'язків, множину можливих смислових ходів.

За слушним спостереженням К. Серажим, поява тексту, створення його автором передбачають наявність концепту як "відправної точки", яка "зумовлює смислову та логічну будову" [14, с. 4] текстового наповнення. Концепт як відображення інтенцій автора водночас продукує мотив появи тексту, надаючи йому комунікативної означеності, спрямованості. Тобто концепт – це віддзеркалення авторських інтенцій.

Комунікативна складова у системі *"автор – концепт – текст – дискурс"* простежується через аналіз кожної окремо взятої пари згрупованих понять. Письменник у процесі роботи над художнім текстом має на меті втілити свій творчий задум і донести до читача основну ідею, закодовану за допомогою знакової системи. В означеному вище ланцюгу поняття "дискурс" доречно зіставити з поняттям "традиція", у рамках якої моделювався художній текст. Світоглядно-аксіологічні орієнтири епохи значним чином впливали на

оформлення індивідуально-авторської картини світу, у якій провідні домінанти (концепти) моделювались через відповідні образні прийоми.

Ще однією векторною прямою можна означити схему "*автор – мовна система – дискурс*". Мовний фонд слугує для автора арсеналом знаків, серед яких він обирає найбільш влучні, з метою підпорядкування традиції, тобто тому художньому дискурсу, у рамках якого й згідно з принципами якого працював над ідейним втіленням письменник.

Система "*читач – дискурс/традиція – текст*" ілюструє взаємодію між набутими знаннями реципієнта про світ, які дають йому максимальну можливість дешифрувати задум автора. Проте без урахування світоглядних принципів часу, в який було створено текст, такий процес буде інформативно неповноцінним. У процесі сприйняття і розуміння написаного реципієнт рухається шляхом від тексту до концепту. Н. Серажим вважає, що для раціонально адекватного розуміння і прочитання концепту, його сприйняття потрібно враховувати деякі доволі важливі чинники:

- контекст;
- вимір знань самого автора та реципієнта, так званий глибинний рівень;
- відношення між глибинними та поверховим [14, с. 4–5].

Логічна лінія "*реципієнт – мовна система – концепт*" розгортається таким чином, що читач намагається усвідомити змодельовані автором образні втілення концептів та дешифрувати їх за допомогою арсеналу мовних одиниць. Розмаїття словникового запасу читача та багатий вимір його асоціативного мислення дозволяють максимально наблизитися до розуміння авторського коду.

Схема "*читач – концепт – автор*" ілюструє взаємодію між читачем, який сприймає художні образи, асоціативно відтворює їх в уяві і намагається дешифрувати замисел автора. Асоціативна павутина, її конструктивність залежатиме від того, наскільки вдало перетнуться читацький смак і авторське розуміння дійсності. Формування концепту забезпечується наявністю двох

важливих чинників: мотиваційної ситуації та когнітивних структур автора (система його знань та уявлень про навколишню дійсність).

Підсистема "*читач – концепт – автор – дискурс / традиція*" має на меті продемонструвати механізм з'ясування читачем семантики художнього образу, задля максимально ґрунтовного наближення до розуміння авторської картини світу: "Сприймаючи текст, реципієнт через вербалізовану знакову форму усвідомлює комунікаційну цілеспрямованість, а також внутрішню логіку й значення тексту, що, безумовно, призводить до розуміння його концепту" [14, с. 5]. Акти читання художніх текстів письменників певної епохи (як дискурсу часу, у який творився текст) збагачують картину світу читача та пропонують унікальний вимір осягнення художньої дійсності [15, с. 19].

Художня форма тексту, використання формально-змістових чинників дозволяють підкреслити й увиразнити стильову манеру кожного митця, його унікальність щодо відтворення стану речей у світі. Завдяки тому, що певний концепт потрапляє в індивідуально-авторське текстове оточення, відбувається створення оригінальної образної палітри художнього тексту, а словесні одиниці розширюють семантичні горизонти: "При розумінні чужої мови завжди виявляється недостатнім розуміння лише слів для вияснення думки співрозмовника. Але й недостатнім є також розуміння думки співрозмовника без розуміння його мотиву, того, заради чого висловлюється думка" [14, с. 5]. Розуміння мотиву буде вдалим, якщо реципієнт намагатиметься максимально наблизитися до розуміння природи того дискурсу, в рамках якого письменник творив свій текст.

Прочитання тексту – це не лише розуміння змісту, відшукування ідеї, моделювання і виокремлення базових домінант у творі (концептів), а й розкриття прихованого плану "мовленнєвого мислення" (Л. Виготський), відшукування можливих варіантів внутрішньої мотивації письменника.

Концептуалізація навколишньої дійсності актуалізує важливий процес пізнавальної діяльності індивіда шляхом осмислення і усвідомлення тієї інформації, яку індивід засвоює у процесі освоєння навколишньої дійсності.

Так відбувається формування базових домінант – концептів, які складають картину світу кожної людини. Сам процес концептуалізації дійсності має на меті систематизувати набуті знання, розподілити їх на окремі блоки, з метою забезпечення процесу логічних операцій: "Концептуалізація світу в художньому тексті, відображаючи універсальні закони світобудови, перетинається з індивідуально-авторським способом сприйняття дійсності і продукує нову, унікальну для кожного автора чи епохи картину світу" [15, с. 51].

Концептуальний вимір епохи певним чином відображає стан концептосфери мовної системи, оскільки національна мова є показником культурного рівня нації. "Мова – це не просто засіб спілкування, а концентрат культури, насамперед національної. Концептосфера культури структурується та збагачується завдяки комплексу важливих чинників, серед яких художня творчість посідає ключове місце" [15, с. 23].

Вербально-образна суть літератури як виду мистецтва здатна розширювати семантичний простір слова через нарощення нових асоціативно-образних варіантів. Художній дискурс кожної епохи демонструє власний спосіб стильової еволюції, яка засвідчує численні трансформації щодо змісту, тематики, аксіологічних домінант, форми, жанрової природи тощо. Художній дискурс ілюструє "пошуки нових аксіологічних орієнтирів, властивих духові того часу, в якому народжувався художній текст" [15, с. 23].

Концептосфера як середовище функціонування дискурсу постає як єдина "цілісна система, з притаманними їй постійним рухом, змінністю, здатністю до трансформацій і аксіологічних переорієнтацій" [15, с. 23]. Художній концепт може розкривати свою природу через розуміння його як певного поняття або уявлення про об'єкт. У процесі сприйняття читачем художнього тексту концепт оприявнюється як "ембріон мисленневих операцій" [13]. А. Сєдих зауважує, що можливість логічно осмислити художній концепт базується на імпліцитному складнику, який є невід'ємною складовою художнього дискурсу. Імпліцитне, на думку автора, має відносно чітку динамічну структуру, яка тяжіє до

потенційних образів [13]. Такий підхід дозволяє розцінювати художній дискурс як один із найбільш влучних способів зображення національної картини світу. Особистість автора у цьому контексті постає проєкцією, яка моделює національний дискурс.

Висновок. Отже, вище значені терміни "дискурс", "текст", "концепт" через багатозначну семантичну природу можна вважати екстралінгвістичними, оскільки їхнє функціонування виходить далеко за межі лінгвістики. Дослідження питань, які дотичні до формування мовленнєвої компетенції, зачіпають також проблему співвідношення вище означених понять, серед яких і сфера літератури, для якої художній текст постає способом реалізації дискурсу.

Діалогізм культур і діалог всередині культури відбувається із залученням не лише суб'єкта мовленнєвого процесу. Така взаємодія передбачає обов'язкову наявність учасників комунікації. Концептуальний простір будується зі смислових вузлів-універсалій – концептів, які визначають домінантні орієнтири певного дискурсу. Мовні проєкції концепту дозволяють вивчати ознаки, особливості, відмінності щодо розуміння світу будь-якою літературною епохою.

Художня картина світу відображає не лише стан окремої культури як маркера дискурсу, а й передає унікальність текстового наповнення, своєрідність образного моделювання дійсності, яка виражає стан ідіосфери митця. Художній образ дає підстави для пошуку і прочитання в ньому закодованих культурою смислів. Розуміння образного світу письменника залежить від набутого в реципієнта комплексу асоціативних зв'язків культурного досвіду. Окреслення асоціативно-сміслової парадигми концепту передбачає моделювання системи образів і мотивів, елементи якої інтерпретують, пояснюють, декодують концепт. Мова як своєрідна форма концептуалізації світу, знакова система, спосіб оформлення й фіксації людського досвіду через текстове наповнення відображає соціально значущі моменти буття.

Розмаїття значень, підходів, поглядів щодо трактування природи цих термінів вкотре підтверджує думку, що для їхнього функціонування, оперування ними у різних сферах не існує якихось об'єктних обмежень.

Поліпарадигмальний характер призвів до активного оперування цими термінами у літературознавчій сфері, внаслідок чого у наукових студіях розглядаються питання художнього концепту, художнього дискурсу, які завжди будуть відкритими для кола дослідників, не вичерпуючи водночас своєї актуальності.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Арутюнова Н. Язык и мир человека / Н. Арутюнова // 2-е изд., испр. – М. : "Языки русской культуры", 1999. – 896 с.
2. Аскольдов-Алексеев С. Концепт и слово / С. Аскольдов-Алексеев // Русская словесность : от теории словесности к структуре текста : антология. – М., 1997. – С. 267 – 268.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист // 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.
4. Зяблова Н. Дискурс и его отличие от текста / Н. Зяблова // "Young Scientist". – April, 2012. – Philology. – С. 223 – 226.
5. Йоргенсен М. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. Йоргенсен. – Х.: Изд-во "Гуманитарный центр", 2008. – 252 с.
6. Карамова А. Текст и дискурс: соотношение понятий / А. Карамова // Вестник ЮУрГУ. Серия "Лингвистика". – 2013. – Том 10. – № 2. – С. 19 – 23.
7. Карасик В. Дискурс – это единство текста и коммукативной ситуации / В. Карасик. – 2018, апрель. URL : <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=15579>. (дата звернення – 12.03.2020).
8. Кубрякова Е. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (обзор) / Е. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты : [сб. обзоров]. – М., 2000. – С. 7 – 25.
9. Лихачев Д. Концептосфера русского языка / Д. Лихачев // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста : антол. Ин-т народов России [и др.]; под общ.ред. В. Нерознака. – М., 1997. – С. 280 – 287. URL: <http://www.lihachev.ru/bibliografiya/by>. (дата звернення – 23.03. 2020).

10. Ломтев Т. Структура предложения в современном русском языке / Т. Ломтев. – М., 1979.
11. Павиленис Р. Проблемы смысла: современный языко-философский анализ языка / Р. Павиленис // Под. ред. Д. Горского. – М. : Мысль, 1983.
12. Рассел Б. История западной философии / Б. Расел: в двух книгах. – М.: Миф, 1993. – Т. 1. – 512 с.
13. Седых А., Куган Е. Коммуникативно-когнитивные особенности художественного дискурса и наука о языке / А. Седых, Е. Куган // Сетевой научный журнал "Научный результат". – URL: <http://rllinguistics.ru/journal/article/590/>. (дата звернення – 23.03.2020).
14. Серажим К. Текст як комунікаційне вираження дискурсу / К. Серажим // Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки. – Запоріжжя, 2011. – № 1. – URL : <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/645.pdf>. (дата звернення 10.03.2020).
15. Суворова Л. Концепт смерті в малій прозі раннього українського модернізму: архетипно-міфологічна і філософська інтерпретація: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : 10.01.01. – Житомир, 2016. – 203 с.
16. Суворова Л. Семантика і функціонування поняття "концепт" у літературознавстві / Л. Суворова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Філологічні науки. Миколаїв, 2015. – № 1(15). – С. 190 – 195.
17. Тарнашинська Л. Презумпція доцільності: Абрис сучасної літературознавчої концептології / Л. Тарнашинська. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 534 с.
18. Фреге Г. Смысл и денотат. Семиотика и информатика / Г. Фреге. – М.: ВИНТИ, 1997. – 218 с.
19. Шерстюк Н. Дискурс: від становлення поняття до соціально-конструкціоністських теорій дискурс-аналізу / Н. Шерстюк // Нова парадигма. Філософія. – Вип. 114. – С. 50 – 58.
20. Charaudeau P. Langage et discours. – P.: Hachette, 1983. – 176 p.

КОНЦЕПЦІЯ ЖАНРУ У ПРИКЛАДНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Оксана ЧЕРНИШ

Дослідження жанру та його особливостей перебувають у полі зору науковців з давніх давен. Уперше до питання жанру зверталися ще за часів Аристотеля. У "Поетиці" грецького мислителя знаходимо перші посилання на категорію жанру. Щоправда жанр розглядається крізь призму літературознавства та мистецтвознавства й трактується як ідеальна норма, канон, а вся словесна творчість вбачається як наслідування [1, с. 42]. Це успадкована сукупність відповідних тем і мотивів, притаманних певній художній формі, що характеризуються стійким модусом [30]. Жанрова правильність вважається запорукою успіху читацького сприйняття та відповідністю смакам свого часу.

Однак, окрім стійкості та нормативності, категорія жанру може зазнавати змін, оскільки вона – історично рухлива [5, с. 5]. Відтак жанр наділяють індивідуальним життям, схильним до постійної еволюції, що відображається у змінності жанрових форм [12]. Жанр може запозичувати дистинктивні характеристики інших жанрів, стаючи своєрідним конгломератом. Незважаючи на це, не можна не погодитися з думкою, що запорукою існування жанру є жанрова пам'ять [9], яка передбачає не лише абсолютне наслідування, а й диференціацію [6], пов'язану з авторською позицією. Попри діапазон жанрового руху, що передбачає оновлення структури, модель жанру завжди канонічна.

Незважаючи на унормовану модель жанру, дивує відсутність систематики жанрових форм і родо-видової жанрової вертикалі як в античній, середньовічній, так і в ренесансній літературі [5, с. 5]. Перша спроба побудувати класифікацію літературних жанрів у вигляді деревовидної схеми, де

нижчі члени підпорядковуються вищим, уперше здійснено лише наприкінці XVIII – початку XIX століття у європейській теорії мистецтва.

Згодом особливий інтерес до жанру зумовлено публікацією "Закон жанру" Ж. Дерріди у 1979 році, що засвідчує переродження теорії жанру та становлення нових жанрових уявлень. Теорія жанру тяжіє до окреслення критеріїв родо-видо-жанровиділення, послуговуючись усталеними жанровими ознаками, системами та структурами. Відтак провідними теоріями трактування жанру стають пробахтинська (С. Emerson (1990), G. Morson (1990), Ц. Тодоров (2006)), неоаристотелівська (формальна) (Genette (1993), E. Olson (2001)), типологічна (M. Adams (1994), H. Dubrow (2003)), психологічна (P. van Tieghem (1983), P. Nemadi (1987)), еволюційна (F. Brunetière (1890)), структуралістська (A. Warren, R. Wellek (1978), J. Culler (2000)) та інші. Жанр розглядають як складну єдність змісту, композиції і стилю, а також цілого ряду позамовних чинників, зокрема соціальних [3, с. 12], вважають категорією організації мовного коду інтерактивної взаємодії мовців, моделлю організації комунікативних засобів мови, що вирізняються певною неоднорідністю (соціальні та територіальні діалекти, стилістичні різновиди однієї мови тощо) [8]. Це відносно стійкі тематичні, композиційні і стилістичні типи висловлень [10], що мають функціональну, соціально зумовлену природу [2, с. 241-242]. Тобто певні соціальні функції і певні, специфічні для кожної сфери, умови мовленнєвого спілкування породжують жанри. Їх розмаїття необмежене, як і багатство та варіативність видів і форм суспільного життя. Це типізована риторична реакція на незрозумілі ситуації, риторична парадигма, яка змінюється з плином часу [39]. Жанри породжують формо-значеннєві й конвенційні сенси та є константним дискурсом [29], кодифікацією дискурсивних властивостей [11, с. 27].

При визначенні жанру в умовах постійної трансформації й модифікації доцільно зважати на поняття засадничого жанрового патерну [5, с. 206]. Жанровий патерн не залежить від частотності прояву дистинктивних характеристик жанру та може розгортатися у мінімальному текстовому

просторі, при цьому залишаючись його ядром. Патерн вбачають як зразок, конструкт, модель, образ чи приклад. Безпосередньо жанровий патерн трактують як концептуально зумовлену смисло-структурну модель жанру, що визначає його формо- та змістотворення, однак не є завершеним трафаретом [24].

На початку ХХ століття інтерес до дослідження жанру був зумовлений прагненням зрозуміти взаємовідношення мови й особливостей її використання у відповідних комунікативних ситуаціях і нагальністю цих знань у викладанні мов [35]. Відтак значної популярності набуває лінгводидактична теорія жанру, яка базується переважно на виокремленні стійких жанрових ознак для подальшого продукування текстів у рамках відповідного жанру. Ця теорія розглядається трьома потужними жанровими школами, а саме: Північноамериканською школою нової риторики (North American New Rhetoric Study), Австралійською (сіднейською) школою системної функціональної лінгвістики (Australian systematic functional linguistics) та жанровою школою у межах напряму навчання іноземної мови для спеціальних цілей (English for Specific Purpose (ESP)). Кожна школа постулює своє бачення жанрових особливостей та специфіку їх дослідження.

Жанровий аналіз у рамках концепції навчання іноземної мови для спеціальних цілей розробляється у середині 80-х років ХХ століття та має дидактичний характер. Представники цієї жанрової школи (А. Hopkins and T. Dudley-Evans (1988), J. Swales (1990), V. Bhatia (1993), K. Nwogu (1997), S. Tompson (2002)) розглядають жанр як усний чи письмовий тип тексту, що має певні особливості та втілює комунікативний намір у рамках соціального контексту. Жанр – це пізнавана комунікативна подія, яка може бути охарактеризована за допомогою набору комунікативних цілей, ідентифікованих і прийнятих членами професійної або наукової спільноти, де ця подія час від часу відтворюється [17, с. 3]. Вона структурована і конвенціональна за своєю специфікою щодо цілей, змісту, форми й функціональної цінності висловлення. Однак, з іншого боку, ця специфіка використовується членами-експертами

дискурсивної спільноти для досягнення особистих цілей у рамках соціально допустимих.

Основною метою жанрового аналізу вважають формулювання правил побудови тексту та вживання мовних засобів у ньому [34]. Жанровий аналіз сприяє розумінню не лише мовних структур, а й глибинних соціокогнітивних і культурних процесів [16], уможлиблює когнітивне структурування інформації, допомагає зробити діяльність потенційно значущою для досягнення бажаного комунікативного результату у відповідній галузі знань [17].

Опис жанру надає знання про процедури і практики створення тексту, які належать до певного соціориторичного контексту [18, с.5]. Відповідно основними цілями теорії жанру є наступні:

- пояснити хаотичну реальність світу;
- усвідомити намір автора та суспільно визнані комунікативні цілі;
- зрозуміти використання мови у певному соціальному середовищі;
- знайти ефективне вирішення проблем прикладної лінгвістики, зокрема в аспекті навчання мови.

Знання та розуміння вище зазначених практик сприятиме вичерпному дослідженню жанрів (вивченню лексико-граматичних характеристик, аналізу особливостей побудови текстів, його структурній інтерпретації) для потреб прикладної лінгвістики.

В основу цієї жанрової теорії покладені ідеї американського мовознавця і фахівця з лінгводидактики Дж. Свейлза, який у своєму науковому лінгвістичному доробку оперує трьома ключовими взаємопов'язаними поняттями – дискурсивна спільнота, комунікативний намір та жанр. Поняття дискурсивної спільноти є базовою теоретичною концепцією вивчення взаємодії та комунікативних цілей. Під дискурсивною спільнотою вчений розуміє соціориторичну спільноту, що має спільну мету, яка у подальшому переростає у комунікативний намір [43]. Дискурсивна спільнота має низку експліцитно чи імпліцитно виражених завдань, для вирішення яких застосовує

механізми внутрішньої міжособистісної інтеркомунікації [43, с. 25]. Для здійснення своєї комунікативної мети спільнота користується одним або декількома жанрами, пізнаваними її дискурсивно компетентними членами, які можуть передавати знання про спільні завдання та комунікативні цілі новим учасникам. Окрім володіння жанрами, дискурсивна спільнота послуговується відповідним лексичним запасом, зокрема загальною спеціалізованою термінологією.

Поняття комунікативного наміру є привілейованою власністю жанру, яку мовознавець вживає для опису соціальної функції тексту певного жанру, та який є основоположним критерієм при визначенні жанру. Жанр розглядається як сукупність комунікативних подій, учасники яких поділяють певні комунікативні наміри, що визначаються та усвідомлюються членами відповідних дискурсивних спільнот [43, с. 58]. Жанр детермінується та використовується дискурсивними спільнотами відповідно до цілей комунікації та уможливорює втілення відповідного комунікативного наміру. Жанр характеризується класом комунікативних подій, певним набором комунікативних намірів, а також визначається змістовою та структурною подібністю, специфікою синтаксичного, лексичного та стилістичного планів і спрямованістю на певну аудиторію. Жанр пов'язаний із дискурсивною практикою, прийнятою у суспільстві, та визначається заздалегідь обумовленими й встановленими цілями, а також соціальними механізмами, що його регулюють. Соціальні механізми визначають цілі жанру, від яких залежить його структура.

Дж. Свейлз вводить термін функціонального (комунікативного) блоку (move), під яким розуміється функціональна одиниця тексту, що використовується для встановлення закономірностей текстів відповідного жанру та для окреслення функцій певного відрізка тексту щодо спільної комунікативної мети [23, с. 463]. Обсяг функціонального блоку може варіюватися від одного до декількох речень, але обов'язково містить принаймні одну тезу [22, с.51]. Кожний блок комунікативної структури жанру має своє

комунікативне завдання, яке впливає із загальної комунікативної мети жанру та сприяє поясненню загальної мети [17, с. 29-31]. Структура жанру гнучка та динамічна, тому кількість блоків не є універсальною, а залежить від традиції відповідної галузі знань. Одні блоки вказують на приналежність тексту до певного жанру, інші надають додаткову інформацію, при цьому не змінюючи сам жанр [27, с. 113-114]. Аналіз особливостей функціональних блоків є надійним інструментом вивчення дистинктивних характеристик відповідного жанру, оскільки блоки є семантичними й функціональними одиницями тексту, які пізнавані завдяки своїй комунікативній меті й мовленнєвому оформленню.

Відтак учений пропонує трирівневу модель жанру: комунікативний намір (*communicative purpose*), який реалізується через систему функціональних (комунікативних) блоків (*move structure*), які, у свою чергу, реалізуються через риторичні стратегії (*rhetorical strategies*), що втілюють відповідну комунікативну інтенцію кожного функціонального блоку в тексті. Отже, жанр трактується як відносно стійкий клас лінгвістичних і риторичних подій, які дискурсивна спільнота робить типовими для вирішення комунікативних завдань. Прототипні жанри схожі за комунікативною метою, структурою, стилем, змістом, цільовою аудиторією та пізнавані дискурсивною спільнотою, яка їх створила [43, с. 58].

У зв'язку з викладеним вище, доцільно розглянути аналітичну модель жанру, запропоновану В. Бхатія. Учений наголошує на семи послідовних аналітичних етапах, що передбачають вивчення основних аспектів жанрової організації [17, с. 22-34]:

- дослідження жанру в ситуативному контексті з урахуванням досвіду авторів-попередників і комунікативних конвенцій відповідної дискурсивної спільноти;
- аналіз літератури про особливості жанру, жанрові теорії, а також методи вивчення жанрів;

- уточнення ситуаційного контекстуального аналізу з огляду на комунікативну ситуацію, адресата, соціокультурний та філософський контекст періоду створення тексту, лінгвістичні традиції тощо;
- створення корпусу текстів для якісного та кількісного аналізу жанру із врахуванням чітко окреслених критерій;
- вивчення інституційного контексту жанру, його лінгвістичних, соціокультурних і професійних конвенцій, що безпосередньо впливають на функціонування мови у професійному середовищі;
- мовний аналіз жанру, що передбачає аналіз та опис його дистинктивних лексико-граматичних характеристик, моделей текстуалізації жанрового змісту, а також інтерпретації його побудови;
- залучення експерта-аналітика, представника професійного середовища, в якому функціонує жанр, для перевірки валідності здійсненого жанрового аналізу.

Таким чином, згідно з поглядами жанрової школи, у межах напряму навчання іноземної мови для спеціальних цілей прийнято вважати, що жанр створюється відповідними дискурсивними спільнотами та є засобом досягнення комунікативних цілей. Вивчення жанрів передбачає аналіз його соціокомунікативної спрямованості, врахування особливостей контекстуальних чинників, вивчення глобальної функціональної організації типологічного змісту текстів у термінах риторичних кроків і стратегій, а також здійснення необхідних лінгвістичних досліджень.

Північноамериканська школа нової риторики розвинулася у 50-60-х роках ХХ століття як своєрідне переосмислення та відродження класичної Аристотелівської риторики. Представники неориторики (С. Miller (1984), С. Bazerman (1988), А. Freedman and, Р. Meadway (1994), С. Berkankomer, Т.Н. Huckin (1995)) дотримується відмінної точки зору щодо концептуалізації та аналізу жанру й намагаються переосмислити соціальні аспекти мовленнєвих жанрів. Згідно їхніх поглядів, жанр є соціально стандартизованою стратегією як

відповідна реакція на повторюваний тип риторичної ситуації, що втілюється у певній формі дискурсу [21, с. 137]. Жанр визначають як інститутоалізовану платформу (template), призначену для соціальної взаємодії [40]. Жанр – це певний соціально визнаний тип комунікативної дії, який може бути описаний з урахуванням комунікативної цілі й форми. Ціль жанру полягає не в індивідуальних мотивах комунікантів, а в соціальних угодах, прийнятих у певних організаціях. Відповідно, формальні ознаки жанру повинні відповідати ситуаціям, в яких вони зустрічаються, а у самій формі жанру виділяють три аспекти (структуру, засіб та мову), що відносяться до різних ознак реалізації текстової субстанції. Структура пов'язана з рубрикацією тексту, засоби визначають спосіб творення, передачі та зберігання інформації та різняться у залежності від жанру тексту, а мова (лінгвістична характеристика) співвідноситься зі стилем, спеціалізованою лексикою тощо. Тобто жанр розглядається як умотивоване взаємовідношення між типом дискурсу та риторичною ситуацією [20, с. 195]. Відповідно до цього, предметом зацікавленості науковців є ситуаційний контекст, соціальні цілі (actions), що реалізуються жанром у відповідній ситуації, та динамізм жанрової системи.

У своїй праці "Жанр як соціальна дія" (1984), яка визначає наукову концепцію школи, К. Міллер стверджує, що риторично правильний підхід до визначення жанру має базуватися не на сутності чи типі дискурсу, а на цілі, яка має бути реалізована в контексті [39]. Жанр вбачається як соціальна дія, невід'ємна від ситуативних контекстів і спонукальних мотивів. Контексти, в яких функціонують жанри, вважаються типізованими (повторюваними) риторичними ситуаціями (typified (recurrent) situations), які є спільним результатом інтерпретації навколишнього світу людиною, що формується у процесі комунікації та відображається у свідомості, стратегіях усного та писемного мовлення, спрямованих на досягнення відповідних комунікативних цілей. Риторична ситуація втілює природний контекст учасників, подій, відносин і потреб, що зумовлює побудову висловлення [19, с. 5; 39].

Послідовність у розумінні та реагуванні на риторичну ситуацію уможлиблює бажану соціальну дію дискурсивних практик [41, с. А83-А94].

Риторична ситуація регламентується п'ятьма детермінантами, а саме текст, адресант, адресат і комунікативна мета. Під текстом розуміють одиницю передачі інформації в будь-якій формі. Текст визначається такими факторами як засіб, а також інструменти для його кодування та декодування. Адресант продукує текст, виконує функцію трансмітера інформації. Адресат отримує повідомлення та декодує його. Вік, стать, національність, релігійна приналежність, культура, соціальний статус, політичні переконання, рівень освіти впливають на картину світу адресанта й адресата й, відповідно, на вибір засобів комунікації. Комунікативна мета (ціль) відіграє визначальну роль у створенні тексту [36, с. 17] та покликана інформувати (описати, визначити, попередити, пояснити, проінструктувати тощо) або переконати (вплинути, рекомендувати, спонукати тощо). Відтак комунікативні цілі адресанта завжди активні, однак цілі адресата можуть бути як активними (довідатися), так і пасивними (оцінити) й залежать від обставин (місце, час, найближче оточення).

Ключовим елементом соціориторичних ситуацій є об'єктивована соціальна потреба (exigence), яка надає дискурсивній спільноті можливість об'єктивації відповідних інтенцій, що визнається іншими членами типізованих ситуацій [цит. 13, с. 29]. Для дискурсивної спільноти ситуація виступає соціальним конструктом із чітко визначеним значенням, а жанри, будучи типізованими риторичними діями, є своєрідними реакціями на цю ситуацію. Відтак жанр поєднує формальні та змістовні ознаки, що створюють відповідний ефект за певної ситуації, наприклад, форма тексту спрямовує читача і зумовлює його очікування й реакцію на зміст тексту. Отже, достеменно розуміння жанру потребує його аналізу в ієрархії змісту, форми та контексту. Зміст як семантичний аспект дискурсу є результатом взаємодії членів дискурсивної спільноти. Форма встановлює очікування щодо змісту. Контекст конгломерує зміст і форму та уможлиблює сприйняття й інтерпретацію жанрів.

Жанр трактується як комунікативний шаблон (патерн), створений під впливом індивідуальних, соціальних і технологічних факторів, які відтворюються в комунікативній ситуації [25, с. 2]. Жанр структурує комунікативний процес, створюючи колективні очікування щодо форми та змісту спілкування і, таким чином, полегшуючи виробництво і відтворення комунікації. Жанру притаманна:

- інтерактивність, оскільки жанр є дискурсивною дією, яку здійснює автор та читач на межі мови та контексту;
- реляційність, тому що жанр визначає і приписує авторіві й читачеві відповідні інституційні ролі, необхідні для інтерпретації та вербалізації тексту;
- риторичність, яка передбачає, що структура, форма, функція та значення розглядаються не як іманентні ознаки дискурсу, а як результат постійного процесу його відтворення і сприйняття;
- багатозначність, оскільки жанр уможлиблює різні інтерпретації і як об'єкт може бути представлений різними видами (текст, зображення тощо);
- гетерогенність, обумовлена відсутністю чистих жанрів, а наявністю лише конвенціонального набору жанрових форм);
- історичність, тому що жанр перебуває в семіотичному просторі значень та атрибуцій, які учасники створюють у певний момент часу;
- інтертекстуальність, оскільки структура й значення дискурсу формуються попередніми дискурсами, які автор включає у свій новий дискурс, створюючи конкурентну перспективу.

Таким чином, жанр становить повторюваність риторичних дій, які детермінують практику створення тексту [28, 15] та має низку закономірностей у загальних формальних аспектах тексту (структура, стиль, мовленнєві особливості), процесі його упорядкування (аналіз, написання і редагування інформації), практиці читання та інтерпретації (конструювання знань та їх

використання), а також соціальних ролях автора й читача [42]. До основних жанрових ознак також відносять [14, с. 4]:

- динамізм, який проявляється у тому, що жанри є гнучкими та змінними в залежності від соціокогнітивних потреб. Жанр – це динамічна риторична форма, що є результатом реакції учасників комунікації на повторювані ситуації та упорядковує досвід;

- ситуативність, пов'язану з будь-якою, у тому числі й професійною діяльністю, людини. Знання жанрів формується у щоденній і професійній комунікації, а отже, набір жанрів, що використовується дискурсивною спільнотою детермінований особливістю діяльності цієї спільноти;

- форму і зміст, а також розуміння змісту, який доречно вкладати в текст у певний час і за певних обставин;

- подвійну природу, що значить, використовуючи певні правила жанру у професійній діяльності, ми одночасно породжуємо і відтворюємо певну соціальну структуру;

- залежність від соціуму, оскільки жанри вказують на дискурсивні мовні практики, їх епістемологію, ідеологію та соціальну онтологію. Тобто, дискурсивні спільноти послуговуються жанрами з дистинктивними рисами або персоналізованими формами комунікації.

Жанри як соціально конструйовані ситуації, що організують і стандартизують шляхи подолання комунікативних проблем, відкриті до змін. Вони відображають історію, ідеологію, систему цінностей суспільства та забезпечують стале функціонування. Ймовірно, набори жанрів відрізняються у різних культурах та епохах, тобто, історично та культурно специфічні [31]. Оволодіння жанрами сприяє осмисленню та опануванню суспільними практиками [40, с. 154]. Відповідно жанр є когнітивним інструментом організації досвіду, створюється та затверджується суспільством [37, с. 55].

Таким чином, для Північноамериканської школи нової риторики ключовим є вивчення соціокультурних аспектів жанру, а сам жанр є

соціориторичної категорією. У рамках школи жанр трактується як соціальна дія, мовленнєві особливості дискурсу, зумовлені соціальним і культурним контекстом уживання мови. Виникнення та розвиток жанрів є результатом повторюваних соціориторичних ситуацій. Жанри є невід'ємними від цих ситуацій та професійних, інституційних контекстів свого функціонування. Жанри створюються дискурсивними спільнотами та відображають їх епістемологію, ідеологію й соціальну онтологію. У свою чергу функціонування жанрів відображає, репродукує та формує різноманітні практики суспільного життя. Знання жанрів та успішне володіння ними передбачає врахування формальних рис, змісту та низки контекстуальних чинників, а їх вивчення повинно бути деформалізованим, спрямованим на дослідження їх складної соціальної сутності.

Дослідження жанру Австралійською школою (J.R. Martin (1992), V. Core, M. Kalmatzis (1993), M.A.K. Halliday (1994), F. Christie, J.R. Martin (1997)) здійснюється з позиції системної функціональної лінгвістики та передбачає врахування соціальної мети жанру, здійснення опису риторичних структур, що беруть участь у досягненні конкретних комунікативних цілей. Жанр розглядається як організований, цілеспрямований соціальний процес, структурна форма, яка використовується у певних умовах для досягнення відповідних цілей [38].

Ключові ідеї теорії жанру в рамках Австралійської школи системної функціональної лінгвістики пов'язані з ім'ям видатного британського мовознавця М. Халідея. У центрі уваги вченого – відношення між мовою та її функціями в соціальних умовах. Мовні форми (forms of language) детермінуються ключовими особливостями соціального контексту, які окреслюють як тематичну сферу або простір дії, комунікації (field), зміст (конфігурація) соціальних ролей учасників комунікації (tenor) і спосіб комунікації (mode), які разом визначають реєстр мови (register of language) [32]. Реєстр стає центральним концептом аналізу мови та становить сукупність ресурсів, які носій певної культури традиційно асоціює з типом

ситуації. Регістр містить потенційне значення, можливе для конкретного соціального контексту та розглядається як контекстуальна категорія, що корелює групування лінгвістичних характеристик із повторюваними ситуаційними характеристиками [32]. Регістр становить конфігурацію семантичних ресурсів, які мовець співвідносить із типовою ситуацією [33].

Аналіз реєстрових характеристик дискурсу дає змогу диференціювати реєстрові аспекти ідіостилю, оскільки в ідіолексиконі кожного носія мови є набори реєстрів, які він використовує залежно від ситуації спілкування, моделі адресата, моделі адресанта, стратегії тощо. Тобто узус мовця поєднує в собі неоднорідний набір засвоєних ним узусів, набір реєстрів, з яких він може вибирати [7, с. 14].

Реєстрові аспекти дискурсу є результатом впливу ситуативного контексту на процес комунікації, організації її мовного коду. Результатом видоформування жанру є культурний контекст (у широкому розумінні цього слова), оскільки цей тип контексту є ближчим до організації мовного коду у спілкуванні, будучи пов'язаним безпосередньо з особистостями комунікантів та їх психо-когнітивною організацією [4, с. 93]. Жанри об'єднують мовленнєві акти в системи з комунікативним смислом, стильовими, тональними та реєстровими характеристиками, комунікативним наміром, соціо-психо-когнітивними моделями адресанта і адресата, подібним змістом, комунікативним минулим та майбутнім, а також особливостями мовного втілення.

Регістр і жанр, як категорії спілкування, по-різному виявляються з ономасіологічних та семасіологічних позиції [4, с. 94]. З ономасіологічної позиції реєстр і жанр належать до дискурсу та є його внутрішніми категоріями, способами організації комунікації. Регістр співвідноситься зі стратегіями дискурсивної діяльності, а жанр – із тактиками. Реєстрові характеристики дискурсу впливають на формування відповідних жанрів із моменту їх створення мовцем та є спільними для низки жанрів, співвідносних із тактиками

розгортання дискурсу. Отже, з позиції породження мовлення реєстрові характеристики є комунікативно первинними щодо структури жанрів.

Отже, дослідження жанру в рамках Австралійської школи системної функціональної лінгвістики передбачає достеменне вивчення формальних ознак жанрів і доводить, що жанри є важливими стильотвірними чинниками, які реалізуються через реєстр. Жанри характеризуються низкою текстових та власне мовних дистинктивних ознак, найважливіші з яких – композиційні особливості. Відповідно жанри можна класифікувати за змістово-функціональними, соціокультурними та стилістико-композиційними параметрами. Вичерпний аналіз жанрів повинен також враховувати особливості зовнішніх, функціональних чинників у створенні жанрів.

Таким чином, традиції вивчення жанру та його особливостей сягають у давнину. Впродовж свого становлення жанр пройшов шлях від цілковитого заперечення свого існування до сталого місця у філологічній терміносистемі. Жанри вивчаються досить різними за методологічними принципами мовознавчими науками, що, безумовно, свідчить про важливість їхнього теоретичного осмислення, а також доводить їхню складну сутність як одних із найважливіших категорій спілкування та інтеракції. Жанр постає засобом реалізації комунікативних стратегій у практиці спілкування та здійснення комунікантами впливу один на одного. Йому надається значення шаблону, патерну або зразка соціальної комунікації. Жанр виступає посередником між індивідом та суспільством, пропонуючи автору та читачу взяти на себе певні соціальні, інституційні, емоційні ролі тощо. Відтак беззаперечною є соціокомунікативна й функціональна зумовленість жанрів, а отже, важливим є встановлення взаємозв'язку жанрів із ідеологією та соціальною онтологією дискурсивних спільнот, які створюють жанри й послуговуються ними у процесі своєї життєдіяльності.

Широко досліджується типологія жанрів, особливості їхнього розгортання у процесі здійснення комунікації, виявлення нових форм дискурсивних практик, а також типологічний зміст жанрів, риторичні стратегії

його презентації в текстах, мовно-текстові характеристики тощо. Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає діапазон варіативності жанрів, динаміка тенденцій і напрямків їхнього творення. Перспективу власних подальших досліджень вбачаємо в аналізі особливостей жанрів лексикографічного дискурсу.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Арістотель. Поетика / Арістотель, пер. Борис Тен. – Київ: Мистецтво, 1967. – 138 с. – (Пам'ятки естетичної думки).
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: УРСС, 2001. – 416 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – С. 10.
4. Бацевич Ф. Мовленнєвий жанр і реєстр дискурсу / Ф. Бацевич. – Режим доступу: <http://www.anthropos.net.ua/jspui/bitstream/pdf>
5. Бовсунівська Т.В. Жанрологія. Теорія роману : навч. посіб. / Т.В. Бовсунівська. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2017. – 447 с.
6. Женетт Жерар Введение в архитекст // Фигуры. Работы по поэтике / Женетт Жерар. – М., – 1998. – Т. 2. – С. 336.
7. Живов В., Тимберлейк А. Расставаясь со структурализмом (тезисы для дискуссии) // Вопросы языкознания, 1997. – № 3. – С. 3-15.
8. Палінська О.М. Переключення мовного коду в ситуації полілінгвізму (на матеріалі ідіолекту Ольги Кобилянської) : автореф. дис. ... канд. філол. наук / О.М. Палінська. – К., 2004. – С. 8.
9. Подлубнова Ю. Жанр и метажанр: к проблеме разграничения // Литературные жанры: теоретические подходы в прошлом и настоящем. VII Поспеловские чтения (Москва, МГУ им. Л.В. Ломоносова, 22-23 декабря 2005 года. – Режим доступу: <https://www.netslova.ru/podlubnova/meta.html>.
10. Салимовский В.А. Речевой жанр // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под. ред. М.Н. Кожинной; члены

редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сквородников. – 2-е изд., испр. и доп. – М. Флинта : Наука, 2006. – С. 352.

11. Тодоров Ц. Походження жанрів // Поняття літератури та інші есе / Цветан Тодоров ; [пер. з франц. Є. Марічева]. – К. : Вид. Дім «Києво-Могилянська Академія», 2006. – 162 с.

12. Шеффер Ж.-М. Что такое литературный жанр? / Пер. с франц. и послесл. С.Н. Зенкина. – М.:Едиториал УРСС, 2010. – 192 с.

13. Яхонтова Т.В. Лінгвістична генологія наукової комунікації : монографія / Т.В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 420 с.

14. Bargiela-Chiappini, F. Meaning Creation and Genre Across Cultures: Human Resource Management Magazines in Britain and Italy // Writing Business: Genres, Media, and Discourses / Ed. by F. Bargiela-Chiappini and C. Nickerson. – Pearson Education Limited, 1999. – 302 p.

15. Berkenkotter C., Huckin T.N. Genre Knowledge / C. Berkenkotter, T.N.Huckin // Disciplinary Communication. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1995. – p. 208.

16. Bhatia V.K. A genre-based approach to ESP materials / V.K. Bhatia // World Englishes, 1991. – 10 (2). – P. 153-166.

17. Bhatia V.K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings (Applied Linguistics and Language Study) / V.K.Bhatia. – Longman, 1993. – 264 p.

18. Bhatia V.K. Applied genre analysis: a multi-perspective model / V.K. Bhatia // Iberica. – Longman, 2002. – 4. – P. 3-19.

19. Bitzer L. The rhetorical situation. / L. Bitzer // Philosophy and Rhetoric. – 1968. – 1. – P. 1-14.

20. Coe R.M. The new rhetoric of genre: Writing political briefs / R.M. Coe // Genre in the classroom. – Mahwah, NJ : Lawrence Elrbaum, 2002. – P. 195-205.

21. Coe R.M., Freedman A. Genre theory; Australian and North American Approaches / R.M. Coe, A. Freedman //Theorizing composition. – Westpot, CT : Greenwood Publishing Company, 1998. – P. 36-147.

22. Connor U., Mauranen A. Linguistic analysis of grant proposals / U. Connor, A. Mauranen // European union research grants, English for Specific Purposes, 1999. – 18(1). – P. 47-62.
23. Connor U., Davis K., De Rycker T. Correctness and clarity in applying for overseas jobs: a cross-cultural analysis of U.S. and Flemish applications / U. Connor, K. Davis, T. De Rycker, 1995. – 15 (4). –P.457-476.
24. Eliade M. Patterns in comparative religion / M. Eliade. – Bison Books, 1996. – 484 p.
25. Erickson T. Making Sense of Computer-Mediated Communication (CMC): Conversations as genres, CMC Systems as Genre Ecologies / T. Erickson // Proceedings of the 33rd Hawaii International Conferences on System Sciences. – Режим доступа: <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/mostRecentIssue.jsp?punumber=6709>.
26. Fowler A. Transformation of genre / A. Fowler // Modern genre theory. – Pearson Education Limited, United Kingdom and Associated Companies throughout the world, 2000. – 244 p.
27. Frandsen F. International markedskommunikation i enpostmoderneverden / F. Frandsen // International marketing communication in a postmodern world. – Aarhus, Denmark : Sistime, 2001. – 277 p.
28. Freedman A., Artemeva N. Learning to teach writing to engineers / A. Freedman, N. Artemeva // Technostyle. – 1998. – 14 (1). – P.1-20.
29. Frow J. Genre / J. Frow. – London and New York, 2005. – P. 2.
30. Genette G. Fiction and Diction / G. Genette. – Cornell University Press, 1993. – 155 p.
31. Günthner S., Knoblauch H. Culturally patterned speaking practices – the Analysis of Communicative Genres / S. Günthner, H. Knoblauch // Pragmatics, 1995. – 5. – P. 1-32.
32. Halliday M.A.K. Language and social semiotic / M.A.K. Halliday // The social interpretation of language and meaning. – London : Edward Arnold, 1978. – 256 p.

33. Henry P. On the processing of message referents in contexts / P. Henry // *Social Contexts of Messages*. – London, 1971. – P. 77-95.

34. Hopkins A., Dudley-Evans T. A genre-based investigation of the discussions sections in articles and dissertation / A. Hopkins, T. Dudley-Evans // *English for Specific Purposes*, 1988. – 7 (2). – P 113-122.

35. Hyland K. Genre: Language, context and literacy / K. Hyland // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2002. – 22. – P. 113-135.

36. Johnson-Sheehan R., Paine C. *Writing Today* / R. Johnson-Sheehan, C. Paine. – New York: Pearson Education, 2018. – 656 p.

37. Lomborg S. Social media as communicative genres / S. Lomborg // *Mediekultur*, 2011. – 51. – P. 55-71.

38. Martin J.R., Christie F., Rothery J. Social processes in education: A reply to Sawyer and Watson (and others) / J.R. Martin, F. Christie, J. Rothery // *The place of genre in learning: Current debates*. – Geelong, Australia: Deakin University Press, 1987. – P. 46-57.

39. Miller C. Genre as social action / C. Miller // *Quarterly Journal of Speech*, 1964. – 70. –

Режим доступа: <http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Publications/MillerQJS84.pdf>

40. Orlikowski W., Yates J. Genre Repertoire: The Structuring of Communicative Practices in Organizations / W. Orlikowski, J. Yates // *Administrative Science Quarterly*, 1994. – 39. – P. 541-574.

41. Paré A. Rhetorical genre theory and academic literacy / A. Paré // *Journal of Academic Language & Learning*, 2014. – 8 (1). – P. A83-A94.

42. Paré A., Smart G. (1994) Observing genres in action: Toward a research methodology / A. Paré, G. Smart // *Genre and the New Rhetoric*. – London : Taylor & Francis, 1994. – P. 146-154.

43. Swales J.M. *Genre analysis: English in academic and research settings* / J.M. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 274 p.

**ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНА СКЛАДОВА МЕДІАЖАНРУ
"СЛОВО РЕДАКТОРА" ЯК РЕЗУЛЬТАТ ДІЯЛЬНОСТІ
МЕДІЙНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Оксана ЧЕРНИШ,
Олена СИВАК**

У мовознавстві ХХ-ХХІ століття спостерігається підвищений інтерес до вивчення використання мовних одиниць, які реалізують індивідуально-особистісний, інтенціональний та ситуативні аспекти повідомлення, що призводить до переорієнтації лінгвістичних досліджень на нову парадигму – антропоцентричну. Антропоцентричний підхід як результат парадигмальних змін є новим обертом спіралі у розвитку науки із зосередженням уваги на людині з її системою уявлень, знань і цінностей.

Мовець створює свій власний індивідуальний образ світу, який містить риси колективного світорозуміння, характерні для певної історичної епохи, а також соціальні та біологічні характеристики його особистості, зокрема національність, професію, стать, вік тощо [1, с. 3]. Антропоцентрична парадигма в епоху глобалізації є особливо важливою, оскільки мовець постає точкою відліку в аналізі явищ, залучається до аналізу і визначає його перспективи та кінцеві цілі [12, с. 212]; передає мові свою здібність до творчості, і тому його дискурс є наскрізь антропоцентричним [1, с. 3].

У річищі антропоцентричного підходу виконано розвідки таких відомих лінгвістів, як Н. Арутюнова (1990), М. Бахтін (1986), А. Вежбицька (1997), Т. ван Дейк (1989), В. Дем'янков (1982), С. Жаботинська (2004), В. Карасик (2000), Ю. Караулов (1989), О. Колеснік (2014), М. Полюжин (1996), Г. Почепцов (2001), І. Шевченко (2003), Є. Шейгал (1997), Д. Шифрін (1994) та інші.

Людина як соціальний суб'єкт здійснює індивідуальне та соціальне пізнання, яке впливає на її дискурс [4, с. 114]. Дискурс формується суб'єктом з

урахуванням інваріантних ознак, до яких належать правила, способи і схеми написання текстів різноманітних жанрів, засвоєних мовцем як представником певної дискурсивної спільноти в процесі життєдіяльності у відповідній соціокультурі і під впливом таких чинників, як освіта, професія, соціальний статус тощо. Інваріантні ознаки вживання мовних одиниць, стилістичних засобів та мовленнєвих конструктів, які активізуються суб'єктами дискурсивної спільноти у процесі мовленнєвої діяльності, слугують базою формування та прояву індивідуально-авторської варіативності.

Мовець спостерігає, переживає, інтерпретує та репрезентує факти дійсності. Саме ці суб'єктивні репрезентації, ментальні моделі специфічних подій, знання та оцінки впливають на його дискурс [4, с. 34]. Таким чином, висвітлюючи свої думки, погляди, описуючи події та явища, мовець відображає багатогранність навколишнього світу крізь призму власної картини світу, яка реалізується різнорівневими засобами мови [11, с. 44]. Автор використовує власний тезаурус, створює тексти на основі індивідуальних знань про світ, зафіксованих у значеннях слів та асоціативно-вербальних комплексах, виступає генератором творчих ідей, вплітаючи індивідуальний задум у канву суспільного об'єктивізму.

Головна мета цієї наукової розвідки полягає в аналізі інваріантних ознак медіажанру "слово редактора" в лінгвостилістичному аспекті. Наукове дослідження виконано в межах антропоцентричної парадигми лінгвістики, з позиції якої мова постає результатом діяльності творчих особистостей, які виробляють норми та правила її функціонування, і яку неможливо зрозуміти, не звертаючись до її творця, конкретної мовної особистості (МО) [5, с. 26]. Антропоцентризм є точкою відліку теоретичної та практичної діяльності людини, яка співвідносить себе з навколишнім природним та соціальним світом, кожним індивідуумом та з самою собою [8, с. 87].

Наукове дослідження базується на публікаціях популярних жіночих глянцевого журналу як феномену масової культури, покликаних оповідати про найбільш яскраві події та моменти життя суспільства, здійснюючи при цьому

інформативну, розважальну, гедоністичну, ідеолого-управлінську, ціннісно-виховну тощо функції. Культурна значимість та поліфункціональність глянцевого журналу робить їх об'єктом наукового вивчення.

Матеріалом нашого дослідження є понад 1000 мовленнєвих одиниць, дібраних методом суцільної вибірки із публікацій популярних жіночих глянцевого журналу *"Vogue"*, *"Elle"*, *"Cosmopolitan"*, *"Glamour"* та *"Marie Claire"* синкретичного медіажанру "слово редактора" [13] за останні 5 років. Відібраний матеріал відповідає усім вимогам однорідності вибірки [10, с. 13–17]: аналізовані тексти належать одному типу дискурсу (мас-медійному) та медіажанру (медіажанр "слово редактора"), однакові за хронологічними рамками (2013 – 2018 роки) та авторами (жінки віком від 35 до 45 років, які мають вищу гуманітарну освіту і значний досвід роботи у сфері журналістики (від 5 до 15 років) й обіймають посаду головного редактора).

Аналіз текстів медіажанру "слово редактора" спирається на поняттєвий апарат лінгвістики тексту, лексикології, лінгвостилістики та передбачає використання елементів стилістичного та лінгвістичного аналізу тексту та прийому лінгвістичної експресивної і емотивної інтерпретації, щоб охарактеризувати лінгвостилістичні особливості публікацій досліджуваного медіажанру. Для виявлення кількісних параметрів лінгвостилістичних особливостей медіажанру використовується кількісний аналіз, що надає об'єктивної оцінки отриманим результатам та сприяє правильній оцінці явищ у лінгвістиці.

Спілкування головного редактора з читацькою аудиторією постає зовнішньою формою протікання його мовленнєвої діяльності, сферою виразного комунікативного функціонування [7, с. 84]. Адресантно-адресатна комунікація детермінується проявом інваріантних ознак переважно дискурсивного характеру, до числа яких належать особливості композиції текстів медіажанру "слово редактора" [13] та їхнє характерне лінгвостилістичне оформлення.

При вивченні лінгвостилістичної характеристики медіажанру "слово редактора" розглянемо та проаналізуємо фонетичні, графічні, лексико-стилістичні, образно-тропеїчні та стилістико-синтаксичні засоби виразності. Відносно усталені особливості вживання фонетичних, графічних, лексико-стилістичних, образно-тропеїчних та стилістико-синтаксичних засобів виразності свідчать про прояв інваріантних ознак лінгвостилістичної характеристики зазначеного медіажанру.

В англійській мові існують певні моделі організації звукового потоку, використання яких призводить до створення відповідного акустичного ефекту і надання висловлюванню виразності, образності, емоційності та експресивності. Ці моделі становлять фонетичні прийоми, комбінації та чергування звуків у їхній синтагматичній послідовності, які в поєднанні з іншими засобами утворюють різні стилістичні ефекти [9, с. 51].

Серед стилістико-фонетичних прийомів вирізняють алітерацію, асонанс, оноματοпею та риму, які використовуються переважно в мові поезії як своєрідні засоби звукової організації тексту. Однак у сучасних ЗМІ зустрічаються випадки вдалого використання цих засобів, переважно в авторському варіанті. З огляду на специфіку журнального дискурсу в цілому, найпоширенішими є такі фонетичні прийоми, як алітерація та асонанс.

У текстах досліджуваного медіажанру алітерація та асонанс виконують функцію додаткового експресивного впливу, своєрідного музичного супроводу основної думки висловлювання та не несуть смислового розрізнення, а лише використовується для передачі емоційного стану, ставлення до предмета, об'єкта, навколишньої дійсності тощо. Зазначені засоби виразності створюють тло, що викликає у читацької аудиторії певні почуття страху, тривоги, душевного болю, печалі, радості, суму, надії, сподівань тощо [14, с. 122].

У текстовому масиві медіажанру "слово редактора" алітерація та асонанс виконують такі функції:

- функція когерентності (логічності), яка полягає у смислового поєднанні слів та ідей у ланцюгу висловлювання;

- евфонічна функція, під якою розуміють надання мелодійності та благозвучності висловлюванню;
- функція актуалізації для виділення елемента з потоку мовлення;
- емфатична функція для привернення уваги до елемента висловлювання;
- експресивна функція, спрямована на наділення певного елемента висловлювання більшою виразністю (образністю);
- емотивна функція, яка вказує, що фрагмент висловлювання може передавати емоції автора або персонажа [6].

Матеріал нашого дослідження свідчить, що в текстах медіажанру "слово редактора" алітерація допомагає динамічно увиразнити та ритмічно підсилити певні значимі відрізки тексту, наприклад: "*... We feature multitudes of funny fearless women this month, from the brilliant Sharon Horgan (page 88) to the incisive female writers reshaping late-night (page 92). Plus, today's brightest TV stars give props to their hilarious heroes (page 98)" [Marie Claire: August, 2018]. У наведеному прикладі автор застосовує алітерацію для надання своєрідного звукового обрамлення, яке привертає увагу читача до важливого аспекту повідомлення.*

Повторення однакових звуків спостерігається у заголовках публікацій, що надає певної інтонаційної значимості та сприяє приверненню уваги читача до окремих, важливих для автора фрагментів тексту: "*Fashion Sense and Sensibility*" [Elle: August, 2017].

Для звукової і смислової організації текстів медіажанру "слово редактора" використовується асонанс, який допомагає створити своєрідну звукову насиченість публікацій: "*... The book that left the most powerful early print on me was To Kill a Mockingbird, which I've read over and over, it's nuance and meaning deepening with each read, the older I get ..." [Elle: January, 2016] тощо. Вживання асонансу наголошує на значимості зазначеного літературного твору для читача та заохочує до більш детального ознайомлення.*

Отже, фонетичні засоби виразності – алітерація та асонанс – є естетично дієвими засобами увиразнення звукової організації текстів медіажанру "слово

редактора", ефективно привертаючи увагу читацької аудиторії до необхідних елементів повідомлення.

Серед графічних засобів підсилення значення окремих елементів тексту можуть використовуватися написання слів або частини тексту іншим шрифтом, курсивом, жирним наведенням, написання окремих слів з великої літери або великими літерами, зміна орфографії слів, незвична пунктуація тощо. Графічні засоби виразності у медіатекстах широко застосовуються для створення інтенсивності висловлювання, зокрема для того, щоб привернути увагу читача до відповідного елементу тексту, передати авторські емоції, увиразнити зміст публікації тощо.

Для підкреслення важливості певної характеристики, обставини, події у медіатекстах широко використовується виділення тексту курсивом: "*... And that's what I want for my daughter – to be expectation – less with her love and not allow preconceived standards to affect her, to ask herself what she wants and feel empowered enough to act on it ...*" [Cosmo: June, 2017]. Удаючись до курсиву, автор піддає критиці постійне бажання жінки досягти ідеалу та відповідати певній нормі суспільства, що була нав'язана андроцентричною культурою. Редактор засуджує бажання жінки відповідати примарному рафінованому ідеалу, любити себе не такою, яка вона є, а такою, такою вона хотіла б бути.

Для виділення семантично значимої інформації та спрямування уваги читацької аудиторії у важливому для правильного сприйняття повідомлення напрямку в текстах медіажанру "слово редактора" використовується написання слів великими літерами: "*... **IT'S FEBRUARY**, so in New York, where Cosmo is based, we've officially entered "cuffing season", when singles search for someone they can get tied down – or cuffed – to during the chilly winter months (not in the Fifty Shades Darker sense!) ...*" [Cosmo: February, 2017].

Підкреслення допомагає увиразнити зміст повідомлення, надати емпатичного підсилення виділеному слову чи фразі, змусити читача зосередити увагу, замислитися над сказаним: "*... My highest hope for her is just that she has the fearlessness to always be her authentic self, no matter what she thinks men want*

her to be. <...> ... I want women to feel what's it's like to exist in a world where men really listen to them, where they treat them like goddesses, and where they can feel comfortable and proud to express the full force of their sexual energy together ..." [Cosmo: June, 2017]. Автор пропонує читачеві нове розуміння автономії особистості жінки – розуміння власної жіночності та привабливості, надзвичайної інтуїтивної сили тощо.

Серед графічних засобів виразності в текстах медіажанру "слово редактора" особливої уваги заслуговує використання великої чи малої буквиці. Цей графічний засіб виразності сприяє чіткому композиційному виділенню, обрамленню, привертаючи увагу читача та наголошуючи на частині повідомлення в ініціальной позиції: "*... i still remember the moment I gave up on The Sopranos ...*" [Glamour: October, 2017].

Атрактивність та ефективність досягається також за допомогою вживання незвичної пунктуації: "*... And then when reality clicks in, to have them happily proceed to touch you, and/or tell you what they hated about your last movie/basketball game/hairstyle/relationship, and, oh, ask if you wouldn't mind giving their screenplay to your agents? ...*" [Elle: April, 2017].

Таким чином, використання засобів графічного увиразнення – це теж, на нашу думку, один з яскравих виявів реалізації авторської модальності в текстах медіажанру "слово редактора", адже і за допомогою графіки зростають можливості наголосити на важливих для автора пріоритетах.

У ЗМІ важливим є образ автора, його особистість – погляди, інтенції, бажання, громадянська позиція, моральні норми, етичні установки і т.д. Тому головному редакторові важливо донести зазначені компоненти своєї мовної свідомості до читача. Першочерговим завданням автора є вміння зацікавити читацьку аудиторію засобом слова, що, в свою чергу, вимагає розвитку індивідуального стилю, а разом з ним і наявності індивідуальних маркерів, які б змогли служити критерієм відмінності індивідуального стилю одного мовця від іншого. Вважаємо, що такими маркерами є експресивно забарвлена лексика, зокрема авторські неологізми, створені відповідно до

існуючих у мові словотворчих моделей. Авторські неологізми використовується виключно в умовах відповідного контексту як лексичний засіб художньої виразності або мовної гри [2, с. 97].

Індивідуально-авторські неологізми у текстах досліджуваного медіажанру – це, безумовно, одна з важливих рис реалізації образу автора, яскравий спосіб створення авторської модальності: "*... If you happen to be in mating mode, check out our dictionary of hilarious dating terms – that way you'll know what to text your friends when a narci-sexual lobs a girlfriend grenade at you mid-conversation ...*" [Cosmo: February, 2017].

Іншою прикметною особливістю добору лексики в текстах медіажанру "слово редактора" є вживання слів іншомовного походження (варваризмів), що дозволяє окреслити і підсилити своєрідність творчої манери головних редакторів аналізованих глянцевиx видань: "*... Alas, she proved herself human, tweeting something negative about her **beau's** first partner and finding herself the object of **beaucoup de** scorn <...> It seems that we American women know better than the French that the personal is always political. But we don't mind sharing with our sisters, wherever they happen to live. **Solidarité, ladies!** ...*" [Elle: December, 2015]. Слова іншомовного походження в медіатекстах є прикладом лінгвокреативності автора та надають повідомленням вишуканості й еклектичності.

Медіажанр "слово редактора" характеризується стилістично маркованим втіленням, що досягається за рахунок використання різноманітних образно-тропеїчних засобів виразності. Багате розмаїття засобів тропеїки дозволяє редакторам змалювати витончений образ своїх персонажів, виплекати атмосферу влучної довершеності та віднайти відгук у читачів.

Для експресивного опису явищ, подій, ситуацій у текстах медіажанру "слово редактора" використовується гіпербола: "*... But I called dibs on sitting down with this month's cover star, the ridiculously talented and super sweet Camila Cabelo ... <...> ... Personal evolution is vitaly important every year, not just at major milestones and not just for celebrities, obvi ...*" [Cosmo: July, 2018].

Багатоплановість та багатоаспектність образів головних персонажів медіатекстів досягається за рахунок вживання епітетів: "... *Her insightful impressions and delightfully deranged characters are an absolute joy on Saturday Night Live, and she's leading a generation of funnywomen who demand to be taken seriously ...*" [Vogue: May, 2018]. Епітети допомагають досягти емоційного залучення читача до зображуваних подій, сприяють створенню різноманітних яскравих образів, що ваблять читача.

Іншим образно-тропеїчним засобом, який широко використовується у текстах медіажанру "слово редактора", є метафора. Метафора сприяє влучному опису останніх модних новинок і тенденцій: "... *Finally, in this issue, we're serving up fresh spring fashion that lets you shrug off the last gasps of winter. Playful fringe ways from skirts and dresses in "Come Undone" (p. 158), and boxy jackets escape to the Namibian desert in "Duel in the Sun" (p. 148) ...*" [Marie Claire: April, 2018]. Використання метафор у медіатекстах стимулює читацьку аудиторію до створення образів, кращого сприйняття матеріалу та робить оповідь влучною та експресивно насиченою.

Для надання експресивності та асоціативності в текстах медіажанру "слово редактора" вживаються порівняння, які урізноманітнюють публікації авторів аналізованих глянцевиx видань, надають їм привабливості та експресивності: "... *I say they are doing their job, which is to take the piss and (hopefully) make us laugh like hell while they do it ...*" [Vogue: August, 2018]. Вживання порівнянь у текстах досліджуваного медіажанру дозволяє досягти влучної характеристики подій, ситуацій та персонажів публікацій.

У медіажанрі "слово редактора" особливої ваги набувають синтактико-стилістичні засоби виразності. Синтаксичні прийоми полягають у зміні порядку слів у реченні, послідовності речень у тексті тощо. Модель речення, як основна одиниця синтаксичного рівня мови, може містити основну і додаткову інформацію, входити у синонімічні відносини, утворюючи синтактико-стилістичні парадигми та формуючи стилістично марковані моделі речень, що

надають висловлюванню динамічності, відчуття живого мовлення, роблять мовлення невимушеним та більш комфортним для сприйняття.

Синтактико-стилістичні засоби виразності наповнюють формально-синтаксичну структуру речення новим комунікативним змістом, змодельованим відтворенням дійсності крізь призму індивідуально-авторського сприйняття через систему образних асоціацій і схем, що відображають думки та почуття і створюють особливу мовну експресію [3, с. 269–270]. Синтаксичним засобам виразності в текстах медіажанру "слово редактора" притаманна лаконічність, стислість, динамізм; вони надають думці різних конотацій, сповнюють афективністю, увиразнюють світобачення, світосприйняття та світовідтворення зображуваного в медіатексті.

Для влучного опису емоційного стану персонажів публікацій (переживання, здивування, схвильованість, нерішучість) та небажання або неспроможності адресанта продовжити розповідь у текстах медіажанру "слово редактора" вживається умовчання: "*... I stopped by the shoot to make sure everything was going smoothly. It's a tough job, but ...* ..." [Cosmo: February, 2017]. Причиною умовчання в текстах досліджуваного медіажанру може бути незакінчена думка, результат семантичного дефіциту, неможливість або відсутність бажання висловити думку до кінця або схвильованість мовця.

У текстах медіажанру "слово редактора" широко використовуються синтаксичні засоби виразності, засновані на експансії початкової моделі речення, зокрема повтори (репризи), які посилюють виразність повідомлення, надають йому емоційності й експресивності тощо: "*... Yes, I'm a believer, I really, really am. But if I try sometimes, I find, I've got what I need ...*" [Elle: September, 2017].

Для створення повноцінного образу, ситуації, події, явища, розкриття доречних значеннєвих відтінків та наголошення на їхній принциповій важливості використовуються перелічення: "*... Still, it gives one pause to imagine how awful it must feel to witness a whole movement dedicated to insulting your*

personality, your talent, your very being, just because you have the gall to be ... enthusiastic? ..." [Elle: April, 2017].

Для увиразнення, акцентування уваги на значимій деталі повідомлення в текстах медіажанру "слово редактора" використовуються відокремлення. Відокремлення надають висловлюванню самотійної комунікативної значущості та синтаксичної самотійності: "*... I have this theory that having your first child is a lot like having sex for the first time: Before you've actually done it, you've heard so many people talking about it – all the time – and you think, Yeah, okay, I know what's it about. Then you have it – or rather have them – and suddenly, it's Ooohh! ...*" [Elle: April, 2017].

Використання риторичних питань у текстах медіажанру "слово редактора" допомагає головним редакторам аналізованих глянцевиx видань зацікавити та заінтригувати читача: "*... Hell, we should update ourselves at least as often as we update our smartphones! Where to start? You can find inspiration throughout this issue ...*" [Cosmo: July, 2018]. Риторичні питання надають емотивності, експресивності, допомагають у створенні відповідного ефекту, сприяють влучному опису внутрішнього стану адресанта та є потужним засобом передачі авторської модальності.

Отже, синтактико-стилістичні засоби виразності є невід'ємною частиною текстів медіажанру "слово редактора" та надають повідомленням головних редакторів аналізованих глянцевиx видань змістовної виразності, експресивності, суб'єктивного забарвлення, впливають на розум, сприйняття та почуття читацької аудиторії.

Аналіз лінгвостилістичної характеристики медіажанру "слово редактора" передбачав вивчення фонетичних, графічних, лексико-стилістичних, образно-тропеїчних та синтактико-стилістичних засобів виразності. Було встановлено, що для надання експресивності, символічних натяків та створення розгалуженої системи образів головні редактори аналізованого медіажанру широко послуговуються засобами виразності, перерахованими вище (див. Табл. 1):

**Кількісний аналіз вживання засобів виразності
у текстах медіажанру "слово редактора"**

<i>Засоби виразності</i>	<i>Кількісна варіативність вживання</i>		
Фонетичні	8 %	<i>алітерація</i>	42 %
		<i>асонанс</i>	58 %
Графічні	24 %	<i>курсив</i>	44 %
		<i>буквиця</i>	12 %
		<i>жирне наведення</i>	24 %
		<i>написання великими літерами</i>	13 %
		<i>відмінне шрифтове наведення</i>	7 %
Образно-тропеїчні	30 %	<i>гіпербола</i>	18 %
		<i>епітет</i>	33 %
		<i>метафора</i>	11 %
		<i>алюзія</i>	8 %
		<i>порівняння</i>	6 %
		<i>антитеза</i>	12 %
		<i>оксиморон</i>	7 %
		<i>метонімія</i>	5 %
Синтактико-стилістичні	38 %	<i>Виразні засоби, засновані на редуції початкової моделі речення</i>	22 %
		<i>еліпсис</i>	6 %
		<i>номінативні речення</i>	4 %
		<i>умовчання</i>	8 %
		<i>асиндентон</i>	3 %
		<i>Виразні засоби, засновані на експансії початкової моделі речення</i>	68 %
		<i>повтори</i>	14 %
		<i>перелічення</i>	12 %
		<i>відокремлення</i>	42 %
		<i>Стилістичні прийоми, засновані на транспозиції синтаксичної структури речення</i>	10 %
		<i>риторичні питання</i>	11 %

Вдаючись до кількісного аналізу, можна стверджувати, що у текстах медіажанру "слово редактора" надається перевага використанню синтактико-стилістичних засобів виразності (38 % від усіх аналізованих у вибірці засобів виразності), зокрема заснованим на експансії початкової моделі речення (відокремлення (42 % від усіх досліджуваних синтактико-стилістичних засобів

виразності), повтори (14 %)), що зумовлено жанровою специфікою матеріалу. Друге місце за частотністю використання у медіатекстах належить образно-тропеїчним засобам виразності (30 %), серед яких особливо вживаними є епітети (33 %), гіперболи (18 %), антитези (12 %) та метафори (11 %), за рахунок яких досягається образність, експресивність та влучність опису реалій, про які повідомляється. Менш уживаними є фонетичні (8 %) та графічні (24 %) засоби виразності, що зумовлено специфікою адресантно-адресатної комунікації в медіажанрі "слово редактора". Результати свідчать, що зазначені засоби увиразнення є інваріантною ознакою лінгвостилістичної характеристики аналізованого медіажанру.

Особливістю лінгвостилістичного втілення текстів медіажанру "слово редактора" є широке використання фонетичних, графічних, лексико-стилістичних, образно-тропеїчних та синтактико-стилістичних засобів виразності, які надають публікаціям головних редакторів аналізованих глянцеви́х видань динамічності та експресивності, довершують їхній індивідуально-авторський стиль. Фонетичні засоби виразності надають медіатекстам мелодійності та благозвучності. Графічні засоби виразності сприяють візуальному увиразненню матеріалів. Лексико-стилістичні засоби увиразнення надають експресії повідомленню, створюють динамічні картини оповіді, підсилюють емоційне сприймання тексту читачами. Образно-тропеїчні засоби виразності допомагають досягти влучної образності в описі подій, ситуацій, явищ. Синтактико-стилістичні засоби виразності слугують увиразненню ідей головних редакторів аналізованих глянцеви́х видань.

Проведене дослідження відкриває перспективи для подальших наукових розробок, зокрема дозволяє вийти на рівень типологічних узагальнень при порівнянні певних жанрів у різних типах дискурсу та встановленні їхніх інваріантних та варіативних лінгвальних характеристик.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- 1) Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / Арутюнова Н.Д., Левонтина И.Б.. – Москва: Индрик, 1999. – 424 с.
- 2) Василенко М. К. Динаміка розвитку інформаційних та аналітичних жанрів в українській пресі : дис. ... д-ра філол. наук : 10.01.08 / М. К. Василенко. – Київ, 2007. – 416 с.
- 3) Гуйванюк Н. Експресивний синтаксис: досягнення і проблеми / Н. Гуйванюк // Актуальні проблеми синтаксису : Міжнар. наук. конф., 21 жовт. 2006 р. : матеріали конф. – Чернівці : Рута, 2006. – С. 267–275.
- 4) Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
- 5) Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Изд. 5-е, стер. – М. : КомКнига : Ленанд, 2006. – 261 с.
- 6) Ковалевська Т. І. Алітерація та асонанс в сучасному художньому тексті [Електронний ресурс] / Ковалевська Т. І. // Науковий блог НаУ «Острозька Академія». – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://naub.oa.edu.ua/2012/aliteratsiya-ta-asonans-v-suchasnomu-hudozhnomu-anhlomovnomu-teksti/>.
- 7) Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 108 с.
- 8) Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1975. – 212 с.
- 9) Мороховський А. Н. Стилистика англійського мови / А. Н. Мороховський. – К. : Вища школа, 1991. – 272 с.
- 10) Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів : навч. посіб. / В. І. Перебийніс. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 168 с.

- 11) Силантьев И. В. Газета и роман: риторика дискурсных смещений / И. В. Силантьев. – М. : Языки славян. культуры, 2006. – 224 с.
- 12) Сеница И. А. Языковая личность автора в научно-гуманитарном тексте XIX в. (коммуникативный, культурологический, образно-стилистический аспекты) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.02 / И. А. Сеница. – Киев, 2007. – 518 с.
- 13) Черниш Оксана Андріївна. Медіажанр "слово редактора": лінгвостилістичний та лінгвокомунікативний аспекти (на матеріалі сучасних англomовних глянцевиx журналів) [Текст] : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Черниш Оксана Андріївна ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2015. – 20 с.
- 14) Galperin I.R. Stylistics / I.R. Galperin. – М. : Higher School Publishing House, 1977. – 355 p.

Розділ II

Сучасний дискурс у художньому вимірі

ДИСКУРС ПОСТМОДЕРНІЗМУ В УРБАНІСТИЧНИХ РОМАНАХ ТЕРРІ ПРАТЧЕТТА

Євгенія КАНЧУРА,
Ірина БІЛЯК

Романи сучасного британського письменника Террі Пратчетта (1948–2015) про Дискосвіт визначаються більшістю дослідників як гумористичне чи сатиричне фентезі [див. напр., 12, с. 396; 15, с. 11; 16, с. 11]. Проте художнє моделювання, до якого вдається автор, а саме: створення вторинного світу, де текст на всіх його рівнях (від фонемі до великого наративу) є рушійною силою світобудови, а тотальна іронія та деконструкція сталих виразів і дихотомій є основою світосприйняття, надає підстави про визначення доробку Террі Пратчетта як *фентезі доби постмодернізму* [3, с. 51]. Цикл про Дискосвіт охоплює 41 роман, які традиційно розподіляються на підцикли. Так, наприклад, "Видавництво Старого Лева" пропонує поділ на серії "Варта", "Відьми", "Рінсвінд", "Смерть" та "Позациклові романи", кожен з яких має відповідний графічний символ (оформлення творчої майстерні Аграфка) [6]. Проте, в ході дослідження моделювання текстуалізованого світу в романах Террі Пратчетта про Дискосвіт було запропоновано розподіл романів за типом дискурсу (соціально обумовленої системи мовлення, яка характеризує певну

ментальність та світогляд, виражений у тексті), що домінує в кожній групі, та його зв'язку з часопросторовою організацією кожного твору [3, с. 226-231]. Така типологія спирається на постулювання текстуалізованої основи реальності Дискосвіту, а також на ідею цілісності та органічності, обов'язкової для світів фентезі. Відповідно, дослідження дозволило дійти висновку, що "дискурсивна та інтертекстуальна специфіка творів, зумовлена їхньою ідейною домінантою, визначає хронотоп романів, вибір персонажів та особливості сюжету" [3, с. 226]. Таким чином, запропоновано розподіл на романи хронотопу Кінцевої реальності (Ultimate Reality), які представляють загально-філософський дискурс, та реальності фізичної, серед яких виділяються три окремих підцикли: сільського, урбаністичного та авантюрного дискурсу. Урбаністичні романи циклу про Дискосвіт, у свою чергу, розподіляються на романи професійного та детективного дискурсу. Остання група, до якої належать романи про Міську Варту Анк-Морпорку, є цікавим проявом постмодерністської гри Террі Пратчетта з образом міста, в якій поєднання змістовного та формального планів створює виразний приклад міського фентезі та збагачує поле досліджень літературної урбаністики. Попри зовнішньо детективну фабулу, твори цього підциклу вирізняються соціально-філософською проблематикою стосунків влади та особистості, мультикультуралізму та толерантності. Проблема відповідальності володаря за державу (трансформація мотиву зв'язку короля та країни) також є однією з провідних тем підциклу, в який входять "Варта! Варта!" (*Guards! Guards!*, 1989), "Озброєні" (*Men and Arms*, 1993), "Глиняні ноги" (*Feet of Clay*, 1996), "Патріот" (*Jingo*, 1997), "П'ятий слон" (*The Fifth Elephant*, 1999), "Нічна Варта" (*Night Watch*, 2002), "Гуп" (*Thud*, 2005) та "Понюшка" (*Snuff*, 2011).

Метою даної розвідки є аналіз проявів постмодерністського дискурсу в романі "Варта! Варта!" (*Guards! Guards!*, 1989), першому з підциклу. Проблематика самоусвідомлення особистості в мегаполісі, яка засновується на образі міста-жінки та знаходить вираження в багатошарових алюзіях на

продукт масової культури та біблійний текст, виявляється актуальною темою дослідження з огляду на соціо-культурну ситуацію на теренах Європи та потребу осмислення стосунків людини та міста на тлі інформатизованого суспільства.

Особливості урбаністичного фентезі

У нашій роботі ми спираємося на розуміння міського (урбаністичного) фентезі Дж. Клюттом та Дж. Грантом, які зазначають, що місто як сцена, де відбуваються події твору, важливе не лише як локація, але й як простір взаємодії персонажів, їхніх ролей та навколишньої реальності. Урбаністичне фентезі є модусом такої взаємодії, а місто виступає не лише як тло, але як довкілля [12, с. 975]. За Клюттом і Грантом, урбаністичному фентезі властива театральність та ієрархія, адже населення міста описується, відповідно до ролей кожного, приналежності до окремого соціального прошарку, що зумовлює відповідне зображення певних сегментів міста та вимагає специфічної мовленнєвої характеристики й виражальних засобів. Ієрархічність, на думку дослідників, у даному випадку носить театральний характер, адже місто виступає і як місце дії, і як учасник нарації про фентезійну реальність [12, с. 975]. При цьому герой урбаністичного фентезі як мешканець великого міста, наближується за своєю природою до типу мисливця-збирача, який більшою мірою готовий до критичних змін у застиглій реальності, ніж персонаж фермерського типу [12, с. 975].

У контексті ключових поетикальних рис метажанру фентезі, питання мапування ландшафту вторинної реальності набуває особливої значущості. Адже попри те, що мапа є однією з необхідних елементів високого фентезі, мапування наративного простору за доби постмодернізму зазнає великих труднощів через підкреслено дієгетичну природу твору, в якому світ, як персонаж розповіді, слідує власним правилам, що забезпечують його внутрішню несуперечливість [14, с. 221]. На думку Террі Пратчетта, такий світ є "літературною конструкцією, а не місцем. Він має залишатися

розпливчастим" [11, с. 5], а спроби створити мапу Дискосвіту, за твердженням автора, завершувалися здебільшого тим, що картографи "відволікалися на китові фонтани, чудовиськ, хвилі та інші картографічні витребеньки, так що забували про якісь там нудні гори та річки" [14, с. 279]. Специфіка міста інша: "воно набуває форми та потребує форми" [11, с. 5] через наявність обов'язкових структурних елементів (вулиць, об'єктів інфраструктури, таких як трактири, пошта тощо). Стівен Брігтс, який розробляв мапу головного міста Дискосвіту – Анк-Морпорку – якнайретельніше вчитав вказівки на розташування тих чи інших об'єктів у текстах Пратчетта і, керуючись його розповіддю, створив детальну мапу [11, с.7–8], довівши тим самим, що міський наратив вирізняється точністю та структурованістю. Окрім *прямих вказівок* про місцезнаходження об'єктів інфраструктури міста, картограф використовував *сприйняття містян*, тобто визначав їхнє розташування та можливість бачити той чи інший об'єкт чи дістатися до нього. Таким чином, візуалізація та закріплення наративного простору відбувалася на подвійній основі: безпосередньо інформативній та рецептивній. При цьому *життєвий досвід уважного читача* (тут – картографа) дозволяє домалювати деталі фентезійного міста з урахуванням історичних та сучасних закономірностей урбаністичного простору (залежність вулиць від розташування міста на берегах ріки, міські стіни старого центру, межі міста в залежності від населеності тощо) [14, с. 220]. Слід додати, що постмодерний підхід до тексту передбачає живий діалог автора з читачем (так Пратчетт порівнював своє уявлення про Анк-Морпорк з ескізом карти Брігтса, а сам Брігтс залучав волонтерів для перевірки відстані й тривалості маршрутів [11, с. 7-8]).

Отже, міське (урбаністичне) фентезі передбачає:

- участь міста як повноцінного персонажа в події твору;
- рольову та ієрархічну структурованість (театральність) середовища – як соціальну, так і інфраструктурну;

– картографічність наративу на трьох рівнях (точні адреси, сприйняття мешканцями, сприйняття читача через позатекстовий досвід);

– взаємодію міста з його мешканцями (більш здатних адаптуватися до різких рухів сталої структури).

Місто поєднує в собі сталість та мінливість, структурованість та хаос, натовп та індивідуальності. У нашій роботі ми розглянемо стосунки фентезійного мегаполісу та його мешканців як один із варіантів трансформації міфологічного мотиву стосунків володаря та землі, представлений Террі Пратчеттом крізь призму постмодерної іронії та гри.

Анк-Морпорк: базові відомості

Анк-Морпорк, головне місто Дискосвіту, має довгу історію, майже мільйон мешканців, із яких більшість – вихідці з інших територій Диска та представники різноманітних "видів" (від гномів і тролів до вампірів та вервольфів). Множинність та мультикультурність – одна із засадничих рис Анк-Морпорка. Він не стільки "плавильний котел", скільки "компостна купа", адже прибульці приносять із собою свою культуру та звички, змінюючи їх, відповідно до ділових та комерційних потреб та зберігаючи ідентичність. Це – прошарки, різнорідні елементи, які існують відокремлено та асимільовано водночас, взаємодіють між собою і, зрештою, створюють строкате та цілісне місто. Террі Пратчетт, пишучи про Анк-Морпорк, постійно вдається до образів, які символізують нашарування різного в цілісному: компост та ріка Анк [про образ ріки Анк – див. 4], сміття та сміттєпереробка як джерело збагачення та формування довкілля, розрізана цибулина з множинними концентричними шарами тощо. Всі ці образи містять ідею поєднання різнорідного при збереженні індивідуального, ризоматичної взаємодії елементів, що зрештою викликає асоціацію з поняттям інтертексту.

Структурно та історично двоєдиний Анк-Морпорк поділяється на дві великі частини, між якими протікає ріка. Кожен квартал чи район міста має свою характеристику та особливості мешканців (наприклад, Затінки, де панує

кримінал, – найнебезпечніше місце для випадкового перехожого). У місті функціонують гільдії. На відміну від традиційних уявлень про середньовічні ремісничі об'єднання, до гільдій торговців, музикантів, законників чи вчителів, додаються гільдії найманих убивць, злодіїв та жебраків. Такий устрій своєю чергою відтворює картину множинного єдиного, адже попри всі міжгільдійні суперечки та конфлікти інтересів, у місті підтримується баланс сил та виникає певна цілісність. "Торговці, злодії, убивці, чарівники – усі брали участь у запеклому змаганні, не розуміючи, що змагатися взагалі не обов'язково, і аж ніяк не довіряючи одне одному достатньо, щоб зупинитися й подумати, хто розкреслив маршрут і вимахує прапором на старті" [5, с. 104]. За цим балансом приглядає Патрицій Анк-Морпорку, лорд Ветінарі, який проводить політику "контрольованого невторчання", тобто пильнує ситуацію та час від часу рухає тим чи іншим важелем. Наприклад, визнавши марноту спроб ліквідувати злочинність, Патрицій надав її представникам можливість організуватися у гільдії та сплачувати податки, а пограбування замінити на регулярні страхові внески від населення. Аналогічний підхід застосовує Патрицій до Міської Варти: коли вона слабка та недієздатна, він її ніби не помічає, але, розпізнавши потенціал оновлення цієї сили, він відходить вбік, чим стимулює діяльність Варти на благо міста. "Патрицію не подобалося слово "диктатор". Воно його ображало. Він ніколи нікому не вказував, що робити. Просто не мав такої потреби – от що найкраще. Патрицій присвятив велику частину життя тому, щоб організувати все так, аби цей стан речей залишався якомога стабільнішим" [5, с.105]. Такий стиль керівництва не надає переваги жодній з сил, але дозволяє утримувати життєвий баланс міста. Навіть змови проти влади здебільшого організовує сам Патрицій.

Децо осторонь соціуму міста знаходяться чарівники Невидної Академії (Мистецька Вежа, яка слугувала дитинцем першого кола міських мурів) та жерці різноманітних богів, які так само взаємодіють між собою, зберігаючи ідентичність у своєрідній мозаїці. Ані чарівники, ані жерці не мають постійного

впливу на життя міста, вони не є освітнім чи духовним осередком для його мешканців. Саме тому, певно, центр змістився від Мистецької Вежі до Оперного Театру, хоча утилітарне використання релігійних обрядів виникає за потреби (образ вітваря ми розглянемо нижче).

Пересічний мешканець Анк-Морпорку це, насамперед, вуличний спостерігач, ласий до видовищ, готовий повітрішатися на будь-яку подію, від перевернутого воза до коронації короля-дракона. Рівною мірою важлива для містянина й матеріальна вигода, він здатний продати що завгодно та кому завгодно (найбільша пожежа в Анк-Морпорку виникла внаслідок відкриття системи страхування – *Colour of Magic, 1983*).

Анк-Морпорк оточують міські мури, проте брами практично завжди відчинені (біля них нудьгують охоронці, які пропускають всіх, окрім акторів-мімів). Над міською брамою гасло: "Дякуємо, що не вторгаєтеся у наше місто" (*Thank you for Nott Invading Our City – Soul Music, 1994*) – будь-які завойовники просто заходили в місто та асимілювалися в ньому. Останнє спостереження призводить нас до детального розгляду базової алюзії роману "Варта! Варта!", яка зумовлює структуру міського дискурсу твору та розкриває його постмодерну специфіку.

Базова алюзія: місто-жінка

На нашу думку, сенсотворчою алюзією та структурною основою роману, є ідея зіставлення міста та жінки. На початку твору з вуст капітана Міської Варти Ваймза лунає порівняння міста з жінкою в негативному контексті, сповнене розчарування та обманутих надій. Згодом ті ж слова капітан повторює в розмові зі своїм підлеглим, сержантом Колоном, у момент зав'язки роману, перед появою дракона. Роман завершується новим зіставленням жінки та міста, при цьому відбувається інверсія сенсу та елементів порівняння. Проведемо текстуальний аналіз трьох згаданих фрагментів (український переклад наведено в таблиці 1, оригінальні тексти для безпосереднього аналізу – таблиця 2).

Таблиця 1

Зачин	Зав'язка	Фінал
<p>Місто було ... цей-во... Як його сказати... Ну... Жінкою. Воно було жінкою. Галасливою і древньою, що прожила не одне століття. Із тих, що крутять динамо, варто вам цей... закохатися, от. А потім вони ... цей... Затоплюють... Між зубів, аж до язика, по самі гланди. Ну от. Цей, ну... Отак вона чинила. Вона була, ну, цей-во, тямите, собачкою. Щенявкою. Куріпкою. Курвою. І варто вам було зненавідити її й подумати, ніби ви її вирвали з цієї... душі, вона кидалася у ваші обійми, розкриваючи поїдене червоточинами гріха величезне серце, яке несамовито калатало. І перехоплювала вас на краю. Шельма. Отож. Так. Ви ніколи не знали, на яку ступити. І де впасти. Але точно знали, що відпустити її не можете. Адже... Адже навіть лежачі в її канавах, ви знали, що вона ваша і ви не маєте нічого іншого... [5, с. 6]</p>	<p>– Це місто. Місто. Місто, сер'анте. Місто – це... це... це... жінка, сер'анте. Ось, жінка, сер'анте. Древня, бита життям краля. Алеякщовнеївклепатися, сер'анте, вона... Ззатопитьзуби... – Жінка? – перепитав Колон. Він наморщив заюшене потом обличчя і зосередився. – Діаметр – вісім міль, сер. І річка. І багато цих ... будинків, і всякого такого, сер, – розважливо промовив він. – Атож. Атож. Атож, – Ваймз наставив на нього палець, який немилосердно трусився. – Я хіба казав, ніби це якась коротуха? Я таке казав? [5, с.88]</p>	<p>І тоді до Ваймза дійшло, що вона була неймовірно красивою жінкою, як на свою категорію, мова йшла про ту категорію жінок, що за все його життя, хоча б подумали про те, що до нього варто усміхнутися. Вона уже не стане гіршою, але і його теж не зміниш. То, може, ось як усе зійшлося? Вона, звичайно, не молодшала, але, зрештою, хто молодшає? А ще при ній були стиль, гроші, здоровий глузд та впевненість у собі. Вона – його квиток до всього, що він не встиг спробувати в цьому житті. Вона відкрила своє серце. І, якщо їй дозволити, то поглине повністю; та жінка була містом. І коли це місто потрапить в облаву, ти зробиш те, що завжди робив Анк-Морпорк: відчиняєш ворота, впускаєш загарбників, а потім перетворюєш їх на свою власність. [5, с. 406-407]</p>

Зачин	Зав'язка	Фінал
<p>The city wasa, wasa, wasa wossname. Thing. Woman. Thass what it <u>was</u>. Woman. Roaring, ancient, centuries old. Strung you along, let you fall in thingy, love, with her, then kicked you inna, inna, thingy. Thingy, in your mouth. Tongue. Tonsils. Teeth. That's what it, she, did. She wasa . . . thing, you know, lady dog. Puppy. Hen. Bitch. And then you hated her and, and just when you thought you'd got her, it, out of your, your, whatever, then she <u>opened her great booming rotten heart to you</u>, caught you off bal, bal, bal, thing. Ance. Yeah. Thassit. Never knew where where you stood. Lay. Only thing you were sure of, you couldn't let her go. Because, because she was yours, all you had, even in her gutters . . . [17, с. 10]</p>	<p>"This city. This city. This city, Sar'nt. This city <u>is a, is a, is a Woman</u>, Sarn't. So t'<u>is</u>. A Woman, Sarn't. Ancient raddled old beauty, Sarn't. Butifyoufallinlove-withher, then, then, then shekicksyouinnateeth-" " 's woman?" said Colon. He screwed up his sweating face with the effort of thought. " 's <u>eight miles wide, sir.</u> ' 's <u>gotta river in it.</u> Lots of, of houses and stuff, sir," he reasoned. "Ah. Ah. Ah." Vimes waggled an unsteady finger at him. "<u>Never, never, never said it wasa small woman</u>, did I. Be fair." [17, с. 94-95]</p>	<p>And then it arose and struck Vimes that, in her own special category, she was quite beautiful; this was the category of all the women, in his entire life, who had ever thought he was worth smiling at. She couldn't do worse, but then, he couldn't do better. So maybe it balanced out. She wasn't getting any younger but then, who was? And she had style and money and common-sense and self-assurance and all the things that he didn't, and she had opened her heart, and if you let her she could engulf you; the woman was a city. And eventually, under siege, you did what Ankh-Morpork had always done-unbar the gates, let the conquerors in, and make them your own. [17, с. 407]</p>

Як видно з наведеного, ключовими поняттями, що зумовлюють перегук фрагментів, є: великий (*great <...> heart / Never, never, never said it wasa small woman*), древній (*ancient, centuries old / Ancient raddled old beauty / wasn't getting any younger*), розкрите серце (*opened her great booming rotten heart / she had opened her heart*), поглинати (*in her gutters / engulf*), краса й кохання (*let you fall*

in thingy, love, with her/ Butifyoufallinlove-withher), розпуста (*Bitch* / в третьому фрагменті – місто під облогою, що буде деталізовано нижче). Отже, образ, який створюється у сприйнятті Ваймза – величезне стародавнє місто-розпусниця з розкритим серцем, яке поглинає того, хто кохає це місто-жінку. Фінальна інверсія смислової пари – "ця жінка була містом" – набуває нового сенсу, адже Сибіл не розпусниця, а цнотлива жінка, і зміна сприйняття Ваймза по суті відображає очищення його бачення міста через колізію роману. Розглянемо смислову пару "жінка-місто" як "місто-розпусниця" та "місто-діва" в біблійному контексті.

Зіставлення міста з жінкою – традиційний мотив. Насамперед, в англомовному дискурсі іменник *city* сприймається як такий, що конотує з жіночим початком [18, с. 24]. Смислова пара "місто – жінка" закріплена суспільною свідомістю та часто зустрічається в літературі, зокрема, в масовій. Едвард Джеймс зазначає: перша тирада Ваймза – майже дослівне відтворення слів, що їх часто повторює Ед Макбейн у детективних романах "Дільниця 87" (*Ed MacBain, 87th, Precinct*) [13, с. 196]. Така алюзія, як доводить дослідник, забезпечує в читача асоціації з популярними серіями 60-90-х років, ставить Ваймза в один ряд із поліціантами з американських детективів, викликає в пам'яті читача додаткові деталі образу головного героя.

Проте, на нашу думку, варто розглянути глибші джерела образу жінка-місто, як такого, що походить з біблійного дискурсу. Місто (Єрусалим) порівнюється з жінкою у книзі пророка Ісаї (розділ 1, 21-27), найпотужніший образ жінки-міста (Вавилон) наведено в Об'явленні Івана (розділ 17 і далі). В обох фрагментах це жінка-розпусниця. "Як стало розпусницею вірне місто: було повне воно правосуддя, справедливість у нім пробувала, тепер же розбійники" (Ісаїя 1: 21) [тут і далі цитати з Біблії: 1]. "Підійди, я покажу тобі засудження великої розпусниці, що сидить над багатьма водами" (Об'явлення 17:1). Дискурс міста-блудниці містить наступні образи: розпуста, купці, невірні князі – керманічі міста, бруд, брудна ріка, вогонь, пожежа, звір (який

з'являється та зникає). В обох випадках місто велике, таке, що панує над іншими містами, яке увібрало в себе чисельні народи. Кожен із цих образів є опорно-смісловим для роману "Варта! Варта!", при цьому Террі Пратчетт розкриває ці образи, користуючись постмодерною інверсією та іронією.

Опис Вавилону в Об'явленні змальовує насамперед комерційну діяльність, яка живить місто: це купці з найрізноманітнішим крамом та кораблі, які звозять цей товар, поєднуючи місто зі світом. Текстова ієрархія ставить комерцію на перше місце: "І земні купці будуть плакати та голосити за ним, бо ніхто не купує вже їхнього вантажу, вантажу золота, і срібла, і каміння дорогоцінного, і перел, і віссону, і порфіри, і шовку, і кармазину, і всякого дерева запашного, і всякого посуду з слонової кости, і всякого посуду з дорогоцінного дерева, і мідяного, і залізного, і мармурового, і кориці, і шафрану, і пахошів, і мирри, і ливану, і вина, і оливи, і тонкої муки, і пшениці, і товару, і вівців, і коней, і возів, і рабів, і душ людських" (Об'явлення 18: 11 – 17), наступні за значущістю – кораблі й корабели (17 – 20), далі – діячі мистецтва, зокрема, музиканти й пекарі ("шум жорен") (22). Завершує соціальний портрет Вавилону сакральна пара наречених: "І світло свічника вже не буде світити в тобі, і голос молодого й молодої вже не буде чутий в тобі" (Об'явлення 18:23) – як запурука продовження життя. Проте у фіналі 18 розділу Об'явлення знову повертається до купців: "Бо купці твої були земні вельможі, бо твоїм ворожбитством були зведені всі народи! " (Об'явлення 18:23). Апокаліптична картина гібелі великого міста, по суті, змальовує його уставлену ієрархію цінностей: від комерції до особистісного рівня, представленого шлюбом, як зерном, з якого все відроджується.

Діяльність Анк-Морпорка також базується насамперед на комерції. Коли в місті з'являється дракон, потенційних змієборців цікавить перш за все розмір винагороди, а серед їхніх обладунків переважають торби для скарбів: "Анк-морпорський люд від природи не був героїчним. Натомість він від природи був підприємливим" [5, с. 141]. Утіленням комерційного духу Анк-Морпорку є

продавець сосисок у тісті – Нудль Від-Душі-Відриваю (Cut-me-own-Throat Dibbler) – який завжди наготові в будь-якій ситуації, озброєний відповідним асортиментом: від спеціального драконо-захисного крему ("Персональна гарантія: якщо вас спопелять, я поверну гроші. Цілком прозорі умови. – <...> Ти повернеш гроші тій людині, яку заживо спалить дракон? – У разі особистого звернення потерпілого" [5, с. 140]) до фігурок дракончиків ("Комерція, кепе. І нема чого так перейматися" [5, с. 200]). Дух комерції робить Анк-Морпорк тим, чим він є, живить його мешканців. Пратчетт іронізує над рекламними слоганами Нудля та його колег, проте в критичний момент, коли дракону мають принести жертву, він вустами Ваймза підкреслює життєву силу духу мешканців міста: "Знизу пролунав крик Нудля Від-Душі-Відриваю чи когось із його товаришів. Пропонували гарячі ковбаски, Ваймз раптом відчув порив громадської гордості. Було щось правильне у містянах, які, зіткнувшись із катастрофою, подумали про те, щоб продати учасникам гарячі ковбаски" [5, с. 152]. Отже, епічний сюжет звільнення міста від дракона, властивий лицарському роману та героїчними баладам, у поєднанні з комерційною сутністю міста, набуває нового іронічного звучання. Комерція в даному випадку є запорукою життя: "Комерція – рушійна сила нашого міста /commerce is the lifeblood of the city" [5, с. 195; 17, с. 200]. Це не осуд чи піднесення, це констатація факту.

Комерція та вигода є основою існування міста й захистом від зовнішніх ворогів: кожного разу, потрапляючи в облогу, Анк-Морпорк чинив однаково, він відчиняв ворота, впускаючи загарбників, а потім перетворював їх на свою власність [5, с. 406 – 407], що підсилено мотиваційним гаслом на в'їзній брамі, про яке ми вже згадували. Як зазначає В.Н. Топоров, у біблійному дискурсі така стратегія властива місту-блудниці: розкриття брам для чужинців прирівнюється до доступності розпусної жінки [10, с. 127–128]. Натомість Пратчетт знову знімає негативну конотацію, згадуючи таку стратегію в

контексті життєздатності Анк-Морпорка та в фіналі роману, коли оновлений головний герой з'єднується зі своєю коханою жінкою, втіленням міста-дівки.

Місто-дівка в біблійному дискурсі зберігає свою чистоту задля єдиного обранця, який входить у нього, мов наречений. Таким обранцем у романі є Морква (Carrot), юнак, вихований гномами у віддаленій гірській місцині. Для нього Анк-Морпорк – місце можливостей, він іде туди, щоб "стати чоловіком", із наміром зайняти гідне місце в Нічній Варті та озброєний книгою "Законів і постанов міст Анк і Морпорк", про які в самому Анк-Морпорку давно вже ніхто не згадує. Морква максимально чистий, прямий і чесний. Його чистота й наївність змінює саму реальність міста, воно починає відгукуватися на його правила та моральні максими. Він захищає дівчину від вуличних нападників (розганяє клієнтів проститутки), оселяється в будинку пані Долоні з її чисельними дочками, яких береться захищати (в будинку розпусти), заарештовує голову гільдії злодіїв тощо. Кульмінація роману – сцена арешту Морквою дракона за спричинені їм жертви та руйнування, відповідно до книги законів Анк-Морпорка. Морква діє згідно правил, він вірний собі й закону, для нього місто-жінка є містом-дівкою, яка потребує захисту.

Мотив порятунку дівки в романі розробляється Пратчеттом у двох площинах: це міфологічний мотив порятунку дівчини-жертви від дракона, та очищення Анк-Морпорка від змовників і дракона, як їхньої зброї.

Дракон, викликаний змовниками, з вимірів уяви, є первинно їхньою маріонеткою, яку вони планували використати у власних цілях. Тому він то з'являється нізвідки, то зникає в нікуди, подібно до Звіра, на якому сидить розпусна жінка з Об'явлення: "Звірина, яку бачив я, була і нема, і має вийти з безодні і піде вона на погибель. А мешканці землі, що їхні імена не записані в книгу життя від закладин світу, дивуватися будуть, як побачать, що звірина була і нема, і з'явиться" (Об'явлення 17:8). Пожежі, спричинені маріонетковим драконом мають точковий характер – палають будинки, мешканці яких так чи інакше дошкуляли змовникам. Згодом, коли дракон набуває сили та стає

повністю реальним, пародійні пожежі охоплюють більшу площу, проте дракон так само не зацікавлений у знищенні міста, яке має його годувати. Логіка міфологічного сюжету вимагає принесення в жертву дракону діви шляхетного походження. Тому центр міста перетворюється на вівтар. Кульмінація роману – звільнення Сибіл Ваймзом (із жертovníка на честь Короля-Дракона) та звільнення міста від дракона ("арешт" його Морквою та фінальний шлюб великого й малого драконів) сповнене іронічних інверсій (маленький дракончик не б'ється, а залицяється), травестій (вже не молода діва на вівтарі стоїть у гумових чоботах і критикує свого рятівника й т.п.) та пародійних моментів (перелік звинувачень Моркви й т.п.). Себто, всі претексти високого стилю (біблійний та лицарського роману) набувають інверсії полюсів, місто-розпусниця й місто-діва поєднуються в одному образі, збагачуючи мотив єднання землі та її захисника-володаря, місто постає в "єдиному образі максимальної жіночої плідності, повноти можливостей, які здійснюються чи ще перебувають у потенції" [10, с. 129]. Гасло "Анк-Морпорк – місце можливостей" набуває нового змісту, по суті, з моменту невдалого жертвоприношення розпочинається нова історія Анк-Морпорку.

Мовна гра як елемент постмодерного дискурсу

Мовна гра включена до макроструктури твору на двох текстових рівнях: внутрішньотекстовому та інтертекстуальному. Внутрішньотекстовий рівень художнього твору характеризується наративно-композиційною моделлю представлення події, його суб'єктивно-процесуальною, просторовою та часовою структурами. Висунення значимих для розуміння тексту смислів визначаємо грою на мікро– та макрорівнях. Таким чином мовна гра є важливим засобом актуалізації текстового смислу твору та являє собою комплекс прийомів та засобів, які використовує автор при створенні тексту, реалізує його стратегію, а також організує смисл усього тексту.

Під ігровою мікроформою будемо мати на увазі ті мовні засоби, які належать до структурно-текстових рівнів, які не перевищують рівня речення:

фонетико-графічні, лексико-семантичні, словотвірні, синтаксичні (на рівні словосполучення) [2; 7; 9].

Будь-який текст містить у собі явні чи приховані цитати, оскільки створюється у сформованому до нього текстовому середовищі. Сучасні постмодернові тексти особливо широко використовують інтертекст – від традиційного цитування до мовної гри. Інтертекстуальні включення, завдяки контакту "свого" й "чужого", створюють умови для сутнісних (як смислових, так і структурних) трансформацій тексту. Текст у тексті – це не просто елемент ерудиції автора або чисто зовнішня прикраса. Текст у тексті здатний підкреслити або проявити домінантні смисли основного тексту, відкрити інший зміст, народжений у результаті *накладення* смислів, а також створити різні рівні сприйняття тексту в цілому [8].

Під графічною грою розуміємо гру зі шрифтом, кольором, простором, пунктуацією (лапки, дужки, тире, дефіс), що актуалізує елемент, який організовує потрібну лексичну одиницю. Суть графічної гри полягає в тому, що вона виділяє ту частину тексту, яка повинна бути сприйнята як активний елемент, що формує оригінальний смисл.

Вживання курсиву широко використовується автором для того, щоб виділити необхідні для сприйняття елементи:

"He's not your actual tyrant (Patrician), as such.... I mean he doesn't actually *oppress*. " [17, с. 22]

Бачимо, як виділене курсивом дієслово передає розуміння тирана героями: тиран – це той, хто пригнічує.

У наступному прикладі автор за допомогою графічної гри та іронії відверто глузує з героїв:

"I reckon my brother-in-law is oppressing me ... having this new horse and buggy ... *I haven't got one.* "

"that wise king would ... outlaw showy coaches for the *undeserving*" [17, с. 23]

Графічна гра також використовується для зображення мови героїв – простої, повсякденної: *Sarn't, Prob'ly*. Також для характеристики мови героїв вживається наступна графічна мовна гра, коли декілька слів пишуться разом, як одне слово: *Butifyoufallinlovewithher* [17, с. 94] або *Searchingthebodiesir*. Такий прийом не лише створює комічний ефект, а й акцентує увагу читача на підкреслених автором елементах твору.

На фонетичному рівні мовна гра реалізується за допомогою таких прийомів, як анаграма, звуконаслідування, звукосимволіка, а також різним фоносемантичним зближенням слів. Правила фонетичної гри пов'язані зі зміною фонетичної форми слова. Використання форми позначуваного полягає у знятті автоматизму на лінії звук-смысл. Нестійкість фонетичного складу слова, його явна приналежність одночасно до дуже знайомого та дещо іншого, дають змогу співвіднести позначуване і з первинним для нього значенням, і з іншим, змістовно неочікуваним й навіть логічно несумісним:

У наведених нижче прикладах бачимо як за допомогою фонетичної гри автор передає своє іронічне ставлення до актуалізованих подій:

"Miffs (miths), skion (scion)".

Достатньо продуктивним засобом мовної гри на фонетичному рівні, до якого часто звертається автор, є алітерація. У наступному прикладі за допомогою даного прийому підкреслюється буденність міського життя:

"assassins assassinated, thieves thieved, hussies hustled".

Дуже часто автор використовує декілька ігрових прийомів одночасно. Так, у наступному прикладі, який ми розглядали вище, як композиційно значущий, до графічної гри додається ще й фонетична:

"The city wasa, wasa, wasa wossname. Thing. *Woman*. Thass what it was ... then kicked you inna, inna, thingy ... in your mouth. Tongue. Tonsils. *Teeth*. ... she wasa lady dog. Puppy. Hen. *Bitch*. ... caught you off bal, bal, bal, thing. *Ance*. Thassit..." [17, с. 10]

За допомогою фонетичної гри автор не лише передає стан головного героя (похмілля), а й показує, настільки важко йому висловити свої почуття, підібрати правильні слова, щоб їх описати. Ефект підсилюється графічною грою.

Яскравим прикладом мовної гри на лексико-семантичному рівні є використання промовистих імен: Carrot, Brother Fingers, Brother Dunnykin, Brother Plasterer, Supreme Grand Master, Guards, The Watch. Потрібно зазначити, що автор широко використовує даний прийом, а саме: імена за їх функцією – Brother Doorkeeper, Brother Watchtower. Вважаємо за необхідне підкреслити вдалий переклад таких імен українськими перекладачами:

Brother Fingers – Загребун, Brother Plasterer – Тинькар, Cut-me-own-Throat Dibbler – Від-Душі-Відриваю Нудль.

Особливо вартий уваги переклад двох назв одного й того ж явища: Guards – Варта, The Watch – Сторожа. Так, перша назва, Guards, має позитивну конотацію і вживається автором лише в назві твору і наприкінці, коли головні герої згадали й виконали своє призначення – захистили місто. Протягом усього твору автор використовує стилістично знижене, The Watch, тим самим передаючи своє іронічне ставлення.

Розквіт незузального словотворення є типовою рисою сучасної літературної мови. Так, у мові даного твору оказіональні лексичні одиниці стають ключовими для організації смислу наступного повідомлення:

"Так, описуючи людяк такий, що від природи не був героїчним, але підприємливим [5, с. 141], автор вдається до словотворчої гри, щоб підкреслити їхню винахідливу вдачу: один із містян, Cut-me-own-Throat, швидко відреагував на подію (поява дракона в місті) і почав продавати різні засоби захисту від драконів, а саме:

anti-dragon cream, anti-dragon mirror shields, dragon-piercing arrows" [17, с. 146].

У наступному прикладі гра на лексичному рівні ще раз вдало ілюструє підприємливу природу героя:

"Hot sausages ... made of genuine pig ..."

"Don't you mean pork, sir? "

"Manner of speaking ... Certainly your actual pig products. Genuine pig."

[17, с. 202]

Мовна гра на синтаксичному (словосполучення, речення) рівні реалізується у висловлюванні за допомогою перебудови синтаксичних зв'язків, коли ключовим інструментом створення "нового образу" є контекст і створювана ним потенційна варіантність семантики слів, словосполучень, а також смислових відносин між частинами пропозиції. В останньому випадку мовна гра створює "ефект обманутого очікування": прогнозований реципієнтом зміст фрази руйнується за рахунок нетипового (неочікуваного) порядку слів або введення нетипових для даної синтаксичної конструкції лексичних компонентів.

Важливою властивістю мовної гри цього типу є те, що, починаючись як деструкція побудови пропозиції, вона виявляється явищем саме текстовим: сам факт гри стає зрозумілим тільки з усього навколишнього контексту або навіть цілого тексту. Саме на цьому рівні мовна гра повною мірою реалізує свій діяльнісний, творчий характер завдяки здатності "синтаксично деструктивних" одиниць поширювати комічний або сатиричний зміст на більш широкий текстовий простір аж до створення особливої художньої концепції. В якості текстових засобів мовної гри часто виступають різного роду каламбури, багатозначні лексеми, точне значення яких (найчастіше нетипове для них) пояснюється тільки оточуючим контекстом, а також особливі, концептуально продумані автором випадки порушення нормативних синтаксичних зв'язків.

У наведеному нижче прикладі бачимо, як ефект обманутого очікування підкреслює комічність, а для головного героя трагічність, ситуації, в якій він опинився:

"It's a terrible thing to be nearly sixteen and the wrong species".

Така стилістична фігура, як зевгма дуже часто використовується автором для створення ефекту неочікуваності:

"oldest and greatest and grubbiest of the cities;
... if you thought sardines were huge and scary and proud and arrogant".

Ще однією стилістичною фігурою, до якої часто звертається автор є каламбур. Так, у наступному прикладі, вказуючи на зріст сина, який був вищим за гномів, тому що був людиною, на другий план виступає інше значення іменника height – рівня, і ми розуміємо слова батька, гнома, таким чином, що для сина настала пора спілкуватись з рівними, тобто людьми:

"... it's not fair, keeping you cooped up here without company of your own height".

І далі по тексту ми знаходимо ще один каламбур на цю ж тему:

"He would go to this city – ... – and have a man made of him" [17, с. 40].

У наведеному вище прикладі обігрується відомий вислів "зробити з когось людину" – навчити молоду людину (хлопця) поводитись як дорослу, приймати відповідальність за себе шляхом набуття досвіду. Застосування даного вислову щодо Моркви спричиняє комічний ефект, оскільки, як ми знаємо, він вважав себе гномом, і зараз, коли він дізнається, що насправді є людиною і через це мусить піти в місто і жити серед людей.

Різного роду повтори також є експресивним засобом, що забарвлює повідомлення та сприяє створенню комічного ефекту:

"Poor old Gaskin. Poor old Vimes, Vimes thought. Poor old Vimes, here in the gutter... Poor old Vimes, with the water swirling I under breastplate. Poor old Vimes, watching rest of gutter's contents ooze by. Prob'ly even poor old Gaskin has got better view now..." [17, с. 33]

У даному прикладі автор не лише повторює початковий елемент кожного речення, а ще й вдається до трансформації в частині присудка, тим самим створюючи потрібний комічний ефект.

Наступним поширеним засобом впливу на читача є використання фразеологічних виразів. Вони відрізняються сталістю складу і значення, лаконічність, виразність та образність й тому, використовуючи їх, автор викликає у читача певні емоції та асоціації, що не може не впливати на сприйняття тексту. Автор широко використовує прислів'я, приказки, крилаті вирази, прецедентні тексти тощо.

Фразеологізми є цікавими з точки зору їх перекладу. Так наступний вираз має два варіанти перекладу на українську мову:

"And Bob's your uncle" [17, с. 21] – "Усе, щасливий кінець" [5, с. 16];

"And Bob's your uncle" [17, с. 38] – "На городі бузина, а в Анк-Морпорку дядько" [5, с. 33].

У першому випадку, при перекладі вищенаведеного фразеологізму, збережено його пряме значення: ось і все, дуже просто. Водночас у другому прикладі, автори вдаються до мовної гри. Зберігши основний елемент фразеологізму "дядько", для його перекладу вони використовують українське прислів'я з подібним елементом ("На городі бузина, а в Києві дядько" – за значенням – абсолютно різні речі), видозмінюючи його. Таким чином досягається комічний ефект не лише самим фразеологізмом, а й каламбуром створеним ним:

"Surely Bjorn Stronginthearm is my uncle ... we should send Carrot among humans because Bjorn Stronginthearm is my uncle".

Для зображення містян, їхніх вірувань та картини світу в даному творі автор широко використовуються прецедентні тексти. Так, у наступному прикладі, автор ілюструє шаблонне мислення мешканців міста, завдяки чому у верховного гросмейстера є можливість здійснити державний переворот без будь-якого опору:

"They (skions) go around in the distant wilderness for ages, handing down the secret sword and birthmark Then when the old kingdom needs them, they turn up ..." [17, с. 20-21].

Проведене дослідження продемонструвало функціонування в текстах Террі Пратчетта елементів дискурсу постмодернізму, використаних для змалювання урбаністичного середовища та стосунків людини та міста. Багаторівневі алюзії, обернення та інверсія сенсів, руйнування горизонту очікування широким спектром прийомів і засобів мовної гри на мікро- та макро-рівнях (фонетико-графічної, лексико-семантичної, словотвірної, синтаксичної), а також міжтекстової мовної гри, звернення до фразеологізмів та прецедентних текстів тощо). Зазначені прийоми дозволяють авторові не лише змалювати місто та його мешканців у гумористичному світлі, а й вести плідний діалог із читачем, формуючи уявлення про місто як простір відповідальності (трансформація мотиву стосунків людини й землі) попри тотальну іронію та прагматизм. Подальші дослідження урбаністичних романів Террі Пратчетта про Дискосвіт дозволять розширити та узагальнити мовно-соціальну картину міста в контексті постмодерної свідомості суспільства.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Біблія [Електронний ресурс] / переклад Івана Огієнка // Біблія Онлайн – Режим доступу до ресурсу: <https://bibleonline.ru/bible/ubio/isa/>.
2. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова. – М.: Наука, 1983. – С.172–214.
3. Канчура Є.О. Моделювання текстуалізованого світу в романах-фентезі Террі Претчетта. Дис. ... канд. філол. наук: 10.01.04 / Євгенія Орестівна Канчура; ЧДУ ім. П. Могили. – К., 2012. – 233 с.
4. Канчура Є.О., Темза: сприйняття кризь віки. образ ріки у Діккенса, Конрада, Пратчетта / Канчура Є.О. // Бердичів кризь призму століть. Науковий збірник "Велика Волинь". Матеріали Всеукраїнської науково-крезнавчої конференції (Бердичів 23-25 червня 2017 року). Вип. 55 / Упоряд. П.С. Скавронський – Бердичів: ФОП Мельник М.В., 2017 – 486 с. – С. 28-35.

5. Пратчетт Террі, Варта! Варта! / Террі Пратчетт; переклад з англійської Ірини Серебрякової, Анастасії Коник. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2019. – 416 с.
6. Ренн О. Террі Пратчетт українською – у "Видавництві Старого Лева" [Електронний ресурс] / Оля Ренн // Видавництво Старого Лева. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://starylev.com.ua/news/terri-pratchett-ukrayinskoju-u-vydavnyctvi-starogo-leva>.
7. Санников В. З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры / В. З. Санников // Вопр. языкознания. – 2005. – № 4. – С. 3–20.
8. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики в конце XX века) / С.И. Сметанина. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А, 2002. – 382 с.
9. Сніховська І. Е. Механізми, засоби та прийоми мовної гри в сучасній англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Ірена Едуардівна Сніховська; Запорізький нац. ун-т. – Запоріжжя, 2005. – 19 с.
10. Топоров В. Текст города-девы и города-блудницы в мифологическом аспекте / В. Н. Топоров // Исследования по структуре текста / В.Н. Топоров. – Москва: Наука, 1987. – С. 121–132.
11. Briggs S. The Streets of Ank-Morpork. A Map. / T. Pratchett, S. Briggs. – London: Corgy Books, 1988. – 24 с.
12. Clute J. Encyclopedia of Fantasy / Clute John, Grant John. – UK, Orbit. – 1999, 1088 p.
13. James E. The City Watch / James Edward // Terry Pratchett: Guilty of Literature; [edited by Andrew M. Butler] – Baltimore, Maryland : Old Earth Books, 2004. – 344 p. – P. 193 – 217
14. Hills M. Mapping Narrative Space / Hills Matthew // Terry Pratchett: Guilty of Literature [edited by Andrew M. Butler]. – Baltimore, Maryland : Old Earth Books, 2004. – 344 p. – P. 217–239.
15. Hunt P. Alternative Worlds in Fantasy Fiction / Hunt Peter, Lenz

Millicent. – L. : Continuun, 2003. – 174 p.

16. Manlove C. N. *Modem Fantasy: Five Studies* / Manlove Colin Nicholas. – Cambridge : Cambridge University Press, 1975. – 308 p.

17. Pratchett T. *Guards! Guards!* / Terry Pratchett. – London: Corgy Books, 2016. – 412 c.

18. Swett J. *An English Grammar: Comprehending the Principles and Rules of the Language* / Josiah Swett. – Charleston, South Carolina: BiblioBazaar, 2009. – 196 c.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕТНІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

Людмила МОГЕЛЬНИЦЬКА,

Вікторія ЗАХАРЧУК,

Ірина МЕЛЬНИЧЕНКО

Поняття "стереотип" вже довгий час є предметом вивчення багатьох гуманітарних наук і виступає складовою термінологічного апарату філології, психології, соціології, політології, культурології тощо. Стереотипи викликають значну зацікавленість серед таких мовознавців, як Є. Бартми́ньский, Т. ван Дейк, В. Красних, В. Ліпманн, Ю. Святюк та інші [14; 16; 17; 20]. Дослідники трактують зазначений термін як усталене ставлення людини або людей до подій, створене на основі їх порівняння з певними ідеалами; як відносно стійкий і спрощений образ соціальної групи, людини, події або явища; як готову схему сприйняття, що дозволяє людині скоротити час реагування на мінливі умови навколишнього світу [18]; як складову ставлення до іноземців або до себе як народу.

Метою запропонованого дослідження є уточнення поняття "етнічний стереотип", вивчення мовних та мовленнєвих засобів втілення етнічних стереотипів в англomовному художньому дискурсі, аналіз сприйняття певних етнічних груп англomовним соціумом на матеріалі художнього дискурсу. Актуальність обраної теми зумовлена тенденцією до вивчення проблем семантики в сучасному мовознавстві, постійною увагою лінгвістів до особливостей функціонування номінативних одиниць у певних видах дискурсу, вивчення оцінних конотацій, яких одиниці набувають у мовленні.

Термін "стереотип" вперше з'явився в роботах В. Ліпманна. Він розуміє стереотипи як оцінні ірраціональні утворення, своєрідні "зображення" у свідомості [6], що допомагають ефективніше орієнтуватися у світі. При цьому

вони можуть відображати і спотворювати соціальні реалії. Згідно з поглядом Є. Бартмицького, стереотипами вважаються встановлені конвенціонально-семантичні та / або формальні конструкції, які формують культурно-мовний образ об'єкта. Серед них виділяють семантичні словосполучення, наприклад: собака стереже будинок; формули – семантико-формальні словосполучення, наприклад: вірний як пес, собача доля; та ідіоми – формальні словосполучення, наприклад: собаку з'їсти [2, с. 12].

Основними ознаками, що характеризують стереотипи є: образність, спрощеність, схематичність, символічність, цілісність, оцінність, суб'єктивність, категоричність, ілюзорність [6, с. 50]. За критерієм належності до індивідуальної чи суспільної свідомості виокремлюють стереотипи індивідуального, побутового рівня та ідеологічні стереотипи конкретного соціуму (правові, політичні, моральні, естетичні, філософські) [15].

Залежно від спрямованості суджень та оцінок стереотипи поділяють на дві групи. Перша група включає *автостереотипи* – судження, оцінки представників етнічного суспільства про самих себе; до другої групи відносять уявлення та судження про інші народи – *гетеростереотипи*. Автостереотипи є досить звичайним явищем з точки зору представника етносу, яке може і не бути поміченим у побуті, більше того, воно доведене до автоматизму.

Системи стереотипів можуть бути основою національної традиції, певним чином, оборонними позиціями. Вони створюють цілісну картину світу, над якою надбудовуються звичаї, смаки, можливості. Це певні згорнуті образи, з якими пов'язані негативні або позитивні комплекси. Такі образи іноді не дають точного, об'єктивного зображення дійсності. Стереотип містить у собі приватні спостереження, які часто не відповідають дійсності (*contrary to fact*), або містять частину істинної інформації, яку несправедливо узагальнили (*a kernel of truth*). Часто вони вважаються неправдивими судженнями про дійсність, тому що є стійкими, вкоріненими в людській свідомості, важко піддаються модифікації, але все ж таки можуть змінюватися.

Етнічний стереотип – узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи або її представників, який сформувався історично у контексті розвитку міжетнічних стосунків. Віддзеркалюючи бажання людей зберегти етнокультурну ідентичність, етностереотип відіграє важливу соціальну роль як фактор консолідації та фіксації етнічної групи, чіткого окреслення її кордонів [2, с. 16].

Структура етностереотипу представлена ядром та периферією. Ядро складається з системи уявлень про зовнішність представників певної етнічної групи, її історичне минуле, особливості способу життя, трудові навички. Периферія являє собою мінливі судження щодо моральних і комунікативних характеристик певної етнічної спільноти, які тісно пов'язані з ситуаціями міжетнічних і міждержавних відносин [19].

Л. Гумільов описує етнічний стереотип поведінки як взаємодію між колективом та індивідом, індивідів між собою, етносом та внутрішньоетнічними групами. На думку вченого, ці норми, для кожного випадку інші, змінюються або швидко, або дуже повільно, вони існують у всіх сферах життя та побуту, які сприймаються в цьому етносі та в кожному окремому етносі як єдиний спосіб співіснування, саме тому вони для членів етносу необтяжливі [7, с. 66]. Відтак, контактуючи з іншою нормою поведінки типовою для іншого етносу, кожен з представників певного етносу, як правило, намагається розказати своїм одноплемінникам про дивацтва іншого народу.

Формами вираження етнічного стереотипу поведінки є наступні соціальні явища, що спричиняють виникнення неофіційних етнономінацій:

– відносини між етносом і внутрішньоетнічними групами характеризуються тим, що людина прибуває в іншу країну, нове суспільство й може уникати спілкування та будь-яких контактів з цими людьми внаслідок незнання мови, сором'язливості, тобто відбувається певна геттоізація. Іншими словами, особа надає перевагу колу своїх земляків;

– індивід намагається відмежуватися від власної культури, до того ж прагне влитися в новий стиль життя, у такому випадку йдеться про процес асиміляції.

Як відомо, стереотипи безпосередньо пов'язані з мовою, але це не означає, що їх неможливо передати невербальними засобами, наприклад, за допомогою карикатур. Стереотипізація не обмежується людьми, етнічними, регіональними, професіональними групами, але й охоплює різноманітні соціальні ситуації, становище, типи поведінки, все те, що звичайна людина пізнає та засвоює для своїх цілей, створює визначену модель світу і підсумок всього свого існування [2, с. 40].

Стереотипам притаманні наступні визначні риси:

- повторюваність характеристики предмета в різних висловлюваннях;
- висловлювання можна дослідити статистичним шляхом;
- закріплення певної характеристики у мові, а саме в значеннях слів, про що свідчить аналіз словотвору, фразеологізмів, тощо [2, с.40].

Серед причини формування етнічних стереотипів зазначають зовнішні фактори – міжнародні контакти, колонізація, імміграція, війни та внутрішні фактори – психологічні та культурологічні, що виникають під впливом розумової діяльності людини, її прийняттям "своїх" та "чужих", впливи культур одна на одну [10; 11, с. 39]. Дослідники-мовознавці виокремлюють наступні шляхи формування етнічних стереотипів [5, с. 43]:

- передача стереотипів із покоління в покоління, що поєднувалися з плітками та думками різних людей;
- особистий досвід спілкування з іноземцями, коли індивід формує власну думку про іноземців під час спілкування;
- образи іноземців в художній літературі;
- вплив засобів масової інформації.

У повсякденному житті культури етносів такі явища як релігія, народна творчість, особливості житла, харчування, одягу, звичаї, норми поведінки є

основними факторами етнічної ідентифікації. Під час процесу ідентифікації та самоідентифікації приписується низка рис певним представникам тих чи інших груп. Необхідно зазначити, що без ідентифікації не є можливою самоідентифікація і навпаки. Приписування окремих якостей собі або іншим відбувається навіть на підсвідомому рівні особистості. Дані явища культури яскраво виражені, їх легко розпізнати, тому що вони є типовими рисами того чи іншого етносу [3, с. 45]. Наприклад, К. Лінней представив власний перелік рис представників різних етносів, а саме: "Американець має червоний відтінок шкіри, холерик, стрункий. Європеєць – білий, сангвінік, м'ясистий. Азіат – має жовтий відтінок шкіри, меланхолік, сильний. Африканець – чорний, флегматик, в'ялий." Але, зі свого боку, ми хочемо підкреслити, що така класифікація може порушувати принципи політичної коректності, адже у такому контексті занадто генералізуються деякі якості певних народів [4]. Вибір базових якостей та сфер діяльності при самостійній оцінці самого себе та інших у багатьох аспектах базується на універсальних правилах етнічного портретування, які передбачають позитивні чи негативні ядерні якості.

Поглиблення тенденції до перебільшення розбіжностей між власною та іншими етнічними групами, з одного боку, й мінімізація відмінностей всередині власної групи – з іншого, стає психологічною основою формування етнічних упереджень. Етнічні упередження є перехідними утвореннями між такими стійкими структурами, як етнічний стереотип і етнічний забобон [8]. Етнічні упередження виражають ціннісне ставлення представників однієї спільноти до зовнішнього вигляду, одягу, звичок та традицій, рівня цивілізованості, навичок, моральних якостей представників іншої спільноти [13, с. 53]. Почуття переваги свого етносу над іншими, схильність сприймати інші етноси з позицій власної етнічної групи, яка є еталонною для них, спричиняє виникнення такого негативного явища, як етноцентризм [1]. У гіпертрофованій формі він стає платформою екстремістських політичних рухів, спрямованих на домінування однієї національності (раси) та дискримінації всіх

інших.. Найчастіше, етноцентризм – це дискримінація меншості етнічною більшістю. Негативне ставлення до іноземців як до "чужинців", "інших", "не наших" називається ксенофобією. Розрізняють дві форми ксенофобії. Перша спрямована на групу всередині суспільства, яка вважається чужою і шкідливою для такого суспільства. Так, у різні періоди історії та в різних країнах переслідувань зазнали як окремі народи (євреї, роми та ін.), так і будь-які нові іммігранти, біженці, трудові мігранти тощо. У межах другої об'єктом є переважно культурні елементи, що вважаються чужими. Усі культури піддаються чужоземному впливу, але культурна ксенофобія є часто вузькоспрямованою на певні прояви такого впливу (наприклад, поширення нетрадиційної для даної країни релігії) [12]. Фактори, що спричиняють ксенофобію, мають політичну та соціальну природу, можуть бути прихованими навіть у спогадах, які впливають на подальше формування світогляду етносу.

Прояв міжетнічних відносин, конструювання образів відбувається за допомогою мовленнєвих засобів у процесі комунікації. Етнічні упередження та стереотипи виникають у свідомості та фіксуються у мові в етнономінаціях чи етніміах, мовних одиницях, що називають етнічні групи людей: племена, племінні союзи, народності, нації ("поляни", "евенки", "українці"), а також етнографічні угруповання у їх складі ("буковинці", "подоляни", "галичани") та групи споріднених народів ("слов'яни", "германці", "романці", "кельти") [9]. Етнономінації функціонують не тільки як самостійні лексеми, але й вживаються як складові елементи фразеологізмів, сталих та вільних словосполучень та набувають суттєвих змін значення основного компонента під час функціонування в дискурсі. Розглянемо реалізацію стереотипних уявлень про певний етнос у фразеологічних одиницях з етніміамаи Dutch, Afro-American, American, British, German, Jew та особливості їх функціонування в англійському художньому дискурсі.

Аналіз функціонування етнономінації Dutch в англійському художньому дискурсі дає підстави описати нідерландців як любителів алкоголю: "*His bell-*

mouthed goblet makes me feel quite Danish or Dutch with thirst..." [35]. У зазначеному прикладі келих асоціюється з нідерландцями та приховує натяк на те, що вони ніколи не відмовляються від зайвого келиха вина, але рідко можуть дозволити собі напитися. Така риса є стереотипною, тому не можна назвати усіх голландців любителями випити, що буде необ'єктивним викривленням фактів.

Етнономінація *Dutch* входить до складу фразеологізмів, що мають значення, пов'язане з уживанням алкоголю, наприклад, *Dutch bargain* – угода, яка супроводжується випивкою, або угода вигідна лише одній стороні, тобто виникають певні негативні конотації до основного значення. *Dutch headache* означає похмілля, головний біль після вживання спиртного. *Dutch courage* – хмільна мужність, море по коліна; існує думка, що під час війни між Англією та Нідерландами англійські солдати пили багато нідерландського джину, щоб набратися мужності перед боєм, згодом цей напій набув популярності у Великобританії. Іншу версію походження цього вислову пов'язують з тим, що під час епідемії бубонної чуми лише нідерландці наважилися торгувати з Великобританією, коли торгівля була зупинена задля попередження поширення епідемії.

Інші фразеологічні одиниці характеризують нідерландців як егоїстичних та непорядних, наприклад, *Dutch concert* – спів, коли кожен співає свою пісню; походить від того, що під час вечірок п'яні нідерландці поведуться надзвичайно шумно, кожен має власну точку зору, яку виражає. Фразеологічна одиниця *Dutch feast* означає вечірку, на якій господар напивається раніше за гостей. Відвідування кафе або ресторану отримало назву *Dutch lunch / Dutch treat*, що теж функціонує у межах сучасної англійської мови, коли кожен платить сам за себе, хоча в інших країнах, як правило, прийнято платити тому, хто запрошує на обід.

Фразеологічна одиниця *to go Dutch* означає *to have every participant pay his or her own expenses*. Для європейських країн є типовим, коли кожен платить

лише за те, що замовляв або рахунок ділиться порівну. Фразеологічні одиниці з етнонімічним компонентом утворюють синонімічні ряди. Так, синонімами до словосполучення *go Dutch* є *sharing Dutch* – коли у співвласності знаходиться цінна або дорога річ, як правило, це літаки, яхти тощо; *to be in Dutch* – in trouble or disfavor, тобто, втрапити в халепу. Варто згадати у цьому контексті про *Dutch uncle* – a person who criticizes or reproves with unsparing severity and frankness. На нашу думку, це свідчить про контакти англійців і нідерландців у XVII столітті, коли йшла боротьба за морський простір.

Результати дослідження функціонування етніма *Afro-American* в англомовному художньому дискурсі свідчать, що афро-американців в англомовній спільноті типово уявляють:

– фізично витривалими дикунками: "*An athletic black belonging to some coast tribe and educated by my poor predecessor was the helmsman*" [26]; "*Third among the harpooneers was Daggoo, a gigantic, coal-black negro-savage, with a lion-like tread..." [31]. У наведених прикладах епітети *athletic* та *gigantic* експлікують фізичну витривалість афро-американців, їх зріст, величину тіла. Г. Мелвіл використовує складний епітет *coal-black*, що вказує на колір шкіри, та порівняння *lion-like* для того, щоб охарактеризувати головного героя через схожість його рухів та поведінки з левом, найсильнішим представником царства звірів. Лексеми *tribe*, *negro-savage* підкреслюють стереотипне уявлення про походження людини з чорною шкірою з прибережного племені дикунів.*

– некрасивими відповідно до європейських канонів: "... *I am black, but oh, my soul is white; White as an angel is the English child, But I am black as if bereaved of light*" [29]. У прикладі герой В. Блейка розповідає про свій темний колір шкіри, який, можливо, ставить його у нижчу позицію в суспільстві за англійця зі світлим кольором шкіри, не беручи до уваги його багатий внутрішній світ. Це показано в досліджуваному матеріалі через антитезу – різке протиставлення кольорів *black* – *white*.

– з низьким соціальним статусом. Наприклад, етнонім *alligator bait* називає темношкіру дитину, яка підходить лише на корм алігаторам. Дитину розглядають як приманку і сприймають як ні на що не здатну, непотрібну. Ймовірно словосполучення походить з часів колонізації людьми зі світлим кольором шкіри південних штатів Америки, саме тоді, можливо, діти з афро-американських родин могли використовуватись для ловлі алігаторів [24]. Іншим надзвичайно негативним прикладом є *Antique Farm Equipment*. У цьому прізвиську заковано інформацію про те, що колись темношкірих людей використовували як робочу силу на фермах [21].

Проаналізований мовленнєвий матеріал свідчить про протиставлення американців та британців. Американці відрізняються від британців традиціями, мовою, особливостями рис характеру: "...suppose, Sir, you are an American ... Because, Sir... you speak neither English nor Scotch, but something different from both, which I conclude is the language of America" [29]. У наведеному прикладі підкреслюється різниця в мові: американська лексика, орфографія, вимова відрізняються від англійської, незважаючи на їхню міжкультурну спорідненість, тобто є чимось ІНШИМ – *different*.

Let me remind you that we Yankees have won all our wars, which is more than you can say. "Only because you Americans insist on fighting among yourselves," said Dr Neil ... [34]. У наведеному діалозі американця, що називає себе *Yankees*, та британця доктора Нейла спостерігаємо протиставлення двох націй, виражене опозицією *we Yankees – you Americans*. "*we Yankees*" підкреслює ототожнення героєм себе з американською нацією, а "*you Americans*" виражає протиставлення британцем себе й американців. Протиставлення лексичних одиниць підкріплюється змістом суперечки: американець відстоює позицію американської нації-переможця в усіх війнах, а британець стверджує, що американці воювали самі з собою і, таким чином, знецінює статус переможця.

Американці дуже сконцентровані на власній країні, не розуміють, що відбувається поза її межами: "... that makes the White Tower of London tell so

much more strongly on the imagination of an untravelled American than those other storied structures...?" [31]. У наведеному уривку словосполучення "*untravelled American*" називає американців як таких, що не мають достатніх знань про події в інших країнах, і не цікавляться ними.

В англомовному середовищі американців сприймають неймовірними патріотами своєї країни, що приділяють надзвичайну увагу своєму походженню. На основі цього факту виникла назва *Mayflower American*, яка означає "нащадок засновників США, справжній американець". Така назва походить від назви судна *Mayflower*, яке перевозило у 1620 році палігримів з міста Плімут (Англія) до Плімуту в Массачусетсі, що пізніше стало столицею Плімутської колонії.

Аналіз функціонування етнономінації *British* в художньому дискурсі демонструє типові уявлення про британців як вихованих, освічених людей: "*the British peasantry are the best taught, best mannered, most self-respecting of any in Europe...*" [33]. Вживання прикметника в найвищому ступені порівняння підкреслює найкращі характеристики британців у порівнянні з іншими народами Європи, їхню освіченість, гарні манери, самоповагу, прагнення гідно репрезентувати себе у системі міжетнічних стосунків, стриманість у прояві почуттів.

Етнонім *Britisher*, що використовується по відношенню до прибулих в Сполучені Штати британців, у словнику oxfordlearnersdictionaries.com тлумачиться як назва з чіткою негативною конотацією: "*British, Breton; cunning, crafty; simple-minded, stupid*" [37; 38]. Британець змальовується як людина хитра, підступна, обмежена й нерозумна. У наступному прикладі британці постають як хвальковиті, упевнені в собі люди, які не визнають своїх поразок, а звинувачують у них інших, у даному прикладі французів, що допомогли повстанцям перемогти британців: "*Better than singing boastful tunes like 'Rule Britannia' as though you Brits weren't beaten hollow by us poor rebels,' was her riposte to that.'* Only because the French were obliging enough to do a lot of your

fighting for you,' said Dr Neil, who as an old soldier had a grasp of military history.' Oh, pooh to that,' said McAllister, wondering how this ridiculous conversation had started, and how it would end.' Trust a Britisher to blame someone else for their own lack of success." [34].

Інший приклад функціонування етноніма *Britisher* у сучасному художньому дискурсі свідчить про те, що інші народи сприймають британців позитивно, або ж нейтрально, й лексема втрачає образливе значення: "*Who are you, monsieur?' My name is Sharpe.*" А *Britisher, eh? My name's Ziegler. Do you know what the hell is happening?*" [28]. У наведеному прикладі розмова відбувається між британцем Шарпом та німцем, пруським капітаном Зіглером. Зіглер звертається до співрозмовника поважним *monsieur*, представляється сам та веде далі розмову стосовно подій, що відбуваються навколо (військові дії).

Етнонім *Englishman* називає людину, яка походить з Англії. У складі прислів'я *an Englishman's home is his castle* етнонім *Englishman* набуває додаткового значення людини, родом з Англії, для якої дім є прихистком, безпечним притулком, місцем, в якому зберігаються таємниці, знаходять вирішення проблеми, що не є предметом для загального розголосу. За словами британського прем'єр-міністра Джорджа Гренвіля (1763-1765 рр.), дім для людини – це фортеця, в якій вона може чинити опір державному порядку – навіть сам король не має права зайти в його дім: "*The poorest man may in his cottage bid defiance to all the forces of the crown. It may be frail — its roof may shake — the wind may blow through it — the storm may enter — the rain may enter — but the King of England cannot enter.*" [32].

Словосполучення *an English Rose* називає красиву дівчину зі світлою шкірою, із зовнішністю, типовою для Англії. Його походження пов'язане з давньою історією троянди – символа Англії. *An English Rose* [38] – це скромна, вродлива, освічена дівчина, вона розмовляє лише з акцентом, який притаманний знаті. Вона гарно вихована, добродушна. Зовні невисокого зросту, тендітна, білошкіра з рум'янцем на щоках. Щодо волосся, то воно завжди

довге, звивисте, брюнетка чи блондинка, чи з зачіскою, типовою для свого часу. У наведених нижче прикладах *the English rose* – це дівчина класичної вроди *classically good-looking*: струнка *slim*, з блакитними очима *eyes were blue*, темним волоссям *brown hair*, білошкіра з рум'янцем на щоках *pale English pink and white skin*: "*His eyes were blue, a legacy from the English rose whom Marius had-married; and his hair was light brown rather than the black which his father had kept ... [Cast in order of disappearance]*" [25]. *Her [Penelope's] red suit was smart, but too bright a colour for her pale English pink and white skin, her brown hair could have done with a wash and her nails were ragged and bitten. She was frowning, deep lines appearing between her eyebrows, mouth drawn down at the edges so that instead of a classically good-looking slim English Rose in her late twenties, she looked faded, years older than her real age, and shrewish* [36].

Стереотипізованими уявленнями про німців є їхня дисциплінованість, сила, безстрашність, втілення військової сили: "*... a disciplined army under one general – such a fighting machine, for example, as the German army in the time of von Moltke*" [33]. Номінація "*a fighting machine*" походить з часів Другої світової війни та називає німців за їхню нелюдськість та виконання жорстоких наказів знаряддям для боротьби.

Друга світова війна спричинила появу цілого ряду образливих етнонімів на позначення представників німецької нації. Так, етнонім *Fritz* походить від типового німецького імені того часу *Friedrich*, власне є його скороченою формою, та вживається на позначення німецьких солдат [41]. *Boche* чи *Bosch* – образливі одиниці, що називають представників Німеччини. Лексеми утворилися за часів Першої та Другої світових війн [39] та походять від французького *saboché*, що перекладається як велика голова, або верхня частина цвяха, а іноді і головка капусти, ніби французам голови німецьких солдат нагадували цвях чи капустину: "*Girl sounds like a bloody Kraut,*' said Fagg, *joining in.*' *Are you a Kraut, girl, eh? Come on, come on. Tell the truth. Are you a Kraut?*" *A what, sir? " Kraut,*' *roared Fagg.*' *Boche, Hun, bloody German. Are you a*

bloody German? " *I am Swiss,' said Elsa, backing away nervously and turning and fleeing to Gooseneck.*" [30]. Лексичні одиниці *Boche, roared*, повтор образливого *bloody* свідчать про різко негативне, принизливе ставлення до дівчини, мова якої схожа на німецьку, і, відповідно, яка має бути німкенею, хоча, насправді, вона родом із Швейцарії. Через стереотипні уявлення іноземців про гастрономічні вподобання німців, а саме про пристрасть до картопляних страв, а також і вирощування картоплі, їх часто називають *Kartoffel* [40; 22].

Дослідження етнономінацій євреїв свідчить про те, що їх нерідко сприймають як розважливих осіб, пов'язаних із фінансовою сферою суспільства, таких, що розуміються на фінансових справах: "*I'm going to be as rich as a Jew*" [33]; "*I'd marry a Jew-man with ten kegs of gold...*" [31]. Порівняння, яке вводиться сполучником *as/as*, вказує на те, що євреї багаті, особа збирається стати такою ж, крім того, для євреїв характерна економія та розсудливе витрачання грошей. Словосполучення *Jew's eye* називає щось неймовірно цінне, те, чим варто дорожити, євреї, як ніхто інші, знають його цінність, що яскраво відображує типові риси, притаманні єврейському народу [27].

У наступних прикладах з англомовного художнього дискурсу євреї зображені як хитрі, підступні, такі, що прагнуть до наживи: "*The Jew again bade her good night, and, bestowing a sly kick upon the prostrate form of Mr. Sikes while her back was turned, groped down stairs; ... he was too much confused by the earnest cunning of Fagin's looks... the crafty Jew and the brutal Sikes had confided to her schemes...*" [23]. В уривку описується персонаж-єврей, якого у творі Ч. Діккенса "Олівер Твіст" охарактеризовано епітетами з негативною семантикою *villainy, sly, cunning* для створення образу шахрая-єврея. З часом від етноніма *Jew* було утворене дієслово *to jew* – торгуватися, збивати ціну, обманювати, тобто простежуємо чітку негативну імплікацію.

Презирливе ставлення до євреїв відстежується в етнонімі *kike*. Існує думка, що він походить від слова *kikel*, що в перекладі з їдиш означає "коло".

Можливим поясненням виникнення такої назви є перші єврейські іммігранти в Америці, які були безграмотними і замість підпису, ймовірно, ставили не хрестик, а коло.

Отже, *етнічний стереотип* є спрощеним образом представника певної етнічної групи, що має ірраціонально-емоційну природу. Він є відносно стійким уявленням про моральні, розумові, фізичні якості, що притаманні представникам різних етнічних спільнот. Підставою для створення типових образів представників того чи іншого етносу, що існують у нашій свідомості і дозволяють виділяти їхні найяскравіші характеристики, є узагальнення поведінки окремих індивідів.

Стереотипні уявлення про іноземців реалізуються в певних одиницях системи етнономінацій, які функціонують не тільки як самостійні лексеми, але й вживаються як складові елементи фразеологізмів, сталих та вільних словосполучень та набувають суттєвих змін значення основного компонента під час функціонування в дискурсі. У запропонованому дослідженні проаналізовано сприйняття нідерландців, афро-американців, американців, британців, німців та євреїв, відображене в англійському художньому дискурсі. Так, аналіз матеріалу дослідження свідчить про відгомін існування в англійському соціумі стереотипів сприйняття афро-американців як витривалих осіб непривабливої зовнішності з низьким соціальним статусом. Функціонування етноніма *American* відображає сприйняття американців як нації, яка протиставляється британцям, патріотами своєї країни та такими, що не цікавляться подіями в інших країнах, через що іноді потрапляють у незручні ситуації в межах лінгвокультурної комунікації. Результати аналізу фразеологізмів з етнонімом *Dutch* засвідчують неприязне ставлення англійців до усього, що пов'язане з Нідерландами, як із неправильним, недостойним та відмінним від певних англійських стандартів суспільством. Образ типового єврея в англійському художньому дискурсі є відображенням пристрасті до матеріальних цінностей. Звідси й виникнення уявлень про євреїв як народу

розсудливого, розважливого у фінансових питаннях.

Стереотипні уявлення про національні характери та особливості національного менталітету представників чужих етнічних спільнот впливають на організацію міжкультурного спілкування, вибір лексем на позначення іноземців та сприйняття інших етносів в англомовному соціумі в цілому.

У зв'язку з всесвітнім процесом інтеграції та уніфікації, спрощенням системи перетину кордонів, несприятливими економічними та політичними умовами в певних країнах, число мігрантів у Сполучених Штатах Америки та Європі стрімко зростає. Перспективним видається дослідити реалізацію стереотипних уявлень та сприйняття іноземців американцями та європейцями в сучасному публіцистичному англомовному дискурсі.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://web.kpi.kharkov.ua/sp/446-2/> (дата звернення: 07.02.2020).
2. Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / Ежи Бартминьский; [пер. с польск.]. – М.: Индрик, 2005. – 528 с.
3. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
4. Бромлей Ю., Подольский Р. Возможна ли дружба народов? [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://culture.wikireading.ru/31833>(дата звернення: 06.03.2020).
5. Буряковская В.А. Признак Этничности В Семантике Языка : дис. канд. філ. наук : 10.0220 / Буряковская В. А. – Волгоград, 2000.
6. Власть стереотипов, 2005. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://psyfactor.org/lib/stereotype.htm> (дата звернення: 05.12.2019).
7. Гумилев Л.Н. Психологическое несходство этносов // Психология национальной нетерпимости: Хрестоматия / Сост. Ю. В. Чернявская. - Мн.:

Харвест, 1998. – С. 62-71.

8. Дейк Т.А., ван. Язык. Познание. Коммуникация [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/2439329> (дата звернення: 11.11.2019).

9. Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18066 (дата звернення: 20.02.2020).

10. Етнічні упередження [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://makhniy.blox.ua/2009/10/Etnichni-uperedzhennya.html> (дата звернення: 20.02.2020).

11. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

12. Ксенофобія і расизм [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://studopedia.com.ua/1_9910_ksenofobiya-i-rasizm.html (дата звернення: 01.03.2020).

13. Кушч Е. О. Етнічні упередження як дискурсно релевантне явище / Е.О. Кушч // Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. – 2011. – №23. – С. 52–56.

14. Могельницька Л.Ф, Святюк Ю.В. Репрезентація національних стереотипів у фразеологізмах з етнонімами / Л.Ф. Могельницька, Ю.В. Святюк // Славістичні студії. Етнолінгвістика і міжкультурна комунікація. – Люблін: Вид-во Католицького Люблінського ун-ту Іоанні Павла II, 2017. – Вип. 4. – С. 59-67.

15. Нідзельська Ю.М. До питання про глибинну природу метафори у межах сучасної лінгвістики / Ю.М. Нідзельська // Матеріали онлайн конференції "Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури" / За ред. доц. В.В. Жуковської. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2017. – С. 100-105.

16. Семашко Т.Ф. Стереотипи української етносвідомості у візуальному секторі поезики (на матеріалі текстів балад Тараса Шевченка) / Т.Ф. Семашко // *International journal of philology*. - Vol. 10, № 2, 2019. – P. 25-32.
17. Семенів Н.М. Сучасні методи дослідження етностереотипів у структурі міжетнічної взаємодії / Н.М. Семенів // *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Вип.27. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 486 – 500.
18. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://pedlib.ru/Books/3/0371/3_0371-223.shtml (дата звернення: 07.09.2019).
19. Телія В.Н. Метафора в языке и тексте, 1988. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://marratore.ru/file/142617.html> (дата звернення: 03.02.2020).
20. Шутова М.О. Методологічні установки у вивченні етностереотипів та методика їх комплексної реконструкції / М.О. Шутова // *Вісник КНЛУ. Серія Філологія*. – Том 18. – № 1. – 2015. – С. 173-182.
21. Що таке метафора? [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://dovidka.biz.ua/shho-take-metafora> (дата звернення: 17.02.2020).
22. Alumniportal Deutschland [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/germany/eatingdrinking/kartoffel> (дата звернення: 04.02.2020)
23. Bellamy E. Looking Backward [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://manybooks.net/titles/bellamyeeetext96lkbak10.html> (дата звернення: 03.03.2020).
24. Boswell J. Life of Johnson [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books/> (дата звернення: 05.03.2020).
25. Brett S. What Bloody Man is That? / S. Brett. – London: Vicor Gollancz, 1975. – P. 31-192.
26. Byron G.G. Don Juan [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.cliffsnotes.com/literature/d/don-juan/poem-summary> (дата звернення:

15.03.2020).

27. Conrad J. Heart of Darkness [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.pagebypagebooks.com/Joseph_Conrad/Heart_of_Darkness/ (дата звернения: 05.04.2020).

28. Cornwell B. Sharpe's Waterloo [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://avidreaders.ru/read-book/sharpe-s-waterloo.html> (дата звернения: 05.04.2020).

29. Dickens Ch. Oliver Twist [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.e-reading.club/book.php?book=71246> (дата звернения: 08.01.2020).

30. Dudley Edwards R. Clubbed to death / R. Dudley Edwards. – London: Victor Gollancz Ltd, 1993. – P. 40-158.

31. Jew`s eye [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/5946-eye> (дата звернения: 05.03.2020).

32. Literary Devices. Definition and Examples of Literary Terms [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://literarydevices.net/an-englishmans-home-is-his-castle> (дата звернения: 04.02.2020)

33. Melville H. Moby-Dick [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://americanliterature.com/author/herman-melville/book/moby-dick-or-the-whale/summary> (дата звернения: 14.02.2020)

34. Marshall P. An American princess, 1993. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/bnc> (дата звернения: 28.03.2020)

35. Meredith G. The Egoist [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.abebooks.co.uk/book-search/title/the-egoist/author/meredith-g> (дата звернения: 14.02.2020).

36. Neel J. Death of a partner / J. Neel. – London: Constable & Company Ltd, 1991. – P. 13-154.

37. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.etymonline.com/word/brit> (дата звернения: 02.03.2020)

38. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/> (дата звернения: 15.02.2020)
39. The Dictionary [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.dictionary.com/browse/boche> (дата звернения: 04.02.2020)
40. The Racial Slur Database [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.rsdb.org/slur/kartoffel> (дата звернения: 04.02.2020)
41. Urban Dictionary [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Fritz> (дата звернения: 04.02.2020).

МІСТО ОЧИМА ДИТИНИ: ДИСКУРС РОЗВИВАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗОНА ДІАЛОГУ ХУДОЖНІХ ПРАКТИК

**Анна ОСТАПЧУК,
Євгенія КАНЧУРА**

Літературний процес сучасності позначений суттєвими змінами, спричиненими оновленням проблемно-тематичного, сюжетного, композиційного та мовностильового оформлення художнього твору. Позатекстова реальність активно інтегрується в простір тексту, тому література як мистецтво слова активно розвивається, поєднуючи в собі засоби та інструментарій науки та технологій, вербального та візуального. Інтермедіальність проникає до всіх сегментів літератури: сучасні художні тексти розглядаються як зразок літературного "fusion" (від англ. "змішування", "злиття") [32], що являє собою поєднання особливостей різних видів мистецтв, течій, традицій та мотивів або нашарування ознак одного жанру на інший. Загальні тенденції літературного процесу зумовлюють розвиток сучасної дитячої літератури, спонукаючи дослідників до пошуку нових поглядів і підходів до вивчення художнього тексту, здійснення аналізу та інтерпретації творів [2, с. 191]. Оновлений підхід до дитячої літератури визначає такі функції цього сегменту красного письменства:

- відповідність усім критеріям, які застосовуються до книги для дорослих;
- урахування дитячого погляду на світ;
- формування художнього смаку;
- сприяння становленню особистості дитини, її розумінню себе та оточуючих) [1, с. 5].

Метою нашої розвідки є огляд адресованих читачам дошкільного віку ілюстрованих книжок (книжка-картинка), поєднаних темою самоусвідомлення

дитини в урбаністичному середовищі. Аналіз проводиться з опертям на особливості різних типів сприйняття дитини та взаємодії художніх практик відтворення міського середовища. З огляду на поставлену мету, для формування теоретичної основи дослідження, ми окреслюємо рамки пошуку, уточнюючи поняття *дитяча література* та *сприйняття*, й зосереджуємося на аспектах сприйняття тексту й малюнку. *Об'єктом* дослідження є закономірності формування візуально-текстової єдності книжки-картинки та віммельбуху (книжки майже без тексту), *предметом* дослідження виступає низка творів сучасних англійських авторів, адресованих дітям дошкільного віку. Засноване на усвідомленні вікових рецептивних особливостей сприйняття адаптації дитини в урбаністичному середовищі за допомогою художніх засобів зумовлює *актуальність* даної розвідки.

Визначення поняття "дитяча література"

На межі ХХ–ХХІ століття з метою вивчення дитячої літератури, вітчизняні та зарубіжні літературознавці, зокрема, С. Лелер, Д. Фергюсон, П. Гант, У. Баран, О. Папуш, Е. Огар, В. Кизилова та ін., запропонували у своїх монографіях та збірниках статей низку складових поняття *"дитяча література"*.

Попри те що, академічні дослідження дитячої літератури розпочалися ще минулого століття, термінологічний інструментарій і до тепер є полем для дискусій. Зокрема, у літературознавстві досі не існує єдиного погляду на поняття *дитяча література*, з огляду на розмежування визначення *дитяча література* та *література для дітей*. Так, наприклад, більшість вітчизняних та зарубіжних літературознавців відмовляються від розмежування цих понять, користуючись ними як синонімічними еквівалентами (англ. *"children's literature"* та *"literature for children"*); або ж дослідники тлумачать поняття *дитяча література* як "термін, який підходить для характеристики всієї кількості видань для дітей", наголошуючи на тому, що поняття *"література для*

дітей" є "більш широким та позначає і дитячу, і дорослу літературу" [17, с. 274].

Дитяча література в цілому розглядається як органічна складова літератури в цілому, з усіма притаманними їй властивостями, яка при цьому орієнтована на інтереси читача-дитини та має художню специфіку, адекватну дитячій психології [8, с. 240].

Для визначення поняття "*дитяча література*" дослідники обирають два базових критерії. Насамперед, це література,

- творена *безпосередньо дітьми* або ж для дітей [5, с. 222–223]; [11, с. 285];

По-друге, це література, яка є прилаштованою для читача-дитини.

- написана або прилаштована для дітей [16, с. 20].

Важливим для визначення поняття "*дитяча література*" є також залучення рецептивних критеріїв, адже цей різновид красного письменства залежить від відносин із конкретною, ранньо-віковою, читацькою аудиторією [25, с. 15], а також являє собою особливий спосіб спілкування дорослого світу з дитиною [19]. Рецептивний підхід до аналізу дитячої літератури зумовлено також тим, що вона адресована дітям різних вікових категорій і створена з урахуванням специфіки дитячого сприйняття [14, с. 222–223];

Функції дитячої літератури

Багатогранність дитячої літератури визначається функціями, які вона виконує стосовно юного читача, а саме:

- звертається до дитячої уяви, емоцій та почуттів;
- впливає на дитячі пізнавальні здібності;
- розвиває смаки та вподобання;
- розважає дитину [16, с. 20];
- сприяє встановленню контакту з юними читачами та має на меті зацікавити їх [29, с. 15];

– передає "маленькій людині" багатовіковий досвід життя в суспільстві [19];

– дозволяє дорослим потрапити до світу здивування, веселощів і цікавих відкриттів [10]. Таким чином, питання рецепції є визначальним для дослідження дитячої літератури.

Сприйняття літератури дитиною

Досвідчені письменники та видавці стверджують, що написати книгу для дітей є найбільш складною формою літературної творчості, адже діти не сприймають фальш і мають особливий світогляд [15].

Дитяча література як складова частина літератури відповідає рівневі знань, життєвому досвіду, психологічному розвитку дитини. Вона розглядається як світ художніх творів про те, хто така дитина, яким саме чином дитина сприймає все, що її оточує.

У перші роки свого життя дитина не лише накопичує враження від пізнання особливостей предметів, що оточують її, але, навчаючись орієнтуватися в навколишньому середовищі, розширює власний чуттєвий досвід. Пізнавальна, пошукова, орієнтувально-дослідницька діяльність дітей дозволяє їм моделювати у свідомості картину світу, засновану на спостереженнях за об'єктами та явищами навколишнього середовища, встановленні взаємозв'язків та залежностей між ними.

Формування просторово-часових уявлень – складний і важкий процес, що потребує від людини чималих зусиль. Особливо яскраво це демонструє дитина, яка без спеціального навчання, без відповідних занять, маючи обмежений життєвий досвід, не здатна виміряти, визначити, диференціювати просторово-часові характеристики. Велика роль у процесі засвоєння дитиною часо-просторових уявлень належить дорослому.

Однак засвоєння дитиною інформації ґрунтується на її сприйнятті, яке вважається одним із основних компонентів творчої діяльності, першою

опорною точкою для майбутньої творчості [20, с. 456]. І чим більше знань та уявлень про об'єкт, тим багатшим та виразнішим буде його втілений образ.

У свою чергу, художнє сприйняття – це особлива форма творчої пізнавальної діяльності, що характеризується емоційним осмисленням художнього твору за допомогою осягнення специфічного образної мови мистецтва і формуванням певного естетичного ставлення, що виражається в оцінці [6]. При цьому головною передумовою повноцінної реалізації всіх властивостей сприйняття дитиною тексту, а згодом і його розуміння, є увага [18, с. 348], адже дитина може бути або слухачем тексту, який, сприймаючи розповідь на слух, роздивляється ілюстрації, або недосвідченим читачем, для якого сам процес читання є складною інтелектуальною діяльністю, такою, що потребує великої уваги й сконцентрованості, відволікає певною мірою від самого змісту оповідання. Сприйняття тексту протікає дуже повільно та характеризується значною кількістю помилок, зумовлених бідністю еталонів сприйняття, низьким рівнем їх узагальненості. Розуміння тексту дитиною відірване від його сприйняття, тому що сприйняття слова передує його осмисленню [9, с. 5].

Особливості сприйняття тексту і малюнку

Привернути увагу дитини до тексту найлегше за допомогою ілюстрації до нього, адже яскрава обкладинка дитячої книжки захоплює як увагу дитини, так і готує її до сприйняття змісту, сприяє її естетичному вихованню. Ілюстрації до тексту є неодмінним елементом дитячих книжок, оскільки саме вони допомагають дитині глибше пізнати смисл тексту, увійти до світу описуваних подій. Таким чином, зорове сприйняття є одним із основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ оточуючої дійсності, а ілюстрована дитяча книга грає специфічну роль у розвитку цієї здібності дитини.

Згідно зі спостереженнями психологів, розвиток процесу дитячого сприйняття відбувається за трьома напрямками:

- змінюється відношення до малюнка як до відображення дійсності;

- розвивається вміння правильно зіставляти малюнок з дійсністю, бачити саме те, що на ньому зображене;

- удосконалюється інтерпретація малюнка, розуміння його змісту.

Дитина зазвичай проходить декілька етапів сприйняття ілюстрації, а саме:

- називає, перераховує окремі предмети, зображені на картині;

- дає їх коротку характеристику;

- повно, точно й образно характеризує зображене, використовуючи різні виразні засоби [13, с. 236–238].

У процесі сприйняття дитина за допомогою словесних вказівок може виділити *смісловий центр*, його *зміст* і *структурний центр* малюнка (завдяки його розташуванню, кольору або формі). Основною умовою для адекватного сприйняття і розуміння малюнка дитиною, є така його композиція, при якій окремі компоненти підпорядковані одному структурно-смісловому центру. Ситуація, в якій сміловий і структурний (той, що визначає процес сприймання) центри набувають самостійного значення, приводить до неправильної інтерпретації змісту. Таким чином, композиція малюнка обумовлює його адекватне або неадекватне розуміння дитиною.

Інтерпретація сюжетних малюнків, розуміння змальованих на них ситуацій та подій залежать як від правильності сприймання, так і від характеру зображеного сюжету – його складності для дитини, доступності її розумінню. Повнота і змістовність сприйняття картини, якість дитячих розповідей значною мірою обумовлюються також *комунікацією* в процесі її розгляду.

Зрозуміло, що ускладнення змісту картинок вносить зміни до дитячих розповідей, і, якщо сюжет малюнка близький дитині, вона може достатньо детально розповісти про нього, якщо ж незнайомий і складний, дитина переходить до перерахування окремих фігур, предметів, проте не може охопити й осмислити всю композицію, відволікається від змісту та, безумовно, починає фантазувати, додумуючи зміст у спосіб, який не відповідає задуму твору, що й робить його особливим [7, с. 206-208].

Книжка-картинка та віммельбух

Як вже було зазначено, наразі дитяча література розвивається за умов суттєвих соціальних змін і нового світовідчуття, саме тому сучасні дитячі книжки стали менш "літературними та глибокими" та більш "динамічними". [23]. Тому на межі ХХ-ХХІ століття формується нова система жанрів дитячої літератури. У колі дитячого читання залишаються традиційні жанри: роман, повість, казка, новела, байка, легенда, притча, віршовані твори, "picturebook" (книжка-картинка), віммельбух, тощо [2].

Варто детальніше зупинитися на визначенні понять, що характеризують сучасну дитячу літературу, а саме: *книжка-картинка* та *віммельбух*. Термін "*книжка-картинка*" свідчить про поліхудожність творів, кореляцію візуального та вербального і вважається книжковим виданням для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, в якому переважною або єдиною формою передачі змісту є зображення, а текст (якщо й присутній) має характер підписів під зображенням; основним завданням якого є викликати в адресата певне емоційне переживання – радість, здивування, співчуття, сміх [12]. Віммельбухи (походить від німецького *wimmelbuch*: *wimmeln* – роїтися, *buch* – книга) [3] розглядаються як великоформатні книжки з картону або цупкого паперу, які не містять будь-яких словесних повідомлень, за винятком обкладинки, вступу й коротких текстів, інтегрованих у зображення. Кожен розворот є панорамою, виконаною зазвичай без значних просторових спотворень, у наївно-реалістичному стилі із чіткими лініями та контрастними кольорами Віммельбухи:

- можуть бути цікавими читачам різного віку;
- сприяють розвиткові різних моделей сприйняття й обробки інформації;
- заохочують до читання;
- можуть бути першими підручниками для розвитку навичок зв'язного мовлення;
- заохочують до активного спостереження й вигадування історій за

картинками [30].

Сучасний ринок дитячої книги демонструє значні зміни, які відбулися у художньому оформленні дитячої книги, що зумовлене, насамперед зростанням різноманітності тематики. Видання мають на меті ознайомити дитину з навколишнім світом, найближчим оточенням. Це може бути власний будинок, магазин, тварини й птахи, рослини, транспорт, важливі події в житті кожної людини, свята, казкові герої. Серед таких книжок варто визначити підгрупу, присвячену темі міста, адже саме місто є першим зовнішнім середовищем для більшості сучасних дітей, коли вони виходять за поріг безпечного й знайомого дому. Для когось цей вихід – цікава подорож у незнане, розширення обріїв пізнання світу, для когось – стрес від контакту з невідомим та небезпечним. Тому позиція автора, який домагає дитині зробити перші кроки в широкий світ, є надзвичайно важливою, й саме книжки-картинки, насичені візуальною інформацією, поєднаною з художнім словом, сприяють такому переходу. Це зумовлює значущість поставленої задачі: огляду й аналізу ілюстрованих книжок, які допомагають дитині ознайомитися із сучасним урбаністичним середовищем, увійти в нього повноправним мешканцем та опанувати його закони. Попри наявність значного масиву робіт, присвячених розвитку сприйняття дитини, нам не вдалося знайти досліджень механізму взаємодії дитини й міста, відображеному в дитячій літературі, отже актуальність теми зумовлена нагальною потребою такого аналізу, спрямованого на визначення закономірностей функціонування дискурсу розвивально-пізнавальної літератури в читацькому просторі сучасної дитини, мешканця чи гостя урбаністичного середовища.

Психологічний аспект сприйняття дитиною міста є також особливо актуальним, адже потрапляючи в місто дитина опиняється в цілком новому середовищі, дещо невідомому, зіштовхується з труднощами, відчувається самотньо, або ж, навпаки, атмосфера міста її вражає, змушує радіти, дозволяє пізнати щось нове, здавалося до цього неосяжне. Сучасна дитина розвивається

неабияк швидко, тому підготовка дитини до "дорослого життя" у великому місті за допомогою книжок-картинок є важливою формою комунікації між світом дорослих і дітей та сприяє процесу соціалізації.

Огляд ринку дитячої книги змушує визнати, що в Україні переважають книжки-картинки зарубіжних авторів та ілюстраторів, у той час як вітчизняні видавництва роблять перші, але вдалі кроки в освоєнні технології підготовки такого виду видань для дітей.

Тому питання про вивчення особливостей сприйняття дитиною міста та процес її соціалізації є актуальним аспектом, що потребує ретельного дослідження з боку вітчизняних літературознавців.

Місто очима дитини в ілюстрованій книжці

Предметом даної розвідки є книжки-картинки сучасних зарубіжних авторів: "Звук тиші" Катріни Голдсайто (автор тексту) та Джуліо Куо (ілюстратор) ("The Sound of Silence", 2016,; Katrina Goldsaito author, illustrator: Julio Kuo) [22], "Іда, назавжди" Керон Левіс (автор тексту) та Чарльз Сантосо (ілюстратор) ("Ida, Always", 2016,; Caron Levis author, illustrator: Charles Santoso) [26], "Остання зупинка на маркет стріт" Мет де ла Пена (автор тексту) та Крістіан Робінсон (ілюстратор) ("Last Stop on Market Street", 2015,; Matt de la Pena author, illustrator: Christian Robinson) [27], "Брунатна Кам'яниця" Поли Шер (автор тексту) та Стена Мека (ілюстратор) ("The Brownstone", 2016,; Paula Scher author, illustrator: Stan Mack) [31], "Роберто: комаха-архітектор" Ніни Ладен (автор тексту та ілюстратор) ("Roberto: The Insect Architect", 2016,; Nina Laden author, illustrator) [25], "Овва! Місто!" Роберна Ньюбекера (автор тексту та ілюстратор) ("Wow! City!", 2004,; Robern Neubecker author, illustrator) [28], "Як щодо чогось гарного: Як мистецтво змінило околиці міста" Ф. Ізабел Кампой, Терези Ховелл (автори тексту) та Рафаеля Лопеса (ілюстратор) ("Maybe Something Beautiful: How Art Transformed a Neighborhood", 2016,; F. Isabel Campoy, Theresa Howell authors, illustrator: Rafael Lopes) [21], "Нью-Йоркський настрій" Біллі Джоела (автор тексту) та Айзек Зену (ілюстратор)

("New York State Of Mind", 2005, : Billy Joel author, illustrator: Izak Zenou) [24]. Вибір творів зумовлено їх тематикою: герої книжок знайомляться з урбаністичним простором, "приміряють" на себе місто, усвідомлюють та переосмислюють його. Головним героєм є, як правило, дитина, проте її роль може виконуватися і тваринкою, яка уособлює "наївний", дитячий погляд на місто. Прийом одивнення, коли уособленням дитини у тексті є тварини, зумовлює гостріше й виразніше зображення сприйняття міста. У названих творах ми знаходимо відповіді на питання про те, як саме дитина почувається у великому місті, сприймає його атмосферу, реагує на проблеми з якими зіштовхується, як розвивається під впливом міста, тощо. У наведених прикладах книжок-картинок можна спостерігати процес опанування міста дитиною за допомогою органів чуттів: дитиною аналізуються не лише зображення й текст, але й звуки міста, що передаються на письмі. Юний читач проходить етап переосмислення міста не лише як фізичного, але й як соціального простору, пізнання звуків міста як його "серця". Дитина робить спроби знайти себе серед інших, усвідомлюючи Чуже як Інше. У наведених прикладах місто – не лише урбаністичний простір, але й простір соціалізації. Дитина, яка була спостерігачем міста, стає її творцем. Процес дитячого переосмислення сприяє розвитку особистості та інтеграції її у навколишній простір, адже, переосмисливши себе, дитина надихається на творчість і творить саме місто.

Дискурс сприйняття міста: інтермедіальний аспект

Розглянемо детальніше кожен з названих творів крізь призму художніх прийомів та засобів інтермедіальності, які їх поєднують.

Насамперед, це спостереження та знайомство з містом з точки зору дитини, яка ніколи не бачила мегаполіса, віммельбух "Овва! Місто!" (автор Роберт Ньюбекер). Контраст середовищ (тут – гірська місцина та ніколи до того не бачений Нью Йорк) як прийом одивнення та введення дитини до простору міста типовий для подібного роду книг-знайомств. Дитина входить до

міста через його "браму", аеропорт, та дорогу до центру. Місто зображене не лише як комплекс об'єктів інфраструктури (транспорт, мости, дороги, будівлі, служби), але й як соціальний простір (люди, статуя Свободи, музей, карнавал). Емоційний вигук "Овва!" (Wow) супроводжує процес сприйняття та спостереження. На малюнку завжди присутня героїня книжки, її позиція – спостерігач (див. мал. 1). У книзі відсутня графічна передача звуків, окрім захопленого вигуку, проте звуки міста читач, вже знайомий з середовищем, може додумати сам (автобус, метро, голоси людей тощо).



Мал. 1. "Wow! City!", 2004: Robert Neubecker author, illustrator [28]

Наступні рівні введення в простір міста передбачають вищий рівень застосування прийомів інтермедіальної референції. Так, у "Звуках тиші" Катріни Голдсайто та Джуліо Куо дитина збирає звуки міста, які передаються через звуконаслідування та формальну імітацію: "ZAA-ZAA", "Yoshio listened to the sound of his boots **squishing** and **squashing** through the puddles, and the tiny raindrops **pattering** on his umbrella. The sound of his giddy giggle made him giggle more" [22, с. 10], "the bamboo made a **takeh-taken-takeh** sound.... And heard the **swish-swish-swish** of the wind" [22, с.18]. Автор поєднує відтворення з описом звуків міста, викликаючи в дитини асоціації зі знайомим середовищем: "the **horns** of buses and the **whoosh** of bullet trains and the **beep-beep-beep** of the traffic

lights ..." [22, с. 6]. Завданням героя й читача стає пошук тиші – знову прийом контрасту та відсторонення, одивнення знайомого середовища. Герой книжки знаходить тишу в музиці, яка вливається в симфонію звуків міста як елемент природної гармонії. Тиша передана зображенням музичного інструменту та поняттям "ма", властивим японській культурі: "The most beautiful sound, – the koto player said, is the sound of *ma*, of silence" [22, с.36]. (Мал. 2; 3)



Мал. 2. "The Sound of Silence", 2016: Katrina Goldsaito author, illustrator: Julio Kuo [22]

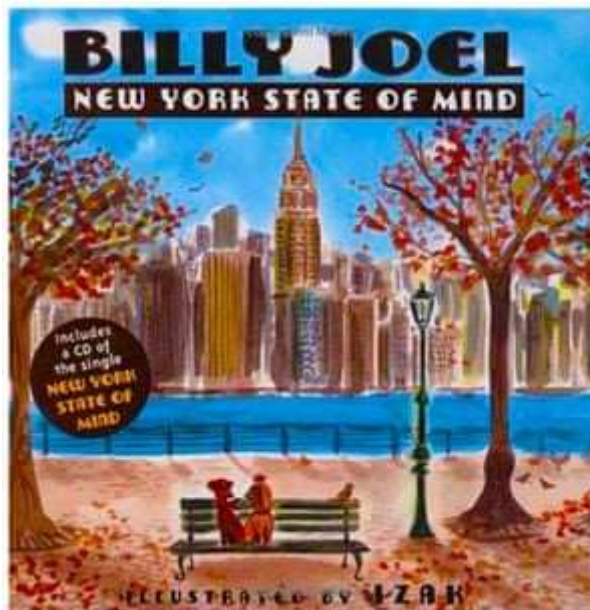


Мал. 3. "The Sound of Silence", 2016: Katrina Goldsaito author, illustrator: Julio Kuo [22]

Звуки мегаполіса, поєднані з зображенням, або надані лише як посилання на невидимі об'єкти – розповсюджене явище для книжок-картинок, присвячених сприйняттю міста. Так, в "Іда, завжди" (автори Керон Левіс та

Чарльз Сантосо) опис звуків міста, що сприймаються парою білих ведмедів, мешканців зоопарку (подвійне одивнення: погляд тварини з точки зору дитини та погляд колишнього не-містянина), названо "серцебиттям міста": "The heard buses groan; trucks rumble; police whistle; taxis honk; pigeons coo; people say *Hey, Wait, Yo, Hello;* and children laugh" [26, с. 8]. Голос міста представлений вигуками людей, дитячим сміхом, звуками транспорту, – все це формує образ міста, в якому життя триває завжди, навіть, якщо воно завершується для когось з його мешканців.

Тема музики як голоси міста сягає кульмінації в віммельбусі, який відтворює слова пісні Біллі Джоела "Нью-Йоркський настрій" (ілюстратор Азейк Зену, 2005). Місто представлене очима маленького песика, який знаходить своє кохання у великому місті. Кожен рядок пісні проілюстровано картинами значущих місць Нью-Йорка: метро, Таймс Сквер, Емпайр Стейт Білдінг тощо. Роздивляючись малюнки, читач занурюється в атмосферу пісні Джоела, може навіть відчувати музику, адже книга супроводжується CD диском, що забезпечує її мультимедійність. Взаємодія художніх практик відбувається на рівні повного занурення у відтворюваний музичний твір, емоційний міський текст та зображення міста (мал. 4).



Мал. 4: "New York State Of Mind", 2005: Billy Joel author, illustrator: Izak Zenou

[24]

Дискурс взаємодії людини й міста: форми інтермедіальності та доместикації простору

Контакт з містом для маленького читача означає не лише насолоду життям у мегаполісі. Це складний та серйозний процес соціалізації, пошуку гармонійних рішень та шляхів взаємодії. Подібні теми розкриваються, зокрема, в "Брунатній Кам'яниці" (автори Пола Шер та Стен Мек). Тут прийом одивнення сприяє зображенню відмінностей між містянами (в одній кам'яниці мешкають родини мишей, ведмедів, свинок, сова, кішка та кенгуру – останні шумлять та заважають сусідам). Звуки міста представлені імітацією та описом (пісня кішки чи танці кенгуру). Негативне враження від оточення знімається пошуком компромісу, та розумінням потреб кожного з містян.

Сприйняття міста як творчий акт зображено в книзі "Остання зупинка на Маркет стріт" (автори Мет де ла Пенья та Крістіан Робінсон). Спостерігаючи непривабливі бідні квартали великого міста, негаразди в природі (дощ, коли чекаєш на автобус) та в суспільстві (бідних людей, чи людей із обмеженими можливостями), хлопчик ставить своїй бабусі питання "Як так сталося?" та отримує у відповідь глибоку філософію сприйняття світу таким, який він є та вміння знаходити прекрасне у потворному: "How come it's always so dirty over here? ..." "Sometimes, when you are surrounded by dirt...you are a better witness for what's beautiful" [27, с. 26]. І над обдертими стінами світиться райдуга, а дорогий плеєр з модною музикою замінюється живою музикою гітариста, що грає в автобусі. Музичний екфразис (спочатку дискриптивний, а згодом психологічний) подано як елемент сприйняття середовища міста, яке загострюється при відключенні одного з каналів сприйняття (заплющити очі, щоб відчутти "магію музики" радить сліпий чоловік. Контраст музики й шуму міста сповнює несприятливий на перший погляд простір натхненням та радістю життя. Місто – таке, яким ти його сприймаєш, – говорить автор вустами героїв

книжки. І замість сірих стін хлопчик бачить політ яструбів у блакиті неба, метеликів, що танцюють у світлі місяця, та відчуває магію музики. Зображення й текст грають в унісон, створюючи гармонійну візуальну та вербальну картину. Місто, представлене його об'єктами (церква, їдальня для бідних, будинки) та транспортом (машина багатого приятеля, автобус тощо), стає місцем, де є, насамперед, люди, які сповнюють його життям та настроєм.



Мал. 5. *"Last Stop on Market Street"*, 2015: *Matt de la Peña* author, *illustrator: Christian Robinson* [27].

Аналогічне творче перетворення простору, а разом з ним і самореалізація героя, відбувається в книжці "Роберто: комаха-архітектор" Ніни Ладен. Наслідуючи принципи постмодерної гри, авторка вдається до інверсії смислів. Так, Роберто, терміт, який мав би харчуватися деревиною (себто, руйнувати всі дерев'яні будівлі), стає архітектором у великому місті, відчувши в ньому свободу від шаблонів та обмежень, від яких страждав у рідному термітнику. Книга сповнена постмодерної гри зі словом, інверсіями та алюзіями. Наприклад, мама Роберто дорікає йому, коли він будує щось із шматочків дерева: *"Не грайся з їжею, ти ж знаєш, як голодують маленькі терміти в Антарктиці!"* [25, с. 4] тощо. Роберто вирушає в місто та конструює свої будівлі зі сміття (авторка винахідливо зображує їх, користуючись технікою колажу та бриколажу – мал. 6). Таким чином, комахи з руйнівників, які дошкуляють людям, стають повноправними мешканцями міста, реалізують свій творчий потенціал та, зрештою, творять урбаністичний простір разом з людьми.

"Будуй свою мрію" [25, с. 37] – твердить автор. І саме місто є простором розбудови мрії.



Мал. 6. "Roberto: The Insect Architect", 2016: Nina Laden author, illustrator) [25]

Найяскравішим прикладом взаємодії дитини й міста є, на нашу думку, книжка "Як щодо чогось гарного: Як мистецтво змінило околиці міста" (автори Ф. Ізабел Кампой, Тереза Ховелл (текст) та Рафаель Лопес, (ілюстратор). Маленька дівчинка разом із другом-художником бере до рук пензля та перемагає сіру буденність. Митець змінює місто не тільки своїм поглядом, але й дією. Разом зі стінами сірих будинків змінюються інші мешканці міста: малюнок зображує веселих людей, кожен з яких має пензля та яскраві фарби. Дитина виступає не лише як реципієнт міста, але і є його творець. Колір приносить радість, а радість переповнює простір через активну дію. Цікаво, що радість творчості прирівнюється книжці не тільки візуально й вербально, але й через музичні алюзії: "Everyone painted to the rhythm. Salsa, merengue, debop!" [21, с. 33]. Так інтермедіальність доповнює зміст, надає книжці об'єму та живого звучання. Трансформація простору митцем, ідея, яка корениться в естетиці романтизму, відбувається просто на очах дитини-читача та надихає його на творіння радості й радість творчості в реальному житті. Значну роль відіграє в книзі символіка та семіотика кольорів. Подолання сірості відбувається на всіх рівнях. Прийом *синестезії* – зміщення відчуттів, які поступають від органів сприйняття (loudest color), або зображення містян, що танцюють та грають на барабані (мал. 7), збагачують інтермедіальний простір

книги та сповнюють розповідь життям ("Color spread throughout the streets. So did joy") [21, с. 35]. Розповідь про трансформаційну силу мистецтва розвиває впевненість дитини у власних здібностях, які потрібно розвивати задля здійснення мрії та реалізації задуму.



Мал. 7. *"Maybe Something Beautiful: How Art Transformed a Neighborhood"*, 2016: F. Isabel Campoy, Theresa Howell authors, illustrator: Rafael Lopes [21]

Проведене дослідження продемонструвало значний інтермедійний потенціал ілюстрованих книжок та віммельбухів щодо розвитку творчого сприйняття дитини. Виявлено, що більшість книжок-картинок поєднують не лише слово й зображення, але й звертаються до інших засобів сприйняття, зокрема, апелюють до звуків, а надто, музичних алюзій та референцій. Використання прийому одивнення загострює увагу та дозволяє дитині поглянути на знайомі об'єкти та середовище під свіжим кутом зору, що значно полегшує адаптацію дитини в урбаністичному середовищі. Подальшого дослідження потребує поглиблення інтерактивного потенціалу ілюстрованих книжок, зокрема, їхнє цифрове та відео опрацювання.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Арзамасцева И.Н. Детская литература : [учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. – 3-е изд., перераб и доп. – М.: Академия, 2005. – С. 5.

2. Бобина Т.О. Современная литература для детей: темы и жанры: [учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. 071201 "Библиотечно-информационная деятельность"] / Т.О. Бобина. – Челябинск: Челяб. гос. академия культуры и искусств, 2013. – 191 с.
3. Великий німецько-український словник: близько 170 000 слів та словосполучень/уклад. В. Мюллер. – К.: Чумацький Шлях. – 792 с.
4. Вовк О.В. Основні завдання української дитячої літератури (роздуми над проблемою) / О.В. Вовк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16570/27>
5. Детская литература // Литературная энциклопедия: В 11 т. – М., 1929 – 1939. – Т. 3. – М.: Изд-во Ком. Акад., 1930. – С. 222 – 223.
6. Естетика: Навч. посіб. / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. Лозовой та ін.; За ред. В.О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
7. Зильконин Д. Б. Развитие ощущений и восприятий // Детская психология. – М.: "Академия", 2006. – С. 206 – 208.
8. Кизилова В.В. Дитяча література: стан, проблеми, перспективи / В.В. Кизилова // Актуальні проблеми слов'янської філології: [міжвуз. зб. наук. ст.]. – Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2009. – Вип. XX: Лінгвістика і літературознавство. – С. 240.
9. Кіт Н. Вербальне "обличчя" журналу для дошкільників у світлі дитячого сприйняття// Стиль і текст // journalib.univ.kiev.ua. – Випуск 5, 2004., – С. 5.
10. Круть І.Ю.: Дослідники літератури / Ірина Юріївна Круть [Електронний ресурс] : [Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://urccyl.com.ua/doslidnyky-literatury/krut> (дата звернення 14.03.2018) – Назва з екрану.
11. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К.: ВЦ "Академія", 2007. – С. 285.

12. Мильчин А.Э. Справочник издателя и автора: Редакционно-издательское оформление издания / А.Э. Мильчин, Л.К. Чельцова. – М.: Олимп: Фирма, Изд-во "АСТ", 1999. – 688 с.
13. Мухина В.С. Восприятие рисунка / В.С. Мухина // Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – С. 236 – 238.
14. Огар Е. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки] [Детская литература // Литературная энциклопедия: В 11 т. – М., 1929- 1939. – Т. 3. – М.: Изд-во Ком. Акад., 1930. – С. 222–223.
15. Особливості оформлення дитячої літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knig.org.ua/osoblyvosti-oformlennya>.
16. Папуша О. Дитяча література як маргінес літературознавчої теорії: до проблеми конституціювання об'єктів наукового дискурсу // Слово і час. – 2004. – № 12. – С. 20.
17. Редакторская подготовка изданий: [учебник] / [Антонов С.Г., Васильев В.И., Жарков И.А., Коланькова О.В., Ленский Б.В., Рябинина Н.З., Соловьев В.И.]. – М.: Изд-во МГУП, 2002. – С. 274.
18. Фихте И.Г. План закладки школы ораторского искусства. – СПб, 1912. – С. 348.
19. Цалапова О.М. / Дослідники літератури [Електронний ресурс]: [Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://urccyl.com.ua/doslidnyky-literatury/calapova/> (дата звернення 14.03.2018) – Назва з екрану.
20. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник: близько 2500 термінів / В.Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – С.456.
21. Campoy F. Isabel, Howell T. Maybe Something Beautiful: How Art Transformed a Neighborhood / F. Isabel Campoy, T. Howell. – Houghton Mifflin Harcourt, 2016. – 40 p.
22. Goldsaito K. The Sound of Silence/ K. Goldsaito. – Little, Brown Books for Young Readers, 2016. – 40 p.

23. Hunt P. An Introduction to Children's Literature/ P. Hunt – Oxford, UK: Oxford University Press, 1994. – 247 p.
24. Joel B. New York State Of Mind/ B. Joel. – Byron Preiss Book, 2005. – 32 p.
25. Laden N. Robertson: The Insect Architect/ N. Laden. – Chronicle Books, 2013. – 40 p.
26. Levis C. Ida, Always/C. Levis. – Atheneum Books for Young Readers, 2016. – 40 p.
27. Matt de la Pena. Last Stop on Market Street / Matt de la Pena. – Penguin Group (USA), 2015. – 32 p.
28. Neubecker R. Wow! City! (Wow! Picture Book, A)/ R. Neubecker. – Little, Brown Books for Young Readers, 2004. – 40 p.
29. Oberstein L.-K. Children's Literature: New Approaches/ L.-K. Oberstein. – New York: Palgrave Macmillan Print, 2004. – P. 15.
30. Rémi C. Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbuch [Electronic resource] URL: www.academia.edu/1657682/Reading_as_Playing_The_Cognitive_Challenge_of_the_-Wimmelbuch?auto=download (дата звернення: 25.03.2020)
31. Scher P. The Brownstone/ P. Scher. – Princeton Architectural Press, 2016. – 32 p.
32. WordReference.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.wordreference.com/enru/fusion>

Розділ III

Педагогічний дискурс

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРИКЛАДНИХ ЛІНГВІСТІВ

Ірина ГАЙДАЙ,
Оксана ЗГУРСЬКА,
Наталія КРУШИНСЬКА

Дефініції педагогічного дискурсу в сучасній науці

Сучасне суспільство стоїть перед суттєвими проблемами, які викликані глобалізацією та інформаційною революцією. Швидкий інформаційний потік безперечно впливає і на систему освіти, важливою складовою якої є впровадження сучасних освітніх технологій, безперервна модернізація та інтеграція науково-дослідних і освітніх систем, підвищення національного престижу освіти, орієнтація на вирішення проблем стійкого розвитку.

У всьому світі проблеми освіти стають пріоритетними, оскільки вони визначають майбутнє кожної країни. Реформування національної вищої освіти в контексті сучасних євроінтеграційних процесів зумовлює потребу в урахуванні процесу організації професійної підготовки фахівців європейських і світових стандартів. Сучасна концепція знання вимагає змін у педагогічних способах передачі знань. Потреби та інноваційні процеси сучасної освіти вимагають розгляду питання про місце та роль педагогічного дискурсу як засобу формування мотивації навчальної діяльності у професійній та практичній підготовці майбутніх прикладних лінгвістів.

Об'єм інформації, що зростає у світі з геометричною прогресією, вимагає фахівця, який професійно володіє не лише однією, переважно англійською мовою, а декількома іноземними мовами, а також іншими професійними навичками. Тому на сьогодні затребуваними є спеціальності, які інтегрують різні професійні компетентності. У цьому контексті при підготовці прикладних лінгвістів педагогічний дискурс може виступати засобом формування позитивної мотивації освітньої діяльності.

У лінгвістичних та психолого-педагогічних дослідженнях педагогічний дискурс не раз був об'єктом вивчення. Саме поняття "педагогічний дискурс" ще не достатньо вивчене. Аналіз праць лінгвістів засвідчує неоднозначність підходів до цього явища, пов'язаних із різним розумінням природи дискурсу.

У рамках сучасної педагогічної науки процес навчання стає "діалогом", відповідно, дискурс є одним із найактуальніших предметів дослідження. Теоретичні засади дискурсу досліджували зарубіжні вчені, зокрема Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, Р. Крейд. У числі вітчизняних науковців, які займаються проблемами педагогічного дискурсу, можна назвати Ю. Громико, В. Карасика, М. Коміна, М. Макарова, О. Михайлова, В. Розіна, Г. Шедровицького [6, с. 2]. Розробки українських науковців менш плідні в даному питанні. Дослідники Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка займають одне з провідних місць у вирішенні цілого ряду комунікативних і змістовних задач.

Поняття "дискурс" у науках гуманітарного циклу має декілька трактувань. Дискурс може визначатися як "мова", як "текст, привласнюваний автором", як "стилістичні особливості мови певного індивідуума" [2, с. 20]. Термін "дискурс" на сучасному етапі вийшов за рамки наук лінгвістичного циклу. Він розглядається як поняття "комунікант" у всіх гуманітарних науках [2, с. 21].

Одним із різновидів інституційного типу є "педагогічний дискурс". Традиційно під педагогічним дискурсом розуміється об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сміслової комунікації суб'єктів освітнього процесу,

яка функціонує в освітньому середовищі, що складається з учасників дискурсу, педагогічних цілей, цінностей та змістовної складової.

Головна мета педагогічного дискурсу – набуття учасниками досвіду в проектуванні та оцінці педагогічного або соціального явища відповідно до норм діяльності. Педагогічний дискурс передбачає співпрацю викладача і студента, педагога і вихованця в ситуації педагогічної взаємодії. Його слід розглядати одночасно як педагогічну технологію та технологію навчання. Як педагогічна технологія, дискурс відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічний дискурс має акумулювати та виражати загальні ознаки та закономірності освітнього процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Педагогічний дискурс об'єднує в собі зміст, форми і засоби навчання. Як технологія навчання, педагогічний дискурс має моделювати шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами він є наближеним до окремої методики [10, с. 9]. Індикатором ефективності педагогічного дискурсу є позитивний результат. Продуктивність навчання залежить від рівня мотивації та мотивів, які забезпечують пізнавальну діяльність.

На думку В. Карасика, розрізняють три основні підходи до розгляду дискурсу:

- дискурс як комунікативна компетенція, тобто знання, уміння та навички, потрібні для спілкування з точки зору мовної особистості;
- дискурс як мовна компетенція з позиції текстоутворення;
- дискурс як сукупність комунікативних ситуацій, які визначаються прийнятими у суспільстві інститутами та сферами спілкування (інституційний дискурс) [6, с. 2].

Соціально-прагматичними ознаками педагогічного дискурсу за В. Карасиком є:

- мета педагогічного дискурсу – соціалізація нового члена суспільства;
- його основні учасники, педагог та підлеглий, чії статусні ролі характеризуються принциповою нерівністю;
- місце спілкування заклад і найприродніша форма спілкування-заняття [2, с. 21].

Існують й інші визначення дискурсу. На думку І. Орлова, дискурс – це категорія (природної) мови, що матеріалізується у вигляді усного або письмового мовного твору, завершеного в смисловому і структурному відношенні, довжина якого потенційно варіативна: від синтагматичного ланцюга зверху окремого вислову (пропозиції) до змістовно-цільного твору (розповіді, бесіди, опису, інструкції, лекції і т.п.). Поняття "дискурс" характеризується параметрами завершеності, цілісності, зв'язності та ін., воно розглядається одночасно і як процес (з урахуванням дії соціокультурних, екстралінгвістичних і комунікативно-ситуативних чинників), і як результат у вигляді фіксованого тексту [11, с. 14].

За визначенням А. Михальської, дискурс – найважливіша складова речової події, процес мовної поведінки, мовний і невербальний обмін, що протікає в мовній ситуації та мовній діяльності. У свою чергу мовна діяльність протікає в двох сферах спілкування: 1) формальній, освітній сфері; 2) неформальній: сімейно-побутовий і сфері дозвілля в структурі актуального лексикона. Однак якими б не були відмінності у дефініції дискурсу вченими, їхні думки сходяться до спільного знаменника: дискурс є мовною комунікацією [10, с. 11].

Л. Колток (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка) вважає, що сучасний педагогічний дискурс використовує різні контексти, беручи до уваги інформаційну ситуацію, і перетворює знання в продуктивну силу [6, с. 3].

Педагогічний дискурс виступає засобом стимулювання інтересу до знань і основою для формування позитивної мотивації навчання, особливо у професійній та практичній підготовці фахівців із прикладної лінгвістики.

Над загальними проблемами розвитку прикладної лінгвістики працюють як вітчизняні так і зарубіжні мовознавці, серед яких А. Баранов, Н. Бардіна, Т. Брига, В. Корнієнко, З. Партико, Е. Савенкова, О. Селіванова, Б. Коваль, Н. Городецький та ін. Серед зарубіжних дослідників питаннями прикладної лінгвістики займаються: Х. Фергюсон, В. Відовсон, М. Холідей, У. Чейф, Т. Гівон та ін.

Так, Т. Брига розглядає прикладну лінгвістику як повноправний розділ мовознавства, спрямований на розв'язання практичних завдань різних галузей науки й техніки, повсякденного життя людини, суспільства на підставі теоретичного доробку досліджень мови й мовлення [3, с. 11-16]. В. Корнієнко зупиняється на розвитку прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей [7].

Мета статті – виявити та проаналізувати шляхи формування позитивної мотивації освітньої діяльності в професійній і практичній підготовці майбутніх прикладних лінгвістів у Державному університеті "Житомирська політехніка" через педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації освітнього процесу.

Більшість із науковців досліджують питання опанування професійної інформації та вдосконалення методичної майстерності з прикладної лінгвістики. Однак не достатньо приділяється увага питанню використання педагогічного дискурсу під час професійної та практичної підготовки майбутніх прикладних лінгвістів.

Підготовка майбутнього прикладного лінгвіста в сучасних умовах модернізації освіти в Україні передбачає оновлення змісту професійно орієнтованих курсів на факультетах університетів. У статті визначено ЗВО (заклади вищої освіти), у яких здійснюється підготовка фахівців із прикладної

лінгвістики, цикли підготовки фахівців, здійснено аналіз навчальних планів. Крім того, здійснено спробу розкрити основні чинники інтенсифікації навчання, а саме: посилення мотивації; збільшення інформативної місткості змісту освіти; застосування методів і форм навчання з прискорення темпу навчальних дій; розвиток навичок навчальної праці; використання комп'ютерів та інших нових інформаційних технологій.

Педагогічний дискурс у підготовці фахівців із прикладної лінгвістики

в Україні

Прикладна лінгвістика – спеціальність, яка з'явилася з розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, спрямована на розв'язання практичних завдань у галузі мовознавства, перекладознавства та інформаційних технологій. Прикладна лінгвістика орієнтована на студентів, які прагнуть стати фахівцями у сфері іноземної філології, глибоко володіти двома іноземними мовами (англійською та німецькою/французькою), мати фундаментальні знання в галузі перекладознавства та лінгвістики, а також бути фахівцями з питань комп'ютерної обробки текстів природною мовою, використання інформаційно-пошукових та інформаційно-довідкових систем, забезпечувати переклад та ефективний зв'язок з громадськістю [1]. Сучасний прикладний лінгвіст затребуваний у сфері економічних відносин та активізації ділових взаємин. Найважливішою характеристикою такого спеціаліста є професійне знання іноземних мов та вміння використовувати ці знання під час роботи з комп'ютерними програмами. Ми вважаємо, що педагогічний дискурс відіграє ключову роль у підготовці прикладних лінгвістів, адже, як вже було зазначено, він передбачає співпрацю викладача і студента в ситуації педагогічної взаємодії. При підготовці прикладних лінгвістів виникає подвійною взаємодія: студента з викладачами філологічних дисциплін та з викладачами ІТ-дисциплін.

На нашу думку, спеціальність "Філологія. Прикладна лінгвістика", за класифікацією І. Соколової [12], належить до підготовки філологів за двома неспорідненими спеціальностями. Підготовка таких фахівців має складатися з ефективної підготовки з філологічних навчальних дисциплін та дисциплін, які забезпечують підготовку з інформаційно-комп'ютерних технологій, які ми умовно назвемо ІТ-дисциплінами. При цьому необхідно зберігати баланс між дисциплінами загального та професійного циклу, а також практичною підготовкою прикладних лінгвістів.

За вимогою часу на ринку праці з'являються такі спеціальності, які поєднують різні галузі знань, такі як "менеджмент та іноземна мова", "математика та іноземна мова", "англійська мова і література та німецька мова і література" та ін. [13, с.23-26]. Для підготовки фахівців за такими спеціальностями необхідно створювати інтегративні навчальні курси з урахуванням специфіки філологічних та ІТ-дисциплін. При цьому також важливе застосування новітніх інформаційних технологій та запровадження дистанційного навчання при їх вивченні. У цьому контексті педагогічний дискурс може виступати як засіб мотивації освітньої діяльності в підготовці майбутніх прикладних лінгвістів, адже, як вже було сказано вище, педагогічний дискурс передбачає співпрацю викладача і студента, педагога і вихованця в ситуації педагогічної взаємодії.

Підготовка фахівців за спеціальністю "Філологія. Прикладна лінгвістика" відома в Україні ще з середини 1990-х рр. Так, за довідником 1996/1997 н. р. підготовка за цією спеціальністю відбувалася у Харківському державному університеті (нині – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна) [14]. Тоді як у "Переліку напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників-філологів за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра" (2007) вище зазначена спеціальність не вказана [8]. З цього можемо зробити висновок, що після десятирічного досвіду

підготовки спеціальність втратила актуальність. Проте в "Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю "035. Філологія", за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення", згідно з наказом МОН України (2016, 2018) була відновлена спеціальність під новим кодом "035.10. Прикладна лінгвістика" [9]. Тобто на сьогодні ця спеціальність є затребуваною та виправданою.

Проаналізуємо географічні межі ЗВО, де готують прикладних лінгвістів. Підготовка фахівців за неспорідненими спеціальностями відбувається в Київському національному лінгвістичному університеті, зокрема "Мова та література (англійська мова) і психологія", "Переклад" (дві іноземні, мови), "Менеджмент організацій" (із знанням двох іноземних мов), "Правознавство" (зі знанням двох іноземних мов), "Інформатика" (з поглибленим вивченням англійської мови), "Прикладна лінгвістика", у Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди за даними 2007/2008 н. р. була спеціальність "Інформатика (спеціалізація: англійська мова)".

За нашими спостереженнями, у 2016/2017 н. р. підготовка за спеціальністю "Філологія. Прикладна лінгвістика" здійснювалася у чотирьох державних ЗВО в Україні: Донецькому національному університеті імені Василя Стуса, Київському національному лінгвістичному університеті, Східноукраїнському національному університеті імені В. Даля, Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна [4, с. 316-330]. Тоді як у 2019/2020 н. р. коло ЗВО, які здійснюють таку підготовку, розширилося до 11, що свідчить про підвищення інтересу до цієї спеціальності через затребуваність прикладних лінгвістів на ринку праці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Перелік ЗВО, в яких здійснюється підготовка за спеціальністю "Філологія. Прикладна лінгвістика" у 2019/2020 н. р.

№	ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
1	Державний університет "Житомирська політехніка"
2	Донецький національний університет імені Василя Стуса
3	Київський національний лінгвістичний університет
4	Львівський національний університет ім. Івана Франка
5	Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського "Харківський авіаційний інститут"
6	Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)
7	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
8	Ужгородський національний університет
9	Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)
10	Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
11	Херсонський державний університет

До числа ЗВО, у яких здійснюється підготовка фахівців із прикладної лінгвістики, у 2019/2020 н. р. приєднався Державний університет "Житомирська політехніка", де вперше розпочалася така підготовка в Житомирській області.

Проаналізуємо цикли підготовки фахівців зі спеціальності "Філологія. Прикладна лінгвістика" у 2019/2020 н. р. у Державному університеті "Житомирська політехніка". Так, початковий план спеціальності поділяється на три цикли: загальної, професійної та практичної підготовки. Перші 2 цикли поділяються відповідно на 2 частини: нормативну та варіативну.

У нормативній частині циклу загальної підготовки майбутні прикладні лінгвісти вивчають такі дисципліни, як українська мова професійного спрямування, філософія, політологія, психологія, загальне мовознавство, історія світової літератури, історія англійської мови, латинська мова, сучасні технології лінгвістичних досліджень, вища математика, основи інформаційних

технологій. Тобто тут вивчаються як загальнонаукові дисципліни, так і філологічні, а також дисципліни, притаманні для підготовки майбутніх програмістів (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Частка навчальних дисциплін нормативної частини циклу
професійної підготовки спеціальності
"Філологія. Прикладна лінгвістика" у 2019/2020 н. р. [5]**

№	ФІЛОЛОГІЧНІ	год.	%
1	Практичний курс основної іноземної мови	1290	34 %
2	Практичний курс другої іноземної мови	360	9,5 %
3	Практичний курс другої іноземної мови та перекладу	720	19 %
4	Основи прикладної лінгвістики	90	2,4 %
5	Основи теорії перекладу	90	2,4 %
6	Практика перекладу основної іноземної мови	270	7 %
7	Лінгвокраїнознавство	90	2,4 %
8	Комп'ютерна та корпусна лінгвістика	90	2,4 %
9	Контрастивна типологія	180	4,8 %
	Всього:	3180	84 %
№	ІТ-ДИСЦИПЛІНИ	год.	%
10	Основи програмування	240	6 %
11	Веб-дизайн	90	2,4 %
12	Бази даних	90	2,4 %
13	Алгоритми та структури даних	90	2,4 %
14	Пакети прикладних програм	90	2,4 %
	Всього:	600	16 %
	Всього по циклу:	3780	100 %

Варто зазначити, що навчання в університеті орієнтоване на те, щоб задовольнити індивідуальні потреби студента, всебічно розвинути його здібності. У варіативній частині циклу професійної підготовки студент має змогу вибрати дисципліни з двох блоків. Так, згідно з навчальним планом, студент обирає 9 кредитів за умови збереження тижневого навантаження і має право замінити їх курсами інших спеціальностей (див. табл. 3). На нашу думку, в даному випадку педагогічний дискурс виступає як педагогічна технологія, адже він відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-

виховному процесі за наявності певних умов. У даному разі такими умовами є можливість вивчати предмети на вибір. Крім того, як уже було раніше зазначено, педагогічний дискурс має акумулювати та виражати загальні ознаки та закономірності освітнього процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Таблиця 3

Навчальні дисципліни варіативної частини циклу професійної підготовки спеціальності "Філологія. Прикладна лінгвістика" у 2019/2020 н. р. [5]

№	БЛОК ВИБОРУ 1	ГОД., %	БЛОК ВИБОРУ 1	ГОД., %
	ФІЛОЛОГІЧНІ		ФІЛОЛОГІЧНІ	
1	Практичний курс сучасної англійської мови	180	Сучасна ділова англійська мова	180
2	Практика фахового перекладу основної іноземної мови	180	Переклад і редагування професійних текстів	180
3	Практичний курс сучасної англійської мови та фахового перекладу	270	Сучасна ділова англійська мова та фаховий переклад	270
4	Загальне редагування	90	Лінгвістика тексту	90
5	Теорія міжкультурної комунікації	90	Основи теорії мовної комунікації	90
6	Медіалінгвістика	90	Групова динаміка	90
7	Курсова робота з теоретичного курсу основної іноземної мови	90	Всього:	900 59 %
	Всього:	990 65 %	ІТ-ДИСЦИПЛІНИ	
	ІТ-ДИСЦИПЛІНИ		Курсова робота з теоретичного курсу інформаційних технологій	90
8	Інтернет-програмування	90	Інтернет-програмування:РНР	90
9	Комп'ютерні мережі	90	Операційні системи	90
10	Сучасний штучний інтелект	180	Інтелектуальні експертні системи	180
11	Математичні основи лінгвістики	90	Математичне моделювання в лінгвістиці	90
12	Комп'ютерні системи обробки текстової та графічної інформації	90	Комунікативна логіка	90
	Всього:	540 35 %	Всього:	630 41 %
	Всього по блоку вибору 1	1530	Всього по блоку вибору 2	1530

Проаналізуємо цикл професійної підготовки прикладних лінгвістів. У нормативній частині циклу відсоткове співвідношення між філологічними та ІТ-дисциплінами становить відповідно *84 і 16 %* у нормативній частині (див. табл. 2). Проте ця значуща різниця компенсується у блоках вибору 1 і 2 і становить відповідно *65 і 35 %* у блоці 1 та *59 і 41 %* у блоці 2 (див. табл. 3). Крім того, вже з I курсу деякі дисципліни викладаються студентам іноземною мовою. Вивчення іноземних мов майбутніми прикладними лінгвістами у Державному університеті "Житомирська політехніка" здійснюється за автентичними підручниками, а також за навчальними посібниками високого рівня. Навчальним планом передбачено також опрацювання автентичної художньої, публіцистичної, наукової літератури тощо. Відмітимо також, що з майбутніми прикладними лінгвістами працюють викладачі з міжнародною практикою викладання. Все це в комплексі сприяє якісній підготовці фахівців зі спеціальності "Філологія. Прикладна лінгвістика". Варто зазначити, що при підготовці майбутніх прикладних лінгвістів викладачі застосовують педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації освітнього процесу для формування позитивної мотивації освітньої діяльності. Для цього вони використовують різноманітні методи навчання, які передбачають активну роботу студентів: проблемний виклад, частинно-пошуковий, дослідницький тощо.

Цикл практичної підготовки складається з таких видів практик, як навчальна, комп'ютерна-мовленнєва, комп'ютерно-лінгвістична, переддипломна, а також дипломування та захисту випускної бакалаврської роботи. Загальну кількість навчальних годин, відведених на вивчення дисциплін різних циклів, наведено у таблиці 4.

Таблиця 4

Частка загальної, професійної та практичної підготовки у змісті підготовки фахівців за спеціальністю "Філологія. Прикладна лінгвістика" у 2019/2020 н. р. [5]

ЦИКЛИ ПІДГОТОВКИ	(год.)	%
1. Цикл загальної підготовки		15
1.1. Нормативна частина	1080	
1.2. Варіативна частина	270	3,8
Усього за циклом загальної підготовки:	1350	19
2. Цикл професійної підготовки		53
2.1. Нормативна частина	3780	
2.2. Варіативна частина	1530	21,5
Усього за циклом професійної підготовки:	5310	75
3. Практична підготовка	450	6,3
Загальна кількість	7110	100

Варто зазначити, що в рамках підготовки таких фахівців вперше у Житомирській області було введено в навчальний план вивчення китайської мови як фахової дисципліни, що безсумнівно є величезним досягненням адміністрації та професорсько-викладацького складу університету. Для порівняння наведемо дані про фахове вивчення східних, класичних та інших іноземних мов у ЗВО України (див. табл. 5).

Таблиця 5

Фахове вивчення східних, класичних та інших іноземних мов у ЗВО України [14]

№	ЗВО	Мова
1	Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара	Філологія (китайська) Філологія (японська)
2	Київський національний лінгвістичний університет	Мова і література (китайська мова та англійська мова) Мова і література (японська мова та англійська мова) Переклад (китайська мова та англійська мова) Переклад (японська мова та англійська мова) Переклад (корейська мова та англійська мова) Переклад (турецька мова та англійська мова) Переклад (арабська мова та англійська мова) Переклад (перська мова та англійська мова) Переклад (мова гінді та англійська мова) Переклад (в'єтнамська мова та англійська мова) іврит та друга іноземна мова Мова і література (нідерландська)

		Мова і література (фінська) Мова і література (угорська)
3	Київський національний університет ім. Т. Шевченка	класичні мови (давньогрецька, латинська), мова та література (англійська, іспанська, італійська, німецька, новогрецька, французька, шведська) переклад східні мови та літератури (арабська, гінді, китайська, корейська, кримськотатарська, перська, турецька, японська), переклад
4	Київський університет ім. Б. Грінченка	Філологія. Китайська мова і література Філологія. Японська мова і література
5	Львівський національний університет імені Івана Франка	Філологія – арабська, перська, японська мова та література і українська мова та література Філологія (англійська мова та література та друга іноземна мова). Філологія (латинська, старогрецька, грецька мова та література та друга іноземна мова).
6	Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова	Англійська, китайська Англійська, турецька Англійська, арабська Англійська, японська
7	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського	Мова і література (англійська)/(китайська)/(німецька)
8	Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	Японська мова і література та друга іноземна мова Китайська мова і література та друга іноземна мова Перська мова і література та друга іноземна мова Турецька мова і література та друга іноземна мова Іврит та друга іноземна мова
9	Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна	Філологія (старогрецька, латинська мову та антична література) Перекладач китайської мови та літератури
10	Херсонський державний університет	Англійська мова і література (спеціалізація: турецька мова) Російська мова і література (спеціалізація: турецька мова (з поглибленим вивченням прикладної інформатики))

Аналіз навчальних планів для підготовки фахівців із прикладної лінгвістики на 2019-2020 н. р. у Державному університеті "Житомирська політехніка" засвідчив, що при підготовці таких фахівців на вивчення філологічних дисциплін виділяється більше навчального часу, ніж на ІТ-дисципліни (див. табл. 2). Проте ця різниця збалансовується завдяки дисциплінам, які студент може вивчати на вибір (див. табл. 3).

Окрім того, засобом інтенсифікації навчання є імплементація CLIL (інтегрованого предметно-мовного навчання) у формуванні та розвитку вмінь іншомовної професійної комунікації, що сприяє збалансуванню різниці у годинах, виділених на вивчення ІТ-предметів майбутніми прикладними лінгвістами. Предметно-мовне інтегроване навчання сприяє встановленню міждисциплінарних зв'язків й успішно готує майбутнього фахівця до іншомовного професійного спілкування.

Враховуючи ті обставини, що Державний університет "Житомирська політехніка" – лідер регіону з ІТ-освіти, можна сміливо висловити міркування щодо якісної підготовки фахівців із прикладної лінгвістики як філологічної її складової, так і з інформаційно-комп'ютерних технологій.

Висновки. Педагогічний дискурс є засобом інтенсифікації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Комунікативні стратегії педагогічного дискурсу, реалізовані в освітньому спілкуванні, мають стимулюючу та мотиваційну направленість, забезпечують сприятливий психологічний клімат взаємодії. Дискурс, проведений у конструктивному дусі, сприяє розвитку та імплементації нових ідей, уявлень.

Основні технології і спрямування педагогічного дискурсу зумовлені його сутністю, різновидами та етапами розгортання. Власне педагогічний дискурс є такою педагогічною технологією, яка не тільки акумулює в собі, але й реалізує в освітньому процесі різні освітні моделі та технології. Об'єднуючи в собі їх зміст, форми і засоби, педагогічний дискурс моделює шляхи освоєння конкретного навчального матеріалу, а також логіку, структуру й інтенсивність освітнього процесу. Водночас педагогічний дискурс передбачає співтворчість викладача і студента, у даному разі майбутнього прикладного лінгвіста, в ситуації педагогічної взаємодії, під час якої відбувається педагогічне перетворення людини. Роль педагога в системі такого педагогічного дискурсу полягає в мотивуванні, діагностуванні, консультуванні та інформуванні, а роль здобувача освіти щодо освітнього процесу з пасивної перетворюється на

активну. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують, що основні технології в педагогічному дискурсі невід'ємно містять творчий елемент, що відображається в методах навчання майбутніх прикладних лінгвістів.

Таким чином, засвоєння основних понять педагогічного дискурсу майбутніми прикладними лінгвістами спрямоване на формування їхньої професійної компетенції, насамперед вироблення вмінь оперувати базовими термінами професійно орієнтованих дисциплін, удосконалення дискурсного мовлення.

Можна стверджувати, що завдяки великій кількості навчальних дисциплін за вибором та інтегрованим навчальним курсам у професійній та практичній підготовці майбутніх прикладних лінгвістів у Державному університеті "Житомирська політехніка" на виході ми отримуємо висококваліфікованого фахівця, який володіє кількома іноземними мовами та компетентний у сфері інформаційно-комп'ютерних технологій.

Перспективами подальших розробок у напрямку застосування педагогічного дискурсу в професійній та практичній підготовці майбутніх прикладних лінгвістів може стати розробка навчально-методичного забезпечення для підготовки таких фахівців, а також створення інтегрованих курсів для однаково ефективної підготовки прикладних лінгвістів як з дисциплін гуманітарного та філологічного циклу, так і з інформаційно-комп'ютерних технологій.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Абiтурiєнт НТУ "ХПІ". Освітні програми НТУ "ХПІ". 035 – "Філологія. Прикладна лінгвістика" (бакалавр) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vstup.kpi.kharkov.ua/edprogram/prykladna-lingvistyka-bakalavr/> [Дата звернення 21 лютого 2020].

2. Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу / В. Андрущенко, О. Скубашевська // Вісник інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія. Педагогіка. Психологія: Зб. наук.праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. –К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14.

3. Брига Т. Розвиток прикладної лінгвістики як навчальної дисципліни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s1/1> [Дата звернення 28 лютого 2020].

4. Гайдай І.О. Підготовка вчителя-філолога подвійного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах України (1956 р. – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук, Житомир, 2018. 342 с.

5. Державний університет "Житомирська політехніка". Робочі навчальні плани, затверджені Міністерством освіти і науки на 2019-2020 н. р.

6. Колток Л.Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі: Автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.04 / Л.Б. Колток; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009 – 22 с.

7. Корнієнко В.В. Розвиток прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – 2011. – Вип. 5. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_5/zmist.html [Дата звернення 1 березня 2020].

8. Лист МОН України № 1/9-736 від 06.12.2007 "Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3200/[Дата звернення 1 березня 2020].

9. Наказ МОН України 25.05.2016 № 567 (у редакції наказу МОН України 12.04.2018 № 353) "Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 "Філологія", за якими

здійснюється формування та розміщення державного замовлення" [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0825-16> [Дата звернення 3 березня 2020].

10. Осипова С.И. Дискурс как объект педагогического анализа / С.И. Осипова, Е.И. Фомина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – Вып. № 3. – с. 9-12.

11. Орлов Г.А. Современная английская речь. – М. : Высш. шк., 1991. – 240 с.

12. Соколова І.В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: автореф. дис. докт. пед. наук. – Київ, 2008. – 44 с.

13. Сосяк, М.М. Управлінські аспекти організації навчального процесу з другої іноземної мови у педагогічних університетах. Іноземні мови. – 2001. – № 1, с. 23-26.

14. Шторгин, В.М. Навчальні заклади України: довідник. Київ: "Феміна", 1996.

АНАЛІЗ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЙОГО КОМПОНЕНТІВ ПІД ЧАС ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Світлана ДІДКІВСЬКА

Термін "змішане навчання" є дослівним перекладом англійських слів *blended learning*. Варто звернути увагу, що в англійській версії вживається саме слово *learning* – навчання, тобто процес отримання знань і умінь, в якому учень є активно діючим суб'єктом [1].

Основні принципи змішаного навчання застосовувалися ще в шістдесятих роках ХХ століття в корпоративній і вищій освіті, але сам термін був уперше використаний у 1999 році, коли американський Інтерактивний Навчальний Центр розпочав випуск програмного забезпечення, призначеного для викладання через Інтернет.

На відміну від багатьох інших педагогічних технологій, змішане навчання не має конкретного авторства і складалося багато в чому спонтанно, та стало результатом численних спроб змінити існуючі методи і принципи навчання. Така спонтанність і багатофакторність розвитку змішаного навчання викликає складності при аналізі даної технології, які починаються зі спроб сформулювати чітке визначення. Процитуємо одне з подібних визначень: "Змішане навчання – це поєднання навчальних методів" [2, с. 249].

У 2006 р. у статті "Довідник змішаного навчання" [3, с. 361–369] з'явилося перше достатньо точне визначення змішаного навчання, що відображає його основні особливості: "Змішане навчання – це система навчання, заснована на поєднанні очного навчання (навчання віч-на-віч) і навчання комп'ютерними засобами" [3, с. 361].

Представники Інституту Клейтона Крістенсена (Christensen) пропонують звузити й конкретизувати визначення: "Змішане навчання – це освітній підхід,

який поєднує навчання з участю вчителя (віч-на-віч) з онлайн-навчанням і передбачає елементи самостійного контролю учнем шляху, часу, місця і темпу навчання, а також інтеграцію досвіду навчання з учителем і онлайн" [4].

У доповіді "Визначення змішаного навчання" даний формат визначається, як "діапазон можливостей, наданих шляхом об'єднання Інтернету й електронних засобів масової інформації, з формами, які вимагають фізичної присутності в класі викладача і учнів" [5].

Слід однак зазначити, що з розширенням різноманітності комп'ютерних технологій, появою понять "електронне навчання" (2015) (як поняття, ширшого за онлайн-навчання) і "мобільне навчання", а також із використанням у моделях змішаного навчання цифрових ресурсів у режимі оффлайн, постає потреба у формуванні нового підходу до визначення.

Згідно позиції О. Кривоноса, концепція змішаного навчання (blended learning) – це відносно новий підхід у навчальному процесі, що створює сприятливе освітнє інформаційне середовище, систему комунікацій, які надають необхідну навчальну інформацію [б. с. 19-20].

Представник Університету Західного Сіднея Джина Саліба, Лінне Ранкіне та Гермі Кортес у своїй роботі "Основи змішаного навчання" визначають для нього такі складові:

- навчання віч-на-віч;
- дистанційна освіта;
- традиційні заняття за розкладом у різноманітному форматі (наприклад, заняття на вихідних, курс-інтенсив, навчання екстерном та інші);
- лекції з застосуванням новітніх технологій та у просторі соціальних мереж;
- використання симуляторів;
- групові активності та групові проєкти;
- самоосвіта та особисті завдання;
- практичні вправи та лабораторні роботи [7].

Звісно, в одному курсі змішаної освіти можуть бути використані не всі ці компоненти, а лише їхня частина, проте всі зазначені форми вирізняються потужним освітнім потенціалом та можуть використовуватись комплексно, доповнюючи одна одну.

Мета даної наукової розвідки – визначити фактори ефективності використання змішаного навчання у закладах вищої освіти на основі аналізу переваг та недоліків його компонентів.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

- проаналізувати структурні елементи змішаного навчання;
- визначити переваги та недоліки форм і методів, які застосовуються в процесі змішаного навчання;
- зробити висновок про доцільність використання змішаного навчання у ЗВО.

Методи, використані в даному дослідженні: формалізація, емпіричний та елементарно-теоретичний аналіз та порівняння.

Форми навчання. Освіта віч-на-віч та дистанційна освіта

Освіта віч-на-віч та традиційні заняття за розкладом

Навчання віч-на-віч – це навчальний метод, коли зміст курсу та навчальний матеріал викладається групі студентів особисто. Такий метод дозволяє живу взаємодію між студентом і викладачем та є найбільш традиційним типом навчання. Студенти виграють від високого рівня взаємодії зі своїми однокурсниками. Під час навчання "віч-на-віч" студенти контролюють свій прогрес згідно розкладу в завчасно визначені дати й години, тобто на практичних заняттях, контрольних роботах, заліках, іспитах під час інших форм проведення контролю знань. Навчання віч-на-віч забезпечує краще розуміння та пригадування змісту уроку та дає можливість учасникам занять взаємодіяти між собою.

Навчання віч-на-віч – це, по суті, метод, орієнтований на вчителя, і, як правило, має суттєві відмінності в різних країнах, залежно від культурних особливостей кожного народу.

Переваги навчання віч-на-віч:

- лектор подає навчальні матеріали на занятті, тому студенти мають можливість занотовувати інформацію у зручній для них формі, що допомагає їм під час підготовки до іспитів;

- студент може ділитися власними спостереженнями та порівнювати свої записи з конспектами одногрупників;

- студенти отримують відповіді на свої запитання одразу під час занять, не втрачаючи час на очікування відповіді викладача;

- викладач зосереджує увагу студентів на найважливіших розділах підручника, що зумовлює інтенсивніше опанування матеріалу;

- студент здає виконані завдання безпосередньо викладачеві, що унеможливорює втрату виконаної роботи через неуважність або технічні несправності системи;

- коротші терміни очікування результатів перевірки знань (іспитів, контрольних робіт тощо);

- деканат університету допомагає студентам вирішувати адміністративні питання, пов'язані з процесом навчання.

Але така форма навчання має й свої недоліки:

- викладач має обмежений проміжок часу для вчитки навчального матеріалу. якщо студент не має змоги відвідати заняття, він змушений запланувати додаткові заняття, що призводить до додаткових витрат, або ж працювати з матеріалом самостійно, що потребуватиме додаткових затрат часу, оскільки значна частина матеріалу, охоплена лекцією, може виявитися заскладною для самостійного опанування;

- через щільний розклад лекцій та практичних занять, викладач часто не має достатньо часу для відповідей на запитання кожного студента;

- студенту доводиться щодня приносити підручники на заняття (хоча наразі більшість студентів користується електронними варіантами підручників, котрі зручно розмістити в планшеті або ноутбуці);
- якщо студент залишить вдома підручник чи конспект, йому доведеться або обійтися без нього, або попросити одногрупника поділитися його книжками;
- підручники рідко включаються до ціни курсу, тобто, являють собою окремі витрати, необхідні для здобуття освіти;
- студенти витрачають додаткові гроші й час на проїзд до університету;
- заняття відбуваються з ранку до полудня, тому розклад занять може не відповідати індивідуальному графіку частини студентів.

Дистанційна освіта

Згідно визначення Міністерства освіти і науки України. дистанційна освіта – це можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь який зручний час [8]. Положення про дистанційну освіту [8] та Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [9] регулює права та обов'язки учасників навчального процесу.

Дистанційно в Україні можуть навчатися громадяни, які мають середню, професійну, вищу освіту, а також ті, що мають можливість виконувати дистанційно необхідні завдання за допомогою освітніх технологій. Процес навчання побудований на використанні різноманітних комунікаційних засобів. По закінченню такого навчання студенти отримують відповідні сертифікати [9].

Окремим підвидом дистанційної освіти, що набуває популярності у світі, є електронне дистанційне навчання, або *e-Learning*.

За В.Ю. Биковим, електронне дистанційне навчання – це різновид дистанційного навчання, за яким учасники й організатори навчального процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, переважно та принципово використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних

об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет, навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології [10, с. 191].

На думку С.О. Семерікова, електронне навчання є інноваційною технологією, спрямованою на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається, тому на сучасному етапі розвитку ІКТ воно може розглядатися як технологічна основа фундаменталізації вищої освіти [11, с. 21].

Ми вважаємо, що перевагами дистанційної освіти є:

- можливість поєднувати роботу з навчанням: більшість студентів, які обирають дистанційну освіту, уже мають роботу і при тому прагнуть здобути вищу освіту. Дистанційна освіта для таких студентів є найкращою можливістю. Здобувач освіти обирає зручний для себе графік. Головною перевагою такої освіти є можливість поєднати навчання з роботою та хобі;

- можливість заощадження коштів: плата за дистанційний курс зазвичай доступніша, ніж плата за денну форму навчання. Студенти, які шукають економічно вигідні варіанти, можуть обрати дистанційну програму навчання;

- можливість економити час: не втрачається час на дорогу до університету, на очікування транспорту. За умов дистанційного навчання заняття можуть відбуватися в будь-якому приміщенні при наявності комп'ютерної техніки та належного рівня інтернет-зв'язку. Студенти, яким бракує часу, які мають обмежені можливості пересування чи доступ до транспорту, можуть скористатись дистанційним навчанням;

- можливість самостійно обирати стиль спілкування: перспектива повернутися до денної форми навчання може викликати зайву тривожність у певної категорії здобувачів освіти;

- окрім того, за умови належного рівня самодисципліни та мотивації, найвизначніша перевага дистанційної освіти полягає в можливості обирати власний темп навчання. Відомий факт, що різні особистості мають нахил до різних стилів навчання та опановують матеріал з різною швидкістю. За умови синхронного навчання в аудиторії важко визначити темп, комфортний для

кожного студента. Оскільки час подання курсових робіт погоджується заздалегідь, здобувач дистанційної освіти може самостійно обирати кількість матеріалу для щоденної роботи, за умови, що у визначений термін він опанує весь навчальний матеріал. Сумніви чи запитання можуть бути опрацьовані через доступні тематичні форуми, дистанційне спілкування з викладачами, завдяки підтримці з боку постачальника дистанційної освіти (Освітній портал тощо);

- можливість самостійно обирати час та місце заняття за винятком випадків участі у відеоконференції або прослуховування синхронного онлайн-курсу, які зумовлюють визначений час. Незалежно від особистого біологічного ритму, кожен має можливість обрати оптимальний час для навчання та засвоєння матеріалу;

- визнання дистанційної освіти роботодавцями та суспільством за умови належної державної акредитації курсу. Прикладом може слугувати Індія, де всі програми дистанційної освіти затверджені Радою дистанційної освіти, автоматично визнаються при працевлаштуванні на посади та служби в центральному уряді. Роботодавці з приватного сектору також зацікавлені у працівниках, які здобули дистанційну освіту, особливо у випадках необхідності підвищення рівня знань та кваліфікації працівника, а також забезпечення його дипломом, необхідним для отримання вищої посади. Дистанційна освіта дозволяє зробити це без відриву від виробництва.

До недоліків ми відносимо такий ряд проблем:

- складність зосередження на навчанні. Зростає кількість факторів, що відволікають студента: за відсутності зовнішнього контролю з боку викладачів чи допомоги колег-студентів, збільшується небезпека втрати концентрації на матеріалі та неможливості вкластися в поставлені терміни. Вмотивованість і зосередженість студента – запорука вдалого опанування матеріалу курсу дистанційного навчання. Якщо студент схильний до зволікання і не може дотримуватися строків, дистанційна освіта не для нього;

– приховані витрати: хоча вартість програми дистанційного навчання зазвичай дешевша, ніж звичайна програма, висока ймовірність виникнення прихованих витрат. Наприклад, курси дистанційного навчання найчастіше пропонуються в Інтернеті. У зв'язку з чим можливі деякі початкові витрати, такі як встановлення комп'ютера та отримання надійного підключення до Інтернету (за умови їх відсутності). Можливо, студентам також доведеться придбати додаткові ресурси, такі як принтер, веб-камера тощо. Деякі витрати можуть виникати протягом всього процесу дистанційного навчання, як-от витрати на обслуговування та електроенергію;

– складність технічних аспектів: надмірна залежність від техніки може бути головним недоліком у режимі дистанційного навчання, особливо, коли навчання відбувається в онлайн-середовищі. Будь-який збій у роботі програмного забезпечення або обладнання може призвести до раптового переривання процесу навчання всіх студентів, і, як результат, до втрати душевного спокою як останніх так і самого викладача. Так само, якщо студент не є знавцем комп'ютерних технологій, хоча б на мінімальному рівні, його досвід навчання може бути незадовільним;

– важкість знаходження кваліфікованих спеціалістів серед викладачів: навіть у процесі звичайної освіти важко знайти дійсно хорошого вчителя чи викладача, оскільки у зв'язку з низьким рівнем заробітної платні у сфері освіти, в цій галузі дійсно залишаються доволі мало якісних спеціалістів. У випадку дистанційної освіти ситуація ускладнюється тим, що не всі спеціалісти готові вести свої курси дистанційно. І навіть у таких існує вірогідність, що якість дистанційного курсу буде все ж нижчою, ніж у курсі очному, бо іноді технологія не може досягти повної ефективності в процесі подачі/засвоєння матеріалу в такому навчальному процесі. Організатори дистанційної освіти повинні усвідомити, що навчають учнів не технології, а високопрофесійні та ефективні викладачі;

– сумнівна достовірність отриманих ступенів: незважаючи на те, що дистанційна та онлайн-освіта починають отримувати визнання, зберігається велика ймовірність шахрайських та неакредитованих установ, які надають можливість отримання ступенів. Зі збільшенням кількості дистанційних/онлайн-програм також зростає кількість шахраїв. Це впливає на шанси невизнання дистанційного диплому потенційними роботодавцями.

Методи навчання

Соціальні мережі в освіті

Соціальні мережі (social media) – це платформа, що швидко розвивається та яка дозволяє спілкуватися, висловлювати та ділитися всіма видами аудіо-, візуального чи письмового контенту. Багатогранність соціальних мереж дозволила створити нову культурну парадигму, яка впливає на засоби керування технологіями та бізнесом, одночасно змінюючи спосіб взаємодії людей. Однак, подібно до інших функціональних сфер життя в цілому та освіти зокрема, значення соціальних мереж може бути розцінене двояко.

До позитивної сторони можна віднести:

– додаткові можливості колаборації. Багато студентів у всьому світі отримали в свої руки соціальні мережі, як засіб спілкування, обміну думок що дає шанс студентам дізнатись думки та можливості один одного, а також створювати проекти у тісній співпраці один з одним;

– викладачі можуть використовувати соціальні мережі, щоб допомогти своїм учням інтегруватись у науковий колектив та ефективніше співпрацювати в ньому. Студенти можуть створити живий, інтерактивний потік, твітуючи питання, пояснення чи відповіді на тему;

– ці мережі також можуть покращити взаємовідносини студентів, надаючи студентам з підвищеною тривожністю чи інтровертним типом особистості зручні способи спілкування зі своїми одногрупниками.

– завдяки технологіям і пристроям (смартфони, планшети) значно полегшується обмін знаннями.

Але негативна сторона, на нашу думку, є також суттєвою: великий відсоток студентів відчуває труднощі з концентрацією уваги в навчальному процесі. Враховуючи кількість та різносторонність контенту, ми можемо констатувати, що ця проблема постає для таких студентів як найсуттєвіша.

Якість контенту також може викликати проблеми. Добираючи навчальний матеріал для своїх лекцій кожен викладач витрачає немало часу та зусиль, забезпечуючи достовірну інформацію, яка принесе студентам максимальну користь. Далеко не всі, хто розміщує інформацію в соціальних мережах мають подібну мотивацію.

Також варто звернути увагу на вже сформовану в деяких студентів хворобливу залежність від соціальних мереж. У таких випадках використання соціальних мереж є нерациональним.

Використання симуляторів у навчанні

У даний час майже всі симулятори комп'ютеризовані і включають багатоступінчасті алгоритми, які оцінюють ефективність дій на підставі прийнятих рішень. Більшість симуляторів засновані на реальних процесах у промисловості, і, отже, вони використовують реальні дані, що забезпечують максимальну точність деталей та надання реалістичного досвіду.

Використання моделей в навчальному процесі не вважається новим методом, моделювання в навчанні використовуються здавна. Симулятори можуть використовуватись в усіх галузях навчального процесу, починаючи з початкових класів до вищих освітніх установ. Тож симулятори дають можливість без будь-яких інструментів моделювати фізичні процеси і віртуально проводити лабораторні заняття.

До переваг використання симуляторів відносять:

- суттєву економію фінансів навчального закладу. Це дозволяє заощадити кошти та витратити їх на інші потреби;
- оскільки більшість симуляторів не потребують значних фінансових витрат, вони дають студентам можливість проводити деякі дослідження кілька разів для кращого розуміння матеріалу;

– безпека у використанні. Проведення деяких досліджень загрожує людині летальними наслідками. Наприклад, вивчення подій, пов'язаних із ядерною фізикою. Цього виду дослідження не тільки вимагають великих фінансових витрат, але і створюють небезпеку для людського життя. За допомогою симуляторів студенти, хоч і віртуально, мають можливість втілити в життя вивчені на уроках знання. У ході проведення цих досліджень студенти зміцнюють теоретичні знання і вносять свій внесок у розвиток технологій та впровадження їх в життя;

– впровадження симуляторів у навчальний процес дозволяє вдосконалити їх;

– у деяких випадках прогрес симуляторів досягає того рівня, коли вони дають результати однакові з результатами реальних досліджень.

До недоліків же можна віднести такі пункти:

– моделювання не завжди здатне повністю відтворити реальні ситуації;

– вартість симуляторів може бути зависокою, до того ж вони вимагають постійного оновлення та обслуговування;

– не кожену ситуацію можна включити в симулятор;

– персонал повинен пройти навчання щодо використання програмного забезпечення та / або апаратного забезпечення, і це потребує часу та коштів;

– у симульованій ситуації студенти не відчувають відповідальності за свої вчинки. Крім того, вони не отримують реального досвіду і, стикнувшись із ситуацією, що була вже пройдена в симуляторі, в реальному житті можуть розгубитись.

Метод роботи в групах

Навчання в групах може бути описано як позитивна взаємозалежність, в якій студенти краще сприймають навчальний матеріал, адже вища продуктивність кожного учасника збільшує ефективність всієї групи. Така форма навчання часто передбачає специфічне втручання викладачів для максимально корисної взаємодії учасників групи та найбільш ефективного навчання студентів. Ця форма навчання може застосовуватись у малих і

великих класах, у різних дисциплінах, а в окремих випадках може стати одним з найефективніших підходів до викладання, доступним для викладачів.

Переваги групових проєктів:

– формування базових навичок співпраці. Співпраця – це тип взаємодії у спільній діяльності, котрий є незамінним елементом сучасного суспільства. У процесі співпраці виділяється загальна мета, загальний мотив, спільні дії, загальний результат. Формування навичок співпраці – процес тривалий і дуже складний. У результаті повинна бути вироблена узгодженість між усіма його учасниками, яка дозволила б досягати максимально хороших результатів у мінімальні терміни. Навички співпраці – доведені до звичок способи поведінки людей у ситуаціях, коли необхідно знайти найбільш ефективне застосування своєму особистому потенціалу в колективному середовищі;

– максимальна ефективність груп, що сформовані з різнобічно розвинених людей. Хтось має талант до збору інформації, хтось до художнього мистецтва, а хтось до ораторства. Виконуючи групові проєкти більшість студентів отримує можливість розвинути свої таланти та продемонструвати їх іншим. Кожен студент, у залежності від своїх сильних сторін, найбільш активно включений у певний етап роботи, на якому може в повній мірі розкрити себе як особистість;

– більше людей здатні працювати над об'ємнішою задачею. Якщо проєкт завеликий, студент не досягне його самотужки, проте з допомогою одногрупників навіть об'ємна задача може бути розв'язана ефективно;

– у рамках проєктної групи можуть бути утворені підгрупи, що пропонують різні шляхи вирішення проблеми, ідеї, гіпотези, точки зору; цей елемент змагання підвищує мотивацію учасників і позитивно впливає на якість виконання проєкту.

Недоліки групових проєктів:

– важко чітко відслідковувати всі етапи проєкту. Коли працюючих над проєктом багато, завжди потрібно завчасно обговорювати терміни виконання кожного етапу. І навіть тоді існує вірогідність, що частина студентів не вкладається в строки, і в результаті буде затримка проєкту для всіх учасників;

– викладачеві часто буває важко оцінити діяльність кожного конкретного учня в групі. Таким чином, студенти не завжди отримують об'єктивну характеристику своєї діяльності, а іноді, прикриваючись спинами своїх одногрупників, взагалі не працюють над проектом;

– студент не завжди осягає всі етапи проекту. Зазвичай при роботі над таким проектом студенти ділять обов'язки між собою і кожен виконує свою частину. Таким чином, більшість з учасників лише оглядово ознайомляться з тими частинами проекту, над якими працюють їх одногрупники;

– навіть приклавши максимум зусиль для роботи над проектом студент не може бути впевнений що все пройде добре, бо невідома успішність інших студентів у виконання їх частин цього проекту.

Метод індивідуальних проектів

Індивідуальний проект зазвичай виконується самостійно під керівництвом викладача з обраної теми в рамках одного або декількох досліджуваних навчальних предметів, курсів з будь-якої обраної області діяльності (пізнавальної, практичної, навчально-дослідницької, соціальної, художньо-творчої та ін.).

Індивідуальні студентські проекти є одним із сучасних методів навчання, що дозволяє не лише отримати знання з обраного предмету та продемонструвати їх викладачеві, але й отримати практичні навички, що можуть знадобитись у подальшому житті.

До переваг індивідуальних проектів можна віднести:

- повноцінне формування знань, умінь та навичок. Оскільки всі етапи проекту виконуються одним студентом, він поглиблено вивчає кожен із них;
- у студента повноцінно формується почуття відповідальності, оскільки виконання проекту і його якість залежать тільки від нього самого;
- об'єктивна оцінка викладачем всіх етапів діяльності студента;
- студент бачить прямий взаємозв'язок між своїми стараннями та успішністю своєї діяльності.

До недоліків відносимо:

– складність поставлених задач. У більшості випадків проєктна робота займає не годину і не дві. Це складне, комплексне завдання, розбите на кілька об'ємних етапів, котрі студенту доведеться долати самотужки, тому бажано, щоб викладач контролював успішність виконання;

– не всі студенти здатні оптимізувати свій час працюючи над проєктом рівномірно, протягом усього часу, виділеного на даний проєкт. Таким чином, деякі зі студентів опиняються із завданням один на один за ніч перед здачею.

– у студента вже має бути певний базис знань з предмету, з якого він виконує індивідуальний проєкт. Якщо такий базис відсутній, навіть при максимумі докладених зусиль результат буде незначним, а фінальна оцінка – поганою. Врешті-решт це може призвести до повного розчарування студента в собі, у предметі та повної втрати зацікавленості в навчанні взагалі.

Практичні методи

Використання практичних методів і прийомів навчання значною мірою поширене поряд з іншими. З усього їх різноманіття можна виділити як основні форми: вправи, лабораторні роботи, практичні роботи та пізнавальні ігри.

Практичний метод полягає в застосуванні наявного знання, тобто він спрямований на вироблення вміння застосовувати знання на практиці.

За допомогою практичного методу студенти можуть значно поглибити наявні вміння та знання, довести якість виконання завдань до досконалості, навчитися виявляти й виправляти помилки та краще контролювати свою роботу, а також активізувати прагнення до пізнання.

Практичний метод навчання – це процес, в рамках якого можна виділити наступну послідовність дій:

- знайомство учнів з теоретичною частиною проблеми;
- попередній інструктаж;
- ілюстрацію роботи на прикладі вчителя;
- власне, виконання завдання;
- контроль виконаної роботи, перевірку та оцінку.

Доцільно проводити практичну роботу відразу після того, як було закінчено вивчення великого тематичного розділу, оскільки вона повинна мати характер узагальнення. Вона може бути проведена не тільки в аудиторії чи лабораторії, але й за її межами, наприклад, на дослідній ділянці.

Працюючи за цим методом можна отримати такі переваги:

- формування у студентів практичних навичок. Під час виконання практичних завдань студенти перетворюють свої теоретичні знання на практичні вміння що дозволить краще запам'ятати матеріал і поглибити його розуміння;

- різноманітність вправ. Для кожної дисципліни характерні свої вправи, викликані її специфікою. Так, на заняттях з іноземних мов використовуються граматичні та орфографічні вправи; для занять математичного циклу характерні рішення задач і прикладів, а також побудова креслень; для занять з циклів географії та історії – робота з картами; на заняттях із фізичної культури та виховання мають місце розвивальні вправи, ритмічні, дихальні тощо;

- основа для подальшого вивчення матеріалу. Сформовані в ході різних вправ знання і вміння служать фундаментом для подальшого навчання.

Але варто пам'ятати і про певні обмеження, що накладає цей метод:

- найважливішим із них є свідоме виконання учнями завдання. Це дуже складне завдання для багатьох студентів, оскільки різні люди мають різні аналітико-синтетичні здатності. У зв'язку з цим дуже важливі педагогічні прийоми, що вимагають зіставлення, встановлення подібності та відмінності, що стимулюють студентів до розуміння конкретного завдання, концентруючи їх знання та досвід, що будять інтерес до запропонованої роботи, а також формують у студентів інтерес до навчальної діяльності;

- вправи повинні використовуватися в певній системі з поступовим підвищенням рівня складності завдань і самостійності учнів при виконанні. При цьому обов'язково повторення вправ певних типів на обмеженому навчальному матеріалі, щоб придбати певні вміння;

– багато часу витрачається для урізноманітнення вправ в межах одного навчального предмету, щоб уникнути механічної роботи дітей та сформувати у них вміння застосовувати отримані знання спочатку в умовах, наближених до попередніх, а потім у нових.

Висновки. За допомогою методів формалізації, емпіричного та елементарно-теоретичного аналізу та порівняння в роботі було проаналізовано структурні елементи змішаного навчання, визначено переваги та недоліки форм та методів, які відносять до змішаного навчання.

Отже, провівши детальний аналіз питання змішаного навчання можна зробити висновки, що структура змішаного навчання має варіюватися. Існують десятки моделей з різним ступенем "онлайнових" і ступенем участі вчителя, яку можна визначити як частку зовнішнього контролю вчителем учня. На думку авторів визначення змішаного навчання, які займаються вивченням досвіду сотень навчальних закладів, які працюють в цій моделі, дійсно хороший результат демонструють школи, чия діяльність відповідає таким параметрам як персоналізація, умотивованість (коли у кожного студента є висока мета, до якої він прагне, і вміє вписувати навчальну активність у маршрут до цієї мети) та особиста відповідальність за власні навчальні результати (коли студенти розуміють, що це їхній вибір, їхнє рішення вчитися так, як навчальні результати – це їхня зона відповідальності).

Основна ідея змішаного навчання не в тому, що частина навчання відбувається онлайн, а в тому, що в студента з'являється можливість (і обов'язок) самостійно контролювати свої темп, час і місце навчання. Суть у тому, що у студента з'являється можливість самостійно вирішувати, як, коли, де і з якою швидкістю вчитися. Все це вбудовано у визначення змішаного навчання. І навіть якщо повністю реалізувати процес навчання через ІТ-технології, але прибрати цей компонент (можливість студента обирати шлях, час, місце і темп), ми отримаємо прекрасне використання технологій, але на виході система освіти сформує людей, нездатних до прийняття рішень, забезпечення свідомого вибору і творчості. Тому питання не в глибині

проникнення технологій, а в тому, чи розвиває система освіти здатність студентів до саморегуляції. Чи формує вона людину, здатну приймати рішення і відповідати за них. І з цими завданнями справляється змішане навчання, що відповідає індивідуальному підходу у використанні його форм та методів.

Таким чином, збільшення відсоткового вмісту компонентів змішаного навчання залежатиме від індивідуальних особливостей студентів кожної окремої групи. Наприклад, група відповідальних студентів, зацікавлених у поєднанні навчання з роботою, буде ефективніше навчатись на дистанційній формі навчання з отриманням інформації як при самостійному пошуку так і осяганням інформації, викладеної в соціальних мережах викладачами. І навпаки, група, що складається зі студентів, котрі мають проблеми з концентрацією уваги, отримає кращі результати при очній формі навчання, отримуючи знання напряду від викладача під час лекції та виконуючи практичні завдання в аудиторії під його контролем.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Смешанное обучение – инновация XXI века. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://interactiv.su/2017/12/31/смешанное-обучение-инновация-xxi-века/>. (дата звернення: 27.03.2019).

2. Nouby A. The Effect of Designing a Blended Learning Environment on Achievement and Deep Learning of Graduate Students at the Arabian Gulf University. / A. Nouby, T. Alkhazali. // Open Journal of Social Sciences. – 2017. – №5.

3. Ning D. A Pedagogical Framework for Web-Based Autonomous English Learning in Chinese Context from the Perspective of Eco-Constructivism. / D. Ning. // Open Journal of Modern Linguistics. – 2015. – №5.

4. Blended Learning [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/>. (дата звернення: 27.03.2019).

5. Norm F. Report: Defining Blended Learning [Електронний ресурс] / Friesen Norm. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf. (дата звернення: 27.03.2019)

6. Кривонос О.М. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. / Олександр Миколайович Кривонос // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка] . – 2015. – №8. – С. 19–23.

7. Saliba G. Fundamentals of Blended Learning. Learning and Teaching Unit. [Електронний ресурс] / G. Saliba, L. Rankine, H. Cortez. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.westernsydney.edu.au/pdf>. (дата звернення: 27.03.2019).

8. Дистанційна Освіта [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita>. (дата звернення: 27.03.2019)

9. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/>. (дата звернення: 27.03.2019)

10. Биков В.Ю. Дистанційне навчання / В.Ю. Биков // Енциклопедія освіти України / В. Ю. Биков., 2008. – С. 191 – 193.

11. Семеріков С.О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук : 13.00.02 / Семеріков Сергій Олексійович – Київ, 2009. – 536 с.

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА ДОПОМОГОЮ
ДИСКУРСИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Ірина Ковальчук,
Світлана СУХОВЕЦЬКА,
Людмила ФУРЦОВА**

Дефініції понять компетентність та компетенція

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО). У програмі з іноземної мови для ЗВО зазначено, що іноземні мови виступають засобом міжкультурного спілкування, володіння якими веде до взаєморозуміння в будь-якому полікультурному та мультилінгвальному просторі. Отже, стає очевидною роль іноземної мови як навчального предмета і зміна вимог до неї [16, с. 310].

Останнім часом змінився статус іноземної мови в суспільстві, оскільки найважливішим завданням для випускників немовних спеціальностей стає не тільки практичне оволодіння іноземною мовою, але й надбання тих соціокультурних та комунікативно поведінкових навичок і вмінь, які в подальшому їм ефективно допоможуть. Зазначимо, що розширення міжнародного співробітництва вимагає від сучасного фахівця володіння іноземною мовою на принципово новому рівні – як інструментом, який дозволяє не тільки вільно орієнтуватися в сучасному суспільстві, але і якісно виконувати свої професійні функції, розширювати свій професійний і культурний кругозір у процесі залучення до різноманітних джерел інформації [16, с. 310].

Підвищення ролі викладання іноземних мов у ЗВО є нагальним питанням, яке виникло у зв'язку з інтеграцією України в європейський і світовий освітні простори, необхідністю реалізації положень Болонської декларації, потребою гідно конкурувати в умовах світового ринку праці. Тому перед сучасною вищою школою стоїть завдання сформувати не лише конкурентоспроможного професіонала, який володіє щонайменше однією іноземною мовою, а передусім полікультурну особистість [12, с. 104].

Логіка дослідження передбачає вирішення питання співвідношення двох понять – "компетентності" та "компетенції", оскільки обидві категорії мають безпосередній стосунок до комунікативної підготовки студента.

Деякі дослідники ототожнюють ці поняття, інші вважають, що вони є різними за своєю структурою та сутністю, дехто вважає компетенцію складовою компетентності. Тому актуальним є аналіз різних підходів зарубіжних і вітчизняних науковців до тлумачення понять "компетенція" та "компетентність".

Проблема дослідження феномена компетенція/компетентність знайшла відображення в наукових розвідках зарубіжних дослідників, серед яких: І. Байденко, Г. Белицька, В. Болотов, Т. Браже, Ж. Делор, В. Загвязинський, Т. Ісаєва, Є. Конюхова, С. Картунов, Н. Кузьміна, В. Куніцин, В. Нестеров, Д. Пилипишин, Дж. Равен, Дж. Вінтертон, Н. Гангані, Р. Уайт, Д. Хаймс, М. Малдер, Н. Хомський, В. Хутмахер, А. Хуторський, Ед. Шорт та ін. Серед вітчизняних дослідників варто зазначити Н. Бабенко, В. Гриценко, А. Кравченко, Г. Красильникову, С. Максименко, Л. Онуфрієву, Ф. Папаяні, О. Скубашевську, Г. Шатковську та ін.

Визначення "компетенції" та "компетентності" також пропонують такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, Європейський Союз, Міжнародна комісія Ради Європи та інші.

У словнику іншомовних слів (С. Морозов, Л. Шкарапута) "**компетентність** [лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний] визначено як поінформованість, обізнаність, авторитетність" [19, с. 282].

У великому тлумачному словнику української мови "компетентність" визначено як "*властивість* за значенням, компетентний, тямущий, кваліфікований" [5, с. 445].

В енциклопедії освіти (голов. ред. В. Кремень) поняття "компетентність" потрактовано як "*набуту характеристику особистості*, що сприяє успішному входженню молодого людини в життя суспільства. Її розглядають як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері" [6, с. 408].

Аналіз наукової літератури показав, що серед учених немає спільної думки щодо цього питання. Деякі з них визначають компетентність як "*інтегральну здатність особистості*, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності" (Г. Селевко) [34, с. 138-143]; *атрибут особистісного рівня, систему засвоєних способів*, за допомогою яких людина вирішує ті чи інші проблеми своєї життєдіяльності (В. Семиченко) [35, с. 11]; "*інтелектуально й особистісно зумовлений досвід* соціально-професійної життєдіяльності людини, в основі якого лежать знання" (І. Зимня) [28]; "*володіння людиною відповідною компетенцією*, яка включає особистісне ставлення до неї та предмету діяльності, тобто визначає її як *особистісну якість (характеристику)*, що вже склалася" (А. Хуторський) [41]; *інтегративний показник якостей* особистості, важливим компонентом якого є не сума отриманих знань та вмінь, а вміння спеціаліста мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід (Л. Степашкіна) [37]; *готовність* реалізувати свій потенціал (знання, вміння,

досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої діяльності в професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення" (Ю. Татур) [39, с. 9]; *здатність* успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання; *"специфічна здатність*, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії, як комплекс чотирьох компетентностей *поведінка* або *дія*; *володіння* знаннями, уміннями та навичками; *ступінь* або *рівень здібностей*, що офіційно вважають достатнім; і, нарешті, *властивість* або *спосіб* буття людини" (Ед. Шорт) [44, с. 22]; *об'єктивна категорія*, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, які можуть бути застосовувані в широкій сфері діяльності людини (О. Пометун) [14, с. 16]; "це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – узагалі будь-якій людині" (І. Родигіна) [15, с. 32-33].

Відповідно до "Закону про освіту" 2017 року, поняття компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [8, с. 2].

Як видно з попереднього аналізу багато авторів даючи визначення поняття "компетентність" не завжди розмежовують базові (ключові) компетентності та професійні, таким чином не поділяючи соціальне життя особистості та її трудову діяльність.

Вважаємо за доцільне зазначити, що варто розуміти відмінність поняття "компетенція" від поняття "компетентність".

Новий тлумачний словник української мови трактує слово "**компетенція**" як *"добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи"* [23, с. 874]. У Новітньому енциклопедичному словнику компетенція визначається як *"коло повноважень якого-небудь органа, посадової особи; коло питань, в яких конкретна особа має знання, досвід"* [31, с. 595]. У словнику російської мови С. Ожегова це поняття визначено як *"коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав"* [36, с. 289].

У словнику української мови "компетенція" є похідним поняттям від компетентності та означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а "компетентність" – семантично первинна категорія, що представляє їх інтеріоризовану (трансформовану в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий "багаж" знань людини [20, с. 430].

В енциклопедії освіти (голов. ред. В. Кремень) "компетенція" – *"це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат"* [6, с. 409].

У науковій літературі представлено різні позиції вчених із визначення поняття компетенція, але ключовим вважають здатність особистості до дій. Отже, деякі вчені зауважують, що компетенція – *"це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт залежно від поставлених завдань, проблемних ситуацій тощо"* (В. Байденко) [24, с. 5]; *загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню"* (С. Шишов та В. Кальней) [42, с. 262]. Дж. Равен також розглядав компетенції як *мотивовані здатності* [33, с. 142];

"здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів; це здатність особистості діяти" (С. Бондар) [4, с. 9]; "сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента стосовно до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто й соціально значущої продуктивної діяльності. Це готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації" (А. Хуторський) [37]; *володіння ситуацією в умовах мінливого навколишнього середовища*, це здатність ефективно реагувати на вплив середовища або змінювати його (Єд. Шорт) [44, с. 22-24].

Український дослідник О. Ситник зазначає, що поняття "компетенція" треба вживати, урахувавши вітчизняні мовні стереотипи. Це поняття традиційно вживають зі значенням "коло повноважень", "компетентність" пов'язують з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [18, с. 2-9].

Питання співвідношення проаналізованих понять "компетентність" і "компетенція" також трактують по-різному. Одні вчені (Н. Кузьміна, О. Ломакіна) розглядають компетенцію як базу, основу для подальшого формування й розвитку компетентності [30, с. 125]. Інша група дослідників (Л. Ігнатенко, С. Данилова) розглядають компетентність і компетенцію як взаємодоповнювальні одиниці, при цьому відзначають, що термін компетентність застосовується до характеристики рівня професійної підготовки [26, с. 18].

Проаналізувавши всі наявні визначання, ми вважаємо, що ***компетентність – це володіння компетенціями, що проявляються через функції в певній галузі.***

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання дискурсивної технології навчання на заняттях з англійської мови під час формування комунікативної компетентності студентів немовних навчальних закладів.

Більшість із науковців досліджують питання формування комунікативної компетентності студентів немовних навчальних закладів. Однак не достатньо приділяється уваги питанню використання дискурсивної технології навчання на заняттях з англійської мови під час формування комунікативної компетентності студентів.

Формування комунікативної компетентності за допомогою дискурсивної технології навчання

Вивчення сутності поняття "**комунікативна компетентність студента**" передбачає розгляд понять "комунікативна компетентність" більш детально.

Однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають **комунікативну компетентність**, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків.

Н. Ашиток зауважує, що комунікативну компетентність у науковій літературі часто відносять до непрофесійних компетенцій разом з інформаційною, соціальною, загальнокультурною та іншими видами компетенцій [1, с. 66].

Трактування цього поняття різними науковцями також розбігаються. У вузькому розумінні під комунікативною компетентністю розуміють "*здатність організовувати інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами з урахуванням стосунків між ними*" [32, с. 156].

Деякі вчені тлумачать комунікативну компетентність як "*засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними й невербальними засобами спілкування, причому наголошують, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню*" (Ю. Ємельянов) [7, с. 37]; *систему внутрішніх ресурсів особистості, потрібних для ефективних комунікативних дій у широкому діапазоні ситуацій міжособистісної взаємодії. Ці ресурси включають: когнітивні можливості людини щодо сприймання, оцінювання та інтерпретації ситуацій*

(Е. Руденського) [21, с. 104]; *"уміння орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з довірливим, завдяки розумінню себе та інших, ураховуючи зміну психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення"* (Є. Кузьміна та В. Семенов) [29, с. 23]; *певну інтегральну характеристику спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності* (М. Заброцький) [7, с. 32]; *здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з людьми* (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков) [27, с. 255]; *реалізувати комплекс особистісних можливостей*, а тому є одним із показників психологічної зрілості (О. Холоста) [40, с. 130]; *урізноманітнювати спілкування, формулювати завдання, розв'язувати конфлікти, уміння взаємодіяти з представниками різних культур, наявності здатності вести переговори* (О. Веретеннікова) [25, с. 26-30].

Отже, ми бачимо, що більшість дослідників визначають комунікативну компетентність через сукупність знань, умінь і навичок, а також розглядають її як здатність особистості здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну мовленнєву діяльність, на характер якої впливають різноманітні чинники. Варто зазначити, що всі визначення взаємодоповнюють один одного. Тому можна визначити ***комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.***

Дослідження сутності поняття комунікативна компетентність студентів немовних навчальних закладів за допомогою дискурсивної технології навчання на заняттях з англійської мови також передбачає розгляд поняття ***"дискурс"*** та ***"дискурсивної технології"*** більш детально.

Вважають, що вперше "дискурс" у науковій літературі було згадано американським вченим З. Харрісом у 1952 р. Однак визначення поняття

дискурсу все ще залишається дискусійним і трактується вченими з точки зору різних наукових парадигм.

Аналіз джерел наукової літератури свідчить про те, що цілий ряд зарубіжних та вітчизняних науковців звертались у своїх роботах до аналізу поняття "дискурс", зокрема Е. Бенвеніст, П. Серіо, З. Харріс, Н. Бершадська, В. Вашкевич, О. Кравченко-Дзондза, О. Кучерява, В. Морозов, О. Серняк та інші.

Також необхідно зазначити, що в науковій літературі існують різні підходи тлумачення терміну "дискурс".

За Н. Бершадською, педагогічний словник визначає дискурс як *важливу складову мовленнєвої діяльності, вербальний та невербальний обмін, що відбувається в мовленнєвій ситуації* [3, с. 11]. Тобто, насамперед, на відміну від тексту, дискурс є засобом реалізації певних комунікативних цілей у контексті конкретної комунікативної ситуації. Дискурс використовується для формування уявлення про учасників спілкування, їхні цілі, умови створення і сприйняття повідомлення. Висловлювання, яке виникає в результаті спілкування, у методиці навчання іноземних мов відповідає термін "дискурс".

О. Серняк, спираючись на дослідження американського лінгвіста З. Харріса, у своїй роботі зазначає, що науковець тлумачить дискурс як *послідовність реплік, виголошених однією (або більше) людиною в певній мовленнєвій ситуації*, і стверджує, що будучи комплексною одиницею, яка складається з послідовності складових, котрі перебувають у смисловому зв'язку, дискурс, на відміну від статичного іншомовного тексту, має комунікативний характер [17]. З. Харріс вважає, що дискурс *є текстом у спілкуванні*, який передбачає послідовність мовленнєвих актів у контексті конкретної комунікативної ситуації [43, с. 234].

На думку О. Кравченка-Дзондзи, педагогічний дискурс – *це професійно націлене спілкування, середовище*, де співіснують різні фахові дискурси, які, у свою чергу, виступають частиною професійного простору. Водночас дискурс не

має чітких меж, оскільки він взаємодіє з іншими професійними дискурсами [10, с. 55].

У процесі впровадження різних технологій педагогічного дискурсу створюється комунікативне середовище, що сприяє досягненню навчальних та виховних цілей, які спрямовані на формування нових компетентностей, що мають як особистісний, соціальний, так і професійний характер. Згідно з визначенням Л. Шелюк, педагогічний дискурс є *ефективною засадою функціонування сучасного освітнього середовища*, в якому засобами науки, навчання і виховання формується особистість. Він покликаний інтенсифікувати модернізаційні процеси в освіті та забезпечити їх динамічність, цілеспрямованість і незворотність [22, с. 210].

Розкриваючи суть педагогічного дискурсу як міждисциплінарного поняття М. Кухта [11, с. 343], посилаючись на низку досліджень зазначає, що педагогічний дискурс – це *різновид спілкування, що відбувається в межах освітнього соціального простору* і визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації (В. Карасик, О. Коротєєва). Індикатором ефективності педагогічного дискурсу, на думку М. Кухти, виступає очікуваний позитивний результат навчання.

З іншого боку, досягнення позитивного результату в навчанні тісно пов'язане з внутрішньою мотивацією, яка є безперечним стимулом будь-якої пізнавальної діяльності. Отже, педагогічний дискурс може бути додатковим важелем для формування позитивної мотивації студента.

Головною метою будь-якого дискурсу, з точки зору В. Вашкевича та В. Морозова, є *досягнення згоди, взаєморозуміння, консенсусу між тими, хто спілкується, співпрацює, співіснує тощо*. На думку цих вчених *дискурс має "триєдний характер"*: 1) у професійній галузі дискурс допомагає сформувати основні компетентності фахівця, 2) у суспільному житті дискурс сприяє формуванню цілісної особистості, 3) розвиває повноцінну, самодостатню особистість, що є важливим у процесі особистісного становлення [9].

Отже, узагальнюючи думки З. Харріса, О. Кравченка-Дзондзи, Л. Шелюк та інших, можемо зробити висновок, що дискурс має комунікативний характер. На основі проведеного аналізу хочемо підкреслити, що розвиваючи мовленнєву компетентність, дискурс допомагає у формуванні особистості. Ми вважаємо, що *педагогічний дискурс є невід'ємною частиною професійно націленого спілкування, він не лише створює сучасне освітнє середовище, а й стимулює його розвиток.*

Наскрізною особистісно зорієнтованою технологією, елементи якої необхідно використовувати на всіх етапах формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, є *дискурсивна технологія*. Український вчений Ф. Бацевич [2, с. 187] розкриваючи поняття "мовна особистість", опирається на дослідження російського мовознавця І. Сусова, який стверджував, що "сама особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятися над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. А це означає, що в дискурсі втілюються темпераменти, здатність до здійснення певних видів діяльності, зокрема комунікативної, домінуючі почуття і мотиви діяльності, індивідуальні психологічні особливості тощо" [38].

Мета дискурсивної технології – організація на занятті спільної навчально-педагогічної комунікації (спільності дискурсів) з метою формування комунікативної компетентності студентів. Завдання технології: 1) оволодіння студентами способами комунікативної взаємодії мовою навчального предмета; 2) формування дискурсивного мислення студентів на основі інтерсуб'єктності; 3) формування діалогічного мислення і поведінки студентів; 4) орієнтація на здатність творчо, нестандартно вирішувати завдання, які виникають у процесі професійної комунікації [13, с. 388].

Для здійснення означених вище завдань необхідно створити освітнє середовище, у якому комунікація здійснюється як особистісно значуща для кожного учасника, але одночасно ґрунтується на спільних вимогах до всіх. Це

середовище на занятті розглядається як спільна навчально-педагогічна комунікація (спільність дискурсів), заснована на узгодженні позицій, розумінні та взаєморозумінні, у процесі якої відбувається засвоєння змісту навчального предмета шляхом взаємодії викладача і студентів з метою передання, сприйняття, здобування, перероблення інформації та обміну нею. Таке розуміння комунікативного освітнього середовища стає підґрунтям для об'єднання всіх учасників комунікації як однодумців, які мають спільні погляди на предмет вивчення і здійснюють спільну роботу із засвоєння його змісту [13, с. 388].

Комунікативна компетентність студентів у цьому ракурсі виступає як динамічна цілісність, результат спільної особистісно спрямованої діяльності, який фіксується у вигляді дискурсу (тексту) заняття (взаємопов'язаних мікротекстів), рівноцінними співавторами якого виступають викладач і студенти. У такому середовищі студент опиняється в ситуації самостійного засвоєння певного змістового елемента культурно-педагогічного досвіду, який може по-різному трактувати, не ризикуючи бути підданим критиці за помилкові судження, здійснює роботу з власного самовдосконалення, позитивної самооцінки, "переростає" себе, отримуючи задоволення від процесу здобування знань [13, с. 388].

У межах дискурсивної технології необхідно з'ясувати, які комунікативні можливості має сучасне заняття з англійської мови у ЗВО і яким чином воно повинно бути організоване, щоб реалізувати поставлені цілі. Заняття, адекватне завданням формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, повинно бути дискурсивним за своїм змістом. Таке заняття не можна трактувати в межах традиційного, оскільки воно не вкладається у звичну схему проведення. Викладач у ході дискурсивного заняття повинен свідомо здійснювати комунікативну підготовку студентів залежно від контексту. При цьому він дає змогу студентам гнучко реагувати на нову інформацію, висувати

різні варіанти її осмислення, адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, готуючи студентів до постійних змін у процесі спілкування [13, с. 388].

Розкриємо основні характеристики дискурсивного заняття: метою цього виду занять є реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей; дискурсивне заняття є комплексним висловлюванням, яке створюється всіма учасниками комунікативної взаємодії; комунікативна взаємодія є свідомою діяльністю як викладача, так і студентів; професійно спрямована комунікативна ситуація організовується не формально, а "переживається" студентами спільно з викладачем, у результаті чого формуються особистісні зв'язки і ціннісні відносини між комунікантами, засновані на принципах загальнолюдської моралі, головними з яких є свобода вибору та комунікативна відповідальність, взаєморозуміння і довіра; у процесі дискурсивного заняття студенти оволодівають комунікативними ролями адресата й адресанта у певній комунікативній ситуації, що сприяє зануренню в різні типи педагогічного дискурсу (пояснення наукового поняття, відтворення змісту тексту, міркування, розповідь, бесіда, дискусія, диспут тощо); викладач у дискурсивному занятті виступає в ролі посередника між студентом і галуззю знань як частиною педагогічної культури, фасилітатора, партнера з комунікації, професійного співрозмовника, спостерігача, консультанта залежно від навчальної ситуації; результатом дискурсивного заняття є не передані викладачем, а засвоєні, обґрунтовані та аргументовані знання, здобуті студентами в процесі спільної діяльності; ефективність дискурсивного заняття полягає не тільки в оволодінні знаннями, але й у формуванні мотиваційно-ціннісних, когнітивних, поведінкових, рефлексивно-оцінних характеристик студентів як показників сформованості їхньої комунікативної компетентності [13, с. 389].

Під час дискурсивного заняття студенти постійно перебувають у процесі активної комунікативної взаємодії. Використовуються різні форми організації навчальної діяльності: фронтальна, індивідуальна, групова; активні методи:

доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання; специфічні методи навчання професійної комунікації: спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод "золотої середини" (довірливої комунікації) тощо [13, с. 389].

Найбільш ефективною формою організації навчання студентів з метою формування їхньої комунікативної компетентності вважаємо групову. Групова робота сприяє створенню єдиного комунікативно-сміслового поля, ситуації розуміння, взаєморозуміння, максимальному розкриттю здібностей та можливостей студентів. В організації групової роботи студентів варто використовувати поради психологів щодо принципів роботи в групі: спілкування на основі довіри; спілкування за принципом "тут і тепер"; відмова від "Я"-висловлювань; щирість спілкування; конфіденційність; активність, відповідальність кожного за результати роботи в групі; повага до того, хто говорить; неприйнятність безпосередніх оцінок людини [13, с. 389].

Отже, аналіз сучасної теорії і методики професійної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми засвідчили про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до формування комунікативної компетентності за допомогою дискурсивної технології навчання як необхідної умови становлення студентів, що забезпечує усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду, спрямованість на саморозвиток та самоосвіту.

На основі результатів проведеного контент-аналізу комунікативну компетентність студентів визначено як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.

Охарактеризовано мету, завдання, форми та засоби формування комунікативної компетентності студентів немовних навчальних закладів за допомогою дискурсивної технології навчання на заняттях з англійської мови.

Дискурсивні технології навчання реалізовувалися шляхом використання таких активних методів як доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання та специфічних методів як навчання професійної комунікації (спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод "золотої середини" (довірливої комунікації) у різних режимах – індивідуальних, парних, групових.

Можна зробити висновок, що сутність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей передбачає комплексне використання оновленого змісту та сукупності інноваційних методів і технологій навчання іноземної мови, а також організацію цілісного освітнього процесу, побудованого на основі компетентнісного та комунікативного підходів [12, с. 108].

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальшої наукової інтерпретації потребує визначення концептуальних засад цього процесу в окресленому напрямі, розробка технологій та створення відповідного навчально-методичного забезпечення викладання англійської мови закладів вищої освіти, вивчення зарубіжного досвіду його організації.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Ашиток Н. І. Комунікативна компетентність як чинник професійного становлення соціального педагога // Молодь і ринок. – 2012. – № 3. – С. 66.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 342 с. – [Серія "Альма-матер"]. – Бібліогр.: С. 304-317.
3. Бершадська Н.С. Методика формування англійської усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей: Дис. канд. пед. наук. – Одеса, 2011. – Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1058/1/%D0%91%D0%B5%D1%80%D1%88%D0%B0%D0%B4%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%>

B0%20%D0%9D%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D1%97%D0%B2% D0%BD%D0%B0%20.pdf [Дата звернення 30 березня 2020].

4. Бондар С.П. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 9.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад., голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ–Ірпінь: ВТФ "Перун", – 2004. – С. 445.

6. Енциклопедія освіти / Голов. ред. В.Г. Кремень – Київ: Юрінком Інтер, – 2008. – С. 408-409.

7. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, – 2000. – С. 32-37.

8. Закон України про освіту від 05.09.2017 // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39. – С. 2.

9. Інформаційний вимір педагогічного дискурсу / В.М. Вашкевич, В.В. Морозов // Освітній дискурс = Educational discourse: Зб. наук. пр. – Київ: Вид-во "Гілея" – 2017. – Вип. 1. – С. 76-86. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15965> [Дата звернення 20 березня 2020].

10. Кравченко-Дзондза О.Е. Комунікативна складова педагогічного дискурсу в контексті підготовки вчителя початкової школи / О.Е. Кравченко-Дзондза // Зб. наук. пр. [Херсонського держ. ун-ту]. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 74 (3). – С. 54-58. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_74%283%29__13 [Дата звернення 15 березня 2020].

11. Кухта М.П. Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності // Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвуз. зб. наук. пр. молодих учених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – 2016. –

Вип. 16. – С. 342-346 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/> [Дата звернення 18 березня 2020].

12. Овчаренко Л.Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей / Л.Р. Овчаренко // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2016. – Вип. 11. – С. 104-110. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_20 [Дата звернення 20 березня 2020].

13. Оліяр М.П. Інноваційні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи / М.П. Оліяр // Наук. вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2017. – № 4. – С. 386-390. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_74 [Дата звернення 20 березня 2020].

14. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – Київ: "К.І.С." – С. 16.

15. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Харків: Основа, – 2005. – С. 32-33.

16. Свириденко І.М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей / І.М. Свириденко // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна. – 2015. – Вип. 58. – С. 309-311. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_58_118 [Дата звернення 17 березня 2020].

17. Серняк О.М. Технології ситуативного моделювання у формуванні мовленнєво-дискурсивної компетентності студентів в іншомовному спілкуванні // Наук. записки Тернопільського нац. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка, 2017. – С. 56 – 64.

18. Ситник О.П. Професійна компетентність вчителя // Управління школою. – 2006. – № 14. – С. 2-9.
19. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – Київ: Наук. Думка, – 2000. – С. 282.
20. Словник української мови: в 10 т. – Київ: Наукова думка, – 1973. – Т. 4. – С. 430.
21. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості // Наук. вісник Херсонського держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 1 (1). – С. 104.
22. Шелюк Л. Технологія педагогічного дискурсу в системі модернізації освіти / Л. Шелюк // Гілея: науковий вісник. – 2014. – Вип. 83. – С. 210-215 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_83_57 [Дата звернення 20 березня 2020].
23. Яременко В.В., Сліпушко О.М. Новий тлумачний словник української мови. – У 3-х томах. – Київ: "АКОНІТ", – 2006. – Т. 1. – С. 874.
24. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 5.
25. Веретенникова А.Е. Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 26-30.
26. Данилова И.С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессиональной педагогической подготовки учителя // Кандидат наук. Тульский государственный педагогический университет. – 2002. – С. 18.
27. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., – 1990. – С. 255.

28. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // [online] Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [Дата звернення 15 березня 2020].

29. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенов – Ленинград: Лениздат, – 1988. – С. 23.

30. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М: Высшая школа, – 1990. – С. 125.

31. Новейший энциклопедический словарь. – М: "Изд-во АСТ"; "Изд-во Астрель"; ООО "Транзиткнига", – 2004. – С. 595.

32. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. / Общая ред., ред.-составитель Л. А. Карпенко // Краткий психологический словарь. – М: Политиздат, – 1985. – С. 156.

33. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М: "Когито-Центр", – 2001. – С. 142.

34. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

35. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – Киев: Магистр-S, – 1997. – С. 11.

36. Словарь русского языка: 70000 слов / Под. ред. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 23-е изд., испр. – М: Русский язык, – 1990. – С. 289.

37. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных учений и навыков как ключевой образовательной компетенции // [online] Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm> [Дата звернення 10 березня 2020].

38. Сусов И.П. Личность как объект языкового общения // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин, 1986. – Режим доступа: <http://irbis->

nbu.gov.ua/cgiin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0004078 [Дата звернення 28 березня 2020].

39. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 9.

40. Холостова Е.И. Технологии социальной работы. – М., – 2003. – С. 130.

41. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // [online] Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [Дата звернення 18 березня 2020].

42. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М: Педагогическое общество России, – 2000. – С. 262.

43. Harris Z. Discourse. Language / Z. Harris – London: Harper Collins, 1993. – 234 p.

44. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. – 1995. – № 2. – P. 22-24.

НАШІ АВТОРИ

БІЛЯК Ірина Валеріївна

*викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики
Державний університет "Житомирська політехніка".*

ГАЙДАЙ Ірина Олегівна

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теоретичної та
прикладної лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".*

ДІДКІВСЬКА Світлана Олегівна

вчитель інформатики Житомирської ЗОШ I-III ступенів №14.

ЗАХАРЧУК Вікторія Олександрівна

*викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державний
університет "Житомирська політехніка".*

ЗГУРСЬКА Оксана Ігорівна

*викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного
університету "Житомирська політехніка".*

КАНЧУРА Євгенія Орестівна

*кандидат фізіологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної
лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".*

КОВАЛЬЧУК Ірина Сергіївна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної
лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".*

КРУШИНСЬКА Наталія Іванівна

*викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного
університету "Житомирська політехніка".*

МЕЛЬНИЧЕНКО Ірина Сергіївна

*старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики
Державний університет "Житомирська політехніка".*

МОГЕЛЬНИЦЬКА Людмила Францівна

кандидат філологічних наук, завідувач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".

ОСТАПЧУК Анна Станіславівна

викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".

СИВАК Олена Борисівна

кандидат економічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".

СУВОРОВА Людмила Костянтинівна

Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж ЖОР, кандидат філологічних наук, викладач вищої кваліфікаційної категорії дисциплін філологічного циклу.

СУХОВЕЦЬКА Світлана Володимирівна

старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".

ФУРСОВА Людмила Іванівна

старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".

ЧЕРНИШ Оксана Андріївна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державний університет "Житомирська політехніка".

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДИСКУРСУ

наукові читання

Коректор – Ірина ГАЙДАЙ
Художник обкладинки – Денис ЛЮБЧЕНКО

Електронне видання
Формат 60*24 ¹/₁₆