ЗМІСТ

Від редакційної колегії **9**

ПСИХОЛОГІЯ

Ахутіна Т.В. Роль правої півкулі у побудові тексту *(рос. мовою)* 10

Богуш А.М. Психолінгвістична концепція
егоцентричного мовлення Жана Піаже 28

Василькевич Я.З. Семантичний диференціал як метод
психологічного аналізу особистісного смислоутворення 34

Дьяконов Г.В., Слободяник Т.В. Психологічні особливості
діалогічної проективної методики незавершених речень 40

Зачєсова І.А., Калінкіна К.В. Інтенціональна організація
дитячого діалогу і взаємовідносини співбесідників *(рос. мовою)* 47

Калмикова Л.О. Психолінгвістичні принципи формування
мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку 54

Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної
компетентності студентів 60

Ніколайчук І.О. Читацька компетентність як фактор
взаємодії з художнім текстом 69

Пилипчук С.В. Психологічна основа процесу навчання
іноземних мов через інтермову в дошкільному віці *(рос. мовою)* 76

Роменкова В.А. Народна колискова пісня як засіб
формування образу світу дитини *(рос. мовою)* 83

Харченко Н.В. Проблема моделювання
мовленнєво-мислиннєвого процесу в психолінгвістичній науці 89

Шибаєва С.М. Навчальне співробітництво та його реалізація
в освітній технології швидкого читання *(рос. мовою)* 95

МОВОЗНАВСТВО

Галунова Н.М. Формуваня мовної свідомості та мовленнєвої
компетенції в онтогенезі (за результатами проведення вільного
асоціативного експерименту з дітьми молодшого
та середнього дошкільного віку) 103

Горошко О.І. Від психолінгвістики 2.0 до психолінгвістики 3.0:
Quo Vadis? *(рос. мовою)* 108

Компанцева Л.Ф. Інформаційно-комунікативні технології:
когнітивно-прагматичний і соціально-філософський аспекти *(рос. мовою)* ... 125

Кузнєцова Т.В. Типологія аксіологічних моделей мас-медійної інформації ... 130

Навальна М.І. Перифрази в мові сучасної української періодики ... 138

Пальчевська О.С. Семіотична реконструкція образів у британських фольклорних текстах оказіональних примовок ... 144

Румянцева І.М. Про психічну сутність мови й мовлення *(рос. мовою)* ... 151

Тамер'ян Т.Ю. Мовна здатність як база формування полілінгвізму *(рос. мовою)* ... 156

Цейтлін С.Н. Дитина як конструктор власної мовної системи *(рос. мовою)* ... 165

Шаяхмет А.К. Дитяча двомовність в Казахстані: психолінгвістичний аспект *(рос. мовою)* ... 172

Щербакова Н.В. Псевдонім для віртуальної особистості ... 179

СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ

Андрощук А.Г. Теоретичні засади психолінгвістичного виміру сучасної освіти: концептосфера мовних засобів впливу ... 184

Андрухович А.А. До об´рунтування категорії гендера в сучасному науковому дискурсі *(рос. мовою)* ... 190

Заболотна Т.В. Лексико-стилістичні особливості віртуальної реклами ... 196

Карп'юк М.Д. Психолого-педагогічні фактори становлення комунікативної компетентності учнів ПТНЗ ... 203

Кужільна Л.В. Образ "людського єства" як найвищої національної цінності у творах М.Вінграновського для дітей (образ мовної особистості) ... 214

Осова О.О. Ділова гра в системі формування комунікативної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови ... 224

Супрун Л.В. "Літературно-науковий вістник" на шляху європеїзації української мовної ментальності ... 229

Холод О.М. Чотири властивості інмутації як системи ... 235

Шевченко А.С. Засоби масової інформації як фактор ресоціалізації засуджених до позбавлення волі ... 244

Наші автори ... 254

Оформлення статей ... 257

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционной коллегии ... 9

ПСИХОЛОГИЯ

Ахутина Т.В. Роль правого полушария в построении текста ... 10

Богуш А.М. Психолингвистическая концепция эгоцентрической речи Жана Пиаже ... 28

Василькевич Я.З. Семантический дифференциал как метод психологического анализа личностного смыслообразования ... 34

Дьяконов Г.В., Слободяник Т.В. Психологическая особенность диалогической проективной методики незаконченных предложений ... 40

Зачесова И.А., Калинкина Е.В. Интенциональная организация детского диалога и взаимоотношения собеседников ... 47

Калмыкова Л.А. Психолингвистические принципы формирования речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста ... 54

Корнияка О.Н. Изучение развития коммуникативной компетентности студентов ... 60

Николайчук И.А. Читательская компетентность как фактор взаимодействия с художественным текстом ... 69

Пилипчук С.В. Психологическая основа процесса обучения иностранным языкам через интерязык в дошкольном возрасте ... 76

Роменкова В.А. Народная колыбельная песня как средство формирования образа мира ребенка ... 83

Харченко Н.В. Проблема моделирования речемыслительного процесса в психолингвистической науке ... 89

Шибаева С.Н. Учебное сотрудничество и его реализация в образовательной технологии скорочтения ... 95

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Галунова Н.Н. Формирование языкового сознания и речевой компетенции в онтогенезе (по результатами проведения свободного ассоциативного эксперимента с детьми младшего и среднего дошкольного возраста) ... 103

Горошко Е.И. От психолингвистики 2.0 к психолингвистике 3.0: Quo Vadis? ... 108

Компанцева Л.Ф. Информационно-коммуникативные технологии: когнитивно-прагматический и социально-философский аспекты ... 125

Кузнецова Т.В. Типология акиологических моделей масс-медийной информации 130

Навальная М.И. Перифразы в языке современной украинской периодики .. 138

Пальчевская А.С. Семиотическая реконструкция образов в британских фольклорных текстах оказиональных присказок 144

Румянцева И.М. О психической сущности языка и речи 151

Тамерьян Т.Ю. Речевая способность как база формирования полилингвизма 156

Цейтлин С.Н. Ребенок как конструктор собственной языковой системы 165

Шаяхмет А.К. Детское двуязычие в Казахстане: психолингвистический аспект 172

Щербакова Н.В. Псевдоним для виртуальной личности 179

СОЦИАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ

Андрощук А.Г. Теоретические основы психолингвистического измерения современного образования: концептосфера языковых средств влияния 184

Андрухович А.А. К обоснованию категории гендера в современном научном дискурсе 190

Заболотна Т.В. Лексико-стилистические особенности виртуальной рекламы 196

Карпьюк М.Д. Психолого-педагогические факторы становления коммуникативной компетентности учеников ПТУЗ 203

Кужильна Л.В. Образ “человеческого естества” как наивысшей национальной ценности в произведениях Н.Винграновского для детей (образ языковой личности) 214

Осовая О.А. Деловая игра в системе формирования коммуникативной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку 224

Супрун Л.В. “Литературно-научный вестник” на пути европеизации украинской языковой ментальности 229

Холод А.М. Четыре свойства инмутации как системы 235

Шевченко А.С. Средства массовой информации как фактор ресоциализации осужденных к лишению свободы 244

Наши авторы 254

Оформление публикаций 257

CONTENT

From editorial board 9

PSYCHOLOGY

Akhutina T.V. Role of right hemisphere in the text construction 10

Bogush A.M. Psycholinguistic conception of the egocentric broadcasting of Jean Piazhe 28

Vasyl’kevich Ya. Z. Semantic differential as a method of psychological analysis of personality’s sense formation 34

D’yakonov G.V., Slobodyanyk T.V. Psychological feature of dialogic projective method of uncompleted sentences 40

Zachesova I.A., Kalinkina E.V. Intentional organization of child’s dialogue and interrelation of interlocutors 47

Kalmykova L.A. Psycholinguistic principles of speech activity formation for children of senior pre-school age 54

Korniyaka O.N. Study of the development of students’ communicative competence 60

Nikolaychuk I.A. Reader’s competence as a factor of interaction with a literary text 69

Pylypchuk S.V. Psychological basis of the process of teaching foreign languages through interlanguage in preschool age 76

Romenkova V.A. Folk lullaby song as means of child’s image of the world formation 83

Kharchenko N.V. A problem of modeling the speech and thinking process in psycholinguistic science 89

Shibaeva S.N. Educational collaboration and its realization in training technology of fast reading 95

LINGUISTICS

Galunova N.N. Formings of linguistic consciousness and speech competense in ontogenesis (a result of carring out a free associative experiment with the children of junior and middle pre-school age) 103

Goroshko E.I. From psycholinguistics 2.0 to psycholinguistics 3.0: Quo Vadis? 108

Kompantseva E.F. Informative and communicative technologies: cognitive and pragmatic, social and philosophical aspects 125

Kuznetsova T.V. Typology of acsiological models of mass-media information 130

Naval'na M.I. A periphrasis is in the language of modern Ukrainian periodicals 138

Pal'chevskaya A.S. Semiotic reconstruction of images in British folk-lore texts of occasionsl flourish 144

Rumyantseva I.M. About psychical essence of language and speech 151

Tamer'yan T. Yu. Speech ability as a base of polyliguism formation 156

Tseytlin S.N. Child as a constructor of the own linguistic system 165

Shayakhmet A.K. Child's bilingualism in Kazakhstan: psycholinguistic aspect 172

Shcherbakova N.V. Pseudonym for virtual personality 179

SOCIAL COMMUNICATION

Androshchuk A.G. Theoretical principles of the psycholinguistic measuring of modern education: concept sphere of language means of influence 184

Andrukhovich A.A. To the ground of the category of gender in modern scientific discourse 190

Zabolotna T.V. Lexical and stylistic feature of the virtual advertising 196

Karpiuk M.D. Psychological and pedagogical factors of communicative competence formation in students of vocational schools 203

Kuzhil'na L.V. Image of "human nature" as the greatest national value in works of N.Vingranovskyi for children (image of linguistic personality) 214

Osova O.A. Business game in the system of students' communicative competense formation on the foreign language lessons 224

Suprun L.V. "Literary-scientific announcer" on the way of europeanizing of Ukrainian linguistic mentality 229

Kholod A.M. Four property of inmutation as a system 235

Shevchenko A.S. Mass medias as a factor of resocialization of convicted to imprisonment 244

Our authors 254

Information 257

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 81’23

РОЛЬ ПРАВОГО ПОЛУШАРИЯ В ПОСТРОЕНИИ ТЕКСТА

Татьяна Ахутина
(***Москва, Россия***)

Статтю присвячено аналізу вітчизняної й зарубіжної наукової літератури щодо участі правої півкулі мозку на глибинних етапах мовленнємисленнєвого процесу – в мотиві й думці.

Ключові слова: *мотив, думка, текст, права півкуля, мовленнємисленнєвий та когнітивні процеси.*

Статья посвящена анализу отечественной и зарубежной научной литературы об участии правого полушария в наиболее глубоких этапах речемыслительного процесса – мотиве и мысли.

Ключевые слова: *мотив, мысль, текст, речемыслительный процесс, правое полушарие, когнитивные процессы.*

The article is devoted to the analysis of domestic and foreign literature in relation to participating of the right hemisphere in the deep stages of speech and thinking process – motive and idea.

Key words: *motive, idea, text, right hemisphere, speech and thinking process, cognitivei processes.*

Актуальность проблемы и ее исследование в научной литературе. Роль левого полушария в построении текста изучена достаточно хорошо. На основе анализа механизмов афазий (нарушений речи при поражениях левого полушария головного мозга человека) и обобщения данных психолингвистических исследований построены несколько моделей порождения речи, совпадающие во многих принципиальных особенностях [Рябова, 1967, Ахутина, 1989, 2009; Залевская, 1999; Garrett, 1975; Levelt, 1989]. В основу нашей модели положена классификация афазий, которую разработал А.Р. Лурия [1947, 1969]. Модель согласуется с пониманием пути от мысли к слову Л.С. Выготского как “драмы речевого мышления” с разнообразными (прямыми и обратными) переходами между планами: мотив – мысль – внутренняя речь – семантический план – внешняя речь [Л.С. Выготский, 1982] и раскрывает механизмы собственно речевых планов. Начальные акты этой “драмы” наиболее сложны для анализа, при этом есть все основания думать, что в них активно участвуют и левое и правое полушария мозга.

Цель статьи: анализ отечественной и зарубежной литературы об участии правого полушария в наиболее глубоких этапах речемыслительного процесса – мотиве и мысли.

Изложение основного материала. За последние 30-40 лет наши знания о роли правого полушария в осуществлении высших психических функций (ВПФ), в частности, об его роли в речемыслительных процессах значительно расширились. Исходной точкой зрения для понимания функционального взаимодействия полушарий отечественными психологами явились следующие положения А.Р.Лурия, которые он выводит из понимания развития ВПФ, заложенного Л.С. Выготским: “Как известно, все перцептивные процессы включают в свой состав “чувственную ткань” отражения мира (зрительные впечатления и их следы); эта “чувственную ткань” … отчетливо доминирует на ранних стадиях психического развития ребенка. В процессе психического развития ребенок овладевает речью. Поскольку речь по своему происхождению (социальному) полностью отличается от “чувственной ткани” опыта, ребенок реконструирует в речи эту “чувственную ткань” опыта на новой основе, создавая сложные формы восприятия, включенные в вербально-логические коды, сложные формы логической произвольной памяти, активного внимания и логического мышления.

Этот сложный характер ВПФ, которые сами по себе являются синтезом непосредственной “чувственной ткани” опыта и его речевой организации, является основой для понимания структуры всех сложных форм психической деятельности” [Luria, 1977, перевод на русский язык Лурия, 2008, с. 603] [1].

Развивая это понимание строения ВПФ, А.Р. Лурия отмечает, что при локальных поражениях правого полушария наблюдаются нарушения тех психических процессов, которые “по своей природе вытекают из непосредственного опыта, перцептивной оценки ситуации и прямого мониторинга действий в процессе их выполнения [Там же, с. 604]”. Они проявляются в характерных для этих больных проблемах “непосредственного осознания их состояния”, “в уникальном расстройстве непосредственного восприятия, в особенности, его целостных форм, которые не требуют специальных операций по их анализу и корреляций с определенной системой (вербальных – Т.А.) кодов”. Говоря о речи пациентов с поражениями правого полушария, Лурия отмечает, что у них сохранны все языковые коды, “но больные многословны, их речь расторможена, легко “отклоняется от курса”, изобилует сиюминутными мелочами, морализаторскими комментариями, одним словом, приобретает характер резонерства [там же, с. 606]”.

Для А.Р.Лурия основным путем для исследования вклада правого полушария в осуществление речевой функции был анализ особенностей речи при его поражениях. Однако совместно с Э.Г.Симерницкой он анализировал и случаи, когда правое полушарие изолированно обрабатывает речевые стимулы. Под их наблюдением были больные с хирургическим рассечением задних отделов мозолистого тела, проведенного для подхода к артериовенозной мальформации зрительного бугра. Поскольку у этих больных была правосторонняя гомонимная

---

[1] Заимствованное у А.Н.Леонтьева выражение “чувственная ткань”, используется А.Р.Лурией скорее как метафора, и это не случайно. Он отмечал, что симптомы, возникающие при поражениях правого полушария “все еще трудно выразить в определенных, обобщенных логических категориях” [Лурия, 2008, с. 604]. Комментируя это высказывание, близкий сотрудник А.Р. Лурия, Е.И. Московичюте пишет, что период поиска терминов был самым трудным этапом в изучении правого полушария (там же, с. 603).

гемианопсия, они воспринимали только те зрительные стимулы, которые предъявлялись в левое зрительное полуполе и поступали в затылочные отделы только правого полушария. При предъявлении написанных слов больные не могли прочитать слово, но могли актуализировать эмоциональный смысл слова и связанное со словом широкое семантическое поле. Так, при предъявлении слова “дочка” больная говорит: “Я это знаю, но не могу сказать… что это… чье-то лицо… такое знакомое… как ребенок… но если бы это было имя ребенка, оно бы начиналось с заглавной буквы”. Слово “Коля” (имя мужа) вызывает восклицание: “Это галстук для моего мужа!”; слово “Наташа” (имя дочери) больная читает как “дочка” [Лурия, 2008, с. 610]. Лурия предполагает, что при “правополушарном чтении” возможно непосредственное схватывание смысла слов, связанное с целостным (не побуквенным) восприятием слова. Аналогичные трудности чтения были описаны Дж. Маршаллом и Ф. Ньюкомб и получили название “глубокой дислексии” [Marshall, Newcombe, 1973]. Они объясняются нестабильностью системы значений при отсутствии адекватного лексического фонологического контроля (слабость слухоречевых функций левого полушария – Т.А.) и подключением возможностей к чтению правого полушария, которые, по распространенному мнению, позволяют читать высокочастотные конкретные (образные) слова [Coltheart, 1980; Zaidel, 1990; Гудгласс, Лингфилд, 1998]. Принципиально похожие данные о способности правого полушария к чтению были получены при изучении пациентов с расщепленным мозгом [Sperry, Gazzaniga, 1967; Gazzaniga, 1970].

Излагая результаты работ по расщепленному мозгу, А.Р.Лурия особо выделял тот факт, что больной при направлении стимулов в правое полушарие “может объединять *предметы, относящиеся к той же ситуации*”, так, например, при предъявлении изображения сигареты больной выбирает из 10 объектов, среди которых не было сигареты, пепельницу [Лурия, 2008, с. 609; ср. Газзанига, 2004, с. 213, перевод из Gazzaniga, 1970].

Значительный вклад в изучение специфической роли обоих полушарий в речевых процессах был сделан в цикле работ Л.Я. Балонова, В.Л. Деглина и Т.В.Черниговской по исследованию речи в условиях угнетения функций левого и правого полушарий. Они также обнаружили возможность пациентов с временно угнетенным левым полушарием и реципрокно активированным правым *к ситуативным обобщениям* по типу комплекса.

Так, в заданиях на свободные ассоциации ответы на слово-стимул нередко представляли “перечисление вещей, совместно встречающихся в обиходе или в какой-нибудь сфере человеческой деятельности. Особенно типичными для этого состояния становятся высказывания-комплексы (в понимании Л.С.Выготского) – называние компонентов конкретного образа, стоящего за словом [Деглин и др., 1983, с. 34]”. Комментируя позже эти данные, авторы подчеркивают, что конституирующим принципом, объединяющим слова в ответе на стимул, является их отношение к внеязыковому предметному миру – слова связаны между собой постольку, поскольку связаны между собой внеязыковые реалии, стоящие за словом. Слова ответа воссоздают чувственный наглядный образ, например, стимул “вода” вызвал ответ: “река, пляж, плаванье, рыбалка…”; стимул “цветок” – “розы, мак, лепесток, стебель, листок” [Балонов и др., 1985]. Ответы этих же пациентов при угнетении функций правого полушария были другими: в них актуализировались валентности слова-стимула (“луна” – “круглая луна”; “спать” – “кто-то спит”); строились аксиоматические и метаязыковые суждения, напоминающие резонерские высказывания (“спать” – “человек должен спать”); генерировались словоформы или родственные слова (“дом” – “дома”, “домик”, “домашний”). Таким образом, преобладание активности правого полушария вело к актуализации предметных связей, стоящих за словом, а преобладание активности левого полушария вело к актуализации вербальных связей, минимизации денотативной наполненности.

В задании классифицировать слова “умный, неумный, глупый, неглупый, хороший, нехороший” больные при угнетении функций правого полушария объединяли слова по принципу “портретного сходства”, а именно слова “хороший, умный, неглупый” включали в одну группу, а слова, противоположные по смыслу – в другую [Балонов и др., 1985; Chernigovskaya, Deglin, 1986].

При решении силлогизмов пациенты выбирали ответ на основе житейского опыта при угнетении функций левого полушария и на основе логического вывода – при угнетении функций правого [Деглин, 1996]. При предъявлении ложных силлогизмов, когда посылки противоречат житейским знаниям, пациенты в состоянии угнетения правого и реципрокного облегчения деятельности левого полушария остаются равнодушными к исходным данным и формально решают силлогизм. В противоположном состоянии при облегчении функций правого полушария ложные сведения вызывают бурную негативную реакцию. Эти факты позволили автору предположить наличие двух механизмов, обеспечивающих мыслительную деятельность: механизм левого полушария включает чисто операциональный, процедурный аспект логического вывода, тогда как механизм правого полушария ответственен за соответствие мысли действительности [Деглин, 1996].

Наблюдения А.Р.Лурии, Л.В.Деглина и Т.В.Черниговской согласуются с данными изучения латеральных особенностей нарушений мышления, проведенного Б.И.Белым [1986]. Он исследовал толкование последовательных сюжетных картинок больными с опухолями левой и правой лобных долей. Было выделено два типа ошибок. Ошибки “левого типа” заключались в трудности объединения деталей в единый сюжет и включали пропуск детали, передачу связей только части картинок серии или перечисление содержания отдельных картинок без их объединения сюжетной линией. Б.И. Белый объясняет эти ошибки ослаблением речевой активности и снижением уровня обобщения. Ошибки “правого типа” включали произвольное толкование деталей или эпизода вплоть до выстраивания конфабуляторного содержания на основе лишь одной детали. Ошибки “правого типа” автор связывает с фрагментарностью восприятия и общей тенденцией к конфабуляторным построениям: “больные как бы не видели всех компонентов картинки. Они замечали в ней одну или несколько деталей и, опираясь только на них, не сопоставляя их с остальными элементами, строили суждения обо всей картинке в целом. Толкование последней приобретало случайный характер, в значительной степени определяемый фантазией больных” [Белый, 1986, с. 109-110].

Подытожим рассмотренные данные исследований 70-80 гг. Они позволяют предположить, что (1) правое полушарие принимает участие в текущем мониторинге *цельности* получаемой/передаваемой информации и *соответствия* этой информации хранящимся в долговременной памяти знаниям о

действительности, при его недостаточности больные “отклоняются от курса” повествования, склонны к фрагментарным и конфабуляторным построениям, не чувствительны к ложным посылкам; (2) участвующая в мониторинге семантическая система правого полушария организована иначе, чем левополушарная – для нее характерна актуализация достаточно широкого набора предметных значений по типу комплекса, объединяемых общей ситуацией и общей эмоциональной окрашенностью.

Насколько современные данные согласуются с этими выводами, какие новые подходы были использованы, какие новые данные получены?

По необходимости краткие ответы на эти вопросы таковы.

1. В 90-е гг. в литературе утверждается ранее предложенная точка зрения, что для левого полушария характерна аналитическая стратегия переработки информации независимыми каналами, тогда как правому полушарию свойственна холистическая стратегия переработка информации с диффузными полимодальными связями [Sperry, 1974; Bever, 1975].

2. Двум типам обработки соответствуют нейроанатомические особенности полушарий. По сравнению с левым полушарием правое полушарие имеет большие пропорции белого вещества (т.е. взаимосвязей между нейронами), большую корреляцию в активации между регионами, более диффузные электрофизиологические ответы и более диффузные функциональные (например, моторные) нарушения при повреждении в сходных участках мозга [Beeman, 1998. Анализ на уровне нейронов показывает, что пирамидные клетки правого полушария имеют более разветвленную сеть дендритов, которые дальше распространяются от сомы нейрона, чем в левом полушарии, и имеют большее количество шипиков. Если мозговые микро-колонки в левом полушарии находятся на расстоянии, то микро-колонки правого полушария перекрывают друг друга [Galuske et al., 2000; Hutsler, Galuske, 2003]. Это и отражается на функциональном уровне большими взаимосвязями правого полушария, “широким семантическим полем” и “грубой” обработкой [Jung-Beeman, 2005,см. ниже].

Кроме того, правое и левое полушария имеют разные корково-подкорковые соотношения. Внутри левого полушария ведущая роль в обеспечении когнитивных процессов принадлежит корковым зонам, глубинные же образования участвуют в динамической организации функций (их поражения проявляются, прежде всего, системными персеверациями в разных видах психической деятельности). В правом полушарии когнитивные процессы, включая эмоциональный контроль, обеспечиваются больше медиальными отделами, чем конвекситально-кортикальными, при этом не отмечается выраженных качественных различий в проявлениях поражений глубинных и поверхностных отделов [Московичюте, 1998].

В нашем контексте для объяснения связи “мотив – мысль” важно, что правое полушарие играет особо важную роль в эмоциональных процессах. Одно из объяснений этому наличие двух неспецифических активационных механизмов мозга: левое полушарие преимущественно связано с ретикулярной системой, обеспечивающей, в частности, произвольное внимание, правое полушарие связано с лимбической системой, имеющей важное значение для протекания эмоциональных процессов [Брагина, Доброхотова, 1981; Хомская, Батова, 1998; Русалова, 2004].

3. Нейровизуализационные исследования речевых процессов показывают отчетливое вовлечение левого полушария в речевые задания и более слабое подключение гомологичных отделов правого полушария [Bookheimer, 2002; Xu et al., 2005]. Однако, в ряде заданий была обнаружена большая активация правого полушария – это задания на выведение заключений (см. ниже), понимание метафор и шуток, выявление смысловой непоследовательности, установление порядка событий [Mason, Just, 2004; Mashal et al., 2005; Ferstl, 2005; Knutson, 2004].

Современные нейровизуализационные исследования подтверждают, что в различных перцептивных заданиях, как и в заданиях, требующих извлечения информации из долговременной памяти, обработка начинается в правом полушарии. Это было показано, в частности, в эксперименте на семантическую классификацию, где испытуемые должны были решать, могут ли два предъявленных слова описывать один объект [Asaf et al., 2009].

Одним из новейших способов анализа функциональной магнитно-резонансной томографии (fMRI) является комбинированный функциональный и причинный анализ связанности (functional and causal connectivity) участков мозговой сети. Такой анализ был применен M. Wilke, K Lidzba и I. Krageloh-Mann (2009) к данным fMRI, полученным при прослушивании 17 детьми коротких (30 сек.) рассказов, в которых 6-8 слов были заменены звуковым сигналом (биипом), например, “He opened the *beep* and went into the house. The *door* closed behind him” (Он открыл *биип* и вошел в дом. *Дверь* закрылась за ним). Эта “дружественная детям” методика близка к ситуациям ежедневного общения, в то же время она больше требует внимания ребенка, чем пассивное слушание.

Традиционный анализ обнаружил типичную картину: сильную активацию в верхних и задних отделах височной доли, в заднетеменной и заднелобной областях с двух сторон, а также в левой верхней премоторной области. По сравнению с пассивным слушанием была увеличена активация заднелобных отделов.

Анализ функциональной связанности дополнительно выявил связи этих речевых областей с базальными ганглиями и таламусом[2]. Особенно интересно, что при выполнении задания была обнаружена связь таламуса только с правым полушарием, его передними отделами. Авторы интерпретируют это так: “Таламус вовлечен в идентификацию осмысленности предложений [Stringaris, Medford, Giampietro, Brammer, & David, 2007], тогда как правая заднелобная область связана в речи с анализом контекста или глобальной целостности [Federmeier and Kutas, 1999; St. George et al., 1999]. Все эти функции особенно необходимы для понимания наших “биип-рассказов”, где должен быть обнаружен смысл, несмотря на пропущенное ключевое слово” [Wilke, Lidzba, Krageloh-Mann, 2009].

Наконец, анализ причинных зависимостей (анализ направлений взаимодействия) позволил обнаружить обширные одно- и двунаправленные связи, наиболее выраженные в левом полушарии. При анализе исходящих влияний левые заднелобные отделы, включая зону Брока, были самыми сильными, за ними следовали левые задние отделы, включая зону Вернике.

---

[2] Таламус – подкорковая структура, одна из важных функций которой связана с переработкой и интеграцией сенсорной информации (Голдберг, 2003).

Влияние правых лобных отделов на другие отделы было очень слабым, а правые задние отделы не оказывали значительного влияния ни на одну область. При анализе приема влияний левые передние отделы были слабее всего, тогда как левые задние отделы получали наиболее мощные входящие влияния других областей. Эти данные находятся в соответствии с современными представлениями о нейроанатомии речи, о важной роли в речевых процессах левого полушария и особенно зоны Брока, о нисходящих связях левых заднелобных отделов внутри речевой сети.

4. Функциональные межполушарные различия в семантической обработке стимулов изучались, главным образом, в экспериментах с предъявлением слов в левое и правое полуполе зрения. Полученные данные позволили предположить, что левое полушарие может быстро активировать семантические связи с существенными для контекста, доминантными значениями слова и подавлять субдоминантные, неподходящие для контекста значения. Такая узкая и мощная категориальная семантическая активация особенно важна для порождения речи, когда говорящему нужно выбрать специфическое слово, а не иметь дело с набором кандидатов. В противоположность этому, правое полушарие поддерживает только слабую, диффузную семантическую активацию более широкого семантического поля, которое включает далекие и необычные семантические связи, в том числе вторичные значения слова. Эти *широкие* семантические поля обеспечивают только *грубую* интерпретацию, изобилующую двусмысленностью и неопределенностью. Однако, в некоторых случаях такая широкая семантическая активация имеет преимущества при нахождении смысловой связи достаточно далеких по значению слов или при понимании метафор. Таким образом, правополушарная стратегия малоэффективна, по сравнению с левополушарной при необходимости анализа отдельных слов, но более эффективна для понимания контекста и нахождения взаимосвязи между различными контекстами [Beeman, 1998; Jung-Beeman, 2005; Fassbinder, Tompkins, 2006].

5. Появление когнитивной науки с широкими междисциплинарными связями психологии, лингвистики, теории машинного перевода и искусственного интеллекта привели к разработке и широкому распространению понятий, которые позволили описывать невербальную часть речемыслительного процесса. Этому способствовала понятие “схема” Ф.Бартлетта [Bartlett, 1932], которое активно используется в когнитивной науке. Схемы представляют собой, по мнению Бартлетта, активные образования, в которых в обобщенном виде хранится предыдущий опыт человека. Функция схемы заключается в обеспечении адаптации: схемы, сохраняя повторяющиеся или, иначе говоря, типичные моменты, позволяют экономить время на ориентацию организма в различных ситуациях. Отражая опыт, схемы могут обновляться (см. подробнее Лейбова, 2004]. Сначала это понятие было использовано лингвистами и психолингвистами для описания структуры предложения и текста, затем специалистами по искусственному интеллекту для описания энциклопедических знаний. Так, М. Минский (1979) предложил использовать понятие “фрейм” для описания фрагмента знаний, структуры данных, представляющих стереотипную визуальную информацию. Он ввел его, чтобы объяснить присущую человеку способность схватывать единым взглядом, восстанавливать по нескольким деталям целое, например, узнавать интерьер комнаты. Когда у человека есть

фреймы кухни или спальни, у него есть определенные ожидания, что он может увидеть. Сужение круга гипотез ведет к упрощению и убыстрению процесса восприятия. Для описания информации о стереотипной последовательности событий были предложены понятия “скрипт” или “сценарий”. Примерами сценариев могут быть покупка продуктов в супермаркете или приготовление кофе. Эти понятия понадобились, в частности, чтобы описывать понимание текста, а именно как слушающий/читающий извлекает из того, что сказано, то, что имелось в виду. Вопрос “Любит ли Миша книжки с картинками?” в преддверии дня рождения мальчика будет понят слушающим как просьба дать совет, подойдет ли этот подарок Мише, поскольку он знает, что в сценарий дня рождения входит вручение подарков и делает соответствующее заключение. Такое домысливание сообщения предполагает общие схемы знаний о мире (фреймы, сценарии) и знание конкретной ситуации. Их наличие позволяет слушающему делать заключения, смысловой вывод (to make inferences) о том, что хочет сказать говорящий. Домысливание или выведение заключения (= извлечение смыслового вывода, использование выводных знаний, ср. “влияние/вливание смыслов” у Л.С.Выготского) необходимы для перехода от буквального понимания к полноценному ожидаемому собеседником пониманию. Понимание начинается со слов, но его результатом является не вербальная конструкция в голове слушающего, а модель замысла говорящего, куда входят и вербальные и невербальные составляющие. У разных авторов этот самый глубокий уровень понимания называется или ментальной моделью [Johnson-Laird, 1980] или моделью ситуации [van Dijk & Kintsch, 1983].

В целом построение/понимание дискурса понимается современными авторами как “сложная динамическая когнитивная функция, предполагающая взаимодействие трех различных уровней оперирования информацией [см., например, Marini, 2005, p. 46]”. По распространенной точке зрения, при понимании параллельно работают “микроструктурный” (внутрифразовый) и “макроструктурный” (межфразовый) компоненты, к которым подключается ситуативный компонент, отвечающий за построение модели ситуации (ментальной модели), где текстовая информация объединяется со знаниями слушающего о мире [van Dijk & Kintsch, 1983]. При описании построения текста обычно используется модель Левелта [Levelt, 1989]. В соответствии с его точкой зрения, “концептуализатор” осуществляет макропланирование и микропланирование до-вербального сообщения, которое превращается в вербальную форму “формулятором”. Важной задачей “концептуализатора” является линеаризация, последовательное упорядочивание информации. Таким образом, в “концептуализаторе” информация представлена нелинейно, но каким образом? Для ответа на вопрос рассмотрим мнения о самом глубоком уровне переработки дискурса, о “ментальной модели” или “модели ситуации”.

6. По мнению Джонсон-Лейрда, “Ментальные модели играют центральную и объединяющую роль в репрезентации объектов, положений дел, последовательностей событий, того, каков мир, и социальных и психических действий в повседневной жизни. Они позволяют людям делать смысловые выводы и предсказания, понимать явления и решать, какое действие предпринять и контролировать его выполнение, …они позволяют использовать язык для создания репрезентаций, сопоставимых с теми, которые производны от прямого знакомства с миром” [Johnson-Laird, 1983, p. 397].

Комментируя это высказывание, Изабелла Тапиеро, автор книги о роли моделей ситуации в понимании дискурса, пишет, что Джонсон-Лейрд был одним из первых, кто поставил вопрос об аналоговом соответствии между символами и референтами [Tapiero, 2007]. Продолжением этой мысли является идея об аналоговой связи между восприятием и познанием, иными словами о “воплощенном познании”. Сторонники этой идеи различают “пропозициональные” и “аналоговые” репрезентации. Репрезентации объектов “книга” и “лампа” будут далеки в первом варианте и близки во втором. “Психологическую реальность” аналоговых репрезентаций показывают эксперименты, которые, например, обнаруживают, что при чтении описаний ландшафтов читатели строят аналоговые модели содержания текста.

По одной из популярных точек зрения, “модель ситуации – это индексирующая события модель (event-indexed model), в которой события являются локальными точками, фиксирующими описываемые в тексте ситуации; эти точки соединены в памяти по 5 измерениям: время, пространство, протагонист (главный герой), причинность и интенциональность [Zwaan et al., 1995]”.

И.Тапиеро, говоря о построении модели ситуации при понимании текста, полагает, что модель ситуации – это динамическое образование. Она начинает строиться еще до прочтения текста: такие компоненты ситуации чтения как знания и ожидания читателя, жанр текста, его оформление, цели и мотивация читателя настраивают процесс чтения “сверху вниз” и ограничивают (constrain) “начальное” состояние ментальной репрезентации подлежащего прочтению текста. Когда читатель фокусируется на первых словах, другие ограничения, связанные с содержанием текста и активацией соответствующих областей знания, модулируют репрезентацию. По мере чтения тесное взаимодействие ситуации чтения, текста и знаний читателя приводит к более-менее стабильной репрезентации, т.е. связной модели ситуации. Таким образом, по Тапиеро, “модели ситуации должны пониматься не как фиксированные структуры, а как пространства ментальной репрезентации (mental representation spaces), которые достаточно гибки, чтобы позволять динамическое взаимовлияние различных ограничений, постепенно изменяемых и обогащаемых благодаря их взаимодействию” [2007, p. 198].

При чтении этого вывода И.Тапиеро возникает еще более сильная ассоциация с “влиянием смыслов”, по Л.С.Выготскому, но не будем забегать вперед. Свою модель И.Тапиеро рассматривает в русле идей о “воплощенном познании” и полагает вслед за Л.Барсалу [Barsalou, 1999], что когда читающий воспринимает текст о каком-то конкретном действии, у него актуализируются вместе с другими, необходимыми для чтения зонами, и зоны мозга, активные в ходе выполнения этого действия [ср. Голдберг, 2003, с.99-103; Martin et al., 1999].

7. Каковы механизмы нарушений построения/понимания дискурса при поражениях правого полушария? Для ответа на него рассмотрим 3 работы, одна из них представляет новейший обзор литературы по этому вопросу [Johns et al., 2008], а две другие – конкретные исследования.

Подытоживая проведенный анализ литературы, К. Джонс и его соавторы пишут, что “правое полушарие играет критическую роль в обработке выводной (inferred) и подразумеваемой информации через удержание соответствующей информации и/или подавление несоответствующей информации. Нарушение одного или обоих механизмов может объяснять нарушения дискурса при поражении правого полушария” [Johns et al., 2008, p. 1038].

Поясним этот вывод. В соответствии с одной из гипотез поражение правого полушария препятствует активации информации, необходимой для генерирования выводных заключений. В качестве доказательства этой точки зрения приводятся данные, что пациенты с поражением правого полушария в отличие от нормы не обнаруживают прайминг-эффекта контекста на слова, связанные с контекстом через выводные знания [Beeman, 1993]. Эти данные находятся в согласии с выше изложенной точкой зрения Бимана о грубой, диффузной семантической активации в правом полушарии, эти слабые связи не актуализируются при поражении правого полушария.

В соответствии со второй гипотезой поражение правого полушария ведет к трудностям оттормаживания нерелевантной информации в связи с меньшими энергетическими ресурсами пострадавшего правого полушария. Согласно этой гипотезе, больные могут активировать выводные связи, но не могут подавить не соответствующие данному контексту связи [Tompkins et al., 2004]. Идея меньших энергетических ресурсов пострадавшего правого полушария находит свое подтверждение в том, что при увеличении когнитивной нагрузки (двойная задача) или при слабости рабочей памяти у отдельных пациентов проблемы с выводными заключениями увеличиваются. Увеличению трудностей выведения заключений может способствовать и “скучность” текста [Rehak et al., 1992]. Эти данные интерпретируются так же в пользу положения о связи правого полушария с переработкой эмоциональной информации (см. выше).

Авторы обзора отмечают, что обе гипотезы не исключают друг друга, поскольку даже при возможности актуализировать выводные связи их удержание может составлять проблему, к которой может присоединяться трудность оттормаживания несоответствующей информации.

Хотя предложенные механизмы хорошо объясняют “отклонения от курса” в развертывании сюжета и конфабуляторные вплетения в рассказ, их связь с перцептивными расстройствами, характерными для поражения правого полушария, в этой трактовке не раскрывается. В связи с этим мы рассмотрим 2 работы, где эта связь обсуждается.

В работе итальянских нейропсихологов [Marini et al., 2005] обсуждаются результаты 3 экспериментов, в которых участвовали неврологически здоровые испытуемые и больные с поражениями правого или левого полушария (без афазии). В первом эксперименте нужно было сначала прочитать 4 истории, а потом их пересказать. Во втором и третьем нужно было составить рассказ по 4 сериям картинок, предъявляемых в правильном или случайном порядке. Все испытуемые достаточно хорошо справились с первым заданием, давая цельные по смыслу тексты, тем не менее, худшие результаты показали больные с поражением левого полушария, старавшиеся дословно воспроизвести текст и не полностью успешные в этом. Во втором и особенно в третьем экспериментах худшие результаты обнаружили больные с поражением правого полушария, у которых в отличие от других испытуемых построение связных и цельных текстов было затруднено. Больные опускали тематические единицы, вставляли нерелевантные детали и комментарии. Поскольку в первом эксперименте они справлялись с построением текста, авторы интерпретировали их трудности как

проявления трудностей упорядочивания положений и событий в единую ментальную модель, которая бы соответствовала изображенной в серии картинок. Так, они пропускали те события, которые им было трудно включить в их мало/плохо организованные ментальные модели.

Хотя Марини и его соавторы (2005) утверждают, что у больных с поражением правого полушария нарушается выведение ментальной модели истории из зрительной информации, в то же время они не связывают его с проблемами в обработке зрительно-пространственной информации, отмечая, что они не наблюдали соответствия в выполнении зрительных и вербальных проб. Однако этот вопрос не изучался в этой работе специально.

Специальное исследование когнитивного базиса нарушений прагматики при поражениях правого полушария предпринял австралийский нейропсихолог С. МакДональд [McDonald, 1999]. В работе проверяются две альтернативных гипотезы. В соответствии с первой прагматические нарушения речи связаны с невозможностью объединения входящей и имеющейся вербальной и зрительно-пространственной информации. В этом случае должна быть обнаружена корреляция выполнения прагматико-речевых и зрительно-пространственных заданий. Другая гипотеза предполагает связь нарушений прагматики с расстройством управляющих функций. Было обнаружено, что успешность прагматических заданий в основном коррелировала с успешностью зрительно-пространственных. Выводы этой работы согласуются с данными канадских авторов, обнаруживших, что в отличие от контроля дети с невербальными трудностями обучения, обусловленными дефицитом правополушарных функций, имеют особые проблемы с выведением пространственных и эмоциональных заключений, при этом выведение обоих видов заключений коррелирует [Wohrling et al., 1999; Humphries et al., 2004]. Эти выводы можно ожидать исходя из диффузности функционирования правого полушария и его связи с зрительно-пространственными функциями и эмоциональным контролем.

Сопоставляя современные и ранее рассмотренные подходы и данные, можно сделать вывод, что они хорошо согласуются, дополняя друг друга.

Представление о двух стратегиях переработки информации имплицитно уже содержится в представленных работах отечественных авторов, говорящих о “целостности” процессов восприятия, свойственных правому полушарию и “фрагментарности”, как типичном симптоме поражения этого полушария [Лурия, 2008, Кок, 1967; Симерницкая, 1978; Белый, 1986].

Предложенные понятия “ментальная модель”/ “модель ситуации” и связанное с ними понимание важности домысливания, выведения заключения хорошо ложатся на выше приведенные данные В.Л. Деглина и сотрудников о решении силлогизмов. Формальный логический вывод (дедукция) предполагает надэмпирические вербальные связи и может быть сделан без привлечения индивидуальных эмпирических знаний о мире при преобладании активности левого полушария. Домысливание, выведение заключений из эмпирического опыта, знания о мире, фиксируемого схемами, опирается на преобладающую активность правого полушария.

Выводы об “узкой” и “широкой” семантической активации хорошо соотносятся с данными Л.Я.Балонова, В.Л.Деглина и Т.В.Черниговской по исследованию ассоциаций в условиях угнетения функций левого и правого полушарий. Более того, их данные позволяют уточнить, что при большей

активности левого полушария актуализируются лексические связи слова, а при активности правого – референциальные. Вопрос уровня семантических связей слов дебатируется в современной литературе, но там он считается открытым [см. Fassbinder, Tompkins, 2006], хотя в литературе уже были работы, согласующиеся с мнением В.Л. Деглина и его коллег [Federmeier, Kutas, 1999]. Эти известные психофизиологи анализировали вызванные событием потенциалы при предъявлении фраз, последнее слово которых могло быть 1) ожиданным в этом контексте, 2) неожиданным, но из той же семантической категории, что и ожидаемое слово и 3) неожиданным из неожиданной семантической категории. Эти слова предъявлялись в левое или правое полуполе зрения. При предъявлении неожиданных слов амплитуды N400 отличались от вызываемых ожиданными словами, при этом они были разными при обработке в левом полушарии и одинаковыми в правом. Эти данные свидетельствуют, что оба полушария чувствительны к контексту, но обрабатывают новую информацию различно. Только левое полушарие чувствительно к семантическому сходству ожидаемого слова с неожидаемым из ожидаемой категории. Авторы предложили следующее объяснение: “Правополушарная обработка характеризуется лучше всего как “интегративная”, новая информация сравнивается непосредственно с контекстом. В отличие от этого левополушарная обработка характеризуется лучше всего как “предсказывающая” (predictive); обработка контекста ведет к ожиданию семантических признаков следующих единиц и новая информация сравнивается скорее с этим ожиданием, чем прямо с контекстом” [Federmeier, Kutas, 1999, p. 373].

Прежде чем перейти к заключению мы рассмотрим несколько примеров, демонстрирующих особенности речи при поражении/слабости правого полушария. Для этого мы используем примеры интерпретации картинок больными с локальными поражениями правого и левого полушарий (данные любезно представлены М.А. Грицышиной и В.Я. Коцовской, см. Грицышина, Коцовская, 2007) и здоровыми детьми с относительной слабостью функций правого или левого полушарий [Ахутина, Засыпкина, Романова, 2007; Засыпкина, в печати].

Рассказы пациентов по серии картинок “Незваный гость” Х.Бидструпа.

Б-ой Ш., 23г., последствия черепно-мозговой травмы с поражением заднелобных отделов левого полушария, синдром эфферентной моторной афазии.

Вечером мужчина / и женщина / жена / нет .../ Просто муж читает книжку / а женщина / а она ... клубок / ну / в дверь звонок // ну гость / пришёл неожиданно / ну рассказывает / рассказывает интересно / слушают / слушают // пообедают вместе // рассказывает друг .../ не знаю / ну интересный рассказ // а потом вино / рассказывает / ну час / два / три / четыре / ну всем спать охота / ну а рассказ идёт дальше / хорошо / просто // спать / спать / спать / ...ну да / жена / мужчина / / ну друг не замечает / не замечает времени / ну вот а потом спать охота // друг разговаривает дальше / ну вот здесь жена спит / муж спит / а рассказ идёт //

В этом рассказе несмотря на выраженные грамматические и лексические трудности смысл серии передан верно. Трудности выражения приводят к нарушениям связности, однако содержание рассказа цельно, за ним стоит полноценная модель ситуации.

Б-ой В., 48 лет, последствия ишемического инсульта в бассейне поверхностных ветвей правой средней мозговой артерии с образованием очага в белом веществе правой лобной доли. Левша.

На первой ...женщина вяжет вроде бы/ а мужчина что-то другое делает.../ здесь один мужчина встречает другого/ здесь беседует двое мужчин/ женщина присутствует... /здесь чаепитие//здесь один угощает другого сигарой/ здесь женщина угощает/и преподносит вина двум собеседникам/ здесь он достаточно уже пьяненький / двое зевают/ один ещё улыбается/ а этот хороший рассказ довольно интересный этим рассказывает/ двое слушают// здесь один переводит часы/ а один наливает себе винца/ ... один то ли сытый/ то ли чего/ а другой ещё весёлый/ выпивает/ ему мало видимо/... тут чего-то не понять/ один среди двоих/ лёг/как хорошо выпивший//

Больной рассказывает каждый кадр серии отдельно, начиная фрагмент словом “здесь”. Между кадрами практически нет кореферентных связей, так что остается непонятным, он говорит об одних и тех же лицах или о разных. Из картинок серии он не делает смысловые выводы, что здесь представлена семья, к которым пришел гость, соответствующие обозначения “муж”, “жена”, “гость” отсутствуют, что позволяет думать, что больной не актуализировал схему-сценарий “Прием гостя”. Соответственно он не может оценить отклонения от типичной модели, поэтому не чувствителен к юмористичности представленной ситуации. Таким образом, при отсутствии проблем с выбором лексических и синтаксических средств выражения, у больного страдает и цельность и связность повествования. Из двух представленных выше механизмов скорее первый подходит к выявленным симптомам, а именно при поражении правого полушария затруднены процессы активации и/или удержания смысловых выводов.

У других 12 больных с поражениями передних или задних отделов правого полушария нарушения цельности проявлялись менее ярко. Чаще всего трудности проявлялись в фактологически правильном описании без эмоциональной оценки, кроме того, отмечались замены сценария “назойливый гость” другими (“гость напился”, “чревоугодник пришел”, “прием любовника”), включение неуместных штампов (штамп, включенный в середину рассказа, выделен курсивом: “выпили вина / поели // сосед активно что-то говорил // *расставались они уже с мужем друзьями* // ... дальше было ещё / это вино / да?”), неправильная или неуверенная интерпретация деталей (“Вот здесь явно сидит семья // муж / жена / и маленький ребёнок //). В последнем примере видна и перцептивная ошибка, которая не корректируется на основе анализа последующих кадров истории. Перцептивные ошибки чаще наблюдались при поражениях задних отделов правого полушария, у одной больной было обнаружено левостороннее игнорирование половины первого кадра. Такое разнообразие проявлений, их лишь “фамильная схожесть” отмечались и в литературе [Jones et al., 2008].

Для объяснения всех обнаруженных симптомов у этих больных необходимы и первая и вторая гипотезы о механизмах прагматических проблем, т.е. как гипотеза о проблемах активации/удержания смысловых выводов, так и гипотеза о трудностях оттормаживания нерелевантной информации в связи с меньшими энергетическими ресурсами пострадавшего правого полушария.

Теперь приведем рассказы детей 6–7 лет по серии картинок “Мусор”.

Дети с относительной слабостью передних отделов левого полушария.

А здесь человек идет на помойку, а здесь он её выбрасывает. А здесь. . . тоже . . .

а здесь . уголь (пауза 14 сек) Почему?.. Потому что? - *Ветер”.* (Подчеркиванием здесь и далее выделены слова экспериментатора.)

Дядя…пошел…выкидывать….мусор. ... Испачкался. Почему? *Он намусорил.* Почему он намусорил? *У него не получилось.* Что не получилось? *Был ветер, . . и ему все в лицо.*

Дядя картошку несет. Высыпает в бак… Что здесь произошло? Черный… Почему он стал черным? Картошка обрызгала.

В первых двух примерах дети самостоятельно полный рассказ составить не могут, однако они без смысловых ошибок отвечают на вопросы экспериментатора, что означает, что они правильно строят ментальную модель ситуации, хотя не могут ее передать. В третьем рассказе модель ситуации не совсем точна, но остается реалистичной в отличие от неверных моделей детей другой группы. Таким образом, дети со слабостью функций левого полушария имеют и лексико-грамматические трудности и трудности самостоятельного построения развернутой программы высказывания (вопросы собеседников помогают им это сделать), но они строят верные или реалистические модели ситуации. Иная картина у детей другой группы.

Дети с относительной слабостью функций правого полушария.

Сначала дядя нёс гвозди. Потом хотел высыпать эти гвозди. Потом он их высыпал, и они высыпались из этого, из бочки. Почему они высыпались? *Потому что их там много было.*

Дядя хотел курам… нес сигарету бросить в ведро. Потом… загорелось. Затем… понес…песок. И сразу засыпал. Потом… его… его высыпался песок. Почему песок высыпался? *Потому что он туда бросил сигарету.*

Содержание этих рассказов отражает трудности детей в выведении достоверных смысловых заключений и построении ментальной модели ситуации. Модели непоследовательны и мало реалистичны, они не позволяют непротиворечиво включить все детали изображенной ситуации (мужчина стал грязным, дул ветер). Можно думать, что перцептивные трудности ведут к неполной размытой модели ситуации, а такая модель не позволяет построить более точные перцептивные гипотезы и исправить перцептивные ошибки.

Когда речь идет о детях 6–7 лет, естественно думать, что у них типичные модели ситуаций еще не сформированы, как и “жанровые схемы”[3] построения высказывания. Однако у детей с относительной слабостью функций левого полушария более несформированными оказываются “жанровые схемы”, почему им и требуются помощь в виде вопросов, а у детей с относительной слабостью функций правого полушария менее сформированы типичные модели ситуаций. Их смысловые ошибки совместимы с обеими гипотезами о механизмах трудностей выведения заключений и построения модели ситуации.

Подведем итоги. Правое полушарие обладает анатомо-физиологическими

---

[3] Термин М.М. Бахтина. Он писал: “Когда мы строим свою речь, нам всегда предносится целое нашего высказывания: и в форме определенной жанровой схемы, и в форме индивидуального речевого замысла. Мы не нанизываем слова, не идем от слова к слову, а как бы заполняем нужными словами целое” (1979, с.266). Подробнее о роли “жанровых схем” в построении высказывания см. Ахутина, 2009.

особенностями, которые обеспечивают ему большую успешность в активации широкого круга информации, тесно связанной с чувственным и эмоциональным опытом. Эта активация предшествует более мощной активации узко сфокусированных вербальных категориальных связей. Такие особенности семантической активации позволяют каждому полушарию быть более эффективным в решении разных задач, возникающих на исходных этапах порождения речи.

Вспомним выделенные Л.С. Выготским характеристики плана мысли. Первая характеристика связана с динамическим развертыванием мысли: “Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, имеет движение, течение… решает какую-то задачу [Л.С. Выготский, т.2, с. 354]”. Вторая связана с целостностью мысли: “Если я хочу передать мысль: я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице, - я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузы, отдельно то, что она синяя… Я вижу все это вместе в едином акте мысли... Мысль всегда представляет собой нечто целое… То, что в мысли содержится симультанно, в речи развертывается сукцессивно [Л.С. Выготский, т.2, с. 356]”.

Левое полушарие с его аналитическим стилем работы, узкой фокусировкой семантической активации, вербальными связями может более успешно справляться с динамическим развертыванием мысли, с ее вербальным опосредованием. Правое полушарие с его холистическим стилем работы с диффузной полимодальной активацией релевантных текущей информации эмоционально окрашенных знаний о мире более приспособлено к осуществлению перехода от мотива к мысли и удержанию общего смыслового поля.

Работа планов мысли и внутренней речи связаны с перемещением фокуса внимания: *в поле внимания* (ментальной модели ситуации) выделяется *фокус внимания* и обозначается внутренним словом, в результате возникает предикативная структура, определяемое которой (топик[4]) представлено в правополушарной модели ситуации, а определение (коммент) выражено словом. Это внутреннеречевое слово, с одной стороны, связано смысловыми связями с моделью ситуации, а, с другой стороны, у него есть вербальные (синтагматические и парадигматические) связи. Смысловые связи этого слова с моделью ситуации позволяют ему стать представителем всего невыраженного поля внимания, развертывание мысли осуществляется через нахождение нового фокуса внимания, он оречевляется, в результате первое и второе внутренние слова составляют уже вербально выраженную во внутренней речи предикативную (“топик-коммент”) структуру. Каждое новое слово является определением (предикатом) не только к предыдущему слову с его объективным значением, но и ко всему приписываемому ему содержанию (смыслу), представленному в мысленном образе ситуации, т.е. в поле внимания. Таким

[4] Ср. понятие топика у У. Чейфа (Chafe, 1994). Топик по Чейфу – это комплекс взаимосвязанных идей (референтов, событий, состояний), находящихся в полуактивном сознании. К топику дискурса относится все то, о чем говорится в этом дискурсе, но не все элементы топика активны в каждый момент дискурса (см. Кибрик, Паршин). В нашей терминологии, полуактивное состояние соотносится с полем внимания, а активное - с фокусом внимания.

образом, внутренние слова имеют двойную репрезентацию (языковое значение и динамический образ), что снимает, на мой взгляд, многие противоречия в спорах о природе внутренней речи.

Такое понимание перехода от мотива-мысли к семантическому плану (с его более устойчивыми языковыми значениями) через внутреннюю речь сопоставимо с предложенным И. Тапиеро представлением модели ситуации как “пространств ментальной репрезентации, которые достаточно гибки, чтобы позволять динамическое взаимовлияние различных ограничений, постепенно изменяемых и обогащаемых благодаря их взаимодействию” [Tapiero, 2007]. Динамика трансформаций этой модели в развернутую мысль и далее в речевое высказывание зависит от активности левого полушария, удержание целостного смыслового поля от активности правого полушария.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Таким образом, характеристики структуры и функций мотива, мысли и внутренней речи, данные Л.С.Выготским в “Мышлении и речи”, оказались хорошо совместимыми с современными данными о структуре и функциях левого и правого полушарий и об их участии в наиболее глубоких уровнях понимания и построения речи. Делая этот вывод, мы одновременно осознаем, что предложенная здесь интерпретация роли правого и левого полушарий в глубоких уровнях порождения речи требует дальнейших междисциплинарных исследований, в частности, исследований роли обоих полушарий в процессах внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Порождение речи (нейропсихологический анализ синтаксиса). – М.: МГУ, 1989.
2. Ахутина Т.В. Проблема строения индивидуального лексикона человека в свете идей Л.С.Выготского // Вестник МГУ. – 1994. – № 4. – С. 44–81.
3. Ахутина Т.В. Модель порождения речи Леонтьева-Рябовой: 1967 – 2005. Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. – М.: Смысл, 2009. – С. 80–103.
4. Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. Анализ смысловой стороны речи детей 5–7 лет // Школа здоровья. – 2007. – № 2. – С. 31–36.
5. Балонов Л.Я, Деглин В.Л., Черниговская Т.В. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Сенсорные системы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
7. Белый Б.И. Об особенностях толкования сюжетных картинок больными с опухолями левой и правой лобных долей // Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга. – М.: Наука, 1986. – С. 103–112.
8. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия мозга. – М., 1981.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. – Т. 2, 1982. – С. 5–361.
10. Газзанига М. Расщепленный человеческий мозг // Хрестоматия по нейропсихологии; под ред. Е.Д.Хомской. – М., 2004. – С. 210–218.
11. Голдберг Э. Управляющий мозг. – М.: Смысл, 2003.
12. Гудгласс Х., Лингфилд К. Семантические способности правого полушария при чистой алексии // I Международная конференция памяти А.Р.Лурия: Сборник докладов / под ред. Е.Д.Хомской, Т.В.Ахутиной. – М.: РПО, 1998. – С. 284–289.
13. Деглин В.Л. Парадоксальные стороны человеческого мышления. Нейропсихологический анализ. – СПб., 1996. – 36 с.
14. Деглин В.Л., Балонов Л.Я., Долинина И.Б. Язык и функциональная асимметрия мозга. Ученые записки Тартуского гос. университета, 635 (Труды по знаковым системам XVI). – Тарту, 1983. – С. 31–42.

15. Зайдель Э. Лексическая организация и правое полушарие // Хрестоматия по нейропсихологии / отв. ред. Е.Д.Хомская. – М.: 2004. С. 542–544.
16. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999.
17. Засыпкина К.В. Нейропсихологический анализ смысловой стороны связной речи детей 5–7 лет (в печати).
18. Кибрик А.А., Паршин П.Б. Дискурс. Сайт энциклопедии Кругосвет http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html
19. Кок Е.П. Зрительные агнозии. – Л.: Медицина, 1967.
20. Лейбова О.М. Вклад Ф.Бартлетта в современную психологию памяти. Дипломная работа. Научные руководители: Соколова Е.Е., Фаликман М.В. МГУ, 2004.
21. Лурия А.Р. Травматическая афазия. – М., 1947.
22. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
23. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека (дополненное издание). – СПб.: Питер, 2008. – 624 с.
24. Минский М. Фреймы для предоставления знаний. – М.: Энергия, 1979.
25. Московичюте Л.И. Асимметрия полушарий мозга на уровне коры и подкорковых образований. // I Международная конференция памяти А.Р.Лурия: Сборник докладов / под ред. Е.Д.Хомской, Т.В.Ахутиной. – М.: РПО, 1998. – С. 96–101.
26. Русалова М.Н. Функциональная асимметрия мозга: эмоции и активация // Функциональная межполушарная асимметрия. – М.: Научный мир, 2004.
27. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967.
28. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий. – М.: МГУ, 1978.
29. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
30. Assaf M., Jagannathan K, Calhoun V, Kraut M, Hart J Jr, Pearlson G. Temporal sequence of hemispheric network activation during semantic processing: A functional network connectivity analysis. Brain Cogn., 2009 Mar 21. [Epub ahead of print].
31. Barsalou L.W. Perceptual symbol systems. Behav. and Brain Studies, v. 22, 1999, p. 577-660.
32. Beeman M. Coarse semantic coding and discourse comprehension // Right Hemisphere Language Comprehension: Perspectives from Cognitive Neuroscience (Beeman M. & Chiarello C., eds.), 1998, Erlbaum, p. 255 – 84.
33. Bever, T.G. Cerebral asymmetries in humans are due to the differentiation of two incompatible processes: Holistic and analytic. – Ann. N.Y. Acad. Sci., v.263, 1975, p. 251-262.
34. Bookheimer S. Functional MRI of language: New approaches to understanding the cortical organization of semantic processing // Annual Reviews of Neuroscience, 25, 2002, p. 151-188.
35. Brownell H.H., Potter H.H., Bihrle A.M. & Gardner H. Inference deficits in right brain-damaged patients // Brain and Language, 27, 1986, p.310-321.
36. Chafe, W. Discourse, consciousness, and time. Chicago: University of Chicago Press. 1994.
37. Chernigovskaya T.V., Deglin V.L. Brain functional asymmetry and neural organization of linguistic competence. Brain and Language, 29, 1986, 141-53.
38. Chiarello C., Liu S., Shears C., Quan N., Kacinik N. Priming of strong semantic relations in the left and right visual fields: a time-course investigation // Neuropsychologia, V.41 (6), 2003, p. 721-732.
39. Coltheart M. Deep dyslexia: A right hemisphere hypothesis. In M. Coltheart, K. Patterson & J.C. Marshall (Eds.). Deep dyslexia. London: Routledge & Kegan Paul, 1980, p.22-47.
40. Coulson S., Williams R.F. Hemispheric asymmetries and joke comprehension // Neuropsychologia, 43, 2005, p. 128-141.
41. Fassbinder W., Tompkins, C. A. Hemispheric differences in word-meaning processing: Alternative interpretations of current evidence. Aphasiology, April, 2006, pp.110-123.

42. Federmeier K.D. and Kutas M. Right words and left words: Electrophysiological evidence for hemispheric differences in meaning processing, Brain Research and Cognitive Brain Research **8** (1999), 373–392.
43. Ferstl E.C., Rinck M., von Cramon D.Y. Emotional and temporal aspects of situation model processing during text comprehension: an event-related fMRI study // Journal of Cognitive Neuroscience, 17, 2005, p.724-739.
44. Galuske R.A.W., Schlote W., Bratzke H., Singer W. Interhemispheric asymmetries of the modular structure in human temporal cortex // Science, V.289, #5486, September 15, 2000, p. 1946 - 1949.
45. Gazzaniga M.S. The bisected brain. N.Y.: Appelton-Century Crofts. 1970.
46. Gazzaniga M.S., Sperry R.W. Language after section of the cerebral comisures. Brain, 90, 1967, p. 131-148.
47. Garrett M.F. Production of speech: Observations from normal and pathological language use // Normality and pathology in cognitive functions. London, 1982.
48. Hutsler J., Galuske R.A.W. Hemispheric asymmetries in cerebral cortical networks // Trends in Neurosciences, V.26, Issue 8, August 2003, p. 429-435.
49. Jung-Beeman M. Bilateral brain processes for comprehending natural language // Trends in Cognitive Science, V.9, #11, November 2005.
50. Knutson K.M., Wood J.N., Grafman J. Brain activation in processing temporal sequence: an fMRI study // NeuroImage, 23, December 2004, p. 1299-1307.
51. Levelt W.J.M. Speaking: From intention to articulation.Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.
52. Luria A.R. The higher cortical functions in man. Second edition, Revised and Expanded. N.Y.: Basic Books, 1977.
53. Marini A., Carlomagno S., Caltagirone C., Nocentini U. The role played by the right hemisphere in the organization of complex textual structures. Brain and Language, 93/1, 2005, p. 46-54.
54. Marshall J.C., Newcombe F. Syntactic and semantic errors in paralexia: A psycholinguistic approach. Neuropsychologia, 4, 1973, p. 181-188.
55. Martin A., Ungerleider L.G., Haxby J.V. Category specificity and the brain: The sensory/motor model of semantic representations of objects // The new cognitive neuroscience / Ed. by M.S. Gazzaniga. Cambridge,: MIT Press, 1999.
56. Mashal N, Faust M, Hendler T. The role of the right hemisphere in processing nonsalient metaphorical meanings: application of principal components analysis to fMRI data. Neuropsychologia, **43,** 2005, p. 2084–2100.
57. McDonald S. Exploring the Cognitive Basis of Right-Hemisphere Pragmatic Language Disorders // Brain and Language, 2000.
58. Rehak A.JA.,Kaplan S.T., Weilman B., Kelly H.H., Gardner H. Story processing in right-hemisphere brain-damaged patients. Brain and Language, 42, 1992, p.320-26.
59. Sperry, R. W. Lateral specialization in the surgically separated hemispheres. The neurosciences: Third study program. Cambridge, Mass., 1974, p.5-19.
60. Sperry R.W, Gazzaniga M.S. Language following surgical disconnection of the hemispheres. In C.H. Millikan & F.L.Darley (eds.). Brain mechanisms underlying speech and language. N.Y.: Gruen and Stratton, 1967.
61. St. George M., Kutas M., Martinez A., Sereno M.I. Semantic integration in reading: Engagement of the right hemisphere during discourse processing, Brain, **122** (1999), pp. 1317–1325.
62. Stringaris A.K., Medford N.C., Giampietro V., Brammer M.J., David A.S. Deriving meaning: Distinct neuronal mechanisms for metaphoric, literal, and non-meaningful sentences, Brain and Language, 100, 2007, pp. 150–162.
63. Tapiero I. Situation models and levels of coherence. Toward a definition of comprehension. London: LEA, 2007.
64. Taylor K.I., Brugger P., Weniger D., Regard M. Qualitative Hemispheric Differences in Semantic Category Matching // Brain and Language, V.70 (1), 15 October 1999, p. 119-131.

65. Titone D. Hemispheric Differences in Context Sensitivity during Lexical Ambiguity Resolution // Brain and Language, V.65, Issue 3, December 1998, p. 361-394.
66. Wilke M., Lidzba K., Krageloh-Mann I. Combined functional and causal connectivity analyses of language networks in children: A feasibility study. Brain and Language, Volume 108, Issue 1, January 2009, Pages 22-29
67. Zaidel E. Language Functions in the two hemispheres following complete cerebral commissurotomy and hemispherectomy. In F. Boller & J.Grafman (Eds.), Handbook of Neuropsychology, v. 4. Amsterdam: Elsivier, 1990.
68. Zwaan R.A., Langstone M.C., Graesser A.C. The construction of situation models in narrative comprehension. An event-indexing model// Psychological Science, 1995, 6, 292-297.
69. Xu J., Kemeni S., Park G., Frattali C., Braun A. Language in context: emergent features of word, sentence and narrative comprehension. NeuroImage, **25,** 2005, pp. 1002 -1015.

УДК 373.2.016

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЕГОЦЕНТРИЧНОГО МОВЛЕННЯ ЖАНА ПІАЖЕ

Алла Богуш
(Одеса, Україна)

У статті розглядається психолінгвістична концепція егоцентричного мовлення Жана Піаже. Виокремлено етапи її становлення, форми прояву дитячого егоцентризму.
Ключові слова: *егоцентричне мовлення, соціалізоване мовлення, центризм.*

В статье рассматривается психолингвистическая концепция эгоцентрической речи Жана Пиаже. Выделено этапы её становления, формы проявления детского эгоцентризма.
Ключевые слова: *эгоцентрическая речь, социализированная речь, центризм.*

In the article the psycholinguistic concept of egocentric speech of Jean Piaget is investigated (examined). The stages of its formation, forms of children's egocentrism were defined.
Key words: *egocentric speech, socialized speech, centrism.*

Виклад основного матеріалу. Ім'я професора Женевського університету Жана Піаже досить відоме нашим співвітчизникам за російськими перекладами його наукових праць щодо розвитку інтелектуальних операцій у дітей та його експериментальної психології. Не менш відомою у світовій психологічній науці є книга Піаже "Мовлення і мислення дитини [3]", що написана на концептуальних засадах егоцентричної розумової позиції. Відкриття егоцентризму дитини принесло Ж.Піаже світову славу. Свою психологічну діяльність він розпочав у 1920 році в Парижі, а з 1921 р. був запрошений на викладацьку діяльність в інститут ім.. Ж.Ж.Руссо в Женеві, де й започаткував свою експериментально-дослідницьку діяльність. Зауважимо, що його психологічні погляди змінювалися майже впродовж усього життя.

65. Titone D. Hemispheric Differences in Context Sensitivity during Lexical Ambiguity Resolution // Brain and Language, V.65, Issue 3, December 1998, p. 361-394.
66. Wilke M., Lidzba K., Krageloh-Mann I. Combined functional and causal connectivity analyses of language networks in children: A feasibility study. Brain and Language, Volume 108, Issue 1, January 2009, Pages 22-29
67. Zaidel E. Language Functions in the two hemispheres following complete cerebral commissurotomy and hemispherectomy. In F. Boller & J.Grafman (Eds.), Handbook of Neuropsychology, v. 4. Amsterdam: Elsivier, 1990.
68. Zwaan R.A., Langstone M.C., Graesser A.C. The construction of situation models in narrative comprehension. An event-indexing model// Psychological Science, 1995, 6, 292-297.
69. Xu J., Kemeni S., Park G., Frattali C., Braun A. Language in context: emergent features of word, sentence and narrative comprehension. NeuroImage, **25,** 2005, pp. 1002 -1015.

УДК 373.2.016

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЕГОЦЕНТРИЧНОГО МОВЛЕННЯ ЖАНА ПІАЖЕ

Алла Богуш
(Одеса, Україна)

У статті розглядається психолінгвістична концепція егоцентричного мовлення Жана Піаже. Виокремлено етапи її становлення, форми прояву дитячого егоцентризму.

Ключові слова: *егоцентричне мовлення, соціалізоване мовлення, центризм.*

В статье рассматривается психолингвистическая концепция эгоцентрической речи Жана Пиаже. Выделено этапы её становления, формы проявления детского эгоцентризма.

Ключевые слова: *эгоцентрическая речь, социализированная речь, центризм.*

In the article the psycholinguistic concept of egocentric speech of Jean Piaget is investigated (examined). The stages of its formation, forms of children's egocentrism were defined.

Key words: *egocentric speech, socialized speech, centrism.*

Виклад основного матеріалу. Ім'я професора Женевського університету Жана Піаже досить відоме нашим співвітчизникам за російськими перекладами його наукових праць щодо розвитку інтелектуальних операцій у дітей та його експериментальної психології. Не менш відомою у світовій психологічній науці є книга Піаже "Мовлення і мислення дитини [3]", що написана на концептуальних засадах егоцентричної розумової позиції. Відкриття егоцентризму дитини принесло Ж.Піаже світову славу. Свою психологічну діяльність він розпочав у 1920 році в Парижі, а з 1921 р. був запрошений на викладацьку діяльність в інститут ім.. Ж.Ж.Руссо в Женеві, де й започаткував свою експериментально-дослідницьку діяльність. Зауважимо, що його психологічні погляди змінювалися майже впродовж усього життя.

У перші роки дослідницької діяльності учений вивчав інтелект дитини як зміну стадій аутизма, егоцентризму і соціалізації. Зауважимо, що Ж.Піаже розглядав егоцентричне мислення з позиції егоцентричного мовлення. Так, у 20-30 рр. XX ст. Піаже був переконаний, що до 7-8 років дитині взагалі недоступне логічне мислення. Учений стверджував, що дошкільник сприймає і розглядає будь-яке явище тільки зі свого власного "егоцентричного погляду", дитина не може ще засвоїти поняття, мислення дитини, за його словами, алогічне синкретичне.

Мовлення дітей дошкільного віку Ж.Піаже поділив на егоцентричне і соціалізоване. Егоцентричне мовлення, за слова Ж.Піаже, є первинним у генетичному плані і має такі особливості: не виконує функції спілкування і відбувається незалежно від того, чи слухає дитину хтось, чи ні; це мовлення для себе (Его-я) та про себе; воно не враховує погляду інших; не пристосовується до них; воно скорочене, незв'язне. За його даними, у три роки егоцентричне мовлення дитини становить 56%, до семи років зменшується 27%.

Означені думки різко критикували зарубіжні вчені (А.Азеке, Ш.Бюллер, В.Штерн та ін..). Вони були одностайні в тому, що Піаже недооцінював роль соціального середовища, сімейну ситуацію та соціальну гру з іншими дітьми. За даними досліджень цих учених, у дітей 5–6,5 років лише подекуди спостерігається егоїстичні прояви – від 1–2% до 6%, а в присутності батьків егоцентричне мовлення взагалі не спостерігається.

Серед вітчизняних учених з критикою теорії Піаже виступили Л.Виготський, М.Мухін, В.Сиркін, які експериментальним шляхом довели, що мовлення дітей уже з перших своїх проявів є соціалізованим. Дійсно, егоцентричне мовлення є у дітей, але воно є вторинним і здебільшого з'являється в ситуації спілкування з незнайомими людьми і поступово переходить у внутрішнє мовлення, а не зникає, як стверджував Піаже.

Під впливом критики Жан Піаже дещо змінив свої погляди щодо початкової ранньої теорії егоцентричного мовлення. На основі аналізу результатів дослідження Паже, нами було виокремлено етапи становлення. Опишемо їх.

Розглянемо етапи становлення психолінгвістичної концепції ученого щодо розвитку мовлення дітей.

I етап – абсолютний егоцентризм як первинна генетична форма дитячого мовлення: егоцентризм-це спонтанна, схована розумова позиція, провідна центральна особливість дитячого мислення, що відбивається на дитячому мовленні та загальній поведінці дитини. Егоцентризм, за його словами, є абсолютним, оскільки дитина, ще, навіть, не здогадується, що довкілля може бути іншим, ніж його "бачить" дитина. Отже, егоцентризм у такій позиції, за словами Л.П. Обухової, означав "відсутність усвідомлення власної суб'єктивності, відсутність об'єктивної міри речей [2, с.151]".

II етап – центризський підхід до пізнання довкілля. Зазначимо, що під впливом критики Ж. Піаже погодився, що термін "егоцентризм" і справді виявився невдалим для позначення досліджуваного явища, більш правильним було б його означити "центризм". Та замінювати цей термін іншим автору вже не було ніякого сенсу, оскільки це поняття фігурувало в раніше опублікованих роботах. Піаже вирішив дещо уточнити сутність поняття "егоцентризм".

Уточнений варіант змісту поняття "егоцентризм" означав відтепер "фактор пізнання", під яким він розумів "певну сукупність доктричних, а відтак,

дооб'єктивних позицій дитини в пізнанні речей, інших людей та самого себе"; різновид систематичної і неусвідомленої релятивності і реципрокності [3, 151–152]". З одного боку, зазначає А.П. Обухова, в теорії Піаже егоцентризм означає відсутність розуміння відносності пізнання світу і координації поглядів. З другого – це позиція неусвідомленого "дописування" якостей власного "я" і власної перспективи щодо речей та інших людей. Егоцентризм означає зміщення суб'єкта і об'єкта у процесі акту пізнання, дитина не враховує свій об'єктивний стан як мислячої людини у процесі сприйняття природи та інших людей [2, с.153].

Отже, егоцентризм у розумінні вченого є свідченням того, що довкілля не впливає безпосередньо на розум дитини, а сума знань – це незвичайний відбиток зовнішніх подій. Відсутність знань, за Піаже, є лише другорядним фактором прояву дитячого егоцентризму. На думку Піаже, зниження егоцентризму пояснюється не додаванням знань, а трансформацією вихідної позиції, коли дитина починає співвідносити свій погляд з іншими можливими [2, с.153].

III етап – психологічна теорія мовленнєвого егоцентризму. Одним із видів прояву егоцентризму, за Піаже, є вербальний егоцентризм, що розкриває функціональний характер дитячої мовленнєвої активності. Аналізуючи функції дитячого мовлення в дошкільному віці, Ж. Піаже намагався відповісти на сформульоване ним самим запитання: "Які ж потреби намагається задовольнити дитина у процесі розмови? [3, с.3]".

Відзначимо, що задля з'ясування цього ключового питання Жан Піаже розробив новий метод дослідження – клінічну бесіду, який дозволив ученому вивчити сховані процеси, що стимулюють зовнішні прояви дитини. За допомогою цього методу автором було встановлено, що інтелект виникає у дитини задовго до того, як вона починає говорити. Подальше дослідження мовлення проводилося в "Будинку малюка" Інституту Ж.Ж.Руссо.

Вже на початкових етапах дослідження вчений піддав сумніву, що єдиною функцією дитячого мовлення є **повідомлення думки.** Аналіз спонтанних розмов дітей, що супроводжували різні види діяльності дітей, дав підставу Піаже для розподілу їх на дві великі групи – **егоцентричну і соціалізовану.** На його думку, вербальний егоцентризм виступає в тому, що дитина не цікавиться тим, для кого і кому вона говорить і чи слухають її, чи ні. За словами Піаже, дитина говорить лише **для себе**, вона намагається прийняти точку зору співрозмовника чи вплинути на нього, оскільки він "для неї є першим, випадковим, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою і думкою інших. За образним виразом ученого, така розмова нагадує розмови, що часом "ведуться у вітальнях, де кожний говорить про себе і ніхто нікого не слухає [3, с.11]". Для дитини важлива лише видимість інтересу, хоч імовірно, в неї є ілюзія, що її чують і розуміють.

IV етап – класифікація стадій мовленнєвого егоцентризму. У процесі дослідження Ж. Піаже зробив спробу виокремити форми прояву дитячого вербального егоцентризму. Він поділяє егоцентричне мовлення на три категорії прояву (стадії): повторення (ехолалію), монолог і колективний монолог. Схарактеризуємо їх.

I стадія – **повторення** (ехолалія) – це звичайне механічне повторення складів і слів, їх імітація, навіть, тоді, коли вони позбавлені будь-якого смислу. Фізіологічним механізмом цього явища, за словами вченого, виступає соціальне

наслідування "змішування між "Я" і "не-Я", змішування діяльності власного тіла і тіла іншої людини, ототожнення себе з предметом наслідування [3, с.14]. При цьому, "Я" дитини, зауважує він, не пристосовується до інших, більше того, дитина не знає, що вона наслідує і "витримує свою роль таким чином, наче вона сама її створила [3, с.14]".

Отже, ехолалія, за Піаже, часом перетворюється у звичайну гру, дитина дістає задоволення від повторення слів заради самих слів, розваги, ні до кого при цьому не звертаючись. Частість таких повторень, за даними автора, складає 1–2%.

II стадія – **монолог** – дитина голосно розмовляє сама із собою, ні до кого не звертається, так, начебто вона в голос думає. Ця стадія егоцентричного мовлення, на думку Піаже, яскраво засвідчує зв'язок слова з дією. У зв'язку з цим автор дійшов певних висновків.

1. Дитина у процесі дії повинна говорити, навіть, якщо вона одна, вона повинна супроводжувати свої рухи, ігри криками і словами.

2. Якщо дитина розмовляє, щоб супроводжувати словами свої дії, вона може змінити своє ставлення і використати слова, щоб промовити те, без чого дія сама по собі не змогла б відбутися [3, с.16].

За Піаже, загальною рисою монологів цієї категорії є відсутність у слові соціальної функції. Слово, зазначає він, не виконує функції повідомлення думки, воно лише супроводжує, поглиблює чи витіснює дію. Водночас, за Піаже, монолог зобов'язаний своїм існуванням тільки зворотному впливу слів, що дитина їх набула залежно від мовлення інших [3, с.19].

Завершуючи характеристику монологу як стадії і як егоцентричної форми мовлення, Піаже водночас застерігає: **не можна стверджувати,** що монолог передує чи йде за соціалізованими формами мовлення: і перше, і друге походять із певного недиференційованого стану, коли крик і слово супроводжують дії…, вони "обидва взаємно впливають один на одного на початку свого розвитку[3, с.20]".

Поступово з віком монолог, як примітивна дитяча функція мовлення, зникає, хоча в дітей шести років монолог, за даними Піаже, становить ще від 5 до 15% мовлення.

III стадія – **монолог удвох або колективний монолог.** За Піаже, колективний монолог є найбільш наближеною формою до соціалізованого мовлення. З одного боку, дитина говорить для себе голосно перед іншими, вона ні до кого не звертається; з іншого-дитина одержує задоволення не тільки від процесу самого монологу, а й від того, що вона його промовляє перед іншими і вважає, що вона привертає слухачів до власної дії чи думки. Насправді ж дитина ні до кого не звертається, зазначає учений, і тому ніхто із співрозмовників її не слухає. Колективний монолог у дошкільному віці, за даними Піаже, становить від 23 до 30% всього мовлення.

Отже, до егоцентричного мовлення Жан Піаже відніс перші три категорії висловлювань – повторення, монолог, колективний монолог, тобто 3 стадії розвитку егоцентричного мовлення дітей. Всі вони мають загальну рису – вони ні до кого і ні до чого не звернені і не викликають ніякої адаптаційної реакції з боку випадкових співрозмовників.

Щодо соціалізованого мовлення, то Піаже виокремлює чотири його категорії: адаптована інформація, критика, наказ, прохання і погрози, запитання і відповіді.

Адаптована інформація – це обмін думками між співрозмовниками, повідомлення про щось співрозмовнику, суперечка чи співпраця у досягненні спільної мети. Критерієм адаптованої інформації, за Ж. Піаже, відносно псевдо інформації (колективного монологу) є конкретний результат: дитина примушує співрозмовника вислухати її повідомлення. У такій ситуації мовлення вже виконує функцію повідомлення думки. Саме таке мовлення, за словами вченого, породжує діалоги [3, с.221].

Автор визначив і види адаптованої інформації: звичайне повідомлення, суперечки, відсутність причинного пояснення. За його даними, адаптована інформація складає 13-14% загальних висловлювань.

Критика і насміх (глузування) – це специфічні дитячі зауваження щодо співрозмовника. Жан Піаже таке соціалізоване мовлення дітей не інтелектуального характеру поділив на дві категорії: а) накази і б) критика, насміх, глузування. Водночас сам автор є непослідовним, оскільки зауважує, що таке мовлення носить більше афективний, ніж інтелектуальний характер, вони принижують "Я" і стверджують перевагу власного "Я". Ця категорія мовлення, за даними Піаже, складає у дітей від 3 до 7%, натомість "вона має право на існування", саме так стверджує автор.

Накази, прохання, погрози – це цілеспрямований вплив однієї дитини на іншу, які не виражені у формі запитання. Означена категорія мовлення складає, за даними вченого, 10-15% від загальної кількості висловлювань.

Запитання і відповіді. До соціалізованого мовлення Ж. Піаже відносить запитання, з якими діти звертаються до дітей, і які вимагають відповіді. Всі запитання записані ним у мовленні двох дітей (Лев і Пі), автор класифікує таким чином (див. табл. 1)

Таблиця 1

Характеристика дитячих запитань (за Ж. Піаже)

Категорія запитання	Кількість	
	Лев	Пі
1.Запитання причинного характеру	2	0
2.Запитання про дійсність - факти і події - час - місце	 7	 8
	7	4
	13 141	29 78
3. Дії і намагання	27	41
4. Правила	1	2
5.Запитання щодо класифікації - назва - класифікація і оцінка	 7 41 48	 0 51 51
6. Запитання про число	5	1
Всього	224	173

Як засвідчує таблиця, найбільша кількість запитань у дітей до інших дітей причинного характеру і найбільша група – це запитання, що пов'язані з діяльністю дитини і її намаганнями.

Під відповідями в цій категорії Ж. Піаже розуміє відповіді, що даються на запитання із запитальним знаком та накази дітей (це не стосується діалогу). Відповіді, за Піаже, це "адаптовані висловлювання співрозмовника, після того, як він почув і зрозумів запитання [3, с.31]". До відповідей автор відносить відмови і згоди на накази і прохання. За даними Ж.Піаже, запитання складають 14-18%, а відповіді 13-17% від загальної кількості висловлювань.

Нагадаємо, що вченим перевірялося спонтанне мовлення, під яким Піаже розуміє всі означені вище категорії. Із загальної кількості спонтанних висловлювань (егоцентричне, соціалізоване мовлення) учений вивів коефіцієнт егоцентризму (Див. табл. 2).

Таблиця 2

Функції мовлення дітей 6,5 років

№ п/п	Функції мовлення	Діти	
		Пі	Лев
1.	Повторення	2	1
2.	Монолог	5	15
3.	Колективний монолог	30	32
4.	Адаптована інформація	14	14
5.	Критика	7	3
6.	Накази	15	10
7.	Запитання	13	17
8.	Відповіді	14	18
Егоцентричне мовлення		37	39
Спонтанне соціалізоване мовлення		49	43
Все соціалізоване мовлення		63	61
Коефіцієнт егоцентризму		0,43+0,06	0,47+0,04

Як бачимо, в дітей 6,5 років у спонтанному мовленні (мовленні між однолітками!!!), за даними Ж. Піаже, егоцентричне мовлення становить майже 50% від загальної кількості висловлювань.

Специфічні умови експериментального дослідження Ж.Піаже, безсумнівно, не могли не викликати сумніву щодо достовірності їх результатів і критики самої теорії егоцентризму (А.Азеке, Ш.Бюлер, Л.Виготський та ін.).

І справді, дослідження здійснювалося в "Будинку малюка", в обмеженому мовленнєво-розвивальному середовищі (обмежене спілкування з дорослими; спілкування лише з обмеженою кількістю однолітків цього самого будинку, обмеженість додаткової випадкової інформації як стимулу до спілкування і т.п.) та з обмеженою (мінімальною) кількістю дітей.

V етап – виправлення критичних зауважень. У відповідь на сумніви і критику своїх опонентів Жан Піаже переглянув висновки, які розкривають залежність егоцентричного мовлення від цілої низки факторів. З-поміж них:

– залежність коефіцієнта егоцентричного мовлення від соціального середовища і взаємозв'язків дитини з дорослими;

– від активності самої дитини і типа соціальних відносин у системах "дитина-дитина", "дитина-дорослий": авторитарний стиль взаємовідносин дорослого з дитиною значно підвищує коефіцієнт егоцентричного мовлення; наявність дискусій і суперечок між однолітками активізує соціалізоване мовлення;

– коефіцієнт вербального егоцентризму незалежно від умов знижується з віком: в 3 роки – 75%; в 6 років – 48–50%; в 7 років – 27%, а після 7 років поступово егоцентричне мовлення зникає.

Висновки. Вважаємо, що теорія егоцентричного мовлення (вербальний егоцентризм) відкриває нові аспекти щодо функціональної характеристики мовлення і його форм на етапі дошкільного дитинства, хоча дещо відмінних від тих, що склалися традиційно.

Водночас, на наш погляд, співвідношення егоцентричного і соціалізованого мовлення слугує на **подальше вивчення** різних експериментальних полях: у сімейному колі; в умовах дошкільних закладів освіти різного типу, в шкільному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. – К.: – "Вища школа", 2007.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1997.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Санкт-Петербург: Союз, 1997.

УДК 159.9.072

СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ОСОБИСТІСНОГО СМИСЛОУТВОРЕННЯ

Ярослава Василькевич
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті представлено метод семантичного диференціалу як процедуру аналізу психосемантики значень. Розглянуто можливості, варіанти використання, процедуру та способи інтерпретації методу. Проаналізовано обмеження й тенденції розвитку методик класу "семантичний диференціал".

***Ключові слова**: експериментальна психосемантика, семантичний диференціал, метод латентного аналізу, модель семантичного простору, біполярні шкали, семантичний профіль.*

В статье представлено метод семантического дифференциала как процедуры анализа психосемантики значений. Рассмотрено возможности, варианты использования, процедуру и способы интерпретации метода. Проанализировано ограничения и тенденции развития методик класса "семантический дифференциал".

***Ключевые слова**: экспериментальная психосемантика, семантический дифференциал, метод латентного анализа, модель семантического пространства, биполярные шкалы, семантический профиль.*

A method of semantic differential is presented as a procedure of the analysis of psycho semantic values. Possibilities and variants of the use, procedure and ways of method interpretation are considered. Limitation and progress of methods of class "semantic differential" trends is analyzed.

***Key words**: experimental psycho semantic, semantic differential, method of latent analysis, model of semantic space, bipolar scales, semantic type.*

Висновки. Вважаємо, що теорія егоцентричного мовлення (вербальний егоцентризм) відкриває нові аспекти щодо функціональної характеристики мовлення і його форм на етапі дошкільного дитинства, хоча дещо відмінних від тих, що склалися традиційно.

Водночас, на наш погляд, співвідношення егоцентричного і соціалізованого мовлення слугує на **подальше вивчення** різних експериментальних полях: у сімейному колі; в умовах дошкільних закладів освіти різного типу, в шкільному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. – К.: – "Вища школа", 2007.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1997.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Санкт-Петербург: Союз, 1997.

УДК 159.9.072

СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ОСОБИСТІСНОГО СМИСЛОУТВОРЕННЯ

Ярослава Василькевич
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті представлено метод семантичного диференціалу як процедуру аналізу психосемантики значень. Розглянуто можливості, варіанти використання, процедуру та способи інтерпретації методу. Проаналізовано обмеження й тенденції розвитку методик класу "семантичний диференціал".

***Ключові слова**: експериментальна психосемантика, семантичний диференціал, метод латентного аналізу, модель семантичного простору, біполярні шкали, семантичний профіль.*

В статье представлено метод семантического дифференциала как процедуры анализа психосемантики значений. Рассмотрено возможности, варианты использования, процедуру и способы интерпретации метода. Проанализировано ограничения и тенденции развития методик класса "семантический дифференциал".

***Ключевые слова**: экспериментальная психосемантика, семантический дифференциал, метод латентного анализа, модель семантического пространства, биполярные шкалы, семантический профиль.*

A method of semantic differential is presented as a procedure of the analysis of psycho semantic values. Possibilities and variants of the use, procedure and ways of method interpretation are considered. Limitation and progress of methods of class "semantic differential" trends is analyzed.

***Key words**: experimental psycho semantic, semantic differential, method of latent analysis, model of semantic space, bipolar scales, semantic type.*

Постановка проблеми. Методика семантичного диференціалу базується на простій та ефективній математичній моделі індивідуальної свідомості – моделі семантичного простору. За цією моделлю різні суб'єктивні ознаки, якими користується людина при оцінці та порівнянні різних об'єктів дійсності, можна представити як координатні осі багатомірного простору. Тоді самі об'єкти будуть точками в цьому просторі, значення ознак цих об'єктів будуть відповідати координатам або проекціям точок на осі, а суб'єктивні відмінності між об'єктами – відстаням між точками [3].

Семантичний диференціал визначається як метод кількісного та якісного індексування значень при вимірюванні емоційного ставлення індивідуума до об'єктів, при аналізі соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, суб'єктивно-особистісного смислу, розрізнення аспектів самооцінки тощо [2, с. 407].

Ця методика вперше була розроблена Ч. Осгудом як інструмент для досліджень із психології значень, проте його можливості для оцінки особистості, як зазначає А. Анастазі, були швидко усвідомлені [1, с. 501]. Семантичний диференціал дозволяє вимірювати конотативні значення, тобто смисли, психостани та психокорекції, які виникають між сприйманням стимула-подразника та осмисленою роботою з ними. Конотативне (афективне) виражає дещо суб'єктивне, індивідуальне та ціннісне, протиставляється денотативному (предметному) – об'єктивному, міжособистісному, пізнавальному. Аналогом конотативного значення у вітчизняній психології може вважатися поняття особистісного смислу, запропоноване О.М. Леонтьєвим [7].

Метод семантичного диференціалу дозволяє оцінювати не значення як знання про об'єкт, а додаткові конотативні значення, пов'язані з особистісним смислом, соціальними установками, оцінками, стереотипами та іншими емоційно насиченими, слабо структурованими й малоусвідомлюваними формами узагальнення.

Актуальність і розробленість проблеми. Семантичний диференціал як метод експериментальної психосемантики застосовується для побудови суб'єктивних семантичних просторів. Він широко використовується в соціології, психології, когнітології та психолінгвістиці при дослідженні емоційного ставлення індивіда до певних об'єктів, при вивченні соціальних уявлень, соціальної категоризації, ціннісних орієнтацій, суб'єктивно-особистісних смислів [3; 6; 7]. На разі розглядаються можливості та варіанти використання семантичного диференціалу для вивчення стереотипів і атитюдів у соціальній психології [5] та діагностики мотивів різних видів діяльності в організаційній психології [4]. Глибинна психосемантична діагностика важлива для оцінки прихованої мотивації персоналу й, перш за все, для визначення лояльності співробітників. Методики психосемантичної діагностики мотивації служили критеріями оцінки ефективності різних психокорекційних програм [4; 5].

Мета статті. Проаналізувати семантичний диференціал як засіб психосемантичного аналізу особистісного смислоутворення, розглянути можливості та обмеження цього методу.

Виклад основного матеріалу. Семантичний диференціал як процедура аналізу психосемантики значень належить до методів латентного аналізу, тобто це процедура виявлення прихованих змінних (ознак), а також внутрішньої структури зв'язків між ними. Ч.Е. Осгуд запропонував і розробив метод семантичного диференціалу для психосемантичного аналізу особистісного смислоутворення.

Техніка призначалась для виміру відмінностей в інтерпретації понять досліджуваними. При цьому, як зазначає Л.Ф. Бурлачук, “малось на увазі те унікальне значення, яке дана особа, предмет, явище і т.д. набуло для обстежуваного індивіда в результаті його життєвого досвіду [2, с. 407]”.

Семантичний диференціал розглядався як комбінація методу контрольованих асоціацій і процедур шкалювання. Для диференціювання пропонується поняття (ряд понять), а також набір біполярних шкал, заданих прикметниками. Респондент повинен дати оцінку диференційованому об’єктові за кожною із запропонованих біполярних семибальних шкал. У відповідь на слово в респондента виникає деяка реакція, котра виявляє певну подібність з реакцією поведінковою, свого роду готовність до поведінки, дещо опосередковуюче поведінку [6]. Асоціації респондента зі стимулом спрямовуються заданими біполярними шкалами. Функції цих шкал такі: 1) вони допомагають вербалізувати реакцію на той чи інший стимул; 2) сприяють концентрації уваги на певних властивостях цього стимулу, які представляють інтерес для дослідження; 3) з їх допомогою відкривається можливість порівняння оцінок, даних різними респондентами різним об’єктам [6].

Оцінки понять за окремими шкалами корелюють між собою, і за допомогою факторного аналізу їх можна згрупувати у фактори. Психологічним механізмом, який забезпечував взаємозв’язок і групування шкал у фактори, Ч. Осгуд вважав явище синестезії.

Синестезія – психологічний феномен, який полягає у виникненні відчуттів однієї модальності під впливом подразника іншої модальності. Наприклад, переживання кольорових образів у відповідь на музичну фразу. Механізми синестезії лежать в основі метафоричних переносів у таких виразах як “бархатний голос”, “кисла фізіономія”, “темна особистість” і т.п. На думку О.Р. Лурії, фізіологічні механізми синестезії, які забезпечують такі кросмодальні переходи, задані тим, що стимуляція деякої модальності поступає не тільки в специфічні для неї проекційні зони мозку, але й в неспецифічні для неї проекційні зони інших модальностей. На основі сприймання однієї модальності реконструюється цілісний інтермодальний образ. Американський психолог Л. Маркс розглядає синестезію як універсальну форму домовної категоризації, яка забезпечує узагальнення на рівні організму [3].

У дослідженнях синестезії Ч. Осгуд шукав зв’язки між синестезією, з одного боку, та мисленням і мовою – з іншого. Результати експериментальних робіт дозволили зробити висновок, що образи, виявлені в синестезіях, тісно пов’язані з метафорами мови, і все це є основою різних семантичних відношень. Метафора в мові, а також музично-кольорова синестезія можуть бути описані “як паралельне вирівнювання двох або більше вимірів досвіду”, які визначаються за допомогою пар протилежних прикметників [5].

Семантичний диференціал – це стандартизована, дискретна процедура для вимірювання конотативних значень будь-якого даного концепту в семантичній пам’яті конкретної людини. Кожен концепт оцінюється за 7-бальною графічною шкалою як більш тісно пов’язаний з одним або іншим із пари полюсів шкали. Для кожного концепту застосовується серія – переважно з 15 або більше – біполярних шкал, заданих словами, які виражаються антонімічними прикметниками. Кореляційний і факторний аналіз первинного набору з 50 розроблених Ч. Осгудом шкал виявив *три основних фактори*: 1) *фактор оцінки* з високими навантаженнями за такими шкалами як “хороший – поганий”, “приємний – неприємний”, “добрий – злий”, “веселий – сумний”, “чесний – нечесний”, “корисний – некорисний”, “чистий – брудний”; 2) *фактор сили*, виявлений у таких шкалах як “сильний – слабкий”, “великий – малий”, “важкий – легкий”, “товстий – тонкий”; 3) *фактор активності*, ідентифікований в таких шкалах як “активний – пасивний”, “швидкий – повільний”, “гострий – тупий”, “гарячий – холодний”. Фактор оцінки є найбільш вагомим, пояснює найбільший відсоток загальної дисперсії.

Хороший	— : — : — : — : — : — : —	Поганий
Чистий	— : — : — : — : — : — : —	Брудний
Жорстокий	— : — : — : — : — : — : —	Добрий
Повільний	— : — : — : — : — : — : —	Швидкий
Корисний	— : — : — : — : — : — : —	Некорисний
Напружений	— : — : — : — : — : — : —	Розслаблений
Сильний	— : — : — : — : — : — : —	Слабкий
Великий	— : — : — : — : — : — : —	Малий

Рис. 1. Фрагмент методики семантичного диференціалу.

Методика семантичного диференціалу проілюстрована на рис. 1. Оцінюючи концепт, наприклад “батько”, респондент ставить галочку у відповідному сегменті кожної шкали.

Відповіді за семантичним диференціалом можна аналізувати кількома способами. При кількісній обробці оцінкам за кожною шкалою можуть приписуватися числові значення від 1 до 7 або від –3 до +3. Якщо одне із двох протилежних значень ознаки позначити як *x*, а інше – як *y*, то 7 поділок за шкалою (у напрямку зліва направо) можуть бути інтерпретовані як: –3... значно виражене *x*; –2… виражене *x*; –1… трохи помітне *x*; 0… ні *x*, ні *y* (або *x* і *y* в однаковій мірі); +1… трохи помітне *y*; +2… виражене *y*; +3… значно виражене *y*. Тоді можна виміряти загальну подібність будь-яких двох концептів для окремої людини або групи виходячи з їх положення на всіх шкалах. Конотативні значення всіх концептів, оцінених однією людиною, можна проаналізувати через обрахунки “показника” кожного концепту за трьома головними факторами (“оцінка – сила – активність”). Так, на шкалі з числовими значеннями від –3 до +3 концепт “мій брат” у конкретної людини може отримати, наприклад, –2 за фактором оцінки; 0,1 за фактором сили та 2,7 за фактором активності [1].

Оцінка значення поняття в шкалі семантичного диференціалу дозволяє помістити його в точку семантичного простору. Положення точки характеризується двома основними показниками: спрямованістю від початку координат – нейтральної позиції шкали (якісна характеристика, поляризація ознаки); віддаленістю від початку координат (кількісна характеристика, інтенсивність). Чим довший вектор віддаленості від точки семантичного простору від нейтральної позиції, тим інтенсивніша реакція та більш значуще для досліджуваного оцінюване поняття.

Оцінювані поняття (стимули) можуть бути представлені у вигляді семантичного профілю: ламаної лінії, яка з’єднує відмічені досліджуваним точки на кожній біполярній шкалі.

Ступінь подібності або відмінності оцінюваних об'єктів можна представити кількісно, виходячи з моделі семантичного простору за семантичною відстанню між відповідними точками об'єктів у семантичному просторі:

$$D(x, y) = \sqrt{\sum d(x_i, y_i)^2}$$

де $D(x, y)$ – семантична відстань між об'єктами x і y;
x_i, y_i – різниця між координатами двох точок, які представляють значення об'єктів X і Y за фактором [2, с. 408].

Ця формула дозволяє оцінювати відстані між значеннями різних понять у одного й того ж досліджуваного або групи, порівнювати оцінки одного й того ж об'єкта кількома досліджуваними або групами, а також виявляти динаміку, зміни в оцінках якогось об'єкта в одного досліджуваного або групи з врахуванням факторів часу та обставин.

Семантичний диференціал – це метод, який дає можливість отримати необхідну інформацію, не використовуючи при цьому стандартні об'єкти й стандартні шкали. Мається на увазі, що не існує "тесту семантичного диференціалу" як такого. У залежності від цілей конкретного дослідження підбираються певні об'єкти та шкали.

Концепти для оцінювання можуть вибиратися у відповідності до будь-якої проблеми, яка вивчається. Респондентів можна, наприклад, попросити оцінити: а) самих себе, членів своїх сімей, друзів, колег по роботі, вчителів або суспільних діячів; б) членів різних етнічних або культурних груп; в) представників різних професій; г) різноманітні заняття, такі як навчання чи спортивні ігри; д) абстрактні поняття, такі як любов, ненависть, мир, хвороба; е) назви товарів або торгові марки; ж) радіо- чи телепрограми [1].

Семантичний диференціал застосовувався в найрізноманітніших контекстах, у дослідженнях із таких проблем, як клінічна діагностика й терапія, вибір професії, культурні відмінності та реакції споживачів на товари й торгові марки.

Семантичний диференціал можна використовувати для діагностики мотивів різних видів діяльності [4]. Для розв'язання цієї задачі досліджуваному пропонується оцінити за допомогою набору шкал ряд понять, які характеризують, з одного боку, різні види діяльності, наприклад, "моя робота" і "моє навчання", а з іншого боку, цінності та потреби, такі як "моє захоплення", "цікаве заняття", "досягнення успіху" і т.п. Список понять може модифікуватися в залежності від конкретної задачі. В результаті обробки поняття представляються у вигляді точок у багатовимірному семантичному просторі, між якими вираховуються відстані. Відстані між точками обернено пропорційні ступеню подібності між відповідними поняттями в самосвідомості досліджуваного. Семантична близькість понять характеризує подібність емоційних ставлень до них досліджуваних, ступінь суб'єктивної ідентичності понять, яка виражається в подібності профілів їх шкальних оцінок. Оскільки ряд понять відповідає деяким людським потребам, то ступінь їх близькості з поняттями, що позначають певні види діяльності, характеризує відповідні потреби як мотиви даних видів діяльності. Таким чином, відстані між емоційно значущими поняттями можуть бути показниками потреб, задоволення яких мотивує конкретні види діяльності. Прорангувавши ряд понять, які характеризують потреби людини, за ступенем їх близькості до оцінюваного

поняття (яке виражає деяку діяльність), можна визначити провідні мотиви, їх ієрархію для будь-якого виду діяльності. Наприклад, чим менша відстань між поняттям "моя робота" і такими поняттями, як "моє захоплення", "цікаве заняття", "повага оточуючих", "матеріальне благополуччя" та ін., тим більш виражена спрямованість людини на роботу, оскільки поняття роботи при цьому ідентифікується із значущими для більшості людей поняттями. Причому чим тісніше та чи інша цінність пов'язана з діяльністю, тим більша питома вага відповідної потреби в спонуканні до цього виду діяльності.

Разом із широкими можливостями метод семантичного диференціалу має також певні обмеження. Основне його обмеження полягає в тому, що ми маємо справу з декларованою вербальною реакцією респондента. Розміщення стимулів у семантичному просторі виявляється викривленим під впливом, наприклад, соціальної бажаності або інших механізмів такого роду.

Задаючи список шкал для оцінки об'єктів, експериментатор мимоволі нав'язує оцінки якостей, такі лінії диференціації вихідного матеріалу, які можуть бути й невластивими самому досліджуваному. І навпаки, запропонований вихідний список шкал може не відображати властивості об'єктів, релевантні для досліджуваного. Цей недолік частково нівелюється за рахунок того, що при побудові семантичного простору одиницями опису об'єктів є не окремі шкали, а фактори узагальнення множини шкал. Тому відсутність якоїсь шкали, яка відображає ціннісну для суб'єкта властивість, може компенсуватись наявністю інших шкал, що входять у цей же фактор [3, с. 68].

Універсального семантичного диференціалу не існує. Його відносять до методів вивчення випадку, оскільки він дозволяє проникати в унікальний контекст життя індивіда. У залежності від завдання дослідження та вибірки досліджуваних необхідно проводити побудову семантичного простору в кожному конкретному випадку.

Висновки. Семантичний диференціал використовується в психологічній діагностиці як допоміжний методичний прийом аналізу індивідуального та групового розуміння змісту понять, емоційних стосунків, настанов тощо. На основі методу семантичного диференціалу будуються різні діагностичні методики. Не припиняється робота із вдосконалення самої методики.

Перспективи подальших розвідок. Виділяються наступні тенденції розвитку методик класу "семантичний диференціал": 1) перехід від побудови універсальних семантичних просторів, які диференціюють лексику із найрізноманітніших понятійних класів, до побудови часткових семантичних просторів для вузьких понятійних класів; 2) розширення засобів опису аналізованих об'єктів; 3) перехід від побудови просторів на основі середньо групових даних випадково відібраних досліджуваних до побудови семантичних просторів, які характеризують групу досліджуваних, об'єднаних за контрольованою ознакою (статтю, віком, соціальною приналежністю і т.д.), або до побудови індивідуальних семантичних просторів, які відображають диференційно-психологічні аспекти особистості досліджуваного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анастази А. Психологическое тестирование. 7-е междунар. изд. / Анна Анастази, Сьюзан Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с. – (Серия "Мастера психологии").
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с. – (Серия "Мастера психологии").

3. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 208 с.
4. Соломин И. Л. Экспресс-диагностика персонала / И. Л. Соломин. – СПб. : Речь, 2008. – 280 с.
5. Социальная психология: Практикум: Учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева, Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров и др. ; под ред. Т. В. Фоломеевой. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 480 с.
6. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.
7. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1979. – №1. – С. 17–27.

УДК 159.9.018

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ НЕЗАВЕРШЕНИХ РЕЧЕНЬ

Геннадій Дьяконов, Тетяна Слободяник
(*Кіровоград, Україна*)

У статті розглядається діалогічний підхід до розробки проективної методики незавершених речень і виділяється три рівні проективно-діалогічної діагностики (об'єктний, суб'єктний та інтерсуб'єктний), кожний з яких представлений декількома шкалами-параметрами особистісно-комунікативної діагностики. Особлива увага звертається на характеристику особливостей об'єктного рівня проективно-діалогічної діагностики.
***Ключові слова**: діалогічний підхід, проективна методика, рівні діагностики, параметри, об'єктний, суб'єктний, інтерсуб'єктний.*

В статье рассматривается диалогический подход к разработке проективной методики незавершенных предложений и выделяется три уровня проективно-диалогической диагностики (объектный, субъектный и интерсубъектный), каждый из которых представлен несколькими шкалами-параметрами личностно-коммуникативной диагностики. Особое внимание уделяется характеристике особенностей объектного уровня проективно-диалогической диагностики.
***Ключевые слова**: диалогический подход, проективная методика, уровни диагностики, параметры, объектный, субъектный, интерсубъектный.*

In the article is examined a dialogic approach to the working out of projective methods of uncompleted sentences and three levels of projective-dialogic diagnostics (objective, subjective and intersubjective) are distinguished, each of which is presented by a few scales-parameters of personality-communicative diagnostics. The special attention is paid to the description of characteristic features of objective level of projective-dialogic diagnostics.
***Key words:** dialogic approach, projective methods, level of diagnostics, parameters, objective, subjective and intersubjective.*

3. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 208 с.
4. Соломин И. Л. Экспресс-диагностика персонала / И. Л. Соломин. – СПб. : Речь, 2008. – 280 с.
5. Социальная психология: Практикум: Учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева, Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров и др. ; под ред. Т. В. Фоломеевой. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 480 с.
6. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.
7. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1979. – №1. – С. 17–27.

УДК 159.9.018

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ НЕЗАВЕРШЕНИХ РЕЧЕНЬ

Геннадій Дьяконов, Тетяна Слободяник
(*Кіровоград, Україна*)

У статті розглядається діалогічний підхід до розробки проективної методики незавершених речень і виділяється три рівні проективно-діалогічної діагностики (об'єктний, суб'єктний та інтерсуб'єктний), кожний з яких представлений декількома шкалами-параметрами особистісно-комунікативної діагностики. Особлива увага звертається на характеристику особливостей об'єктного рівня проективно-діалогічної діагностики.

***Ключові слова**: діалогічний підхід, проективна методика, рівні діагностики, параметри, об'єктний, суб'єктний, інтерсуб'єктний.*

В статье рассматривается диалогический подход к разработке проективной методики незавершенных предложений и выделяется три уровня проективно-диалогической диагностики (объектный, субъектный и интерсубъектный), каждый из которых представлен несколькими шкалами-параметрами личностно-коммуникативной диагностики. Особое внимание уделяется характеристике особенностей объектного уровня проективно-диалогической диагностики.

***Ключевые слова**: диалогический подход, проективная методика, уровни диагностики, параметры, объектный, субъектный, интерсубъектный.*

In the article is examined a dialogic approach to the working out of projective methods of uncompleted sentences and three levels of projective-dialogic diagnostics (objective, subjective and intersubjective) are distinguished, each of which is presented by a few scales-parameters of personality-communicative diagnostics. The special attention is paid to the description of characteristic features of objective level of projective-dialogic diagnostics.

***Key words:** dialogic approach, projective methods, level of diagnostics, parameters, objective, subjective and intersubjective.*

Постановка проблеми. Останніми роками психологи все активніше розвивають діалогічний підхід до вивчення різноманітних психологічних явищ [1; 3; 6]. У роботах деяких психологів [5; 7; 9] розглядається питання про специфіку методів діалогічного дослідження, яка визначається гуманітарно-духовним і екзистенційно-онтологічним змістом істинно діалогічних відносин і взаємодій між людьми.

Виходячи з цих ідей, ми висуваємо припущення, що такому методу проективного дослідження як незавершені речення можна надати істотний діалогічний зміст і на цій основі розробити нову методику психологічного дослідження особливостей взаємин між людьми, що розкриває психологічні особливості їх особистості.

Актуальність розробки нової методики психологічної діагностики особливостей міжособистісних відносин і особливостей особистості полягає в тому, що розробка діалогічних методів психодіагностики збагачує арсенал сучасних методів психологічної діагностики міжособистісних відносин особистості й відкриває перспективи використання даної методики в дослідницькій і практичній діяльності психолога.

Не дивлячись на те, що проективні методи (а також метод незавершених речень) використовуються в психології вже багато десятків років, слід сказати, що проблема створення діалогічних проективних методів (і зокрема, діалогічної версії методики незавершених речень) ще ніким не ставилася в психологічній науці. Тому проведене нами дослідження має науково-теоретичну і емпірико-методичну **новизну**.

Мета цієї роботи полягає в методичній розробці й емпіричному дослідженні діалогічної проективної методики (незавершених речень).

Виклад основного матеріалу. Вихідним принципом діалогічного проективного опитувальника є припущення про те, що поєднання займенників з дієсловами різного психологічного змісту викликатимуть у опитуваних проекції (перцептивні, емоційні, інтелектуальні, дієві, ціннісні, смислові й ін.), відповідні змісту цих дієслів.

Наступна особливість діалогічного проективного опитувальника полягає в тому, що діалогічна психодіагностика здійснюється за допомогою незавершених речень трьох суб'єктних типів: "Я-", "Ти-" і "Ми-тверджень" (або "Я-", "Ти-" і "Ми-проекцій").

Відповідно до уявлень діалогічної концепції Г.О.Ковальова [7, с.44–45], вважаємо, що незавершені речення діалогічного проективного опитувальника створюють стимульно-проективну основу для віддзеркалення різних рівнів психічної й особистісної активності опитаних: об'єктного, суб'єктного і інтерсуб'єктного.

Оскільки основне **завдання** даної роботи полягає в розкритті принципових особливостей нашого підходу, то вважаємо за доцільне розглянути особливості і результати емпіричного дослідження об'єктних шкал діалогічного проективного опитувальника, які дозволяють показати основні особливості діалогічної методики незавершених речень[1].

У число об'єктних шкал розробленої нами методики входять наступні

[1] Особливості суб'єктного й інтерсуб'єктного рівнів психічної та особистісної активності опитуваних плануємо розглянути в інших публікаціях.

шкали: раціонально-когнітивна, перцептивно-мнемічна, тілесно-кінестетична, дієво-вольова, прагматично-маніпулятивна і темпоральна (орієнтації в часі життя один одного).

Раціонально-когнітивна шкала складається із тверджень "Я-проекції", "Ти-проекції" і "Ми-проекції", які вказані в нижченаведеній таблиці 1.

Таблиця 1

Раціонально-когнітивна шкала (№1)

Я-проекція	Ти-проекція	Ми-проекція
Я про тебе… Я знаю, що ти… Я про тебе… Коли я думаю про тебе… Я думаю, що для тебе… Коли я говорю про тебе… Коли я аналізую тебе…	Ти про мене… Ти знаєш, що я… Ти про мене… Коли ти думаєш про мене... Ти думаєш, що для мене… Коли ти говориш про мене… Коли ти аналізуєш мене…	Ми один про одного… Ти знаєш, що ми… Я знаю, що ми… Ти думаєш, що ми… Я думаю, що ми… Ми думаємо, що для нас… Коли ми говоримо один про одного… Коли ми аналізуємо один одного…
7	7	8

У нашому дослідженні брали участь три категорії опитуваних: старшокласники, студенти машинобудівного технікуму і дорослі люди (вчителі, батьки, працівники міліції, митники, домогосподарки й ін.). У кожній категорії було по 20 представників чоловічої і жіночої статі.

Контент-аналіз відповідей на перше незавершене речення раціонально-когнітивної шкали "Я про тебе…" (форма "Я-проекції") показав, що школярі дали такі завершення речень: думаю (14), хорошої думки (8), часто мрію (6), знаю все (6). Студенти технікуму дали такі варіанти завершень: думаю (14), все знаю (12) хорошої думки (7) і майже не думаю (5). Дорослі опитувані відповіли так: все знаю (16), майже не думаю (12), думаю (9).

Контент-аналіз відповідей опитаних на перше незавершене речення "Ти про мене..." (форма "Ти-проекції") виявив наступні найбільш типові варіанти завершення речень. Старшокласники вважають, що "Ти про мене": хорошої думки (15), все знаєш (12), нічого не знаєш (6) завжди думаєш (4). Студенти технікуму вважають, що "Ти про мене": думаєш (16), все знаєш (14), згадуєш (6). Дорослі люди дають відповіді: думаєш (15), все знаєш (12), іноді згадуєш (8).

Відповіді на перше незавершене речення "Ми один про одного..." (форма "Ми-проекції") такі. Старшокласники: знаємо все (18), майже все знаємо (7), нічого не знаємо (6), думаємо (4). Студенти технікуму: думаємо (15), все знаємо (9), згадуємо (8), піклуємося (6). Дорослі опитувані: думаємо (12), згадуємо (10), піклуємося (8), говоримо (7).

Таким чином, завершення перших речень опитуваними трьох груп показує, що перше речення даної шкали (у формах "Я-, Ти- і Ми-проекцій") дійсно відображає перш за все раціонально-когнітивний зміст, що наочно видно по найбільш частих варіантах відповідей про "знання", "думання", "згадування" тощо.

Відповіді опитаних на друге незавершене речення раціонально-когнітивної шкали "Я знаю, що ти…" (форма "Я-проекції") істотно відрізняються і виглядають таким чином. Старшокласники "знають, що ти": хороший (14), мене любиш (12), думаєш про мене (7), найкращий (7). Студенти технікуму "знають, що ти": мене любиш (16), тільки мій (12), кращий в світі (8). Дорослі "знають, що ти": мене любиш (14), кращий в світі (12), думаєш тільки про мене (7), ти тільки мій (5).

Завершуючи друге речення "Ти знаєш, що я…" (форма "Ти-проекції"), старшокласники пишуть: люблю тебе (15), найкращий (12), люблю тільки тебе (8); студенти технікуму говорять: знаю все про тебе (15), тільки твій (12), люблю тебе (10); а дорослі указують: люблю тільки тебе (16), думаю про тебе (12) нам добре разом (10).

Нарешті, третє речення "Ти знаєш, що ми..." ("Ми-проекція") старшокласники дали такі відповіді: любимо один одного (14), подобаємося один одному (8), ми – хороша пара (6). Студенти технікуму указують, що вони хороша пара (16), люблять один одного (14), тільки один для одного (4). Дорослі відзначають, що вони: люблять один одного (17), дуже різні (4).

Усі ці відповіді ставлять під сумнів те, що даний тип речень виражає раціонально-когнітивний зміст, бо насправді тут йдеться не про раціонально-інформаційне знання про партнера, а про знання про любовні почуття і відносини, про визнання унікальності партнера.

Не дивлячись на значну схожість відповідей опитуваних трьох груп – старшокласників, студентів технікуму і дорослих людей – неважко побачити і ряд деяких характерних особливостей відповідей різних категорій опитуваних, що, очевидно, пов'язано з їх соціально-груповими особливостями (віком, освітою, родом занять і ін.).

Звернувшись до питань перцептивно-мнемічної шкали (Табл. №2), ми бачимо аналогічну картину загального характеру відповідей опитуваних.

Таблиця 2

Перцептивно-мнемічна шкала (№2)

Я-проекція	Ти-проекція	Ми-проекція
Коли я бачу тебе… Я пам'ятаю, як ти… Коли я слухаю тебе, то… Я пам'ятаю, що ти… Коли я спостерігаю за тобою… Коли я чую твій голос… Коли я бачу твою усмішку…	Коли ти бачиш мене… Ти пам'ятаєш, як я… Коли ти слухаєш мене, то... Ти пам'ятаєш, що я… Коли ти спостерігаєш за мною… Коли ти чуєш мій голос… Коли ти бачиш мою усмішку…	Якщо ми бачимо з тобою… Ми пам'ятаємо, як кожен з нас… Коли ми слухаємо один одного... Ми пам'ятаємо, що ми... Спостерігаючи один за одним… Коли ми чуємо голос один одного… Коли ми бачимо, що ми посміхаємося…
7	7	7

Так, на перше твердження даної шкали "Коли я бачу тебе..." (форма "Я-проекції") старшокласники, студенти технікуму і дорослі відповідають, що вони "посміхаються", (23 – 14 – 13),[2] радіють (4 – 12 – 21), люблять (7 – 0 – 0).

[2] Тут і далі спочатку зазначається кількість відповідей старшокласників, потім - студентів, і нарешті, дорослих, що було опитано.

Завершуючи перше твердження у формі “Ти-проекції” – “Коли ти бачиш мене…”, опитувані указують: “ти посміхаєшся” (27 – 18 – 12), “я дивлюся на тебе, бачу тебе” (14 – 0 – 23). Закінчуючи друге незавершене твердження “Я пам’ятаю, як ти...” (“Я”- форма), опитувані відповідають так: посміхаєшся (15 – 15 – 0), твій погляд (19 – 14 – 19). Твердження “Ти пам’ятаєш, як я…” (“Ти”- форма) отримує завершення: люблю тебе (19 – 17 – 19). Проте, фраза “Ми пам’ятаємо, як кожний з нас…” (“Ми”- форма) викликає у опитуваних різні варіанти відповідей: старшокласники згадують як ходили в кіно (6) і цілувалися (2); студенти технікуму – що вони люблять один одного (15), як поводилися вперше (13) і хвалили один одного (12); а дорослі – що вони шукають своє минуле (8), знають один одного (6) і не мали рацію (5).

Фактично, знову бачимо, що зміст відповідей на твердження перцептивно-мнемічної шкали також носить не стільки перцептивно-мнемічний, скільки інтимно-душевний характер. Це примушує припустити, що первинні назви раціонально-когнітивної і перцептивно-мнемічної шкал слід розглядати скоріше як умовні назви, ніж як точні позначення реального змісту способів завершення тверджень перших двох об’єктних шкал.

Аналіз результатів дослідження дозволяє вважати, що своїй назві набагато більше відповідають доповнення опитуваними незавершених тверджень тілесно-кінестетичної шкали (Табл. № 3).

Таблиця 3

Тілесно-кінестетична шкала (№ 3)

Я-проекція	Ти-проекція	Ми-проекція
Коли я бачу твою фігуру…	Коли ти бачиш мою фігуру…	Наше тіло для нас…
Для мене твоє тіло…	Для тебе моє тіло…	
Коли я дивлюся тобі в очі…	Коли ти дивишся мені в очі…	Коли ми дивимося один одному в очі…
Для мене твоя особистість…	Для тебе моя особистість…	Наші особистості для нас…
Твій зовнішній вигляд для мене…	Мій зовнішній вигляд для тебе…	Наш зовнішній вигляд для нас…
Те, як ти одягнений, для мене…	Те, як я одягнений, для тебе…	Те, як ми одягаємося, для нас…
Твоя зачіска для мене…	Моя зачіска для тебе…	Наші зачіски для нас…
Твої рухи для мене…	Мої рухи для тебе…	Наші рухи для нас…
Коли я відчуваю твою руку…	Коли ти відчуваєш мою руку…	Коли ми відчуваємо наше рукостискання…
Коли я обіймаю тебе…	Коли ти обіймаєш мене…	Коли ми обіймаємо один одного…
Коли я дивлюся в твоє обличчя…	Коли ти дивишся мені в обличчя…	Коли ми дивимося один одному в обличчя…
11	11	10

Проте, відповіді опитуваних на твердження дієво-вольової шкали (Табл. №4) знову виражають скоріше загальний життєвий і духовно-ціннісний, ніж суб’єктно-діяльнісний зміст (що відповідає її назві).

Таблиця 4

Дієво-вольова шкала (№4)

Я-проекція	Ти-проекція	Ми-проекція
Я роблю тобі…	Ти робиш мені…	Ми робимо з тобою…
Твоя думка для мене…	Моя думка для тебе…	Наші рішення для нас…
Я роблю для тебе…	Ти робиш для мене…	Ми робимо для себе…
Я можу з тобою…	Ти можеш зі мною...	Ми можемо з тобою…
Я готовий з тобою…	Ти готовий зі мною…	Ми готові з тобою…
Твоя воля для мене…	Моя воля для тебе…	Наша воля для нас…
Я впливаю на тебе…	Ти впливаєш на мене…	Ми впливаємо один на одного…
7	7	7

Завершення речень прагматично-маніпулятивної шкали (Табл. № 5) має змішаний характер: приблизно половина тверджень розкриває деякі особливості впливу і взаємовпливу партнерів, а інша половина відповідей відображає глибші інтерсуб’єктно-життєві взаємини між партнерами.

Таблиця 5

Прагматично-маніпулятивна шкала (№5)

Я-проекція	Ти-проекція	Ми-проекція
Ти потрібний мені…	Я потрібний тобі…	Ми потрібні один одному…
Я управляю тобою…	Ти управляєш мною…	Ми управляємо один одним…
Ти мені зручний…	Я тобі зручний…	Ми зручні один одному…
Я тебе використовую…	Ти мене використовуєш…	Ми використовуємо один одного…
Я граю тобою…	Ти граєш мною…	Ми граємо один одним…
Я указую тобі…	Ти указуєш мені…	Ми указуємо один одному…
Я примушую тебе…	Ти примушуєш мене…	Ми примушуємо один одного…
Я обдурюю тебе…	Ти обдурюєш мене…	Ми обдурюємо один одного…
8	8	8

Нарешті, з’ясовується, що остання об’єктна шкала – темпоральна (Табл. № 6) – також відображає не стільки події життя та біографічні особливості партнерів і їх взаємин, скільки характеризує їх психологічні особливості (у минулому) і затверджує загальні життєві цінності і духовні взаємини – в майбутньому.

Крім відповідей опитаних на об’єктні шкали в нашому дослідженні, ми також отримали експериментальні матеріали за суб’єктними шкалами діалогічного проективного опитувальника (емоційно-афективна, мотиваційно-цільова, кооперативна, конфліктна, відособлення, ідентифікації, ігрова і моральна) і за інтерсуб’єктними шкалами (етична, розуміння і співчуття,

Таблиця 6

Темпорально-смислова шкала (№6)

Я-проекція	Ти-проекція	Ми-проекція
Я завжди…	Ти завжди…	Ми завжди…
Я думаю, що у минулому ти…	Ти думаєш, що у минулому я…	У минулому ми…
Я думаю, що в майбутньому ти…	Ти думаєш, що в майбутньому я…	Ми думаємо, що в майбутньому…
Я знаю, що недавно ти…	Ти знаєш, що недавно я…	Ми знаємо, що недавно ми…
Я здогадуюся, що скоро ти…	Ти здогадуєшся, що скоро я…	Ми здогадуємося, що скоро ми…
Я вважаю, що в даний час ти…	Ти вважаєш, що в даний час я…	Ми вважаємо, що в даний час ми…
Я бачу, що ти зараз зі мною…	Ти бачиш, що зараз я з тобою…	Ми бачимо, що зараз ми…
Я відчуваю, що скоро ти…	Ти відчуваєш, що скоро я…	Ми відчуваємо, що скоро ми…
В майбутньому ти для мене…	В майбутньому я для тебе…	В майбутньому ми один для одного…
В майбутньому я з тобою...	В майбутньому ти зі мною…	В майбутньому ми один з одним…
10	10	10

ціннісно-особистісна, атрактивна, співтворчість, потенційна, любовна, духовна і екзистенційна). Проте аналіз емпіричних матеріалів за цими шкалами виходить за межі цієї публікації. Однак, вважаємо такий напрям досліджень цінним і важливим. Також припускаємо, що розвиток даного напряму діалогічних досліджень дозволить отримати нові знання про психологію міжлюдських взаємин і приведе до створення оригінальних та повноцінних діалогічних проективних тестів.

Висновки. Підводячи підсумки, вважаємо за потрібне зазначити, що методична розробка й емпіричне дослідження діалогічної проективної методики (незавершених речень) має значну наукову цінність, оскільки дана методика має достоїнства проективних методів і розкриває ракурси діалогічних відносин та діалогічного буття особистості.

З огляду на це, **перспективними напрямками** наших подальших досліджень діалогічно-проективних методів є: 1) дослідження особливостей суб'єктного й інтерсуб'єктного рівнів психічної та особистісної активності опитуваних (суб'єктні та інтерсуб'єктні шкали опитувальника); 2) змістовно-смислова інтерпретація методико-психологічних особливостей діалогічного проективного опитувальника (незавершених речень); 3) співставлення особливостей психодіагностики за діалогічно-проективними методами з іншими методами психологічної діагностики особливостей спілкування та особистості людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму / Г.О. Балл // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 4–11.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.

3. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: ИПЛ, 1991. – 413 с.
5. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов – Кировоград: РИО КГПУ им. В.К.Винниченко, 2007. – 847 с.
6. Ковалев Г.А. Психология воздействия: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01. "Общая психология, история психологии" / Г.А. Ковалев. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 51 с.
7. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – С. 41–49.
8. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.
9. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуман.-издат. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
10. Флоренская Т.А. Психологические проблемы диалога в свете идей М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского / Т.А. Флоренская // Общение и развитие психики / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 21–31.
11. Флоренская Т.А. Я – против "Я" / Т.А. Флоренская. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

УДК 159.9

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ДИАЛОГА И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СОБЕСЕДНИКОВ

Ирина Зачесова, Екатерина Калинкина
(Москва, Россия)

У статті ставиться завдання вивчення дитячого дискурсу, виявлення й характеристики інтенцій, пов'язаних із взаємовідносинами співбесідників. Увага концентрується на стосунках домінування-підпорядкування-рівності та відповідних особливостях організації дискурсу безпосереднього спілкування.

Ключові слова: *дискурс, інтенціональний простір дискурсу, взаємовідношення в дискурсі, дитяче мовлення, мовленнєвий онтогенез.*

В настоящем исследовании ставится задача изучения детского дискурса, выявления и характеристики интенций, связанных с взаимоотношениями собеседников. Внимание сконцентрировано на проявляющихся в дискурсе отношениях доминирования-подчинения-равенства и соответствующих особенностях организации дискурса непосредственного общения.

Ключевые слова*: дискурс, интенциональное пространство дискурса, взаимоотношения в дискурсе, детская речь, речевой онтогенез.*

The present study seeks to explore children's discourse, identify and describe intentions related to the relationship of interlocutors. The focus is on the relations of domination, subordination and equality, which are manifested in the discourse and on the relevant features of the organization of discourse of direct communication.

3. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: ИПЛ, 1991. – 413 с.
5. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов – Кировоград: РИО КГПУ им. В.К.Винниченко, 2007. – 847 с.
6. Ковалев Г.А. Психология воздействия: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01. "Общая психология, история психологии" / Г.А. Ковалев. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 51 с.
7. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – С. 41–49.
8. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.
9. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуман.-издат. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
10. Флоренская Т.А. Психологические проблемы диалога в свете идей М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского / Т.А. Флоренская // Общение и развитие психики / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 21–31.
11. Флоренская Т.А. Я – против "Я" / Т.А. Флоренская. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

УДК 159.9

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ДИАЛОГА И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СОБЕСЕДНИКОВ

Ирина Зачесова, Екатерина Калинкина
(Москва, Россия)

У статті ставиться завдання вивчення дитячого дискурсу, виявлення й характеристики інтенцій, пов'язаних із взаємовідносинами співбесідників. Увага концентрується на стосунках домінування-підпорядкування-рівності та відповідних особливостях організації дискурсу безпосереднього спілкування.
Ключові слова: *дискурс, інтенціональний простір дискурсу, взаємовідношення в дискурсі, дитяче мовлення, мовленнєвий онтогенез.*

В настоящем исследовании ставится задача изучения детского дискурса, выявления и характеристики интенций, связанных с взаимоотношениями собеседников. Внимание сконцентрировано на проявляющихся в дискурсе отношениях доминирования-подчинения-равенства и соответствующих особенностях организации дискурса непосредственного общения.
Ключевые слова*: дискурс, интенциональное пространство дискурса, взаимоотношения в дискурсе, детская речь, речевой онтогенез.*

The present study seeks to explore children's discourse, identify and describe intentions related to the relationship of interlocutors. The focus is on the relations of domination, subordination and equality, which are manifested in the discourse and on the relevant features of the organization of discourse of direct communication.

***Key words**: discourse, intentionally space of discourse, relations in discourse, children's speech, the speech ontogenesis.*

Постановка проблемы. В естественном разговоре собеседники, обсуждая различные проблемы, выражая свою точку зрения, соотнося ее с мнением партнеров, вступают в определенные отношения и эти отношения становятся одним из факторов, определяющих ход разговора, и выступают в роли движущей силы его развития. Складывающиеся в разговоре отношения тесно связаны с интенциональной основой взаимодействия и находят характерное интенциональное проявление в дискурсе. Особое значение вопрос о взаимоотношениях партнеров приобретает в исследованиях онтогенеза речевого общения, поскольку именно в общении складываются отношения ребенка с окружающими, в общении они проявляются и на общение в свою очередь влияют. Важно понять, как и в каких формах реализуются взаимоотношения детей в диалогах, каковы интенциональные проявления формирующихся отношений, как они соотносятся с интенциональной организацией детского дискурса в целом. Исследование этих вопросов позволит приблизиться к пониманию роли взаимоотношений с окружающими в процессе социализации детской речи.

Актуальность изучаемой темы. Исследование организации диалога с учетом реализуемых в нем отношений осуществляется в русле междисциплинарной коммуникативной парадигмы, все более широко востребованной в науке, что определяется возрастающей ролью коммуникации в жизни современного человека и общества. Исследование речи в реальных жизненных ситуациях, в центре внимания которых человек в различных межличностных взаимодействиях, важны для формирования представления о речи как стороне социального поведения человека, уяснения ее природы, закономерностей развития, механизмов формирования и передачи смысла. Взаимоотношения коммуникантов являются одним из факторов, определяющих характер и ход общения: от того, как они складываются, зависит желание вести разговор с тем или иным партнером, структура диалога, используемые средства, дистанция по отношению к партнеру, да и само желание вести разговор.

В формировании и развитии взаимоотношений детей действуют качественно своеобразные по сравнению со взрослыми закономерности. Характер взаимоотношений детей во многом определяется уровнем их общего психического развития, в частности, уровнем развития коммуникативной потребности, одним из основных источников информации о которых является детская речь. Обращение к исследованию детских диалогов с учетом проявляющихся в них взаимоотношений партнеров дает возможность уяснить, зачем говорит ребенок, почему он вступает во взаимодействие, как строятся его взаимоотношения с окружающими, какие стереотипы, средства и способы выражения используют дети в общении. Разработки в области интенциональных оснований детской речи способны помочь практическим, педагогическим и детским психологам в коррекционной работе с детьми.

Анализ предыдущих исследований и публикаций по теме. Взаимоотношения людей традиционно исследуются в социальной психологии как составная часть взаимодействия и рассматриваются в его контексте как субъективно переживаемые в разной степени осознаваемые взаимосвязи между

людьми. В онтогенетических исследованиях взаимоотношения детей с окружающими продуктивно исследовались в неразрывной связи с реальным процессом общения. Острый практический интерес представляют исследования детско-родительских отношений. Перспективы получения знаний о человеке, его состоянии, устремлениях, переживаниях, особенностях представлений об окружающей действительности и взаимоотношений с окружающими в настоящее время связываются с исследованиями дискурса. Исследования речевого онтогенеза, развернувшиеся в последние годы, обращены к изучению детской речи в реальном жизненном контексте, в зависимости от реальной действительности, во взаимосвязи с сознанием, с особенностями видения мира ребенком [1; 2; 4; 8; 11]. Следуя этой линии, в нашем коллективе предпринята попытка изучения взаимоотношений детей как фактора организации и развития детского дискурса.

Цель статьи. Настоящее исследование, выполненное при финансовой поддержке РГНФ (проект № 08-06-00254а), направлено на изучение реализующихся в детском диалоге взаимоотношений доминирования/подчинения и связанных с ними особенностей организации разговора. Выяснялось, как отношения доминирования/подчинения проявляются в интенциональном подтексте диалога, в каких интенциональных паттернах проявляются доминантная и подчиненная линии поведения, какие особенности интенциональной организации и взаимоотношений собеседников проявляются в разных возрастных группах.

Изложение основного материала. Было проанализировано 130 аутентичных детских диалогов, записанных в детском саду и на детской площадке. В исследовании приняли участие 59 детей в возрасте 3–7 лет. Для выявления отношений доминирования/подчинения, реализованных в аутентичных диалогах, использовались методика Миллера-Роджерс [12] и интент-анализ, дающий возможность квалифицировать связанные с доминированием-подчинением интенции собеседников [9]. На основе сопоставления интенциональных характеристик парных реплик и анализа согласования выражаемых в них интенций определялся характер взаимоотношений по типу доминирование/подчинение в каждом конкретном диалоге. Доминирующая позиция (условно обозначается ↑) обычно сопряжена с побуждением выполнить (обсудить) что-либо, отстаиванием собственных позиций, стремлением привлечь внимание собеседника, упреками или советами партнеру. Подчиненная позиция (условно обозначается ↓) соотносится с принятием предлагаемой темы обсуждения, согласием с мнением партнера, его указаниями, обещанием выполнить что-либо, выражением благодарности и сочувствия, извинением или оправданием в ответ на выражение недовольства. За нейтральную реакцию (условно обозначается →) принимались варианты ухода от линии доминирования/подчинения (смена темы разговора, нерелевантные ответные реплики, уточняющие вопросы, шутки и т.п.).

Результаты анализа детских диалогов позволили выявить достаточно сложную интенциональную организацию разговоров детей разных возрастов. Обнаруженные интенциональные структуры при всем их разнообразии в конечном итоге обеспечивают, как и в разговорах взрослых, два основных плана взаимодействия собеседников – проблемный и отношенческий [5; 6]. Реализуется общая направленность на решение неких проблем, и в то же время

направленность на поддержание отношений с собеседником. Своеобразие интенциональной организации детских диалогов проявляется в особом соотношении интенциональных структур проблемного и отношенческого характера на разных возрастных этапах. Удалось также проследить, как по мере взросления детей изменяется интенциональная организация их разговоров, меняются акценты, появляются новые компоненты, обеспечивающие взаимопонимание и взаимодействие собеседников.

В диалогах младших детей (3–4 года) центральной интенцией является общая нацеленность на игру, которая реализуется в проблемном плане взаимодействия, модифицирует и подчиняет себе другие интенции. В развитии игрового диалога ситуационные интенции соподчинены собственно игровым. В детских диалогах констатация факта, информирование, комментарии также служат организации игр, тогда как интенции отношенческого плана в организации игрового диалога существенной роли не играют.

С возрастом, к 5–6 годам, усиливается роль интенций отношенческого характера, отмечаются изменения в их качественном составе. Регулярное проявление направленности на собеседника и текущее взаимодействие усматривается в появлении отношенческих интенций позитивного характера. Обращение с просьбой, выражение благодарности, похвала свидетельствуют о постепенном переходе от стремления настоять на своем к нацеленности на взаимодействие с партнером. Внутри возрастной группы эта тенденция усиливается с возрастом.

В целом полученные на этом этапе исследования данные позволяют говорить об общей тенденции усиления с возрастом детей их направленности на позитивное взаимодействие с партнером, что проявляется в соотношении ориентированных на него позитивных (консолидирующих, неконфликтных) и негативных (эгоцентрических, конфликтных) интенций.

Соотнесение данных анализа интенциональной направленности парных реплик и их квалификации по типу доминирования-подчинения позволило выделить интенциональные паттерны, в которых реализуются складывающиеся в диалоге отношения собеседников.

Сопряженные реплики могут быть согласованы по типу комплементарного подчинения (↑↓). В этом случае в паре реплик первая (инициирующая) выражает стремление воздействовать на партнера (доминирующая позиция). Ответная реплика (подчиненная) выражает согласие с партнером, его предложениями и указаниями, обещание выполнить что-то и пр.

При симметричном доминировании (↑↑) в парных репликах проявляется противостояние партнеров. В случае жесткого следования своим интересам стремление противостоять давлению со стороны партнера проявляется в настаивании на своем, возражении, выражении недовольства, упреках в адрес собеседника, отказе следовать его указаниям.

Уход от линии доминирования (↑→) происходит при отсутствии у одного из партнеров интереса к предложенной теме или при нежелании дать прямой ответ в силу самых разных причин, В этом случае ответом на инициирующую реплику (указание, вопрос, предложение и пр.) служат нейтральные высказывания (отшучивание, уточняющие вопросы и пр.)

Для комплементарного доминирования (↓↑) характерна более слабая, зависимая позиция партнера в инициирующей реплике. Сопряженная реплика

в этом случае выражает более сильную позицию. Например, когда один из партнеров, чувствуя себя виноватым, пытается оправдаться или извиниться, а другой, не принимая извинений, продолжает упрекать собеседника, или, оставляя извинение без ответа, меняет тему разговора.

Симметрия подчинения (↓↓) – вариант, когда слабая позиция партнера принимается собеседником и в ответной реплике он не пытается взять инициативу в свои руки, а говорит то, что от него ожидают или проявляет безучастность.

В семейных диалогах между взрослыми собеседниками нами были выделены и другие варианты согласования парных реплик в плане выражения отношений доминирования/подчинения [7]. Однако в детских диалогах были обнаружены лишь пять описанных выше паттернов.

На следующем этапе исследования выяснялось, различаются ли группы детей разного возраста по уровню доминирования в диалогах со сверстниками.

В результате сравнительного анализа уровня доминирования собеседников в разных возрастных группах были выявлены значимые различия между группами детей 6–7 и 5–6 лет, 6–7 и 4–5 лет и 5–6 и 3–4 лет (критерий Манна-Уитни, достоверность вывода 0,05). Иными словами, дети 6–7 лет занимают лидирующую позицию в доминировании по отношению к 4–5 и 5–6-летним детям и уступают 3–4-летним. Первый пик в стремлении доминировать в диалоге приходиться на 3–4 года, далее следует латентный период с 4 до 6 лет и второй пик приходиться на 6- 7 лет.

Сравнительный анализ детских диалогов выявил возрастные изменения в интенциональной организации разговоров детей и реализуемых в диалогах отношениях.

Разговоры детей 3–4-х лет отличаются лабильностью и непредсказуемостью в своем развитии. Им присущи сложное переплетение тем и разговорных жанров: игровые фрагменты перемежаются с короткими, несвязными с игрой рассказами, отдельными ситуативными высказываниями и пр. Основной движущей силой детских диалогов в этом возрасте служит нацеленность участников на игру, в которой каждый пытается установить свои правила. В диалогах детей этого возраста нет четкого разделения ролей, отсутствует единая игровая линия, обычно диалог строится по типу монолога. Отношения, реализующиеся в таких диалогах, строятся по типу симметричного доминирования (↑↑) и ухода от линии доминирования (↑→). В первом случае оба собеседника стремятся доминировать, не принимая во внимание реплики партнера, во втором – инициирующая реплика может просто игнорироваться.

Типичный диалог 3–4-летних детей выглядит следующим образом:

Д.: *В дом побежали / спрятались //*

А.: *Барабанчик надо //*

Д.: *Спрятались //*

А.: *Гулять побежали //*

Д.: *Мы идем домой //*

В целом можно полагать, что подобная интенциональная организация, характерный тип взаимоотношений партнеров, как и факт лидирования в доминировании в сравнении со старшим возрастом являются проявлением в речи с одной стороны – эгоцентризма [10], с другой – кризиса трех лет [3].

Преодолев кризис трехлетнего возраста, характеризующийся проявлением

негативизма, упрямства, строптивостью и своеволием, дети переходят к новому типу взаимоотношений с окружающими. Постепенно развиваясь и обогащаясь, общение со сверстниками превращается в истинно социальное взаимодействие, которое приводит к созданию маленьких детских сообществ с собственными законами и правилами жизни.

Латентный период у детей 4–5 лет характеризуется накоплением опыта взаимодействия, приобретаемого детьми по мере взросления. Поведение детей становится более социально адаптированным, расширяется круг интересов, изменяется тематическая направленность разговоров. В этом возрасте дети по-прежнему ориентированы на совместную игру. Однако организация игры приобретает большую сложность, а сама игра более продумана и детализирована. Наблюдается и больший интерес к общению с партнером. Стремление настоять на своем постепенно уступает место нацеленности на продуктивное взаимодействие с собеседником. Эта тенденция усиливается с возрастом. В этом возрасте основным фактором, определяющим взаимодействие детей, становится активность партнеров, нацеленная на организацию игры: игровые действия приобретают формы использования инициативы, управления, предложения своих правил одними детьми; подчинения, принятия правил игры у других, сопротивления, противодействия и соперничества у третьих. Проявление разной степени активности детей может, видимо, иметь различные основания. Немаловажны такие моменты, как освоенность ребенка в группе, доброжелательное отношение к нему со стороны сверстников и воспитателей, характер домашней обстановки, привычной для ребенка.

Типичный диалог для этого возраста:

А.: *Поехали на мотоцикле//*

В.: *За машинками//*

А.: *Они в коробке на второй полочке//*

В.: *Кто будет рулить//*

А.: *Давай нашу считалочку/все/ садись/ тр-тр-трр/ все приехали//*

В.: *Они больше нам не нужны//*

А.: *Совсем/ тогда поехали назад//*

С ростом активности детей, стремлением к продуктивному взаимодействию наблюдаются изменения и в отношениях собеседников, проявляющихся в диалогах. В этом возрасте отмечается большее разнообразие интенциональных паттернов, характеризующих эти отношения. Симметричное доминирование встречается уже не так часто. Преобладают комплементарное доминирование (↓↑) и комплементарное подчинение (↑↓). Эта тенденция усиливается с возрастом (5–6 лет).

В возрасте 6–7 лет игровые диалоги встречаются реже. Они уступают место более пространным, сложно организованным разговорам, возникающим в разнообразных ситуациях. В этом возрасте складывается полноценный партнерский диалог между детьми, близкий по своей интенциональной организации к диалогу взрослых.

Диалоги 6–7-летних детей характеризуются усилением роли интенций отношенческого характера, отмечаются изменения в их качественном составе. Растущая направленность на общение, на собеседника и текущее взаимодействие в совокупности с усвоенными нормами речевого поведения проявляется в

увеличении числа обращенных к партнеру отношенческих интенций позитивного характера. Обращение с просьбой, выражение благодарности, похвала свидетельствуют о постепенном переходе от стремления настоять на своем к нацеленности на взаимодействие с партнером, на налаживание отношений с ним.

В этом возрасте в ходе общения дети, как правило, в равной мере доминируют и подчиняются. В проанализированных диалогах представлены пять интенциональных паттернов взаимоотношений собеседников. При этом симметричное подчинение, характеризующееся слабой, зависимой позицией партнера в инициирующей реплике, впервые появляется в диалогах детей 6–7 лет и выражено в меньшей мере. Регуляция взаимоотношений в этом возрасте приобретает достаточно сложный опосредованный характер, проявляющийся в характерном интенциональном подтексте. Так, уместная шутка или выражение сочувствия служат для собеседника “маркером” расположенности, сглаживают конфликты и дают разговору положительную эмоциональную окраску.

Типичный диалог в этом возрасте:

Д.: *Это уже будет пятый подарок / нет / пять подарков я тебе не могу //*

В.: *А то Дим / не на то день рождения //*

Д.: *На какое //*

В.: *На то / ну когда мне семь лет будет //*

Д.: *А ты еще этим будешь увлекаться что-ли //*

В.: *Да / в десять лет ты еще будешь играть тоже //*

Д.: *А / ну ладно / я тебе в семь лет подарю вот это //*

Наиболее существенной характеристикой взаимоотношений сверстников в этом возрасте является их принципиальное равноправие. Практика общения ведет к развитию у детей способности строить равноправное сотрудничество с партнером в ходе разговора. Удовольствие от совместного времяпровождения, совместных занятий, сильное желание их продолжать – все это помогает детям не только преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений, но и стимулирует их активность в общении. Именно с ростом активности мы связываем второй пик доминирования, отмеченный в диалогах 6–7-летних детей.

Выводы. Выявлены особенности интенциональной организации диалогов детей разного возраста и ведущие интенциональные направленности собеседников. Показано, что специфика диалогов детей разных возрастов проявляется в особом соотношении и качественном составе интенциональных структур проблемного и отношенческого характера, их взаимосвязи и соподчинении. Выявлены интенциональные паттерны, характеризующие отношения доминирования /подчинения в разговоре. Описаны особенности взаимоотношений собеседников, проявляющиеся в диалогах детей разного возраста.

Перспективы дальнейшего изучения темы. Дальнейшее развитие работы в означенном направлении позволит сформировать представление об интенциональном пространстве детского дискурса, о роли отношений собеседников в его формировании и развитии, проследить, как с возрастом под влиянием ситуационных и коммуникативных факторов изменяется это пространство, как происходит социализация детской речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейтс Э. Интенции, конвенции, символы // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С. 50–103.
2. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С. 21–50.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982.
4. Детская речь: психолингвистические исследования.– М.: ПЕРСЕ, 2001.
5. Зачесова И.А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса. – М.: ПЕРСЕ, 2002. – С. 141–150.
6. Зачесова И.А. Возрастные особенности ведения разговоров детьми // Проблемы психологии дискурса. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 113–134.
7. Зачесова И.А. Интенциональная организация семейного бытового дискурса и взаимоотношения собеседников // Языковое сознание: парадигмы исследования. – М-Калуга: Эйдос, 2007. – С. 297–317.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
9. Павлова Н.Д. Интент-анализ дискурса // Коммуникативные исследования. – Воронеж-Ярославль: Истоки, 2003. – С. 19–25.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.-Л.: ОГИЗ, 1932.
11. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕРСЕ, 2004.
12. Rogers-Millar L.E., Millar F.E. Domineerings and Dominance: a Transactional View // Human Communication Research. 1979. Vol. 5. No. 3. P. 238-246.

УДК 81’23

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лариса Калмикова
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

Стаття присвячена висвітленню змісту принципів як психодидактичних правил, якими мають керуватися психологи при здійсненні спрямованих психологічних впливів на мовленнєві й пов’язані з ними структури з метою забезпечення повноцінного їх розвитку та функціонування.

***Ключові слова**: принципи, розвиток мовлення, чуття мови, мовні значення, оцінка мовлення,виразність, мовленнєва діяльність.*

Статья посвящена раскрытию содержания принципов как психодидактических правил, которыми следует руководствоваться психологам при совершении целенаправленных психологических влияний на речевые и связанные с ними психические структуры для обеспечения полноценного их развития и функционирования.

***Ключевые слова**: принципы, развитие речи, чувство языка, языковые значения, оценка речи, выразительность, речевая деятельность.*

The article is devoted to the illustration of maintenance of principles as

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейтс Э. Интенции, конвенции, символы // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С. 50–103.
2. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С. 21–50.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982.
4. Детская речь: психолингвистические исследования.– М.: ПЕРСЕ, 2001.
5. Зачесова И.А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса. – М.: ПЕРСЕ, 2002. – С. 141–150.
6. Зачесова И.А. Возрастные особенности ведения разговоров детьми // Проблемы психологии дискурса. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 113–134.
7. Зачесова И.А. Интенциональная организация семейного бытового дискурса и взаимоотношения собеседников // Языковое сознание: парадигмы исследования. – М-Калуга: Эйдос, 2007. – С. 297–317.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
9. Павлова Н.Д. Интент-анализ дискурса // Коммуникативные исследования. – Воронеж-Ярославль: Истоки, 2003. – С. 19–25.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.-Л.: ОГИЗ, 1932.
11. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕРСЕ, 2004.
12. Rogers-Millar L.E., Millar F.E. Domineerings and Dominance: a Transactional View // Human Communication Research. 1979. Vol. 5. No. 3. P. 238-246.

УДК 81’23

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лариса Калмикова
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

Стаття присвячена висвітленню змісту принципів як психодидактичних правил, якими мають керуватися психологи при здійсненні спрямованих психологічних впливів на мовленнєві й пов’язані з ними структури з метою забезпечення повноцінного їх розвитку та функціонування.

***Ключові слова**: принципи, розвиток мовлення, чуття мови, мовні значення, оцінка мовлення,виразність, мовленнєва діяльність.*

Статья посвящена раскрытию содержания принципов как психодидактических правил, которыми следует руководствоваться психологам при совершении целенаправленных психологических влияний на речевые и связанные с ними психические структуры для обеспечения полноценного их развития и функционирования.

***Ключевые слова**: принципы, развитие речи, чувство языка, языковые значения, оценка речи, выразительность, речевая деятельность.*

The article is devoted to the illustration of maintenance of principles as psychodidactic rules which psychologists must follow during realization of the directed psychological influences on speech and related to them structures with the purpose of providing of their valuable development and functioning.

***Key words**: principles, development of ізууср, sense of language, linguistic values, estimation of speech, expressiveness, speech activity.*

Актуальність дослідження. Ефективне функціонування психологічної служби спрямовується перш за все на вирішення одного з її завдань: впливу засобами рекомендації або застосування психотехнік для розвитку дітей. Це передбачає знання дитячими практичними психологами базових принципів розвитку особистості дитини.

Постановка проблеми. Створення рекомендацій зі зміни ситуації розвитку мовлення дітей та безпосередня робота з ними завжди базується на використанні спеціальних психотехнік. Правильний їх вибір, а також використання по ситуації залежить від того, на які принципи своєї діяльності в тому чи іншому питанні орієнтується психолог у формуванні мовленнєвої діяльності особистості дитини.

Мета статті: розкрити сутність принципів формування мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Психолінгвопедагогічні та металінгвопсихопедагогічні принципи – це правила (вимоги), які забезпечують розвиток того чи іншого механізму мовленнєвої діяльності дітей. Керуючись цими теоретичними положеннями, передбачаємо результат формувальних впливів, а саме: розвинутість мотиваційної сфери мовлення дітей, мовленнєдіяльнісних інтенцій зі смислоформулювання, операцій постановки мети, внутрішнього програмування і граматичного структурування мовлення, тобто сформованість у дітей мовленнєвих операцій та дій, які, засвідчуватимуть початкове оволодіння дошкільниками мовленнєвою діяльністю.

Загальнодидактичні принципи трансформовані нами щодо психолінгвістичних закономірностей оволодіння мовою і мовленням. У зв’язку з цим до психолінгвопедагогічних та металінгвопсихопедагогічних принципів відносимо такі правила: 1) виховуючого навчання засобами рідної мови й рідного мовлення; 2) єдності імпліцитних мовних і метамовних (пропедевтичних) знань (пропедевтика метамови) та практики (їх використання в мовленні); 3) усвідомленості (рефлексія дитини над мовою й мовленням, контрольно-оцінювальні дій дитини в галузі власного мовлення і мовлення однолітків); 4) послідовності й доступності (від психотехнік із простим мовним матеріалом до складнішого з урахуванням можливостей засвоєння його дитиною); 5) систематичності занять мовленням і мовою, повсякденного мовленнєвого спілкування; 6) унаочнення (у розвитку мовлення є не лише зорова наочність, а й мовна (звуки, слова, словосполучення, речення, висловлення); 7) розвивального навчання (власне предмету вивчення – мові притаманні унікальні, необмежені можливості в розвитку психіки дитини: від сприйняття – до мислення й уяви, до високих почуттів і волі); 8) урахування загальновікових та індивідуальних особливостей, адже мовлення кожної дитини розвивається за індивідуальною, притаманною тільки їй (дитині) стратегією, при прояві, збереженні, звичайно, загальних закономірностей; 9) міцності засвоєння мовленнєвих умінь і навичок; 10) творчої активності (саме мовлення за своєю природою є евристичною діяльністю, а мова як засіб формування такої активності має необмежені можливості) тощо. Усі зазначені принципи ´рунтуються на

психолінгвістичних і металінгвопсихологічних закономірностях опанування мовленням і мовою. За допомогою цих положень можна зреалізувати конкретизовані завдання формування в дітей як зовнішньомовленнєвих операцій: лексики, синтаксису, зв'язного мовлення тощо – з урахуванням віку, періоду навчання, специфіки рідної мови, властивостей різних лексико-семантичних груп, граматичних форм, притаманних тому чи іншому типу монологічного мовлення, так і внутрішньомовленнєвих операцій: смислового синтаксування і вибору смислів у внутрішньому мовленні, семантичного синтаксування і вибору мовних значень слів.

Важливі у формуванні мовленнєвої діяльності принципи навчання мови й мовлення, об´рунтовані Л.П.Федоренко. Вони мають використовуватися в розвивальному навчанні як провідні. Серед них найдоцільніші й найактуальніші для мовленнєдіяльнісного онтогенезу такі, як: розуміння мовних значень, оцінка виразності мовлення, розвиток чуття мови (тексту), поступове прискорення темпу збагачення мовлення [6; 10]. Ці основні положення започатковуються від тих закономірностей, яким підпорядковуються механізми мовлення, інтелекту, у цілому розвиток психіки в онтогенезі, а також вони логічно випливають із тих законів, за якими функціонує й розвивається дитяча мова. До них також належать принципи, сформульовані Є.В.Архіповою: комунікативний, когнітивний, соціокультурний; градуальності; єдності вивчення мови й розвитку мовлення; опори на алгоритми мовлення й мовні моделі, цілісності формування лексико-граматичної будови мовлення; зіставлення й диференціація одиниць мови в процесі мовленнєвого вибору тощо [9].

Принципи формування мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку ´рунтуються на тому, який компонент мовленнєдіяльності потрібно розвивати, на які механізми породження мовлення необхідно впливати, щоб досягти оптимальної структури мовленнєтворчої системи кожного з тих, кого навчають.

Принципи, сформульовані Л.П.Федоренко адаптовані нами до умов формування мовленнєвої діяльності. Суть цих правил полягає в наступному.

1. Успішність формування мовленнєвих операцій та дій забезпечувалася в нашому експериментальному впровадженні тим, що створювалися умови для засвоєння семантичних компонентів мовних значень як лексем, так і граматичних категорій, оскільки значення є, за Т.В.Ахутіною, "… каменем у споруді смислу [1, с.128]". Отже, керуючись *принципом розуміння лексичних та граматичних значень*, засобами психодидактичних технологій забезпечувалася спроможність дошкільників співвідносити слово з реальними предметами та явищами, граматичні форми зі зв'язками та взаємозв'язками, що існують у реальному світі. Саме таким способом формували в дітей образи певних ситуацій, подій, співвіднесених із мовними значеннями, розуміння яких пов'язано з трансформаціями в семантичні, а надалі – і в смислові структури внутрішнього мовлення. Інтелект, як стверджують психолінгвісти, – насамперед результат мовленнємислення, уявлення, уяви. Мовленнєве мислення дитини нерозривно пов'язане саме з мовними значеннями, які є основою формування, формулювання і способом існування думки. За Л.С.Виготським, значення – це шлях від думки до слова [2]. Узагальнюючи в мовних значеннях слів і граматичних форм свої знання про предмети і явища дійсності, діти виходили за межі того, що дається їм безпосередньо у відчуттях і сприйманні, значно розширювали власні пізнавальні можливості, удосконалювали мислення.

Розуміння дітьми лексичних і граматичних значень відкривало дорогу до вміння порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати – узагальнювати, здійснювати операції індукції-дедукції, доводити, робити логічні, а отже, правильні, висновки, будувати розгорнуті висловлювання. Дотримуючись у психодидактичних технологіях принципу розуміння, спрямовували дитину виділяти смисл: співвідносити лексичне й граматичне значення з тим, чому воно відповідає в позамовній дійсності – з реальним сприйняттям навколишнього, з образами світу, які у дітей створюються. Результатом дитячого мовленнємислення є розуміння (осмислення, а не усвідомлення, не об'єктивація) дітьми об'єктивних мовних значень через співставлення предметів і явищ дійсності з мовними одиницями, репрезентованими в мовній системі та реальному мовленні етносу. Критерієм розуміння – зреалізована у зовнішньому мовленні думка: адекватно відтворений смисл через розгортання смислових структур і семантичні, об'єктивні мовні значення, які реально засвідчували знання дитиною істотних ознак предметів або явищ, виражених засобами поверхової граматики і представлених у лексико-граматичних структурах.

Отже, принцип розуміння мовних значень (предметного ряду – лексичні значення, логічного ряду – граматичне значення) передбачав передусім розуміння, чим у дитини дошкільного віку називається здатність співвідносити вимовлені слова з реаліями дійсності, а також співвідносити вимовлені граматичні форми з логічними взаємозв'язками, які вони позначають.

2. *Принцип оцінки мовлення та його виразності*. Увесь акт говоріння неодмінно супроводжується одночасним слуханням і контролем того, що вимовляється, та виразною (емоційною) оцінкою її тим, хто висловлюється, того згідно з цим принципом психолінгводидактичними технологіями вирішувалися проблеми як розвитку мовленнєвих дій і дій контролю, так і розвитку емоційно-вольової сфери психіки дітей. Якщо в дорослих індивідів, як справедливо стверджує І.М.Румянцева, "… сприймання й породження мовлення відбувається одночасно і при підтримці всіх інших психічних функцій людини [8, с.86]", то в дітей на дошкільному етапі онтогенезу ці процеси спочатку розведені в часі. Дитина раніше навчається сприймати та розуміти (аудіювати), а пізніше говорити. Розвиток мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку відбувається як становлення здатності поступово об'єднувати в одному мовленнєвому акті заразом і говоріння, і аудіювання, які в єдності виглядають "…як двосторонній процес "говоріння" і "слухання", тобто дії і контролю [1, с.135]".

Із діагностичних спостережень над мовленням дітей відомо, що дошкільники в розповіді, в описі не можуть не виразити свого особистого ставлення до певних речей. Тому, навчали їх діяти за правилом оцінки виразності мовлення, викарбовували у вихованців усі мовні засоби вираження модальності, експресії, емоційної виразності, стилістичної доцільності використання одиниць мови в мовленні. З виконанням вимог цього принципу у них відбувався також і розвиток естетичних та моральних почуттів. Найбільш відповідними принципові оцінки виразності мовлення є звукозаписуючі технічні засоби навчання. Тому широко застосовувалися прослуховування зразкових записів, що являють собою різнобарвні мовні засоби вираження, за допомогою яких здійснюється оцінка мовлення, а також записи вимови слів, словосполучень, речень, виголошених самими дітьми, з дотриманням усіх можливих способів досягнення виразності.

3. Виявлена закономірність: мовленнєва діяльність розвивається, якщо

дитина опановує “підсвідому граматику” (Л.П.Федоренко), тобто інтуїтивно, неусвідомлено “видобуває” правила з мовлення оточуючих, засвоює значення мовних знаків: морфем, слів, сполучуваності слів, а також запам’ятовує традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, дискурсі. Звідси – необхідність побудови психолінгводидактичної технології за *принципом розвитку мовного і мовленнєвого чуття*. Він реалізувався під час операціоналізації висловлювань.

Термін “розвиток мовного чуття” був, як відомо, запропонований ще К.Д.Ушинським. Він наполягав на терміні “чуття”, а не розуміння, будучи впевненим, що діти засвоюють мову підсвідомим чуттям, а не усвідомленням. І в цьому “виявляються” вроджені задатки людей, що відтворюються вищими силами (Богом). Мовленнєві механізми феномена “чуття мови”, імпліцитне (приховане) знання, що уможливлює дитині-мовцю розуміння рідної мови й говоріння нею, залишається значною мірою загадковими для науковців і сьогодні. М.Р.Львов із цього приводу зауважує, що сама природа подбала про утаємничення механізмів засвоєння мови за принципом “не нашкодити” [5].

Окремі дослідження психологів, психолінгвістів, нейролінгвістів, фізіологів, лінгвістів тощо певною мірою пояснюють таємничий феномен “чуття мови”, хоча здебільшого лише засвідчують його наявність, об’єктивність, аніж розкривають механізм виникнення й існування цього загадкового явища.

Уперше науково об´рунтоване психо- і нейрофізіологічне уявлення про “чуття мови” представлено в роботі О.Р.Лурія “Травматична афазія”. У ній зазначається: “Дослідження розвитку мовлення, проведені психологами, показали, що перехід від думки до розгорнутого мовлення неминуче опосередковується внутрішнім мовленням”. Будучи згорнутою і започаткованою за структурою і суто предикативною за функцією, вона утаємничує в собі, однак, “зародки подальшої **динамічної схеми фрази”** (виділено нами – Л.К.). Перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього полягає в розгортанні цієї попередньої схеми, у перетворенні її в зовнішню розповсюджену структуру речення. Ця граматична структура активного мовлення заснована на тих “**узагальнених динамічних схемах”** (виділено нами – Л.К.), які лінгвісти називають “чуттям мови”; вони виявляються дуже стихійним утворенням [4, с.85–86]. Отже, згідно з твердженнями О.Р.Лурія, “чуття мови” із психолінгвістичного погляду є не чим іншим, як динамічною схемою фрази, схемою, узагальненою в процесі емпіричної мовленнєвої практики (аудіювання) з багаторазового згортання поверхневої (зовнішньої граматики) у внутрішню граматику. Ці структури стають еліптичними, предикативними за формою, перетвореними у ту започатковану “динамічну схему фрази”, яка в подальшому здатна під час говоріння розгортатися у зовнішнє мовлення, утворене за законами зовнішньої мови.

Серед багатьох намагань дослідників з’ясувати такі мовно-мовленнєві явища привертає увагу нетрадиційний для нашої свідомості спосіб трактування вищезгаданих фактів. Так, П.Мовчан у своїй статті “Мова – явище космічне” дуже вдало пояснює роль слова, яке зробило людину Людиною (а не знаряддям праці, за твердженням Дарвіна). “Акт пойменування світу”, за П.Мовчаном, “був актом космічним, світотворчим”; “думка втілюється перш за все у Слові”; “той, хто розмовляє, завжди вкладає певну енергію в мову…”. Саме тому “мова – це своєрідний енергоінформаційний провід: від одного до іншого, від одного до багатьох”; “мова не зводиться лише до комунікативної ролі”. “Вона постійно

промениться. І навіть найдревніші тексти так званих “мертвих мов” продовжують випромінювати свою енергію”. У Слові, як у дзеркалі духу, П.Мовчан вбачає взаємозалежність “Космосу і Логосу, моралі й мови, Слова й Людини”. Оскільки мову створило “високе поривання людини”, то “мова завжди – духозведення”, “Слово – це провідник космічної енергії” [7].

Відсутність однозначних пояснень механізмів “мовного чуття” в жодному разі не знижує значення цього реального унікального мовленнєвого феномена і його ролі в оволодінні мовою дошкільниками та розвитку їхнього мовлення, а також актуальності та вагомості реалізації в наших технологіях принципу розвитку мовного та мовленнєвого чуття, хоча варто зазначити: психодидактичні дії були б значно ефективнішими, якби науковці володіли повнішими й точнішими знаннями про механізми утворення мовного чуття в дитини.

4. Відомо, чим більше розвинене мовлення дитини, тим легше засвоюється нова навчальна інформація. Така логічна зумовленість стала початком використання й реалізації принципу *прискорення темпів навчання*. Відомо, усне мовлення – це фактор “загального знання”, оскільки рідна мова, реалізована в індивідуальному мовленні, – є операційним засобом для засвоєння будь-яких знань узагалі.

Оскільки навчання мови та формування мовлення грунтується на даних суміжних наук про мовлення: лінгвістики, семіотики, синергетики, герменевтики, соціолінгвістики, стилістики, теорії мовлення, риторики, психології спілкування, когнітології, психофізики, психолінгвістики розвитку, рефлексивної психолінгвістики тощо, у *психодидактичних технологіях,* розроблених нами, представлено ще й *психолінгводидактичні* й *металінгвопсиходидактичні принципи*, які *корелюють з принципами*, запропонованими Л.П.Федоренко, Є.В.Архиповою, Е.П.Коротковою та іншими дослідниками. Це наступні правила:

- принцип комплексного розвитку всіх психічних процесів;
- принцип випереджального розвитку аудіювання й говоріння у становленні внутрішнього мовлення;
- епігенетичний принцип;
- принцип впливу на механізми мовлення;
- перцептивно-мнемонічний принцип;
- когнітивний принцип;
- креативний принцип;
- принцип опори на алгоритми акту мовленнєвого спілкування;
- принцип урахування дитячих мовленнєвих інновацій;
- комунікативно-мовленнєвий принцип;
- принцип спілкування;
- принцип опертя на мовні моделі;
- принцип комплементарного розвитку мови і мовлення;
- принцип градації;
- принцип комплементарності у розвитку лексико-граматичної будови мовлення;
- принцип конформності;
- діяльнісно орієнтований принцип являє собою синтез мовленнєвої і навчальної діяльності;
- лінгвосоціокультурологічний принцип;
- принцип особистісного розвитку дітей у формуванні мовленнєвої діяльності;
- принцип забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії [3].

Висновки. Реалізація принципів формування мовленнєвої діяльності – це передусім ефективне управління оволодінням дітьми когнітивно-мовленнєвими операціями та діями, мовними знаннями з подальшим доцільним і продуктивним застосуванням їх у спілкуванні, в монологічних висловлюваннях.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з об´рунтуванням репрезентованих принципів, з впровадженням і описом їх реалізації в системі роботи дитячого психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Татьяна Васильевна Ахутина. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
2. Выготский Л.С. Мысль и слово // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462–512. – (Серия "Мир психологии").
3. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
4. Лурия А.Р. Травматическая афазия / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-во АМН, 1947. – 367, [1] с.
5. Львов М.Р. Основы теории речи : учеб. пособие [для студентов пед. вузов] / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Academia, 2000. – 247 с.
6. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаичева. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
7. Мовчан П. Мова – явище космічне / П. Мовчан // Літ. Україна. – 1989. – 18 лютого.
8. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с. : ил.
9. Современные проблемы преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора Л.П.Федоренко. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 252 с.
10. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Лидия Прокофьевна Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

УДК 159.946.3

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ольга Корніяка
(Київ, Україна)

У статті подано результати дослідження психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності, її основних складових у студентів – психологів і педагогів – у період їх професійної підготовки.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, комунікативна діяльність, комунікативні вміння та навички, професійна підготовка.*

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей развития коммуникативной компетентности, ее основных составляющих у студентов – в период их профессиональной подготовки.

Висновки. Реалізація принципів формування мовленнєвої діяльності – це передусім ефективне управління оволодінням дітьми когнітивно-мовленнєвими операціями та діями, мовними знаннями з подальшим доцільним і продуктивним застосуванням їх у спілкуванні, в монологічних висловлюваннях.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з об´рунтуванням репрезентованих принципів, з впровадженням і описом їх реалізації в системі роботи дитячого психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Татьяна Васильевна Ахутина. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
2. Выготский Л.С. Мысль и слово // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462–512. – (Серия "Мир психологии").
3. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
4. Лурия А.Р. Травматическая афазия / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-во АМН, 1947. – 367, [1] с.
5. Львов М.Р. Основы теории речи : учеб. пособие [для студентов пед. вузов] / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Academia, 2000. – 247 с.
6. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаичева. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
7. Мовчан П. Мова – явище космічне / П. Мовчан // Літ. Україна. – 1989. – 18 лютого.
8. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с. : ил.
9. Современные проблемы преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора Л.П.Федоренко. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 252 с.
10. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Лидия Прокофьевна Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

УДК 159.946.3

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ольга Корніяка
(Київ, Україна)

У статті подано результати дослідження психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності, її основних складових у студентів – психологів і педагогів – у період їх професійної підготовки.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, комунікативна діяльність, комунікативні вміння та навички, професійна підготовка.*

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей развития коммуникативной компетентности, ее основных составляющих у студентов – в период их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения и навыки, профессиональная подготовка.*

The article is presented the research results: psychological peculiarities of the development of communicative competence, its basic components of psychologist students and teacher students – in the period of professional training of personality.

Key words: *communicative competence, communicative activities, communicative abilities and habits, professional training of personality.*

Актуальність дослідження. Реалізація нових освітніх цілей, зумовлених специфічними властивостями сучасності (глобалізацією усіх сфер життя, експансією сучасних технологій, інтенсивним впливом масової культури, засиллям ЗМІ, появою модерністських інтерпретацій реальності), неможлива без ´рунтовного науково-психологічного дослідження розвитку комунікативної компетентності, що є інструментом будь-якої діяльності особистості і входить – поряд із спеціальними знаннями та досвідом – у базову компетентність, потрібну працівнику для виконання дедалі складніших професійних завдань в умовах інформаційного різноманіття і появи багатофункціональних взаємин та взаємодій. В цих умовах надзвичайно актуалізується потреба у фахівцях з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності. Передусім це стосується професій типу "людина-людина", до якого належать студенти – майбутні педагоги і психологи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успішне просування в наукових пошуках у зв'язку з дослідженням проблеми розвитку комунікативної компетентності у процесі становлення фахівця у професіях типу "людина-людина" і досягнення взаєморозуміння серед колег-фахівців змушує нас ще раз повернутися до розгляду вже, здавалося б, з'ясованого питання. Воно пов'язане з потребою в запобіганні спотворенню значення певних термінів, а також з необхідністю усунення термінологічних розбіжностей у розумінні фахівцями відповідних понять. У зв"язку з цим вкажемо на приклади інтерпретаційної некоректності при тлумаченні ключового слова у словосполученні "комунікативна компетентність". За даними професора В.І. Лугового, англійське "competency" нерідко інтерпретується надто вузько – як "знання". Насправді знання, обізнаність – це лише частина комплексу компетентностей людини, фахівця [2]. Стосовно проблеми нашого дослідження у складі комунікативної компетентності слід розрізняти такі компетентності, як комунікативно-мовленнєва, інтерактивна і перцептивна, за допомогою яких суб'єкт спілкування здійснює у процесі комунікативної діяльності обмін інформацією (розуміння її смислу та висловлення думок), вироблення спільної стратегії взаємодії та встановлення взаємин, сприймання та розуміння партнера зі спілкування.

В теорії й практиці спілкування сьогодення поширеним є ототожнення компетентності з компетенцією. Тим часом компетентність – це "реалізаційна спроможність" (К.В. Корсак) особи: поінформованість, досвідченість (зокрема, зорієнтованість), обізнаність, майстерність, діалогічність тощо. У свою чергу, компетенція – коло службових повноважень [2; 5]. Розрізнення цих понять у відповідному контексті забезпечує правильні орієнтири дослідникам.

Поза тим під´рунтям у розвитку комунікативної компетентності як складової

професійної компетентності є, за У. Ордоном (2009), “стартові компетентності”, до яких відносяться загальні гуманістичні знання, особистісна культура й інтелектуальні вміння. Стартові компетентності стають вихідною точкою у формуванні ключових складових професійної компетентності (у нашому випадку – це психолого-педагогічна компетентність), до яких належить передусім комунікативна компетентність. Опосередковуючи реалізацію визначених фахом функцій і психолого-педагогічних завдань, комунікативна компетентність охоплює цілу низку ієрархічно підпорядкованих компетентностей: *інформаційну* компетентність, що виражається у чіткій комунікації і правильному передаванні інформації; *мовленнєву* компетентність, що включає культуру мови, правильність, виразність й естетичність мовлення; компетентність *соціальної взаємодії*, пов’язану зі встановленням контакту з іншими людьми, здатністю до залагодження конфліктів, вмінням діяти злагоджено у спілкуванні; компетентність у *сприйманні та розумінні іншої людини*, невіддільну від рефлексивності й емпатійності суб’єкта спілкування.

Зважаючи на важливість для людської життєдіяльності опанування комунікативної компетентності, ми поставили за **мету** дослідження визначення психологічних особливостей її розвитку на етапі фахової підготовки особистості – в період навчання у ВНЗ: мається на увазі з’ясування змістового наповнення комунікативної компетентності, взаємозв’язку між цим феноменом і його структурними складовими та особистісно-мотиваційними характеристиками, а також порівняльний аналіз її розвитку у студентів різного віку і фаху.

В результаті дослідження визначено модель комунікативної компетентності. Цей феномен являє собою складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань, вмінь і навичок, що відображають цілі та результати здійснюваної суб’єктом комунікативної діяльності. Комунікативна компетентність об’єднує у своєму складі три головних групи здатностей (або вмінь), за допомогою яких суб’єкт реалізує у процесі діяльності та спілкування три основних функції: комунікативно-мовленнєву, соціально-перцептивну й інтерактивну [Див. докладніше: 4].

Результати емпіричного дослідження. В дослідженні, яке проводилося у 2009 році, брали участь студенти Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди (111 чол.).

Для дослідження психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності студентів *першого і шостого* курсів – психологів і педагогів (“Початкове навчання”) – ми використали дані, отримані за допомогою таких методик: диференційно-діагностичного опитувальника Є.О. Клімова, експертної оцінки характеристик комунікативної компетентності, тесту “Вміння слухати”, тесту “Вміння викладати свої думки”, тесту “Взаємини з співрозмовником”, методики вивчення комунікативних і організаторських вмінь (КОВ), методики оцінки способів реагування у конфлікті К.Н. Томаса, адаптованої Н.В. Гришиною. У дослідженні використовувалася також “Анкета” (окремі її пункти) з переліком можливостей і засобів підготовки для досягнення обраних професійних цілей, розроблена О.М. Кокуном (2008).

Описова статистика дала змогу узагальнити результати опитування досліджуваних за “Анкетою”, що характеризує особливості професійної підготовки й поінформованість студентів.

Таблиця 1

Результати анкетування досліджуваних-студентів щодо особливостей професійної підготовки (у відсотках)

№	Параметри	Рівні розвитку	Частота (n)	Відсоток	Накопичений відсоток
1.	Взаємини з однокурсниками	Дуже низький	-	-	-
		Низький	-	-	-
		Середній	10	10,5	10,5
		Високий	75	78,9	89,5
		Дуже високий	10	10,5	100,0
		Усього	95	100,0	
2.	Взаємини з викладачами	Дуже низький	-	-	-
		Низький	-	-	-
		Середній	16	17,2	17,2
		Високий	66	71,0	88,2
		Дуже високий	11	11,8	100,0
		Усього	93	100,0	
3.	Відповідність здібностей вимогам майбутньої професії	Недостатня	7	7,4	7,4
		Переважна	56	58,9	66,3
		Повна	32	33,7	100,0
		Усього	95	100,0	
4.	Інтерес до навчання (або потреба у навчанні)	Низький	-	-	-
		Середній	19	20,0	20,0
		Вищий від середнього середнього	34	35,8	55,8
		Високий	38	40,0	95,8
		Дуже високий	4	4,2	100,0
		Усього	95	100,0	
5.	Відомості про умови й особливості професії	Немає	-	-	-
		Незначні	8	8,3	8,3
		Близько половини	27	28,1	36,5
		Істотні	44	45,8	82,3
		Майже повні	17	17,7	100,0
		Усього	96	100,0	
6.	Професійні знання та вміння на нинішньому етапі професійного навчання	Дуже низький	1	1,1	1,1
		Низький	9	9,6	10,6
		Середній	37	39,4	50,0
		Високий	43	45,7	95,7
		Дуже високий	4	4,3	100,0
		Усього	94	100,0	
7.	Намір працювати за професією	Відсутній	3	3,1	3,1
		Майже відсутній	4	4,2	7,3
		Невизначений	24	25,0	32,3
		Майже певний	40	41,7	74,0
		Остаточний	25	26,0	100,0
		Усього	96	100,0	
8.	Ступінь готовності до самостійної професійної праці	Дуже низький	2	2,1	2,1
		Низький	9	9,6	11,7
		Середній	30	31,9	43,6
		Високий	47	50,0	93,6
		Дуже високий	6	6,4	100,0
		Усього	94	100,0	

Як видно з таблиці 1, взаємини з однокурсниками й викладачами, налагодження яких свідчить про інтерактивну здатність студента, здебільшого добрі – відповідно: 78,9% і 71,0%; дуже добрі стосунки склалися з однокурсниками у 10,5 % досліджуваних, а з викладачами – у 11,8% студентів. Про відповідність здібностей вимогам майбутньої професії здебільшого заявили 58,9% досліджуваних, а про повну відповідність – 33,7% . Потребу в навчанні, вищу від середньої, зафіксовано у 35,8% студентів, а високу – у 40% досліджуваних. У студентів наявні ґрунтовні знання про умови й особливості професії: неістотні відомості стосовно фаху мають лише 8,3 % досліджуваних. Відтак, добрих і дуже добрих професійних знань та вмінь набула половина досліджуваних студентів. Адже 67,7% досліджуваних переконані, що працюватимуть за обраною професією. Нарешті, про свою готовність – добру і дуже добру – до самостійної професійної діяльності заявили 56,4% студентів.

Таким чином, у студентів – і педагогів, і психологів – спостерігається здебільшого високий (40%) і вищий від середнього (35,8%) інтерес до навчання (професійної підготовки), а це один з найбільш важливих мотивів набуття професіоналізму і підвищення професійної кваліфікації. Тим часом, за даними дослідників, без інтересу до професії ефективність трудової діяльності людини не більша, ніж 85%, а без наявності здібностей – лише 30%. У досліджуваних психологів і педагогів зафіксовано – майже 93% від усієї вибірки – наявність відповідності здібностей вимогам майбутньої професії.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика розвитку комунікативної компетентності студентів – психологів і педагогів (у відсотках)

№	Досліджувані (n=96)	Комунікативна компетентність: рівні розвитку				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
1.	Психологи (перший курс)	4,0	28,0	20,0	32,0	16,0
2.	Психологи (шостий курс)	–	–	17,2	62,1	20,7
3.	Педагоги (перший курс)	–	–	23,8	66,7	9,5
4.	Педагоги (шостий курс)	–	–	33,3	52,4	14,3

Як видно з таблиці 2, від першого до шостого курсу зростає рівень сформованості комунікативної компетентності і у студентів-психологів, і у студентів-педагогів (здебільшого за рахунок середнього рівня). Проте у психологів цей процес має більш динамічний характер: у психологів-шестикурсників вже не зафіксовано низького і дуже низького рівнів її розвитку. Високий і дуже високий рівень розвитку комунікативної компетентності переважає у студентів-психологів шостого курсу (82,8%) порівняно зі студентами-педагогами (66,7%). У студентів-першокурсників ситуація протилежна: відповідно 48% психологів і 70,2% педагогів мають високий і дуже високий рівні сформованості комунікативної компетентності.

Аналіз емпіричних даних, отриманих за допомогою методики (запропонованої К. Томасом і адаптованої Н.В. Гришиною) діагностування

схильності особистості до конфліктної поведінки дав змогу дійти таких висновків щодо особливостей елімінування (розв’язання) конфліктної ситуації студентами – психологами і педагогами – на першому і шостому курсах.

Характерними способами поведінки особистості в конфліктній ситуації у досліджуваних-психологів першого курсу є *суперництво* і *пристосування*. Натомість у психологів шостого курсу переважає *компроміс* як спосіб регулювання конфлікту.

Типовими способами поведінки особистості в конфліктній ситуації у студентів-педагогів першого курсу є *співробітництво* і *компроміс*. До того студенти-педагоги шостого курсу віддають перевагу так само цим способам поведінки, проте вони схильні більшою мірою до *компромісу*.

Як показало дослідження, *уникання* як спосіб поведінки в конфлікті (для нього характерні як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей) не властива досліджуваним студентам.

У зв’язку зі сказаним зауважимо, що (за К. Томасом) такі способи регулювання конфліктів, як суперництво, пристосування і компроміс, мають деструктивний характер, оскільки в конфліктній ситуації або програє один із її учасників, а другий виграє, або програють обидва, бо йдуть на компромісні вчинки. І тільки співробітництво є продуктивною поведінкою в конфліктній ситуації, оскільки обидва її учасники досягають успіху.

Таблиця 3

Відмінності у розвитку комунікативної компетентності та її характеристик у студентів першого і шостого курсів

№	Параметри	Абсолютна кількість досліджуваних		Середнє вибіркове		Достовірність відмінностей: $P \leq 0,05$
		I курс	VI курс	I курс	VI курс	
1.	Комунікативна компетентність	46	50	3,54	3,94	0,05
2.	Культура спілкування	46	50	3,59	4,22	0,001
3.	Мовна компетентність	46	50	3,24	3,94	0,001
4.	Навички слухання	46	50	3,41	4,32	0,001
5.	Навички говоріння	46	50	3,17	3,96	0,001
6.	Комунікативні знання	46	50	3,48	3,98	0,001
7.	Розумово-комунікативні здібності	46	50	3,46	4,16	0,001
8.	Вміння соціальної взаємодії	46	50	3,83	4,22	0,01
9.	Вміння вести розмову (спір)	46	50	3,46	4,22	0,001
10.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	46	50	3,70	4,40	0,001
11.	Вміння самопрезентації	46	50	3,11	3,98	0,001
12.	Володіння інтонацією, мімікою, пантомімікою	46	50	3,17	3,94	0,001

Результати оцінювання відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її складових по всій вибірці студентів (безвідносно до спеціалізації – педагоги і психологи) свідчать, що мають місце достовірні відмінності між розвитком комунікативної компетентності та її комунікативних, перцептивних й інтерактивних складових, а також між розвитком культури спілкування – у студентів першого і шостого курсів (див.: табл. 3).

Разом з тим не спостерігається відмінностей стосовно таких показників: вміння слухати, вміння викладати думки, здатність до взаємин із співрозмовником, комунікативні вміння і способи реагування в конфлікті.

Стосовно усіх виділених нами мотиваційних утворень, що визначають розвиток комунікативної компетентності та її складових, зафіксовано достовірні відмінності у їх становленні у студентів і першого і шостого курсів. Так само мають місце відмінності у розвитку вольових якостей, що справляють регулювальний вплив на процес становлення і реалізації складових комунікативної компетентності.

Таблиця 4

Міжкореляційні зв'язки у структурі комунікативної компетентності студентів

№	Параметри	Коефіцієнт кореляції, за Пірсоном: * - P = 0,01		
		Вся вибірка	Педагоги	Психологи
1.	Пізнавальний компонент	0,645*	0,582*	0,702*
2.	Мовна компетентність	0,637*	0,454*	0,720*
3.	Комунікативні знання	0,705*	0,800*	0,691*
4.	Вміння соціальної взаємодії	0,625*	0,606*	0,632*
5.	Вміння вести розмову (спір)	0,587*	0,484*	0,642*
6.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	0,541*	0,542*	0,569*
7.	Вміння слухати	0,052	0,218	-0,051
8.	Вміння викладати свої думки	-0,028	0,087	-0,069
9.	Здатність до налагодження взаємин із співрозмовником	-0,006	0,257	-0,152
10.	Комунікативні вміння	0,053	0,041	0,015
11.	Здатність до суперництва	0,052	-0,039	0,133
12.	Здатність до співробітництва	0,013	0,132	0,123
13.	Здатність до компромісу	0,100	0,142	0,074
14.	Здатність до уникання	0,126	0,038	0,183
15.	Здатність до пристосування	-0,174	-0,120	-0,205

Кореляційний аналіз (див.: табл. 4) дав можливість визначити взаємозв'язки у структурі комунікативної компетентності студентів. Відтак, показник комунікативної компетентності поєднаний високим ступенем позитивного кореляційного зв'язку з такими своїми характеристиками, як мовна компетентність, комунікативні знання, вміння соціальної взаємодії, вміння вісти розмову (спір), вміння сприймати і розуміти іншу людину, а також із загальним (пізнавальним) показникам. Тобто всі основні складові: комунікативно-мовленнєва, соціально-перцептивна й інтерактивна – визначають розвиток комунікативної компетентності. Це стосується як усієї вибірки студентів, так і окремих вибірок педагогів і психологів.

Разом з тим комунікативна компетентність не має статистично значущих

кореляційних зв'язків з умінням слухати, вмінням викладати свої думки, здатністю до налагодження взаємин із співрозмовником, загальними комунікативними вміннями, а також із способами реагування в конфлікті: здатностями до суперництва, співробітництва, компромісу, уникання і пристосування. Лише щодо студентів-педагогів можна говорити про тенденцію до взаємозв'язку між комунікативною компетентністю і вмінням слухати та здатністю до налагодження взаємин із співрозмовником (див.: табл. 4). Тобто названі показники – через свою несформованість – не можуть визначати розвиток комунікативної компетентності студентів.

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки комунікативної компетентності з показниками інших комунікативних й особистісних проявів студентів

№	Психологічні характеристики особистості	Коефіцієнт кореляції за Пірсоном: * - P = 0,05; ** - P = 0,01		
		Вся вибірка	Педагоги	Психологи
1.	Культура спілкування	0,635**	0,772**	0,583**
2.	Мотиваційний компонент (загальний показник)	0,591**	0,543**	0,632**
3.	Потреба у спілкуванні	0,614**	0,738**	0,576**
4.	Моральність	0,410**	0,627**	0,321*
5.	Вольовий компонент (загальний показник)	0,647**	0,508**	0,733**
6.	Впевненість у собі	0,601**	0,431**	0,671**
7.	Емоційність	0,588**	0,040	0,782**
8.	Самоконтроль	0,212*	0,165	0,195
9.	Розумово-комунікативні здібності	0,574**	0,559**	0,610**
10.	Організаторські вміння	0,161	0,271	0,095

Як видно з таблиці 5, комунікативна компетентність пов'язана високим ступенем позитивного кореляційного зв'язку з культурою спілкування – особливо у досліджуваних педагогів, виступаючи її операційним компонентом. Спостерігається також тісний статистично значущий зв'язок з розумово-комунікативними здібностями досліджуваних. Тобто ці особистісно-комунікативні прояви взаємно визначають розвиток один одного.

Як відомо, розвиток комунікативної компетентності як інструмента суб'єкта спілкування детермінується його мотиваційними спонуканнями. Виміряні у процесі емпіричного дослідження такі особистісно-мотиваційні утворення, як потреба у спілкуванні й моральність, а також мотиваційний компонент (загальний показник) поєднані тісним статистично значущим позитивним зв'язком з комунікаційною компетентністю. До того більш щільний кореляційний зв'язок комунікативна компетентність має з потребою у спілкуванні у досліджуваних-педагогів, ніж у психологів. Це так само стосується зв'язку між комунікативною компетентністю і моральністю: він тісніший у педагогів, ніж у психологів. Все це можна пояснити особливостями і вимогами майбутнього фаху досліджуваних. Зокрема, у педагогів, що мають спеціалізацію "Початкове навчання", партнерами у навчальній і міжособистісній взаємодії

виступатимуть передусім молодші школярі, що зобов'язує майбутніх вчителів до більш ретельного і морально детермінованого опанування і розвитку комунікативної компетентності як засобу передавання знань і вмінь дітям.

Кореляційний аналіз показав, що комунікативна компетентність має позитивний статистично значущий зв'язок з вольовим компонентом (загальний показник) і його складовими: впевненістю у собі, емоційністю, самоконтролем по всій вибірці досліджуваних. Ці вольові якості особистості забезпечують контроль і регулювання комунікативної поведінки у міжособистісній взаємодії. Разом з тим зазначимо, що і у педагогів, і у психологів не зафіксовано взаємозв'язку між комунікативною компетентністю і самоконтролем: можна говорити лише про тенденцію до такого зв'язку, тобто вони більш безпосередні у спілкуванні. Так само не спостерігається зв'язок між комунікативною компетентністю й емоційністю педагогів (див.: табл. 5).

У результаті дослідження ми дійшли таких **висновків**:

- Студенти, котрі вже здійснили професійний вибір і добре знають про залежність між бажаними результатами професійної діяльності й її знаряддями (операціональними засобами), розглядають – на етапі професійної підготовки – комунікативну компетентність як інструмент діяльності й вдосконалюють її як професійно цінний чинник – важливу особливість суб'єкта спілкування, що дає змогу опанувати професію і добитися успіху в ній.
- У досліджуваних-студентів виразно окреслюється динаміка у розвитку комунікативної компетентності від першого до шостого курсу. До того позитивні зміни у психологів відбуваються інтенсивніше, ніж у педагогів.
- Як показав аналіз, комунікативна компетентність пов'язана тісними структурно-функціональними зв'язками передусім зі своїми операційними характеристиками – комунікативно-мовленнєвими, перцептивними та інтерактивними вміннями. Вона поєднана високим ступенем кореляційного зв'язку з культурою спілкування, будучи операційною складовою останньої.
- Психологічним під´рунтям для розвитку і реалізації у процесі спілкування комунікативної компетентності (всіх її складових) є потребово-мотиваційні утворення особистості студента: зокрема, моральні уявлення, потреба у спілкуванні, особистісна спрямованість, морально орієнтовані особистісні якості. Як засвідчив аналіз результатів дослідження, сформованість відповідних якостей вольової сфери (впевненості у собі, самоконтролю, ініціативності тощо) сприяє розвитку комунікативної компетентності особистості.
- Період навчання студента у вузі є значущим і навіть вирішальним не тільки для професійної діяльності майбутнього педагога чи психолога, а й для їх комунікативної діяльності й розвитку інструмента суб'єкта спілкування – комунікативної компетентності, оскільки і педагогічна, і корекційно-розвивальна діяльності здійснюються у формі міжособистісної взаємодії. Це підтверджується й існуванням причинно-наслідкового зв'язку між якістю професійної підготовки і розвитком комунікативної компетентності. Завдяки розвитку студентом у процесі здобування професіоналізму комунікативної компетентності поглиблюється його психолого-педагогічна компетентність, що дає можливість реалізувати у фаховій роботі такі функції: *інформаційну, соціально-перцептивну, інтерактивну.*

У **перспективі** дослідження – вивчення розвитку комунікативної компетентності на подальших етапах набуття особистістю професіоналізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алькема В.Г. Механізм формування професійної компетентності молодшого спеціаліста під час виробничої практики // Нові технології навчання: Наук. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти; МОН України, 2009. – Спец. вип. 59. – С. 49–53.
2. Англо-український словник: Близько 65 тис. слів / Склали Подвезько М.Л., Балла М.І. – Едмонтон: Канадський інститут українських студій; Альбертський університет, 1988. – С. 3 – 8.
3. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): Учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 176 с.
4. Корніяка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип.3. – С. 294 – 316.
5. Луговий В.І. Дослідницько-інноваційна діяльність науково-педагогічних працівників як умова їх професійного становлення (теоретичний і практичний аспекти) / Нові технології навчання: Наук. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти; МОН України, 2009. – Спец. вип. 59. – С. 3 – 8.

УДК 159.946.4:801.8

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

Інна Ніколайчук
(Рівне, Україна)

У статті розглядаються теоретичні підходи до читацької компетентності студентів-філологів, аналізуються її складові компоненти та напрями формування даного феномену.

Ключові слова: *читацька діяльність, розуміння художнього тексту, діалогічна взаємодія з текстом, читацька компетентність, професійний досвід.*

В статье рассматриваются теоретические подходы к читательской компетентности студентов-филологов, анализируются ее составные компоненты и направления формирования данного феномена.

Ключевые слова: *читательская деятельность, понимание художественного текста, диалогическое взаимодействие с текстом, читательская компетентность, профессиональный опыт.*

The article studies theoretical approaches of students-philologists to reading competence and examines its components along with the approaches of formation of this phenomenon.

Key words: *reading activity, comprehension of a literary text, interaction with a text, reading competence, professional experience.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Алькема В.Г. Механізм формування професійної компетентності молодшого спеціаліста під час виробничої практики // Нові технології навчання: Наук. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти; МОН України, 2009. – Спец. вип. 59. – С. 49–53.
2. Англо-український словник: Близько 65 тис. слів / Склали Подвезько М.Л., Балла М.І. – Едмонтон: Канадський інститут українських студій; Альбертський університет, 1988. – С. 3 – 8.
3. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): Учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 176 с.
4. Корніяка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип.3. – С. 294 – 316.
5. Луговий В.І. Дослідницько-інноваційна діяльність науково-педагогічних працівників як умова їх професійного становлення (теоретичний і практичний аспекти) / Нові технології навчання: Наук. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти; МОН України, 2009. – Спец. вип. 59. – С. 3 – 8.

УДК 159.946.4:801.8

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

Інна Ніколайчук
(Рівне, Україна)

У статті розглядаються теоретичні підходи до читацької компетентності студентів-філологів, аналізуються її складові компоненти та напрями формування даного феномену.

Ключові слова: *читацька діяльність, розуміння художнього тексту, діалогічна взаємодія з текстом, читацька компетентність, професійний досвід.*

В статье рассматриваются теоретические подходы к читательской компетентности студентов-филологов, анализируются ее составные компоненты и направления формирования данного феномена.

Ключевые слова*: читательская деятельность, понимание художественного текста, диалогическое взаимодействие с текстом, читательская компетентность, профессиональный опыт.*

The article studies theoretical approaches of students-philologists to reading competence and examines its components along with the approaches of formation of this phenomenon.

Key words: *reading activity, comprehension of a literary text, interaction with a text, reading competence, professional experience.*

Постановка проблеми. Читання є стратегічно важливим елементом культури кожної людини, інструментом підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистості та соціальної активності суспільства. Сучасний навчально-виховний процес спрямований на виховання студента – суб'єкта культури і власної життєтворчості. Тому виховання читацької культури, літературної ерудиції, підвищення ефективності розуміння тексту, робота над прийомами діалогічно взаємодії з ним – є одними з найпріоритетніших напрямів наукових досліджень.

Нас цікавить успішне вирішення проблеми розвитку особистості майбутнього вчителя-словесника, можливості її гармонізації, яка великою мірою залежить від рівня розвитку читацької діяльності студентів, від ступеня сформованості в них настанови на розуміння творів літератури, оволодіння прийомами ведення діалогу з текстом у процесі читання. Саме ці чинники забезпечують ефективне розуміння текстів, сприяють розвитку інтелекту читача, власних смислових позицій.

Практика свідчить, що більшість студентів, як правило, не спрямовані на діалогічну співпрацю з текстом (його автором), не володіють прийомами роботи з книгою. Вважаємо, що проблема формування у студентів прийомів діалогічної взаємодії з художнім твором у контексті загальної культурологічної і розвивальної тенденції навчання надзвичайно актуальна, оскільки висока культура читання – один із найважливіших і найбільш визначальних показників гармонійно розвинутої особистості словесника.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі актуальним є дослідження питання сформованості у студентів читацької компетентності, як провідного чинника, що впливає на результати читацької діяльності. Високий рівень розвитку читацької компетентності студентів є однією з необхідних умов професійного становлення філолога. Ця проблема багатоаспектна і вимагає комплексного підходу до її вивчення.

Увага більшості дослідників сконцентрована на мотиваційному аспекті читання, читацьких потребах, читацьких інтересах, однак проблеми розвитку комунікативних читацьких здібностей, уміння вступати в діалог і підтримувати його під час читання залишаються маловивченими. Потреба у конкретизації, деталізації та роз'ясненні окремих положень теорії читання, у створенні програм, спрямованих на зростання ефективності, продуктивності читання, зумовлює актуальність даної теми.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Широке коло проблем, пов'язаних із специфікою читацького розуміння тексту, привертає увагу спеціалістів різних гуманітарних наук. Різностороннє дослідження цього питання можливе на основі міждисциплінарного підходу. Так, дослідження проблеми читання, на думку Я.Ф.Андрєєвої, орієнтовані на створення програм ефективного, динамічного читання, які спрямовані на комплексний інтелектуальний розвиток особистості [1, с.3].

Теоретична думка і методика читання розвиваються в таких напрямах: дослідження психологічних механізмів і психологічних процесів читання (А.А.Брудний, Г.Г.Граник, В.В.Знаков, О.О.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв); дослідження специфіки і розвитку читацьких здібностей (Л.І.Бєляєва, Г.Г.Граник, Л.П.Доблаєв, Р.Р.Каракозов, О.І.Нікіфорова, Н.В.Чепелєва); психологічні дослідження структури тексту (В.О.Бородіна, В.П.Бєлянін, Т.М.Дрідзе, Л.Г.Жабицька, В.І.Скрипник, Н.В.Чепелєва та ін); дослідження особливостей та складових читацької компетентності (С.Ю.Медвєдєва, М.О.Рубакін, Н.В.Чепелєва та ін.)

Окремі аспекти досліджуваної проблематики перебувають в колі літературознавчих студій (О.Потебня, І.Франко, Р.Бахтін, Ю.Лотман, Р.Барт, В.Ізер, У.Еко, М.Зубрицька та ін.)

Проблема розвитку читацької компетентності особистості в процесі вивчення літератури має глибокі традиції і в історії методики. Так, у XIX – на початку XX століття прогресивні педагоги Ф.Буслаєв, В.Водовозов, В.Острогорський, І.Огієнко та інші запропонували своє бачення шляхів розвитку.

Мета статті. Проаналізувати та виокремити основні теоретичні підходи до проблеми читацької компетентності, з'ясувати сучасне розуміння даного феномену, розглянути його складові та важливість для гармонійного професійного становлення майбутнього вчителя-словесника.

Виклад основного матеріалу. В широкому вжитку поняття особистого професійного досвіду часто ототожнюється з поняттям професійної компетентності – це мотиваційна, когнітивна та операційна готовність суб'єкта до успішного здійснення певної діяльності, сформована, як правило, в процесі тривалої професійної роботи. Вона не зводиться до знань, умінь та навичок, а містить ще й особистісну складову у вигляді мотиваційної готовності до праці. Професійна компетентність – вершина особистого професійного досвіду людини, який є підструктурою ієрархічно ще вищого утвору – індивідуального досвіду людини [2, с.6].

Зважаючи на зазначені положення, В.В.Андрієвська визначає такі психологічні складові особистого професійного досвіду учителя як: зміст, динаміка, усвідомлення, екзистенційний вимір особистого професійного досвіду, його розуміння та інтерпретація. Автор вважає, що саме у вчителя є особливо велика небезпека підпасти під вплив професійно обумовлених неусвідомлюваних когнітивних інтерпретаційних схем, закріплених у мові стандартів мислення, адже він постійно перебуває в просторі оцінних суджень, багаторазово повторюваних правил, безперервно відтворюваних нормативних вимог. Це з одного боку, розширює здатність учителя до осмислення чужої та власної поведінки, однак і може спричинити стеріотипізованість в осмисленні власного професійного досвіду [2, с.6–8].

Саме усунення таких професійних особистісних деформацій ми вважаємо визначальним у становленні майбутнього словесника. Найпоширенішим джерелом знань для студентів, є не лише наукова та науково-популярна література, а й художні твори, розуміння яких вимагає певних умінь та навичок, загалом, високого рівня читацької компетентності.

Дискусійні питання прагматики художнього тексту, психології читацького сприйняття, літературна та творча компетентність читача розглядались у роботах М.Рубакіна, Ю.Сорокіна, Е.Аршавської, С.Медведєвої, Н.Чепелєвої, Я.Андрєєвої, О.Ісаєвої та ін.

Бібліопсихологічна теорії М.О.Рубакіна та його вчення про "мнему" читача та читацьку "проекцію" тексту, знайшли своє відображення у тезі про необхідність включення в аналіз творчого процесу художньої (поетичної, творчої) компетентності адресата як обов'язкового компонента, який є визначальним у процесі сприймання художнього тексту [7].

С.Ю.Медвєдєва, одна з популяризаторів ідей М.О.Рубакіна, вказує на те, що всі види компетентності, характеризуються певним ступенем соціального забарвлення, містять відбитки соціального, індивідуального та колективного досвіду [6, с.162].

У контексті цих досліджень, модель комунікативної компетентності, запропонована Е.А.Аршавською, становить реалізацію мовної і соціальної компетентності в конкретній ситуації спілкування та може використовуватись при описі будь-якої компетентності, пов'язаної зі сприйманням, знанням, вживанням мовних форм. Тобто, будь-який вид компетентності включає й мовний, і соціальний компоненти, а специфіка їх полягає у здатності носія мови приймати участь саме у даній конкретній ситуації спілкування [3, с.73].

На думку Е.А.Аршавської, сприймання художнього тексту потребує наявності у комунікантів літературної та творчої компетентності. Актуалізація лише мовної компетентності доречна при прочитанні тексту і не дає можливості осягнути його художні особливості, розкрити авторський задум. Тому для максимальної ефективності необхідно отримати досвід спілкування з художнім текстом, з творами даного автора, культурою певної епохи та іншими факторами, які визначають адекватність художнього сприймання [3, с.76-77].

Дж.Семпсон звертав увагу на те, що у будь-якому висловлюванні та при його сприйманні варто розрізняти два типи учасників: одні з вузьким, обмеженим підходом до використання мови, інші – з багатогранним, творчим розумінням усіх явищ. Він підкреслює необхідність спеціального навчання студентів та школярів такому сприйманню мови, яке б дало можливість призвичаїти їх до різних форм "словесної творчості" [10].

На думку С.Ю.Медвєдєвої, дія не лише літературної, а й творчої компетентності, найбільше актуалізується при сприйнятті поетичних текстів. Тому читач повинен володіти особливим способом мислення, поетичним відношенням до слова, творчим підходом до тексту, повинен здобути досвід в інтерпретації нових неочікуваних форм [6, с.163–164].

У висвітленні запропонованої нами теми, привертає увагу концепція Р.-А.Богранда, яка присвячена проблемам перекладу поетичних текстів. На його думку, переклад художнього, а особливо поетичного тексту, з його відкритістю та багатозначністю, повинен лишати простір для творчої активності читача, для індивідуального осмислення прочитаного. Діяльність читача спрямована на структурування тексту (можливість виявити потенційні, явно не виражені значення та зв'язки мовних одиниць), його стратегія сприймання художнього тексту, "паралельних текстів", контекстів, співвідношення несподіваної та очікуваної інформації – все це у єдності складає, на думку Р.-А.Богранда, ще один вид читацької компетентності – компетентність структурування, що лежить в основі процесу сприймання художнього тексту [9, с.19–21].

При аналізі досліджень, присвячених особливостям читацького розуміння та сприймання тексту, С.Ю.Медвєдєва зважає на особливості підходу С.Фіша. У його концепції компетентний читач – це поінформований читач, конструкт, ідеал або ідеалізований читач, який є компетентним носієм мови, вільно оперує знаннями лексичних рядів, ідіомами, словотворчими можливостями та ін. та володіє літературною компетентністю. Однак такий підхід не рідко піддавався сумніву через надмірний суб'єктивізм, оскільки смисл тексту залежить не лише від суб'єктивного смаку і компетентності читача, а й від співавторства читача

та письменника, від створеного ним художнього світу. Автор стверджує, що кожен рівень сприймання художнього тексту може співвідноситись з конкретним видом компетентності: лінгвістичною, літературною, творчою (естетичною). Це підкреслює нерозривний зв'язок та необхідність одночасного вивчення лінгвістичних, психологічних, літературознавчих, естетичних аспектів при аналізі процесу розуміння та сприймання художніх текстів [6, с.176–179].

Н.В.Чепелєва визначає фактори, від яких залежить результативність діалогічної взаємодії читача з літературним твором: суб'єктивний фактор читача і об'єктивний фактор тексту. Перший чинник характеризується читацькою компетентністю, яка трактується як система якостей особистості, інтелектуальної та операціональної сфер читача. Вони дозволяють їй ефективно вступати у взаємодію з будь-яким текстом, змінюючи стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним [8, с.21].

Н.В.Чепелєва, визначає три основні блоки якостей читацької компетентності: когнітивний, комунікативний та операціональний. Їх взаємодія у реальній читацькій діяльності має забезпечити її ефективність. Когнітивна складова характеризує інтелектуальну сферу читача, включає лінгвістичну компетентність, тобто знання мови тексту, граматики, достатній лексичний запас, здатність сприймати переносний смисл слів, наявність у читача інформованості про ту предметну галузь, якій присвячений текст. Передбачає знайомство з теорією тексту, наявність уявлень про його смислову структуру, способи кодування інформації в тексті. Когнітивна компетентність включає: фонове знання, знання суміжних галузей, загальнокультурну компетентність, яка дозволяє зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, насиченим особистісним. Ця теза є актуальною та набуває особливого значення при дослідженні особливостей розуміння текстів саме художньої літератури.

Ті якості читача, які дозволяють успішно здійснювати діалог з текстом, Н.В.Чепелєва називає комунікативною компетентністю. Сюди відносять установку на діалог з автором твору, а саме вміння ставити запитання авторові та знаходити у творі приховані запитання. Вона включає сформовані особистісні структури читача – його спрямованість, ціннісні орієнтації, мотиви, читацькі інтереси та установки. ЇЇ важливими аспектами є вміння передбачати подальший розвиток тексту, висувати гіпотези, припущення, оцінювати текст. Необхідною ланкою комунікативної компетентності, на думку автора, є міжтекстова компетентність, тобто здатність вловлювати інтертекстуальні характеристики твору, що забезпечує саме діалогічний характер читання. Міжтекстова компетентність забезпечує ефективну діалогічну взаємодію не лише з творами художньої літератури, а й із творами та текстами інших жанрів. Особливе значення має досвід читача, який включає знання, отримані з життя, та відомості, набуті в процесі читання.

Операціональна компетентність, як складова читацької компетентності, включає у себе техніку читання, наявність читацьких навичок та володіння основними прийомами читання.

Н.В.Чепелєва зазначає, що формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії людини з текстом, яка повинна бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності [8, с.22–23].

Дослідженню складових читацької компетентності присвячена робота

Я.Ф.Андрєєвої. Автор ґрунтовно вивчає комунікативний компонент читацької компетентності, недостатня розвиненість якого, на її думку, є значною перешкодою при розумінні-діалозі та утворенні мотиваційно-особистісного та вчинкового ефектів читання. Формування прийомів діалогічної взаємодії з художнім текстом пропонується здійснювати з урахуванням специфіки сприймання й усвідомлення таких текстів, адже розуміння художніх творів варіативне, потребує більшої свободи інтерпретації смислу, ніж розуміння наукових та навчальних текстів. Тому головною психолого-педагогічною умовою формування прийомів діалогічної взаємодії є створення особливих комунікативних ситуацій (дискусії, обговорення, ігри), завдяки яким виникають діалогічні читацькі реакції на текст [1, с.10–13].

Досліджуючи теорію та технологію розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури, О.О.Ісаєва особливу увагу приділяє визначенню оптимальних методів, прийомів та видів навчальної діяльності, що сприяють розвитку читацької компетенції учнів. Автор виділяє кілька етапів розвитку читацької діяльності особистості. Особлива роль належить докомунікативному етапу. Головне завдання якого – створення необхідного емоційного фону на основі діагностування читацьких інтересів, пробудження аналітичної думки та уяви учнів, підготовка їх до повноцінного та глибокого сприйняття художнього твору. Основним завданням комунікативного етапу є забезпечення повноцінного творчого сприйняття художнього твору. Комплексна реалізація читацької діяльності здійснюється завдяки розвитку різних видів сприйняття літературного тексту (індивідуального, коментованого, виразного, вибіркового, повільного, перерваного і повторного) і створює умови для повноцінного активного спілкування автора, тексту та його читача. Метою посткомунікативного етапу є організація інтерпретації прочитаного, робота над корекцією читацьких умінь та навичок під час реінтерпретації літературного тексту. Головні завдання на цьому етапі – допомогти учням побачити всю глибину прочитаного художнього твору; сприяти їх зануренню у творчий процес постановки та вирішення різноманітних проблем твору; відкрити перспективи для майбутнього самостійного осмислення художнього тексту та його оцінки. На цьому етапі розвитку читацької діяльності пропонується використовувати такі методи вивчення літератури, як евристичний, дослідницький і репродуктивно-творчий [5, с.12–14].

Дослідження О.О.Ісаєвої не вичерпує всіх можливостей, що можуть ефективно сприяти підвищенню рівня читацької культури, а отже і читацької компетентності особистості.

У контексті визначення психолого-педагогічних умов вдосконалення читацької компетентності майбутніх вчителів-словесників у рамках спецкурсу "Психологічні засади розуміння поетичного тексту" нами апробовані методи та прийоми тренінгової роботи спрямовані на формування складових читацької компетентності майбутніх філологів. Важлива роль у формуванні даного феномена належить активному соціально-психологічному навчанню, за допомогою якого розвиваються та вдосконалюються професійно значущі, особистісні якості студента-словесника.

Для з'ясування необхідності проведення подібних видів роботи у вищих навчальних закладів нами було проведено анкетування 170 студентів філологічних факультетів Рівненського державного гуманітарного університету

(з них студентів першого, другого курсів – 100 осіб, третього, четвертого курсів – 70 осіб). Всі студенти на час проведення дослідження закінчили вивчення загальних курсів з психології, мовознавства та вступу до літературознавства.

Ми констатували, що студентів турбує власне розуміння поетичних творів, тому 58% – 51,4% респондентів вважають, що до навчального плану у ВНЗ необхідно включати спецкурси, спецсемінари для підвищення рівня розуміння студентами художніх (поетичних) текстів. Додатковим підтвердженням того, що вивчення сучасної поезії у вищому навчальному закладі актуальне, є високий рівень (56% – 54%) презентації тематики спецкурсів, запропонованої самими студентами. Наприклад: "Досягнення сучасної української поезії у порівнянні зі світовою", "Проблематика сучасних поетичних творів", "Роль символу в сучасній поезії", "Складність розуміння сучасної поезії", "Сучасна молодь і її доля у творах сучасних письменників", "Поезія сучасних рівненських поетів", "Поезія, яку ми не розуміємо", "Особливості сучасної поезії" та ін.

Змінні процеси, що відбуваються в галузі освіти, спрямовані на гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу. Тому забезпечення у вищій школі продуктивного, рефлексивного управління діяльністю у навчальних закладах, на думку С.Д.Максименка, полягає в зміні позиції учня (студента), в перетворенні його із об'єкта зовнішніх впливів на активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальному контексті соціального життя, у розвитку його спроможності до самоуправління власною діяльністю [4].

Висновки. Аналізуючи різні концепції, позитивним варто визнати факт зацікавленості різних дослідників комунікативною єдністю "автор-текст-читач", особливо виявленням компетентності останнього, його творчим потенціалом у процесі сприймання та розуміння художнього тексту.

При читанні художнього тексту активно задіяні різні види компетентності: мовна, творча (естетична), літературна, соціальна та ін.

Професійний досвід майбутнього філолога актуалізує окремі аспекти когнітивного, комунікативного, операціонального блоків читацької компетентності, які можливо сформувати у процесі спеціального навчання. Прогресивним напрямом, на нашу думку, є розробка системи психолого-педагогічних впливів на особистість студента-філолога з метою навчання розуміти твори художньої літератури. Вважаємо необхідним упровадження в навчальний процес спеціально розробленої технології розвитку читацької компетентності студентів.

Перспективи подальших розвідок. У ході розгляду проблеми виникли запитання, які потребують спеціального вивчення і можуть стати предметом окремих досліджень. Додаткового аналізу вимагає проблема впливу підтексту на сприймання і розуміння твору читачем, а також дослідження взаємозв'язку між особливостями тексту і виникненням певних читацьких діалогічних реакцій. Найперспективнішим, на наш погляд, є напрям, пов'язаний із вивченням специфіки й розвитку читацької компетентності як реалізації творчого потенціалу студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва Я.Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Я.Ф. Андрєєва. – К., 2002. – 20 с.

2. Андрієвська В.В. Психологічні складові особистісного професійного досвіду учителя / В.В. Андрієвська // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка – К., 2002, Т.IV. Ч. 6. – С. 6–9.
3. Аршавская Е.А. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности (компетенции) / Е.А. Аршавская // Исследование проблем речевого общения. – М., 1979. – С. 72–82.
4. Заброцький М.М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М.М. Заброцький, С.Д. Максименко. – К. – Житомир: Волинь, 2000.
5. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец 13.00.02 "Теорія і методика навчання зарубіжної літератури" / О.О. Ісаєва. – К., 2004. – 40с.
6. Медведева С.Ю. К проблеме восприятия художественного текста / С.Ю. Медведева // Речевое общение: проблемы и перспективы: сб. науч.-анал. обзоров. – М., 1983. – С.160 – 186.
7. Рубакін Н.А. Библиологическая психология / Рубакін Н.А. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 800 с.
8. Чепелєва Н.В. Технології читання / Чепелєва Н.В.– К.: Главник, 2004. – 96с.
9. Beaugrande R.-A. de. Toward a semiotic theory of literaty translating. – In: Semiotik und Ubersetzen. Tubingen, 1980, P. 23-42.
10. Sempson G. Making sense. – Oxford etc.: Oxford univ. press, 1980. – [8], 215p.

УДК 159.9:80

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЧЕРЕЗ ИНТЕРЪЯЗЫК В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Светлана Пилипчук
(Хабаровск, Россия)

У статті аналізуються деякі психологічні основи навчання іноземним мовам у дошкільному віці через інтермову.
Ключові слова: *інтермова, комунікативний, когнітивний, особистий принципи.*

В статье анализируются некоторые психологические основы обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте через интеръязык.
Ключевые слова: *интеръязык, коммуникативный, когнитивный, личностный принципы.*

In the article some psychological bases of foreign languages studying in pre-school age are analyzed through interlingua.
Key words: *interlingua, communicative, cognitive, personal principles.*

Постановка проблемы и актуальность исследования. Неослабевающий интерес к обучению дошкольников и младших школьников обусловлен реальностью сегодняшнего дня. Общество, включая, конечно, и родителей

2. Андрієвська В.В. Психологічні складові особистісного професійного досвіду учителя / В.В. Андрієвська // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка – К., 2002, Т.IV. Ч. 6. – С. 6–9.
3. Аршавская Е.А. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности (компетенции) / Е.А. Аршавская // Исследование проблем речевого общения. – М., 1979. – С. 72–82.
4. Заброцький М.М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М.М. Заброцький, С.Д. Максименко. – К. – Житомир: Волинь, 2000.
5. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец 13.00.02 "Теорія і методика навчання зарубіжної літератури" / О.О. Ісаєва. – К., 2004. – 40с.
6. Медведева С.Ю. К проблеме восприятия художественного текста / С.Ю. Медведева // Речевое общение: проблемы и перспективы: сб. науч.-анал. обзоров. – М., 1983. – С.160 – 186.
7. Рубакін Н.А. Библиологическая психология / Рубакін Н.А. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 800 с.
8. Чепелєва Н.В. Технології читання / Чепелєва Н.В.– К.: Главник, 2004. – 96с.
9. Beaugrande R.-A. de. Toward a semiotic theory of literaty translating. – In: Semiotik und Ubersetzen. Tubingen, 1980, P. 23-42.
10. Sempson G. Making sense. – Oxford etc.: Oxford univ. press, 1980. – [8], 215p.

УДК 159.9:80

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЧЕРЕЗ ИНТЕРЪЯЗЫК В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Светлана Пилипчук
(Хабаровск, Россия)

У статті аналізуються деякі психологічні основи навчання іноземним мовам у дошкільному віці через інтермову.
Ключові слова: *інтермова, комунікативний, когнітивний, особистий принципи.*

В статье анализируются некоторые психологические основы обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте через интеръязык.
Ключевые слова: *интеръязык, коммуникативный, когнитивный, личностный принципы.*

In the article some psychological bases of foreign languages studying in pre-school age are analyzed through interlingua.
Key words: *interlingua, communicative, cognitive, personal principles.*

Постановка проблемы и актуальность исследования. Неослабевающий интерес к обучению дошкольников и младших школьников обусловлен реальностью сегодняшнего дня. Общество, включая, конечно, и родителей

желают видеть новое поколение граждан нашей страны высоко образованными, успешными в карьере, толерантными, способными вступать в диалог с партнёрами по бизнесу, коллегами по работе, принимающими участие в обменных программах. В связи с изменением геополитической ситуации уже сегодня наши дети получили возможность вступать в контакт с зарубежными сверстниками в загородных лагерях, учебных заведениях. Дети, выезжая в туристическую поездку с родителями за рубеж, обладая элементарными знаниями английского, или другого иностранного языка, могут представить себя и членов семьи на иностранном языке, совершить покупку сувенира, поздороваться и попрощаться с представителями посещаемой страны и т.д. Мы убеждены в том, что чем раньше ребёнок начнёт овладевать иностранным языком, тем легче он перенесёт культурный шок при встрече с чужой культурой.

Цель статьи: определить некоторые психологические основы обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте через интеръязык.

Изложение материала. Нам импонирует позиция А.А. Леонтьева, изложенная в статье "Язык не должен быть "чужим" [7]". Он предлагает теориию усвоения языка, которая опирается на три главных принципа, в совокупности образующих психологическую и дидактическую основу процесса обучения иностранным языкам.

Раскрывая первый, коммуникативный принцип, А.А.Леонтьев отмечает, что "в общем и целом коммуникативная направленность есть неотъемлемая часть любого преподавания языка, так как она означает ориентированность на "другого", на собеседника, партнёра по общению, без неё вообще невозможно никакое общение". При этом имеется в виду "понимание общения как системы целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в совместной деятельности, процессов, актуализирующих социальные отношения и индивидуально-психологические взаимоотношения и использующих для этого специфические средства, прежде всего, языковые [7, с.10]".

Рассматривая когнитивный принцип, А.А. Леонтьев не сводит язык (языковую компетенцию) "к ряду или системе чисто формально лингвистических правил и категорий типа тех, с которыми мы имеем дело на уроках родного языка", считая, что "такие правила и категории вторичны", что "они не являются основой языковой компетенции, но лишь обеспечивают ту или иную сознательную структурацию этой компетенции [7, с.10]". Он призывает не преподавать язык "как формальную систему: преподаваться должны собственно, значения, конституирующие образ мира, присущий новой культуре, и одновременно выступающие как конституанты развертывающихся во времени процессов речепорождения [7, с.11]".

Раскрывая третий, личностный принцип, А.А. Леонтьев полагает, что "в процессе усвоения языка играет исключительно важную роль также направленность на самого себя", когда у учащегося реализуется возможность более полной реализации в иноязычном общении собственной личности, как и приобщении на родном языке. При этом, считает А.А. Леонтьев, "более или менее полная реализация личности в учебном процессе возможна лишь при определенных условиях", выделяя: а) Способность достаточно свободно использовать языковые средства в иноязычном общении; б) Достаточно сильная личностная мотивация иноязычного общения и усвоения языка наряду с

отсутствием так называемых коммуникативных барьеров; в) Соответствующее содержание общения, делающее общение естественным [7, с.12].

Возможно ли так построить обучение дошкольников, чтобы “чужой язык” мог стать для учащихся нормальным средством самовыражения, несмотря на то, что это очень сложная задача и для более старших учащихся?

Поставив перед собой цель решения этой задачи, или, скорее, попытки её решить, мы начали два года назад экспериментальное обучение английского языка с дошкольниками с приглашением носителей языка.

Изучая детскую речь, психолингвистика отмечает, что ребёнка практически никто специально не обучает правилам использования языка, но он в состоянии освоить этот сложнейший механизм понимания действительности за достаточно короткий срок [3, с.7]. Данные, которыми располагают психологи, свидетельствуют о том, что чем раньше ребёнок начинает обучаться иностранному языку, тем более лёгким и более прочным оказывается его усвоение. Известный полиглот Эрик В. Гуннемарк полагает, что каждый человек способен к овладению любым языком. Ссылаясь на мнение специалистов по обучению языкам, он считает, что после языкового взрыва, приходящегося на возраст от 2–5 лет, что-то внутри нас закрывается. Как будто внутренние способности, которые в эти годы лепились, как пластилин, позже затвердевают, как мрамор [4, с.13].

В четыре-пять лет, отмечает практический психолог Акимова Г.Е. [1, с.12–13], заметно расширяется объём памяти. Поражает лёгкость, с которой дошкольники запоминают стихи, загадки, считалки, содержание книг, мультфильмов и т. д. Но при этом удерживается в их памяти, прежде всего, что-то яркое, необычное, привлекшее внимание. Запоминается то, что важно для малыша в данный момент, связано с его жизненными потребностями и сильными эмоциями.

Чтобы заложить основы коммуникативной компетенции, требуется не менее двух лет. Обучаемых с первых шагов следует знакомить с иностранным языком как средством общения. Доктор филологических и психологических наук И.М. Румянцева считает, что в обучении следует воспроизводить “естественный ход речевого развития”, как это происходит у ребёнка, когда “с первых минут своего рождения маленький человек уже окружён речью, которую должен постепенно постичь”.

“Речевую среду образует не только звучащий язык, но и сопровождающие его свет и цвет, запахи и ощущения нового доброго мира. Глубоко информативными являются для малыша и все знаки невербального общения, исходящие от родных ему людей и являющиеся непременными речевыми составляющими: мимика, взгляд, жесты, прикосновения, а также ритм и громкость, тембр и мелодика, многочисленные и многоликие интонации окружающих и обращённых к нему голосов [9, с.152]”.

В нашем экспериментальном обучении английскому языку дошкольников (на начало эксперимента – 01.09.2008 г., им исполнилось 4 года) мы анализировали возможности использования “интерязыка” в процессе обучения с выявлением специфики такого обучения, а также изучению той психологической роли, которую “промежуточный” язык играет в формировании иноязычной речи и педагогическом процессе в целом. При этом “интеръ-”, или “промежуточный”, язык рассматривается нами как некоторый допустимый этап

на пути овладения вторым языком, позволяющий решать не только информативные задачи, но и целый комплекс задач психологических. Предполагается, что “активное” обучение иностранным языкам с использованием “промежуточного” языка позволит обучаемым быстрее выходить на решение коммуникативных практических задач, повысив тем самым мотивацию к овладению иноязычной речью, что в конечном итоге приведёт к говорению на иностранном языке. Под “активным” обучением мы, вслед за Д.Н. Кавтарадзе, понимаем такое обучение, которое позволяет “погрузить обучающихся в активное контролируемое общение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми [6, с.8]”.

“Процесс овладения иностранным языком – длительный процесс, который начинается в тот прекрасный и незабываемый день, а может быть, даже раньше, когда человек открывает для себя новый язык с его особым фонетическим строем и первыми узнаваемыми словами”, отмечает Мишель Дебренн [5, с.5]. Особенно для малышей таким удивительным днём должен стать первый день знакомства с иностранным языком. Нужно постараться вызвать интерес, удивление, ощущение того, что ребёнок может овладеть языком, который и звучит не так, и слова другие, а он, ребёнок, оказывается способен понять, о чём идёт речь. Поэтому на самом первом уроке с малышами мы познакомили их с несколькими английскими словами, легко узнаваемыми по некоторому созвучию с русскими словами, которые вошли в родной язык вместе с предметами, хорошо знакомыми детям, и которые дети воспринимают как родные: banana – банан, tomato – томат (помидор), lemon – лимон, mango – манго, corn – кукуруза (дети хорошо знают попкорн).

“В психологии давно показано, что развитие человека происходит в его деятельности. Причём деятельность – это не только поведение (то, что человек делает руками и ногами), но представления, желания, переживания, связанные с каким-то предметом [10, с.245]”.

Слово “лимон”, произнесенное на разных языках, вызывает одинаковые образы в воображении и русского, и англичанина, и японца. В своём воображении каждый человек, независимо от языка, на котором он говорит, мыслит одинаковыми зрительными образами. Если сознательно создать образ, обозначаемый определенным словом, этот образ и есть “перевод”. Запоминая последовательность зрительных образов, можно запомнить перевод заучиваемой группы слов. Чем больше преподаватель будет тренировать в запоминании и припоминании информации, тем лучше будет устойчивость внимание обучаемых и ниже утомляемость. Нужно стараться, чтобы малыши не просто старались запомнить лексику, например, по теме “Еда”, а чтобы они производили действия: “резали” хлеб (bread) с помощью ножа (knife), “ели” ложкой (spoon) из игрушечных тарелочек (plates), “пили” из кружечек (cups) и т. д. При усвоении лексики по теме “Квартира” пусть они ходят по комнате, кухне, спальне, кладя что-то на стол, открывая или закрывая дверь, окно, шкаф, микроволновку, печь, духовку, накрывая стол, убирая со стола и т. д. [8, с.42].

В то же время ребёнок испытывает потребность удержать освоенные действия через их неустанное воспроизведение. Установлено, что материал запоминается при его многократном повторении в различных ситуациях речевого общения, и вносящих каждый раз что-то новое. Запоминание нового иностранного слова – это образование устойчивой связи между “старым”

образом и его новым словесным обозначением. Например, в мозгу детей имеется устойчивая связь между словом “крокодил” и образом крокодила. Задача преподавателя – связать с образом крокодила слово “crocodile”. Когда воспринимаемое слово “crocodile” будет вызывать у малышей образ крокодила, это будет означать, что они понимают это слово, т. е. видят в своем воображении то, что оно обозначает. Но для формирования устойчивого образа в сознании нужно, чтобы ребёнок, слыша слово на английском языке, увидел крокодила на картинке, поиграл с игрушечным крокодилом, нашёл рисунок зелёного хищника в книге среди других диких животных, прикрепил к доске карточку на магните, даже сам изобразил крокодила.

Изучение иностранного языка связано с накоплением в памяти очень большого объёма информации. Поэтому заниматься надо регулярно и постоянно. Хорошо, когда есть возможность общения с носителями языка. Эту возможность мы использовали в нашем эксперименте, что, конечно, способствовало созданию и сохранению мотивации к овладению иностранным языком.

Еженедельно после двух занятий в неделю с преподавателем английского языка дети имели возможность общения по субботам с американской воспитательницей детского сада. Мисс Хоуп организовывала малышам различные виды деятельности для закрепления лексики, первичное знакомство к которой осуществлял русскоязычный преподаватель: лепку, рисование, аппликацию, несложные игры, когда для коммуникации требовался минимум лексики.

Как известно, учебная деятельность требует от ребёнка новых достижений в развитии речи (и иностранной тоже), внимания, воображения и мышления. Все глубинные психологические процессы, осознанные и неосознанные, отражаются в положении рук, жестикуляции, мелких движениях пальцев. Уровень развития детей находится в прямой зависимости тонких движений пальцев рук. И если развитие движений пальцев отстаёт, то задерживается и речевое развитие. Для этого необходимо стимулирование речевого развития путём тренировки движений пальцев рук. Считая коммуникативную компетенцию главным результатом изучения иностранного языка, мы важную развивающую роль на начальном этапе придавали этим субботним занятиям. Мы отмечали, как дети с увлечением лепили, рисовали, выполняли аппликации, раскрашивали, и при этом общались на иностранном языке, т.к. занятие вела носитель языка.

В своей речи на английском языке дети использовали знания слов, обозначающих цвет, размер, форму, когда их просили, например, взять бумагу определённого цвета, отрезать полоску, намазать клеем и т.д. Понимание достигалось и при помощи жестов, мимики, демонстрацией самого действия, как со стороны учительницы, так и со стороны малышей. Для того чтобы сделать аппликацию яблони, детей заранее познакомили со словами “дерево и яблоко”. Они уже воспринимали на слух цвета: красный, зелёный, коричневый. Наблюдая за действиями Мисс Хоуп, малыши с удовольствием выполняли процедуру создания симпатичной аппликации яблоньки, не испытывая при этом дискомфорта от того, что общение шло на новом для них языке. Конечно, при этом налицо было проявление характеристик промежуточного языка (интеръязыка): комбинация английских и русских (при необходимости выразиться) слов, жесты, переспрашивание, просьбы помочь. Русский

преподаватель не вмешивался в процесс общения, а незаметно наблюдал за происходящим.

По истечении первого месяца обучения, отмечали день рождения Кати и Матвея. Родители принесли фрукты, названия которых дети уже могли произносить на английском языке, а также соки из этих фруктов. “Хозяйкой” стола была Мисс Хоуп. Чтобы получить определённый фрукт или сок, вежливые “гости” должны были обратиться с просьбой дать им любимый фрукт, описав его по форме и цвету. Через четыре месяца накануне Нового года малыши уже довольно быстро “наряжали ёлку”.

В процессе обучения особенно на первых порах необходимо было учитывать физиологические и психологические особенности детей, а именно младших дошкольников, и предусматривать такие виды работы, которые снимают волнение, напряжение и усталость. Для этого мы старались всегда создавать приятную обстановку, которая располагает к занятиям. Занятия детей младшего дошкольного возраста должны длиться не более 20-25 минут. Для того чтобы обучение реагированию не было формальным и носило коммуникативный характер, нами использовались разнообразные игры.

“Игра – уникальное средство ненасильственного воспитания и развития дошкольников. Она соответствует естественным потребностям и желаниям ребёнка [10, с.245]”. В игре все равны, она посильна даже слабым по языковой подготовке ученикам. Закрепляя цифры, например, можно “учить” куклу с помощью часиков с крутящимися стрелками вставать в 7 утра, завтракать в 8 и т.д. При этом пусть дети общаются с куклой, сидя на ковре, что совсем не напоминает типичную учебную обстановку в детском саду, а создаёт ощущение комфорта и расслабленности. Дважды в гостях у ребят побывала их американская ровесница. Эти занятия полностью носили игровой характер.

Атмосфера увлечённости, ощущения посильности задания – всё это давало возможность детям преодолеть стеснительность, которая обычно мешает свободно употреблять в речи иностранные слова. Конечно, это благотворно сказывалось на результатах обучения. Языковой материал усваивался детьми непроизвольно, что способствовало возникновению чувства удовлетворенности от учебной деятельности.

Известно, что изучение иностранного языка связано с накоплением в памяти очень большого объёма информации. Поэтому заниматься надо регулярно и постоянно. Хорошо, когда есть возможность общения с носителями языка. И эту возможность мы, как было сказано, активно использовали в нашем эксперименте.

Занятия записывались на видеокамеру. С презентацией методики введения в иностранный язык дошкольников на начальном этапе через промежуточный автор выступила во Владивостоке на международной конференции NATE & FEELTA Building Bridges with Languages and Cultures на английском языке с показом фрагментов видеофильма. Выступление вызвало интерес у аудитории, и было высказано пожелание коллег написать пособие.

После первого года обучения английскому языку мы осуществили попытку ввести второй иностранный язык – японский, используя те же психологические принципы, как и при введении первого иностранного языка, учитывая, что английский язык, как доминантный, будет положен в основу формирования многоязычной компетенции. Н.В. Барышников, занимающийся вопросами

мультидидактики, определяет понятие “доминантный язык”, как “используемое для обозначения первого иностранного языка в линвистическом опыте индивида”. Это понятие “предполагает исследование и опору на когнитивные стили, появляющиеся при овладении другими иностранными языками [2, с.23]”.

Конечно, ещё рано говорить о глубоком исследовании процесса овладения младшими школьниками вторым иностранным языком. Пока это некоторые интересные с точки зрения психолингвистики наблюдения.

Как известно, английский язык признан глобальным языком. Английские слова встречаются и в японском языке. С появлением на столе японца вилки, ложки, ножа соответственно вошли и английские слова, их обозначающие, но с учётом правил родного языка – добавлением гласного звука: “фоку” – fork, “супуну” – spoon, “найфу” – knife. С появлением в гардеробе японки европейского платья вошло и слово “ванпису”, т. е. платье одним “куском”, в отличие от кимоно, состоящего из отдельных составляющих. Появились и технические термины: “компютаа” – computer, “монитору” monitor и т.д. И конечно, мы знакомили детей с легко узнаваемыми словами “оренжи” – orange, “ремон” – lemon (в японском алфавите нет буквы “л”), “пайна аппуру” – pineapple и т.п.

На первом же уроке имел место пример с интерференцией английского языка. Давая отрицательный ответ на вопрос “Коре ва ринго дес ка?” (Это – яблоко?), а преподаватель держал помидор – “томатоо”, ученик дал правильный отрицательный ответ. Но вместо японского слова “ийе” (нет) употребил английское слово No. Для него было главным дать ответ на иностранном языке.

Интерес подкреплялся общение с носителем японского языка. Довольно быстро дети стали обращаться к японскому преподавателю Хироко сан (в отличие от Мисс …). Научились приветствовать и прощаться по-японски. Как тут не вспомнить феномен Тбилисского двора по Леонтьеву, когда дети естественно использовали в общении разные языки!

Выводы и перспективы исследования. Мы продолжаем экспериментальное обучение иностранным языкам через интеръязык, веря в то, что в будущем наши выросшие дети будут естественно осуществлять межличностное и межкультурное общение в ситуациях как повседневного, так и профессионального характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова, Г.Е. Память – на пять! / Г.Е. Акимова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с. – (Серия “Психология детства: Практикум”).
2. Барышников Н.В. Дидактика многоязычия: теория и факты / Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. – 2008. – №2. – С. 22-24.
3. Белянин, В.П. Введение в психолингвистику / В.П. Белянин. – М., 1999. – 232 с.
4. Гуннемарк Эрик В. Superполиглот. Искусство изучать языки / Эрик В. Гуннемарк, Дмитрий Спивак. – М.: Яуза, Эксмо, 2007. – 288 с.
5. Дебренн М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология: Тр. гуманит. фак. Сер. 1: Монография / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2006. – 386 с.
6. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998. – 192 с.
7. Леонтьев А.А. Язык не должен быть “чужим” / А.А. Леонтьев // Вопросы психолингвистики. – 2007. – № 6. – С. 9–12.

8. Пилипчук С.В. Как вырастить полиглота? / С. В. Пилипчук // Цветы жизни. Специализированный журнал для родителей, Хабаровск, 2009. – С. 42-43.
9. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с: ил.
10. Смирнова, Е.О. Дошкольник в современном мире: книга для родителей / Е.О. Смирнова, Т.В. Лаврентьева. – М. Дрофа, 2006. – 270 с. (Дошкольник. Психология).

УДК 159.922.73

НАРОДНАЯ КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА РЕБЕНКА

Валентина Роменкова
(Рига, Латвия)

У статті аналізуються результати емпіричного дослідження змісту народних колискових пісень як засобу формування образу світу в дітей різних культур. Образ світу як система інтегрованих явищ реальності формується в рамках окремих культур як результат трансляції культури при взаємодії дорослого й дитини. Розкривається роль дорослого у формуванні позитивного образу світу.

Ключові слова: *народні колискові пісні, образ світу, структура образу світу, стосунки.*

Статья отражает результаты эмпирического исследования содержания народных колыбельных песен как средства формирования образа мира у детей различных культур. Образ мира как система интегрированных явлений реальности формируется в рамках отдельных культур как результат трансляции культуры при взаимодействии взрослого и ребенка. Раскрывается роль взрослого в формировании положительного образа мира.

Ключевые слова*: народные колыбельные песни, образ мира, структура образа мира, отношения.*

The article displays the results of empirical research of the content of folk lullabies as means of shaping the image of the world among children of different cultures. The image of the world as a system of integrated reality phenomena is formed within individual cultures as a result of transmission the culture in the interaction between the parent and the child. The article also explores the role of parents in creating a positive image of the world.

Key words*: folk lullabies, the image of the world, the structure of the image of the world, attitude.*

Постановка проблемы. Вопросы формирования личности ребенка остаются сейчас актуальными, как никогда. Унификация жизни общества, опасная взаимозависимость мира, возросшие возможности его информационных ресурсов таят реальную угрозу исчезновения неприкосновенности человека.

8. Пилипчук С.В. Как вырастить полиглота? / С. В. Пилипчук // Цветы жизни. Специализированный журнал для родителей, Хабаровск, 2009. – С. 42-43.
9. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с: ил.
10. Смирнова, Е.О. Дошкольник в современном мире: книга для родителей / Е.О. Смирнова, Т.В. Лаврентьева. – М. Дрофа, 2006. – 270 с. (Дошкольник. Психология).

УДК 159.922.73

НАРОДНАЯ КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА РЕБЕНКА

Валентина Роменкова
(Рига, Латвия)

У статті аналізуються результати емпіричного дослідження змісту народних колискових пісень як засобу формування образу світу в дітей різних культур. Образ світу як система інтегрованих явищ реальності формується в рамках окремих культур як результат трансляції культури при взаємодії дорослого й дитини. Розкривається роль дорослого у формуванні позитивного образу світу.

Ключові слова: *народні колискові пісні, образ світу, структура образу світу, стосунки.*

Статья отражает результаты эмпирического исследования содержания народных колыбельных песен как средства формирования образа мира у детей различных культур. Образ мира как система интегрированных явлений реальности формируется в рамках отдельных культур как результат трансляции культуры при взаимодействии взрослого и ребенка. Раскрывается роль взрослого в формировании положительного образа мира.

Ключевые слова*: народные колыбельные песни, образ мира, структура образа мира, отношения.*

The article displays the results of empirical research of the content of folk lullabies as means of shaping the image of the world among children of different cultures. The image of the world as a system of integrated reality phenomena is formed within individual cultures as a result of transmission the culture in the interaction between the parent and the child. The article also explores the role of parents in creating a positive image of the world.

Key words*: folk lullabies, the image of the world, the structure of the image of the world, attitude.*

Постановка проблемы. Вопросы формирования личности ребенка остаются сейчас актуальными, как никогда. Унификация жизни общества, опасная взаимозависимость мира, возросшие возможности его информационных ресурсов таят реальную угрозу исчезновения неприкосновенности человека.

Ложно понятая идея толерантности к другим культурам, к другим стандартам поведения может означать приведение к общему знаменателю важных для человека ценностей, принципов и понятий морали, нравственности, что на деле, в мультикультурном пространстве, означает их редукцию, профанацию. Очень важно понять, как вырабатывается взгляд на мир у человека, как формируются стратегии его деятельности, от чего зависит успешность встраивания в мир в рамках каждой из культур. В психологии назрела необходимость в идее, которая бы объединила разрозненные факты истории становления личности, наметила целостный подход в воспитании ребенка.

Анализ исследований и публикаций .Возникнув в русле теории познания [11], идея образа мира, порождаемого и функционирующего в смысловом поле, системе значений личности при соприкосновении с реальным миром, оказалась очень плодотворной. Ценность данной идеи заключается в ее универсальности и всеохватности, диалектичности, способности дать увидеть развитие личности во времени и в пространстве – проследить, например, освоение ребенком места, где он живет. Отражая диалогичность взаимодействия мира и человека, понятие “образ мира” делает науку “человекозависимой”, оставаясь при этом надличностным и сверхличностным.

В настоящее время под образом мира понимают субъективную реальность интерпретации мира, в виде сложного интегративного феномена сознания, отражающего постоянный процесс и результат восприятия действительности, и определяющий отношение субъекта к событиям и явлениям окружающего мира, к людям, к себе, к своим жизненным перспективам, которые в итоге определяют стратегию жизни [7, с.7]. Образ мира носит целостный характер и несводим к совокупности отдельных образов; он имеет многоуровневую структуру, развивается на протяжении жизни как целое; содержит эмоционально-личностный смысл [11; 15, с.22]. При дальнейшей разработке понятия образа мира в теоретическом плане, оказалось возможным выделить отдельные составляющие данного психологического образования, определить его структуру (поверхностные и глубинные слои).

Е.Ю. Артемьева построила модель образа мира, которая содержит перцептивный мир, включающий координаты пространства, значения и смысла, задающий информации модальность, семантический мир, несущий в себе следы взаимодействия с объектами и слой амодальных структур, образующийся при “обработке” семантического слоя. Он и является образом мира в узком значении.

Совокупность отношений, более подвижных, чем образ мира, управляемых им и меняющихся под влиянием перцептивного опыта, автор назвала “картиной мира”.

Картина мира – модель жизненного мира как совокупность значимых для личности объектов и явлений: система личностных смыслов [15].

Понятие образа мира как психологического феномена личности используется и в детской психологии. Закономерности развития детской психики могут дать возможность выделить последовательность формирования различных структурных компонентов образа мира, их содержание, а главное, проследить взаимозависимость эмоциональных и когнитивных элементов в формировании жизненных стратегий [13; 18].

Контекст мироотношений, понятий и соответствующего представителям определенного народа образа жизни составляет для ребенка колыбельная песня, которую он слышит с рождения. Колыбельная песня – часть детского фольклора, исполняемая взрослыми для детей, т.н. “поэзия пестования”. Роль колыбельной песни как остатков языческой обрядовой деятельности , как средства воспитания ребенка, как одной из форм детского фольклора изучена довольно хорошо [17; 15]. Уже с начала исследования колыбельной песни авторы выделяли особенности их поэтической формы (“особенные понятия”, “вольная бессмыслица”), характер мира, отражаемого в них(“светлые, умиротворяющие”), воспитательные функции. А. Ветухов не только описал мир колыбельной песни, классифицировал ее образы, но и попытался связать его с национальным своеобразием носителей определенной культуры [4, с.9].

О.И Капица также исследовала мир матери и ребенка в колыбельных песнях и интерпретировала его, включив в более широкий социальный и исторический контекст [9, с.3–4, 31].

В работе В.В. Головина отмечается функциональная сущность жанра колыбельной – ребенок из переходного состояния посредством песни включается в мир традиции, в мир взрослых членов общины. Автор выделяет четыре ряда персонажей: божественный, человеческий, животный и мифологический. Пение колыбельной побуждается мотивами изгнания от ребенка вредителя, формулой сна-роста и мотивом благополучного будущего ребенка [6].

Несмотря на возросший интерес к психологическим аспектам содержания колыбельных песен, его интерпретация в контексте формирования образа мира у ребенка представляет значительный интерес.

Целью исследования явилось содержание мира в латышских, русских и украинских народных колыбельных песнях.

Для достижения исследовательских целей решались следующие задачи:

– анализ содержания песен;

– анализ текстов песен как источника ценностей народа;

– перспективы развития ребенка в содержании колыбельной, прогноз на будущее;

– оценка народной колыбельной песни как средства формирования образа мира ребенка.

Изложение основного материала. В своем эмпирическом исследовании, проведенном в 2008 – 2009, были проанализированы латышские, русские и украинские народные колыбельные песни (на основе материалов академических изданий примерно по 1000 для каждого народа), определено содержание мира, отражаемого в песнях, и проведена его сравнительная характеристика. Была определена психологическая сущность использования песни как средства формирования образа мира у ребенка.

Как мы и предполагали, при анализе содержания песен выявились как общие черты, присущие песням носителей различных культур: оптимизм, светлый характер образов, “нестрашность” отрицательных персонажей, четкая целесообразная и реалистичная система устройства мира, четкая прорисовка образа ребенка в мире, желаемое будущее ребенка; так и различия, касающиеся отношений между ребенком и другими людьми, особенностей наказаний, средств достижения целей, системы ценностей.

Во всех трех группах были песни, адресованные ребенку вообще и ребенку с именем. Встроенность ребенка в мир начинается с соотнесения его со своим именем [13]. Следовательно, имя употреблялось тогда, когда ребенок реагировал

на него, что являлось ступенькой в развитии личности, и, судя по песням, мать учитывала это в своем песенном творчестве. В латышской воспитательной культуре принято в основном употреблять полное имя, в то время как в украинской и русской – уменьшительное. Однако в песнях называние по имени встречается сравнительно мало. Любовь к ребенку проявляется косвенно, когда мать ласково называет мышку или другое животное.

В латышских колыбельных в большинстве песен, где упоминается семья, она полная , каждый член которой занят определенным делом, многопоколенная. Отношения к людям старшего поколения – с нейтральным, а то и с негативным подтекстом. Ребенок в латышских песнях обласкан, но его место – чин ребенка. Ребенка не превозносят, хоть и любят, в тексте он почти незаметен. Часто в качестве няньки упоминаются старшие дети. Мотив чужих детей встречается в песнях, но редко в контексте “ты мой, поэтому лучше, не такой, как чужие дети”. Такая подробная прорисовка семьи в латышских колыбельных песнях связана, по нашему мнению, с тем громадным значением для выживания народа, которое имеет семья. Только совместно работая, каждый на своем месте, благоукрашая то, что досталось от Бога и природы, можно было надеяться на хорошее будущее. Награда, получаемая в латышских песнях персонажами, всегда заслуженная, заработанная. Если плодами трудов является еда, то она очень хороша именно тем, что она заработанная, а не тем, что ее много. Вся семья трудиться и получает награду.

В русских песнях упоминается в основном мать, в редких случаях отец. По статусу ребенок в русских колыбельных песнях занимает более важное место, ему угождают и служат, как взрослые, так и животные. Разделение на “своих” и “чужих” выражено очень заметно и призвано привлечь внимание к существованию угроз, исходящих от “чужих”. Ребенку служат все, и животные и люди. Жизненые блага – еду, одежду ребенок получает по праву любви, а также за послушание. Интересен факт, который отметили еще первые исследователи русских народных колыбельных песен – там много еды и питья. Дальнейшая жизнь требовала от ребенка больших усилий, хорошего здоровья. Если в латышских текстах внимание уделяется здоровому сну как предпосылке психического здоровья, то здесь речь идет о здоровье в целом.

В украинских песнях ребенок восхваляется и противопоставляется как животным, так и чужим детям (“чужим дітям зелененьке, а моєму пристигленьке”, “чужим дітям продає, а моєму так дає” і т.п.) [8, с.143]. Тема “своих” и “чужих” представлена в текстах колыбельных очень полно. Это противопоставление, по нашему мнению, характеризует особый характер отношения к ребенку – его как бы видвигают на более высокое, чем положено детям, место. Обычно такой прием используют тогда, когда ребенок не уверен в своих силах. В песнях отражается большая психологической близость, самоотверженное служение матери своему чаду. Р. Сирс считал, что большая психологическая близость порождает высокий уровень тревожности. В нашем случае это выражено эмоциональной насыщенностью текста, а также многочисленными предупреждениями, связанными с опасными ситуациями: “та й упала у криницю” ..., “упав з липки, одбив хрипки”..., “як ті вкуси, то й умреш”... [8, с.116]. Колыбель, в которой лежит ребенок, очень красивая, украшенная, но она еще и лучше, чем у кота и др. персонажей. Таким образом, ребенку задается высокая планка достижений – все, что у него есть, должно быть самым лучшим.

Пространство латышских колыбельных населено большим количество персонажей, которые расположены в сложном, иерархически устроенном мире: Бог и надмирные существа, люди и животные. В центре находится колыбель с ребенком. Весь мир красивый и хороший. К “чужим” могут быть причислены вредящие ребенку и мешающие спать сущности, которые приходят ночью (черная птичка, Мара и др.) [14, с.96]. Если воспользоваться показателями лингвистических характеристик текста разработанных Н.А.Фоминой [7, с.14], то на содержательно-смысловом уровне анализа, категории признака, подчеркивающие эмоционально-оценочный характер субъективного отношения к предмету высказывания, представлены очень полно. О ребенке заботятся отец с матерью и, иногда, братья и сестры. Дом как таковой, упоминается редко, хотя окно, двери, комната существуют. Иногда даются характеристики качества конструкции дома, “на крепкой сосновой перекладине которого” висит колыбель. Опять мы видим дом, как продукт хорошо сделанной работы.

В русских песнях представление о доме пространственное, есть двор, забор, ворота, сарай. Дом – чистое место, Буки и другие нарушители сна ребенка размещаются у сарая и т.д. Подобные характеристики присущи и дому украинских колыбельных.

Будущее ребенка в латышских колыбельных светлое, оптимистичное (даже тогда, когда он станет воином и будет воевать). Ребенок с Божьей помощью и при помощи материнской ласки научиться работать, создаст семью, т.к. он будущий жених или невеста, выберет работу по своим силам и способностям, будет украшать все, с чем соприкоснется, улучшать его, беречь, бережно относясь к всему живому и получит заслуженную награду.

Будущее в русских песнях прорисовано более общими смыслами: ребенок вырастет здоровым, т.к вся семья и все животные- помощники будут стараться ему помочь, его оденут-обуют и он совершит какой-то полезный поступок, не считаясь со своими силами. Задается главное направление возрастания личности: научиться отличать хорошее от плохого и совершить что-то великое и важное.

В украинских колыбельных ребенок должен избирательно относиться к людям, уметь различать “своих” от “чужих”, быть счастлив, достичь высоких результатов в карьере, в труде, научиться сотрудничать с людьми, опасаться ошибок в своей деятельности, отплатить своим близким за хорошее отношение к нему.

В целом, в украинском представлении о желаемом будущем обнаруживается высокий уровень ожиданий счастья и успеха, что вместе с высоким уровнем притязаний делает человека зависимым от среды и других людей, а значит, менее довольным своим положением. Этим мы объясняем высокий уровень эмоциональности негативной модальности, которая характеризует состояние матери, трудности, жалость к себе. Столь высокие жизненные планы возможно исполнить только при материнском самопожертвовании.

Наказания, щедро “понарошку” раздаваемые животным из окружения малыша, должны помочь определить дорогу по которой можно безопасно ходить.

Содержание колыбельных песен является программным и для формирования образа мира в отдельных культурах. Качественный анализ ценностных ориентаций на материале латышской выборки (120 чел) показал

совпадение состава ценностей с их представленностью в содержании мира колыбельной [13].

Выводы. Содержание колыбельных песен разных культур позволяет изучить представленность элементов образа мира и изучить его связь с национальными особенностями образа мира.

Существует связь между содержанием образа мира и ценностями личности.

Выступая проводником культуры, взрослый на основе эмоционально-положительного отражения содержания образа мира формирует основу представлений, ценностей и стратегий поведения ребенка в будущем.

Нужна разработанная система использования колыбельных песен в практике воспитания.

Главным фактором успешности взращивания духовно и физически здорового ребенка является оптимизм колыбельных песен, радостность и человеколюбие, передаваемое от взрослого ребенку, вера в будущее ребенка.

Исследования показали, что пение колыбельных снижает у детей раннего возраста уровень заболеваемости [10].

Перспективы дальнейших исследований связаны с определением структуры образа мира, связанных с эмоционально насыщенными элементами детского опыта, отраженного в колыбельных песнях представителей разных народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М.: Просвещение, 1957.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука: Смысл, 1999. – 349 с.
3. Варламова М.В. Этномузыкальный материнский фольклор как феномен культуры // Материалы всероссийской (заочной) научно-практической конференции “Этнокультурная социализация ребенка-дошкольника” Чуваш. ГПУ им.И.Я.Яковлева. – Чебоксары, 2009. – С. 7–8.
4. Ветухов А. Народные колыбельные песни // Этнографическое обозрение. – 1892. – №1-4. – С. 9.
5. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. Игровые прелюдии. – Иркутск, 1930.
6. Головин В.В. Русская колыбельная песня в фольклоре и литературе / В. В. Головин. Abo Akademi University Press, 2000. – 451 с.
7. Гришенина Ю.А. Национальные особенности образа мира и речевой деятельности российских, индийских и африканских студентов. 19.00.01. Автореф. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 22 с.
8. Дитячий фольклор: колискові пісні та забавлянки. – К.: Наукова думка, 1984. – 471 с.
9. Капица О.И. Детский фольклор. – М.: 1928. – С. 3–4, 31.
10. Карабулатова И.С. Культура детства Тюменской области: традиции и современность. Тюмен. изд. “Мединфо”, 2004. – 269 с. С илл., ноты, CD – приложение.
11. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 Т. – М., 1983. – С. 251 – 261.
12. Мельников М. Н. Русский детский фольклор : Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1987. – С. 9.
13. Роменкова В. Вербальная репрезентация содержания образа мира детей дошкольного возраста в процессе формирования идентичности // Гуманитарный вестник Переяслав-Хмельницкого педагогического университета им. Г.Сковороды. Научно-теоретический сборник. – Переяслав-Хмельницкий. – Выпуск 12. – С. 211–217.

14. Smilgaine U. Laiks un telpa latviepu pыpundziesmвs // Platforma. – Roga : Zinвtne, 2004. – 119. – 125. Lpp.
15. Тменова Д.Г. Детский фолклор осетин. Дисс. ... канд. филол. наук. 10.01. 09. – Владикавказ, 2003. – 164 с.
16. Latviesu tautas dziesmas, (Chansons populaires lettonnes), 12 sзjumi. Redaktori: Arveds Pvвbe, Kвrlis Straubergs, Edote Hauzenberga-Pturma. Kopenhвgenв: Imanta, 1952-1956.
17. Чуешева Н.А. Понятие “образ мира” в психологической науке // Вестник ТГПУ, 2007. – Выпуск 10(73). Серия: Психология. – С. 20–23.
18. Чочкина М.П. Поиски жанровой дифференциации детского фольклора и проблемы изучения его отдельных возрастных групп // Алтайский детский фольклор: монография. Научное издание. – Горно-Алтайск: ГАГУ, 2003. – С. 13–15.

УДК 81’23

ПРОБЛЕМА МОДЕЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВО-МИСЛИННЄВОГО ПРОЦЕСУ В ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ

Наталія Харченко
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті розглянуто різні підходи до моделювання мовленнєво-мисленнєвого процесу в психолінгвістичній науці; виокремлено схожі та відмінні положення, що лягли в основу побудови цих моделей.

Ключові слова: *модель, породження мовленнєвого висловлювання, мовленнєво-мисленнєвий процес, внутрішнє мовлення, мотив, комунікативний намір, смисл, реалізація мовлення.*

В статье рассмотрены разные подходы к моделированию речемыслительного процесса в психолингвистической науке; выделены некоторые различия, которые легли в основу построения этих моделей.

Ключевые слова: *модель, порождение речевого высказывания, речемыслительный процесс, внутренняя речь, мотив, коммуникативное намерение, смысл, реализация речи.*

In the article are considered the different approaches to the modeling of speech and thinking process in psycholinguistic science; some differences which underlay in the construction of this models are defined.

Key words: *model, production of speech utterance, speech and thinking process, internal speech, motive, communicative intention, sense, realization of speech.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. У психолінгвістиці з’ясовано, що в основі розвитку індивідуальної мовленнєвотворчої системи людини знаходиться механізм породження мовленнєвого висловлювання (Т.В.Ахутіна, О.О.Брудний, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, Є.О.Кубрякова, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, Л.В.Сахарний, Є.В.Тарасов, Т.М.Ушакова, Р.М,Фрумкіна та ін.).

14. Smilgaine U. Laiks un telpa latviepu рыpundziesmвs // Platforma. – Roga : Zinвtne, 2004. – 119. – 125. Lpp.
15. Тменова Д.Г. Детский фолклор осетин. Дисс. ... канд. филол. наук. 10.01. 09. – Владикавказ, 2003. – 164 с.
16. Latviesu tautas dziesmas, (Chansons populaires lettonnes), 12 sзjumi. Redaktori: Arveds Pvвbe, Kвrlis Straubergs, Edote Hauzenberga-Pturma. Kopenhвgenв: Imanta, 1952-1956.
17. Чуешева Н.А. Понятие “образ мира” в психологической науке // Вестник ТГПУ, 2007. – Выпуск 10(73). Серия: Психология. – С. 20–23.
18. Чочкина М.П. Поиски жанровой дифференциации детского фольклора и проблемы изучения его отдельных возрастных групп // Алтайский детский фольклор: монография. Научное издание. – Горно-Алтайск: ГАГУ, 2003. – С. 13–15.

УДК 81’23

ПРОБЛЕМА МОДЕЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВО-МИСЛИННЄВОГО ПРОЦЕСУ В ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ

Наталія Харченко
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті розглянуто різні підходи до моделювання мовленнєво-мисленнєвого процесу в психолінгвістичній науці; виокремлено схожі та відмінні положення, що лягли в основу побудови цих моделей.

Ключові слова: *модель, породження мовленнєвого висловлювання, мовленнєво-мисленнєвий процес, внутрішнє мовлення, мотив, комунікативний намір, смисл, реалізація мовлення.*

В статье рассмотрены разные подходы к моделированию речемыслительного процесса в психолингвистической науке; выделены некоторые различия, которые легли в основу построения этих моделей.

Ключевые слова: *модель, порождение речевого высказывания, речемыслительный процесс, внутренняя речь, мотив, коммуникативное намерение, смысл, реализация речи.*

In the article are considered the different approaches to the modeling of speech and thinking process in psycholinguistic science; some differences which underlay in the construction of this models are defined.

Key words: *model, production of speech utterance, speech and thinking process, internal speech, motive, communicative intention, sense, realization of speech.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. У психолінгвістиці з’ясовано, що в основі розвитку індивідуальної мовленнєвотворчої системи людини знаходиться механізм породження мовленнєвого висловлювання (Т.В.Ахутіна, О.О.Брудний, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, Є.О.Кубрякова, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, Л.В.Сахарний, Є.В.Тарасов, Т.М.Ушакова, Р.М,Фрумкіна та ін.).

Породження мовленнєвого висловлювання – однин із провідних (поряд із сприйманням та розумінням) процесів мовленнєвої діяльності, який полягає в плануванні та реалізації мовлення в звуковій або графічній знаковій формі. Мовець за певними правилами переводить свій мисленнєвий (немовленнєвий) задум у мовленнєві одиниці конкретної мови. При цьому оперує не синтаксичними закономірностями мови, а *смисловими одиницями*, які обумовлюються комунікативним задумом та інтенцією.

В останні роки процес породження мовленнєвого висловлювання є об'єктом уваги психолінгвістів і психологів. Опису цього процесу присвячено значну кількість наукових праць як вітчизняних (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєв, О.О.Залевська, О.І.Зимня, Т.В.Ахутіна-Рябова, С.Д.Кацнельсон, В.Пенфільд, К.Ф.Сєдов, Т.В.Чернігівська, Л.О.Чистович, Т.М.Ушакова та ін.), так і зарубіжних учених (Ю.Галантер, В.Інгве, Дж. Катц, Дж.Міллер, Ч.Озгуд, Н.Хомський та ін.).

У психолінгвістиці розроблено різноманітні моделі породження мовленнєвого висловлювання. Основна мета їх побудови полягала в намірах учених шляхом моделювання проникнути в інтимний механізм творчої діяльності мозку в процесі продукування мовлення.

Мета статті полягає в розгляді різноманітних підходів до моделювання процесу породження мовленнєвого висловлювання в психолінгвістичній науці, виокремити схожі та відмінні положення, що лягли в основу побудови цих моделей.

Виклад основного матеріалу. Пропоновані моделі продукування мовленнєвого висловлювання, що розроблені вітчизняними науковцями (О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєв, Т.В.Ахутіна, І.М. Горєлов, І.О.Зимня, О.О.Залевська, Б.Ф.Сєдов та ін.), базувалися й базуються на ідеях Л.С.Виготського, якому належить трактування внутрішньої психофізіологічної організації процесу породження мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз мислительної діяльності. Отже, перша фаза породження мовлення, за ***Л.С.Виготським***, – це його мотивація. Друга фаза – мовленнєва інтенція (намір). Третя фаза – внутрішнє програмування висловлювання. Четверта фаза – реалізація внутрішньої програми (опосередкування думки в значеннях зовнішніх слів). П'ята фаза – опосередкування думки в словах (акустико-артикуляційна реалізація мовлення) [Виготський 1982].

О.Р.Лурія, спираючись на висунуту Л.С.Виготським концепцію системної локалізації психічних функцій в корі головного мозку, процес породження мовлення (формування та формулювання думки) описав так: "Шлях від думки до слова... 1) починається з мотиву й загального задуму (який з самого початку відомий суб'єкту в загальних рисах); 2) проходить через стадію внутрішнього мовлення, спираючись на схеми семантичного запису з його асоціативно-потенційними зв'язками; 3) призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а потім 4) розгортається у зовнішнє мовленнєве висловлювання, що спирається на поверхово-синтаксичну структуру [О.Р.Лурія 1998: 238-254].

Розглядаючи процес породження мовлення О.Р.Лурія уточнює найбільш складні місця граматичного структурування з позиції трансформаційної граматики. Учений конкретизував роль мотиву. На його думку, вихідним для будь-якого висловлювання є той мотив, з якого воно [висловлювання] починається, тобто, потреба виразити в мовленні певний зміст [там само: 238].

"Від мотиву залежить вибір усіх можливих зв'язків, що стоять за словом, тільки тих, які відповідають даному мотиву й надають цьому висловлюванню певний суб'єктивний (аффективний) смисл [О.Р.Лурія 1975: 28]".

О.О.Леонтьєв був переконаний, що процес породження мовлення треба розглядати як складну мовленнєву дію, що поетапно формується і входить у цілісний акт діяльності як складова частина. Першим етапом продукування мовлення, на думку дослідника, є внутрішнє програмування (план) висловлювання. Внутрішня програма відповідає змістовому ядру майбутнього висловлювання. В основі внутрішнього програмування лежить образ, який носить особистісний смисл. Другий етап – граматико-семантична реалізація висловлювання (лексико-граматичне структурування). На цьому етапі виокремлюється ряд підетапів: тектограматичний (перехід на об'єктивний код); фенограматичний (лінійний розподіл кодових одиниць); синтаксичне прогнозування і синтаксичний контроль. Третій етап – реалізація висловлювання. На кожному етапі діє механізм контролю [О.О.Леонтьєв 1999: 114-120].

Т.В.Ахутіна пропонує таку послідовність етапів ("рівнів") породження мовлення [Т.В.Ахутіна 1989]: перший рівень – внутрішня або смислова програма висловлювання (здійснюється смислове синтаксування й вибір смислів у внутрішньому мовленні). Другий рівень – семантичний (відбувається семантичне синтаксування й вибір мовних значень слів). Він виступає посередником між двома іншими видами синтаксису – смислового й формально-граматичного. Третій рівень – лексико-граматичний (граматичне структурування й вибір слів (лексем) за формою). Четвертий рівень – моторна програма (проходить відбір артикулем).

Як бачимо, у цілому структура механізму породження (за Т.В.Ахутіною) майже співпадає з описаною вище.

І.О.Зимня [І.О.Зимня 2001: 255], визначаючи мовлення як спосіб формування і формулювання думки засобом мови, базуючись на "принциповій структурі" мовленнєвої дії, виокремлює три основні рівні цього процесу – спонукальний, формуючий та реалізуючий.

На спонукальному рівні активно взаємодіють такі два компоненти, як мотив і комунікативна інтенція. Як зазначає І.О.Зимня, складність цього рівня визначається не тільки тим, що в ньому "переплітаються" потреба, предмет і мотив, а також тим, що він являє собою область тісної взаємодії інтелектуального, емоційного й вольового компонентів.

Другий рівень – власне формування й формулювання думки засобом мови. Він містить дві взаємопов'язані фази – смислоутворювальну та формулюючу. Смислоутворювальна фаза мовленнєвого продукування утворює й розгортає загальний задум мовця, формуючи смислову канву висловлювання. За переконаннями І.О.Зимної, увесь формуючий рівень і особливо смислоутворювальна фаза співвідносяться з процесом програмування мовленнєвого висловлювання. В нормі смислоутворювальна й формулюючи фази монолітні [І.О.Зимня 2001: 261-262]. Формуючий рівень мовленнєвого породження, що здійснюється фазами смислоутворення й формулювання, одночасно актуалізує механізм вибору слів, механізм часового розгортання й артикуляційну програму, яка безпосередньо і реалізує, і об'єктивує задум у процесі формування й формулювання думки засобом мови [там само: 263].

Безпосередня реалізація мовленнєвого висловлювання забезпечується вже на рівні смислоутворення, коли формується артикуляційна програма [там само: 265].

І.О.Зимня розкриває основні положення, що лежать в основі даної моделі, а саме: 1) від загального до часткового; 2) принцип одночасної дії всіх рівнів (правило паралельного, а не послідовного включення всіх рівнів); 3) принцип ланцюговості рівнів, тобто один рівень є компонентом іншого; 4) принцип кінцевої відповідності, згідно з яким вихідний акустичний сигнал повинен відображати задум і комунікативний намір мовця.

У своїх дослідженнях І.О.Зимня акцентує увагу на тому, що в схемі мовленнєвого породження поруч із вище вказаними положеннями мають знайти відображення такі постулати: а) зв'язок мотиву з потребою в говорінні; б) наявність комунікативного наміру; в) зв'язок слова з поняттям; г) визначення мовлення як способу формування і формулювання думки; д) чітке розмежування стадій мовленнєвого породження на стадії формування і формулювання думки; е) факт існування слова в пам'яті мовленнєво-слухорухового аналізатора і нерозривність процесу актуалізації поняття й слова (програма висловлювання має актуалізуватися не після всіх інших форм реалізації слів, а водночас із ними) [5, с.254–255].

На нейролінгвістичному матеріалі побудовано модель ***Т.В.Чернігівської*** та ***В.Л.Дегліна*** [Т.В.Чернігівська, В.Л.Деглін 1984]. Вони виокремлюють декілька "глибинних рівнів породження мовлення". Перший рівень – мотиваційний. Другий – глибинно-семантичний, на якому відбувається глобальне виокремлення "теми" і "реми". Це рівень "індивідуальних смислів" (за Л.С.Виготським), зародження внутрішнього мовлення. Третій рівень – пропозиціювання, етап переводу "індивідуальних смислів" у загальнозначущі поняття, початок найпростішого структурування (наступний етап внутрішнього мовлення). Четвертий рівень – глибинно-синтаксичний, на якому формуються конкретно-мовні синтаксичні структури.

Т.М.Ушакова описує модель мовленнєвого процесу у вигляді функціональних блоків – сприймання і породження. Вони виконують функції донесення мовленнєвої інформації до суб'єкта й виведення її від нього [суб'єкта] назовні. Всі інші блоки пов'язані з завданням мовної й смислової обробки сигналів, тому Т.М.Ушакова відносить їх до центрального смислоутворюючого ланцюга мовлення.

У центральному ланцюгу розрізняються декілька рівнів (базові структури, морфемний рівень, граматичні й текстові операції), що складають власне мовну структуру, яка забезпечує лінгвістичні операції. Її Т.М.Ушакова називає структурою внутрішнього мовлення. Ця структура побудована за ієрархічним принципом. Базові структури складають утворення, пов'язані з зі збереженням різних сторін слова: його звучання, значення, співвіднесення із зовнішнім світом. Базовий рівень доповнюється морфемним.

Наступний блок – внутрішнє мовлення – складає система міжсловесних ("міжбазових") зв'язків, або "вербальна сітка", яка відіграє важливу роль у процесі формування зовнішнього мовлення, побудови речень.

Рівень внутрішньо-мовленнєвої організації складають граматичні структури. Динамічні процеси на структурах цього рівня забезпечують граматичне оформлення речень, що продукуються.

На вищому рівні ієрархії – рівні текстових операцій – відбувається управління процесом породження текстів та їх обмін між комунікантами.

Важливу роль в ініціюванні й стимулюванні людини до процесу говоріння

відіграє, за словами Т.М.Ушакової, кумулятивно-стимулювальний блок. Його функція полягає в накопиченні активності, що виникає під впливом зовнішніх подразників, особистісних спрямувань, інтелектуально-когнітивних операцій, і запускати в дію мовно-мовленнєвий механізм. У психологічному плані він реалізує інтенції суб'єкта до висловлювання [Т.М.Ушакова: 21-23].

Розроблена вченою модель породження мовлення демонструє зв'язок мовно-мовленнєвого механізму з дійсністю, передбачає діяльність смислозмістових процесів, ураховує ситуацію взаємодії комунікантів; включає механізм, що стимулює до говоріння й слухання; наповнює змістом мовний механізм процесу переробки вербальної інформації.

Модель мовленнєвомислительного процесу знаходимо в книзі ***О.О.Залевської*** [4]. Учена розробила її з метою "...з'ясування того, як структура процесів породження мовлення визначає лексичну структуру лексичного компоненту МОВИ й специфіку одиниць лексикону людини [там само: 356]". Модель мовленнєвомислительного процесу представлена О.О.Залевською у вигляді умовно виокремлених "блоків" і "плоскостей". Плоскості відображають результати різних етапів породження мовлення. При цьому всі об'ємні блоки й плоскості, що їх розмежовують – це органічно пов'язані між собою яруси єдиної інформаційної бази (пам'яті), з якої вибираються одиниці й стратегії оперування ними, необхідні для реалізації відповідних мовленнєвих процесів [там само: 356].

Вихідним пунктом у розвитку мовленнєвомислительного процесу слугує пусковий момент, який може бути як зовнішнім, так і внутрішнім. Тут починається процес побудови образу результату дії: під кутом зору домінуючого мотиву формується модель зовнішньої і внутрішньої обстановок та приймається відповідне рішення. Продуктом цього етапу є образ результату дії.

Наступний етап породження мовлення – етап смислового програмування. На цьому відбувається вибір семантичних одиниць та правил їх комбінування. Продуктом процесу смислового програмування являється смислова програма.

Кінцевим етапом мовленнємислительного процесу являється процес реалізації смислової програми, під час якого проходить вибір стратегії переходу від смислового коду до зовнішнього (моторна реалізація). Продуктом цього етапу є висловлювання.

Розробляючи мовленнєвий (комунікативний) портрет особистості учений ***К.Ф.Сєдов*** презентує модель породження мовлення. У ній він виокремлює стадії перетворення думки в дискурс [10, с. 89–90], зокрема такі: 1) *мотив* акту мовленнєвої діяльності; 2) *комунікативний намір*, що реалізується у формі настрою на певну типову ситуацію соціальної взаємодії людей – на конкретний мовленнєвий жанр (привітання, комплімент, суперечка, доповідь тощо); 3) *смисловий зміст (задум)* майбутнього висловлювання (тобто не тільки "для чого", а й "що саме буду говорити"). На цій стадії формується цілісна (поки що мало відчутна, дифузна) семантична "картина" майбутнього висловлювання: смисл, семантика вже є, а конкретних слів і синтаксичних структур ще немає; 4) *перекодування, переклад* смислу з мови образів та схем на конкретну національну мову – слів з їх значеннями; 5) *розгортання "ядра" смислу* (теми) в мовленнєве ціле, побудоване відповідно до психолінгвістичної норми тексту; 6) утворення *синтаксичної схеми* майбутнього висловлювання; 7) граматичне структурування й морфемний *відбір конкретної лексики*; 8) *реалізація поскладової моторної програми* зовнішнього мовлення, артикуляція.

Порівняльне вивчення структурної моделей породження мовленнєвого висловлювання, розроблених вітчизняними науковцями, дозволив встановити, що незважаючи на різну кількість складових етапів, рівнів, фаз – в них чітко простежуються чотири основні компоненти: 1) мотиваційно-стимулюючий, 2) загальний задум висловлювання (смисловий образ), 3) внутрішнє програмування лексико-граматичного структурування, 4) зовнішня фонетична або графічна реалізація.

По-іншому розглядали мовленнєвий процес зарубіжні вчені (Ю.Галантер, В.Інгве, Дж.Міллер, Ч.Озгуд, К.Прибрам, Н.Хомський та ін.). вони акцентували увагу на внутрішній стороні процесу породження мовлення. Етапи "мотивації" та "мовленнєвої інтенції" не входили до структури мовленнєпородження.

Наприклад, Х.Джексон вважав, що спочатку думка набуває форми речення, потім підбираються слова, що відповідають цій думці. Ці дві стадії разом складають процес вербалізації. Процес підбору слів обумовлює зовнішнє мовлення, якщо воно може бути почуте, а якщо ні – воно утворює внутрішнє мовлення [14].

Н.Хомський висунув гіпотезу про глибинні та поверхові рівні синтаксичної організації речення. Процес породження структури речення, на думку вченого, має складатися спочатку з побудови глибинної структури речення, яка шляхом трансформаційних правил перетворюється на поверхову структуру речення з притаманними йому синтаксичними властивостями [N.Chomsky 1965].

Проте, відмітила І.О.Зимня, в останніх працях зарубіжні вчені сконцентрували увагу в своїх дослідженнях на смислі, контексті висловлювання й формуванні уявлення про мовленнєвий процес як психологічний.

Висновки. На основі розгляду моделей породження мовленнєвого висловлювання можна виокремити положення, що співпадають у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, а саме: 1) процес продукування мовлення розглядається ученими як багаторівневий; 2) у процесі породження мовлення розрізняються синтаксичні та лексичні операції; 3) розмежовуються вибір значення слова, форми слова й, відповідно, різні рівні синтаксису.

Відмінності в розроблених підходах полягають в тому, що у вітчизняних моделях вихідним (відправним) пунктом мовленнєвого процесу є мотив, у той час коли зарубіжні моделі породження мовлення побудовані на рівні власне повідомлення. Етап, що попереджує "намір" (інтенцію), як і сам "намір" не входить у схеми мовленнєвого породження.

Причиною відмінностей у розробці моделей є конкретні завдання досліджень, що ставилися науковцями: навчання говоріння іноземною мовою [І.О.Зимня 2001], дослідження синтаксичних механізмів мовленнєвого продукування [Т.В.Ахутіна 1989], вивчення порушень мовлення при афазіях [О.Р.Лурія 1947, 1975; Т.В.Ахутіна 2002].

Особливостями процесу породження мовленнєвого висловлювання є такі: для виникнення думки необхідним є мотив; висловлювання оформлюється по лінії значень; розмежовується "внутрішнє мовлення" і "значення зовнішніх слів"; виокремлюються різні види синтаксису – "синтаксис значень" і "словесний синтаксис".

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. – М.: Теревинф, 2002. – 144 с.

2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Рос. гос. гуманит. Ун-т, 2007. – 560 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЕК", 2001. – 432 с. (Серия "Психологи Отечества").
6. Леонтьев О.О. Основы психолингвистики – М.: Смисл, 1999. – 287 с.
7. Лурия А.Р. Травматическая афазия. – М., 1947. – 97 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под. ред. Е.Д.Хомской. – Ростов-на-Дону: изд-во "Феникс", 1998. – 416 с.
9. Лурия А.Р.Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.
10. Седов К.Ф. Становление коммуникативной уникальности человека // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции (17-19 июня 2009 г., Санкт-петербург). – Спб.: Златоуст, 2009. – С. 85-92.
11. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
12. Черниговская Т.В., Леглин В.Л. Проблема внутреннего диалогизма (Нейролингвистические исследования языковой компетенции) // Труды по знаковым системам. – Вып. 7. – Тарту, 1984.
13. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.
14. Jackson A. Facilitation of auditory word recognition // Memory and Cognition. – 1984. – Vol. 12.

УДК 371

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ СКОРОЧТЕНИЯ

Светлана Шибаева
(*Москва, Россия*)

У сучасному суспільстві формується новий ідеал особистості. Цей процес спричинив реформування в системі освіти. У зв'язку з цим виникли суперечності між цілями й змістовним, технологічним компонентами освітнього процесу. У статті пропонується один з варіантів гармонізації протиріччя, що виникло.

***Ключові слова**: учбова співпраця, технологія, групова робота, методи інтерактивної взаємодії.*

В современном обществе формируется новый идеал личности. Этот процесс повлек реформирование в системе образования. В связи с этим возникли противоречия между целями и содержательным, технологическим компонентом образовательного процесса. В статье предлагается один из вариантов решения создавшегося противоречия.

***Ключевые слова:** учебное сотрудничество, технология, групповая работа, методы интерактивного взаимодействия.*

2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Рос. гос. гуманит. Ун-т, 2007. – 560 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЄК", 2001. – 432 с. (Серия "Психологи Отечества").
6. Леонтьев О.О. Основы психолингвистики – М.: Смисл, 1999. – 287 с.
7. Лурия А.Р. Травматическая афазия. – М., 1947. – 97 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под. ред. Е.Д.Хомской. – Ростов-на-Дону: изд-во "Феникс", 1998. – 416 с.
9. Лурия А.Р.Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.
10. Седов К.Ф. Становление коммуникативной уникальности человека // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции (17-19 июня 2009 г., Санкт-петербург). – Спб.: Златоуст, 2009. – С. 85-92.
11. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
12. Черниговская Т.В., Леглин В.Л. Проблема внутреннего диалогизма (Нейролингвистические исследования языковой компетенции) // Труды по знаковым системам. – Вып. 7. – Тарту, 1984.
13. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.
14. Jackson A. Facilitation of auditory word recognition // Memory and Cognition. – 1984. – Vol. 12.

УДК 371

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ СКОРОЧТЕНИЯ

Светлана Шибаева
(*Москва, Россия*)

У сучасному суспільстві формується новий ідеал особистості. Цей процес спричинив реформування в системі освіти. У зв'язку з цим виникли суперечності між цілями й змістовним, технологічним компонентами освітнього процесу. У статті пропонується один з варіантів гармонізації протиріччя, що виникло.

***Ключові слова**: учбова співпраця, технологія, групова робота, методи інтерактивної взаємодії.*

В современном обществе формируется новый идеал личности. Этот процесс повлек реформирование в системе образования. В связи с этим возникли противоречия между целями и содержательным, технологическим компонентом образовательного процесса. В статье предлагается один из вариантов решения создавшегося противоречия.

***Ключевые слова:** учебное сотрудничество, технология, групповая работа, методы интерактивного взаимодействия.*

A new ideal of personality formes is our contemporary society. It has caused some reforms in the system of education. Due to these reforms some contradictions between the aim, the content and the technological components of the educational process have arisen. A way of solving these problems is suggested in the article.

Key words: *educational cooperation, technology, group work, interactive techniques.*

Постановка проблемы и актуальность. В современном обществе востребован активный во всех сферах человек, способный генерировать идеи, прогнозировать пути и средства их воплощения, умеющий строить разноуровневую коммуникацию для достижения личных и общественных целей. Изменившийся социальный заказ влечет преобразования в различных общественных сферах, в том числе и образовании. В системе современного образования наметился переход от традиционной к гуманистической образовательной парадигме. При традиционной парадигме главная цель педагогического процесса – дать учащемуся прочные разносторонние академические знания, при гуманистической – развитие индивидуальности, способностей личности, ее духовный рост, самосовершенствование и самореализация. Ребенок может чего-то не знать, важнее, чтобы он состоялся как личность. Сформировавшийся новый идеал личности обозначил проблему образования, наметил противоречия между целями и содержательным, технологическим компонентом образовательного процесса.

Разработка темы. Вместе с тем, основные идеи современного реформирования в образовании были сформулированы еще в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении *сотрудничества* как одной из определяющих основ современного обучения. В концепции среднего образования РФ отмечается: “Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов деятельности” [1].

В истории образования *идея сотрудничества* имеет глубокие корни (Я.А. Коменский, А. Дистервег, И.Ф. Гербарт, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Б. Ото, Д. Дьюи и др.). Идеи взаимодействия участников педагогического процесса базируются на научном наследии Л.В. Занкова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского.

Таким образом, одним из ключевых понятий в современной педагогике становится “сотрудничество”. В словаре Ожегова это понятие определяется так: “Сотрудник – человек, который работает вместе с кем-нибудь, помощник. Сотрудничать – работать, действовать вместе, принимать участие в общем деле” [2].

В последние годы в педагогической мысли и школьной практике оформилось направление **“**педагогическое сотрудничество”, предполагающее вовлечение всех участников процесса обучения в совместную учебно-познавательную деятельность, в ходе которой происходит формирование и развитие *познавательной* и *социальной активности* учащихся. “Задача современного учителя – не преподносить знания школьникам, а более практичная и приземленная – *создать мотивацию* и *сформировать комплекс общеучебных умений учить самого себя”* [3, с.164].

Однако, на сегодняшний день наиболее распространенной формой работы в школьной практике остается *фронтальная работа.* При подобной организации образовательного процесса наблюдается крен в сторону развития социальной активности и инициативности учителя, при весьма пассивной роли учащихся, что не соответствует желаемому результату. Точно так же не происходит взаимодействия и в различных видах индивидуальной работы учащихся. Возникает противоречие между целями образования и формами учебной организации, при которых учащиеся не взаимодействуют друг с другом, не включены в совместную учебно-познавательную деятельность.

Основываясь на исследованиях ученых К. Левина, Л.С. Выготского, можно утверждать, что наиболее благоприятной формой для организации взаимодействия учащихся является *групповая работа***.** Групповая работа позволяет создать условия для наиболее качественного восприятия и усвоения учебного материала в результате межличностного познавательного общения и взаимодействия всех субъектов. “Методы группового взаимодействия принято называть *интерактивными.* Под интерактивными методами понимается система правил взаимодействия учителя и учащихся в форме учебных игр и ситуаций, обеспечивающих педагогически эффективное познавательное общение” [3, с.165, 167].

Интерактивное обучение – это одна из форм диалогового обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие, сотрудничество учителя и учащегося, учащихся между собой. Интеракция предполагает равенство, доброжелательность и активность всех во взаимной познавательной деятельности. В условиях непосредственного взаимодействия людей психические процессы протекают существенно иначе, чем в ситуации индивидуальной, изолированной деятельности.

Учебное сотрудничество, другими словами, *интерактивное (диалогическое) общение*, в учебном процессе представляет собой разветвлённую *сеть взаимодействий* по следующим линиям:

1) учитель – учащийся (учащиеся);
2) учащийся – учащийся в парах (диадах) и тройках (триадах);
3) общегрупповое взаимодействие учащихся во всём учебном коллективе.

Интеракция позволяет одновременно решать следующие задачи:

1. Познавательную задачу, вытекающую из конкретной учебной ситуации.
2. Коммуникативно-развивающую, в процессе которой создаются условия и формируются умения общения как внутри, так и за пределами данной группы.
3. Социально-ориентировочную, формирующую и развивающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации школьника в современном обществе [3, с.166].

Интерактивное обучение более эффективно, результативно, чем обучение в этом направлении каждого школьника в отдельности. В середине XX в. К. Левин выдвинул следующую идею: *“Обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности”.* Что особенно важно, в процессе интерактивного обучения негативные личностные приобретения школьника можно корректировать и даже изменить, хотя и учащиеся самостоятельно учатся рационально использовать свои знания и умения.

Важно отметить, что вопросы и задания, предлагаемые для изучения и обсуждения учащимися в групповом взаимодействии, непременно должны быть проблемного, исследовательского, развивающего и творческого характера разного уровня трудности и сложности. В этом случае репродуктивные (на воспроизведение) вопросы неэффективны.

Таким образом, представляется очевидной эффективность использования интерактивных форм обучения в образовательном процессе для достижения современных образовательных задач. Но остается открытым вопрос о степени включенности этих форм в учебный процесс и целесообразности их использования на том или ином этапе урока. Попытку практического решения создавшегося противоречия можно осуществить на основе *технологизации* учебного процесса. В настоящее время в педагогике актуальна и востребована образовательная технология, как способ решения современных педагогических задач. Эффективность использования интерактивных форм обучения, основанных на заданиях проблемного характера, будет достигнута только в результате систематичного их использования, т.е. путем включения их в технологию.

Технология – это совокупность приемов, методов, средств обучения, объединенных в систему и обеспечивающих гарантированный результат обучения. Любая технология обладает инструментальностью, то есть системой предписаний, включающих четкие условия организации данной технологии. Этапы и условия реализации технологии – неизменны, что делает ее воспроизводимой, тиражируемой любым учителем.

Изложение материала. Одним из вариантов практического решения может выступать образовательная технология с условным названием “образовательная технология скорочтения”. Этот вид технологии позволяет решить сразу четыре важные практические задачи: обеспечение на практике условий для развития беглого, правильного, осознанного и выразительного чтения. Особенностью данной технологии является использование приемов динамического чтения: таблиц “Шульте”, числовых пирамидок; видов чтения - “спринт”, “разведка”. Технология включает следующие этапы:

1. Мотивация.
2. Актуализация.
3. Введение нового материала:
-информационно-ориентировочное чтение;
-операционно-исполнительский момент.
4. Вторичное восприятие.
5.Самостоятельная работа (самоконтроль).
6. Домашнее задание.
7. Подведение итога.
8. Рефлексия.

Остановимся подробно на каждом этапе технологии с целью рассмотреть целесообразность использования групповых форм работы на каждом из этапов.

1. На этапе мотивации учитель в процессе беседы, просмотра видео-(аудио-)сюжета, постановки проблемного вопроса (ситуации), анализа ранее изученного материала подводит учащихся к теме урока. Рекомендуется фронтальная форма работы.

2. Далее проводится актуализация процессов воображения, восприятия, представления, мышления учащихся на основе использования таблиц Шульте, упражнения “фотографирование”, числовых пирамидок, пятиминуток чтения.

Работа с таблицами Шульте, числовыми пирамидками, пятиминутки чтения проводятся в индивидуальной порядке. Упражнение “фотографирование” можно провести как фронтально, так и работая в группах.

Суть упражнения “фотографирование” состоит в том, что за ограниченное время (1 сек.) происходит восприятие различного рода картинок, предметов, речевого и счетного материалов. Например, учитель показывает иллюстрацию к сказке, учащиеся должны за одну секунду рассмотреть, что на ней изображено, и сказать, как называется эта сказка.

Пример организации интерактивного обучения в группах в 3 классе (на основе упражнения “фотографирование”)

Учитель предъявляет для восприятия учащимся текст загадки. Текст может быть помещен на экране, интерактивной доске, закрывающейся створке школьной доски. Демонстрация текста длится одну секунду.

Текст загадки
Непоседа пестрая,
Птица длиннохвостая.
Птица говорливая,
Самая болтливая.
Задание:
Группа 1
1. Отгадайте загадку.
Группа 2
2. Сколько прилагательных встретилось в тексте? Назовите их морфологические признаки (род, число, падеж).
Группа 3
3.Посчитайте количество букв “П” в тексте загадки.
Группа 4
4. Какое сложное слово встретилось в тексте загадки?

После коллективного обсуждения представитель каждой группы сообщает ответ.

3. Рассмотрим примеры групповых форм работы на этапе введения нового материала. Во время первичного восприятия текста, учащиеся могут работать в группах с одинаковыми или разными текстами, используя приемы *“спринт”, “разведка”, “финиш”*. Целью работы является поиск решения проблемной ситуации или проблемного вопроса.

Пример организации интерактивного обучения в группах на этапе введения нового материала

Урок чтения в 4 классе.

Тема: “Путешествие продолжается… XIX век. Иван Крылов. Слон и Моська”.

Тип урока: введение новых знаний.

Задачи:

1.Выяснить отличительные особенности эпохи XIX века от современного времени.

2.Познакомиться с биографией И.А.Крылова.

3. Выяснить особенности жанра басни.

4. Познакомиться с басней “Слон и Моська”, упражняться в выразительном чтении басни.

Класс делится на 4 группы по 5–6 человек. Первой группе предварительно (за несколько дней до урока) дается задание по сбору материала о биографии Крылова. Учащиеся первой группы, за отведенное на уроке время, обобщают и систематизируют собранную информацию по плану:

1. Место и время рождения писателя.
2. Семья, детские годы.
3. Образование.
4. Начало литературной деятельности.
5. Выдающиеся произведения, жанры.
6. Черты личности писателя.

Задание для 2 группы.

1. Найти в тексте отличительные особенности эпохи XIX века от современного времени.

Задание для 3 группы.

1. Найти в тексте отличительные признаки жанра “басня”.

Задание для 4 группы.

1.Прочитайте басню И.Крылова “Слон и Моська”, подготовьте чтение басни по ролям.

Урок чтения в 4 классе

Тема: “Путешествие 5. Поэтическое состязание Пушкина и Жуковского. Исторические рассказы Александры Ишимовой”.

Тип урока: введение новых знаний

Задачи:

1. Познакомиться с биографией А.С. Пушкина.
2. Познакомиться с биографией В.А.Жуковского.
3. Выяснить цель и суть поэтического состязания поэтов.
4. Выяснить вклад В. Даля и А. Ишимовой в детскую литературу.

Задание:

1группа

1. Обобщите и систематизируйте информацию о биографии А.С.Пушкина по плану (информацию о биографии А.С.Пушкина учащиеся собирают до урока).

План:

1.Место и время рождения.
2.Семья, детские годы.
3.Образование.
4.Начало литературной деятельности.
5.Выдающиеся произведения, жанры.
6.Черты личности писателя.

2 группа

1. Обобщите и систематизируйте информацию о биографии В.А.Жуковского по плану (информацию о биографии В.А.Жуковского учащиеся собирают до урока).

План:

1.Место и время рождения.
2.Семья, детские годы.

3.Образование.
4.Начало литературной деятельности.
5.Выдающиеся произведения, жанры.
6.Черты личности писателя.

3 группа

Учащиеся работают с текстом учебника по чтению “В океане света” 4 класс.

1.Можно ли назвать сказку “низким жанром”, забавой для простолюдинов? Докажите.

2.Кого можно назвать детским поэтом: Пушкина или Жуковского, почему?

4группа

Учащиеся работают с текстом учебника по чтению “В океане света” 4 класс.

1.В чем состояло поэтическое состязание Пушкина и Жуковского? Кто в нем победил?

2.В чем заслуга Казака Луганского и госпожи Ишимовой в детской литературе?

4. На этапе вторичного восприятия текста организовать работу учащихся с текстом можно в парах с рядом сидящим, в парах сменного состава, в группах от 4 до 8-ми человек. Учащиеся предлагается подготовить чтение текста согласно полученному заданию: чтение по ролям, нахождение отрывка к иллюстрации, поиск ассоциаций, вызванных текстом, чтение приемами “буксир”, “молния” и приемами многократного чтения. Во всех видах хорового чтения главным критерием выступает учет темпа партнера или группы, так чтобы чтение было синхронным. Читать можно с дополнительным заданием: “весело”, “грустно”, “удивленно”, “скучно”, от лица одного из героев произведения и т.д.

5. Широкие возможности для организации интеракции (диалогового общения) открываются на этапе самостоятельной работы учащихся с текстом. Учащимся для работы в группе предлагаются следующие задания:

- составить рассказ по теме текста (главная мысль 3-4 предложения);
- выстроить предложения из текста в логической последовательности;
- выбрать пословицу по теме текста;
- нарисовать рисунок;
- составить кроссворд;
- придумать продолжение рассказа;
- нахождение отрывка, который помогает ответить на вопрос;
- чтение самого красивого отрывка в рассказе;
- нахождение по данному началу или концу всего предложения;
- чтение отрывка, к которому можно подобрать пословицу;
- придумать свой заголовок к рассказу;
- прочитать текст от первого лица, от третьего лица;
- составить “живую картинку”;
- найти слово на заданное учителем правило;
- найти в тексте самое длинное слово;
- найти в тексте сложные слова;
- нахождение в тексте синонимов к данным словам;
- выписать слова для практического словаря по теме “Осень”, “Животные”;

Пример организации интерактивного обучения в группах на этапе самостоятельной работы учащихся

Урок чтения в 4 классе

Тема: “И. Крылов. Басни “Свинья под Дубом”, “Квартет”.

Тип урока: закрепление новых знаний.

Задачи:

1. Развитие умения находить в басне мораль, иносказание.

2. Выяснить значение понятия “архаизмы”, формировать у учащихся умение находить архаизмы в тексте, заменять их современными синонимами.

3.Развивать творческие способности учащихся.

Класс делится на 4 группы по 5–6 человек, группы получают задание, так что в первой и третьей, второй и четвертой группах задания повторяются, с целью сопоставления ответов учащихся.

Задание для 1 и 3-й группы.

Учащимся предлагается текст басни Крылова “Квартет” и несколько пословиц.

1.Сформулируйте мораль басни, найдите иносказание. Какая пословица, по вашему мнению, точнее всего передает мораль басни.

Задание для 2 и 4-й группы.

Учащимся предлагается текст басни Крылова “Свинья под Дубом”, толковый словарь Ожегова.

1.Выясните значение слова “архаизм”, найдите архаизмы в басне. Прочитайте басню на “современном” языке.

После завершения работы заслушивается каждая группа, результаты обсуждаются.

6. В качестве домашней работы учащимся предлагается инсценировать фрагменты текста, придумывать продолжения рассказа, сочинять стихи, загадки, составлять кроссворды, работая в группах разных составов.

Выводы. Таким образом, в статье был предложен один из многочисленных вариантов практического решения создавшегося противоречия в системе современного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлова А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – С.16–17.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Шевченко Н.И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания. – М.: ООО ТИД “Русское слово – РС”, 2008. – 208 с.

МОВОЗНАВСТВО

УДК 811.161.2’23’27

ФОРМУВАНЯ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ ТА МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ОНТОГЕНЕЗІ (за результатами проведення вільного асоціативного експерименту з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку)

Наталія Галунова
(Харків, Україна)

Стаття присвячена проблемі дослідження особливостей дитячого мовлення, формування мовної свідомості та мовленнєвої компетенції. В роботі запропоновано аналізі звуконаслідувальних слів та звукових сполук, отриманих в результаті проведення вільного асоціативного експерименту з україномовними дітьми та дітьми-білінгвами молодшого та середнього дошкільного віку.

Ключові слова: *дитяче мовлення, звуконаслідувальні слів, вільний асоціативний експеримент, мовна свідомість, мовленнєва компетенція.*

Статья посвящена проблеме исследования особенностей детской речи, формирования языкового сознания и языковой компетенции. В работе предложен анализ звукоподражательных слов и звукосочетаний, полученных в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента с украиноговорящими детьми и детьми-билингвами младшего и среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *детская речь, звукоподражательные слов, свободный ассоциативный эксперимент, языковое сознание, языковая компетенция.*

The paper is devoted to the problem of children’s speech researches, forming of language consciousness and language competence. It presents the analysis of onomatopoeical words, which were received during free associative experiments with Ukrainian speaking children and bilingual of junior and middle preschool age.

Key words: *children’s speech, onomatopoeical words, free associative experiment, language consciousness, language competence.*

Постановка проблеми. Дитяче мовлення є об’єктом пильної уваги лінгвістики, зокрема лінгвістики дитячого мовлення, що отримала свій розвиток протягом останньої чверті XX сторіччя [12, с. 3].

Питання мовного онтогенезу досліджувалось на матеріалі таких слов’янських мов, як російська [2; 3; 10; 11; 7; 12; 13] білоруська [6], словацька [15]. В українському мовознавстві означена тема не стала об’єктом спеціальних

монографічних досліджень, які зазвичай є вузькоспрямованими: вивчається лише шкільний вік [1]. Зазначені дослідження є не достатніми для вивчення процесів виникнення та формування мовної здатності, мовленнєвої компетенції, особливостей формування мовленнєвої поведінки з раннього дитинства, впливу різних соціопсихолінгвістичних чинників на оволодіння мовою дитиною.

Одним із аспектів вивчення мови дитини є виявлення механізмів формування мовної свідомості, її змістового наповнення та вивчення особливостей становлення мовленнєвої компетенції дитини.

Як відомо, перші слова дитини є водночас і першими висловами, що визначаються С.Н. Цейтлін як голофрази, які позначають глобальні ніяк не структуровані ситуації [13, с. 55]. Саме ця глобальність і не дає можливості віднести такі слова до певних груп. Майже половину слів початкового дитячого лепету складають аморфні звуконаслідувальні слова (ономатопія) [13, с. 55]. Перші номінації дитини передають усі граматичні форми слова [8, с. 117]. Однак, схильність до імітації звукової форми слова залишається і пізніше [5].

Для досліджень мовної свідомості та мовленнєвої компетенції застосовують вільний асоціативний експеримент – експеримент, у якому учаснику пропонують відповісти словом R, першим, що спадає на думку після того, як було запропоноване слово S, при цьому особливості слова R не обмежені нічим ні формально, ні семантично. Вільний асоціативний експеримент забезпечує надійну лінгвістичну й психологічну інформацію про особливості мовної поведінки, мовної картини світу, мовної свідомості, внутрішнього лексикону тощо. Матеріали масового вільного асоціативного експерименту порівняно легко піддаються кількісній обробці, можливий вплив індивідуальних асоціацій, долається збільшенням кількості респондентів. Як зазначає О.І. Горошко, найчастіше дослідники звертаються до вільного асоціативного експерименту, через те, що отримані таким шляхом дані є валідними [7].

Актуальність дослідження та аналіз останніх досліджень і публікацій. Вільні асоціативні експеримент з дітьми проводилися на матеріалі таких слов'янських мов, як російська [2; 3; 7], білоруська [6], словацька [15]. Українські лінгвісти, на жаль, нечасто звертались до вивчення зміни мовних асоціації в онтогенезі, зокрема на ранніх його етапах, ставлячи експерименти з респондентами, починаючи зі шкільного віку [1]. При цьому, не проводилися вільні асоціативні експерименти з дітьми дошкільного віку на матеріалі української мови. Аналіз результатів вільних асоціативних експериментів з респондентами різних вікових груп, починаючи з раннього онтогенезу та закінчуючи асоціаціями дорослих респондентів, дає можливість простежити динаміку становлення мовної компетенції носіїв певної мови. Можливість порівняння динаміки цих змін виникає лише за умов наявності даних вільних асоціативних експериментів з носіями усіх вікових груп. Крім того, вільні асоціативні експерименти дозволяють вивчити мовлення дитини – особливий етап онтогенетичного розвитку мови.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей формування мовної свідомості дитини та її мовленнєвої компетенції на матеріалі вільного асоціативного експерименту з україномовними дітьми та дітьми-білінгвами молодшого та середнього дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проведення вільного асоціативного експерименту з дітьми вимагає особливого підходу до респондентів. Нами було

проведено вільний асоціативний експеримент з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку. Експеримент проводився серед дітей білінгвів (носіїв україно-російського білінгвізму міста Харкова) та монолінгвів (носіїв української мови міста Львова).

При плануванні нашого експерименту до уваги бралися такі диференціали-маркери:

1) принципи відбору респондентів;
2) принципи формування стимульного матеріалу;
3) методика проведення;
4) принципи аналізу на кількісному та якісному рівнях.

У межах нашого вільного асоціативного експерименту як контрольні були визначені такі параметри дослідження: вік, гендер та регіон (територіальні умови формування мовленнєвих навичок дитини). Загальна кількість респондентів складає 832, при цьому було опитано по 104 респонденти з 8-ми груп згідно з контрольними параметрами: дівчатка і хлопчики двох вікових груп (3–4 та 4–5 років) з Харкова та Львова. Усього опитано 416 хлопчиків і 416 дівчаток. Таким чином, при виборці були дотримані характерні для генеральної сукупності співвідношення респондентів з певним набором параметрів, що були визнані значущими для дослідження. Саме тому ця вибірка є *квотною пропорційною*, а відповідні параметри (вік, гендер, регіон) – зв'язаними [4, с. 269].

Однією з основних характеристик дитячого мовлення є невідповідність нормам вимови. Враховуючи те, що ціллю нашого експерименту було дослідити лексико-семантичну складову дитячого мовлення, для фіксації отриманих асоціативних реакцій нами була обрана фонематична транскрипція, за допомогою якої записувались усі реакції, що ми отримували під час експерименту.

Такий вид транскрипції дозволив уникнути штучного збільшення асоціативних полів, адже, у разі використання фонетичної транскрипції через необхідність показувати усі відтінки вимови кількість різних реакцій, що є семантично ідентичними значно зростає, через що, загальна картина стає менш чіткою.

Отже, мова дитини на кожному етапі її формування та розвитку не являє собою частину дорослої мови. В процесі опанування мови дитина формує декілька своїх мовних систем, що відрізняються від дорослої [14, с 42–43]. При цьому дитячі мовні системи поступову вирівнюються під дорослу, що сигналізує про засвоєння дитиною мовної норми.

У результаті проведення експерименту було отримано матеріал різний з точки зору свого змістового наповнення. Предметом подальшого аналізу є звуконаслідувальні слова та звукові сполуки. Такі слова відображають характерні реакції на стимули, запропоновані респондентам наступних груп:

1. Хлопчики 3-4 років з Харкова: реакція [бах] на стимул "грав", [боˈборайа] на "добра", [кап] на "вода", [авий] на "цікавий", [ка] та [кеˈрка] на "цукерка", [сʹа] на "бабуся", [йах] на "я", [кидʹ] на "узяти", [стрʹів] на "зустріти", [ва] на "справа", [ло] на "село", [ла] на "обіцяла", [чати] на "почати", [тʹа] на "вона", [ла] на "знала".

2. Хлопчики 3-4 років зі Львова: [пошуˈканий] на стимул "вишуканий", [ваˈва] на "справа", [биˈба] на "зустрів", [у:] на "кричати", [бумбуˈм] на "м'яч", [дзиˈнʹ] на "дзвонˈти", [ав] на "цікавий", [мʹаˈу] на "кішка".

3. Дівчатка 3-4 років з Харкова: [роˈвка] на “я”, [лиˈшка] на “село”, [тий] на “чистий”, [вон] на “він”, [дум] на “думав”, [хав] на “їхав”, [ла] на “[знаˈла]”, [топтоˈп] на “йти”, [кˈіскˈіˈс] на “кішка”, [дзиˈнˈ] на “дзвіночок”.

4. Дівчатка 3-4 років зі Львова: [дзиˈнˈ дзиˈнˈ] та [дзиˈнˈ] на стимул “дзвонити”, [пуˈзлˈіка] на “зима”, [реˈза] на “береза”, [цˈоˈмочки] на “я”.

Частину отриманих нами відповідних реакцій можна віднести до фонетичних асоціацій. До фонетичних реакцій належать усі слова, що мають у своєму складі не менш двох звуко-букв слова-стимула [5]. Ми класифікували реакції, що є звуконаслідувальними словами та звуковими сполуками таким чином:

1. Повтори:

а) повтор початкової сполуки стимулу: [йах] на “я”, [дум] на “думав”;

б) повтор кінцевої сполуки стимулу: [авий] на “цікавий”, [ка] на “цукерка”, [сˈа] на “бабуся”, [ва] на “справа”, [ло] на “село”, [ла] на “обіцяла”, [ла] на “знала”, [тий] на “чистий” [ла] на “[знаˈла]”;

в) повтор слова-стимула без його початкової частини: [кеˈрка] на “цукерка”, [чати] на “почати”, [хав] на “їхав”, [реˈза] на “береза”;

г) повтор окремих звуків стимулу: [боˈборайа] на “добра” [пошуˈканий] на стимул “вишуканий” [ваˈва] на “справа” [вон] на “він”.

Отже, при реагуванні на стимул дитина, відшукуючи слово у своєму внутрішньому лексиконі, доволі часто робить це з урахування форми, а не значення слова, спираючись на цілісний фонетичний образ стимулу. Вплив звукової форми слова на реакцію респондентів підтверджує також і велика кількість повторів стимулів. Реакція-повтор є доволі частотною в асоціативних полях респондентів усіх груп, а однокореневі реакції присутні практично в кожному асоціативному полі.

2. Реакції, в основі яких лежить семантичний зв’язок зі стимулом:

[кап] на “вода”, [кидˈ] на “узяти”, [у:] на “кричати”, [бумбуˈм] на “м’яч”, [дзиˈнˈ] на “дзвонити”, [мˈаˈу] на “кішка”, [топтоˈп] на “йти”, [кˈіскˈіˈс] на “кішка”, [дзиˈнˈ] на “дзвіночок” [дзиˈнˈ дзиˈнˈ] та [дзиˈнˈ] на стимул “дзвонити”.

Ці реакції демонструють формування мовної картини світу дитини. Їх можна розглядати як свідчення початкового етапу формування мовної свідомості дитини. Чітко простежується семантичний зв’язок із стимулом. В більшості випадках здійснюється пояснення стимулу через звукосполучення, що є складовою “мови нянь”.

У цій групі наявні як парадигматичні ([кидˈ] на “узяти”, [топтоˈп] на “йти”), так і синтагматичні ([бумбуˈм] на “м’яч” [кˈіскˈіˈс] на “кішка” [дзиˈнˈ дзиˈнˈ] та [дзиˈнˈ] на стимул “дзвонити”) зв’язки між стимулом та реакцією. Більша кількість синтагматичних зв’язків в порівнянні зі синтагматичними свідчить про те, що триває процес засвоєння системних зв’язки між словами.

3. Індивідуальні реакції, що неможливо пояснити без додаткових знань про дитину та її особистість:

[роˈвка] на “я”, [лиˈшка] на “село” [пуˈзлˈіка] на “зима”.

Індивідуальні реакції зустрічаються майже в усіх вільних асоціативних експериментах. Специфічною рисою нашого експерименту є вік респондентів, тому визначити причину появи таких реакцій неможливо. Зазначені реакції можуть бути словосполученнями, що асоціюються у дитини зі словом-стимулом та мають для дитини своє особливе значення (слід враховувати рівень засвоєння мови). Однак незначна кількість таких реакцій не впливає на результати експерименту.

Висновки. Таким чином, було доведено ефективність застосування вільного асоціативного експерименту для вивчення дитячого мовлення, формування мовної свідомості та мовленнєвої компетенції, зроблено аналіз звуконаслідувальних слів та звукових сполук, отриманих в результаті проведення вільного асоціативного експерименту з україномовними дітьми та дітьми-білінгвами молодшого та середнього дошкільного віку.

Перспективи подальшого розвитку. Виходячи з аналізу наявних у цій сфері досліджень, доходимо висновку про очевидну необхідність спеціального системного вивчення мовлення україномовних дітей, динаміки змін їх лексикону та особливостей становлення мовної компетенції на різних етапах індивідуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко А.А. Параметри внутрішнього лексикону дитини шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук: спеціальність 10.02.01 “Українська мова” / А.А.Акуленко – Київ, 2007. – 18.
2. Береснева Н.И. Модель внутреннего лексикона в позднем онтогенезе (Ассоциативный эксперимент): дис. … канд. филол. наук. специальность 09.00.01/ Наталья Ириковна Береснева. – Пермь, 1997. – 190 с.
3. Береснева Н.И. Периферийные реакции в детских ассоциативных полях / Н.И. Береснева // Проблемы социо-и психолингвистики – Пермь: Перм. ун-т, 2002 – №. 1. – С. 53–55.
4. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Елена Игоревна Горошко. – Харьков; М. : Изд. группа “РА – Каравелла”, 2001. – 320 с.
5. Нефедова В.А. Зона фонетического реагирования в асоциативном словаре школьника: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра. филол. наук : специальность 10.02.19 – теория языка / В.А. Нефедова – Саратов, 2003 – 25 с.
6. Николаенко Г.И. Онтогенез системных связей в лексиконе (Психолингвистическое исследование вербальных ассоциаций): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: специальность 10.02.19 – теория языка / Г.И. Николаенко – АН БССР, Ин-т языкознания им. Я.Коласа. Минск, 1979. – С. 20.
7. Рогожникова Т.М. Развитие значения полесимии слова у ребенка / Т.М.Рогожникова // Психолингвистические исследования: лексика. Фонетика. – Калинин: КГУ, 1985. – С. 29–37.
8. Седов К.Ф. Онтопсихолингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека / Константин Федорович Седов. – М.: Лабиринт, 2008. – 320 с.
9. Славянский ассоциативный словарь / [ред. Н.В. Уфимцевой, Г.А. Черкасовой и др.]. – М., 2004 – 792 с.
10. Соколова Т.В. Ассоциативный тезаурус ребенка 3–6 лет: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра. филол. наук: специальность 10.02.19 “теория языка” / Т.В. Соколова – М., 1999. – 65 с.
11. Соколова Т.В. Ассоциативный тезаурус ребенка: структура ассоциативного распределения / Т.В. Соколова // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 79–97.
12. Цейтлин С.Н. Онтолингвистика и кафедра детской речи / С.Н.Цейтлин // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции. – СПб., 2006. – 174 с.
13. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / Стелла Наумовна Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

14. Шахнорович А.М. Общая психолингвистика: Учебное пособие / Александр Маркович Шахнарович. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 96 с.
15. Marsalova L., Slovno-asociachne normy / L. Marsalova I : Bratislava, 1972.

УДК 159.9(075.8)

ОТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ 2.0 К ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ 3.0: QUO VADIS?

Елена Горошко
(Харьков, Украина)

У статті розглядається поява соціально-комунікативного простору, породженого бурхливим розвитком інтернет-технологій на початку XXI століття, а також описуються зміни, яких зазнає комунікативний процес і мова при функціонуванні в даному просторі. Обговорюються можливості аналізу цих змін з позиції психолінгвістичного знання. Особлива увага надається ролі технологічного чинника (технологій веб 2.0 і веб 3.0) в змінах, що відбуваються зі словом і текстом в Інтернеті як об'єктах психолінгвістичного аналізу.
***Ключові слова**: інтернет-комунікація, веб 2.0, веб.3.0, методологічний інструментарій, міждисциплінарність, трансдисциплінарність.*

В статье рассматривается появление социально-коммуникативного пространства, порожденного бурным развитием интернет-технологий в 21 столетии, а также описываются изменения, которые претерпевает коммуникативный процесс и язык при функционировании в данном пространстве. Обсуждаются возможности анализа этих изменений с позиции психолингвистического знания. Особое внимание уделяется роль технологического фактора (технологий веб 2.0 и веб 3.0) в изменениях, происходящих со словом и текстом в Интернете как объектах психолингвистического анализа.
***Ключевые слова:** интернет-коммуникация, веб 2.0, веб.3.0, методологический инструментарий, междисциплинарность, трансдисциплинарность.*

The paper addresses psycholinguistic issues of emerging informational-communicative society of the 21st century generated by ICT. The impact of the Internet on forming and developing informational-communicative society is comprehensively considered including its linguistic component, since modern linguistic view requires interdisciplinary (multimodal) approach to social Internet-communication space research. The paper also enlightens changes in language, text and word initiated by the Internet (web2.0 and web 3.0) from psycholinguistic disciplinary perspectives.
***Key words:** Computer-mediated communication, web 2.0, web 3.0, research methodology, transdisciplinarity, interdisciplinarity.*

14. Шахнорович А.М. Общая психолингвистика: Учебное пособие / Александр Маркович Шахнарович. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 96 с.
15. Marsalova L., Slovno-asociachne normy / L. Marsalova I : Bratislava, 1972.

УДК 159.9(075.8)

ОТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ 2.0 К ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ 3.0: QUO VADIS?

Елена Горошко
(Харьков, Украина)

У статті розглядається поява соціально-комунікативного простору, породженого бурхливим розвитком інтернет-технологій на початку XXI століття, а також описуються зміни, яких зазнає комунікативний процес і мова при функціонуванні в даному просторі. Обговорюються можливості аналізу цих змін з позиції психолінгвістичного знання. Особлива увага надається ролі технологічного чинника (технологій веб 2.0 і веб 3.0) в змінах, що відбуваються зі словом і текстом в Інтернеті як об'єктах психолінгвістичного аналізу.
***Ключові слова**: інтернет-комунікація, веб 2.0, веб.3.0, методологічний інструментарій, міждисциплінарність, трансдисциплінарність.*

В статье рассматривается появление социально-коммуникативного пространства, порожденного бурным развитием интернет-технологий в 21 столетии, а также описываются изменения, которые претерпевает коммуникативный процесс и язык при функционировании в данном пространстве. Обсуждаются возможности анализа этих изменений с позиции психолингвистического знания. Особое внимание уделяется роль технологического фактора (технологий веб 2.0 и веб 3.0) в изменениях, происходящих со словом и текстом в Интернете как объектах психолингвистического анализа.
***Ключевые слова:** интернет-коммуникация, веб 2.0, веб.3.0, методологический инструментарий, междисциплинарность, трансдисциплинарность.*

The paper addresses psycholinguistic issues of emerging informational-communicative society of the 21st century generated by ICT. The impact of the Internet on forming and developing informational-communicative society is comprehensively considered including its linguistic component, since modern linguistic view requires interdisciplinary (multimodal) approach to social Internet-communication space research. The paper also enlightens changes in language, text and word initiated by the Internet (web2.0 and web 3.0) from psycholinguistic disciplinary perspectives.
***Key words:** Computer-mediated communication, web 2.0, web 3.0, research methodology, transdisciplinarity, interdisciplinarity.*

When I took office, only high energy physicists had ever heard of what is called the World Wide Web... Now even my cat has it's own page on the Net.

Bill Clinton[1]

Постановка проблемы и актуальность исследования. Р.М. Фрумкина в докладе "Психолингвистика как проект" на XVI симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, цитируя А.Е.Кибрика, который "…афористично описал чаемое будущее лингвистики как переход от "что-лингвистики" (описание структур) к "как-лингвистике" (описание процессов), и далее – как создание "почему-лингвистики" (где доминанта – объяснение структур и процессов)", указывает на ценность именно *интерпретационного*, а не только *описательного* подхода в лингвистическом знании [Фрумкина, 2009: 67 (Курсив мой – Е. Г.)]. По мнению Ревекки Марковны, применительно к "…психолингвистике следовало бы сказать, что ее проект как раз и состоял в том, чтобы увидеть за феноменами, подведомственными "что - лингвистике", сущности "как - лингвистики", но не остановиться на этом этапе, а хотя бы попытаться предложить контуры "почему - лингвистики") [Там же: 68].

На мой взгляд, изучение функционирования языка в сети Интернет именно с психолингвистических позиций, могло бы помочь прорисовке этого контура и понять в какую сторону могло бы пойти развитие психолингвистики в 21 веке.

Изложение основного материала. Необходимо подчеркнуть, что в последнее время развитие интернет-технологий происходит экспоненциально. Так, Интернет начался в 1969 году с двух машин, подключенных в сеть. Ровно через пятьдесят лет количество его пользователей достигло 1,663 млн. человек или по крайней мере 24.5% процента населения Земли знает, что это такое [Internet is Now 40 Years Old and 1,663 Million Strong, 2009]. Относительно развития Интернета в России, то проведенный в рамках проекта "Мир Интернета" анализ Рунета (русскоязычного Интернета) показывает, что полугодовая аудитория Интернета среди населения страны в возрасте 18 лет и старше в 2009 году составила 33% от населения страны, или 37,5 млн. человек. Только с осени 2008 г. до марта 2009 г. количество интернет-пользователей выросло на 3,1 млн. человек (прирост составил 9%) [Галицкий, Сидорова, 2009]. Такой рост означает, что всё большее число коммуникаций осуществляется через Глобальную паутину. Уже отмечают Международный день Интернета, издают словарь Интернета, в Интернете живут, общаются, думают и радуются всему вокруг… и говорят, что "…если вас нет в Интернете, то значит вас просто нет". Постепенно Интернет стал влиять на все сферы нашей жизни и многие ученые, занимающиеся социологией интернет-коммуникаций, подчеркивают, что Интернет превратился в глобальное коммуникативно-

[1] "Когда я стал Президентом, только "продвинутые" физики-ядерщики разве что слышали о существовании Всемирной паутины, а сегодня даже мой кот имеет свою персональную страницу в Интернете".
Билл Клинтон (Пер. Е. Г.)

социально пространство. Это пространство представляет определенную силовую конструкцию, создаваемую людьми, их социальными практиками, которые имеют свое особенное (системное) качество. Оно является частью социального пространства, определенной медиатированной реальностью, в которой находятся люди, пользующиеся ИКТ [Тихонова, 2007; Раскладкина, 2006].

Становится понятным, что возникающее пространство интернет-коммуникаций при вхождении человека в компьютерный и - тем более - в межкомпьютерный мир, качественно преобразило среду обитания огромного количества людей. С одной стороны, без этих миров человек вполне может обойтись; с другой - вряд ли хотя бы единожды познавший их индивид не почувствовал их заманчивости, новых возможностей, небывалых в привычной “физической” реальности [Самелюк, 2006: 134]. Возникающее вследствие этого компьютерное социальное пространство представляет собой новый аспект жизненной среды современного человечества, который требует, естественно, и психолингвистического изучения.

Необходимо заметить, что описываемое социально-коммуникативное пространство, порожденными новейшими ИКТ, включая Интернет, составляет основу зарождающегося в 21 веке *информационно-коммуникативного общества* [Мальковская 2008; Горошко 2009б], которое отличают не только и не столько расширяющиеся возможности накопления и переработки информации, сколько новые формы коммуникации (Белинская, Смирнов, Мальковская). Возросшая роль общения в Интернете приводит к тому, что сам человек в нём оказывается практически редуцированным до набора вербальных сообщений, и это не может не сказываться на протекании всех социальных взаимодействий в Интернете, который образует особое место функционирования языка, которое не имело аналогов в прошлом (Смирнов, Лутовинова, Crystal, Herring).

Интересный сравнительный анализ взаимосвязей между Интернетом и коммуникацией приводят американские ученые Леонард Шедлетский и Джон Айткен, который суммирован в табл. 1.

Таблица 1

Описание взаимоотношений между Интернетом и коммуникативными процессами

№ п/п	Интернет усиливает коммуникативный процесс	Интернет ослабляет коммуникативный процесс	Интернет очерчивает коммуникативный процесс
1.	Интенсифицирует ментальную сторону общения	Выхолащивает и обезличивает коммуникативный процесс	Концентрирует внимание на параметрах коммуникативного процесса
2.	Увеличивает скорость общения на расстоянии	Снижает понимание коммуникативного сообщения и коммуникации в целом	Обогащает личность
3.	Способствует социальной консолидации	Способствует поляризации индивидов, отчасти усиливает индивидуалистские тенденции в развитии личности	Структурирует когнитивные процессы

Окончание таблицы 1

№ п/п	Интернет усиливает коммуникативный процесс	Интернет ослабляет коммуникативный процесс	Интернет очерчивает коммуникативный процесс
4.	Способствует социализации и интеграции индивидов, возникновению новых форм социальных групп (виртуальных сообществ).	Создает противоречивость социальных практик (особенно в области образования)	Создает новые способы порождения, выражения и распространения знания
5.	Интенсифицирует социальные изменения	Обостряет проблему доверия (к информации), усиливает недоверие между индивидами	Дает новое понимание свободы, независимости и взаимодействия между индивидами
6.	Интенсифицирует развитие всех видов социальных коммуникаций (образовательных, научных, политических и прочее)	Стирает границы между частным и публичным, реальным и виртуальным.	Обогащает людей и человеческое общение в целом путем групповой поддержки и социализации
7.	Усиливает *коннективизм* и сплоченность индивидов	Снижает ощущение безопасности	Усиливает и диверсифицирует выражение чувств и эмоций,
8.	Усиливает групповые формы коммуникаций и взаимодействия	Усиливает когнитивный диссонанс и голос вражды	Усиливает и разнообразит наше восприятие и воображение, развивает творческие наклонности личности
9.	Привносит мгновенную интерактивность	Усиливает насилие	Развивает и создает новые презентационные и самопрезентационные идентификационные практики
10.	Усиливает открытость любой формы дискурса	Понижает уровень самоуверенности индивида в силу мгновенного распространения в сети слухов, сплетен, домыслов и прочее	Способствует межличностному и личностному самопониманию и пониманию, развивает саморефлексию
11.	Способствует усилению коммуникативной «гибкости» и разнообразия	Способствует развитию интернет-аддикции	Генерирует метафорические значения в окружающем человека мире
12.		Способствует усилению терроризма, увеличению уровня преступности	
13.		Снижает уровень конфиденциальности и приватности любого социального явления	
14.		Угроза свободе и демократии	

(Переработано из [Shedletsky & Aitken, 2004: 27] (Пер. Е. Г.))

Н.Г. Асмус также указывает, что отличительными характеристиками коммуникации, опосредованной ИКТ, является следующее: "…диалогичность, наличие категории авторизации с четко выраженным субъектом, включенность в социальную деятельность, особый характер авторства, совмещение категории *автор – читатель*, особое представление об объекте исследования, снятие временных и пространственных ограничений, статусное равноправие участников, формирование общей картины мира, неограниченность в выборе языковых средств" [Асмус, 2005: 43].

Проведенный мною анализ исследований в области психолингвистики показал, что это направление оказалось практически не готово к изучению функционирования языка в новых технологических средах, и работ именно со стороны психолингвистики по изучению интернет-коммуникаций всё ещё крайне мало [Горошко, 2007; Горошко, 2008а; 2008б; 2008в; Ильина, 2009; Литневская, Бакланова 2005] в сравнении с другими лингвистическими дисциплинами. Наиболее интенсивно на материалах русскоязычного Интернета развиваются исследования в рамках лингвокультурологического подхода (Асмус, Волкова, Гришина, Компанцева, Лутовинова, Смирнов и др.). Стали появляться работы по изучению коммуникативных свойств электронных текстов (с учетом их восприятия с экрана монитора и всех возможностей, которые предоставляют именно интернет-технологии для создания электронного текста) (Зыкова, Саенко, Макаров, Рязанцева, Школовая); исследования гипертекстовой структуры электронных документов (Ильина, Потапова, Дедова, Компанцева); социолингвистического анализа (Кондрашов); описание электронных стилей и жанров (Горошко, Новикова**,** Лутовинова, Макаров, Михайлов, Рогачева, Селютин, Трофимова Щипицына) и некоторые другие вопросы [см. обзор Горошко, 2007-2008]. Интенсивно ведутся и сопоставительные исследование особенностей функционирования различных языков в сети Интернет в зависимости от определенных стилей и сервисных коммуникативных платформ (Аврамова, Атабекова, Кузнецова, Галичкина, Громова, Овчарова, Синенко).

Этот анализ работ по функционированию языка в сети Интернет показывает, что этот язык (а точнее функциональная разновидность языка) подвергается трансформации в самых различных аспектах: на уровне лексики, правил построения высказываний и связного текста, жанрово-стилистических норм, соотношения норм устной и письменной речи, коммуникативных стратегий и тактик [Горошко, 2009а; Горошко, 2008а]. Наиболее значимыми и частотными из них являются такие изменения:

– смешение речевых стратегий практически в любом коммуникативном интернет-формате (блог, форум, чат, персональная страница и т.д.) (сервисе);

– интенсивное генерирование компьютерного сленга, элементы которого переходят в общеупотребительную лексику;

– возрождение эпистолярного жанра (в особенности с появлением в Интернете технологий второго веба);

– распространение игровых условий коммуникации и явления языковой игры;

– высокая степень креолизованности, динамичности, интерактивности, интер- и гипертекстуальности текстов практически во всех форматах интернет-коммуникации.

– В некоторых исследованиях текстов англоязычного Интернета говорится

и о возникновении ещё одной формы речи (наряду с письменной и устной) - *устно-письменной* [Yates, 1996; Лутовинова, 2008], которая "порождает" тексты уже с несколько иной структурой. Так, исследование Симеона Йетса, проведенное на корпусе англоязычных текстов интернет-конференций (всего исследовалось около 90 характеристик на материалах в объеме 648.550 слов) выявило ряд таких структурных изменений:

– на уровне синтаксиса (значительные изменения в длине предложений);

– на уровне лексики (изменение в среднестатистических показателях индексов лексического разнообразия, в статистических соотношениях определенных частей речи);

– на уровне морфологии (возникновение новых способов словообразования (активное использование графемики при создании новых лексем) [Yates, 1996: 37].

Причем, по мере развития технологий усиливается как значимость вербального контента сети, так и усложняется его структура. И, если в момент появления Интернета обращалось внимание просто на "словесное наполнение сети" и быстрой передаче этого "наполнения" сначала с помощью электронной почты, затем чата, а потом более разнообразных и отчасти более совершенных коммуникативных сервисов (форум, персональная страница, блог, мгновенный мессенджер), то постепенно это словесное наполнение сети или текст, а также и сам коммуникативный процесс стали изменяться.

При этом базовые изменения происходят не только со словом в Интернете, но также с таким ключевым исследовательским объектом лингвистики как текст, а также с особенностями его порождения и восприятия, что является собственно одним из традиционных предметов изучения также и со стороны психолингвистики: в начале эти изменения в порождении и восприятии были только на уровне опосредования этого текста электронным каналом, и в принципе тексты в формате ".pdf" или ".doc" по структуре ничем не отличались от своих бумажных аналогов, то по мере развития интернет-технологий (примерно с середины 90-х годов прошлого века) стали говорить о появлении нового типа текста – *нелинейного гипертекста*, который отличает высокая степень креализованности, интерактивности и динамичности [Лутовинова, 2009: 54]. Более того этот текст функционирует в особом типе дискурса или в условиях протекания коммуникативного процесса при постоянно меняющейся среде с колеблющимся объемом информации в текстовом, визуальном и в звуковом форматах. Также для этого нового типа интернет-текста становится характерным:

– высокая значимость параграфемических средств и всё расширяющиеся возможности в их выборе (дизайн текста (шрифт, цвет, размещение текстовой информации на электронной странице и способы навигации по ней);

– компактное хранение больших объемов различной семиотической информации, включая текстовую;

– временные особенности развертывания текста перед коммуникаторами (лента чата, форума или последовательность комментариев в блоге);

– возможности постоянной правки текста и коллективное авторство многих текстов, размещаемых в сети Интернет (например, вики-проекты во втором вебе).

– осуществление практически мгновенного тиражирования текстового

материала, высокая скорость распространения и редактирования электронного текста;

– одновременная работа с текстом большего количества людей,

– высокая степень интеграция текста в другие семиотические системами [см. подробно Горошко, 2009а; Ильина, 2009].

Следует заметить, что Интернет становится катализатором языковых изменений, которые начинают интенсивно влиять на функционирование языка уже в реальной жизни. Эти “интернет-изменения” в язык быстро попадают через современные медиа (онлайновые СМИ, сетевая журналистика, сетература), которые эффективно и быстро “экспортируют” традиции и особенности интернет-коммуникации в другие сферы употребления языка.

Я также разделяю точку зрение, что влияние технологий на развитие и функционирования языка в сети является одним из определяющих факторов и катализаторов всех языковых изменений, происходящих в интернет-среде.

Так, с появлением широкополосного Интернета и технологий, называемых *веб 2.0*, когда появилась возможность быстрой синдикации, классификации и мгновенного коллективного доступа практически к любому количеству сетевых ресурсов неограниченному количеству пользователей, а также возникли условия для их совместной работы одновременно над одним и тем же сетевым ресурсом, стремительно начинают видоизменяться и коммуникативные технологии, а также тактики и стратегии работы людей в Интернете. Следовательно, начинают происходить изменения и в структуре коммуникативного пространства сети Интернет.

Благодаря инструментарию веб 2.0 практически каждый получил возможность стать творцом, а не пассивным потребителем информации в сети. И эта кардинальная смена в принципах взаимоотношений “человек-компьютер” затронула многие виды деятельности и типы коммуникаций, стремительно распространившись из сферы общедоступных социальных сетей для повседневного общения на все виды интернет-дискурса: от политического и религиозного до образовательного, научного и бытового.

Однако здесь следует задуматься, что же такое веб 2.0, и почему именно эти технологии второго веба стали одними из основных катализаторов изменений в способах *взаимодействия человека с Сетью?*

До этого Интернет, основанный на технологиях первого веба, контент которого создавался экспертным сообществом, был *Интернетом для читателей*. С приходом второго веба (2005-2006 гг.) почти у каждого пользователя Сети появляется возможность создавать свой контент, неограниченному количеству пользователей иметь доступ к контенту и совместной с ним работы и создавать гибридный контент, сочетающий различные форматы передачи данных – текстовый формат с графическим, цветовым, визуальным или же звуковым. В 2006 году возникает понятие *пишуще-читающего* веба (англ.: *Read/Write Web*), т. е. веба, воплощающего идею его создателя Тима Бернерса – Ли о среде, пространстве, где можно будет общаться, читать, писать…” всем и со всеми [MacManus, 2006]. На языке метафор, второй веб представляет громадную глобальную доску, где каждому есть что сказать, добавить и исправить. Подчеркнем также, что концептуально веб 2.0 был разработан Тимом О’ Рейли, который смог объединить появление большого числа сайтов, связанных общими принципами работами, с глобальными тенденциями развития интернет-

сообществ. Возникшую в результате этого объединения концептуальную модель, он и назвал *веб 2.0*, в противовес “старому” статическому *веб 1.0 с* “закрытым от пользователей” контентом, создаваемому “крутыми профи”, где, прежде всего, отдавался приоритет качеству контента, создаваемого экспертным сообществом, а не “коллективным разумом” [Наумов, 2008].

Несмотря на то, что значение термина *веб 2.0* до сих пор является предметом обсуждений и споров, те исследователи, которые признают его существование, выделяют следующие, свойственные ему особенности, которые могут быть определены через понятия: *синдикации*, *социализации, сотрудничества, интерактивности* и *открытости.*

К особенностям веб 2.0, которые способствовали появлению новых коммуникативных моделей, могут быть отнесены такие его характеристики, как возможность:

– быстрого создания пользовательского контента;

– мгновенного и одновременного редактирования;

– совместной работы над любым текстом или проектом;

– практически постоянного общения;

– хранения больших объемов информации непосредственно в Сети; а не на электронных носителях;

– легкость в работе с контентом;

– распространение интерфейсов, дружественных для пользователей;

– усиление аудиовизуального формата передачи данных;

– обнародования любой информации в сети намного увеличиваются, и традиционная приватная информация или информация для избранных становится публичной и доступной всем желающим и некоторые другие свойства.

Таким образом, веб 2.0 создал такие возможности для коммуникации и работы в Интернете, которые затем привели к появлению и особого типа текста, учитывающего такие особенности второго веба – как *коллективное соавторство и соредактура текста*, высокий уровень *гибридизации* (сочетание вербальных и невербальных элементов), легкость обновления содержания, возрастающая роль цветовой и графической информации при его восприятии, а, следовательно, понимании, а также некоторые другие черты.

Также влияние технологического фактора, на социальные практики, включая языковые, мне хочется проиллюстрировать и на примере изучения гендерных аспектов коммуникативных процессов. Например, возможность быстрой передачи визуальной и звуковой информации в Сети и развитие соответствующего программного обеспечения для пользования именно видео-аудиальными каналами связи (появление таких программ как *Skype* или *Yahoo Pipes*), при сочетании с бесплатным использованием этих ресурсов, не может не отразиться на коммуникативных практиках в сети Интернет. И, казавшаяся совершенно простой практика изменения или сокрытия пола в сети Интернет, столь популярная в эпоху первого веба при посещении чатов, форумов или виртуальных игр, которая привела к развитию совершенно иного подхода к видению гендерных практик (включая лингвистические) [Горошко, 2009б], постепенно утрачивает свою привлекательность. На смену текста (или дополнительно к нему) приходит изображение и звук, что приводит к тому, что могут видеть не только переданный тобою текст, ну и тебя самого. Из этого

следует, то “сконструировать” себе иную половую идентичность становится достаточно проблематичным занятием, что привело к тому, что в концепцию *множественного виртуального гендера* должна быть добавлена какая-либо другая альтернативная составляющая или возникнуть новая модель описания гендерных взаимодействий в сети Интернет. Одновременно с этим, коллективный подход к созданию контента также приводит и к производству коллективного “гендерного” продукта, и акцент с того “как видит гендер интернет-аудитория по мнению разработчиков интернет-ресурсов” переходит к тому, как это видят и воспринимают сами пользователи Интернета. Постепенно начинает изменяться опосредованность гендерных и любых других репрезентаций, а точнее “опосредование” уходит и, посещая сайт второго веба, мы сталкиваемся уже с ситуацией *как любой тип дискурс создается коллективным разумом*, а не узкопрофессиональной группой “заказчик-разработчик”. Естественно, это будет приводить к возникновению новых подходов как в области теории, так и эмпирики, в т.ч. и с позиций психолингвистического анализа.

Однако в Интернете всё меняется достаточно быстро и для развития Интернета три года – достаточно большой срок, концепция второго веба, основанная на многочисленных сервисах веб-связи, которые объединяют схожие информационные потоки и направляют их конкретным потребителям, стала вызывать достаточно большое количество нареканий. Например, пользователь не знает, что происходит за пределами его информационных сетей, т.е. нефильтруемый (веб-сервисами контент (например, *глубокий веб*[2])), который может нести важную ценность, проходит незамеченным или вне интересов пользователя и интернет-сообщества.

Пытаясь исправить этот недостаток второго веба, ряд крупных ИТ-компаний (в частности, *BBC, IBM, Google, Oracle*) в качестве основного направления развития Сети на ближайшие пять - десять лет предложили *семантическую систему веб 3.0*, основанную на более совершенной обработке информации. Суть её заключается в том, что не пользователи, а сами машины осуществляют поиск информации по содержимому, включая поиск аудио-визуальной информации, а также “прочесывание” метаданных и метабаз сети Интернет. Таким образом веб 3.0 должен решить самую актуальную проблему развития Интернета – *поиск и ранжирование значимой информации*. Одно из таких решений состоит в том, чтобы ранжировать информацию по источнику авторства, в зависимости от рейтинга источника, который не начисляется автоматически, исходя из его “активности” в сети, а определяется другими пользователями Интернета. Сейчас среди проектов, которые можно отнести к

[2] Термин *глубокий веб* (англ.: *deep web*, иногда употребляются *invisible web, hidden web*) обычно относится к веб-страницам, которые по тем или иным причинам не индексируются поисковыми роботами. В качестве примера сайтов в Рунете, которые не видят поисковые системы, являются, например, банки данных вакансий и резюме, патентов, научных статей и прочее. Также не будет проиндексирован контент, закрытый паролем, страницы, на которые нет ссылок. Обычно не индексируются и страницы, запрещенные к индексированию файлом *robots.txt*. Некоторое время в сети остаются непроиндексированными и новые веб-ресурсы. Могут остаться непроиндексированными также файлы в нетекстовом формате (.pdf, .doc), сайты, написанные на *флэше* и прочее [Сагалаева 2007].

третьему вебу, следует указать такие порталы, как: *FreeBase, DBpedia* или *WordNet*, который представляет лексическую базу английского языка. В этой метабазе хранятся имена существительные, глаголы, прилагательные и наречия, которые группируются в наборы *познавательных синонимов* (англ.: *synsets*). Эти синонимы объединены в семантические сети, на основе их лексико-семантических отношений. Результирующая сеть значимо связанных слов и понятий может быть найдена представленным на сайте навигатором. Ко всем данным базы открыт свободный доступ с помощью машинных запросов *SPARQL* [Стренталл, 2007].

Итак, под веб 2.0 обычно понимают сервисы, которые позволяют пользователями самим генерировать контент, а также распространять его посредством лент и гиперссылок. При этом пользователь сам выбирает, какой именно контент он должен получать, выходя в сеть, настраиваясь на чтение избранных блогов, сообществ, лент. Таким образом, фундаментальная основа веб 2.0 кроется в многочисленных сервисах веб-связи, которые объединяют схожие информационные потоки и направляют их конкретным потребителям. Однако такая концепция со временем повлекла за собой существенные недостатки. В частности, пользователь часто не знал, что происходило за пределами его информационных сетей. Неотфильтрованный контент, который несет важную ценность, мог пройти мимо и оказаться вне интересов пользователя или сообщества. Осознав этот простой факт, ряд крупных корпораций (в частности, *BBC, IBM, Google, Oracle*) в качестве основного направления развития сети Интернета на ближайшие 5-10 лет предложили семантическую систему веб 3.0[3], основанную на “умной” обработке информации. Суть её заключается в том, что не пользователи, а сами компьютеры, машины, осуществляют поиск информации по содержимому, включая поиск по видео- и цифровым изображениям, основываясь на метаданных и метабазах. Таким образом, веб 3.0 должен решить самую актуальную проблему развития Интернета Будущего - поиска значимой информации, т.е. выработки семантических критериев информационной значимости. Одно из решений заключается в том, чтобы ранжировать информацию по источнику авторства, в зависимости от рейтинга источника. И сам рейтинг должен быть не автоматическим, начисляемым просто за активность в сети, а определяемым другими пользователями интернета. Другие, более популярные решения, в основном строятся вокруг метаданных.

В концепции веб 3.0 однозначно характеризуется найденный контент по ряду определенных признаков. В третьем вебе для обработки данных

[3] *Семанти́ческая паути́на* (англ.: *Semantic Web*) – часть глобальной концепции развития Интернета, целью которой является реализация возможности машинной обработки данных, доступной в вебе. Основной акцент концепции делается на работе с метаданными, однозначно характеризующими свойства и содержание ресурсов Всемирной паутины, вместо используемого в настоящее время текстового анализа документов. Термин *семантический веб* или *веб 3.0* впервые был введён Т. Бернерсом – Ли в 2001 г. Он определил его как “следующий шагом в развитии Сети”. В семантической паутине предполагается повсеместное использование, во-первых, универсальных идентификаторов ресурсов (URL), а во-вторых - онтологий и языков описания метаданных [Материал из Википедии – свободной энциклопедии 2009].

используется *универсальный идентификатор ресурсов* (URL) как ссылка не только на электронные адреса или определенные веб-страницы, но и на отдельных людей, города, художественные артефакты и т. д. Веб 3.0 становится как бы надстройкой над уже существующими системами социальных сетей и облегчает поиск и обработку информации, в первую очередь, для самих компьютеров. Осуществляется это технически дублированием содержания контента в метабазы.

При этом может возникнуть закономерный вопрос: “Зачем нужно облегчить обработку информации для компьютера?” Сейчас для людей информация готовится в виде текста, образов и звуков, а для компьютера – в виде специальных кодов. Семантическая сеть предусматривает объединение этих разных видов информации в единую структуру, где каждому элементу “человеческой” информации будет соответствовать компьютерный код – специальный смысловой тэг. Все тэги должны составлять единую иерархическую структуру RDF (сокр.: *Resource Description Framework* (русск.: *схема описания ресурса))*, на основе которой и будет работать семантическая сеть. Метаданные будут в обязательном порядке включать сведения о том, как, где и кем была собрана данная информация и как она структурирована, что позволит URL привести ссылки на конкретного пользователя [Стренталл 2007].

Уже сейчас в Интернете достаточно большое количество компаний развивает идеи семантического веба. Например, английская компания *Garlik* использует веб 3.0 для управления персональными данными в цифровом виде. В частности, компания работает над тем, чтобы дать возможность пользователям “обнаружить следы своего присутствия” в вебе и увидеть, что может раскрыть агрегирование этой информации, выставленной на обозрение через хранилище RDF. Компания Teranode среди прочего исследует использование технологий третьего веба для интеграции научных данных, особенно в области биологических наук. Новая платформа интернет-телевидения *Joost* широко использует RDF.

Наиболее продвинутыми разработками веб 3.0 можно назвать следующие:

FreeBase – сообщество пользователей, которые создают связи к свободно представленным базам *WikiPedia, Musicbranz* и другим. Слинкованные данные добавляются в Wiki-стиле по мета-признакам, категориям и принципам фольксомонии. В базе данных сейчас насчитывается около 20 000 фильмов, 350 000 музыкальных альбомов, 350 000 данных о людях, всего 873 категории. Каждую запись в базе можно обсудить, посмотреть отношения или отредактировать.

DBpedia – сообщество, которое извлекает структурированную информацию из Wikipedia и создает связи с другими источниками. Проект использует RDF (9,3 млн. документов с 647,348 связями на 11 языках), что позволяет делать SPARQL – запросы к этим данным (SPARQL – стандарт языковых запросов семантической паутины)). Несколько реализаций для различных языков программирования уже существуют. На данный момент имеет связанные ссылки с базами *Musicbranz, Geonames, YAGO-классификацией* и содержит почти 60 тысяч данных о людях. В базе представлены такие разделы, как фильмы, музыка, политика, наука и другие, постоянно пополняющиеся.

Friend-of-a-Friend (FOAF) – проект по созданию модели машинно-читаемых домашних страниц и социальных сетей. Сердцем проекта является

спецификация, которая определяет некоторые выражения, используемые в высказываниях о ком-либо: например, имя, пол и другие характеристики. Чтобы сослаться на эти данные, используется идентификатор, включающий уникальные свойства друга (например, SHAL-сумма от E-Mail адреса, *Jabber ID*, или URL домашней страницы, веблога). Основанный на RDF, определённый с помощью OWL и разработанный для лёгкой расширяемости, FOAF позволяет распределять данные между различными компьютерными системами.

WordNet – лексическая база для английского языка. В базе собраны имена существительные, глаголы, прилагательные и наречия, которые группируются в наборы познавательных синонимов (англ.: *synsets*). Synsets тесно связан с помощью умозрительно-семантических и лексических отношений. Результирующая сеть значимо связанных слов и понятий может быть найдена представленным на сайте навигатором. Ко всем данным базы открыт свободный доступ с помощью машинных запросов, выполненных на языке *SPARQL*.

Geonames – проект сопоставления географических названий с ассоциируемыми RDF-данными. Другими словами, географическая информация будет представлена на сайте по RDF-стандартам.

Следует заметить, что третий веб в его сегодняшнем “семантическом” понимании вовсе не собирается приходить на смену концепциям первого или второго веба. Скорее он выступает как ещё одно концептуальное дополнение, которое появилось как ответ на новые запросы пользователей сети и которое вовсе не замещает концепции *веб 1.0* или *веб 2.0*. По мнению Деймоса Стренталла, “Веб 3.0 на сегодняшний день в большей степени отвечает внутренним изменениям механизмов работы Сети, подчас незаметные обычному пользователю. Семантический веб является не революционным решением, которое однажды изменит мир вокруг нас, а постепенно внедряемая (и уже успешно) технология, инструмент, позволяющий в лучшей степени использовать доступные нам сейчас ресурсы” [Там же]. Ученый также считает, что основными отличиями между первым, вторым и третьим вебом являются более функциональные отличия:

– веб 1.0 – это доступ к информации, размещенной в сети Интернет на расстоянии клика;

– веб 2.0 – это отображение внутреннего мира человека на внешнем носителе в динамике. Сервисы, где созданы условия для самостоятельного генерирования гигабайтов;

– веб 3.0 – это формирование человека с помощью сетевых технологий (программно-технических систем) и изменение окружающего мира с помощью сетевых технологий. Именно третий веб, по Стренталлу, может стать механизмом саморегуляции человеческой популяции. Веб 3.0 – финальная стадия развития того предсингулярного Интернета, каким мы знаем его сейчас, объединяющая всё лучшее от первой и второй версии и добавляющая улучшенные механизмы взаимодействия между пользователем и контентом [Там же]. Так, Стренталл полагает, что “…идеальная форма развития Интернета на сегодняшний день кроется в адекватном выполнении самых примитивных запросов пользователя. Зайти в Интернет и скачать нужный реферат за 15 секунд, а не ползать полчаса по миллиону ссылок или отклонять бестолковые предложения пользователей социальной сети – вот тот веб 3.0, который всех нас ждет в ближайшие несколько лет. А уж зашли вы в инет с микрочипа,

встроенного в голову, или через обычный веб-браузер, совершенно не важно" [Там же].

Подчеркнем также, что Веб 3.0 [Berners-Lee 1998; Fensel, Wahlster, Lieberman, Hendler, 2003], подразумевает всеобщую персонализацию сети. Другими словами, новые интернет-сервисы агрегируют данные о каждом пользователе и автоматически подстраиваются к его предпочтениям: например, по запросу пользователя о покупке автомобиля поисковая система должна выдать ответ в виде адреса ближайшего автосалона. Таким образом, третий веб – это технологии, которые позволяют идентифицировать пользователя не как абстрактного посетителя, а как личность и таким образом выдать ему более точную информацию. Например, когда человек спрашивает у знакомого совет о том, как поступить в той или иной жизненной ситуации, собеседник, как правило, просит его более подробно рассказать о себе и о ситуации. Ведь чем большей информацией он обладает, тем точнее, как он полагает, будет его совет. Но если человек обращается к близкому другу, который знает его как личность на протяжении многих лет, то друг вряд ли потребует дополнительной информации в силу того, что она у него уже имеется. Аналогично данная ситуация будет происходить и в сети третьего веба: чем больше информации пользователь сообщит о себе, тем более точное решение получит от интернет-сервисов, причем данные собираются "… не за счет "набивания" контента пользователем, а в силу того, что система отслеживает выбор и действия пользователей" [Артищев 2009].

Следовательно, веб 3.0 является совершенно другой концептуальной моделью функционирования сети Интернет. И эта концептуальная модель "бросает" ряд вызовов "психолингвистике как проекту", которые я попытаюсь сформулировать через проблемные вопросы:

– какая лингвокоммуникативная модель будут соответствовать третьему вебу при такой кардинальной смене концептуальной модели развития Интернета?

– как это может повлиять на психолингвистические подходы и концепции к изучению слова и текста эпохи веб 3.0 и можно ли будет говорить о появление как *психолингвистики 2.0,* так и *3.0*?

– что нового привнесет такая кардинальная смена коммуникативной парадигмы в психолингвистику Интернета в целом?

– какими методами можно будет зафиксировать и описать с психолингвистических позиций особенности функционирования языка в третьем вебе?

– как переход к превалированию явно семантических методов анализа в третьем вебе может сказаться на развитии психолингвистического инструментария и скажется ли вообще?

Это изучение, по всей видимости, должно осуществляться с междисциплинарных позиций, т.к. уже существует достаточно много работ, где четко указывается, что изучение Интернета как социально-коммуникативного пространства должно проводиться в мультипарадигмальном ракурсе [Bergman, 2007; Hunsinger, 2005]. При этом возникает как междисциплинарная методология, так и междисциплинарный исследовательский инструментарий [Там же].

Здесь также требуется кардинальное расширение парадигмального оператора лингвистического знания, которое необходимо как для изучения

соприкосновения языка со средой (в данном случае – *Интернетом*), так и с его "носителем" (*человеком Сети*).

Более того, развитие всего академического дискурса в XX-XXI веке с его тенденциями к усилению междисциплинарности (экспансионизма), антропоцентричности, экспланаторности и функционализма, во-первых, не могли не сказаться и на развитии лингвистического знания [Кубрякова, 1995: 207]. И лингвистика XXI века становится всё больше и больше междисциплинарной научной областью. Возникновение новых информационных и медийных технологий только усиливает этот процесс.

Так, необходимость анализа текстов на электронном носителе с учетом сложности всего электронного контекста приводит к тому, что постепенно происходит кардинальный пересмотр исследовательского инструментария. Этот пересмотр затрагивает выбор классификационных критериев в определении единиц анализа, принципы организации экспериментальной выборки, соединение качественного и количественного уровня анализа данных и некоторые другие вопросы [Herring, 2004]. Однако самое важное, что при анализе электронного контента всё чаще говорят о появлении или необходимости разработки гибридных или мультимодальных методов его изучения, которые сочетали одновременно бы несколько уровней анализа данных [Bergman, 2007; Bryman, 2007; Herring, 2004; 2008; Morgan, 2007; Pauwels, 2005]. В качестве иллюстрации можно привести диссертационное исследование И. А. Ильиной, посвященного изучению восприятия гипертекста в Интернете [Ильина, 2009]. Ученая указывает, что анализ исследовательских проектов и общетеоретических работ, посвященных гипертексту и гипертекстовым системам, позволяет выделить двухуровневую проблематику гипертекста – *теоретическую* и *техническую*, т. е. анализ, фрагментацию и описание текстовых конструкций, с последующим техническим воплощением обработанных текстовых элементов. Параллельно существует и другие подходы к анализу гипертекста, которые Ильина определяет как подходы *пользовательской направленности*, среди которых выделяются метод *логико-смыслового моделирования*, *тензорный* и *паттерновый* подходы, *теория пространства понятий,* подходы в рамках компьютерная лингвистики и эргосемиотики [Там же: 4]. Также исследования гипертекста проводятся и с позиций постмодернистского анализа с использованием принципов деконструктивизма (Ж. Деррида), *языка бессознательного* (Ж. Лакан), *шизоанализа, концепции ризомы* (Ж. Делез, Ф. Гваттари), *концепции "открытого" текста* (У. Эко) и прочее. Таким образом, эффективное изучение столь сложного явления, которым является гипертекст в Интернете, становится возможным практически только с позиций полипарадигмального междисциплинарного анализа. При этом анализируя историю исследований гипертекста в лингвистике, ученая указывает, что "…зарубежные ученые, работающие в рамках компьютерного подхода, рассматривали в основном лишь лингвистические и психологические особенности гипертекста с точки зрения текстуального подхода, исключая из поля анализа особенности мультимедийного гипертекста, как особой семиотико-лингвистической вариации массмедийного текста. Для отечественных исследователей преобладающим является текстуальный подход к изучению гипертекста. Настоящий переворот во взглядах на гипертекст, можно связать с развитием семиотического направления, который, с нашей точки зрения, является наиболее адекватным при анализе мультимедийного пространства Интернет.

Данный подход позволяет охватить все многообразие знакового содержания и структурных особенностей медийного ресурса гипертекстовой формы" [Там же: 5]. По мнению И. А. Ильиной, интерактивный поликодовый веб-контент (например, онлайновых СМИ) состоит из нескольких семиотических блоков, которые требуют своего отдельного дисциплинарного изучения. Так, "…текстовый блок принадлежит сфере филологии, программное воплощение и представление текстовых конструкций в электронном нелинейном виде относится к сфере компьютерной коммуникации и информационных систем, а мультимедиа, как важная составляющая гипермедиа, относится к сфере интересов дизайнеров и медиа-специалистов, работающих с аудио- и видеоинформацией" [Там же]. Таким образом, исходя из столь сложной структуры веб-контента, автор полагает, что "… на первый план выдвигаются не только проблемы создания гипертекстового контента, но и проблемы исследовательского характера – поиск способов комплексного анализа мультиформатного представления текста. В связи с этим своевременно выдвинуть положения о систематизации методологических подходов к изучению гипертекста как семиотико-лингвистической вариации массмедийного текста, поскольку это поможет создать целостное представление относительно многих практических аспектов данной проблемы, помочь создателям мультимедиаконтента в решении сугубо утилитарных задач" [Там же: 6]. На основании проведенного исследования разнообразных инструментариев по анализу гипертекста, автор приходит к выводу, что "…приоритетными методами анализа гипертекста как семиотико-лингвистической вариации массмедийного текста являются психолингвистика и семиотика" [Там же].

Я привела столь объемное цитирование работы И.А.Ильиной, т. к. она, на мой взгляд, достаточно четко иллюстрирует всю сложность изучения функционирования текста в мультимедийной среде и показывает необходимость разработки полипарадигмальных подходов к анализу сложных медийных объектов.

Выводы. Следует подчеркнуть, что появление Интернета и осмысление его феномена с точки зрения парадигмы социальных наук привело как к возникновению новой междисциплинарной области знания – интернет-студий, так и к усилению междисциплинарности собственно всей гуманитарной науки. Ряд исследователей Интернета говорит уже о *трансдисциплинарности* этого знания, понимая под этим ситуации, когда решается какая-либо общая проблема в несвязанных или частично соприкасающихся между собой (в плане междисциплинарности) областях знания [Hunsinger, 2005: 278]. Полагают, что такой подход порождает общий контекст, формирует тему исследований и создает такие аксиомы, знания и дискурсы, которые "функционируют" как в научном мировоззрении, так и за его рамками, на уровне обыденного знания. Трансдисциплинарный подход способствует тому, что более широкая аудитория (а не только научная) смогла бы воспринять сложный, глобализированный и постоянно изменяющийся мир Сети. Дж. Хунсингер также высказывает мнение, что в будущем интернет-исследования пойдут именно по пути развития трансдисциплинарного знания [Там же: 279].

Очевидно, по пути расширения своего парадигмального оператора должна пойти и психолингвистика.

…И это, наверное, будет одним из самых серьезных вызовов не только для этой дисциплины, но и для всей лингвистики, изучающей функционирование языка в новых средах его обитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артищев А. Сеть меняет концепцию. – [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация // RSS NetUa. (2009). - Режим доступа: http://rss.net.ua/2101. - (Проверено 17.07.2009).
2. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Челябинск, 2005 – 266 с.
3. Галицкий Е., Сидорова А. Опросы "Интернет в России" (март 2009). – М.: ФОМ, 2009. – 58с. – [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация. – Режим доступа: http://bd.fom.ru/report/cat/smi/smi_int/int0309. – Проверено 15.08.2009.
4. Горошко Е.И. Текст эпохи веб 2.0: психолингвистический анализ // Вопросы психолингвистики. – М.: ИЯ РАН, 2009а. – Вып.9. – С.267 – 281.
5. Горошко Е.И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении. – Харьков: ЧП "Либуркина Л. М.", 2009б. – 802 с.
6. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: настоящее и будущее // О некоторых чертах цивилизации будущего. Научное издание по материалам Международного Форума к 90-летию со дня рождения академика РАН Н. Н. Моисеева / Под редакцией А. Т. Никитина и С. А. Степанова. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2008а. – С.455-466.
7. Горошко Е.И. Психолингвистика интернет-коммуникаций // Вопросы психолингвистики. – М.: ИЯ РАН, 2008б. – Вып.7. – С.9–11.
8. Горошко Е.И. Изменяющаяся языковая реальность и попытки её осмысления с позиций современной психолингвистики // Язык – сознание – культура – коммуникация: Сб. докл. – Саратов: Издательский центр "Наука", 2008в. – С. 160–167.
9. Ильина И.А. Проблема изучения и восприятия гипертекста в мультимедийной среде Интернет. – Автореф. дисс. канд. филол наук: 10.01.10. – М., 2009. – 20 с.
10. Компанцева Л.Ф. Интернет-лингвистика. Когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы. – Луганск: Альма-матер, 2008. – 528 с.
11. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С.144–238.
12. Литневская Е. И., Бакланова А. П. Психолингвистические особенности Интернета и некоторые языковые особенности чата как исконно сетевого жанра // Вестник МГУ. – 2005. – № 6. – С. 46–61. – (Сер. Филология).
13. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. – Волгоград: Изд-во ВГПУ "Перемена", 2009. – 477 с.
14. Лутовинова О.В. Интернет как новая "устно-письменная" система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена: общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология): научный журнал. – СПб., 2008. – № 11 (71). – С. 58–65.
15. Мальковская И.А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.
16. Наумов А. Образование 2.0 стучится в дверь… откроем? - [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация // "Компьютерра". – 2008. - №44. –Режим доступа: offline.computerra.ru/2008/760/388331. - Проверено 15.08.2009.
17. Раскладкина М. К. Интернет как средство организации информационно-политического пространства России: Дисс.... канд. полит. наук: 10.01.10. – Санкт-Петербург, 2006 – 198 с.
18. Сагалаева Е. Глубокий веб – [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация (2007) // Алёна C++ программирование для прагматиков. - Режим доступа: http://alenacpp.blogspot.com/2007/01/blog-post_11.html. - Проверено 15.08.2009.
19. Самелюк М.М. Интернет-досуг в контексте трансформации социального времени. – Дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.01. – Москва, 2006. –164 с.

20. Стренталл Д. Третий веб. – [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация (2007). – Режим доступа: http://www.xakep.ru/post/40176/default.asp. - Проверено 15.08.2009.
21. Тихонова С.В. Коммуникационная революция сегодня: Информация и сеть // Полис, 2007а. – С. 53–64.
22. Тихонова С.В. Логика современной коммуникационной революции // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2007б. – №1. – С. 58–65. – (Серия “Социология”).
23. Фрумкина Р.М. Психолингвистика как проект // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. XYI международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: Тезисы докладов (Москва, 15-17 июня 2009г.). – М.: Изд-во Эйдос, 2009. – С. 67–72.
24. Bergman, M. M. Multimethod Research and Mixed Methods Research: Old Wine in New Bottles? // Journal of Mixed Methods Research. – 2007. - Vol.1. - N1. - P.101-104.
25. Berners-Lee T. Semantic Web Road Map. An attempt to give a high-level plan of the architecture of the Semantic WWW. - [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация (1998). // 3WC Design Issues. - Режим доступа: http://www.w3.org/DesignIssues/Semantic.html. - Проверено 18.03.2009.
26. Bryman A. Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research // Journal of Mixed Methods Research. – 2007. - Vol.1. - N1. - P.8-22.
27. Fensel D., Wahlster W, Lieberman H., Hendler J. L. Spinning the Semantic Web. Bringing the World Wide Web to Its Full Potential - Cambridge: MIT Press, 2003. - 267p.
28. Herring S. Language and the Internet. In: W. Donsbach (Ed.), International Encyclopedia of Communication. Blackwell Publishers. – 2008. – P. 279-304. – [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация. - Режим доступа: http://ella.slis.indiana.edu/~herring/lg.inet.pdf. – Проверено: 05.06.2009.
29. Herring S. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior // S. A. Barab, R. Kling, and J. H. Gray (Eds.), Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. – New York: Cambridge University Press, 2004a. – P. 338-376.
30. Hunsinger J. Toward a Trandisciplinary of Internet Research // The Information Society. – 2005. – №21. – P. 270-283.
31. Internet is Now 40 Years Old and 1,663 Million Strong, Internet is Now 40 Years Old and 1,663 Million Strong. - [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация. – 2009. // Internet Stats Today. - World Internet Usage Statistics – Internet Market Research. - Режим доступа: http://internetstatstoday.com/. - (Проверено: 05.06.2009).
32. MacManus R. Berners-Lee Disses Web 2.0 // ReadWriteWeb/. - [Электронный ресурс]. – Интернет-публикация. - 2006. - Режим доступа: http://www.readwriteweb.com/archives/berners-lee_disses_web20.php. - (Проверено 18.03.2009).
33. Morgan M. M. Paradigms Lost and Pragmatism Regained. Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods // Journal of Mixed Methods Research. – 2007. - Vol. 1. - N 1. - P. 48-76.
34. Pauwels L. Websites as visual and multimodal expressions: Opportunities and issues of online hybrid media research // Media, Culture & Society. – 2005. - Vol.27. - N4. - P. 604-613.
35. Shedletsky L. J., Aitken, J. E. Human Communication on the Internet. - New York: Pearson Education, 2004. – 277 p.
36. Yates S. T. Oral and Written Linguistics Aspects of Computer Conferencing: A Corpus Based Study // Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspective. - Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996. – P. 29-46.

УДК 811.161.1'42

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТЫ

Лариса Компанцева
(Киев, Украина)

У статті прослідкуються етапи становлення інформаційно-комунікативних технологій; досліджуються можливі когнітивно-філософські трансформації інформаційного суспільства; визначаються складові Інтернет-комунікації як нового типу комунікації інформаційного суспільства.

Ключові слова: *Інтернет-комунікація, інформаційне суспільство, інформаційно-комунікативні технології, мережеві технології, комунікативні трансформації.*

В статье прослеживаются этапы становления информационно-коммуникативных технологий; исследуются возможные когнитивно-философские трансформации информационного общества; определяются составляющие Интернет-коммуникации как нового типа коммуникации информационного общества.

Ключевые слова: *Интернет-коммуникация, информационное общество, информационно-коммуникативные технологии, сетевые технологии, коммуникативные трансформации.*

This article shows the steps of information and-communication technologies; investigates possible cognitive-philosophical transformation of the information society; defines the constituent Internet communication as a new type of communication of the information society.

Key words: *Internet communication, information society, information and communication technology, network technology, communication transformation.*

Постановка проблемы. Глобальность, полилогичность, интерактивность – значимые составляющие коммуникативной ситуации в современном мире. Переход от монолога к полилогу определяет изменение философских воззрений общества и возникновение новых типов коммуникации.

Актуальность исследования. Вхождение в научный обиход понятия *информационное общество* предполагает определение лингвистических, коммуникативно-прагматических, философских условий его существования.

Анализ последних исследований и публикаций. В последние годы были предприняты первые попытки комплексного исследования Интернет-коммуникации сквозь призму информационно-коммуникативных технологий. Среди наиболее известных следует назвать следующие работы:

Е.Н. Галичкина. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (Дис… канд. филол. наук: 10.02.02 / Астрахан. гос. пед. ун-т. – Астрахань, 2001. – 208 с.); Л.Ф. Компанцева. Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском пространстве: Монография (Луганск: Альма-

матер, 2006.– 392 с.); Л.Ф. Компанцева. Философия Сети Интернет: школа Бернарда Лонергана и славянский опыт: Монография (Луганск: Знание, 2006.– 352 с.); Л.Ф. Компанцева. Интернет-лингвистика: коммуникативно-прагматический и лингвокультурологический аспекты (Луганск: Знание, 2008. – 528 с.); П.Е. Кондрашов. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект (Дис… канд. филол. наук: 10.02.02 / Кубан. гос. ун-т.– Краснодар, 2004. – 189 с.); Ф.О. Смирнов. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках (Дис… канд. фил. наук: 10.02.02 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2004. – 222 с.); Г.Н. Трофимова. Языковой вкус Интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: Монография (М.: Изд-во РУДН, 2004. – 380 с.); Н.Н. Рудниченко "Дискурс електронних засобів масової комунікації в інформаційному суспільстві" (Дис… канд. фил. наук: 10.02.15 / Київ. нац. ун-т. ім. Т.Шевченка. – Київ, 2008. – 240 с.); Е.И. Горошко. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении: Монография (Х.: ФЛП Либуркина Л.М., 2009. – 816 с.).

Цель данной статьи – исследовать воздействие информационных технологий на формирование нового типа коммуникации.

Изложение основного материала. Зарождение информационных технологий привело к глобальному переосмыслению мира и формированию нового типа коммуникации. Это заявление было сделано Маршалом МакЛюэном, которому принадлежат метафоры, вошедшие сегодня в терминологический аппарат западных учебников – "*глобальная деревня*", "*век информации*", "*среда – это сообщение*" (medium is message). Говоря об исторических перспективах информационных революций, М. МакЛюэн обращался, прежде всего, к типографским инновациям XV века. Он отмечал, что вмонтирование вовнутрь типографических репродукций (соположение языка и информации в рекомбинированных частях) и одновременное осознание экспансии в распределении знания явились революцией, приведшей к изменению всего печатного дела [4]. Используя анализ "культуры печатания", М. МакЛюэн сравнивает ее с результатами технологических изменений [3]. Сравнение, используемое М. МакЛюэном относительно движения медиа в сторону *горячих* (закрытое, однонаправленное/переданное, завершенное сообщение) и *холодных* (открытое, разнонаправленное/интерактивное сообщение), вызвано желанием подчеркнуть интерактивность вовлеченности сетей в передачу информации. М. МакЛюэн аргументирует появление новых "холодных" технологий, расширяющих человеческие возможности и увеличивающих те аспекты практики, которые изначально были ограничены в пространстве или во времени. М. МакЛюэн размышлял о технологическом продвижении общественных трансформаций. По его мнению, общество часто представляется суммой коммуникаций, происходящих внутри него, и влияние технологии на коммуникацию, следовательно, остается в центре многих исследований нового века.

Марк Постер использовал знаменитое положение М. МакЛюэна *"medium is message"* и развил его далее. М. Постер выделил три модуса информации, три различных способа соположения коммуникативного знания и бытия в обществе, говоря о том, что "история может быть периодизирована изменениями в структуре способов коммуникации [12, с.6]". Различным эпохам присущи различные коммуникативные стратегии и тактики, что приводит к возникновению новых обществ. М. Постер экспериментально идентифицирует главные этапы развития коммуникативных технологий, такие как "лицом к лицу"; словесно опосредованная замена; записанные изменения, опосредованные печатанием; электронно опосредованные изменения. Первый этап характеризуется "символическими соответствиями, второй – представлением знаков, третий – информационной симуляцией [12, с.6]". Эти этапы не являются последовательными: несмотря на то, что каждая ступень исторически является более поздней, чем предыдущая, они не заменяют друг друга, а скорее накладываются друг на друга. Каждый из методов сохранения и передачи информации основательно вклинивается в сети взаимоотношений, которые составляют общество, и это приводит к глубоким изменениям в самом обществе [12, с.7].

Одним из ключевых моментов грядущих трансформаций информационного общества являются когнитивные возможности людей и их коммуникативный потенциал. Истер Дисон замечает, что каждая личность должна проявить себя, потому что, формируя сети и поддерживая их соответствующей информацией, человек получает множественные преимущества; каждая отдельная личность должна играть активную роль в существующих сообществах или создавать свои собственные; предлагать свои продукты через сеть, помогая себе и другим [11, с.281–286].

М. Кастельс, размышляя о модификации информационного общества в сетевое, отмечал, что этот этап обусловлен двумя типами изменений – трансформацией общества (и его экономики) и трансформацией сознания людей. Используя эти два типа изменений, М. Кастельс сделал вывод о том, что компьютерные технологии продуцируют новый тип общества и коммуникации – сетевые (см. подробнее: [7-10]). М. Кастельс был первым исследователем, который определил всю значимость повсеместного распространения сетевых технологий и отметил, что этот процесс является продуктом сетевого общества, в котором не только компании, но и личности могут получать выгоду от новых коммуникативных возможностей. Электронные сети поддерживают развитие и распространение знаний и информации, дающих возможность более быстрой адаптации. Кроме того, М. Кастельс обратил внимание на то, что развивающие процессы изменились от бытия, основанного на физических ресурсах, к возрастанию доверия к мобилизации и координации знаний и информации. Эти процессы приводят к актуализации феномена Интернет-коммуникации, который полностью вписывается в философию, социологию и психологию нового общества.

Интернет-коммуникация – один из возможных терминов для обозначения коммуникативных действий в Сети Интернет.

В последних исследованиях Интернет-коммуникации встречаются следующие определения этого феномена. Е.Н. Галичкина под "компьютерным общением" понимает коммуникативное действие, подразумевающее обмен информацией посредством компьютера [1, с.32]. Ф.О. Смирнов использует понятие "электронная коммуникация", которое, по мнению автора, содержит эксплицитное указание на электронный канал передачи информации [5, с.12–16].

П.Е. Кондрашов сополагает понятия "коммуникативное пространство" и "компьютерное общение", отмечая, что подобное сближение подтверждается

“распространением в этой сфере динамических и локальных метафор типа *‘зайти в Интернет’, ‘бродить по Интернету’, ‘заглянуть в чат’, ‘встречаться на форуме’, ‘доступ в Паутину’* и под., подтверждающих восприятие Интернет-общения именно как общения в определенном (даже замкнутом, хотя и необъятном) пространстве [2, с.23]”.

Г.Н. Трофимова отмечает революционные преобразования традиционной коммуникативной среды в Интернете, приводящие в результате к возникновению веб-коммуникации – “интерактивной межличностной коммуникации [6, с.112]”.

В западной литературе существует устоявшийся термин – “коммуникация, опосредованная компьютером” (computer mediated communication), что наиболее близко предлагаемому нами понятию ***Интернет-коммуникация.*** Все определения: ***компьютерное общение, электронная коммуникация, Интернет-коммуникация***, ***веб-коммуникация*** – весьма близки, но не совпадают по своему объему. Понятие ***Интернет-коммуникация*** предполагает ограниченность взаимодействия коммуникантов в Интернете, тогда как понятия ***электронная коммуникация***, ***компьютерная коммуникация*** – шире, поскольку могут включать в себя, например, общение в локальных сетях.

В данном исследовании мы используем понятие ***Интернет-коммуникация*** и определяем следующие признаки этого феномена:

1. Интернет-коммуникция происходит в новой информационной среде, отличающейся многообразием субъектов речи, их иллокутивных установок, взаимодействием различных дискурсивних практик. В Интернет-коммуникации переплавляются и смешиваются жанры, стили, типы и виды речи. “Одни из них смешиваются, другие, наоборот, дробятся, третьи сохраняют свои основные характерные черты, четвертые исчезают, пятые возрождаются, а шестые появляются в речевой практике впервые [6, с.112]”.

2. Прагматическая организация Интернет-коммуникации в качестве основополагающих единиц предполагает использование гиперкатегории – ***гипертекст, виртуальный дискурс, жанровый формат.***

3. Субъект Интернет-коммуникации исполняет множество ролей, одновременно соприсутствует во множестве реальностей, зеппингово формирует палитру восприятия и оценки мира. Меняются принципы организации коммуникации: она приобретает трансформационный, кросскультурный характер.

4. Интернет-коммуникация строится на принципах актуальности, открытости, интерактивности, автономности и интертекстуальности. Эти принципы созвучны соционормативным канонам человека и мира эпохи постмодерна: анонимность общения, актуализация языковой игры и множественности построения “Я” личности. В этих условиях субъект приобретает максимум возможностей для любого рода коммуникативного конструирования, попадая в точку пересечения текстовых плоскостей. Подобный уровень коммуникации свидетельствует о множественности культурных практик в отдельном типе культуры. Эта множественность предполагает развитие текста, дискурса, самого процесса коммуникации, синхронизирующих прошлое, настоящее и будущее, ценности и смыслы, которые детерминируют философию, религию, психологию, язык в единую систему межпланетарного общения.

5. Интернет-коммуникация все более воздействует на различные типы внесетевых дискурсов и внесетевую коммуникативную практику.

6. Дистантность, разделенность в пространстве и во времени, опосредованность компьютером усложняют процесс коммуникации в Интернете, она становится многочленной и приобретает две модели реализации – асинхронную и синхронную: а) асинхронная коммуникация по принципу “один – одному”, например, электронная почта; б) асинхронная коммуникация по принципу “многие – многим” (списки тематических рассылок); в) асинхронная коммуникация, которая характеризуется тем, что получателю необходимо найти сайт для получения доступа к нужной информации, и может быть построена по принципу “многие – одному” или “один – многим”; г) синхронная коммуникация, которая может быть построена по принципам “один – одному”, “один – нескольким” и “один – многим” (чаты, форумы, ICQ) (см. подробнее: [6, с.124]).

7. Интернет-коммуникация использует новую форму языка – письменно-устную, что оказывает специфическое воздействие на нормотворчество, жанрообразование и реализацию всей коммуникативной практики в Сети.

Выводы. Глобальные коммуникативные трансформации общества привели к возникновению новой среды общения и нового типа коммуникации, которая все более воздействует на внесетевые дискурсы и внесетевую коммуникативную практику. Трансформационный, кросскультурный характер коммуникативной практики определяет взаимодействие личности и глобальной среды. Массовая коммуникационная компетентность формируется как самоускоряющаяся и самосохраняющаяся сущность. Адаптация личности к подобной языковой ситуации видится кросскультурной проблемой, первоочередным фактором, влияющим на целый ряд социальных процессов

Перспективы дальнейших исследований. Когнитивно-прагматический поход позволит проследить развитие коммуникативного знания в истории становления информационно-коммуниктаивных технологий; исследовать возможные когнитивно-философские трансформации информационного общества; определить составляющие Интернет-коммуникации как нового типа коммуникации информационного общества. Кроме того, актуальным заданием видится прогнозирование перспектив развития Укрнета и Рунета, их возможного влияния на философию, ментальность и реально-виртуальное существование современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галичкина Е.Н Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: Дис… канд. филол. наук: 10.02.02 / Астрахан. гос. пед. ун-т. – Астрахань, 2001. – 208 с.
2. Кондрашов П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: Дис… канд. филол. наук: 10.02.02 / Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2004. – 189 с.
3. МакЛюэн М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В.Николаева. – М.; Жуковский: КАНОН-прес-Ц, Кучково поле, 2003. – 464 с.
4. МакЛюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. – М.: Акад. проект, 2005. – 496 с.
5. Смирнов Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках: Дис… канд. фил. наук: 10.02.02 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2004. – 222 с.
6. Трофимова Г.Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 380 с.

7. Castells M. An Introduction of the Introduction Age // City 7. – 1997. – P.6–16.
8. Castells M. The Power of Identity. The Information Age: Economy, Society and Culture. – Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1997. – Vol. II. – 461 p.
9. Castells M. The End of the Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture. – Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1997. – Vol. III. – 418 p.
10. Castells M. Information Technology and Global Capitalism // On the Edge: Living with Global Capitalism / Ed. by M. Hutton, A. Giddence. – London: Jonathan Cape, 2000. – P. 52–74.
11. Dyson E. Release 2.0: A Design for Living in the Digital Age. – London: Viking, 1997. – P. 281–286.
12. Poster M. Cyberdemocracy: The Internet and the Public Sphere // Reading Digital Culture / Ed. by D. Trend. – USA: Blackwell Publishers Ltd, 2000. – P. 259–271.

УДК 316.22

ТИПОЛОГІЯ АКСІОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ МАС-МЕДІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Тетяна Кузнєцова
(Суми, Україна)

У статті розглянуто типологію аксіологічних моделей мас-медійної інформації, описано теоретично можливі види оцінних текстів, побудованих на основі цих моделей.
Ключові слова: *аксіологічна модель, мас-медійна інформація, оцінний текст, макротекст, власне текст.*

В статье рассмотрена типология аксиологических моделей масс-медийной информации, описаны теоретически возможные виды оценочных текстов, созданных на основе этих моделей.
Ключевые слова: *аксиологическая модель, масс-медийная информация, оценочный текст, макротекст, собственно текст.*

The article examines types of axiological models of mass-media information. There are also described theoretically possible kinds of evaluative texts that were made on the bases of these models.
Key words: *axiological model, mass-media information, evaluative text, macro-text, proper text.*

Постановка проблеми. Дослідження певного феномену, як правило, передбачає створення його моделі – деякої “відсутньої структури” (У. Еко), яка не існує сама по собі, є продуктом цілеспрямованих дій людини і дозволяє розглянути явище під певним кутом [14, с.63–64]. Модель – це зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об’єкта, використовується для одержання нових знань про об’єкт [3, с.535].

У процесі аксіологічних досліджень медіатекстів значну роль відіграють

7. Castells M. An Introduction of the Introduction Age // City 7. – 1997. – P.6–16.
8. Castells M. The Power of Identity. The Information Age: Economy, Society and Culture. – Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1997. – Vol. II. – 461 p.
9. Castells M. The End of the Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture. – Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1997. – Vol. III. – 418 p.
10. Castells M. Information Technology and Global Capitalism // On the Edge: Living with Global Capitalism / Ed. by M. Hutton, A. Giddence. – London: Jonathan Cape, 2000. – P. 52–74.
11. Dyson E. Release 2.0: A Design for Living in the Digital Age. – London: Viking, 1997. – P. 281–286.
12. Poster M. Cyberdemocracy: The Internet and the Public Sphere // Reading Digital Culture / Ed. by D. Trend. – USA: Blackwell Publishers Ltd, 2000. – P. 259–271.

УДК 316.22

ТИПОЛОГІЯ АКСІОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ МАС-МЕДІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Тетяна Кузнєцова
(Суми, Україна)

У статті розглянуто типологію аксіологічних моделей мас-медійної інформації, описано теоретично можливі види оцінних текстів, побудованих на основі цих моделей.

Ключові слова: *аксіологічна модель, мас-медійна інформація, оцінний текст, макротекст, власне текст.*

В статье рассмотрена типология аксиологических моделей масс-медийной информации, описаны теоретически возможные виды оценочных текстов, созданных на основе этих моделей.

Ключевые слова: *аксиологическая модель, масс-медийная информация, оценочный текст, макротекст, собственно текст.*

The article examines types of axiological models of mass-media information. There are also described theoretically possible kinds of evaluative texts that were made on the bases of these models.

Key words: *axiological model, mass-media information, evaluative text, macro-text, proper text.*

Постановка проблеми. Дослідження певного феномену, як правило, передбачає створення його моделі – деякої “відсутньої структури” (У. Еко), яка не існує сама по собі, є продуктом цілеспрямованих дій людини і дозволяє розглянути явище під певним кутом [14, с.63–64]. Модель – це зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об’єкта, використовується для одержання нових знань про об’єкт [3, с.535].

У процесі аксіологічних досліджень медіатекстів значну роль відіграють аксіологічні моделі, які сприяють визначенню оцінного навантаження представленої у них інформації.

Метою розвідки є розбудова аксіологічних моделей інформації в медіатекстах на підставі взаємодії різних типів оцінок (позитивної, негативної, нейтральної).

Виклад основного матеріалу. Сьогодні усталилася практика використання аксіологічних моделей у формі таких будов, які “імітують онтологічний і оцінний план висловлення та мають бінарну опозицію, елементи якої можуть перебувати у відношеннях протиставлення, зіставлення тощо [1, с.42]”. Це насамперед опозиції типу “свій – чужий”, “старий – новий”, “добрий – поганий”, що виявляються у різноманітних текстах. Саме через ці аксіологічні моделі, на думку деяких мовознавців, у газетному тексті реалізуються ціннісні орієнтації суспільства [Там само, с.42]. Актуалізуючись за певних умов, зазначені моделі скеровують адресатів інформації на позитивне чи негативне сприйняття того чи іншого образу, представленого в тексті. Проте вони не завжди можуть визначити оцінку всього матеріалу, оскільки, по-перше, не у кожному тексті себе виявляють взагалі , а по-друге, в тексті можуть бути й інші аксіологічні опозиції.

Зважаючи на те, що будь-який “текст, як продукт мовлення й предмет перцепції, фігурує в комунікативному середовищі у вигляді неоднозначної графічно-мовної системи й структури [9, с.106]”, а аксіологічна модель – насамперед будова, яка імітує оцінний план висловлення, вбачаємо доцільним представити аксіологічну модель інформації у вигляді такої абстрактної будови, що відтворює оцінну структуру тексту.

Проблема структурної організації тексту є однією з активно досліджуваних як у зарубіжному, так і вітчизняному мовознавстві, оскільки становлення лінгвістики тексту почалося саме з аналізу його структурних особливостей. За свідченням Т.А. ван Дейка та В. Кінча, структурні моделі текстів були розроблені ще в класичній поетиці та риториці [4]. Сучасні фахівці з галузі текстолінгвістики пропонують різноманітні принципи структурної організації тексту, серед яких можна виділити семантичне, синтаксичне, архітектонічне (або формальне), композиційне (змістове), темо-рематичне, стилістичне членування [7, с.70; 6, с.57; 2, с.21–22]. Як правило, зазначені типи структурної організації досліджуються на матеріалах літературно-художніх творів. У будову медіатекстів закладені дещо інші критерії, що зумовлено як специфікою представленої в них інформації, так і їх функціональним призначенням.

За теорією В. Різуна, будь-який мас-медійний текст має авторську змістову (з погляду автора) і перцептивну змістову (з погляду реципієнта) структури [9, с.108]. Кожна з цих структур є інваріантом, який реалізується у фактологічних, тематичних, композиційних, архітектонічних, логіко-поняттєвих, емоційно-експресивних, інформаційних, комунікативних варіантах. Емоційну насиченість тексту виражає емоційно-експресивна структура. Вона знаходить свій вияв у кожному реченні, яке залежно від його емоційного забарвлення може бути позитивним, негативним і нейтральним. Підставою для виявлення тих чи інших емоцій є факт наявності у текстовому просторі відповідних мовно-експресивних засобів. Залежно від того, яких речень (позитивних, негативних чи відносно нейтральних) виявиться більше, таким і буде емоційно-експресивне забарвлення тексту [Там само].

Ґрунтуючись на запропонованій В. Різуном теорії емоційної структури тексту, вважаємо, що оцінка представленої в тексті інформації також закладена в умовну структуру. З погляду структурної організації медійного тексту основними його структурними елементами є архітектонічні компоненти – рубрика, заголовок, вріз, основний текстовий блок, абзац, які й можуть бути закладені в основу аксіологічної моделі інформації.

Під аксіологічною моделлю інформації пропонуємо вважати конструкцію, що відтворює оцінну структуру тексту з погляду його архітектонічно-композиційної організації.

При сприйнятті медійної інформації не всі архітектонічні елементи є значущими з погляду їх ролі у формуванні оцінної структури тексту: читач, як правило, не здійснює детального опрацювання тексту[1], а насамперед "вихоплює" інформацію із сильних позицій дотекстових і власне текстових структур. Дотекстові структури (або передтексти, за І. Гальперіним) - це елементи, представлені заголовковим комплексом: системою "змістових компонентів, які, з одного боку, тісно пов'язані зі змістом тексту, репрезентують його зміст, з іншого боку, є позатекстовими елементами [9, с.193]". Це так звані "висунуті" елементи, які у змістовому плані зберігають смислову цілісність з основним текстом, а у структурному - виявляють деяку самостійність, відокремленість від основного тексту. Цей комплекс містить власне заголовки, підзаголовки, ліди, анонси, що передають зміст усього повідомлення у компресованій формі. Наявність цих компонентів допомагає читачеві розшифрувати зміст усього повідомлення й оцінити його як позитивний, негативний чи нейтральний. Ця функціональна особливість зазначених частин зумовлена психологічними закономірностями читацького сприйняття будь-якого тексту. Психологи з'ясували, що в процесі сприймання інформації спрацьовує механізм, який прогнозує структуру значного смислового масиву на підставі невеликого тексту (заголовкового комплексу), що й дозволяє сформувати уявлення про зміст подальшого тексту. Основними "опорними точками", які дають повне уявлення про весь медіатекст і виконують роль умовних провідників, є заголовки та ліди. Саме ці структурні елементи відіграють значну роль в активізації оцінного фону, беруть активну участь у формуванні оцінки про прочитаний текст.

Заголовок – це не лише назва, номінант, "дотекстовий показник тексту", що несе інформацію, це й оцінний сигнал усього тексту, в якому автор виражає своє ставлення до змісту всього матеріалу, фактів, поданих у ньому. Заголовок як рамковий знак є синергетичним, у ньому вміщено весь емоційно-експресивний, когнітивно-асоціативний потенціал подальшого тексту. Лід - це початок, "виділений в інтонаційний чи графічний спосіб перший абзац журналістського матеріалу [11, с.50]", "стиснуте повідомлення, яке пояснює або коментує текстовий матеріал [13, с.49]"; вступна частина, зачин, "певний стрижень" (В. Здоровега) журналістського тексту. І хоча його немає в переліку

[1] Кожен текст може бути прочитаний на трьох рівнях: перший – це перегляд рубрик, заголовків, фото і текстівок (завдяки якому 80-90% читачів орієнтуються у подіях за кілька хвилин); другий – прочитання виносок, врізок, "вікон" (цьому рівню прочитання віддають перевагу понад 50% реципієнтів); третій рівень – прочитання лідів, виділених частин, закінчень) [5, с. 162-163].

архітектонічних елементів тексту [9, с.8], він виконує важливу роль у його структурно-смисловій організації, оскільки розшифровує зміст заголовку, "притягує увагу до смислу, пропонує тему та ритм [12, с.158]".

У зв'язку з цим при аксіологічному моделюванні мас-медійної інформації вважаємо за доцільне виокремити саме трикомпонентні аксіологічні моделі на рівні заголовка, ліда й безпосереднього тексту, кожен структурний блок якої впливає на ціннісну насиченість усього матеріалу загалом.

Умовна тричленна конструкція, яка репрезентує ту чи іншу оцінну інформацію у зазначених структурах, є аксіологічною моделлю макротексту. Залежно від оцінного знака кожної виділеної структурної частини аксіологічні моделі макротекстів можуть набирати такого вигляду (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Аксіологічні моделі макротексту

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
З	+	+	+	-	-	-	-	+	**0**	**0**	**0**	**0**	+	+	+	**0**	**0**	-	+	-	+	**0**	**0**	-	**0**	-	**0**
Л	+	+	-	+	-	+	-	-	**0**	+	**0**	+	**0**	**0**	+	**0**	-	+	-	**0**	**0**	+	-	-	-	**0**	**0**
Т	+	-	-	+	-	-	+	+	**0**	+	+	**0**	+	**0**	**0**	-	-	**0**	**0**	+	-	-	+	**0**	**0**	-	-

З – заголовок

Л – лід

Т – текст

Запропоновані аксіологічні моделі представляють макротексти з **чітко** та **нечітко вираженою оцінкою.**

Макротексти **з чітко вираженою оцінкою** репрезентують однозначно позитивну, негативну чи нейтральну інформацію**.** Вони представлені насамперед тими моделями, структурні блоки яких мають однакове оцінне навантаження. Серед них можна виділити такі різновиди:

- **позитивні макротексти,** всі структурні частини яких містять позитивну оцінку (модель № 1 (+++);
- **негативні макротексти**, всі структурні компоненти яких негативні (модель № 5(–) ;
- **нейтральні макротексти –** всі частини яких є нейтральними (модель № 9 (000).

Макротексти з чітко вираженою оцінкою репрезентують однозначно позитивну, негативну чи відносно нейтральну інформацію**.** Вони представлені тими моделями, в яких всі або більшість структурних блоків мають однакове оцінне навантаження. Моделі **позитивних макротекстів** представлено моделями № 1 (+++), 4 (-++), 8 (+-+), 10 (0++), 13 (+0+), 15 (++0), більшість структурних частин яких містить позитивну оцінку. Моделі **негативних макротекстів** – моделями № 5 (–), 3 (+–),6 (-+-), 17 (0–), 24 (–0), 26 (-0-), більшість структурних елементів яких – негативні. До м**оделей нейтральних макротекстів можна віднести** лише модель № 9 (000), оскільки інші моделі, у яких більшість частин є нейтральною, ще не можуть свідчити про однозначний нейтральний знак тексту в цілому, бо оцінний знак однієї з частин вже засвідчує зміщення оцінки з нейтральної позиції в той чи інший бік. У зв'язку з цим моделі № 11 (00+), 12 (0+0), 14 (+00) можна віднести до моделей, які репрезентують позитивні макротексти, а моделі № 16 (00-), 25 (0-0), 27 (-00) – до негативних.

Макротексти **з нечітко вираженою оцінкою** представлені моделями, кожна

структурна частина яких має власний оцінний знак. Серед них, у свою чергу, можна виокремити **“спірні”** та **“конфліктні”** макротексти.

“Спірними” пропонуємо вважати такі **макротексти**, більшість структурних частин яких має однаковий оцінний знак, проте весь текст може набувати протилежного оцінного значення. Така взаємодія оцінних структур може змінити оцінку всього матеріалу, що створить ефект “ошуканого очікування”. З іншого боку, макротексти, побудовані за цими моделями, можуть у цілому зберегти оцінний знак двох частин (які суперечать оцінці третьої) за умови, що реципієнт не дочитає макротекст до кінця (не прочитає власне текст) і в такому разі не змінить оцінку прочитаного матеріалу.

Ці макротексти можуть бути представлені тими моделями, в яких структурна частина, яка створює оцінний дисбаланс, є комунікативно потужною. До того ж ця структура повинна перебувати в такій позиції будови тексту, в якій неможлива нейтралізація її оцінного знаку. Ця ситуація простежується в моделях № 2 (++-) та № 7 (–+), у яких оцінка першої та другої частин суперечить знакові третьої, більш інформаційно потужної, частини (оскільки власне текстовий блок несе основну інформацію), яка суттєво впливає на загальну оцінку макротексту.

“Конфліктні” макротексти – це ті макротексти, в яких кожний структурний блок має власний оцінний знак, що “конфліктує” з оцінними знаками інших частин. Їх репрезентують ті моделі, у яких відбувається зіткнення оцінок кожної структурної частини: це моделі № 18 (-+0), 19 (+-0), 20 (-0+), 21 (+0-), 22 (0+-), 23 (0-+).

Оцінний “конфлікт” між структурними частинами може бути як непостійним, так і постійним. Непостійна суперечливість оцінних частин полягає у її тимчасовому вияві. Як правило, вона може з’являтися лише у ході побіжного знайомства з матеріалом. Після сприйняття всієї інформації, представленої в макротексті, оцінний конфлікт може зникнути. Це можливо тоді, коли реципієнт розуміє авторський задум, “прочитує” підтекст, тобто, правильно інтерпретує зміст сказаного, внаслідок чого може змінити перше оцінне враження від отриманої інформації.

Постійна суперечливість оцінок властива тим макротекстам, які виявляють її як при побіжному знайомстві з інформацією, так і після її прочитання. У таких випадках можна говорити про оцінну девіацію, що виникає внаслідок порушення автором правил мовленнєвого акту, невдалого відтворення комунікативного задуму. Створена неоднорідна оцінна структура не лише ускладнює сприйняття інформації, а й впливає на загальне розуміння змісту тексту, що породжує ефект обманутого очікування, психологічний дискомфорт у читача від нерозуміння комунікатора, “неправильного” висвітлення факту. Особливо яскраво це простежується при транслюванні негативної інформації про нещасні випадки, кримінальні подій тощо, коли журналісти вдаються до укрупнення факту, “негативізують” навіть позитивні наслідки подій.

Окремо треба виділити **амбівалентні** та **парадоксальні макротексти**, які можуть виявлятися у будь-яких різновидах моделей, оскільки їх оцінна специфіка не закладена в структурній організації тексту.

Амбівалентні макротексти – це ті макротексти, в яких ціннісне навантаження виявляється подвійним (одночасно і +, і -), що зумовлено впливом психосоціокультурних чинників. Амбівалентна оцінка може виникати при сприйнятті того самого тексту різними соціопсихокультурними групами читачів,

коли для одних він буде позитивним, для інших – негативним чи нейтральним. Очевидно, потенційно амбівалентними можуть бути будь-які тексти, оскільки навіть при сприйнятті того самого тексту завжди можна виявити розбіжності в оцінці навіть серед двох читачів. Особливо яскраво це простежується в умовах міжкультурної комунікації, коли представники різних культур по-різному оцінюють представлену інформацію, адже “у всякого народу є своє уявлення про позитивні і негативні предмети, явища, їх ознаки [10, с.52]”. Наприклад, американцям, які не володіють російською мовою, інтонаційна розмова росіян здається надемоційною. “Спочатку ми з друзями думали, що росіяни весь час сваряться; але раптом, на наш подив, вони почали посміхатися. Пізніше ми зрозуміли: те, що ми сприймали як агресивність, було просто експресією [8, с.280]”. Амбівалентні оцінки може отримувати текст у сприйнятті респондентів однієї культури, коли представлена інформація має для них різну соціальну важливість, а отже, зумовить появу різних оцінок.

Розбіжності в оцінці того самого тексту можуть з’являтися і при його сприйнятті тим самим реципієнтом залежно від ситуації спілкування, психологічного стану тощо.

У парадоксальних макротекстах оцінка текстової інформації та позатекстових реалій суперечать одна одній, що й спричиняє появу неочікуваної, парадоксальної оцінки смислу. Парадоксальна оцінність може з’являтися внаслідок впливу індивідуально-психологічних особливостей реципієнта. Читачеві може не подобатися манера журналістської подачі інформації, тому позитивний або нейтральний текст з позиції представленої інформації може бути оцінений як негативний. До того ж читач нерідко “чинить опір” оцінкам автора. Іноді автор примушує читача плутатися у розстановці оцінних акцентів, через що часто виникають непередбачувані оцінки.

Отже, теоретично можливі аксіологічні моделі інформації можуть бути представлені такими типами макротекстів (див. Таблицю 2):

Таблиця 2

Типологія оцінних макротекстів у ЗМК

Чіткі макротексти			**Нечіткі макротексти**		**Амбівалентні макротексти**	**Парадоксальні макротексти**
Позитивні	Негативні	Нейтральні	Спірні	Конфліктні		

При аксіологічному моделюванні медійних макротекстів необхідно враховувати, що їхня третя частина (власне текст, що має свою текстову структуру) – також є тричленною, в якій виділяють зачин, основну частину та закінчення. Зачин, перша частина власне тексту, забезпечує початок комунікативного акту. Основна, друга, частина виконує власне інформаційне завдання – втілює у свідомості читача мету, поставлену автором. Закінчення, або висновки, післяслово, містить свідчення про те, що комунікативний акт закінчений.

Кожна із зазначених структур значною мірою впливає на оцінку всього тексту. Особливо це стосується сильних позицій власне тексту – його початку і закінчення. Зокрема з’ясовано, що негативна орієнтація початку твору може так вплинути на читача, що “він і відносно нейтральний середній фрагмент твору сприйме негативно або пропустить як такий, що не відповідає негативному станові читача. Це, звичайно, вплине на загальне розуміння змісту твору [9, с.115]”. Подібні явища можуть простежуватися й при сприйнятті

оцінно неочікуваних висновків, коли, наприклад, закладена в них негативна оцінка може перекреслити весь наявний позитив попередніх частин і таким чином надати негативної оцінки всьому прочитаному матеріалові.

Враховуючи особливості структури власне тексту, при розбудові аксіологічних моделей інформації виокремлюємо трикомпонентну аксіологічну будову безпосереднього тексту на рівні зачину, основної частини та закінчення, кожна структурна частина якого може мати той чи інший оцінний знак.

Надавши кожній частині потенційно можливий оцінний знак, отримуємо аксіологічні моделі власне тексту, аналогічні до виділених вище моделей макротексту.

Виділені типи аксіологічних моделей власне тексту також представляють **чіткі тексти**, серед яких виокремлюються позитивні, негативні та нейтральні, **нечіткі** – спірні й конфліктні, **амбівалентні** та **парадоксальні** тексти. З формального погляду, підстави їх виділення –аналогічні до підстав виділення типів макротекстів. Різниця полягає лише в тому, що той чи інший оцінний знак виявляється у різних структурних частинах: у моделях макротексту – в заголовку, ліді та тексті, а у моделях власне тексту – в його першій, другій та третій частинах (див. Табл. 3).

Таблиця 3

Рівні вияву інформації	**Структурні блоки**		
Макротекст	Заголовок	Лід	Текст
Власне текст	I частина	II частина	III частина

Об'єднавши запропоновані аксіологічні моделі макро- та власне текстів, отримуємо розширені моделі всіх виділених нами типів макротекстів: структурно чітких (позитивних, негативних, нейтральних) та нечітких[2] (спірних і конфліктних) (див. Табл. 4, 5, 6).

Таблиця 4

Аксіологічні моделі чітких макротекстів

	Позитивні тексти									**Негативні тексти**									**0**
З	+			+			**0**			-			-			**0**			**0**
Л	+			**0**			+			-			**0**			-			**0**
Т	+									-									**0**
I	+	-	+	0	0	0	+	+	+	-	+	-	0	0	0	-	-	-	0
II	+	+	-	+	0	+	0	0	+	-	-	+	-	0	-	0	0	-	0
III	+	+	+	+	+	0	+	0	0	-	-	-	-	-	0	-	0	0	0

Таблиця 5

Аксіологічні моделі спірних макротекстів

	Позитивно спірний		Негативно спірний	
Заголовок	+		-	
Лід	+		-	
Текст	?		?	
I	+	-	+	-
II	+	-	+	-
III	-	+	-	+

[2] Схеми амбівалентних та парадоксальних текстів не подано, оскільки вони не виявляються на структурному рівні.

Таблиця 6

Аксіологічні моделі конфліктних макротекстів

З	+	-	-				0					+				0				
Л	-	+	**0**				-					**0**				+				
Т	**0**	**0**	+									-								
I	**0**	**0**	+	-	+	0	0	0	+	+	+	-	+	-	0	0	0	-	-	-
II	**0**	**0**	+	+	-	+	0	+	0	0	+	-	-	+	-	0	-	0	0	-
III	**0**	**0**	+	+	+	+	+	0	+	0	0	-	-	-	-	-	0	-	0	0

Висновки та перспективи дослідження. Отже, запропонована типологія аксіологічних моделей мас-медійної інформації представляє тексти з чітко та нечітко вираженою оцінкою. В основу їх виділення закладено взаємодію різних видів оцінки (позитивної, негативної, нейтральної) кожної структурної частини макро- та власне тексту. Представлення моделей у формі таких будов зумовлено архітектонічно-композиційною організацією мас-медійного матеріалу та специфікою його читацького сприйняття.

Для подальшого дослідження запропонованих типів аксіологічних моделей інформації та текстів, побудованих на їх основі, необхідно чітко визначити підстави для виявлення тих чи інших оцінок у кожній структурній частини матеріалу. Це дозволить не лише визначити основні закономірності створення оцінних текстів, а й виробити механізми збалансованої подачі інформації в ЗМК, що є актуальною проблемою сучасної комунікативістики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брага І.І. Мовна репрезентація образу держави у пресі України (кінець 1970-х – початок 2000-х років): Дис. канд. філол.н. / І.І. Брага – К., 2002. – 218 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. - Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
4. Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
5. Здоровега В. Теорія і методика журналістської творчості / В. Здоровега. . – Львів: ПАІС, 2004. – 268 с.
6. Колегаева И.М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / И.М. Колегаева. – Одесса: РИООУП, 1991. – 121 с.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учеб пособие для пед. ин-тов / В.А. Кухаренко. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
8. Леонтович О. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. Леонтович. – М.: "Гнозис", 2005. – 352 с.
9. Різун В.В. Літературне редагування: Підручник / В.В. Різун. – К.: Либідь, 1996. – 240 с.
10. Русанівський В.М. Структура лексичної і граматичної семантики / В.М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1988. – 196 с.
11. Терміни, мас-медіа, постаті / За заг. ред. Ю.М. Бідзілі. – Ужгород: ВАТ "Видавництво "Закарпаття", 2007. – 224 с .
12. Черникова Е.В. Литературная работа журналиста: Учебник для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2007. – 187с.
13. Шевченко В. Е. Система рубрикацій газети – основа її архітектонічної організації // Наукові записки Інституту журналістики. – К., 2007. – Т. 13. – С. 45–50.
14. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. – М.: ТОО ТК "Петрополис", 1998. – 432 с.

УДК 811.161.2'38:070

ПЕРИФРАЗИ В МОВІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ

Марина Навальна
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті проаналізовано найуживаніші перифрази в мові сучасної української періодики, виокремлено тематичні групи перифраз, визначено мовні та позамовні чинники, що сприяють утворенню перифраз в українській мові.
Ключові слова: *мова періодики, перифрази, стилістична роль, позамовні чинники.*

В статье проанализированы наиболее употребляемые перифразы в языке современной украинской периодики, выделены тематические группы, определены языковые и внеязыковые факторы, которые способствуют образованию перифраз в украинском языке.
Ключевые слова: *язык периодики, перифразы, стилистическая роль, внеязыковые факторы.*

In the article the author analyses the widely used periphrases in the language of the modern Ukrainian periodicals, emphasizes the thematic groups of periphrases, defines linguistic and extralinguistic factors, that favour the formation of periphrases in the Ukrainian language.
Key words: *the language of periodicals, periphrases stylistic vole, extralinguistic factors.*

Постановка проблеми. Мова українських засобів масової інформації початку XXI ст. зазнає істотних змін, які потребують ретельного та всебічного вивчення з метою виявлення основних закономірностей її функціонування й тих чинників, що впливають на її розвиток. Одним з аспектів семантико-стилістичного підходу є вивчення місця й ролі перифраз у газетному мовленні як важливого засобу експресивного вираження думки, оновлення та збагачення образних ресурсів мови періодики, що й визначає **актуальність** дослідження.

Особливості перифрази в мові української періодики останніх десятиліть ще не були предметом системного опису, а тільки частково в розвідках в описах мовознавців щодо сутності та окремих аспектів перифраз [3; 7]. Такі дослідження проводилися одночасно з вивченням інших проблем [5; 6; 10; 11; 12], а також як окремі лінгвістичні розвідки [1; 2]. Перифрази в російській публіцистиці розглядали і систематизували російські мовознавці [4].

Ставимо за **мету** проаналізувати найуживаніші перифрази в мові сучасної української періодики, що передбачає вирішення таких **завдань**: виокремлення тематичних груп перифраз, визначення мовних та позамовних чинників, що сприяють утворенню перифраз в українській мові.

Виклад основного матеріалу. Поряд з терміном *перифраз* вживають відповідники *перифраза, парафраз, парафраза*, хоч перший термін є найуживанішим. Перифраз – описовий вислів, зворот, який розглядають у двох аспектах: у словотворенні – еквівалентне слову аналітичне висловлювання, що

служить для встановлення семантики похідного слова; в стилістиці – слова, усталені словосполучення (зрідка – речення), що є образно-переносними й описовими найменуваннями предметів, явищ, осіб тощо [7, с.492]. Сутність перифрази як стилістичного прийому полягає в контекстуальній заміні однослівного найменування описовим зворотом [1, с.6]. При цьому в перифрастичному звороті на перший план висувається якась якість, ознака об'єкта чи поняття, яке описується, і ця якість чи риса суттєві в даному контексті чи ситуації. Основне призначення перифрази як стилістичного прийому – посилити виразність тексту, дієвість вислову. Останнє найчастіше розв'язується за допомогою конототивного компонента, який доповнює основний зміст описового виразу, що утворює перифразу [1, с.6]. Г.П. Євсєєва відзначає, що "системний характер перифрастичних зворотів виявляється передусім у диференціації їх на різні тематичні групи за ознакою співвіднесеності із позамовною дійсністю [1, с.9]". Дослідниця в кінці XX ст. виділяє вісімнадцять блоків, що достатньо чітко визначають актуальні тематичні сфери, в яких відбувається перефразування. Їх презентують назви: історичних осіб; країн; міст; географічних понять; професій і видів діяльності людей; установ, організацій тощо; абстрактних понять; політичних понять; військової справи; медичних понять; релігійних понять; понять культури і мистецтва; спортивних понять; понять соціального зла; конкретних предметів, машин і механізмів; представників фауни; флори; корисних копалин, хімічних речовин, мінералів [1, с.9–10].

На початку XXI ст. активізувалися інші тематичні групи перифраз. Зокрема актуальною сферою є агентивні імена суб'єктів політики. Це пов'язано з підвищеною політичною активністю в суспільстві, передвиборчими кампаніями, з появою колоритних особистостей. Погоджуємося з дослідницею І.В. Холявко, що в політиці цей період позначений сплеском "прізвиськофілії" [10, с.11]. А перифрази такого типу примушують реципієнта інтелектуально осмислювати кваліфікативні параметри денотата, моделювати оцінку певного суб'єкта політичного життя [10, с.11]. Як і в попередні роки, в мові української періодики активно вживають відомі перифрази *газова леді, леді Ю.* – Юлія Тимошенко [Холявко, с.11]. Напр.: *"Спочатку **"газова леді"** оприлюднила цифри у Верховній Раді"* ("Газета по-українськи", 18.04.2008); *"**Леді Ю.** Звинуватила Ющенка в руйнуванні всієї судової системи"* ("Україна молода", 10.08.2008). Про Прем'єр-міністра України Юлію Тимошенко останнім часом утворилися і нові перифрази, що пов'язані з її зачіскою: *жінка з косою, жінка з дулькою*. Напр.: *"Чого ж насправді хоче **жінка з косою?**"* ("Газета по-українськи", 10.10.2008); *"На екранах телевізорів учора з'явилася **"жінка з дулькою"*** ("Газета по-українськи", 8.05.2009).

Щодо особи Юлії Тимошенко вживають у мові періодики перифраз *залізна леді*. Напр.: *"Українська **залізна леді** ставить на результат"* ("День", 11.11.2008). Подекуди перифраз *залізна леді* утворює антонімічну пару: *залізна леді – добра фея*, пор.: *"Я* [Юля Тимошенко] *не збираюся змінювати імідж **залізної леді** на імідж **доброї феї**"* ("Україна молода", 4.07.2009). Хоча словосполучення типу *залізна леді* вважаємо штампом – зворотом "мови, що багаторазово повторюється без творчого осмислення; вислів, який механічно відтворюють; трафарет; шаблон; мовний стереотип з негативним забарвленням" [9, с.838], простежується тенденція до розширення сфери вживання перифрази. Спочатку вислів *залізна леді* стосувався виключно колишнього прем'єр-міністра

Великобританії Маргарет Тетчер. Напр.: *“**Залізна Леді** Британії співатиме і танцюватиме?”* (“День”, 10.12.2008). Нині відомий зворот вживають і у відношенні до інших політичних діячів Юлії Тимошенко, Наталії Петкевич та ін. Пор.: *“Чи має шанси **“залізна леді”** Білорусі Наталія Петкевич стати наступницею Олександра Лукашенка?”* (“День”, 13.06.2007). Таким чином перифраз *залізна леді* втрачає свою первинну закріпленість за визначеним денотатом і прикріплюється до іншого [1, с.10].

Відтоді, як Кабінет Міністрів України прийняв рішення про виплату однієї тисячі гривень колишнім вкладникам Ощадбанку СРСР, у мові утворено перифраз *Юлина тисяча*, що означає: виплати розпочалися за часів прем’єрства Юлії Тимошенко. Напр.: ***“Юлина тисяча”** вже рівна 500 гривням...”* (“Товариш”, 9-10.12.2008).

Перифрази *гарант конституції, верховний арбітр нації* (Президент України Леонід Кучма) ще кілька років тому дослідники виокремлювали як індивідуально-авторський зворот, що виконував у мові засобів масової інформації функцію характеристики й оцінки, а також виступав важливим засобом синонімії [12, с.14]. На сучасному етапі ці звороти активно функціонують у мові української періодики на позначення Президента України Віктора Ющенка, напр.: *“**Гарант Конституції** відстоюватиме “своїх” суддів Конституційного суду до останнього”* (“Газета по-українськи”, 10.12.2008); *“Термінові справи змусили **“верховного арбітра нації”** чкурнути до сусідньої Білорусі”* (“Дзеркало тижня”, 28.03.2009). Перифраза *верховний арбітр нації* називає не тільки особу – Президента України, але й установу. Її вживають на позначення Конституційного Суду України, пор.: *“Конституційний суд перестав бути **верховним арбітром нації**...”* (“Газета по-українськи”, 8.09.2008).

Дослідники виокремлюють два джерела виникнення омонімів-перифраз: 1) збіг звукового і компонентного складу різних за своїм значенням і характером словосполучень слів; 2) утворення синонімічних перифраз унаслідок розширення і розпаду на омоніми багатозначного перифрастичного звороту [1, с.10]. Утворення омонімів-перифраз на початку XXI ст. в українській мові активізувалося, як і синонімічні відношення газетних перифраз. На позначення Президента України Віктора Ющенка, крім згаданих зворотів, вживають низку синонімів: *господар Банкової, любі друзі* та ін. Якщо перший зворот має відносно нейтральне значення, то другий – виразне іронічне забарвлення. Пор.: *“...нинішній **господар Банкової** буде приречений просто спостерігати, як нові коаліціанти крадуть владу”* (“День”, 18.05.2009); *“Сьогодні **“любі друзі”** які буде робити заяви?”* (“Газета по-українськи”, 10.04.2009).

Господарем Банкової журналісти називали і Віктора Балогу – колишнього Голову Секретаріату Президента, а також використовували синонім до цього звороту – *сірий кардинал*, напр.: *“Нинішній **господар Банкової** Віктор Балога реалізовує ідею приєднання “Нашої України” до “Народної самооборони”* (“Газета по-українськи”, 11.05.2007); ***“Сірий кардинал”** пішов у тінь”* (“Україна молода”, 18.06.2009).

Перифраз *сірий кардинал* використовують і на позначення інших відомих українських та регіональних політиків, так називають Голову Верховної Ради Володимира Литвина, напр.: *“...депутат Верховної Ради, спікер українського парламенту, **сірий кардинал**, керівник однойменного блоку, успішно пройшов у парламент”* (“Дзеркало тижня”, 18.10.2007) чи місцевого політика Петра Димінського, напр.: *“...бізнесмен і почесний президент ФК “Карпати” Петро Димінський – **сірий кардинал** Львівщини”* (“Газета по-українськи”, 10.12.2008).

Якщо вище аналізовані перифрази відносимо до загальномовних перифраз [5, с.12], то наступні, які характеризують відомих політиків, вважаємо індивідуально-авторськими. Журналісти називають Віктора Януковича – *професором*, напр.: ***“Професор”** не хоче дебатів “через брудну мову опонентів...”* (“День”, 10.11.2008); Арсенія Яценюка – *хлопчиком виручалочкою, політичним кроликом*, напр.: *“Є, звичайно, **“хлопчик-виручалочка”** Арсеній Яценюк...”* (“Дзеркало тижня”, 8.12.2007); *“В **“політичного кролика”** занадто багато амбіцій”* (“Україна молода”, 24.03.2009); Леоніда Черновецького – *Льоньою-космосом, дядьком Черномером, гречаним мером, інопланетянином*, напр.: *“Громадяни під парламентом недаремно просили відпустити **“Льоню-Космоса”** до них “на Марс”* (“Україна молода”, 19.03.2008); *“З нами **“дядько Черномер”**...* (заг.). (“Україна молода”, 27.05.2008); *“На Хрещатику **гречаний мер** спілкувався з улюбленими бабусями”* (“Газета по-українськи”, 23.10.2008); *“Підприємець купив **“інопланетянина”**. Такий образ мера Києва обрав бізнесмен”* (“Україна молода”, 12.10.2008).

Індивідуально-авторські перифрази є ефективним засобом конденсації думки та вираження безпосереднього ставлення публіциста до змісту висловлювання. Здебільшого вони мають іронічний, подекуди саркастичний характер. Ці перифрази часто використовуються авторами у газетних заголовках, які несуть у тексті подвійне експресивне навантаження “до експресії, закладеної у перифрастичне висловлювання його мовною природою, додається експресивність заголовка як комунікативно значущої одиниці. Вони виконують рекламно-експресивну функцію й одночасно є засобом передачі важливої закінченої інформації [1, с.14]”.

Вживають в українській періодиці перифрази стосовно політиків зарубіжних держав. Російського президента Дмитра Медвєдєва називають *північним мєдвєдєм*, білоруського Олександра Лукашенка – *бацьком, батьком,* чеського прем’єра Іржі Пароубека – *космосом*, французького прем’єра Ніколу Саркозі – *головним бабієм* та ін. Напр.: *“Мовчкуватий **північний “Медвєдь”*** (заг.). *Росіяни довіряють Медведєву, бо “чимось подібний на Путіна”* (“Україна молода”, 22.01.2008); *“Гордий **бацька** визначить для себе нового пріоритетного партнера для здійснення зовнішньої політики”* (“День”, 18.10.2008); *“...хто такий білоруський президент? Справді **батько** для рідного народу чи авторитарний лідер поліцейської держави...”* (“Голос України”, 10.02.2008); *“Веселі яйця” для чеського **“космосу”*** (заг.). *Проти колишнього “лівого” прем’єра Іржі Пароубека молодь провела “яєчну війну”* (“Україна молода”, 30.05.2009); *“Після обвинувачень дружини Саркозі називають не інакше як **“головний бабій”*** (“Газета по-українськи”, 18.01.2008).

Досить резонансним у суспільстві було затримання судді Ігоря Зварича. Оскільки суддя джерелами походження грошей у своєму кабінеті назвав результат колядування, то журналісти його називають не інакше як *суддя-колядник*, напр.: *“СБУ затримала **“суддю-колядника”*** (“День”, 10.02.2009). Так же стали називати інших суддів, яких було затримано за хабарі. Пор.: *“На Черкащині на хабарі попався черговий **суддя-колядник**”* (“Вечірні Черкаси”, 12.04.2009); *“У Медведька зловили ще одного **суддю-“колядника”**. Буде, як зі Зваричем?”* (“Україна молода”, 10.05.2009).

Перифразами називають відомих осіб не тільки у сфері політики, але шоу-бізнесу. Скажімо, зворот *золотий голос* України вживають як стосовно Соломії Крушельницької, так і Олександра Пономарьова та Таїсії Повалій тощо. Пор.: *"Соломію Крушельницьку недарма називали* ***золотим голосом*** *України"* ("День", 19.10.2008); *"****Золотий голос*** *України незабаром одружиться"* ("День", 18.04.2007); *"…останні років десять ім'я Таї майже злилося зі словосполученням* ***Золотий голос****"* ("Голос України", 10.11.2008). За прізвищем хореографа Георгія Чапкіса названо Віденський бал у Києві – *полонез Чапкіса*, напр.: ***"Полонез Чапкіса"*** (заг.). *Так Віденський бал назвали журналісти..."* ("Україна молода", 14.12.2007).

Щодо відомих спортсменів також утворюють перифрази-назви, наприклад, плавців Яну Клочкову та Дениса Силантьєва відповідно іменують *Золота рибка* та *Містер батерфляй*, напр.: ***"Золота рибка"*** *Яна Клочкова та* ***"Містер батерфляй"*** *Денис Силантьєв безкоштовно навчатимуть столичних дітей плавати"* ("Україна молода", 31.07.2009).

Активізувався процес утворення перифраз на позначення владних структур, партій, громадських об'єднань тощо. Наприклад, структури законодавчих та виконавчих органів в українській періодиці називають зворотом *коридори влади*, хоча в кінці XX ст. дослідники фіксували цей зворот у вужчому значенні – уряд [1, с.6]. А нині це: і уряд, і секретаріат Президента, й інші органи державної влади та місцевого самоврядування, пор: *"Тигіпко повертається, адже добре знає* ***коридори влади****"* ("Сільські вісті", 17.11.2008); *"...конференція у Секретаріаті була хорошим приводом, щоб побачити* ***коридори влади****..."* ("Хрещатик", 6.05.2009); *"Пінчук ходить вищими* ***коридорами влади****"* ("День", 10.11.2008). А от посади у Кабінеті Міністрів України називають *урядовими портфелями*, напр.: *"Черга за* ***урядовими портфелями****?"* (заг.) ("Сільські вісті", 13.09.2006).

Новітніми утвореннями на початку XXI ст. є перифрази, що позначають денотати символіки партій, блоків чи їх кольорів. Це передусім спричинене активізацією партійної діяльності та боротьбою за владу. Так словосполучення *сердешний Кабмін* позначає Кабінет Міністрів, очолюваний Юлією Тимошенко, *сердешні, сердечкові депутати* – депутати від виборчого блоку "БЮТ", *червоні депутати* – комуністи та ін. Напр.: *"Напередодні виборів нехитру схему "Відбери все найцінніше і дай натомість обдуреній жертві якесь сміття" взяв на озброєння* ***"сердечний Кабмін"*** ("Комуніст", 22.05.2009); *"...вже за кілька днів після своєї заяви* ***"сердешні депутати"*** *активізувалися. Імовірно, Тимошенко відчула, що стілець під нею захитався"* ("Єдиний центр", 29.11.2008); *"Наміри пана Фротмана та його "регіональних",* ***"сердечкових"*** *і* ***"червоних"*** *колег-депутатів із так званої антимерської більшості на словах начебто праведні..."* ("Україна молода", 5.02.2009).

Прихильників Президента України Віктора Ющенка та симпатиків партії "Наша Україна" називають за часто вживаним звором *любі друзі*, напр.: *"Партія регіонів ...днями викрила нову втаємничену акцію* ***"любих друзів"*** ("Молодь України", 16-22.03.2006); *"Я* [Євген Червоненко] *не член парламенту і взагалі не розумію: я* ***"любий друзь"*** *чи ні?"* ("Україна молода", 3.04.2009).

Партії, які брали участь у помаранчевій революції, називають в українській періодиці *партіями Майдану*, а революції подібні до помаранчевої – *кольоровими*, опозицію до діючого уряду – *тіньовим урядом*, пор.: *"Незважаючи на пережитий шок після зміни формату коаліції "Нашою Україною", пан Турчинов усе ж таки сподівається, що мости між* ***"партіями Майдану"*** *ще не спалено"* ("Україна молода", 10.06.2006); *"З прикрістю експерти констатують, що тривожний відкат назад демонструють і дві країни, в яких проходили* ***"кольорові революції"*** *– Киргизстан і Грузія"* ("Україна молода", 18.01.2008); *"Учора на засіданні* ***"тіньового уряду"*** *у Верховній Раді Віктор Янукович зробив заяву..."* ("Україна молода", 24.01.2008).

Подекуди в мові українських друкованих засобів масової інформації вживають перифрази на позначення інших предметів, угрупувань, процесів тощо. Так, антикризову коаліцію називають *залізною*, президентське крісло у Верховній Раді – *тронним*, лобіювання інтересів головою обласної державної адміністрації – *губернаторським дахом*, людей, яких підтримує і опікає Кінах – *списком Кінаха*, багатих людей країни, які фінансують партії – *грошовими мішками*, пор.: *"Бюджет* ***"залізної коаліції"*** (заг.) ("Оберіг", 1.12.2006); *…****"тронне місце"*** *було абсолютно вільне… цим скористався не один депутат..."* ("Сільські вісті", 8.02.2005); *"****Губернаторський дах*** *для хатинки Януковича"* (заг.) ("Високий Замок", 4.06.2006); *"Говорячи про так званий* ***"список Кінаха"****, голова ФДМ відзначила, що різні списки підприємств для реприватизації "надумані"* ("Високий Замок", 4.06.2006); *"Окрім* ***"грошових мішків"****, до партійних списків залучають зірок естради"* ("Киевский регіон", 3.01.2006).

У зв'язку із забороною в Україні гральних автоматів у пресі почастішали публікації цієї тематики. Гральні автомати називають *однорукі бандити*, напр.: *"Правоохоронці зацікавилися, чи ліцензоване програмне забезпечення* ***"однорукиx бандитів"*** ("Газета по-українськи", 5.01.2006).

Висновки. Отже, на початку XXI ст. в мові української мові активізувалося утворення перифраз, особливо це яскраво простежується на прикладах тексів періодики. Крім відомих зворотів, які стали штампами, утворилися нові групи словосполучень. Найбільшу групу становлять перифрази, що називають політичних діячів та представників шоу-бізнесу, а також іменують партії, політичні блоки, інші угрупування та структурні підрозділи влади. Перифрази здебільшого активізуються в мові під дією позамовних факторів, зазвичай після резонансних подій у суспільстві. Простежується тенденція до утворення перифразових синонімічних рядів, перифраз-омонімів, подекуди антонімічних пар. Перифрази в мові мас-медіа слугують засобом іронії, нерідко носять саркастичний характер, додають емоційно-експресивного забарвлення, вони дають негативну оцінку суспільно-політичним процесам, діям і вчинкам їх учасників. Публіцистичним текстам перифрази надають образності та розмовності.

Подальші розвідки потребують визначення місця перифраз у різних журналістських жанрах: статтях, репортажах, звітах, а також роль перифраз у заголовках газетних публікаціях, що зазвичай слугують засобом експресії як індивідуально-авторські звороти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євсєєва Г.П. Перифрази в мові сучасних газет (на матеріалі українських газет 80-90 років XX століття): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2002. – 20 с.

2. Євсєєва Г.П. Перифрази в мові сучасних газет (на матеріалі українських газет 80-90 років XX століття): Дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2002. – 219 с.
3. Коломієць М.П., Регушевський Є.С. Короткий словник перифраз. – К., 1985.
4. Новиков А.Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). – М., 1999. – 224 с.
5. Онищенко І.В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичних та інформаційних текстах: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2005. – 20 с.
6. Онищенко І.В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичних та інформаційних текстах: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Криворізький держ. педагогічний ун- т. – Кривий Ріг, 2004. – 195 с.
7. Регушевський Є.С. Перифраз // Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), Зяблюк М.П. та ін. – 3-ге вид., зі змін. і доп. – К.: Вид-во ”Укр. енцикл.” ім. М.П. Бажана, 2007. – С. 492.
8. Словник фразеологічних синонімів / М.П.Коломієць, Є.С. Регушевський; за ред. В.О.Винника. – К.: Радянська школа, 1988. – 198 с.
9. Сологуб Н.М. // Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), Зяблюк М.П. та ін. – 3-ге вид., зі змін. і доп. – К.: Вид-во ”Укр. енцикл.” ім. М.П. Бажана, 2007. – С. 838.
10. Холявко І.В. Суспільно-політична лексика у пресі 90-х років XX ст. (семантико-функціональний аналіз): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
11. Холявко І.В. Суспільно-політична лексика у пресі 90-х років XX ст. (семантико-функціональний аналіз): Дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Київський національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 229 с.
12. Шаповалова Г.В. Інноваційні процеси в сучасному медіатексті (функціонально-лінгвістичні аспекти): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.08 / Київський національний ун- т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 20 с.

УДК 811.111”38:821.111(73)

СЕМІОТИЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ОБРАЗІВ У БРИТАНСЬКИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТАХ ОКАЗІОНАЛЬНИХ ПРИМОВОК

Олександра Пальчевська
(Рівне, Україна)

У цій розвідці автор розглядає фольклорний текст примовки з точки зору семіотико-фольклористичного та етнолінгвістичного підходів, виділяє символічні коди та мотиваційні сфери, визначає та описує фрагменти дійсності, які мають знаковий характер, реконструює їх значення. Така реконструкція спирається на діахронічний аналіз та співвіднесення структури смислів примовки з первинними для нього знаковими системами та образами.
Ключові слова: *фольклор, примовка, символізм образів, мотиваційна сфера.*

В статье автор рассматривает фольклорный текст прибаутки с точки зрения семиотико-фольклористического и етнолингвистического подходов,

2. Євсєєва Г.П. Перифрази в мові сучасних газет (на матеріалі українських газет 80-90 років XX століття): Дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2002. – 219 с.
3. Коломієць М.П., Регушевський Є.С. Короткий словник перифраз. – К., 1985.
4. Новиков А.Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). – М., 1999. – 224 с.
5. Онищенко І.В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичних та інформаційних текстах: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2005. – 20 с.
6. Онищенко І.В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичних та інформаційних текстах: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Криворізький держ. педагогічний ун- т. – Кривий Ріг, 2004. – 195 с.
7. Регушевський Є.С. Перифраз // Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), Зяблюк М.П. та ін. – 3-ге вид., зі змін. і доп. – К.: Вид-во "Укр. енцикл." ім. М.П. Бажана, 2007. – С. 492.
8. Словник фразеологічних синонімів / М.П.Коломієць, Є.С. Регушевський; за ред. В.О.Винника. – К.: Радянська школа, 1988. – 198 с.
9. Сологуб Н.М. // Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), Зяблюк М.П. та ін. – 3-ге вид., зі змін. і доп. – К.: Вид-во "Укр. енцикл." ім. М.П. Бажана, 2007. – С. 838.
10. Холявко І.В. Суспільно-політична лексика у пресі 90-х років XX ст. (семантико-функціональний аналіз): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
11. Холявко І.В. Суспільно-політична лексика у пресі 90-х років XX ст. (семантико-функціональний аналіз): Дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Київський національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 229 с.
12. Шаповалова Г.В. Інноваційні процеси в сучасному медіатексті (функціонально-лінгвістичні аспекти): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.08 / Київський національний ун- т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 20 с.

УДК 811.111"38:821.111(73)

СЕМІОТИЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ОБРАЗІВ У БРИТАНСЬКИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТАХ ОКАЗІОНАЛЬНИХ ПРИМОВОК

Олександра Пальчевська
(Рівне, Україна)

У цій розвідці автор розглядає фольклорний текст примовки з точки зору семіотико-фольклористичного та етнолінгвістичного підходів, виділяє символічні коди та мотиваційні сфери, визначає та описує фрагменти дійсності, які мають знаковий характер, реконструює їх значення. Така реконструкція спирається на діахронічний аналіз та співвіднесення структури смислів примовки з первинними для нього знаковими системами та образами.

Ключові слова: *фольклор, примовка, символізм образів, мотиваційна сфера.*

В статье автор рассматривает фольклорный текст прибаутки с точки зрения семиотико-фольклористического и етнолингвистического подходов, выделяет символические коды и мотивационные сферы, определяет и описывает фрагменты действительности, которые имеют знаковый характер, реконструирует их значение. Такая реконструкция охватывает диахронический анализ текста, а так же соотношение структуры смыслов прибаутки с первичными для нее знаковыми системами и образами.

Ключевые слова: *фольклор, прибаутка, символизм образов, мотивационная сфера.*

In the article the author considers the folklore rhyme text from the point of view of the semiotic, folkloristic and ethnolinguistic approaches, indicates symbolic codes and motivational spheres, determines and describes reality fragments that are of symbolic character, reconstructs their meaning. Such reconstruction covers the diachronic text analysis as well as the rhyme sense' structure correlation with its basic semiotic systems and images.

Key words: *folklore, rhyme, image symbolism, motivational sphere.*

Постановка проблеми. Наш огляд філологічних та лінгвокультурологічних праць показує, що фольклор є важливим джерелом матеріалу для вчених, які вивчають культурні концепти особливості народного устрою життя та менталітету нації (О. Березович, В. Карасик, В. Маслова, О. Селиванова, О. Тищенко, С. Толстая та ін.).

Огляд останніх досліджень і публікацій. Останнім часом зросла цікавість до вивчення так званих малих жанрів фольклору, до яких відносимо жанр примовки. О.О. Селіванова зазначає: "Спрямованість сучасної лінгвістики на дослідження мовних жанрів з огляду на їхню дискурсивну природу та зануреність у багатовекторну діалогічність складників комунікативної ситуації зумовлює застосування нових підходів до аналізу різноманітних текстових форм [8, с.202]". Е.В. Бабаєва справедливо стверджує: "Культурно-значимі ознаки знаходять вираження в різноманітних компонентах культури. Одним із способів їх існування виступає мова. Форми збереження та вираження культурно-мовних концептів різноманітні. Це, перш за все, семантика лексичних та фразеологічних одиниць, імпліцитний та експліцитний зміст авторського та фольклорного походження, фольклорні сюжети та художні твори [2, с.45]". Ми поділяємо точку зору С.Г. Тер-Минасової, яка вважає, що особливості національного характеру та ментальності потрібно шукати саме у фольклорі. Зіставляючи фольклор із художньою літературою, які виступають джерелом лінгвокультурологічної інформації, вчений приходить до висновку про надання переваги першому. При цьому С.Г. Тер-Мінасова приводить наступні аргументи: "Фольклорні твори антонімічні, за ними не стоїть індивідуальний автор, їх автор - народ, це колективна творчість [9, с.144]". "Хоча у творах усної народної творчості, – продовжує роздуми вчений, – стереотипні не тільки герої, персонажі, а й сюжети, сам факт, що вони представляють колективну народу, що вони "обшліфовані" в усних передачах із покоління в покоління, як морська галька, яка не має первинних індивідуальних згинів та зазубрин, і що тому, вони позбавлені суб'єктивізму індивідуально-авторських творів, – все це робить їх найнадійнішими джерелом інформації про характер [9, с.147]". Характеризуючи фольклор як мовленнєвий жанр, Т.В. Зуєва та Б.П. Кірдан указують на його особливості. Він наділений такими рисами, як традиційність

("Багаторазово повторювані казки, пісні, билини, прислів'я та інші твори переходили з вуст у вуста, із покоління в покоління. Нове народжувалось тільки на традиційній основі…"), синкретизм ("Наприклад, хорова гра – *комплекс* декількох художніх компонентів: слово, музика, міміка, жест, танець. Усі вони можуть існувати тільки разом, як елементи цілого – хороводу"), варіативність ("Усна форма засвоєння та передачі творів робила їх відкритими для змін. Двох повністю однакових виконавців одного й того ж твору не було … . Усні твори мали рухому варіативну природу"), імпровізація ("Варіативність фольклору могла практично відбуватись завдяки імпровізації. Виконавець спирався на знання поетичної мови фольклору, відбирав головні художні компоненти, створював їх комбінації") [6, с.6–12]. Вище сказане обумовило вибір фольклорного тексту оказіональної примовки в якості фактографічного **матеріалу** для лінгвокультурологічного аналізу символічних образів притаманних англомовній національній свідомості.

Актуальність роботи полягає в тому, що тексти англійської примовки практично не досліджувались на пострадянському просторі.

У даній розвідці текст примовки буде розглядатись з точки зору семіотико-фольклористичного та етнолінгвістичного підходів. Символічні коди та мотиваційні сфери таких текстів виділяються як **об'єкт дослідження. Метою є** інтенція визначити та описати фрагменти дійсності, які мають знаковий характер та реконструювати їх значення. Така реконструкція спирається на діахронічний аналіз та співвіднесення структури смислів примовки з первинними для нього знаковими системами та образами.

Виклад основного матеріалу. Жанр примовок диференціюється як здебільшого жартівливий вислів усталеної форми, іноді коротка розповідь у вигляді поширеного прислів'я часто з римами та алітераціями. Серед примовок виділяють а) формули вітань та прощань, б) формули припрошування, запрошення до столу, побажння смачного, подяки за частування, запрошення сісти тощо в) формули побажань, віншувань, тостів: г) формули прокльонів: ´) узвичаєні відповіді на певне питання, прохання та репліки, які супроводжують формули вітань, побажань, припрошувань, напр.: д) формули дражніння: є) словосполучення [2, с.528]. Тобто у даному визначенні детермінується формульність як основна жанрова риса тексту примовки. Основна функція словесної формули – зв'язок з традиціями, який здійснюється в тексті через формули. Формули не володіють смислом в тексті а самі наділяють ним такий текст. Вони вмотивовані на рівні традиції. Формула не детермінує певний смисл а втілює його, встановлює фольклорну тотожність форми – смислу. Як зазначає Г.І. Мальцев в формульності суттєвою рисою є закріпленість певного уявлення, певного традиційного смислу [4, с.5].

Дещо суперечним видається твердження Т. Полковенка, про те, що примовки позбавлені описовості й моралі. Слово в них передає звук, рух, колір, об'єм і навіть смак. У багатьох примовках предмети і дії ніби зміщені щодо реальності, дещо незвичайні, трохи безглузді [5]. Адже примовка за своєю сутністю наділена конвенційною природою, тобто є традиційним кваліфікатором народної традиції, виразником колективної характеристики того чи іншого поняття.

Примовка моделює життя у різних його проявах, що й відображається у дискурсі примовки. Дискурсом примовки можна назвати її вербальний простір, сукупність того, що промовляється. Дискурс примовки охоплює різноманітні мовні одиниці, які походять із різних кодів та мотиваційних сфер. У нашій розвідці ми зупинимось на оказіональних примовках, а саме символізмі кольору, вираженні міфологічних уявлень, використанні лікувальних замовлянь та народної метеорології у таких текстах. У термінах Оксани Лабащук до оказіональних примовок відносяться тексти, які охоплюють область безпосередніх контактів людини з природою (живою, неживою), окультурення природних об'єктів (господарське життя побут), галузь міжособистісних та соціальних стосунків (людина в соціумі) [3, с.80].

Колір. Проблема символізму кольору є однією із центральних при вивченні зв'язку між текстом, кольором та психікою. Походження символізму кольору, його зміст, відношення до тих чи інших явищ та подій в житті людей, міжкультурні відмінності – одні з головних питань цієї проблематики.

Дуже часто моральні якості людини маніфестує колір очей: *Gray-eyed, greedy; Brown-eyed, needy; Black-eyed, never blin', Till it shame a' its kin.*

Словник колоративів англійської мови подає: *Green* [15, с.186] *green-eyed* – жадібний, заздрісний; вираз the green-eyed monster позначає жадібність – Shakespeare's *Othello* Act 3 Scene 3 [15, с.187]. Зелений це колір трави. Походить із староанглійського *grene*, від старотевтонського кореня *gro*, із якого виникли слова grass, 'to grow'. Цей колір символізує надію, а також є священним кольором ісламу. У англійському ж фольклорі зелений вважається нещасливим кольором, особливо стосовно одягу – '*wear green and you will soon wear black*'. Вважається, що в зелене одягалися феї, які карали людей за схожий одяг.

У шотландських віруваннях кольори тісно пов'язувались із сутністю людського життя: *Blue Is love true. Green Is love deen [done]. Yellow "s forsaken, and green "s forsworn, But blue and red ought to be worn* [19, с.226].

Також: *Blue is beauty, red "s a taiken [token],Green "s grief, and yellow "s forsaken* [19, с.226].

До жовтого кольору у середні віки склалося зневажливе ставлення, у одяг такого кольору одягали рабів та банкрутів, звідси до тепер хлопчики з дитячого притулку Christ's Hospital одягаються у жовті штани.

Як уже згадувалось вище, зелений – найпоширеніший колір у природі асоціюється у англосакській культурі із горем та катастрофами. Одружуватись у зеленій сукні вважалось передвісником сімейних нещасть: *They that marry in green, Their sorrow is soon seen* [19, с.227].

Про молодшу сестру, яка одружується перед старшою говорять *that she has given them green stockings*,'. *Ta Wear green garters* [Slg] залишитися неодруженою є віддзеркаленням шотландського звичаю коли на весіллі молодшої сестри старші незаміжні одягали зелені панчохи [17, с.30]. З негативною конотацією зеленого кольору співвідноситься і наступна примовка: *The Lindsays in green Should never be seen.* Вважається що йдеться про кровопролитну війну 1452, у якій полягло багато представників шотландського клану Ліндсеїв, кольором кільтів яких був зелений [19, с.187]. Збанкрутілих шотландців змушували одягати зелені головні убори, звідси приказка *Get a green bonnet* [Sc] розоритись [17, с.28].

На противагу зеленому у більшості примовок блакитний вважається кольором кохання: *If you love me, love me true; Send me a ribbon, and let it be blue.*

If you hate me let it be seen; Send me a ribbon, and let it be green [12, с.188].

Можна привести ще одну примовку, яка не рекомендує нареченій одягати блакитне: *If dressed in blue She's sure to rue* [11, с.290].

Міфологічні уявлення. Міфологія та забобони широко представлені у текстах примовок. Наприклад, комплекс уявлень про відьму в англомовній культурі вирізняється виключною різноманітністю. Відьма – один із центральних персонажів фольклору британських островів, поєднує риси реальної жінки і демона. Багато примовок містять поради як позбавитись злого впливу відьми, які засоби для цього потрібні.

Так, наприклад горобина в шотландському фольклорі – дерево оберег від відьми: *Rowan-tree and red thread Make the witches tyne In their speed* [18, с.98].

Сакральність горобини підтверджується багатьма віруваннями. В ірландському фольклорі, перша жінка виросла з гілок горобини, а перший чоловік з вільхи. Шотландці, будуючи кораблі, використовували хоча б декілька гілок горобини, вважаючи що це принесе в морському поході успіх. Але основним денотатом культурного значення можна вважати червоний колір ягід цього дерева. Червоний колір це символічний оберіг: *rowan-tree and red thread make the witches tyne in their speed,* що й демонструє обрана нами для прикладу примовка. У контексті горобини випинається подібність за кольором до блискавки, вогню. За індоєвропейськими переказами горобина бере своє походження від блискавки, через що розглядається як оберіг від неї та злих духів. Вартим уваги у цьому контексті видаються також вірування, що якщо людина похована в домовині з горобини то вона ніколи не перетвориться на нечисту силу.

У південних районах існує схожа з попередньою примовка: *Black luggie, lammer bead, Rowan-tree and red thread, Put the witches to their speed* [18, с.98]. *Black luggie* тут маленький дерев'яний таріль з однією ручкою, з якого діти їли свою кашу. Чорний колір це колір мореного дуба, з якого виготовлений цей таріль. *Lammer beads* це бусинки з вільхи, які ймовірно могли попередити захворювання, наприклад зубний біль чи астму [16, с.327–330].

Існує повір'я, що у вечір на свято Бельнана відьми зачаровують худобу та крадуть молоко у корів. Для того щоб протистояти чаклунству на дверях кожного хліва вивішували гілки горобини. На острові Мен на перше травня люди носили хрести з горобини та прив'язували їх до хвостів корів [7, с.395]. Ці вірування концептуалізуються у давніх приказках-примовках: *Woe to the lad Without a rowantree gad,* (Лихо чоловікові без палки з горобини); *If your whipstock's made of rown You may ride through any town* (якщо твій, батіг із горобини, то ти сміливо можеш їхати у будь-яке місто) [19, с.234].

Ще одним оберегом від відьми вважалось срібні вироби: хрести, підкови, кулі. Це виявляється у побутовій магії. Пивовари зазвичай утворювали знак хреста пальцями над солодом при бродінні, так само вчиняли коли місили тісто, для того щоб вберегти продукти від злого ока: *This I'll tell ye by the way, Maidens, when ye leavens lay, Cross your dough, and your dispatch Will be better for your batch* [19, с.232] (Жінки, як я скажу, коли заквашуєте тісто перехрестіть його, продукт вийде кращим).

Залізо та сталь також використовувались як амулети-обереги. У Лінкольншірі існував звичай залишати під порогом пусте місце, яке заповнювали шматочками заліза щоб не впустити відьму. Для захисту стайні чи хліва вішали знаряддя зі сталі чи заліза у приміщенні: *Hang up hooks and shears to scare Hence the hag that rides the mare,Till they be all over wet With the mire and the sweat; This observed, the manes shall be Of your horses all knot-free* [19, с.233].

Лікувальна магія. Окрім примовок оберегів від нечистої сили виділяються лікувальні примовки – замовляння. Зачаровування хвороби, особливо, якоїсь серйозної, вважалась обов'язком білої відьми, мудрої жінки чи травниці, тому дуже часто у текстах таких замовлянь фігурують фітонімні образи [18, с.104].

Так, наприклад, для того щоб позбавитись укуса змії потрібно взяти шматочок деревини ліщини зв'язаній у формі хреста, прикласти до рани та двічі промовити наступні слова: *Underneath this hazelin mote, There's a bragotty worm with a speckled throat, Nine double is he; Now from eight double to seven double, And from seven double to six double, -"-, And from one double to no double, No double has he* [14, с.67].

Така примовка є відображенням віри у магічну силу дерева: шведи вважали, що якщо ліщиною вдарити змію то вона втратить свою отруту. На території Великобританії уявляли, що змії взагалі не можуть підповзати до цього дерева. Такі мотиви перегукуються із давнішими, кельтськими переказами: дев'ять дерев ліщини росли навколо священної криниці обіцянок. Дерева вважались символом життя, плоди – символом зцілення [16, с.183–184].

Для того щоб позбутись опіків потрібно було подмухати на них 3 рази та вимовити наступне: *Here come I to cure a burnt sore. If the dead knew what the living endure, The burnt sore would burn no more* [18, с.106].

Народна метеорологія теж не обійшлася без примовок. Такі примовки втілюють спостереження за природними змінами, які передавали у простій формі з покоління в покоління носіями фольклорної свідомості. Їх можна поділити на два типи – такі, які відображають певний календарний цикл та такі, які демонструють звичайні погодні зміни. Прикладом першого типу є наступна шотландська примовка, у якій акумулюється ідея про те, що у лютому гарна погода вважається поганим знаком для землеробства: *A' the months o' the year Curse a fair Februar* [10, с.315]. У англійців існують схожі вірування: *The Welshman would rather see his dam on her bier, Than see a fair Februeer* [10, с.315]. (Уельсець скоріше прокляне своє пиво ніж побачить лютий з гарною погодою).

Мотив вітру та хмар вважається ідентифікуючим для другого типу метереологічних примовкових текстів. Дощ не буде сильним, якщо небо чисте перед тим як з'являється вітер, і навпаки, при наявності хмар після вітру піде дощ:*Evening red and morning gray Will set the traveler on his way; But evening gray and morning red Will bring down rain upon his head* [13, с.12]. Згідно з шотландською примовкою, як це не дивно, гарну погоду віщують червоне небо вечором та похмурий ранок: *The evening red, and the morning gray, Are the tokens of a bonnie day* [10, с.379].

У контексті вітру вважаємо доцільним привести наступну англійську приказку: *The wind from north-east, Neither good for man nor beast.* (Вітер з південного сходу не добрий ні для людини ні для тварини). Такий вітер за народними спостереженнями приносить з собою хвороби та смерть.

Веселка у дискурсі примовки також маркер дощової погоди: *Rainbow in morning, shepherds take warning; Rainbow at night, shepherds' delight. Rainbow at night, sailors' delight; Rainbow in morning, sailors' warning* [13, с.12].

Висновки. Можна стверджувати, що в тексті примовки відображені архетипові концептуально-семіотичні сфери національної мовної свідомості, які пов'язуються з найважливішими оказіональними ситуаціями та ціннісними орієнтирами поведінки; існують певні етноспецифічні риси, які домінують кожною символічною сферою в фольклорній свідомості представників британських островів, що й знаходить безпосереднє підтвердження в даному дослідженні.

Дана робота відкриває **перспективи** для подальшого дослідження текстів календарних, оказіональних та дитячих примовок. Вважаємо актуальним порівняння та більш детальне вивчення символічних образів таких текстів, їх зіставлення у різних мовах, що дозволить отримати дані, які послугують основою для опису національних та ментальних концептосфер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабаева Е.В. Культурно-языковые характеристики отношения к собственности (на материале немецкого и русского языков): Дис. … канд. филол. наук: 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / Волгкий гос. ун-т. – В., 1997. – 210 с.
2. Енциклопедія. Українська мова / Національна академія наук України. Інститут мовознавства імені О.О. Потебні НАН України. Інститут української мови НАН України. – Київ: Видавництво "Українська енциклопедія" імені М. П. Бажана, 2004. – 833 с.
3. Лабащук О.В. Українська примовка: структура, побутування, функції: [монографія] / Оксана Лабащук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 153 с.
4. Мальцев Г.И. Традиционные формулы русской народной необрядовой лирики / Григорий Иванович Мальцев. – Л.: Наука, 1989. – 220 с.
5. Полковенко Тарас Джерела української етнопедагогіки: дитячий фольклор http://www.personal.in.ua/
6. Русский фольклор: монография / [Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан]. – М.: Флинта, 2002. – 400 с.
7. Рэдфорт Э и М.А., Миненок Е. Энциклопедия суеверий. – М.: Миф, 2003. – 557 с.
8. Селіванова О.О. Нариси з української фразеології психокогнітивний та етнокультурний аспект / Олена Олександрівна Селіванова. – Київ – Черкаси: Брама, 2004. – 276 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова – М.: Слово, 2000. – 624 с.
10. Chambers Robert Popular Rhymes of Scotland / Robert Chambers. – Edinburgh and London: W. & R. Chambers Limited, 1841. – 419 p.
11. County Folk-Lore Vol. II. Printed, Extracts No. IV. / [Examples of Printed Folk-Lore Concerning North Riding of Yorkshire, York and the Ainsty Collected by Mrs. Gutch]. – London: David Nutt, 1901. –504 p.
12. County Folk-Lore Vol. V. Printed, Extracts No. VII. / [Examples of Printed Folk-Lore Concerning Lincolnshire Collected by Mrs. Gutch and Mabel Peacock]. – London: David Nutt, 1908. – 472 p.
13. Garriott Edward B. Weather Folk-Lore and Local Weather Signs / Edward B. Garriott. – Washington: Government Printing Office, 1903. – 208p.
14. London and New York: Routledge, 1992. – 777 p.
15. Northal G.F. English Folk-Rhymes / G.F. Northal. – London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., Ltd Paternoster House, 1893. – 585 p.
16. Paterson Ian A dictionary of colour / Ian Paterson. - [2nd edition]. - London: Thorogood Publishing Ltd, 2004. – 520 p.
17. Watts Donald Dictionary of Plant lore / Donald Watts. – London: Elseier, 2007. – 471 p.
18. Wilkinson P. R. A Thesaurus of English Traditional Metaphors / Wilkinson P. R. – P.104.

19. Wright A. R. English Folklore, F.S.A. / A. R. Wright. – New York: Robert M. Mcbride & Company, 1930. – 128 p.
20. Wright Elizabeth Mary Rustic Speech and Folk-lore / Elizabeth Mary Wright. – London: Humphrey Milford Oxford University, 1913. - 342p.

УДК 81'23

О ПСИХИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Ирина Румянцева
(Москва, Россия)

У статті розглянуто науково-історичні передумови розвитку психолінгвістики, а також розкрито психологічні підходи до мови й мовлення в мовознавстві XIX–XX ст.

***Ключові слова**: мова, мовлення, мовознавство, психолінгвістика, психологія.*

В статье рассмотрены научно-исторические предпосылки развития психолингвистики, а также раскрыты психологические подходы к языку и речи в языкознании XIX–XX ст.

***Ключевые слова**: язык, речь, языкознание, психолингвистика, психология.*

Scientific-historical pre-conditions of the development of psycholinguistics are considered in the article, and also the psychological approaches to the language and speech in the linguistics of the XIX–XX-th centuries are exposed.

***Key words**: language, speech, linguistics, psycholinguistics, psychology.*

Постановка проблемы и ее актуальность. Как бы ни пыталась психолингвистика, особенно отечественная (понимающая себя в большей степени лингвистически, т.е. как "психо-", но все же лингвистика), отречься от психологии как от своей прародительницы – стать абсолютно независимой, сделать это наделе крайне трудно, как в силу исторического развития, так и потому, что весь ее понятийный аппарат является по сути психологическим. Более того, даже сама "чистая", т.е. традиционная, лингвистика как наука имеет глубокие психологические корни, ибо вплоть до 20-х годов XX века ученые признавали в языке и речи несомненное психическое начало и не отрывали эти явления от самого человека.

Изложение основного материала. Можно сказать, что появление психолингвистики было предопределено задолго до ее рождения В. фон Гумбольдтом, В. Вундтом, Х. Штейнталем, А.А. Потебней, И.А. Бодуэном де Куртене, Ф.Ф. Фортунатовым, В.А. Богородицким, А.А. Шахматовым, А.М. Пешковским, Е.Д. Поливановым, Л.В. Щербой и другими выдающимися языковедами, которые объединяли лингвистику с психологией и даже прямо относили языкознание к области психологической науки.

"Язык, – писал В. фон Гумбольдт еще в 30-х годах XIX столетия, – представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную

19. Wright A. R. English Folklore, F.S.A. / A. R. Wright. – New York: Robert M. Mcbride & Company, 1930. – 128 p.
20. Wright Elizabeth Mary Rustic Speech and Folk-lore / Elizabeth Mary Wright. – London: Humphrey Milford Oxford University, 1913. - 342p.

УДК 81'23

О ПСИХИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Ирина Румянцева
(Москва, Россия)

У статті розглянуто науково-історичні передумови розвитку психолінгвістики, а також розкрито психологічні підходи до мови й мовлення в мовознавстві XIX–XX ст.
***Ключові слова**: мова, мовлення, мовознавство, психолінгвістика, психологія.*

В статье рассмотрены научно-исторические предпосылки развития психолингвистики, а также раскрыты психологические подходы к языку и речи в языкознании XIX–XX ст.
***Ключевые слова**: язык, речь, языкознание, психолингвистика, психология.*

Scientific-historical pre-conditions of the development of psycholinguistics are considered in the article, and also the psychological approaches to the language and speech in the linguistics of the XIX–XX-th centuries are exposed.
***Key words**: language, speech, linguistics, psycholinguistics, psychology.*

Постановка проблемы и ее актуальность. Как бы ни пыталась психолингвистика, особенно отечественная (понимающая себя в большей степени лингвистически, т.е. как "психо-", но все же лингвистика), отречься от психологии как от своей прародительницы – стать абсолютно независимой, сделать это наделе крайне трудно, как в силу исторического развития, так и потому, что весь ее понятийный аппарат является по сути психологическим. Более того, даже сама "чистая", т.е. традиционная, лингвистика как наука имеет глубокие психологические корни, ибо вплоть до 20-х годов XX века ученые признавали в языке и речи несомненное психическое начало и не отрывали эти явления от самого человека.

Изложение основного материала. Можно сказать, что появление психолингвистики было предопределено задолго до ее рождения В. фон Гумбольдтом, В. Вундтом, Х. Штейнталем, А.А. Потебней, И.А. Бодуэном де Куртене, Ф.Ф. Фортунатовым, В.А. Богородицким, А.А. Шахматовым, А.М. Пешковским, Е.Д. Поливановым, Л.В. Щербой и другими выдающимися языковедами, которые объединяли лингвистику с психологией и даже прямо относили языкознание к области психологической науки.

"Язык, – писал В. фон Гумбольдт еще в 30-х годах XIX столетия, – представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную

на то, чтобы сделать артикулируемый звук пригодным для выражения мысли [1, с.69]". Гумбольдт призывал исследовать "функционирование языка в его широчайшем объеме – не просто в его отношении к речи и к ее непосредственному продукту, набору лексических элементов, но и в его отношении к деятельности мышления и чувственного восприятия [7, с.75]". Он говорил о необходимости изучения того, "как внутренняя сила действует на язык, а язык в свою очередь – на внутреннюю силу [7, с.74]".

Много позже последователь В. фон Гумбольдта немецкий языковед Х. Штейнталь рассматривал язык как "предмет психологического наблюдения" и определял его как "выражение осознанных, внутренних психических и духовных движений, состояний и отношений посредством артикулированных звуков [1, с.83]".

Во второй половине XIX в. немецкий философ, физиолог, психолог и языковед В. Вундт тоже направлял свое внимание на изучение психологической основы языковых явлений. Работая на исходе века над своим главным трудом"Психология народов", он тщательно анализировал "психофизические условия образования слова", а также подробно изучал "психологию словесных представлений [4, с.380]". Именно В. Вундт выдвинул гипотезу о локализации в головном мозге человека центров речи. А в книге "Введение в психологию" Вундт высказывался о том, что "душевная жизнь находит себе, по большей части, адекватное выражение во внешних явлениях, которые отражают эту душевную жизнь прежде всего в явлениях речи, представляющей собою одновременно и средство выражения и орган мышления [3, с.99]".

Примерно в это же время русский ученый Ф.Ф. Фортунатов, создавая свою "психологическую грамматику", писал, что язык представляет собой"совокупность знаков главным образом ... для выражения мысли в речи, а кроме того в языке существуют также и знаки для выражения чувствований [1, с.442]".

"Безусловную психичность (психологичность) человеческой речи [13, с.483]" на протяжении всей своей жизни утверждал И.А. Бодуэн де Куртене. Он призывал рассматривать "как реальную величину не язык, абстрагированный от людей, но человека как носителя языкового мышления [1, с.482]".

Не будет преувеличением сказать, что XIX век полностью прошел "под знаком" психологизма в языкознании, и такое положение вещей сохранялось, как уже было отмечено, вплоть до 20-х гг. XX столетия.

В последовавший исторический период языкознание начало стремительно удаляться от психологии. Справедливости ради, надо сказать, что размежевание этих наук носило мировой характер, и во многом было связано с именем Ф. де Соссюра, считавшего, что "язык – не деятельность говорящего", а лишь "готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим [1, с.134]".

В нашей стране подобное состояние дел усугублялось тем, что психология как наука "о душе человека", далекая от материализма, на долгие годы была практически предана забвению. По словам А.В. Петровского, "ученые шаг за шагом уходили от исследования глубин психики человека [10, с.30]", поскольку знание и понимание "внутреннего мира человека во всей его сложности и неоднозначности не могло отвечать интересам деспотического режима [10, с.30]". Как в психологии, так и в языкознании наступила эра марксизма. Собственно психологические исследования пытались заменить материалистической физиологией мозга (физиологией высшей нервной

деятельности), а в языкознании предпочтение стало отдаваться "чистой" лингвистике.

В оппозицию марксизму в языкознании вскоре стал структурализм. Несмотря на то, что структурализм считался даже диссидентским течением, он, приближая языкознание к математике и ставя своей целью создание "алгебры" языка, т.е. придание языкознанию совершенно абстрактного, формального характера, так же, как и марксизм, безмерно отдалял лингвистику от психологии.

Тем не менее, и в те времена были ученые, бережно хранившие традицию "человеческого" подхода к языку. Так, никогда не отрекался от своей"психологической концепции языка" В.А. Богородицкий, а ученик И.А. Бодуэна де Куртене Е.Д. Поливанов продолжал широко использовать в своих работах термин "психофонетика", хорошо известен его труд "Психофонетические наблюдения над японскими диалектами". "Отрыв лингвистики от говорящего человека, свойственный большинству структуралистов, – пишет В.М. Алпатов, – был неприемлем для Е.Д. Поливанова, он никогда не ограничивался изучением языка "в самом себе и для себя [1, с.246]".

После достаточно продолжительного времени забвения, к середине 50-хгодов XX века, психологическое направление в языкознании продолжило свое развитие. В нашей стране в русле этого направления работали в то время Н.И. Жинкин и В.А. Артемов, чьи лингвистические идеи впитали в себя психофизиологические основы учений И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского.

"Человеческий язык, – писал Н.И. Жинкин, – обладает той замечательной особенностью, что из ограниченного числа речевых звуков (фонем ...) образует громадное число слов, из слов может быть составлено бесконечное число предложений, из предложений могут быть сформированы тексты(речь) также в бесконечном разнообразии. Любая новая ситуация может быть отражена в речевом высказывании. Вот почему следует считать, что речь это творческая функция человеческой психики. Но такая функция может быть развита только на определенной анатомо-физиологической основе [8, с.321]".

В.А. Артемов неизменно подчеркивал необходимость психологического подхода к лингвистическим, в частности экспериментально-фонетическим, исследованиям. Недаром лаборатория 1-го МГГТИИЯ (ныне Московского государственного лингвистического университета – МГЛУ), которой долгие годы руководил В.А. Артемов и в которой работал Н.И. Жинкин, носила название "Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи". В.А. Артемов говорил о важности учета психологического фактора в изучении звуковых и просодических особенностей речи: в "исследовании процессов ощущения отдельных свойств звуков речи, восприятия звуков, звукосочетаний и интонации, понимания слов, словосочетаний, фраз и текстов, а также процессов образования представлений и понятий о звуковых и артикуляторных особенностях речи [2, с.50]".

Новый виток сближения языкознания с психологией отмечался в те годы и в других странах. Так, французский лингвист Э. Бенвенист утверждал, что "...нельзя ограничивать всю лингвистику описанием языковых форм", ибо "...при подобном подходе за бортом оказывается сам человек, личность, порождающая и воспринимающая речь [6, с.6]". В свою очередь, американский исследователь,

основатель генеративной лингвистики, Н. Хомский недвусмысленно рассматривал лингвистику как “отрасль психологии мышления”, и термины его “порождающей” теории, в частности – “лингвистическая компетенция”, являлись сугубо психологическими.

Однако официальное объединение лингвистики и психологии в особую междисциплинарную отрасль науки, получившую название “психолингвистика”, произошло лишь на рубеже 50-60-х гг. прошлого столетия.

Признавая приоритет психологической науки как базисной для речевых исследований с точки зрения подхода к человеку и обучения его иноязычной речи, обратимся к некоторым историческим фактам. Развивая мысль известных психологов А.В. и В.А. Петровских [11, с.123–124], заметим, что историю любой науки можно разделить на конкретные периоды ее становления. Каждому такому периоду, как правило, соответствуют понятия, которые являются определяющими для данного этапа развития этой науки. Вокруг этих понятий и концентрируются научные концепции, истолкования и описания того или иного явления.

Так, в психологии с конца XIX века и до исхода 20-х годов века XX-годом инировало понятие “поведение животных и человека”. В нашей стране этот период был ознаменован блестящими исследованиями в указанной области И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева. В американской психологии данное направление вылилось в те годы в механистический бихевиоризм, который все психические явления сводил к реакциям организма, в основном двигательным. Так, речь и мышление отождествлялись исключительно с речедвигательными актами. “Речь – это действие, т.е. поведение,... при закрытых губах – думание [14, с.77]”. Такими же механистическими были и программы обучения тех лет, суть которых выражалась в формуле: “стимул – реакция”. В то же самое время в России талантливый психолог Л.С. Выготский, который еще в 1926 году рассматривал “мышление как особо сложную форму поведения [5, с.150]”, чуть позже разработал учение о развитии высших психических функций человека, в том числе речи, в процессе общения и освоения им культурных ценностей. Это учение заложило основу создания нового направления в детской психологии, в которое включалась идея о “зоне ближайшего развития”, т.е. соотношении уровня умственного развития и обучения, которое всегда должно “забегать вперед” развития. Данная идея оказала огромное влияние на отечественные и зарубежные исследования развития ребенка, в том числе речевого. (Надо сказать, что бихевиористское направление, сильно и плодотворно теперь изменившееся, до сих пор является доминирующим в американской науке).

В дальнейшем, в 30 – 40-е годы, внимание исследователей сосредоточилось на понятии “сознание”, и речь как психологический феномен рассматривалась под этим углом зрения. Широко известны работы С.Л. Рубинштейна, в которых он постулирует “единство речи или языка и сознания [12, с.381]”. В эти же годы складывается система взглядов А.Р. Лурии, основателя нейропсихологии и нейролингвистики. Так же, как и Л.С. Выготский, А.Р. Лурия начинал с изучения проблем поведения – этими учеными, в частности, была написана совместная книга “Этюды по истории поведения”, опубликованная в 1930 г. Несколько позже интересы А.Р. Лурии переместились в область исследования высших корковых функций головного мозга человека, в первую очередь – сознания в связи с языком и речью. Эти интересы всегда оставались

приоритетными для А.Р. Лурии, и в конце его жизни вышел в свет известный труд “Язык и сознание” (1979).

В 50 – 60-е годы (время признания психолингвистики как науки) ключевым понятием отечественной психологии становится “деятельность”, детально разработанное А.Н. Леонтьевым. Именно в эти годы устанавливается советская психологическая платформа под названием “теория деятельности”. Эта психологическая теория, основой которой являлось сознательное действие, вызванное мотивом, направленное на цель и подверженное планированию и контролю, была с успехом признана официальной идеологией нашей страны и транспонирована А.А. Леонтьевым на область языкознания. Так появилась “теория речевой деятельности”, которая фактически превратилась в синоним термина “психолингвистика” и на долгие годы стала олицетворять собой отечественный вариант этой науки. (В западной психологии понятие деятельности всегда отождествлялось с понятием активности и не выделялось в отдельное научное направление).

70–80-е годы охарактеризовались повышенным интересом к понятию“личность”. “Примечательно, что до второй половины 30-х годов предметные указатели к книгам по психологии, как правило, вообще не содержали термина “личность” [11, с.124]”. Одной из ведущих стала пришедшая с Запада концепция самосовершенствования, личностного роста и развития индивидуума. В этой связи, и сама речь, и ее прикладные аспекты стали рассматриваться через призму человеческой личности. В нашей стране появились личностно-деятельностные (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) подходы к обучению и “личностно-центрированные” методики преподавания иностранных языков, например “Метод активизации возможностей личности и коллектива” Г.А. Китайгородской и некоторые другие.

90-е годы XX века и начало века нынешнего ознаменовались мощным развитием технологий воздействия на личность: всевозможных методов активного обучения, включая суггестопедические (где основной акцент делается на внушение), психотерапевтических и психокоррекционных техник, нейролингвистического программирования и т.п.

Выводы. Все эти исторические этапы развития психологии как науки оказали свое, достаточно сильное влияние на формирование различных подходов и концепций описания речи (речь – поведение, речь – сознание, речь – деятельность). Эти подходы и концепции объясняются несомненной сложностью анализируемого феномена, а также самой природой его теоретического познания исследователями различных школ и научных направлений. Ни одну концепцию нельзя, видимо, рассматривать как непререкаемо и единственно правильную или в чем-то неверную. Все они имеют свои резоны и по-своему интерпретируют какие-то стороны, связи и основания описываемого явления. Эти стороны, связи и основания определены как временем разработок и уровнем развития науки на тот момент, так и разными исходными точками зрения исследователей, их пониманием психологической и психолингвистической природы явления, часто абсолютизируемой (например,“речь – это действие, т.е. поведение”, “речь коррелирует с сознанием”,“речь тождественна речевой деятельности”).

Важно отметить, что в разные периоды становления науки, несмотря на доминирование определенных понятий, существовали исследования и теории, намного опережающие свое время. К таким выдающимся трудам, безусловно,

относятся работы И.М. Сеченова и И.П. Павлова по психофизиологии; Л.С. Выготского и А.Р. Лурии о высших психических функциях; Л.М. Веккера о единой теории психических процессов; Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна о связи формирования речи с развитием познавательных процессов в контексте общения; концепция интегративного подхода к “человекознанию” Б.Г. Ананьева; суггестологическая теория Г. Лозанова о внутренних резервах личности, скрытых в неосознаваемой психической активности, и построенный на ней метод обучения иностранным языкам, и целый ряд других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. – М., 2001.
2. Артемов В.А. Экспериментальная фонетика. – М., 1956.
3. Вундт В. Введение в психологию. – СПб., 2002.
4. Вундт В. Проблемы психологии народов. – СПб., 2001.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999.
6. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1997.
7. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
8. Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество: Избр. тр. / Сост., прим. С.И. Гиндина. – М., 1998.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
10. Петровский А.В. Психология в России. XX век. – М., 2000.
11. Петровский А., Петровский В. “Я” в “других” и “другие” во “мне” // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В.В. Мироненко. – М., 1990.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
13. Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред. Ф.П. Филина. – М., 1973.
14. Watson J. Behaviorism. – Chicago, 1930.

УДК 81.411.2

РЕЧЕВАЯ СПОСОБНОСТЬ КАК БАЗА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЛИНГВИЗМА

Татьяна Тамерьян
(*Владикавказ, Россия)*

У статті розглядається мовленнєва здібність, що є багатокомпонентною ієрархічно організованою функціональною системою, процес розвитку якої здійснюється шляхом надбудови нових когнітивних структур.

Ключові слова: *мовленнєва здібність, полілінгвізм, мовленнєва компетенція, комунікативна компетентність, когнітивна структура.*

В статье рассматривается языковая способность, представляющая собой многокомпонентную иерархически организованную функциональную систему, процесс развития которой проистекает путем надстройки новых когнитивных структур.

Ключевые слова: *речевая способность, полилингвизм, языковая компетенция, коммуникативная компетентность, когнитивная структура.*

относятся работы И.М. Сеченова и И.П. Павлова по психофизиологии; Л.С. Выготского и А.Р. Лурии о высших психических функциях; Л.М. Веккера о единой теории психических процессов; Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна о связи формирования речи с развитием познавательных процессов в контексте общения; концепция интегративного подхода к “человекознанию” Б.Г. Ананьева; суггестологическая теория Г. Лозанова о внутренних резервах личности, скрытых в неосознаваемой психической активности, и построенный на ней метод обучения иностранным языкам, и целый ряд других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. – М., 2001.
2. Артемов В.А. Экспериментальная фонетика. – М., 1956.
3. Вундт В. Введение в психологию. – СПб., 2002.
4. Вундт В. Проблемы психологии народов. – СПб., 2001.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999.
6. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1997.
7. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
8. Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество: Избр. тр. / Сост., прим. С.И. Гиндина. – М., 1998.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
10. Петровский А.В. Психология в России. XX век. – М., 2000.
11. Петровский А., Петровский В. “Я” в “других” и “другие” во “мне” // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В.В. Мироненко. – М., 1990.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
13. Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред. Ф.П. Филина. – М., 1973.
14. Watson J. Behaviorism. – Chicago, 1930.

УДК 81.411.2

РЕЧЕВАЯ СПОСОБНОСТЬ КАК БАЗА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЛИНГВИЗМА

Татьяна Тамерьян
(*Владикавказ, Россия)*

У статті розглядається мовленнєва здібність, що є багатокомпонентною ієрархічно організованою функціональною системою, процес розвитку якої здійснюється шляхом надбудови нових когнітивних структур.

Ключові слова: *мовленнєва здібність, полілінгвізм, мовленнєва компетенція, комунікативна компетентність, когнітивна структура.*

В статье рассматривается языковая способность, представляющая собой многокомпонентную иерархически организованную функциональную систему, процесс развития которой проистекает путем надстройки новых когнитивных структур.

Ключевые слова: *речевая способность, полилингвизм, языковая компетенция, коммуникативная компетентность, когнитивная структура.*

The article examined the linguistic ability which presents by itself the multicomponent hierarchically organized functional system, the process of the development of which results by the upper building of new cognitive structures.

Key words: *speech ability, polyliguism, linguistic competence, communicative competence, cognitive structure.*

Изложение основного материала. Разграничение понятий компетенции (linguistic competence) и пользования языком (linguistic performance) традиционно идет от Н.Хомского, который выделял ментальные репрезентации языковых правил, выступающих в роли внутренней грамматики идеального говорящего – слушающего, существующего в однородной речевой общности, знающего свой язык в совершенстве, понимающего и продуцирующего речь в конкретных ситуациях [Chomsky 1978]. Дальнейшее использование термина “языковая компетенция связывалось с реальным, а не идеальным пользователем, а его разработка и переосмысление привели к необходимости выделения других видов/аспектов компетенции.

С точки зрения современных теорий, “<...> в генеративной грамматике врожденными считаются не только абстрактные механизмы, накладывающие ограничения на форму языковых систем, <...> но даже такой специфический аспект языка, как синтаксис. <...> В теории врожденного знания утверждается, что <...> иерархическая организация вписана в генетический код в результате действия такого принципа, как принцип трансформационного цикла” [Ажеж 2003: 28]. Подробный анализ “врожденных знаний” был осуществлен А.М.Шахнаровичем и Н.В.Уфимцевой.

“Компетенция для Н.Хомского – это индивидуальное владение языком, которое не является объектом конкретного исследования, а скорее, постулируется в качестве исходного пункта генеративной теории” [Кацнельсон 2001: 663]. Тогда как под генеративной грамматикой понимается описание компетенции, присущей лицам, владеющим языком.

Проанализировав понятие компетенции у Н.Хомского, С.Д.Кацнельсон резюмирует, что оно содержит следующие положения: “1) владение языком предполагает способность отличать “нормальные”, т.е. правильные, предложения данного языка от неверных, аномальных, неправильных; 2) такая способность предполагает способность усматривать за каждым предложением структурную схему, операционную формулу его построения; в какой-то мере догадываться о том, как такое предложение построено, каковы последовательные фазы процесса его построения; 3) в конечном счете это означает, что компетенция сводится к интуитивному и обобщенному знанию системы правил, приписывающих каждому предложению его структурное описание; 4) от порождающей грамматики компетенция отличается лишь своей интуитивностью, модусом осознания; то, что генеративист проделывает эксплицитно, то компетенция совершает интуитивно (что порождающая грамматика стремится сделать “некоторым эксплицитным и хорошо определенным образом”, т.е. приписывает предложениям их структурные описания, то всякий правильно говорящий и правильно понимающий на данном языке проделывает интуитивно)” [там же].

Таким образом, понятие компетенции не ориентировано на язык и его употребление – в своей основе языковой автомат Н. Хомского синтаксичен и асемантичен.

Здесь необходимо отметить, что взгляды Н. Хомского развивались в его последующих работах. Если первоначально под “врожденными структурами” он понимал глубинные синтаксические структуры, то и позднее под этим понятием он имел в виду “язык как структуру знаний”. А.Р.Лурия полагает, что глубинные синтаксические структуры следует считать “отражением основных реальных отношений, существующих в действительности и проявляющихся во всей, в том числе и в неречевой, деятельности человека” [Лурия 1975 : 148].

Понимание феномена коммуникативной компетенции (КК) американским социолингвистом Д.Хаймсом во многом определило современное видение проблемы. Д.Хаймс признавал за Н.Хомским приоритет введения термина “компетенция”, поскольку в своих первых работах, описывая языковую способность, он прибегал к терминам “способности” или “способности и умения” [Hymes 1984 : 125]. Как отмечает Д. Хаймс, введение термина “компетенция”, несомненно, расширило сферу лингвистической теории, изменило цель лингвистического описания от объекта, независимого от людей, к человеческой способности. Тем не менее Д.Хаймс критиковал содержание понятие компетенции у Н.Хомского, поскольку оно сводилось к знанию грамматики, а все другие аспекты знания и способности говорящего определялись им как перформация (performance). Употребление/использование (performance) включает в себя всю область речевого поведения, а также неграмматические аспекты речевой способности: психологические ограничения памяти, выбор альтернативных возможностей, стилистический выбор и прочее. По мнению Д. Хаймса, при изучении феномена компетенции должны учитываться также социальные факторы, определяющие выбор грамматической реализации, осуществляемой на основе знаний в соответствии с определенными правилами. “Такое знание может рассматриваться как аспект компетенции в обычном значении этого слова. Лингвистическая теория должна расширить понятие компетенции за пределы грамматического знания” [Hymes 1977 : 92–93].

Компетенция в его понимании – это способность, не врожденная, а приобретенная в результате взаимодействия человека с окружающей средой. Формирование свободного владения языком (на примере овладения языком ребенком) представляется возможным только в процессе социализации. “Внутри социальной матрицы, в рамках которой ребенок овладевает грамматикой, он овладевает также системой ее использования в зависимости от отношений между говорящими, места, целей высказывания, других способов коммуникации и т.д. – всех компонентов коммуникативных событий <...>. Все это составляет “социолингвистическую” (или, более широко, коммуникативную) компетенцию, позволяющую человеку быть не просто говорящим, а членом социально обусловленной системы общения” [там же : 75].

Некоторые авторы, вслед за Н.Хомским, считают, что при формировании функциональных структур речевого поведения ребенка осуществляется реализация врожденной программы, поскольку “любой естественный язык – это простая и в высшей степени системно организованная реализация некой сложной модели, обладающей рядом весьма специфических свойств. В той мере, в какой эти наблюдения подтверждаются, они показывают, что структура усваиваемой говорящим грамматики должна отражать, по-видимому, в гораздо большей степени, чем мы сейчас ожидаем, скорее общие особенности

человеческих способностей к обучению, нежели конкретные особенности накопленного данным говорящим опыта” [Chomsky 1965 : 168].

Г.Гревендорф полагает, что языковая способность занимает промежуточную позицию между врожденной и приобретенной. Согласно гипотезе “развития структур”, языковая способность представляет собой “универсальный принцип, в соответствии с которым все биологические системы подвержены процессу созревания по мере того, как биологический рост делает это возможным” [Grewendorf 1995 : 117].

Х.Мюллер рассматривает языковую способность как форму общих когнитивных способностей: “Сам язык представляет собой лишь одно из внешних проявлений когнитивных процессов высшего порядка. Совокупность когнитивных процессов человека есть то, что называют сознанием и языковой способностью” [Muller 1990 : 84].

На необоснованность противопоставления врожденного и приобретаемого из опыта указывает М.Тернер, поскольку часть усваиваемого ребенком опыта настолько устойчива и универсальна, то может выглядеть как врожденная [Turner 1994]. Вопрос о соотношении врожденного и приобретенного в речевой деятельности человека остается дискуссионным. Общепризнано, что человек обладает врожденной языковой способностью (психофизиологическим механизмом), обеспечивающей возможность речи. К.Ажеж полагает, что “языковая способность, с момента рождения вписанная в генетический код, очень быстро приобретает социальное содержание. На этом основана гипотеза об изначальном разнообразии языков в противовес единству языковой способности” [Ажеж 2003 : 13]. Так называемые врожденные знания имеют когнитивную и социальную природу.

Ф. де Соссюр подошел к осознанию модели речевой деятельности, связывая речевую способность с индивидуумом [Соссюр 1977 : 47–48]. Ф. де Соссюр отмечает, что осуществление речевой деятельности основывается на способности, присущей от природы, тогда как язык представляет собой нечто усвоенное и условное. Под языковой способностью он понимал естественную для человека “способность усваивать язык в процессе говорения”, а также способность человека воспроизводить правила языка в речи, использовать код языка с целью выражения своей мысли [Соссюр 1977 : 48–49, 52].

Продукт, предшествующий речевой деятельности И.А. Бодуэн де Куртенэ называл “языковым чутьем”: “В области языка объективным руководителем при подобных научных операциях должно служить чутье языка и вообще его психическая сторона. Ссылаюсь же я на чутье языка потому, что для меня оно не есть какая-то выдумка, не есть какой-то субъективный самообман, но факт действительный и вполне объективный” [Бодуэн де Куртенэ 1963: 22].

Языковая способность (Sprachermogen), по В. фон Гумбольту, как принадлежность говорящего и понимающего индивида “покоится в глубине души отдельного человека, но приводится в действие только при обращении” [Гумбольдт 1984:381]. Обладая такой “природной способностью к языку”, человек сам создает национальное своеобразие своего языка: “Из словаря он возьмет как можно больше форм и будет удерживать их в памяти, представляя своей языковой способности вывести из этих отдельных форм обобщенный тип формы данного языка” [там же : 347].

В. фон Гумбольдт считал, что механизм языковой способности является

врожденным, предполагая развертывание этой способности у формирующейся языковой личности под влиянием внешних факторов: “Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнениями <...>. Успехи здесь растут поэтому не как при заучивании вокабул <...>, но с постоянно увеличивающейся скоростью, потому что рост способности и накопление материала подкрепляют друг друга и взаимно раздвигают свои границы. Что у детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности, доказывается еще и тем, что коль скоро для развития главнейших способностей человека отведен определенный период жизни, то все дети при разных обстоятельствах начинают говорить и понимать внутри примерно одинаковых возрастных пределов с очень небольшими колебаниями” [Гумбольдт 1984 : 78]. Таким образом, в качестве свойств языковой личности выделяются динамизм, процессуальность и функциональный принцип организации.

Идея о развертывании наследуемой языковой способности развивалась в трудах ряда психологов и психолингвистов: “Гораздо более основательной является, вероятно, позиция тех, кто считает, что человек биологически наследует некую общую основу развертывания любого языка, своего рода универсальную грамматику. Сомнительно, чтобы младенец “начинал с нуля” и овладевал за короткий период наименее сознательной части своей жизни сложнейшим механизмом речи” [Горелов 1974 : 8].

Теория когнитивного развития восходит к работам швейцарского психолога Жана Пиаже, а в отечественной науке к трудам Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева и А.Р. Лурии.

Ж. Пиаже исходит из того, что при рождении у ребенка уже имеются “недеффиренцированные схемы”, благодаря которым через опыт формируется интеллект, обеспечивающий, в свою очередь, овладение абстрактными грамматическими знаниями. Язык, таким образом, является продуктом интеллекта [Пиаже 1996].

Согласно Ж. Пиаже, интеллектуальный рост биологически детермирован и состоит из двух процессов: адаптации, т.е. когнитивного приспособления (ассимиляция и аккомодация), и организации, т.е. построения все более сложных интегрированных мысленных операций. Когнитивное развитие характеризуется количественными линейными изменениями, происходящими в пределах одной стадии, и качественными изменениями на четырех основных стадиях: сенсомоторной, дооперациональной, стадии конкретных операций и стадии формальных операций. Л.С.Выготский отвергает строгий биологический детерминизм и предполагает, что научение предшествует развитию. Он считает, что мышление и речь имеют независимое происхождение, причем мышление биологически детерминировано, речь детерминирована социально, но их интеграция происходит тогда, когда ребенок соединяет мысль, язык и окружающие события посредством их называния [Выготский 1982].

Психологическая школа Л.С. Выготского исходит из того, что языковая способность – это приобретенный в процессе речи опыт языкового субъекта, обусловленный процессами общения, сознания и практики. Согласно трактовке Л.С.Выготским психики как функции индивидуального и социального, в отношении двуязычия акцентируется влияние социальных факторов на формирование билингвистических способностей человека.

Нейрофизиологическим обоснованием механизма языковой способноти является признание двух относительно автономных ментальных структур в качестве основы. Вербальная левополушарная структура дискретных единиц реализуется в жестких логических правилах. Вербальная правополушарная структура обеспечивает соотнесение вербальных структур с внешним миром на основе перцептивного эталона, сохраняющего цельность и континуальность события. Взаимодействие мо новых структур происходит в виде обмена опытом функционирования.

Становление речевой организации индивида связано не только с переработкой языкового опыта, но и с взаимодействием человека с окружающим миром. Поскольку переработка речевого опыта изначально включена в формирование образа мира и его переструктурирование, то языковые средства оказываются слитыми с тем для обозначения чего они используются [Залевская 1999 : 34].

В речевой деятельности, обусловленной социопсихофизиологической организацией индивида, В.И. Карасик выделяет пять аспектов: языковую способность, коммуникативную потребность, коммуникативную компетенцию, языковое сознание и речевое поведение. Причем “языковая способность и коммуникативная потребность выступают как предпосылки для овладения языком и осуществления общения”, а “коммуникативная компетенция – как проявление языкового сознания в выборе средств общения” [Карасик 2004 : 8].

Как писал Л.В. Щерба, в качестве речевого механизма выступает речевая организация человека во взаимодействии составляющих ее единиц, их упорядоченности и процессов, через которые происходит формирование речевой организации и ее использование для разных целей [Щерба 1974].

А.А.Залевская дает определение языкового/речевого механизма как устройства, доступного для исследования на различных уровнях, предназначенного для осуществления определенных процессов, обладающего возможностями (и накладываемыми на них ограничениями), которые определяются материальным субстратом – мозгом [Залевская 1999:51]. При этом механизм и процессы находятся в отношениях взаимообусловленности и взаимозависимости. Общими характеристиками работы языкового/речевого механизма являются функциональность (предназначенность для использования в целях какой-либо деятельности), динамичность (способность формироваться, варьироваться, развиваться в соответствии с внешними и внутренними условиями осуществления деятельности), интегративность (способность обеспечивать компрессию смысла за счет включения “в себя” комплекса потенциальных возможностей развертывания ситуации, описания объекта и пр.), кодовая вариативность (разнообразие форм репрезентации знаний) [там же : 53].

Речевая способность как внутренний психофизический и психический механизм обеспечивающий восприятие и продуцирование речи, соотносится с языковой способностью по принципу классической дихотомии язык – речь.

Речевая способность (включающая в себя языковую способность) как психофизиологическая функция отражает и обобщает внешние речевые явления, переводя их во внутренние коды, обеспечивая тем самым овладение и владение речью.

Понятие “языковая способность” было введено в психолингвистику А.А.Леонтьевым - оно легло в основу теории речевой деятельности, согласно

которой язык является ненамеренным детерминированным следствием определенных речевых действий [Залевская 1977 : 4].

Вслед за И.А. Бодуэном де Куртенэ, А.А. Леонтьев разграничивает организацию языкового мышления общечеловеческого характера и способность к конкретному (этническому) языку. Он понимает под языковой способностью “совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и воспроизводство адекватное восприятие языковых знаков членом языкового коллектива” [Леонтьев А.А. 1965 : 154–155].

Л.В.Щерба выделил три аспекта языковых явлений – речевую деятельность (процессы говорения и понимания), языковые системы (словари и грамматики языков) и языковой материал (совокупность всего говоримого и понимаемого некоторой общественной группой). При этом подчеркивалось, что речевая деятельность обусловливается сложным речевым механизмом человека или психофизиологической организацией индивида [Щерба 1974 : 25].

Само понятие языковой способности восходит к идее Л.В. Щербы о психофизиологической речевой организации индивида как система потенциальных языковых представлений. Он подчеркивает, “что говорящий совершенно не различает форм слов и сочетаний слов, никогда не слышанных им и употребляемых им впервые, от форм слов и сочетаний слов, им много раз употреблявшихся, поскольку мы имеем право сказать, что вообще все формы слов и сочетаний слов нормально создаются нами в процессе речи, в результате весьма сложной игры сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки данного момента. Из этого с полной очевидностью следует, что этот механизм, эта речевая организация человека никак не может равняться сумме речевого опыта (подразумеваю под этим и говорение и понимание), а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта. Эта речевая организация может быть только физиологической или, лучше сказать, психофизиологической...” [Щерба 1974 : 25].

Как заключает А.А. Залевская, Л.В. Щерба фактически выделил не три, а четыре аспекта языковых явлений [Залевская 1977 : 4].

Ф. де Соссюр был одним из первых исследователей, осознавших факт многоликости языка. Как отмечает Ю.Д. Апресян, “он понял, что язык скрывает не один, а несколько объектов” [Апресян 1966 : 27].

Концепция трехкомпонентности языка разрабатывалась В. фон Гумбольдтом, И.А. Бодуэном де Куртенэ, Л.В. Щербой, А.И. Смирницким и другими. Одна из модификаций этой концепции предложена А.А.Леонтьевым: языковая способность (модель речевого механизма, faculte du langage Соссюра, “речевая организация” Щербы), языковой процесс (модель речи в узком смысле, parole де Соссюра, “речевая деятельность Щербы), языковой стандарт (модель собственного языка, langue де Сосюра, “языковая система” Щербы) [Леонтьев А.А. 1965 : 20]. Причем он соотносит языковую способность с двумя другими компонентами речевой деятельности: “Понятие языковой способности является понятием, коррелятивным двум другим – языковому процессу и языковому стандарту - и лишь в этом качестве выделяется нами” [Леонтьев А.А. 1965 : 55].

Близкую позицию занимает А.М. Шахнарович. По его мнению, языковая способность – “это многокомпонентная функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка”, которую следует рассматривать только как часть триады “система – процесс – механизм” [Шахнарович 1995 : 261]. Языковая способность как механизм является динамическим образованием [там же]. “Это своего рода конструкт, функционирующий по определенным правилам. Таким образом, языковая способность – это некоторая система элементов и правил их реализации. В этой системе, имеющей, по-видимому, иерархическое строение, есть ряд компонентов – фонетических, лексических, грамматических и семантических. Языковая способность является своего рода способом “хранения” языка в сознании и одновременно – способом реализации отраженных сознанием элементов системы языка” [там же : 214].

Впрочем, следует отметить, языковая способность служит определяющим механизмом функционирования не только родного, но последующих усвоению языков (второго, иностранного и т.д.).

Заслуживает внимания и другой подход к построению трехкомпонентной модели языка, когда каждая компонента рассматривается изолированно: языковая способность соотносится с антропологическим аспектом, язык как система – внутриязыковым, а речевое действие социальным.

В условиях би/полилингвизма формирование языковой способности связывается непосредственно с формированием би/полилингвальной личности, когда языковая способность индивида выступает как динамическая функциональная система (по Л.В.Щербе), способная к эволюции (развертыванию) в процессе формирования языковой компетенции. Формирование языковой компетенции как знания языка связано с формированием коммуникативной компетенции как владением им. Однако не наблюдается непосредственной корреляции между степенью развернутости языковой/речевой способности и развитием языковой/речевой компетенции.

Процесс развития языковой способности непосредственно связан с надстройкой новых когнитивных структур, не присущих родному языку индивида. Успешность овладения новым языком, с одной стороны, зависит от уровня владения родным (что подтверждается наличием универсальных когнитивных стратегий, обработки, восприятия и понимания информации, так называемой когнитивной компетенции, служащей основой развития языковой/коммуникативной компетенции индивида), с другой стороны, очевидно его интеррегулирующее влияние на всех языковых уровнях. Однако следует заметить, что однозначной зависимости между языковой способностью и языковой/коммуникативной компетенцией не существует. Хотя неразвитость языковой способности несомненно служит препятствием речесмыслопорождению.

И.Н.Горелов полагает, что “язык не является базой интеллектуальных действий, существует некоторый базис интеллектуальных действий, обеспечинающих переход от авербальной знаковой деятельности к вербальной” [Горелов 1974 : 105], т.е. некоторый механизм когнитивной компетенции. Таким образом, подтверждается наличие и взаимосвязь, по крайней мере, трех составляющих речевого механизма человека – языковой способности, языковой компетенции и коммуникативной компетенции.

Выводы. Таким образом, языковая способность представляет собой многокомпонентную иерархическую организованную функциональную систему, которая:

1) формируется на базе врожденных и приобретенных языковых структур;

2) основывается на совокупности психофизиологических условий, обеспечивающих функционирование языкового/речевого механизма человека;

3) складывается как следствие отражения и генерализации в процессе овладения и пользования родным (первым) языком;

4) включает в себя особенности организации языкового мышления и его функционирования в процессе речевой деятельности;

5) является динамическим образованием, способным к развертыванию под влиянием внешних факторов;

6) функционируют на основе универсальной стратегии обработки информации;

7) способны к усложнению механизма в результате надстройки новых когнитивных структур;

8) проявляет динамичность как следствие эволюции механизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. – М., 2003.
2. Апресян Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. – М.: Просвещение, 1966.
3. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию: в 2-х т. – М.: АН СССР, 1963.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр.соч. в 6-ти т. – Т.2. – М., 1982.
6. Горелов И.Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе. – Челябинск: ЧГУ, 1974.
7. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. – Калинин: КГУ, 1977.
8. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999.
9. Карасик В.И, Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
10. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: из научного наследия. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
11. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965.
12. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: МГУ, 1975.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. –М., 1996.
14. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977.
15. Уфимцева Н.В. Динамика и вариантивность языкового сознания. Автореф. дис. … д-ра психол.наук. –М., 1994.
16. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. – М.: РОУ, 1995.
17. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.
18. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge (Mass.), 1965.
19. Chomsky N. Syntactic structures. The Hague: Moution, 1978.
20. Grewendorf G. Sprache als Organ. Sprasche als Lebensform. Anhang. Frankfurt am Main, 1995.
21. Hymes D. Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. London, 1977.
22. Muller H.M. Sprache und Evolution. Grundlagen und Ansatze einer evolutionstheoretischer Sprachwessenschaft. Berlin – New-York, 1990.
23. Turner M. Aspects of invariance hypothesis//Cognitive Linguistics. 1990. Vol.1. № 2.

УДК 81’23

РЕБЕНОК КАК КОНСТРУКТОР СОБСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

Стелла Цейтлин
(Санкт-Петербург, Россия)

У статті розглянуто наукові підходи вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблеми конструювання дитиною власної мовленнєвої системи.
***Ключові слова**: мовна система, засвоєння мови, інтенція, мовлення, мовленнєвий розвиток.*

В статье рассмотрены научные подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме конструирования ребенком собственной языковой системы.
***Ключевые слова**: языковая система, освоение языка, интенция, речь, языковое развитие.*

In the article are considered the scientific approaches of domestic and foreign scientists concerning the problem of child’s constructing of the own linguistic system.
***Key words**: linguistic system, mastering of language, intension, speech, linguistic development.*

“...каждый индивид приобретает язык самостоятельно благодаря своей собственной работе”

Бодуэн де Куртенэ

Изложение основного материала. Мысль о том, что каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовала, хотя иногда и в неявном виде, в работах Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, Л.В.Щербы, А.Н.Гвоздева, С.Д.Кацнельсона, Н.Х.Швачкина, Д.Б.Эльконина, А.А.Леонтьева, А.М.Шаханаровича, Н.И.Лепской и др. В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж.Пиаже и разделяются большой группой ведущих исследователей, среди которых М.Бауэрман, Р.Берман, Е.Кларк, Д.Слобин, В.Дресслер, М.Томазелло и многие другие. Одна из последних книг М.Томазелло имеет знаменательное название Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition. [Tomasello 2003]. Различия между сторонниками данного подхода, который можно назвать функционально-конструктивным, и подходом нативистов, возглавляемых Н.Хомским, заключается прежде всего в том, начинается ли это конструирование “с чистого листа” или же ребенок при рождении уже имеет некоторое вмонтированное в его мозг устройство, называемое универсальной грамматикой, которое в дальнейшем лишь модифицируется, приспосабливаясь к языку окружающих ребенка людей. Это приспособление заключается в установлении определенных параметров, ориентиров, задаваемых родным языком. В первом случае речевой среде приписывается роль источника и фактора, определяющего в значительной

степени ход самого развития, во втором – некоторого условия, но при этом не слишком важного, скорее даже второстепенного.

Вторая из названных концепций продолжает оставаться весьма авторитетной в западных исследованиях [Пинкер 2004]. Сам тезис о врожденности грамматики (заметим – не языка в целом, а именно грамматики как самого сложного его компонента) возник как своего рода реакция на факт стремительности освоения родного языка ребенком при отсутствии сколько-нибудь заметного целенаправленного воздействия взрослого на этот процесс. Необходимо, однако, отметить, что тезис о врожденности грамматики появился в те годы, когда количество исследований по детской речи было еще достаточно небольшим, а фактическая база этих исследований – более чем скромной. В последние десятилетия, в связи с накоплением большого количества фактов, полученных как в результате лонгитюдных наблюдений за отдельными детьми, так и разного рода экспериментов, отношение к проблеме приобретения ребенком языка претерпело существенные изменения. Выясняется существенная роль социальных и когнитивных факторов, определяющих направление и пути освоения языка ребенком, а также важнейшая роль речевой среды, в которую он погружен. Эти факторы всегда рассматривались как чрезвычайно значимые в отечественной науке, особенно в рамках теоретической концепции Л.С.Выготского, но в течение длительного времени недооценивались на Западе. В поле зрения исследователей в настоящее время находится не только речь самого ребенка, осваивающего язык, но и обращенная к нему речь взрослого; становится все более очевидным, насколько речевое поведение взрослого, пусть даже интуитивное, не вполне им осознаваемое, способствует продвижению ребенка в языке. Следует отметить, что в настоящее время и генеративисты значительно смягчили свою позицию, утверждая, что врожденной является, скорее всего, не универсальная грамматика как таковая, а, прежде всего способность ребенка к освоению языка. Данный тезис вполне согласуется с основными положениями функционально-конструктивного направления, суть которого заключается в том, что языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им обработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является естественное для человека стремление к коммуникации, самым совершенным средством осуществлениям которой является язык.

Характерен путь, который прошел один из могикан в области изучения детской речи Дэн Слобин. В начале своего творческого пути он был убежденным сторонником нативизма, однако уже в 70-годах прошлого века в значительной степени от данного направления отошел. Достаточно вспомнить часто цитируемую фразу Д.Слобина, открывающую его знаменитую статью “Когнитивные предпосылки развития грамматики”, написанную в 1973 году и переведенную на русский язык в 1984 году: “Каждый ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка [Слобин 1984: 143]”. Он считает главной задачей исследователей, работающих в данной научной области, которую он называет психолингвистикой развития, “описание и попытку объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом [Там же: 143]”. Обращает на себя кажущаяся парадоксальность этой фразы. Если грамматика родного языка уже существует, зачем, казалось бы, конструировать ее заново? Не проще ли просто перенять? И посильно ли это маленькому ребенку? Почему

при самостоятельном конструировании каждым ребенком грамматики получается все же единая для всех грамматика именно данного, а не какого-то иного языка? И каким образом простой факт может быть результатом сложных явлений? В последнем вопросе заключена главная интрига. Очевидно, слово “простой” здесь означает “очевидный”, “каждодневно наблюдаемый” и должно трактоваться только в том смысле, который имел в виду Д.Макнил, когда на одной из первых американских конференций по детской речи заявил о том, что “каждый ребенок осваивает язык в очень короткий срок, и это чудо так часто происходит у нас на глазах, что мы не в состоянии оценить самую его чудесность”. Сложность же проблемы определяется тем, что требуется выяснить, каким именно образом на основе самостоятельной переработки пестрого и крайне неоднородного речевого инпута ребенок оказывается в состоянии выстроить собственную индивидуальную языковую систему, сформировав в том числе и самый сложный ее компонент – грамматику, представляющую собой набор некоторых правил, определяющих как выбор, так и конструирование языковых единиц разной степени сложности[1]. Тем не менее, практически каждый ребенок рано или поздно с этой задачей справляется, что с неопровержимостью свидетельствует о том, что они умеют каким-то образом анализировать звучащую вокруг них речь, систематизировать языковые факты, извлекая нужные для речевой деятельности языковые единицы и правила, которые и составляют в совокупности их собственную индивидуальную языковую систему.

В указанной статье Д.Слобина, не потерявшей своей актуальности и в настоящее время, он стремится, сопоставляя освоение детьми грамматики самых различных, иногда типологически далеких один от другого языков, выяснить, чем обусловлен порядок освоения в разных языках однотипных в семантическом отношении явлений, а также наметить основные стратегии, которыми пользуются дети в ходе освоения (= конструирования) грамматической системы родного языка. В ряду других языков Д.Слобином рассматривается и русский, особенное внимание уделяется работам А.Н.Гвоздева, о котором Д.Слобин всегда отзывается с неизменным уважением[2], видя в нем не только автора одного из лучших в мире лингвистических дневников, но и крупнейшего о теоретика, взгляды которого оказали большое влияние на развитие исследований детской речи не только в России, но и во всем мире.

Одним из главнейших сюжетов из числа рассматриваемых в статье Д.Слобина, является соотношение когнитивного и языкового развития ребенка, причем декларируется первичность развития познавательных процессов по сравнению с языковыми. Этот тезис, очевидно, нельзя оспорить и в настоящее

---

[1] Заметим, что мы считаем компонентом грамматики правила не только правила конструирования грамматических форм, но и правил выбора самих форм (применительно к морфологической подсистеме- граммем). Это обстоятельство обычно не учитывается исследователями.

[2] Интересно, что в самом начале своего творческого пути Д.Слобин, который в настоящее время является признанным мировым лидером в изучении детской речи, изучил и обобщил опыт российских исследователей в этом отношении. Две ранних его работы посвящены речи русского ребенка.

время, однако к этому можно добавить, что и сам язык, закрепивший в своих единицах и категориях способ членения и означивания мира, косвенным образом воздействует на самое восприятие этого мира. Вот как пишет об этом М.И.Черемисина: “Уникальная призма родного языка стоит между человеком и миром с самого начала разумного существования человечества, с момента, когда каждый индивид входит в мир. Поэтому мы не замечаем ее и можем прожить всю жизнь, не догадываясь о ее существовании. Только сталкиваясь с другими сетками, с возможностью другого членения мира, можно заподозрить относительную произвольность членения, предлагаемого нашим родным языком [Черемисина 2002: 66]”. И на другой странице той же мудрой книги: “Овладевая вторым, пятым, пятнадцатым языком, мы вбираем в себя другие системы, другие возможности членения мира, но первый язык потому и называется родным, что именно он становится нашими естественными “умственными очами”. Тот тип членения мира, который предлагает нам он, остается для человека самым естественным и простым [Там же]”.

Категоризация некоторых явлений внешнего мира начинается до освоения языка и независимо от этого освоения, так, например, уже трехмесячные младенцы реагируют на изменения цвета, размера, формы предметов [Сергиенко 2008: 354–355], но, когда различия между этими явлениями закрепляются различием соответствующих языковых этикеток, процессы языковой категоризации и внеязыковой категоризации вступают во взаимодействие и продолжают развиваться в тесном контакте. Не менее многочисленны и ситуации, когда языковые различия заставляют ребенка обратить внимание на различия в явлениях внешнего мира. Разумеется, языковые явления (и это в полной мере относится к морфологическим категориям, о которых преимущественно идет речь в нашей работе) осваиваются сначала не во всем многообразии своих функций и средств выражения, но сама по себе координация когнитивного и языкового развития не подлежит сомнению.

Освоение языка, которое мы понимаем как создание каждым индивидом собственной языковой системы, предполагает неустанно совершаемую ребенком работу по анализу, осуществляющуюся на низших уровнях сознания, речевой продукции взрослых носителей. Как справедливо утверждает Л.В.Щерба: “Если бы наш лингвистический опыт не был упорядочен у нас в виде какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное [Щерба 1974 : 48]”. Следует только, очевидно, добавить, что таким образом создается не только грамматический компонент системы, но и вся языковая система в целом. Речь взрослых носителей языка, звучащая вокруг ребенка и в особенности - обращенная к ребенку, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе определенных аналогий и ассоциаций) перерабатывает.

К сожалению, английское слово acquisition, которое наиболее адекватно передает приобретение ребенком языка путем естественного погружения в соответствующую речевую среду, не имеет точного аналога в русском языке. Переводить его приходится с помощью слова “освоение”, но освоить некоторую информацию (в данном случае – лингвистическую) можно и в результате целенаправленного обучения чему-то. Поэтому можно, например, говорить об

освоении материала школьной программы и т.п.[3] Заметим, что в западной традиции данный термин acquisition используется и по отношению к приобретению какого-либо языка в качестве второго (иностранного), в том случае если он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а не является результатом специального обучения. Соответственным образом разграничивается два направления исследований: first language acquisition (FLA) и second language acquisition (SLA), имеющие много точек соприкосновения, одной из важнейших при этом является бессознательность самого процесса приобретения языка[4].

Известно, что ребенка целенаправленно языку не учат. Правда, в цивилизованных странах существуют традиции общения с малышом, которые способствуют тому, чтобы он овладел языком в максимально короткий срок и наиболее успешно. Можно говорить о специфическом языке, созданном для общении с детьми и создающем для ребенка возможность вступить в коммуникацию с взрослым как можно раньше [Гаврилова 2007], об особых тактиках матери, к которым она прибегает в общении с ребенком: повторяя его высказывания с расширением, корректируя некоторые неправильности, но специфическим образом и т.д. Богатым развивающим потенциалом обладают используемые в интуитивной народной педагогике считалки, потешки и т.п. И все же нельзя отрицать, что дети начинают говорить на своем родном даже в тех случаях, когда им не уделяют особого внимания до достижения ими двух или трех лет. Таковы традиции, существующие в некоторых культурах. Однако и в этом случае дети, как показывают наблюдения, все же и в этих условиях рано или поздно овладевают языком в той степени, которая необходима для общения с другими членами языкового сообщества, хотя и продвигаются в постижении языка гораздо медленнее. Отрицать наличие у любого ребенка врожденной способности строить самостоятельно собственную языковую систему на основе “упорядочивания своего лингвистического опыта”, путем переработки, совершаемой каждым ребенком самостоятельно, речи других носителей языка, невозможно. Эту способность можно, в соответствии с концепцией Н.Хомского называть LAD (language acquisition device) или каким-то иным образом, но тот очевидный факт, что такая способность имеется у человеческого детеныша и отличает его от детенышей животных, в том числе и приматов, что она развивается и совершенствуется по мере взросления, никем не может отрицаться[5].

Язык не дается ребенку при рождении (и в этом наша позиция радикально отличается от позиции генеративистов), но зато ему дана уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все

---

[3] В последнее время фиксируется тенденция к следующему разделению терминов “освоить” и “усвоить” и соответствующих отглагольных существительных. Освоить – значит сделать собственным достоянием без специального целенаправленного обучения, усвоить – при участии последнего. Однако часто эти термины употребляются и как равнозначные.

[4] Представляется, что, если наука об освоении ребенком родного языка в России развивается весьма активно, это нельзя сказать об изучении того, как, каким образом осваивается в естественной среде второй язык. Во всяком случае, преждевременно говорить о формировании самостоятельной научной области.

[5] Ссылка на Кошелева.

компоненты языковой системы (фонологический, морфологический, синтаксический, лексический и ряд иных), а также перестраивать и совершенствовать эту систему в течение всей жизни при взаимодействии с другими людьми. Для того чтобы перенять язык у взрослых его носителей, ребенку необходима и другая способность – способность читать коммуникативные намерения других людей в процессе общения с ними. Именно две указанные выше способности есть основания рассматривать в качестве ключевых, необходимых для освоения языка [Томазелло 2003: 3–4].

Импульс к овладению языком у человека как у социального существа определяется потребностями в совместной деятельности с другими людьми, предполагающей общение с помощью языка как наиболее совершенного из всех существующих на земле средств коммуникации. Именно потому, что инициируемая взрослым коммуникация начинается обычно с первых моментов жизни младенца, у ребенка постепенно формируется интенция к продолжению общения и к овладению его средствами (на ранних стадиях коммуникации невербальные средства: плач, вокализации, жесты играют особенно важную роль). Источником, на основании бессознательного анализа которого формируется индивидуальная языковая система, является речь окружающих людей.

И все же остается не до конца понятным, каким образом ребенок добывает из инпута языковые единицы и в особенности – абстрактные правила, которые позволяют этими единицами пользоваться при восприятии и порождении речи, а также при самостоятельном создании единиц и конструкций. Этот вопрос, существенный для онтолингвистики, непосредственно связан с другим, активно обсуждаемым в настоящее время, но все же, видимо, еще далеким от окончательного разрешения, вопросом относительно того, в какой форме хранятся знания о языке в сознании человека, каким образом в каждом акте речевой коммуникации он получает доступ к этим знаниям.

Мы исходим из следующего предположения: овладение языком и использование языка в процессе речевой деятельности можно рассматривать прежде всего как своего *рода диалог между двумя важнейшими подсистемами (модулями), являющимися достоянием каждого индивида, компонентами его формирующейся языковой системы: лексиконом и грамматиконом (в терминологии Ю.Н.Караулова). Причем диалог этот качественно меняется на разных этапах языкового развития.*

В настоящее время ведутся дискуссии о том, разграничены ли строго эти две области в сознании человека, а так же о том, как они функционируют в речевой деятельности и в процессе речевого онтогенеза. Существует мнение, что для современной науки противопоставление лексики и грамматики можно считать анахронизмом (Ссылки). Хотя граница между тем и другим в ряде случаев является подвижной и даже неопределенной, хорошо известны случаи грамматикализации лексических единиц, однако случаи эти, как нам кажется, как раз и демонстрируют разделенность того и другого.

Выводы. При изучении речевого онтогенеза важность разграничения лексикона и ментальной грамматикона становится особенно очевидной. Ни в какой другой области лингвистических исследований разведение эти двух подсистем, каждая из которых рассматривается как некое достояние человека, пользующегося языком, не является столь значимым и даже необходимым,

поскольку каждая из них имеет свои механизмы формирования и особенности функционирования в индивидуальной языковой системе ребенка, и при этом на всех этапах языкового развития осуществляется самое тесное и разнонаправленное взаимодействие этих двух подсистем, которое можно в весьма условном смысле назвать грамматикализацией лексикона и лексикализацией грамматики. Под грамматикализацией в данном случае понимаем приобретение каждой из единиц лексикона определенных грамматических характеристик, а под лексикализацией грамматики – уточнение сферы распространения действия грамматических правил на определенные группы лексических единиц, выделяемые на основании семантической, фонологической или какой-то иной общности. Поскольку, как известно, ребенок начинает освоение грамматики с самых общих правил и постепенно движется к более частным и лексически специализированным, процесс лексикализации можно трактовать как установление разного рода фильтров и барьеров, ограничивающих действие общих правил. Это в равной степени относится как к правилам выбора единиц, так и к правилам их конструирования.

Разведение ментального лексикона и ментальной грамматики существенно и применительно к анализу раннего (доморфологического) этапа речевого развития и во многом обусловлено тем, что каждая из словоформ, имеющаяся в речевом инпуте, воспринимаемом ребенком, на основе обработки которого он строит свою языковую систему, представляет собой единство лексического и грамматического начал и вносит свой определенный вклад одновременно в формирование и ментального лексикона, и ментальной грамматики. Перед ребенком стоит задача распределить получаемую информацию между двумя этими ведомствами. Без решения этой задачи невозможно освоение языка (language acquisition), которое мы трактуем как построение каждым индивидом в собственном сознании некоей действующей модели, позволяющей ему осуществлять речевую деятельность с использованием данного языка.

Построение каждым ребенком собственной языковой системы представляет собой не прекращающийся диалог между постоянно возрастающим в количественном отношении и меняющим свою внутреннюю организацию лексиконом и постоянно усложняющейся, приобретающей все большую детализацию грамматикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Т.О. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): Автореф. дис. … канд. филол. наук. – СПб., 2002.
2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. 2-е изд. – М., 2007.
3. Пинкер С. Язык как инстинкт / Пер. с англ. – М., УРСС, 2004.
4. Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие невербального ребенка // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. – М., 2008.
5. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1984.
6. Черемисина М.И. Язык и его отражение в науке о языке. – Новосибирск, 2002.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
8. Tomasello M. Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press, 2003.

УДК 88+81

ДЕТСКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ В КАЗАХСТАНЕ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Асель Шаяхмет
(*Алмата, Казахстан*)

У статті розглядаються актуальні проблеми казахсько-російської двомовності дітей молодшого шкільного віку, в тому числі й психолінгвістичні аспекти мовленнєвої діяльності білінгвальних дітей в Казахстані.
Ключові слова: *дитяча двомовність, мовленнєва діяльність, переключання кодів.*

В статье рассматриваются актуальные проблемы казахско-русского двуязычия детей младшего школьного возраста, среди которых и психолингвистические аспекты речевой деятельности билингвальных детей в Казахстане.
Ключевые слова: *детское двуязычие, речевая деятельность, переключение кодов.*

In this article the author researches the urgent problems of Kazakh-Russian bilingualism of primary school age children, among of them psycholinguistic aspects of speech activities of bilingual children in Kazakhstan.
Key words: *children's bilingualism, speech activity, switching codes.*

Постановка проблемы. Существование и функционирование в Республике Казахстан естественного казахско-русского детского двуязычия детерминировано ситуацией массового стабильного двуязычия среди коренного населения, осуществляющего речевую деятельность на двух языках и использующего языковые средства и казахского, и русского языков в зависимости от условий реализацией конкретного коммуникативного акта. Детское двуязычие в Казахстане – это не просто параллельное существование двух языков в речи детей, но и жизненно обусловленная необходимость, поскольку главным фактором, ведущим к усвоению ребенком второго языка - и русского, и казахского, – является неизбежная социализация, обязательной частью которой предстает лингвистическая социализация, сопровождающаяся комплексом психолингвистических факторов. Одним из них является гипотетическое равновесие между двумя языками в речевой деятельности билингвального человека, в том числе и ребенка. Мы занимались исследованием речи двуязычных детей младшего школьного возраста, то есть с первого по четвертый класс. В начале исследования детям было по шесть или семь лет, на этапе завершения соответственно – по десять или одиннадцать. Для исследования привлекались дети, обучающиеся в школах с казахским языком, так как в результате предварительного отбора выяснилось, что именно данная группа может называться двуязычной, в то время как навыки владения языками у детей, обучающихся в школах с русским языком, распределены очень неравномерно. Их было бы правильнее характеризовать как диглоссных, а не билингвальных, многих из них мы отнесли к монолингвальной группе.

Актуальность изучаемой темы. Проблема детского двуязычия в последнее время рассматривается в лингвистике как одна из актуальнейших проблем современности, поскольку явления глобализации и интернационализации, охватившие все сферы жизнедеятельности людей, проявляются и в речевой деятельности, психолингвистические проблемы которой особенно ярко проявляются с антропоцентрических позиций лингвистического анализа. Исследователи считают, что "поскольку в большинстве стран мира в школьную программу обучения входит не один, а большее количество языков, то в принципе все население земного шара может считаться двуязычным [9, с.1]". С точки зрения современного развития образования усилились и активизировались международные контакты и обмены, и здесь также важную роль играет знание второго и/или иностранного языка. В условиях интеграции народов Казахстана большую роль играет русский язык как средство межнационального общения, так как на территории одной из постсоветских республик в настоящее время проживает более ста народов, и при этом специалисты утверждают, что абсолютно идентифицированы 126 языков [11, с.19], при этом русский язык является родным для этнических русских, составляющих 30% населения Казахстана, или 4 млн. 479 тыс. 600 из 14 млн. 953 тыс. 100 человек [Там же]. Статус русского языка как языка межнационального общения официально закреплен в Конституции Республики Казахстан, русский язык фактически является официальным языком в стране, хотя так называемым государственным закреплен и объявлен титульный язык – казахский, сферы использования которого были сильно сокращены и не развивались в советский период, что до сих пор отражается на его реальном функционировании в качестве официального. Становится очевидным, что подрастающее поколение в таких условиях не может оставаться без знания русского языка, причем речь идет об активном использовании языка, то есть об активном и продуктивном детском билингвизме.

Анализ предыдущих исследований и публикаций по теме. Выдающийся советский психолог Л.В Выготский в своей статье "К вопросу о многоязычии в детском возрасте" отмечал, что "вопрос о многоязычии в детском возрасте – один из самых сложных и запутанных в современной психологии [4, с.329]", при этом он имел в виду усвоение ребенком двух и/или более языков в раннем возрасте. Данный вопрос о речи ребенка, развитии детской речи также поднимался в работах зарубежных исследователей Дж. Брунера, К. Бюлера, Ж. Пиаже, В. Штерна [7, с.176–186]. Исследования вопросов формирования детской речи, проведенные российскими учеными А.К. Гвоздевым, Н.Х. Швачкиным, К.И. Чуковским, Д.Б. Элькониным, А.М. Шахнаровичем, С.Н. Цейтлин, Е.Ю. Протасовой, К.Ф. Седовым, Н.И. Лепской, И.А. Стерниным, Н.А. Лемяскиной, Ф.А. Сохиным, С.Н. Карповой, многими другими исследователями детской речи, посвящены самым различным аспектам онтогенеза и филогенеза речи, речевой деятельности российского ребенка, для которого родным является русский язык [12, с.20–21]. Более того, Санкт-Петербургская школа исследования детской речи систематически издает Материалы к библиографическому указателю [5], что доказывает существование многих направлений в изучении важнейшей отрасли лингвистики, которую называют онтолингвистикой, лингвистикой детской речи, возрастной психолингвистикой [10, с. 3–4].

Исследования, посвященные различным вариантам (в языковом отношении)

детского двуязычия, проводились в Советском Союзе, во Франции, Югославии, США, других странах.

Обратив внимание на исследования зарубежных ученых, нельзя не сказать об изучении данного вопроса в Казахстане. В отечественной лингвистике детская речь изучалась на материале казахского языка в плане синтаксиса речи детей [2], исследовалось влияние билингвизма на развитие личности детей [1], сделан психолингвистический анализ усвоения глагольных форм детьми дошкольного возраста [3], проведены мониторинги различного направления, однако названные исследования не взаимосвязаны между собой и представляют разнонаправленные по цели и задачам, и по материалам исследования самостоятельные научные изыскания.

Цель статьи. Анализ собранного в ходе лонгитюдного исследования материала с психолингвистической точки зрения, при этом основное внимание уделяется фактам доминирования того или иного языка (казахского или русского) в определенных речевых актах коммуникативной деятельности двуязычных детей младшего школьного возраста.

Изложение основного материала. Детское двуязычие – динамичный, изменяющийся и волнообразный процесс. В процессе анализа и описания детского двуязычия необходимо учитывать весь комплекс факторов, связанных с природой данного явления. Великие исследователи психологии детской речи авторитетно заявляют, что только в школьном возрасте появляется более устойчивая, стабильная форма личности и мировоззрения, и ребенок школьного возраста является гораздо более социализированным и гораздо более индивидуализированным существом [8]. Причину такой разницы между дошкольниками и детьми школьного возраста ученые видят в формировании внутренней речи, которая становится у школьника главным орудием мышления. И чем старше становится ребенок, тем большее место во внутренней речи занимает, на наш взгляд, доминирующий язык.

Ребенок с самого рождения находится в мире звучащей речи. Эксперименты в области психолингвистики, проведенные в западных университетах доказывают, что способность ребенка воспринимать речь существует уже в утробе матери. Дети постоянно слышат, как взрослые обращаются к ним или друг к другу с помощью слов, называя предметы или события определенными именами, и в случае, если это называние происходит на двух языках, открытие ребенком для себя знаковой природы языка и языка как средства общения происходит в более усложненной форме. В раннем возрасте непосредственным источником речевого развития является совместная деятельность ребенка и взрослого, где коммуникативным средством организации и регуляции выступает звучащая речь на двух языках. На данной стадии большую роль играет способность ребенка к подражанию, имитации. Основанное на этой способности до сих пор иногда бытует мнение, что в детстве ребенок может легко и быстро овладеть несколькими языками. Считается, что если родители говорят и на казахском, и на русском языках, то ребенок также будет полноценным билингвом. Однако подробное изучение данного вопроса показывает, что проблема формирования гипотетически равновесного детского двуязычия не так проста.

Выяснение психологических закономерностей развития речи ребенка, одновременно овладевающего двумя языками, привело к выделению двух

этапов, следующих один за другим: 1) появление смешанной речи на двух языках, 2) формирование речи с осознанным выделением двух языковых систем [6, с. 64]. Речь детей на первом этапе представляет собой некоторую “гибридную систему определенного вида”, по выражению В. (У.) Леопольд, чей ребенок одновременно овладевал английским и немецким языками [14].

На основе собственных наблюдений, свидетельств родителей и родных, мы можем утверждать, что на первом этапе – смешанной речи – ребенок активно использует два главных для него принципа: удобство в артикуляции и так называемый принцип экономии. Другими словами, выбирается из двух слов, например, казахского и русского, наиболее, во-первых, “удобопроизносимое”, и, во-вторых, то, что короче. Например, из двух слов – “дедушка” и “ата” - ребенок выбирает последнее, а из следующей пары – “гулять” и “серуендеу” - отдает свое предпочтение в пользу первого слова.

На основе проведенных экспериментов многие ученые склоняются к принципу, сформированному французским лингвистом Ронжа: “один язык – одно лицо [15]”. Данный принцип заключается в том, что каждый язык должен быть персонифицирован, то есть ребенок знает, что один член семьи, например, мать, говорит на одном языке, к примеру, по-казахски, а другой член семьи, например, отец, говорит по-русски. И наоборот, чем менее дифференцирована персонификация речи на двух языках, тем сложнее происходит процесс переключения с одного языка на другой, и тем позднее во времени (в возрасте) происходит разграничение слов и форм двух языков в речи ребенка. Более того, ученые утверждают, что различие двух языков помогает лучшему пониманию родного языка (Ронжа). Отец ребенка – француз, мать – немка, в семье строго соблюдался принцип персонификации языков, в результате чего ребенок без смешивания и интерференции стал пользоваться обоими языками. Данная теория была подтверждена и в результате исследований, проведенных немецким ученым Штерном [16], который считает, что раздельное употребление языков в общении с разными лицами способствует и развивает знания ребенка о том, что одна совокупность – “collection” – слов употребляется с одним родителем, а вторая – с другим. К сожалению, зачастую, многие школьники младших классов очень плохо переключаются с одного языка на другой. Их речь, как устная, так и письменная, изобилует множественными факторами смешения лексических и грамматических единиц обоих языков, а подчас приходится констатировать и говорить о пиджинизированной речевой деятельности учащихся младших классов.

В последнее время немало исследователей склоняется к рекомендациям последовательного овладения ребенком языками, при этом приоритет предоставляется родному языку, который понимается нами как язык этнической общности, к которому принадлежит ребенок, а не доминирующий язык. Мы вполне осознанно принимаем данное понимание, хотя и осведомлены о том, что существует ряд других дефиниций в понимании данного явления, а также возражений против включения этнического фактора в определение родного языка. На наш взгляд, не случайно, и не только в казахском языке, “ана тілі” – “родной язык” переводится как “материнский язык”, но и в международных языках понятие “родной язык” включает в себя понятие “язык матери”: в английском языке наряду с понятием “native” существует и “mother longue”, в немецком языке это – “die Muttersprache”, во французском – “langue maternelle”.

Считается, что при последовательном овладении языками смягчается интерферирующее влияние языков. Мы можем лишь утверждать, что двуязычные дети младшего школьного возраста способны сравнивать языки и имеют определенные метакоммуникативные знания, что, на наш взгляд, способствует формированию относительно сбалансированной языковой картины мира, в целом, так же, как и формирование детского двуязычия по первому принципу. В результате исследования мы не обнаружили больших различий между двумя путями формирования гипотетического баланса у двуязычного ребенка и позволяем себе утверждать, что решающим фактором все же остается социализация.

Проблема детского двуязычия касается еще одного актуального вопроса, связанного с интеллектуальным развитием билингвального ребенка. Явление, получившее в психолингвистике название “ассоциативного торможения”, связано с именем Эпштейна [13], и суть его заключается в следующем. Психической основой языка является процесс ассоциативной связи, устанавливаемой между звуковым комплексом и соответствующим значением, следовательно, логично предположить, что при двуязычии имеют место две ассоциативные связи вместо одной при наличии одного языка, и далее между этими ассоциативными связями возникает конкуренция, в результате которой в каждом конкретном случае побеждает наиболее сильная и привычная из них. Однако при этом – и это, собственно, самое главное для нас, – эта борьба между ассоциативными связями замедляет и даже нарушает сам ассоциативный процесс. В результате этого у ребенка возникают смешение языков, неспособность к разграничению, выражающиеся в затрудненном процессе подбора слов, появлении в речи различных видов стилистических и грамматических ошибок, смешении слов и других единиц различных единиц и т.п. Подобные явления наблюдались и среди казахских детей, выросших в семьях, где не был соблюден принцип “один язык – одно лицо”, то есть сами родители и другие взрослые члены семьи смешивали языковые средства одного языка с языковыми средствами другого языка, так что вполне закономерно, что у ребенка возникали явления ассоциативного торможения, и у таких детей, по свидетельству их родителей, речь как таковая появлялась и формировалась гораздо позже, чем у их монолингвальных сверстников, или у детей, выросших в условиях соблюдения строгой персонификации или локализации использования того или иного языка, например, на одном языке говорят дома, а на другом – в детском саду.

Различные и многообразные речевые ситуации определяют роль, которую играют русский и казахский языки практически, в реальной действительности, а последняя определяет уровень владения тем или иным языком, поскольку язык нужен любому человеку, в том числе и двуязычному ребенку, в первую очередь, как средство общения. Речевая деятельность ребенка начинается в семье, и значение семьи, в которой закладываются основы речи, трудно переоценить. В семьях наших подвергшихся исследованию билингвальных детей в среднем до наступления их трехлетнего возраста говорили по-казахски, формирование речевой деятельности происходило в домашней обстановке, на следующем этапе, посещении детских садов с казахским (!) языком воспитания и обучения, дети постепенно становились носителями и русской речи, что подтверждает нашу гипотезу о решающей роли социализации в формировании детского двуязычия. Наши наблюдения показывают, что в школе с казахским

языком обучения дети на переменах общаются между собой и по-казахски, и по-русски; в зависимости от тематики коммуникативного такта изменяется и выбор языка: если речь, к примеру, идет об уроках, о домашних заданиях, как правило, выбирается казахский язык, во всех остальных случаях, в подавляющем большинстве случаев, языком общения выступает русский.

Согласно общепринятым языковедческим теориям, два языка обычно бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых сфер действия этих языков и связанных с ними представленных или культур. Даже хорошее усвоение лингвистической системы каждого языка при двуязычии не гарантирует того, что каждый из усвоенных языков будет доступен двуязычному носителю во всех сферах его употребления. Кроме того, дети, как и любые другие носители языков, обладают различными языковыми способностями, поэтому не все дети могут усвоить оба языка одинаково хорошо и на высоком уровне его употребления. Данный тезис находит свое подтверждение и в нашем исследовании. Чем шире объем функциональных сфер языка в обществе, тем более он востребован, и напротив, узкая функциональность языка приводит к низкой востребованности, что, в свою очередь, формирует диглоссию как пример “неравноправного” двуязычия. Многочисленные факты из так называемого нами “экскурса в историю индивидуального двуязычия”, своеобразного лингвистического “анамнеза” индивида, свидетельствуют о фактах частичной или редко – полной – потери навыков речевой деятельности на казахском языке, который в детском возрасте функционировал в речи полнокровно, а затем, под влиянием различных экстралингвистических факторов был потерян в той или иной степени. Как известно, при диглоссии между языками существует четкое распределение функций, и использование казахского языка в качестве разговорно-бытового параллельно с литературным русским языком является типичным для всех этнических казахских школьников, обучающихся в школах с русским языком обучения. Наглядно это было доказано при выполнении наших заданий: эти дети затруднялись в чтении и пересказе коротеньких сюжетных текстов на казахском языке, в то время как на русском языке они не только прочитали, написали, пересказали не просто без затруднений, а даже с творческим подходом.

Значительное место в речевой деятельности двуязычных детей занимает диалогическая речь, состоящая из обмена высказываниями участников диалога, которые оказывают друг на друга определенное влияние. Выбор того или иного языка происходит в зависимости от тематического содержания диалога, к тому же двуязычные младшие школьники часто используют казахские лексические вкрапления в разговорную речь, и наоборот, например, “Апайка сказала написать” (к казахскому апай – здесь: в значении “учительница” – присоединен русский суффикс и окончание “-ка”), “Ручкамен жазамын” (“Буду писать ручкой”, в этом предложении к русскому слову “ручка” добавлен аффикс инструментального падежа). Нужно отметить, что среди речевых ошибок, часто допускаемых двуязычными детьми, имеются и такие, которые встречаются и в русской речи монолингвальных детей, например, “мое день рождение” вместо “мой день рождения”.

Выводы. Среди исследованных двуязычных детей младшего школьного возраста можно выделить условно три группы. Первая группа состоит из детей,

у которых доминирующим является казахский язык, во второй группе доминирует русский язык, третья группа включает детей с относительно равным языковым балансом, примерно одинаково хорошо говорящих и по-казахски, и по-русски. Наибольший интерес проявляется к последней группе, поскольку хотя теоретически и существуют три типа двуязычия по Вайнрайху [17], в реальной действительности в "чистом" виде мы не встретили чистый составной, координативный или субординативный типы билингвизма, мы пришли к выводу, что они существуют теоретически и гипотетически, а детское двуязычие подвержено огромному количеству влияющих на него факторов, в числе которых и психолингвистические.

Перспективы дальнейшего изучения темы. Традиции исследования детского двуязычия как темы психолингвистической науки были заложены в американской психолингвистике и распространились по всему миру. В связи с особой актуальностью и устремленностью в будущее самого объекта исследования – двуязычных детей, подрастающее поколение, соответственно, и предмет научного изучения – речевая деятельность двуязычных детей, и тематика естественным образом устремлены в будущее, где их ожидают перспективные аспекты исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдабергенова Г.Д. Исследование влияния билингвизма на развитие личности детей. Автореф. дисс. … канд. филол. наук. – Алматы, 1999. – 18 с.
2. Аяпова Т.Т. Развитие синтаксиса речи детей (на материале казахского языка). Автореф. дисс. … канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1988. – 26 с.
3. Винницкая И.М. Психолингвистический анализ усвоения глагольных форм (на материале детской речи). Автореф. дисс. … канд. филол. наук. – Алматы, 1999. – 16 с.
4. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Выготский Л.С. Собр. соч. Т.3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Детская речь: материалы к библиографическому указателю. – СПб.: Издательство "Нива", 1996. – 152 с.
6. Имедадзе Н.В. К психологической природе раннего двуязычия // Вопр. психол. – 1960. - №1. – С. 60-68.
7. Львов М.Р. Основы теории речи. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 248 с.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
9. Протасова Е. Становление и функционирование двуязычия // Материалы по исследованию билингвизма. – М.: Центр "Дошкольное детство" им. А.В. Запорожца, 1999. – С. 1–15.
10. Седов К.Ф. Речевой онтогенез как предмет ΨЛ-науки // Возрастная психолингвистика. Сост. К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – С. 3–6.
11. Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж.С. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане. – Алматы: Казахский национальный университет им. аль-Фараби, 2005. – 344 с.
12. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 368 с.
13. Epstein I. La Pensee et la Polyglossie. – Lausanne, 1918.
14. Leopold W. Speech development of a bilingual child: a linguistic record. – 4 volumes. – Evanston, IL: Northwestern University Press, 1939-1949.
15. Ronjat J. Le developpement du langage observe chez un enfant bilingue. – Paris: Champion, 1913.

16. Stern W. Dir Kindersprache. 4-e Aufl. - Leipzig, 1928.
17. Weinreich U. Languages in contact: findings and problems. – New York: The Linguistic Circle of New York, 1968.

УДК 159.923.2:811.161.2'373.231

ПСЕВДОНІМ ДЛЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Наталя Щербакова
(Харків, Україна)

Стаття присвячена питанню презентації віртуальної особистості через псевдономінацію і визначенню актуальних причин вибору певної назви для самоідентифікації.

Ключові слова: *віртуальна особистість, псевдонім, самоідентифікація, самопрезентація.*

Статья посвящена вопросу презентации виртуальной личности посредством псевдоминации и определению актуальных причин выбора определенного названия для самоидентификации.

Ключевые слова: *виртуальная личность, псевдоним, самоидентификация, самопрезентация.*

This article is devoted to the problem of virtual personality presentation by means of pseudonomination and to defining the real reasons of choosing a certain name for selfidentification.

Key words: *virtual personality, pseudonym, selfidentification, selfpresentation.*

Постановка проблеми. XXI століття, глобально інформатизувавши суспільство, спричинило активізацію діяльності в багатьох галузях науки, зокрема інтенсивне розширення інтернет-технологій, і зумовило виникнення різноманітних форматів комунікації зі встановленням правил поведінки. Так, спілкування в чатах, на форумах диктує норми комунікації, найпершою вимогою якої є створення віртуальної особистості та її самопрезентація, тобто наділення її ознаками суб'єкта з певним віртуальним ім'ям.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сьогодні лише поодинокі розвідки присвячені питанням взаємозв'язку і взаємовпливу інтернет-реальності та користувачів, хоча функціональні пріоритети інтернету актуалізують його все більше як засіб комунікації. Власне тому психологи й соціологи (О.П.Бєлінська, О.Є.Войскунський, А.Є.Жичкіна, В.Є.Іванов, Л.М.Мун та ін.) виділяють декілька аспектів дослідження в площині "людина-інтернет", серед яких проблеми, пов'язані зі співвідношенням "реальної" та "віртуальної" особистості, інтернет-залежності, особливості інтернет-комунікації.

Саме присутність індивіда як центрального персонажа при спілкуванні виводить його у фокус взаємодії найважливіших об'єктивно-суб'єктивних умов і чинників комунікації таких, як мовна й літературна норма, ситуативно-

16. Stern W. Dir Kindersprache. 4-e Aufl. - Leipzig, 1928.
17. Weinreich U. Languages in contact: findings and problems. – New York: The Linguistic Circle of New York, 1968.

УДК 159.923.2:811.161.2'373.231

ПСЕВДОНІМ ДЛЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Наталя Щербакова
(Харків, Україна)

Стаття присвячена питанню презентації віртуальної особистості через псевдономінацію і визначенню актуальних причин вибору певної назви для самоідентифікації.

Ключові слова: *віртуальна особистість, псевдонім, самоідентифікація, самопрезентація.*

Статья посвящена вопросу презентации виртуальной личности посредством псевдономинации и определению актуальных причин выбора определенного названия для самоидентификации.

Ключевые слова: *виртуальная личность, псевдоним, самоидентификация, самопрезентация.*

This article is devoted to the problem of virtual personality presentation by means of pseudonomination and to defining the real reasons of choosing a certain name for selfidentification.

Key words: *virtual personality, pseudonym, selfidentification, selfpresentation.*

Постановка проблеми. XXI століття, глобально інформатизувавши суспільство, спричинило активізацію діяльності в багатьох галузях науки, зокрема інтенсивне розширення інтернет-технологій, і зумовило виникнення різноманітних форматів комунікації зі встановленням правил поведінки. Так, спілкування в чатах, на форумах диктує норми комунікації, найпершою вимогою якої є створення віртуальної особистості та її самопрезентація, тобто наділення її ознаками суб'єкта з певним віртуальним ім'ям.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сьогодні лише поодинокі розвідки присвячені питанням взаємозв'язку і взаємовпливу інтернет-реальності та користувачів, хоча функціональні пріоритети інтернету актуалізують його все більше як засіб комунікації. Власне тому психологи й соціологи (О.П.Бєлінська, О.Є.Войскунський, А.Є.Жичкіна, В.Є.Іванов, Л.М.Мун та ін.) виділяють декілька аспектів дослідження в площині "людина-інтернет", серед яких проблеми, пов'язані зі співвідношенням "реальної" та "віртуальної" особистості, інтернет-залежності, особливості інтернет-комунікації.

Саме присутність індивіда як центрального персонажа при спілкуванні виводить його у фокус взаємодії найважливіших об'єктивно-суб'єктивних умов і чинників комунікації таких, як мовна й літературна норма, ситуативно-

прагматичні умови, соціально-психологічний контекст спілкування, індивідуально-авторські наміри побудови висловлення. Власне тому основою антропоцентричної парадигми сучасних лінгвістичних і суміжних дисциплін є вивчення суб'єкта як особистості, що використовує знакову систему мови, реалізуючи її в будь-якому типі мовлення.

На весь арсенал засобів спілкування в інтернет-мережі все частіше орієнтується сучасний політичний діяч і бізнесмен, у зв'язку з чим формування відповідних комунікативних навичок можна віднести до професійної підготовки й функціональної реалізації якостей особистості. Оскільки інтернет-середовище – це й безмежне поле для мовленнєвої діяльності, то за таких умов кожен учасник має можливість реалізувати свій мовний і комунікативний потенціал, не обмежений правилами його існування в реальному просторі.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Феномен створення віртуальної особистості висувався предметом наукових досліджень неодноразово [1; 4; 5; 7; 9; 13]. Наявна науково-практична література засвідчила позиції дослідників щодо встановлення взаємозв'язку між поняттями "мова" і "соціокультурна самоідентифікація особистості [10]", з'ясування особливостей віртуалізації когнітивно-прагматичної моделі світу особистості [9], аналізу впливу інтернет-простору на психологічну реалізацію комунікативного потенціалу особи [13]. Здобутки представників різних галузей сучасного наукового простору окреслюють такі основні причини створення віртуальної особистості: мотиваційні й пошукові. "У першому випадку створення віртуальної особистості виступає компенсацією вад реальної соціалізації, а в другому – бажанням набути новий досвід [5]".

Віртуальна особистість характеризується двома показниками: здатністю діяти самостійно та іменуватися певною власною назвою. Дослідники [2; 7; 12; 19] наголошують на тому, що анонімні записи в тексті інтернет-комунікації сприймаються як безособові, якщо навіть вирізняються ознаками індивідуального стилю, натомість послання багатьох осіб, підписані однаковим ім'ям, орієнтують на одноосібне авторство. Як бачимо, реалізація взаємозв'язку між віртуальною особистістю та її творцем є встановленням мотиваційної ланки у виборі назви для самопрезентації й прихованої самоідентифікації водночас, що й підтверджує аналогію з таким явищем, як псевдонім.

Мета статті. На основі відібраного фактичного матеріалу (інформації зі сторінок форумів http://www.woman.ru/home/hobby/thread/3881812/ та http://www.djforum.ru/showthread.php?p=69602) визначити мовні й позамовні характеристики, актуальні для псевдоніма з певним функціональним призначенням.

Виклад основного матеріалу. Дійсно, в текстовій комунікації в інтернет-мережі актантами є віртуальні особистості, які себе певним чином описують і називають, використовуючи псевдонім. Сьогодні корпус псевдоназв учасників інтернет-спілкування різного формату представлений одиницями багатьох тематичних груп: назви літературних персонажів (Дон Кіхот, Колобок, Червона Шапочка, Бетмен тощо), фауноніми (Тигр, Тайгер, Мишка, Кицюня, Птиця, Кабан тощо), статусні назви (Доцент, Князь, Принц тощо), назви за родом діяльності (Моряк, Маряк, Кіллер тощо), етнонімні назви (Китаєць, Француз тощо) та інші. Зазначимо, однак, що мотиви їх вибору не можна окреслювати лише екстра- чи інтралінгвальними чинниками.

На початку XXI століття псевдонім став способом активізації уваги до себе і продуктів своєї діяльності. "Псевдонім, – зауважує Є.Г. Козлов, – розглядається як важлива складова презентаційного комплексу, який забезпечує попередню рефлексію, що передує прочитанню. Ім'я автора... виступає в ролі знака, на який орієнтується споживач тексту. Перед автором ... стоїть завдання "зробити" собі ім'я, що надалі буде реальною запорукою комерційного успіху. Прибуток, комерційний успіх сприймаються як найважливіший результат творчості [8, с.127]". У проекції на "віртуальну" особистість, думаємо, справедливо стверджувати, що правильний вибір самоназви – "зелене світло" для активізації діяльності і постійна увага до певного її учасника, а це, власне, й забезпечує підтримання інтересу (інформативного, особистісного, комунікативного) в інтернет-середовищі. Що ж до суто мовних показників успішності псевдоніма і правильності його вибору, то, як свідчать тексти інтернет-форумів [20; 21], вони не відрізняються від загальновідомих критеріїв: ім'я повинно легко вимовлятися, має бути коротким, повинно легко запам'ятовуватися, бути оригінальним; виключається можливість повторення, не викликати небажаних асоціацій, бути орієнтованим на певний тип реципієнта [4, с.103].

Матеріал, який нас зацікавив, засвідчив якраз лінгвістичний аспект самопрезентації "віртуальної" особистості, пов'язаний з необхідністю вибору псевдоніма. Учасники форумів обговорювали проблему створення ефектної та ефективної псевдоназви для художниці-початківця і початківця диск-жокея, основна функція чиїх віртуальних імен мала стати атрактивно-ідентифікаційною, оскільки "псевдонім – це частина іміджу, причому дуже важлива [20; 21]" (тут і далі подаємо адаптований переклад інтернет-дискусії), "не знаючи нічого про бажаний образ, про напрям, у якому працює автор, порадити щось справді дієве – як пальцем у небо попасти [20]".

Перша віртуальна особистість репрезентувала себе так: " Я художниця. ... Я працюю в різних жанрах, в основі – імпресіонізм [20]". Власне бачення псевдоніма вона оформила проханням допомогти придумати псевдоназву іноземного звучання, нескладну й цікаву, типу Каплан [20], орієнтуючись на (вищеназвані) оригінальність, простоту й зрозумілість, а також специфічне звучання.

Віртуальній художниці пропонувалися псевдоніми, пов'язані безпосередньо з діяльністю в аспекті: апеляції до відомих у мистецтві осіб (Церетелі, Малевична, Санті – Рафаело Санті); згадування осіб, що мають до мистецтва опосередковане відношення (Гала – дружина Сальвадора Далі); номінації за родом діяльності, точніше за знаряддям праці (Палушкіна, Палочкіна, Красочкіна, Обокраскіна, Страстнокисточкіна); з огляду на іронічну оцінку гіпотетичних результатів майбутньої мистецької діяльності (О.Мазилло, Пачкуале Пестріні, Тяпляпіщенська); з огляду на оцінку поведінки у зв'язку з неможливістю здійснити мінімальні необхідні дії (Нуль Фантазі, Безфантазієва, Імпроглюк, Крив'орученкова); з урахуванням стереотипного сприйняття представників такого роду занять (Ніщенкова, оскільки "всі художники самі знаєте..." [20]). Рекомендації щодо стратегії вибору псевдоніма базуються на : самоідентифікації внутрішнього стану, вибору найбільш стійкої асоціації, яку викликає номінатор у знайомих і самого себе, зі світу тварин, предметів, стихій; національному звучанні псевдоніма ("бери руську фемелі, не возьмеш руську – будеш дезертиром, країновідступницею" [20]) тощо.

Для авторки ініціального тексту-прохання, на наш погляд, вирішальною є звукова форма імені, через те що закріплені в нашій свідомості "звукові" реалії мотивують актуалізацію не лише візуального, а й звукового образу, а тому сприйняття одного тільки звука може сформувати в свідомості мовця чи реципієнта відповідний зоровий образ і навпаки. Очевидно, зустрічаючись у побутті із загостреною увагою до звучання власної назви людини, авторка віддала перевагу низці іноземних назв Gardenia, Alta Marea, Sintonia, Lando, Osvalli, Santi, орієнтуючи на ще один засіб самоідентифікації – полілінгвальна особистість. Адже авторська реакція на пропозиції віртуального соціуму – "остання навіть дуже сподобалась, інтригує, зацікавлює, хочеться зрозуміти [20]" – підказує, що художниця має досвід іншомовної комунікації. На користь цієї думки говорить практика фоносимволічних досліджень, яка засвідчує факт маніфестації фонетичного значення звуками [6]. Для мовця звук стає усвідомленою психологічною реальністю лише після "знайомства" з буквою, а не підкріплені графічним зображенням звуки становлять труднощі відносно ідентифікації. Значить, графічний образ неодмінно впливає на сприйняття звука.

Аналогічною є ситуація при виборі псевдоніма для диск-жокея. Учасники цього форуму пропонували як варіант віртуальної назви прізвисько (оскільки, на їх переконання, з усього набору подібних номінацій людини неодмінно знайдеться така, що подобається найбільше), а також псевдонім, що орієнтував би на стилістику музики, яку збирається представляти початківець [21].

Зауважимо, що в будь-якому разі учасники інтернет-комунікації, не ставлячи некоректних питань, дотримувалися правил спілкування, зумовлених нормами поведінки у віртуальному соціумі. "За однією з цих норм, публічно питати про вік, справжнє ім'я тощо співрозмовника вважається як мінімум неделікатним – кожен повідомляє про себе стільки, скільки вважає за потрібне [5]".

Можна зробити **висновки**, що в обох випадках вирішальними при обранні певної псевдоназви були благозвучність, ексклюзивність, відносна простота структури й натяк на діяльність, а отже ці характеристики й зреалізували актуальні потреби номінаторів: використовувати слова, що забезпечуватимуть рекламну атрактивність авторові й результатам його діяльності.

Вибір псевдоніма – це лише початковий етап ідентифікації віртуальної особистості, проте спектр засобів її презентації постійно збільшується у зв'язку з особливостями комунікативної діяльності, типом дискурсів як полем такої діяльності; з огляду на особистість, що реалізує концепти "Я для себе" і "Я для інших"; з урахуванням ознак мовної особистості та способів її представлення у віртуальному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белинская Е.П. Социальная психология личности: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Е.П.Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Издательский центр "Академия", 2009. – 304 с.
2. Богомолова Н.Н. Массовая коммуникация и общение / Н.Н.Богомолова. – М.: Знание, 1988. – 78 с.
3. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке [Электронный ресурс] / А.Е. Войскунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ; [под общей ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 82–101. – Режим доступа: http://www.relarn.ru:8080/human/vae03.html
4. Войцицька М.О. Стан вивчення віртуального простору як простору соціального, психологічного та культурного в сучасних західних студях [Електронний ресурс] / М.О.Войцицька. – Режим доступу http://www.library.ukma.kiev.ua/e-lib/NZ/NZV49_2006_culture/04_voytsytska_mo.pdf

5. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс] / А.Е.Жичкина. – Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf.
6. Журавлев А.П. Фонетическое значение / А.П.Журавлев.– Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 150 с.
7. Иванов В.Е. Интернет в формировании диалогического пространства в социокультурной среде [Текст] / В.Е. Иванов // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 52–56.
8. Козлов Е.Г. Игры с именем и вокруг имени (имя автора в паралитературе) / Е.Г.Козлов // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 126–138.
9. Компанцева Л.Ф. Киберпространство как когнитивно-прагматическая модель мира / Л.Ф.Компанцева // Вісник Дніпропетровського університету. Мовознавство. – 2004. – №. 3. – С. 129–139.
10. Кургузов А.О. Мова як засіб соціокультурної самоідентифікації особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / Андрій Олегович Кургузов; Запоріз. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2004. – 16 с.
11. Мочалкина Карина Сергеевна. Псевдонимы в системе современной русской антропонимии [Электронный ресурс]: дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 "Русский язык" / Мочалкина Карина Сергеевна. – Волгоград, 2004. – 187 с. – Библиогр. : с. 152-171. – М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки полный текст http://diss.rsl.ru/diss/03/0955/030955013.pdf)
12. Мун Л.Н. Информационные технологии и гуманитарная культура / Л.Н.Мун // Мир психологии. – 2002. – №1. – С. 262–272.
13. Фатурова В.М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Віра Миколаївна Фатурова; Ін-т психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.
14. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость / К.С.Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.
15. Donath. Judith S/ Identity and deception in the Virtual community/ 1997/ – Режим доступу: http://judith.www.media.mit.edu/Judith/Identity/IdentityDeception.html
16. Kelly P. Human Identity Part 1: Who are you? 1997. – Режим доступу: http://www-home.calumet.yorku.ca/pkelly/www/id1.htm
17. Reid, Elizabeth M. Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities. 1994. – Режим доступу: http://fun91.kivikko.hoas.fi/~donwulff/irc/cult-form.html
18. Suler J. Identity Management in Cyberspace 1996c. – Режим доступу: http://www1.rider.edu/~suler/psycyber/identitymanage.html
19. Turkle, Sh. Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs// Culture of the Internet. (Sara Kiesler, Ed.), pp. 143-155. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, NJ, US, 1997.
20. http://www.woman.ru/home/hobby/thread/3881812/
21. http://www.djforum.ru/showthread.php?p=69602

СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ

УДК 81’23

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ВИМІРУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТОСФЕРА МОВНИХ ЗАСОБІВ ВПЛИВУ

Аліна Андрощук
(Київ, Україна)

Об´рунтовано необхідність суттєвих змін та оновлення усталених систем мовної підготовки враховуючи сучасні вимоги практичного використання мови та лінгвістичний контекст сучасної бізнес-освіти в цілому.

Ключові слова: *концептосфера, генеративна лінгвістика, трансформація, дискурс, дескриптивна, когнітивна структури.*

Обоснована необходимость существенных изменений и оновления существующих систем языковой подготовки учитывая современные требования практического использования языка и лингвистический контекст современного бизнес-образования в целом..

Ключевые слова: *концептосфера, генеративная лингвистика, трансформация, дискурс, дескрептивная, когнитивная структуры.*

Proved the need of substantial changes and new development of stable systems of linguistic preparation according to the modern requirements of the practical use of language and general linguistic content of the modern business-education.

Key words*: concept sphere, generative linguistics, transformation, discourse, descriptive, cognitive linguistics.*

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес та процес професійної підготовки спеціалістів спрямовано на підготовку культурної еліти сучасного суспільства. Для педагога важливим завданням є розуміння закономірних зв’язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням студентів; розробка на цій основі методологічних, теоретичних та методичних проблем становлення сучасного інтелектуального висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі матеріального чи духовного виробництва. Сьогодні надзвичайно важливим є аналіз попиту на освітні послуги, особливо в умовах інтеграції до європейського наукового та освітнього простору. Тому, задля підвищення спроможності до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи, значна увага приділяється вивченню іноземних мов та перекладу.

Мета статті: розглянути концептосферу мовних засобів впливу, об´рунтувати необхідність створення нової системи мовної підготовки.

Актуальність дослідження. Сучасний етап у розвитку лінгвістичної науки характеризується докорінною зміною базової наукової парадигми, поворотом до розгляду мовних явищ під антропоцентричним кутом зору. Виникає об’єктивна необхідність досліджувати мову в нерозривному зв’язку з мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом як окремого індивідума, так і мовного колективу, до якого він належить. Про виникнення психолінгвістики офіційно було оголошено в 1954 р. в США на спільному семінарі спеціалістів з психології, лінгвістики та теорії інформації. Учасники семінару зробили спробу обпертися в лінгвістичному аспекті спочатку на дескриптивну (описову) лінгвістику (тобто таку, яка не передбачає будь-яких спроб знайти в мові логічні зв’язки, а лише описує у деталях, як і що в мові є); потім психолінгвісти переключилися на трансформаційну породжуючу модель Н. Хомского (генеративну лінгвістику), і після цього - на когнітивну лінгвістику (в якості модельних конструктів виступають когнітивні структури і процеси в свідомості людини). Відповідно здійснився перехід від дослідження слів до вивчення речень в трансформаційному аспекті і далі - до тексту (дискурсу).

Виникнення генеративної лінгвістики у мовознавстві в другій половині XX ст. ознаменувало початок нової епохи в науці про мову. Генеративна (породжуюча) лінгвістика виникла на основі ідей Ноама Хомського (Чомського), які вперше були висловлені їм в 1957 р. Її створення виявилося реакцією на біхевіористські орієнтовані, емпіричні за своєю сутністю і таксономічні за своєю метою методи дистрибуційного аналізу (на фонологічному й морфологічному рівнях) і аналізу по безпосередньо складовим (на синтаксичному рівні), орієнтовані на вивчення заданих, статичних ланцюжків мовних елементів та виявлення в них інваріантних одиниць (фонеми, морфеми, синтаксичні конструкції тощо) та їх класів. Тепер набувають значення висунуті принципи динамізму, дедуктивного конструктивізму і раціоналізму. Головною одиницею мови була проголошена не фонема або морфема, а речення, розглянуте з погляду процесів його породження з елементарних абстрактних одиниць на основі чітких правил виводу (формаційних правил) і правил перетворення (трансформаційних правил). Першою версією лінгвістичної концепції Н. Хомського стала трансформаційна породжуюча граматика. Вона була побудована у відповідності із дедуктивно-аксіоматичними принципами розгортання логічних обчислень.

Хомський стимулював різкий, революційний поворот в американській, а потім і світовій лінгвістиці до динамічного розгляду мови з урахуванням даних психології (особливо когнітивної). Він висунув ідеї про вродженість мови, про відмінність лінгвістичної компетенції її вживання.

Проте не тільки невизначеність методів дослідження в психолінгвістиці утруднює діяльність педагога. Але й пізнання новітніх трендів економічного та соціального середовища вимагає додаткових зусиль. Підготовка креативної мовної особистості, на думку автора, потребує нових освітніх технологій на основі аналізу міжнародної, української мовної картини і постулатів гуманізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблеми мовної культури хвилювали дослідників минулих століть. Зокрема, А.Павловський зробив спробу узагальнити мовні правила і створив малоросійську граматику. У працях XIX ст. значну увагу науковці приділяли ораторському мистецтву, красі слова. З утвердженням української мови як державної на території України розширилося

коло її використання. Це спричинило появу чималої кількості помилок і знизило рівень мовної культури. Серед сучасних дослідників, праці яких спрямовані на підвищення культури спілкування і мовної культури, виділяються: Б.Антоненко-Давидович, В.Берков, Г.Волкотруб, О.Горбул, О.Кубрак, О.Сербенська, Ф.Хміль, Т.Чмут, С.Шевчук та ін.

Виникнення когнітивної лінгвістики спричинило широке впровадження терміну *концепт* у лінгвістичних дослідженнях. Попри велику кількість наукових розвідок із теми, на сьогодні теорія лінгвістичного концепту перебуває в стані формування, а сам термін потребує уточнення. Через те вбачаємо актуальним дослідження концепту загалом, а також способи його вираження в мовній картині світу зокрема.

Під концептом розуміємо фіксоване поняття в свідомості людини. Виходячи з того, що людина мислить концептами, комбінуючи їх і здійснюючи в рамках їх поєднань глибинні предикації, формуючи нові концепти в ході мислення, мислення трактуємо як розумову операцію концептами. Відтак розглядаємо концепт як глобальну абстрактну одиницю, що становить квант структурованого знання.

Концепти – це ідеальні сутності, які формуються в свідомості людини на основі факторів: з її безпосереднього чуттєвого досвіду – сприйняття дійсності органами чуття; з безпосередніх операцій людини з предметами, з її наочної діяльності; з розумових операцій людини з іншими концептами, що вже існують в її свідомості – такі операції можуть спричинити до виникнення нових концептів; з мовного спілкування (концепт може бути повідомлений, роз'яснений людині в мовній формі, наприклад, у процесі навчання, в освітньому процесі); із самостійного пізнання значень мовних одиниць, що засвоюються людиною (дитина питає, що таке демократія; доросла людина дивиться значення невідомого слова в словнику й так знайомиться з відповідним концептом).

Важливою теоретичною проблемою є визначення національної специфіки концептів. У концептуальній сфері різних народів спостерігається значно більше схожості, ніж у мовній сфері. Саме спільність значної частини концептосфер забезпечує те, що, перекладаючи з однієї мови іншою, перекладач усвідомлює концепт мови оригіналу, а потім прагне дібрати мовні засоби, що найбільш адекватно передають цей концепт у перекладі. Дослівний переклад текстів – свідчення істотної спільності концептосфер народів, що близькі за рівнем соціально-економічного розвитку. Мовні одиниці, що репрезентують концепт, багато в чому визначають національний підхід до проблеми, виражають особливості етнічної ментальності.

Аналіз репрезентації одного й того ж концепту в різних мовах дозволяє виявити національну специфіку мовних систем, що виявляється в різних способах його представлення мовними засобами, а також у ступені потреби або узагальненості репрезентації концепту в різних мовах, в кількості й наборі лексем, поєднань лексем, фразеологізмів на його позначення, в рівні абстракції, на якому концепт представлений в тій або іншій мові.

Суспільні відносини між людьми знаходять своє відображення у всіх мовах, однак відбувається це по-різному. Наприклад, в європейських мовах такі відносини між людьми передаються в основному лексично й лише опосередковано граматично, тобто факультативно. В японській та корейській мовах подібні відносини виражаються не тільки лексично, проте й граматично, відповідний елемент значення в багатьох випадках є обов'язковим.

Існує й прийом спеціалізації дискурсу, який полягає в дослідженні й доведені до студентів лінгвістичних особливостей мов. Багато праць, присвячено лінгвістичній ввічливості в загальному плані й вживання японських ввічливих категорій зокрема. Російський дослідник В.М. Алпатова в своїй праці "Категории вежливости в современном японском языке, "Япония: язык и общество" аналізує японську традицію ділової й повсякчасної ввічливості. Саму систему ввічливих виразів в японській мові принято називати кэйго, й по термінології В. М. Алпатової, кейго прийнято розділяти на категорію гоноративу, з подальшим її поділом на сонкейго (гоноративні вічливо-суб'єктивні форми, і кендзього (депрецвативні-скромні, чи вічливо-об'єктивні форми), й категорію адресиву – тейнейго (нейтрально-вічливі форми), які включають бикаго (цей термін вперше було використано японським лінгвістом Цудзимура Тосики в работі "Структура й характеристика вічливих форм японської мови" (1977), й інтерпретація його полягає в "прикрашена мова"). Суттєвим моментом є існування в японській мові чоловічої та жіночої мови як двох підсистем [9, с.4].

У середині XX ст. учені звернули увагу на вплив екстралінгвістичних факторів на мови народів світу. В 40-х і 50-х рр. в працях антропологів-лінгвістів було відмічено, що стать у дискурсі грає важливу роль в різних мовних ситуаціях. Російський вчений В.Г.Борботько акцентує увагу на загальних принципах організації мови й мовлення, а також можливості розуміння універсалій без акцентування на денотацію й конотацію. Тобто всі ми люди і маємо поважати один одного і для вираження цього є мова [2, с.12].

Викладач-філолог створює лінгвістичний контекст освіти, насичений як культурою рідної мови так й мов світу. Мова виконує ряд функцій. Перш за все – комунікативна, для спілкування людей. З комунікативною функцією пов'язана об'єднуюча: мова об'єднує людей, є основою розвитку їхньої діяльності. Мислеоформлююча функція – засобами мови виражаємо свої думки. Пізнавальна – через мову пізнаємо світ. Номінативна, або означаюча – називаємо все, що нас оточує; при цьому важливе позначення словом не тільки окремого предмета, а й категорій, загальних зв'язків між предметами, і цьому мовлення виконує також функцію узагальнення. Виражальна – через мову людина розкриває свій інтелект, свої здібності. Емоційна – для виявлення емоцій і почуттів. Комунікативна функція мовлення дозволяє встановлювати контакти між людьми. В комунікативній функції можна виділити три аспекти: інформаційний (мова виступає як засіб передачі інформації від однієї людини до іншої і від покоління до покоління); виразний (засіб передачі почуттів, відносин; при цьому велике значення мають інтонація, експресивні, паралінгвістичні складові – жести, міміка, пантоміміка); мовлення як спонукання до дії, волевиявлення.

Мовлення виступає не тільки в формі усного чи писемного вираження, але й у своєрідній формі внутрішнього мовлення. Основною ознакою внутрішнього мовлення є його беззвучність. Часто людина говорить сама із собою, "для себе", беззвучно обговорює стан, який склався, намір або думку. Цей "внутрішній голос" стає особливо помітним, коли людина знаходиться в ситуації логічного ускладнення або морального протиріччя. Лабораторно підтверджено, що, як тільки людина стикається з необхідністю вирішення розумової задачі, різко зростає електрична активність мовнорухових м'язів, що підтверджує факт існування внутрішнього мовлення. Таким чином, внутрішнє мовлення пов'язане,

з одного боку, з формуванням думки, а з іншого – з самосвідомістю особистості, з концептами, що вже сформовані у свідомості людини на основі факторів: з її безпосереднього чуттєвого досвіду її відчуттями, установками та потребами.

Для тих, хто використовує у своїй професійній діяльності англійську мову, останнім часом все більшого значення набуває необхідність володіння саме основами ділового мовлення. Звідси виникла потреба у вивченні ділової англійської мови студентами різних спеціальностей, і, в першу чергу, економічних. З огляду на програму з англійської мови для професійного спілкування перед ВНЗ ставиться завдання підготувати фахівців, які володіють іноземною мовою на рівні В2 (або на рівні В2+ з розвитком окремих необхідних умінь на рівні С1), що, зокрема, передбачає формування вмінь фахової комунікації в монологічній формі. Специфічним видом професійно спрямованого монологічного мовлення, актуальним для студентів економічних ВНЗ, є індивідуальна презентація з широкого кола проблем в академічній або професійній сфері (“English for Specific Purposes (ESP), National Curriculum for Ukrainian Universities”).

Зважаючи на те, що в сучасних умовах спілкування все більше набуває ознак ділового, то і завдання розв’язуються викладачами вузів з урахуванням особливостей підготовки спеціалістів для певної сфери діяльності. В навчальному процесі ми використовуємо комплекс різноманітних видів робіт, пов’язаних з тематикою ділового мовлення, таких як усна розповідь, бесіда, презентація, моделювання ділових переговорів, диспут, рольова гра, переказ, переказ-переклад з використанням спеціальних термінів науково-професійного стилю з метою формування нових концептів (понять)ділового спілкування в сучасних ринкових умовах

Для розвитку усного ділового мовлення пропонуються як традиційні професійні рольові ігри, так і розв’язання змодельованих проблемних ситуацій, монологічні висловлювання та діалоги з визначеною тематикою. Для розвитку писемного ділового мовлення нами використовуються такі види навчальної діяльності як написання різних видів ділових паперів, переклад ділових листів, реферування та анотування наукових статей, Це передбачає ознайомлення студентів з відповідними спеціальними галузевими словниками та довідниками. Розвитку умінь працювати з науковим галузевим текстом сприяють вправи на переклад з англійської на українську та з української на англійську. Значна увага приділяється роботі студентів з фаховою літературою (з економіки, менеджменту, екології, психології, права тощо) з вишукуванням і тлумаченням окремих термінів.

Однією із форм роботи з термінами є укладання рукописного англо-українського та українсько-англійського тлумачного словника термінів з певної спеціальності. Це передбачає не механічне переписування термінів з раніше укладених словників, а самостійна пошукова робота, яка вимагає опрацювання підручників, карткування, переклад, і навіть з’ясування (по можливості) походження слова-терміну та його тлумачення. Ця робота дає можливість зрозуміти суттєвість того чи іншого концепту та значення тлумачних словників, вчить уважному ставленню до слова-терміна, робить вищезазначені словники повсякденними посібниками у навчальній діяльності студентів, сприяє істотному підвищенню якості їх знань, активізує не лише процес засвоєння усної та писемної мови, а також мисленнєву діяльність студентів, готуючи їх до

майбутньої праці в обраній галузі діяльності. Для суттєвого підвищення ефективності занять з іноземної мови необхідно використовувати такі його форми, які забезпечують індивідуалізацію навчання, постійну активність як викладача, так і кожного студента. В ході мовної підготовки спеціалістів викладач має навчити основам спілкування й етиці спілкування.

Такий підхід до організації заняття, як показує практика, потребує зміни традиційної системи організації навчального процесу. Якісно нова система навчання іноземній мові повинна забезпечити створення таких психологічно-педагогічних умов навчання, які б відповідали індивідуальним особливостям кожного студента.

Головним у визначенні параметрів навчального процесу при такій системі є встановлення найбільш раціонального співвідношення тривалості групової роботи, коли викладач працює з усіма студентами, та індивідуальної роботи з кожним студентом, а також тривалості самостійної роботи кожного студента як на занятті, так і вдома. Тому вищезазначена система навчання передбачає збільшення частки самостійної роботи студентів на занятті; нормалізацію завантаженості студентів домашньою самостійною роботою за рахунок збільшення її частки на аудиторних заняттях; суміщення індивідуальної роботи викладача з кожним студентом та самостійної роботи решти студентів на занятті; організацію самостійної роботи без втручання викладача за рахунок розширення індивідуалізації процесу навчання [3, с4].

Зростаюча інтенсифікація навчального процесу вимагає застосування нових технічних засобів у навчанні іноземних мов. Це допомагає студентам швидше подолати психологічні бар’єри, що, як правило, ускладнюють оволодіння усним мовленням, а навчитись мовленню неможливо без аудіювання [3, с.23]. Саме аудіовізуальні засоби дають можливість виробити у студентів навички сприймання на слух нових зразків на основі слухових образів. Використання аудіо- та відеокурсів надає можливість значно розширити діапазон аудіювання, адже студенти звикають до голосу та темпу мовлення викладача і нерідко виявляють розгубленість, коли до них з елементарними питаннями звертається незнайома людина [4, с.20–21]. Навчальні аудіо-та відео матеріали сприяють формуванню швидкої мовленнєвої реакції. Надзвичайно позитивне значення має перебування (навіть короткострокове) в іншомовному середовищі, оскільки студенти завдяки штучно створеній віртуальній ситуації можуть самі бути співучасниками подій, які розгортаються перед ними у слуховому та зоровому варіантах. Незмінюваність відеопрограми (а також зупинка аудіофонограми) надають можливість для багаторазового повторення і успішного моделювання фонетичних, лексичних та граматичних одиниць. Це, в свою чергу, створює сприятливі умови для формування мовленнєвих навичок і вмінь.

Контроль розуміння аудіо- та відеоматеріалу здійснюється шляхом відповідей на запитання викладача, усного та письмового відтворення звукового тексту, перекладу на рідну мову. Для полегшення сприймання незнайомого тексту ми практикуємо попереднє ознайомлення з новою лексикою, власними та географічними назвами.[4, с.7]

У ході мовної підготовки спеціалістів викладач має навчити основам спілкування й етиці спілкування. Одним з підходів є системність. Системність, завдяки якій ми можемо осмислювати деякі аспекти одного поняття в термінах іншого поняття (наприклад, спору в термінах змагання), за необхідності

затемнює інші аспекти даного поняття. Метафора дозволяє нам сконцентруватися на одному аспекті поняття (наприклад, на пошуку спільного, а не окремого). Тобто метафора, метафоричне поняття може дозволити уникнути моментів загострення протиріч.

Висновки. Пошуки оптимальних прийомів та методів навчання допомагають урізноманітнювати форми навчання, відтворювати мовні ситуації та ситуативні події, продуктивно використовувати час та знімати напругу на занятті, а також переконати студента в тому, що іноземна мова – це реальний засіб спілкування, за допомогою якого він може виразити себе як особистість, що мовна культура, соціальна комунікація, вміння спілкуватися є спільним для всіх народів надбання.

Перспективи подальшого вивчення. Задекларована й частково розглянута проблема залишається актуальною і з погляду когнітивної лінгвістики, і з погляду психолінгвістики, і в контексті професійної підготовки спеціалістів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алпатова В.М. Категории вежливости в современном японском языке. – М: Либроком, 2009. – 152 с.
2. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. Изд.2., 2007. – 288 с.
3. Бріт Н.М., Єлисєєва В.Л. Індивідуалізація навчання іноземної мови в немовнім вузі. Проблеми методичної підготовки студентів-філологів у педвузі. Матеріали конференції. – Ж.: Журфонд, 1996. – 95 с.
4. Кузьмичёва Т.Н. Технические средства в обучении английскому языку. – Л.: Просвещение, 1979. – 135 с.
5. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Курс лекцій – К.: МАУП, 1999. – 208 с.
6. Горбул О.Д. Ділова українська мова. – К., 2004. – 222 с.
7. Кошова Л.С. Особливості інтерактивної моделі навчання // Нові горизонти та перспективи філологічної науки та педагогічної практики: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. – Д.: Вид-во Дніпропетр.ун-у, 2004. – С. 52–54.
8. Пащенко В. Українська – не жаргон // Уряд. кур'єр. – 2005. – 15 квіт. – № 70.
9. Пащенко В. Українська – не жаргон // Уряд. кур'єр. – 2005. – 15 квіт. – № 70.
10. Плотницька І.М. Ділова українська мова у сфері державного управління: Навч. посіб. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 192 с.

УДК 811.161.1'42

К ОБОСНОВАНИЮ КАТЕГОРИИ ГЕНДЕРА В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Алла Андрухович
(Киев, Украина)

Стаття присвячена таким категоріям, як гендер, гендерна лінгвістика, або лінгвогендерологія, в сучасному науковому дискурсі. Висвітлюється походження, значення, функції та варіативність вживання й використання цих понять. Автор аналізує дослідження щодо характеру та динаміки

затемнює інші аспекти даного поняття. Метафора дозволяє нам сконцентруватися на одному аспекті поняття (наприклад, на пошуку спільного, а не окремого). Тобто метафора, метафоричне поняття може дозволити уникнути моментів загострення протиріч.

Висновки. Пошуки оптимальних прийомів та методів навчання допомагають урізноманітнювати форми навчання, відтворювати мовні ситуації та ситуативні події, продуктивно використовувати час та знімати напругу на занятті, а також переконати студента в тому, що іноземна мова – це реальний засіб спілкування, за допомогою якого він може виразити себе як особистість, що мовна культура, соціальна комунікація, вміння спілкуватися є спільним для всіх народів надбання.

Перспективи подальшого вивчення. Задекларована й частково розглянута проблема залишається актуальною і з погляду когнітивної лінгвістики, і з погляду психолінгвістики, і в контексті професійної підготовки спеціалістів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алпатова В.М. Категории вежливости в современном японском языке. – М: Либроком, 2009. – 152 с.
2. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. Изд.2., 2007. – 288 с.
3. Бріт Н.М., Єлисєєва В.Л. Індивідуалізація навчання іноземної мови в немовнім вузі. Проблеми методичної підготовки студентів-філологів у педвузі. Матеріали конференції. – Ж.: Журфонд, 1996. – 95 с.
4. Кузьмичёва Т.Н. Технические средства в обучении английскому языку. – Л.: Просвещение, 1979. – 135 с.
5. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Курс лекцій – К.: МАУП, 1999. – 208 с.
6. Горбул О.Д. Ділова українська мова. – К., 2004. – 222 с.
7. Кошова Л.С. Особливості інтерактивної моделі навчання // Нові горизонти та перспективи філологічної науки та педагогічної практики: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. – Д.: Вид-во Дніпропетр.ун-у, 2004. – С. 52–54.
8. Пащенко В. Українська – не жаргон // Уряд. кур'єр. – 2005. – 15 квіт. – № 70.
9. Пащенко В. Українська – не жаргон // Уряд. кур'єр. – 2005. – 15 квіт. – № 70.
10. Плотницька І.М. Ділова українська мова у сфері державного управління: Навч. посіб. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 192 с.

УДК 811.161.1'42

К ОБОСНОВАНИЮ КАТЕГОРИИ ГЕНДЕРА В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Алла Андрухович
(Киев, Украина)

Стаття присвячена таким категоріям, як гендер, гендерна лінгвістика, або лінгвогендерологія, в сучасному науковому дискурсі. Висвітлюється походження, значення, функції та варіативність вживання й використання цих понять. Автор аналізує дослідження щодо характеру та динаміки конструювання гендера як продукту соціальних, політичних та культурних відносин, наголошує на необхідності сформувати, систематизувати та уточнити категорії, які в перспективі могли б стати темою подальших наукових доробок.

Ключові слова: *гендер, гендерна лінгвістика, лінгвогендерологія*

Статья посвящена таким категориям, как гендер, гендерная лингвистика, или лингвогендерология, в современном научном дискурсе. Отображаются происхождение, значение, функции и вариативность употребления этих понятий. Автор анализирует исследования характера и динамики конструирования гендера как продукта социальных, политических и культурных отношений, делает акцент на необходимости сформировать, систематизировать и уточнить категории, которые в перспективе могли бы стать темой дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: *гендер, гендерная лингвистика, лингвогендерология*

The article deals with the categories of gender, gender linguistics or lingvogenderology in the contemporary scientific discourse. The origin, meaning , functions and variants of the use of these terms are highlighted. The author analyses researches on the character and dynamics of the construction of gender as a result of social, political and cultural relations; points out the necessity to form, systemise and redefine the categories, which may be researched in the future.

Key words: *gender, gender linguistics, linvogenderology.*

Постановка проблемы. Категории *гендер* и *гендерная лингвистика*, или *лингвистическая гендерология*, получили терминологический статус, тем не менее, их категориальные особенности все еще находятся в стадии формирования. Гендер являет собой определение женщин и мужчин на основе их социальной роли. Это не то же самое, что *пол* (биологические особенности женщин и мужчин), и не то же самое, что *женщина*. Гендер определяется концепцией задач, функций и ролей, предназначенных обществом женщинам и мужчинам в их общественной и личной жизни.

Актуальность исследования. Вхождение в научный обиход понятия *гендер* переформатировало научный дискурс в антропологическом направлении, определило новую парадигму исследований, в том числе и лингвистическую.

Цель статьи: исследовать подходы к категориям *гендер*, *гендерная лингвистика,* или *лингвогендерология,* в современном научном дискурсе; характер и динамику конструирования гендера как продукта социальных, политических и культурных отношений.

Анализ последних исследований и публикаций. Англо-русский словарь В. Мюллера даёт два значения слова *gender*. Первое – грамматический род и второе – *пол* (шутл.). Термин же *гендер* возник в англоязычном пространстве и является английским омонимом грамматической категории рода, что в ряде случаев приводит к неясностям именно в англоязычном лингвистическом описании. Ряд исследователей (Cameron D., Kulick D.) придерживается старых понятий, пользуясь терминами *sex bias, sex role, sex difference* и т. д., включая в свои рассуждения положения о социальной и культурной значимости пола. Во многих англоязычных трудах оба понятия используются параллельно.

Интереснейший лингвистический анализ провела Н.И. Абубикирова [1]. Главный акцент делается на понятие *гендер*, сформулированное западными феминистскими исследовательницами. Т. де Лорети сделала небольшой экскурс в материалы словарей различных стран, исследуя значение категории *гендер*. Так, в Американском словаре наследия английского языка (American Hieritage Dictionary of English Language) слово *гендер* определено, в первую очередь, как классификационный термин, в том числе и как морфологическая характеристика ("грамматический род"). Другое значение слова *gender* в этом словаре – "классификация пола; пол". В романских языках такой близости между грамматикой и полом нет. Испанское *genero,* итальянское *genere* и французское *genre* не имеют никакой связи с обозначением рода (пола) человека. Вместо этого применяется другое слово – *sex* (пол). И, вероятно, поэтому слово *genre,* адаптированное с французского, используется для классификации художественных и литературных произведений (жанр). Любопытно, что английский язык (где нет ни мужского, ни женского рода) принял *gender* как категорию, ссылающуюся на пол. Термин *гендер* понимается как представление отношений, показывающее принадлежность к классу, группе, категории (что соответствует одному из значений слова *род* в русском языке). Другими словами, *гендер* конструирует отношения между одним объектом (или существом) и другими, ранее уже обозначенными классом (группой); это отношение принадлежности. Таким образом, категория *гендер* приписывает или закрепляет за каким-либо объектом или индивидом позицию внутри класса, а следовательно, и позицию относительно других, уже составленных классов. Категория *гендер* выражает социальные отношения, индивидуализирует личность в терминах специфических социальных отношений; не обозначает биологический пол.

А.В. Кирилина [4] пишет, что, хотя понятие *гендер* введено в категориальный аппарат языкознания сравнительно недавно, лингвистические гендерные исследования уже оформились в самостоятельное направление. Вопросы взаимосвязи языка и пола его носителей (как и вообще значимость пола как фактора в процессе социализации личности), разумеется, обсуждались и ранее. При этом бурное развитие гендерных исследований на Западе совпало по времени с формированием новой философии науки, – в первую очередь, благодаря идеологии постмодернизма, а также поиску новой эпистемы в самой лингвистике.

Изложение основного материала. Итак, идеология постмодернизма – это основа, положенная в развитие гендерных исследований? Но постмодернизм, как пишет Л.Ф.Компанцева [5], предполагает сочетание несочетаемого, парадоксальное соединение несоединимого, ему свойственна коллажность, плюрализм, неопределённость, иронии, многозначность, рефлексии, цитирование и самоцитирование, случайность, хаотичность, он характеризуется стиранием всяческих границ между искусством и повседневной жизнью, элитной и поп-культурами, смешение стилей.

Стирание границ или же всё-таки репрезентация индивидуальности в социальном дискурсе?

Есть ещё одна интересная трактовка категории: "Нам кажется, что то содержание, которое вкладывается сейчас в термин *гендер*, восходит к другому значению этого английского слова, обнаруженному в Американском словаре наследия: *gender* – это представление, презентация. Это именно представление индивида (мужчины/ женщины) во всей совокупности его физиологической и социальной сущности с акцентом на социальную. Гендер – понятие лингвокультурологическое. Идеальный образ женщины или мужчины данного хронологического и географического среза пестуется национальными традициями, этнопсихологией, степенью цивилизованности общества, религией, историей, национальным менталитетом и т.п." [7, с. 48].

В немецком языке понятие *гендер* имеет целый ряд синонимов – пол, род (das Geschlecht), социальный пол (das soziale Geschlecht). Необходимость использования термина английского происхождения гендер (Gender) в немецком языке возникла, чтобы избежать ассоциаций с биологическим родом (das biologische Geschlecht), что обозначает английское слово *sex*, дабы не потерять и не утратить исторической, культурной и социальной парадигмы. Современные исследования придают слову *Geschlecht* содержание социальных, культурных, биологических и политических компонентов, которые могут изменяться в призме временного и исторического развития. Понятие *пол* (das Geschlecht) как *гендер* (Gender) используется только в том случае, если по контексту чётко видно его значение. В то же время нельзя однозначно разделять оба понятия и проводить между ними границу. С одной стороны, деление может привести к невостребованности таких категорий, как *биологическая феминнось* и *маскулинность* (что, как отмечает Л.Ф.Компанцева, наблюдается в некоторых работах, где "при исследовании феминности и маскулинности, восприятия гендерно маркированной лексики, гендерных стереотипов анализируются данные, полученные а выборках, не дифференцированных по половому признаку" [5, с.85]). Обращаясь к социальной модели двух полов, необходимо опираться на деление *мужчина – женщина*, не проводя, однако, чёткую разделительную полосу между данными категориями, так как они должны рассматриваться в одном поле, как взаимопроникающие и взаимодополняемые факторы: биологический, социальный и культурный.

На немецком сайте "GenderKompetenzZentrum" (http://www.genderkompetenz) мы находим следующую трактовку термина *гендер*. "Гендер обозначает пол как совокупность из биологических факторов, как, например, состав хромосом, из телесных факторов, как рост, тембр голоса, осанка, из социальных факторов, как воспитание, работа. Гендер подразумевает понятие, рассматриваемое внутри различных общественных контекстов, предписаний, норм, средств массовой информации. Биологический пол не рассматривается как основа для гендерных исследований, скорее как их неотъемлемая часть".

В статье "Трафик людей и гендерное неравенство" Айнур Сыдыкова использует термин *гендер* для обозначения феминности как социального пола, противопоставляя ей *маскулинность* как явление. При исследовании трафика людей понятие *пол* приобретает как социальную, так и политическую окраску[8].

Длительное время *гендер* был категорией, используемой только в рамках академических исследований феминности и отношений полов. Со временем термин отошёл от академических штудий и стал выполнять новые функции, активно входя в политический и социальный дискурсы, что выражается в следующих положениях:

- репрезентации в политике и социуме (как принятие решений, разделение сфер деятельности в личной и общественной жизни),

- в условиях жизни и социальных стандартов (как благосостояние, бедность, чувства неполноценности и уязвимости),

- в информационно-технических ресурсах (как мобильность, информационная зависимость, распределение времени, денег),

- в нормах и ценностях (как стереотипы, распределение и навязывание ролей, язык).

Отсюда необходимость и важность гендерных исследований: фактор биологической дифференциации или статистическая категория? Выраженное неравенство и иерархизация в отношениях *феминность – маскулинность*? Оценка взглядов, убеждений, поведенческих реакций, социальных позиций, распределение власти и доходов, разделение труда между женщинами и мужчинами, принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы– только ли половой, родовой принцип или же гендер как социальное явление? Таким образом, поддаются анализу механизмы дискриминации, нормализации, привилегизации, натурализации, маргинализации и идентификации, которые имеют актуальное и далеко не последнее значение для социального, экономического, технического, культурного и политического развития. Помимо биологического и социального аспектов в анализе проблемы пола обнаруживается и третий, культурный аспект.

Нельзя не согласиться с О.А.Ворониной, которая заметила, что “в отличие от первого – биологического – аспекта пола, в двух других его аспектах – социальном и культурно-символическом – содержатся неявные ценностные ориентации и установки, сформированные таким образом, что все, определяемое как *мужское* или отождествляемое с ним, считается позитивным, значимым и доминирующим, а определяемое как *женское* – негативным, вторичным и субординируемым… В современных социальных и гуманитарных исследованиях *гендер* используется не как неизменная и универсальная конструкция. Понятие *гендер* означает не вещь или предмет, не много вещей или предметов, а анализ комплексного переплетения отношений и процессов. Необходимо “мыслить отношениями”, чтобы из аналитической категории *гендера* вывести культурную реальность [2]”.

Некоторые авторы [6] полагают, что методологическая база практической гендерологии до сих пор остается “слабым местом”. Расширительная трактовка термина *гендер* зачастую смешивает и предмет, и метод, и субъект анализа. В то же время отмечаются плодотворные попытки решения методологических проблем гендерных исследований с учетом зарубежного опыта и его критического осмысления.

Поэтому возникает необходимость сформировать, систематизировать и уточнить категории *гендер, гендерная лингвистика, гендерная политология, гендерная культурология, гендерная социология* в соответствии с меняющимися философией, идеологией, психологией и нормами коммуникации информационного общества.

Выводы. Данные о языке, полученные лингвистикой – один из основных источников информации о характере и динамике конструирования гендера как продукта культуры и социальных отношений. Постмодернистская философия видит в языке главный инструмент конструирования картины мира, утверждая, что то, что человек воспринимает как реальность, на самом деле – языковой образ, социально и лингвистически сконструированный феномен, результат

наследуемой нами языковой системы. Но сам язык не есть продукт некоего высшего разума. Он – следствие человеческого опыта, прежде всего конкретного, телесного. Язык дает ключ и к изучению механизмов конструирования половой идентичности. Хотя гендер не является сугубо лингвистической категорией, анализ структур языка позволяет получить информацию о том, какую роль играет гендер в той или иной культуре, какие поведенческие нормы для мужчин и женщин фиксируются в текстах разного типа, как меняется представление о гендерных нормах, мужественности и женственности во времени, какие стилевые особенности могут быть отнесены к преимущественно женским или преимущественно мужским, как осмысляется мужественность и женственность в разных языках и культурах, как гендерная принадлежность влияет на усвоение языка, с какими фрагментами и тематическими областями языковой картины мира она связана. Изучение языка позволяет также установить, при помощи каких лингвистических механизмов становится возможной манипуляция гендерными стереотипами.

Перспективы дальнейших исследований. Гендерные достижения стран мира не одинаковы, в силу того, что уровень культурного, социального и политического развития не идентичен, соответственно, исследования термина и его трактовка имеют и различия, и интеракции в дискурсе. В разных языках понятие гендера изначально употреблялось в качестве синонима к слову пол, секс, далее поле функционирования данной единицы расширяется, и мы наблюдаем скорее обозначение социального и культурного функционирования и взаимодействия полов, целую сеть социальных, культурных и политических отношений. Поэтому и рассматривать данное понятие можно только во взаимодействии с другими науками: культурологией, социологией, политологией, историей, этнопсихологией и отраслями лингвистики: социолингвистики, психолингвистики, нейролингвистики и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абубикирова Н.И. Что такое *гендер*? Электронный ресурс: http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2004/06/26/0000163924/011Abubikirova_1996_6.pdf.
2. Воронина О.А. Понятие гендера и методологические основы гендерного анализа. Электронный ресурс: http://www.gender.ru/russian/public/voronina/3-1.shtml.
3. Гендерные аспекты: практика применения/ Швейцарское агентство по развитию и сотрудничеству. Электронный ресурс: http://www.gender.cawater-info.net/what_is/index.htm.
4. Кирилина А.В. Гендерные исследования в зарубежной и российской лингвистике (Философский и методологический аспекты) // Обществ. науки и совр. – 2004. – № 4. – С. 57–69.
5. Компанцева Л.Ф. Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском прстранстве: Монография. – Луганск: Знание, 2004. – 404 с.
6. Ключко О.И. Отечественный вариант гендерных исследований (Проблемы методологии) // Обществ. науки и совр. – 2007. – № 4. – С. 172–176.
7. Пол женщины: Сб. статей по гендерным исследованиям. – Алма-Ата: Центр гендерных исследований, 2000. – 528 с.
8. Сыдыкова А. Траффик людей и гендерное неравенство. Электронный ресурс: http://www.genderstudies.info/politol/4.php.
9. Cameron, D., Kulick, D., Language and Sexuality. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 248с.

УДК 811.11Г38

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ

Тетяна Заболотна
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У рамках дослідження розглядається концепція комунікативного впливу у рекламних текстах. Визначаються різновиди маніпулювання у банерній рекламі. Автор детально розглядає банерну рекламу, як вид комунікації, яка здійснюється засобами статичних чи динамічних графічних або текстових рекламних блоків – банерів.
***Ключові слова**: концепція, комунікація, текст, реклама, банер.*

Рассматривая наиболее общие признаки, содержащие в виртуальном рекламном тексте, автор детально изучает банерную рекламу, как вид коммуникации, которая классифицирует самые яркие и выразительные приемы коммуникативных стратегий.
***Ключевые слова:** концепция, коммуникация, текст, реклама, баннер.*

The following article takes a view of the conception of communicative influence in the advertising texts. The varieties of manipulation are defined in the article. The author gives the detailed of the peculiarities of communicative strategies in the advertising texts.
***Key words:** conception, communicative, text, advertising text, banner.*

Постановка проблеми визначається спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення комунікації в її різноманітті. Одним з напрямів розвитку комунікації є її поширення та динамічне зростання у віртуальному просторі. Нові інформаційні технології створили можливості для появи нових різновидів уже існуючих дискурсів, у тому числі й рекламного.

Актуальність дослідження. Розвиток сучасних інформаційних технологій сприяв появі нових форм та засобів впливу на свідомість, знання та емоційну сферу людини. Віртуальна реклама, а саме її найпопулярніший різновид – банерна реклама, стала новою комунікативною формою, яка характеризується певними візуальними, структурними, змістовими особливостями. Характерною ознакою банерної реклами є її інтерактивність та гіпертекстовість, що дає можливість зв'язувати в осмислене ціле вербальний та візуальний текст реклами з веб-сторінкою, яка містить деталізовану інформацію про об'єкт рекламування.

У наш час маємо змогу спостерігати посилений інтерес до вивчення теорії комунікації, теорії рекламного дискурсу та лінгвістики тексту, що знайшли свій вияв у працях Андрусяк І.В., Грушевська Ю.А., Макаров М.Л., Петюшкин А.В., Дмитрук О.В та ін.

Мета дослідження – здійснення комплексного та багатоаспектного лінгвосеміотичного аналізу текстів англомовної банерної реклами.

Виклад основного матеріалу. Банерна реклама представляє собою рекламу, яка здійснюється засобами статичних чи динамічних графічних або текстових рекламних блоків – банерів. Інформаційні технології зробили можливим поєднання у банерній рекламі особливостей статичної реклами (плакати, рекламні листівки, реклама у друкованих ЗМІ тощо), динамічної реклами (реклама на телебаченні), аудіореклами (реклама на радіо). Рекламний банер змінює кольори, подібно до вуличної реклами, кадри, подібно до реклами на телебаченні, а сучасні розробки у галузі комп'ютерних технологій дозволяють розміщувати в банері цілі рекламні звукові фільми, які з'являються незалежно від волі користувача.

Реклама є тією соціальною сферою, де мова використовується з метою комунікативного впливу. Як вид комунікації реклама спирається на найбільш сильні сигнали, звернені до партнера по спілкуванню. Ефективність цих сигналів залежить від адекватного поєднання елементів фонологічного, морфологічного, лексико-семантичного, синтаксичного рівнів, які забезпечують формування змісту та передачу інформації від виробника реклами до її адресата. Високий рівень передачі рекламної інформації є основним критерієм оцінки рекламного повідомлення.

Кожне рекламне повідомлення (рекламний текст) є складовою рекламного дискурсу, який детермінує вибір певних комунікативних стратегій, мовленнєвих висловлювань та визначає стиль. "Влада дискурсу" виявляє себе в тому, що він охоплює всі можливості для появи певних висловлювань чи дій і, відповідно, має здатність керувати висловлюванням та його направляти.

Завдання рекламного дискурсу полягає у переконанні адресата у правдивості та істинності рекламного повідомлення, відповідно до чого рекламний текст взагалі та текст рекламного банера зокрема є утворенням, яке характеризується інформативністю, образністю, експресивно-сугестивним забарвленням, що досягається шляхом ефективного використання мовних засобів, покликаних вплинути на адресата.

Рекламний текст банера, до складу якого може входити заголовок, елімінований основний текст, слоган, регулятивна частина (електронна адреса), кода, спрямований на заохочення аудиторії всесвітньої мережі до активізації гіпермедійної зв'язки. Через невеликий розмір рекламного носія його вербальна частина може вміщувати меншу кількість складників.

Будь-який текст реклами, починаючи вже з перших фраз, містить у згорнутому вигляді, на глибинному, передповерхневому і поверхневому рівнях заклик до дії. У банерній рекламі цей заклик реалізується через використання у рекламному тексті засобів фоносемантики, рими, експресивного синтаксису, спонукальної граматики, модальної лексики.

Характерним для текстів рекламних банерів є передача максимального обсягу інформації вербальними елементами, мінімізованими за формою. Як наслідок, рекламні тексти банерів характеризуються динамізмом, стислістю, мовною економією, що сприяє акцентуванню важливої частини повідомлення та запобігає дублюванню. Прикладами мовної економії на лексичному рівні є скорочення, а саме такі структурні типи, як усічення, літерні/ініціальні абревіатури, телескопізми [4, с.161].

Усічення – процес зменшення числа фонем чи морфем у словах без зміни їх лексико-граматичного значення, у результаті чого з'являється нова номінативна одиниця чи варіант вихідної одиниці [4, с.161]. Усічена одиниця використовується у повідомленні як замінник повної форми, проте, на відміну

від неї, усічення характеризується стилістичним і емоційним забарвленням, оскільки є стилістично зниженим і фамільярним синонімом, який використовується мовцями для вказівки на ставлення до предмета розмови чи адресата [4, с.163].

Як свідчать приклади, переважну більшість усічених слів складають іменники. Найбільш поширеним типом усічення у текстах банерної реклами є кінцеве усічення лексем (апокопа), яке може бути включене у подальші словотвірні процеси, наприклад, ускладнюватися суфіксацією: *football > foot+ie: Footie Fever; Footie Chick*. Випадки використання лексикалізованих скорочень, утворених шляхом відсікання початкових елементів є одиничними, наприклад, *(maga)zine > zine: The Parastore Books, Videos, Zines & Lots more*.

У текстах банерної реклами усічені одиниці випереджають повні кореляти за своєю дистрибуцією, що пояснюється короткою, майже завжди одноморфемною, формою усіченого слова, використання якої додає рекламному повідомленню оригінальності та новизни. Прагматичний аспект використання усічених форм слів пов'язаний з їх здатністю створювати ефект динамічності, неформальності усно-розмовної мови, додавати рекламному повідомленню невимушеності та, як наслідок, наближати його до користувача.

На відміну від усічень, літерні абревіатури (алфаветизми й акроніми) [12, с.168], що є прикладами спеціальної фахової лексики – однієї з найбільш інформативно значущих лексичних груп мови – стилістично нейтральні. Їх використання дозволяє надати рекламним текстам значної фахової конкретики, інформативності, більшої вагомості аргументації, та, відповідно, дозволяє створити раціоналістичну, прагматичну рекламу, яка, надаючи фактичні знання про предмет рекламування, тобто про те, що представлено в рекламі (товари, послуги), підкреслює його утилітарну цінність та користь від його використання.

Літерні абревіатури, усічення є активними способами продукування англійських неологізмів на рубежі XX і XXI [3, с.7]. Помітне місце серед інновацій цього та пізнішого періоду займають численні утворення, що виникли на базі контамінації (в іншій термінології – зрощення, стягнення, гібридизації, телескопії [2, с.101]) – поєднання елементів двох синтаксично відокремлених слів на основі асоціативних зв'язків [4, с.175] або на основі формальної тотожності їх граничних елементів.

Телескопія – спосіб словотвору, при якому нове слово виникає із злиття повної основи одного вихідного слова з усіченою основою другого чи із злиття двох усічених основ вихідних слів [4, с.174]. Телескопічні слова чи телескопічні абревіатури [1, с.204, 244] є лексичними одиницями, в утворенні яких беруть участь як механізми стягнення основ, так і механізми скорочення. На думку деяких дослідників, телескопія є продуктивним різновидом компресійного словотвору, заснованого на скороченні узуальних номінативних одиниць, які діють у мові самостійно [9, с.311].

За висловом Н. О. Янко-Тріницької, у результаті міжслівної накладки виникає складне слово особливого типу, яке вміщує у своєму значенні семантику обох об'єднаних слів, а в своїй основі – основи обох слів [11, с.471]. Лексичне новоутворення відрізняється не лише характером внутрішньолексемних, міжморфемних границь, але й збільшенням семантичного об'єму при одночасній семантичній компресії, а, як наслідок, додатковим стилістичним навантаженням.

Передаючи одночасно декілька значень слова, телескопізми вносять у

рекламний текст елемент експресії та новизни, адже "незатерте слово, яке відображає індивідуальне сприйняття, завжди вміщує елемент новизни" [8, с.85]. Використання телескопії у текстах банерної реклами сприяє реалізації комунікативно-функціонального завдання рекламного носія – вплинути на реципієнта, оскільки, як спосіб компресії інформації, телескопія дозволяє досягати максимального інформаційного та експресивного наповнення рекламного носія в обмеженому просторово-часовому континуумі.

Компресія проявляється на всіх рівнях і може бути "фонетичною, морфологічною, синтаксичною й у всіх випадках підпорядковуватися законам теорії інформації у тому сенсі, що компресії зазнають семантично надлишкові елементи" [4, с.352]. Характерним для банерної реклами є використання мовно-технічних засобів компресії, зокрема написання слів разом із позначенням меж однієї з лексичних одиниць за допомогою великої літери. Такий спосіб характерний для написання назв предметів рекламування: *Pocket SlideShow; Try GoToMyPC FREE*; *PlayStation*; *Win a $ 5,000 Shopping Spree on KozyHome*; *Free Shipping on all NordicTrack*; *NeoPlanet – Your Own Browser*. Як приклад текстів малої форми банерна реклама характеризується простотою композиційної будови, лаконічністю виконання, конкретністю вираження теми та змістовністю текстового наповнення. Досягнення подібних характеристик не в останню чергу залежить від використання компресованих синтаксичних форм. Їх широке застосування у банерній рекламі зумовлене властивою їм здатністю лаконізувати повідомлення, надавати йому додаткового емоційно-експресивного забарвлення, створювати враження невимушеності викладу рекламної інформації, усувати тавтологію. Такими формами є неповні речення, які характеризуються відсутністю деяких структурних позицій. Серед неповних речень виокремлюють власне неповні та еліптичні.

Називні речення у рекламі позначають важливу інформацію, розраховану на попередній досвід користувача або його уяву, а також виконують функції базових номінацій, тобто називають предмети рекламування:

ISUZU Go farther! drive… online!!!;

Picasa View and Sort Pictures faster than ever;

Miracles Improve your life by realizing the power in your own inherent divinity;

Intercasino 100% Match Bonus! Click here!;

Noxzema. Pretty. Smart.

У рекламі називні речення можуть виступати частинами сегментованих конструкцій. Відокремлена частина, яка називає предмет рекламування, зазнає емфатичного виділення, акцентування. Висунення назви предмета рекламування в одну із важливих емоціогенних зон – абсолютний початок тексту – є одним з основних композиційних прийомів рекламних текстів банерів. Для позначення предмета реклами у термінальній частині копірайтери використовують синонім, займенник, перифраз тощо [7, с.55]:

Pearl… The World's Most Pure Most Delicious Vodka;

Fitzgerald Auto Malls since 1966;

KOONS AutoStore Buy online now! Rebates!;

RUMBA The most exciting casino on the net! Signup Bonus, Special Promotions and more!;

Prada. Gucci. Fendi… Shop.

Дослідження фактичного матеріалу свідчить, що значна частина

однослівних називних речень у текстах банерної реклами представлена так званими комунікативними константами – власними назвами (в інших термінах – рекламними прагматонімами [5, с.1]). У текстах реклами вони виконують декілька функцій: (1) диференційну, відокремлюючи один об'єкт від іншого в ряді однорідних предметів; (2) рекламну, репрезентуючи заданий об'єкт, указуючи на його винятковість; (3) експресивну, впливаючи на почуття та емоції, переконуючи в значимості рекламованого об'єкта для реципієнта [5, с.5].

Рекламні прагматоніми можуть містити достатній потенціал, здатний ефективно впливати на користувача. Прикладами реклами такого типу є реклама, у якій вербальна частина тексту представлена виключно заголовком-власною назвою або додатково вміщує коду: *Mazda PR5 Click to enter*. У такому рекламному тексті відбувається реалізація лінійної категорії ретроспекції, яка "відсилає" користувача до інформації, отриманої раніше, тобто передбачається, що користувач обізнаний із технічними характеристиками рекламованого автомобільного засобу та умовами його експлуатації.

Поширеним явищем у банерній рекламі є використання декількох номінативних речень, які надають інформацію про предмет реклами, акцентують увагу на його властивостях та характеристиках: *Sephora.com treatment. tints. tease. Get this look. Click here*, *ZPCommerce. Visitors. Voice.*

treatment. tints. tease. Get this look. Click here, *ZPCommerce. Visitors. Voice. Value. One click and… Their Voice is Commerce*, *Network. Hardware. Software. Price. Power. Performance. Productivity. Dell desktops: practically perfect PCs*.

Нанизування номінативних речень (ланцюжки номінативних речень) є прийомом експресивного синтаксису, який полягає в розчленуванні синтаксичної структури на декілька самостійних предикативних одиниць – односкладних речень, об'єднаних спільною комунікативною настановою. Нанизування дає можливість об'єднати розрізнені деталі в єдине ціле і інколи виступає єдиним засобом повного описання, яке має узагальнюючий характер, оскільки дає можливість зробити це у максимально короткій, штриховій, ескізній формі.

Ще одним популярним прийомом стилістичного синтаксису у рекламних текстах банерів є парцеляція, яка полягає у розчленуванні цілісної змістовно-синтаксичної структури на інтонаційно й пунктуаційно ізольовані комунікативні частини – окремі речення. За допомогою парцеляції здійснюється інтонаційно-акцентне виділення слів, які складають логічний та експресивний центр висловлювання, в результаті актуалізовані одиниці отримують інформативну викінченість та ситуативну значущість [6].

Рекурентне використання парцельованих речень у текстах банерної реклами зумовлене простотою їх композиційної будови, що передбачає мінімальні перешкоди у процесі когнітивної обробки інформації. За словами

А. Загнітко, парцеляція є функціонально-синтаксичним явищем, спрямованим на: (1) актуалізацію інформації, наявної в окремому компоненті простого речення; (2) надання окремій предикативній підрядній частині комунікативної самостійності; (3) виокремлення ремних компонентів й утворення градаційного ряду останніх; (4) динаміку комунікативного статусу підрядних частин й утворення актуалізованих рядів останніх, що сприймаються як цілісність для кінцевого висновку [6].

У банерній рекламі спостерігаємо часте використання парцельованих присудків, що зумовлено однією з головних функцій дієслова в публіцистичному

мовленні – функції впливу [10, с.20]: *The power of TechNet. To go; Your life. To go*; *Hackers, be afraid… Be very Afraid*; *The new Celica Action Package. Looks Fast; Vote. it's the simplest way to be heard*; *hear. The Wall Street Journal*.

Найбільш частотним є використання у рекламних текстах банерів парцельованих другорядних членів речення, основною функцією яких є уточнення інформації, надання нових важливих деталей, розвиток основної думки повідомлення.

Парцеляція додатків покликана виокремити важливу деталь рекламного тексту інтонаційно і логічно: *Educate your body. And your mind*. Оскільки для дискурсу реклами характерним є створення позитивного образу предмета рекламування та гарного настрою реципієнта, широковживаними є парцельовані означення, які підкреслюють та підсилюють індивідуальні ознаки предмета рекламування:

The 2001 Park Avenue Ultra: Luxury. Pure and Simple;
The way you invest now. Only better;
Handmade. It Just Makes Scents!

Парцеляція різних типів обставин у рекламі покликана надати уточнення та роз'яснення рекламної інформації щодо:

а) часових показників: *They want advice. Now;*
Tomorrow's technology. Today;
Earn your degree online! In real time. On your time;
Access and Control Your PC From Anywhere. Anytime;
б) місця: *Search Away.com's Trip Finder and… Find Yourself. Somewhere else;*
Multimedia giant. In a pint-sized package; All Forensics. All Inside;
Prove your IT skills. Online;
в) способу дії: *Find a mortgage. On your terms;*
Building business. Wirelessly;
Free prints. On the house;
Ordering Online. Done in just minutes. Do Business. Fast;
г) багатьох чинників одразу: *store your music. online. free*;
Home. Work. Timbuktu. Get your files. Anytime. Anywhere;
Do All Your Business. All the Time. All Over. All Out.

Використання парцельованих конструкцій у рекламі дозволяє актуалізувати, виокремити важливий елемент висловлювання, передати більший обсяг інформації у стислій формі.

Парцеляція виконує текстотвірну, естетичну, змістопідсилюючу та ритмомелодійну функції, створюючи динамічний темп рекламного тексту і сприяючи запам'ятовуванню рекламної інформації, оскільки, за словами

М. М. Кохтєва, лише динамічний текст здатний закликати до якихось дій [7, с.52]. Використання подібних ритмічних стилістичних прийомів у текстах реклами посилює її прагматичний вплив на реципієнта, акцентує увагу на характеристиках предмета рекламування та нейтралізує перешкоди під час обробки інформації.

Отже, характерним для текстів рекламних банерів є передача максимального обсягу інформації при мінімальній вербальній частині, що досягається шляхом використання компресованих форм на всіх рівнях мови. На лексичному рівні компресія полягає у використанні усічень, літерних абревіатур, телескопічних

скорочень; на синтаксичному рівні – у використанні еліптичних та односкладних речень.

Таким чином, різнорівневі повтори є одним з основних способів представлення інформації у банерній рекламі. Основним фонетичним стилістичним прийомом є анафора приголосних, що пояснюється їх більшою інформативністю, у порівнянні з голосними. До звукових повторів належить також рима. Аналіз банерної реклами виявив рекурентне використання точної рими, а також різновиду неточної рими – асонансу, коли при однакових голосних відрізняються приголосні.

Крім фонетичних, лексичних повторів, синтаксичного паралелізму, поширеними у текстах банерної реклами є лексико-синтаксичні повтори (повні та часткові), а також синонімічні та антонімічні повтори. Оскільки повтори антонімів мають бінарну структуру, вони є прикладами протиставлення, яке, як і повтор, є важливим риторичним прийомом у дискурсі реклами.

Висновки. Отже, на відміну від неелектронної реклами, банерна реклама є двостороннім видом комунікації, що зумовлено її інтерактивністю, тобто можливістю взаємодії з рекламним носієм. Взаємодія відбувається через активізацію гіпермедійної зв'язки, яка поєднує банер з веб-сайтом або іншим банером рекламодавця. Рекламний банер є референційним вузлом, референтним вузлом виступає веб-сторінка, на яку потрапляє користувач після активізації зв'язки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Д.И. Сокращенные слова в русском языке. – Саратов: Изд-во СГУ, 1979. – 327 с.
2. Английские неологизмы / Под ред. Ю.А. Жлуктенко. – Киев: Наук. думка, 1983. – 172 с.
3. Андрусяк І.В. Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 20 с.
4. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб. ст. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – 443 с.
5. Грушевська Ю.А. Власні назви в російському рекламному тексті: лінгвістичний і функціональний аспекти: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Дніпропетр. нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2005. – 19 с.
6. Загнітко А.П. Структурно-граматичні і функціонально-семантичні різновиди українських синтаксичних інновацій // http://www.vesna.org.ua/txt/dovisn/t4/03.htm
7. Кохтев Н.Н. Реклама: искусство слова. Рекомендации для составителей рекламных текстов. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 96 с.
8. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. – Тверь: Изд-во Тверск. ун-та, 1998. – 200 с.
9. Николина Н.А. "Скорнение" в современной речи" // Язык как творчество. – М.: ИРЯ РАН, 1996. – С. 309–318.
10. Тропина Н.И. Глагол как средство речевого воздействия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 98 с.
11. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. – М.: Индрик, 2001. – 503 с.

УДК 316.77:377

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ

Марія Карп'юк
(Київ, Україна)

У статті об´рунтовується актуальність розвитку комунікативної компетентності для професійної діяльності учнів ПТНЗ; мотивуються особливості комунікативної взаємодії на основі партнерства.

Ключові слова: *постіндустріальний, компетентність, комунікація, взаємодія, гармонія, толерантність, структура, функція, цінності, професійне виховання, інтегрування.*

В статье рассматривается вопрос об актуальности развития коммуникативной компетентности для профессиональной деятельности учащихся ПТУЗ; мотивируются особенности коммуникативного взаимодействия с учётом партнёрских интересов.

Ключевые слова: *постиндустриальный, компетентность, коммуникация, взаимодействие, гармония, толерантность, структура, функция, ценность, профессиональное воспитание, интегрирование.*

The actuality of the development of communicative competence for professional activity of students of vocational schools is grounded in the article; the peculiarities of communicative co-operation are motivated on the basis of partnership.

Key words*: postindustrial, competence, communication, co-operation, harmony, tolerance, structure, function, value, professional education, integration.*

Постановка проблеми. До кінця XX століття науково-технічний розвиток зумовив технологізацію не лише чисельних галузей виробництва, але й потужно увірвався в сферу мистецтва, культури, комунікації, психології членів суспільства, форм і способів взаємодії соціальних груп та організацій, гуманітарної сфери знання в цілому. Після світових воєн і засилля тоталітарних режимів, що не могло не позначитися як на професійній освіті, так і на індивідуальній психології та рефлексології особистості учня, студента, викладача, керівника, члена соціуму в цілому, стає все очевиднішим розуміння "загубленості", "забутості", одинокості людини в агресивно-здеформованому, на жаль, зовнішньому світі, що продовжує балансувати між локальними війнами й нестабільно-напруженим миром. І хоч усталилася звичка подавати здобутки освіти й виховання в ейфорійно-парадному стилі, та реальний стан справ зобов'язує звертати увагу на деструктивні тенденції: втрата особистістю традиційних захисних ніш надійної оселі, сім'ї, родини, батьківщини, мети життя, етнічної культури, системи індивідуальних цінностей; зростаюча відчуженість від природи, її гармонії, досконалості, краси, ніжності, надчутливості й життєдайної мудрості; звуження й примітивізація самосвідомості й самореалізації робітників і спеціалістів різних професійно-кваліфікаційних рівнів; зниження важливості в різних соціальних організаціях,

у взаємодії між членами соціуму морально-етичних норм і правил поведінки тощо.

Констатація деструктивності моделей розвитку суспільства на основі індустріалізації, відторгнення революційно-насильницьких методів соціальних перетворень породжують сподівання на еволюцію свідомості й практики, зумовлюють пошук у сфері духовної взаємодії й моралі універсальних способів професійного та соціокультурного оновлення. Глобальна гуманістична етика взаємодії, співпраці, діалогу, комунікації стає тією духовною першоосновою, на якій мають формуватися як державна політика, так і професійно-виробничі структури, педагогічно-освітні організації, міжнаціональні й між особистісні відносини, право, комерція та інші форми суспільного життя [І.Зязюн 2008: 20].

Актуальність дослідження. Гостра потреба в гармонізації та гуманізації професійної освіти потребують особливої уваги до підготовки майбутніх випускників ПТНЗ на основі утвердження загальнолюдських цінностей, національної та світової культури, мистецтва, традицій професійної етнічної педагогіки й технології тощо. Це особливо важливо в умовах становлення інформаційного (постіндустріального) суспільства, що визначається, як: 1) соціально-економічна формація, в якій виробництво й споживання інформації становлять основу економічної системи й соціальної структуризації суспільства; 2) глобальний економіко-політичний, антропо-соціальний і технологічний проект, що припускає керований цивілізаційний перехід до світового суспільного устрою, при якому домінуючу роль в усіх галузях життя відіграватиме система масових ***комунікацій***, що реалізується за допомогою комп'ютерних телекомунікаційних технологій, зокрема, технологій Інтернету [Л.Мельник 2005: 111]. Характерною рисою сьогодення є провідна роль інформації у виробничій, соціокультурній та між особистісній сферах взаємодії. Стає все більш зрозумілим, що інформація – провідний природний ресурс; це єдина природна субстанція, отримання (сканування) якої з середовища не наносить прямої шкоди Природі. Більше того, використання природної інформації, в кінцевому результаті, означає засвоєння робітниками й спеціалістами різних напрямків знання (як і суспільством у цілому) тих ***принципів***, за якими функціонують природні системи. Інформація стає фактором соціокультурної та креативно-пізнавальної організації усіх систем і підсистем, структур і професійно-технічних навчальних закладів суспільства. Інформаційний бум виразно проявляється в лексико-семантичній та комунікативно-синтаксичній системі української мови через активне вживання інноваційних термінів (Напр.: "інформатизація", "інформатика", "інформаціологія"), а також термінологічних сполук (Напр.: "інформаційна формація", "інформаційна асиметрія", "інформаційна база", "інформаційна безпека", "інформаційні засоби захисту", "інформаційна війна", "інформаційна культура", "інформаційна модель", "інформаційна наука", "інформаційна робота", "інформаційна система", "інформаційна технологія", "інформаційна впорядкованість системи", "інформаційна економіка", "інформаційна зброя", "інформаційний простір", "інформаційні ресурси", "інформаційні послуги", "інформаційний капітал", "інформаційний маркетинг", "інформаційний вибір", "інформаційний товар", "інформаційний шум", "інформаційно-кодословесне лікування", "інформаційний дисбаланс", "інформаційний гомеостаз (баланс)", "інформаційна діагностика", "інформаційні зони", "інформаційний обмін", "інформаційне психозараження", "інформаційні біополя" та ін.).

Термін "інформація" є синонімічним до слова "комунікація" (лат. communication – обмін, зв'язок, розмова). Останній виражає перш за все такі базові значення: 1. Процес передачі інформації, що включає адресанта, канали, кодування, де шифровку, зміст, ефективність, контроль, ситуацію, намір, адресата. 2. Акт спілкування між людьми за допомогою передачі значеннєвих символів, метою якого є взаєморозуміння, взаємо доповнення, взаємо реалізація, взаємо підтримка та інші наміри. 3. Обмін інформацією будь-якого виду між різними системами зв'язку.

Психолого-педагогічне, соціокультурне, як і психолінгвальне усвідомлення важливості в професійній та соціальній взаємодії ролі комунікації, наукове узагальнення її специфіки в процесі виконання професійно-технічних завдань стали об'єктом уваги не так давно. ***Актуальність*** зазначеної ***теми*** дослідження мотивується такими провідними тенденціями сьогодення: 1. Посилення глобалізацій них процесів. 2. Розуміння все більшою кількістю дослідників, педагогів-практиків, філософів, психологів, вихователів, психотерапевтів ,представників вібраційної медицини, духовних цілителів, діячів культових конфесій важливості в нашому житті слова, комунікації (як різновиду інформації) в цілому. 3. Виявлення в комунікативних взаємо контактних, що обумовлюються специфікою того чи іншого напряму професійних знань, а також іншими чинниками (вікові особливості, мотиви, цінності, цілі, індивідуальні уподобання, стосунки між партнерами, рівень соціалізації, тип характеру, рівень психологічної захищеності, навики взаємодії, особливості етнокультурних традицій та ін.), спільного та локально-самобутнього. 4. Посилення уваги учнівської молоді та студентів до технологічної, психологічної, художньо-естетичної, духовно-екологічної, організаційно-трудової, ринково-економічної культури. 5. Активне й багато аспектне використання комп'ютерно-інформаційних технологій.

Різні аспекти комунікативістики (англ. communicology – наука про комунікацію), що перебуває в тісному зв'язку з когнітивістикою, антропологією, психологією спілкування, психотерапією, соціологією, культурологією, з *теорією інформації*, або інформацією, яка вивчає проблеми *створення*, *передавання*, *приймання*, *зберігання*, *перетворення* та *обчислення* інформації, знайшли пряме чи опосередковане висвітлення в дослідженнях О.Потебні, Б.Баєва, Н.Бабич, Л.Карамушки, М.Жовтобрюха, В.Русанівського, Т.Ахутіної, Д.Баранника, В.Ващенка, М.Бахтіна, А.Білецького, І.Вихованця, К.Городенської, М.Жинкіна, О.Залевської, Г.Колшанського, М.Кочергана, О.Кубрякової, О.Леонтьєва, В.Ольшанського, Л.Орбан-Лембрик, Г.Почепцова, Я.Радевича-Винницького, Т.Радзієвської, Г.Сагач, О.Селіванової, Є.Тарасова, Ф.Бацевича, І.Юзвішина, Л.Даниленко, Б.Ломова, В.Крижко, В.Москаленко, І.Зязюна, С.Абрамовича, Ф.Хміль, Г.Чайки, Т.Чмут, Г.Дмитренка, С.Мусатова, М.Островерхової, І.Трухіна та ін.

У статті ставляться **завдання** об´рунтувати актуальність розвитку комунікативної компетентності для професійної діяльності учнів ПТНЗ; подати мотивацію комунікативної взаємодії на основі партнерства; виділити базові

функції професійної комунікації; звернути увагу на важливість виховання в робітничої молоді комунікативної компетентності та культури спілкування для успішної професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Комунікація (від лат. Communication – повідомлення, передача) – це передача інформації від однієї системи до іншої через посередництво спеціальних матеріальних носіїв, сигналів. Комунікація – необхідна передумова функціонування й розвитку всіх соціальних систем, бо вона забезпечує зв'язок між людьми різних професій, їх психостанами, намірами, планами, бажаннями, прагненнями до самореалізації; вона робить можливим накопичення й передачу соціокультурного досвіду, розподіл праці й організацію спільної професійної та між професійної діяльності, управління та самоуправління, регуляцію, як і трансляцію культур.

У наш динамічно-хаотичний розбалансований час на розломі тисячоліть, коли, з одного боку, формується інформаційне суспільство, а з другого – більш ніж виразно загострюється цикл проблем, пов'язаних з еколого-економічними, як і духовно-самосвідомісними аспектами життєдіяльності планетарного людства; у період, коли поглиблюються гуманістично-природничі та теоантропокосмічні напрацювання сучасних наук; коли людина (людство) стоїть перед необхідністю усвідомити себе потужною геологічною силою, що визначає стан справ на Землі [Вернадський], щоб не само знищитися, – у цей час ми намагаємося прочитати мовчазну таїну настанови – завіту прийдешнім поколінням: "1. Споконвіку було Слово, і Слово в Бога було, і Бог було Слово. 2. Воно в Бога було споконвіку. 3. Усе через Нього постало, і ніщо, що постало, не постало без Нього. 4. І життя було в Нім, а життя було Світлом людей [2; с.112]". Академік А.Маркон пише: "Бог – перш за все інформаційне Буття, ідея, дух, Слово, Логос. Але Він же – й фізичне Буття, речовина (а також і фізична енергія), Всесвіт. Бог – всеосяжне, всеохоплююче начало, джерело й причина саморозвитку Буття, а також Його багато чисельні персоніфікації. Чи персональний Бог? Об'єктивно – так. Суб'єктивно – можливо, ні [А.Маркон 2000: 14-19"].

У аспекті практичних потреб життєво-професійної самореалізації особистості, що оволодіває фахом у професійно-технічному навчальному закладі, важливим є розуміння того, що природна звукова етномова – це надзвичайно зручна, комунікативно ефективна, відкрита для оновлення (за рахунок інтеграції інноваційних знань), універсальна, стійка, креативна, когерентна, лабільна, гнучка, енергетична і в цілому антропоцентрична система органічного набору граматично-синтаксичних та семантико-стилістичних засобів-знаків соціально-гуманістичної, культурно-когнітивної взаємодії, що еволюціонує, само організовується й надає своєму носієві майже безмежні можливості втілення своїх пізнавально-когнітивних і креативно-комунікативних потреб та намірів, а тому конгруентна (рівнозначна, відповідна) вербальному інтелекту й самосвідомості особистості, її світомисленню, світорозумінню – відображає й зберігає саме пізнання, досвід, властивості, стереотипи, підходи, оцінки, можливості, які організовані таким чином, що найбільш адекватно відповідають потребам і здібностям інтелекту людини [М.Карп'юк 2007: 297]. Це стає можливим тому, що генетичний апарат людини, її ДНК (як засвідчують

науковці з питань генетики, нейрофізіології) сприймає людське мовлення. Молекули спадковості відображають і акустичну, й світлову інформацію; навіть мовчазне читання доходить до клітинних ядер через нашу самосвідомість. При цьому важливо розуміти, що одна інформація їх оздоровлює, а інша травмує. Скажімо, милосердні молитовні слова пробуджують резервні можливості клітинної системи людини, її генетичного потенціалу, а лайливі, брутальні, грубі, зухвалі, недоброзичливі, агресивні, нецензурні, злісні ,заздрісні слова руйнують хвильові природні програми організму людини, порушують і якісний розвиток особистості, і стан її психологічного та психічного здоров'я, що в кінцевому результаті негативно позначається не лише на якості життя індивіда, але й на фізичному здоров'ї в цілому [В.Солярис 2009: 5]. Отже, сьогодні важливо, щоб прогресивні здобутки сучасної науки з питань психогенетики, нейрофізіології, нейролінгвістичного програмування, комунікативної філософії, психології спілкування, антропокосмології, етнографії, психолінгвістики, пара лінгвістики, соціолінгвістики, квантової психології входили більш активно в педагогічні освітні технології, особливо в діяльності з учнями професійно-технічних навчальних закладів. Адже професійне виховання – це складний і багатогранний процес, що охоплює всі сфери життєдіяльності й побуту учня та пов'язується з формуванням системи ціннісних орієнтацій, поглядів і професійно-культурних установок. Формування особистості учня в процесі професійного виховання взаємопов'язане з питаннями світоглядного, економічного, екологічного, загальнокультурного, психолого-педагогічного характеру; з громадським становленням майбутнього фахівця різних соціальних сфер (туризм, торгівля, готельний бізнес, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво, дизайн, будівництво, комп'ютерна графіка, художній промисел і ремесла), а також із становленням емоційно-вольових, морально-етичних, духовно-естетичних, особистісно-ціннісних якостей.

Наявність професійно важливих властивостей в особистості учня робітничих професій свідчить про початок формування в нього ***професійної компетентності*** – інтегральної характеристики ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця [6: 729-730], яка репрезентує рівень його знань, умінь, достатніх для здійснення мети професійної діяльності, а також його індивідуальну систему цінностей, що все в комплексі реалізується *комунікативною системою* навиків, якими оволодіває випускник ПТНЗ.

Проблема формування базових компетентностей учнів ПТНЗ набула актуальності у зв'язку з становленням інформаційного суспільства, загостренням еколого-економічних проблем на планетарному рівні, глобалізацією, інтеграцію всіх сфер життєдіяльності як особистості учня, так і людства в цілому; напруженням аритмічним соціальним, технологічним, міждержавним, культурно-естетичним, агресивно-воєнним, політично-ринковим, психолого-свідомісним, валеолого-медичним станом справ у світі. Ці загострені тенденції визначають вектор професійної підготовки учнів ПТНЗ, що мають максимально якісно володіти навичками пошуку професійної інформації, ефективно взаємодіяти з іншими працівниками соціокультурної сфери суспільства, комуні куючи за законами гармонії, толерантності, партнерства, етики, кордоцентризму, що завжди було притаманно для носіїв української культури; бути мобільними й

відповідальними у прийнятті рішень; прозорливими й виваженими в питаннях власної життєбезпеки, що великою мірою залежить від мислемовленнєвої сформованості особистості; підприємливими й конкурентноспроможними в складних ринкових умовах, що цементуються комунікативною вправністю учасників виробничо-господарських процесів.

Проблемі формування комунікативної компетентності прямо чи опосередковано присвячено дослідження О.Бодальова, М.Заброцького, С.Петрушина, В.Москаленко, Ю.Ємельянова, Л.Лісіної, А.Панфілова, Л.Петровської, Ф.Бацевича, С.Абрамовича, Г.Сагач, Л.Божович, М.Боришевського та ін. Комунікативна компетентність визначається як відповідне прагматично-інтегральне використання соціально професійних знань і навичок у партнерській взаємодії. Характеристиками комунікативної компетентності є: 1. Відповідність професійної поведінки контексту ситуації та особистісних взаємовідношень її учасників. Цим твориться *ефект* "партнерської розмови", "партнерського взаємообміну", актуальною для кінцевого успішного результату інформацією, що є взаємовигідною. 2. Комунікативна компетентність базується на професійних знаннях правил спілкування; вона включає сформовані *адаптаційні* навички учня ПТНЗ і психолого-етичну *гнучкість* у досягненні кінцевої мети при збереженні толерантних відносин. 3. Комунікативна компетентність пов'язана з *відносинами* між партнерами в умовах ринкових процесів, а не з індивідами. Комунікативна компетентність – це здатність зберігати між партнерські професійно-ділові стосунки, з бажаною визначеністю, тобто мистецтво завчасно уникати в стосунках з партнерами "ям" і "капканів" (конфліктогенів), а також успішно виробляти стратегію й тактику комунікативної поведінки, коли прийом уникання конфлікту не спрацьовує [В.Москаленко 2005: 417-418].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідники (Г.Васильєв, Ю.Ємельянов, М.Заброцький, Л.Завацька, О.Рудницька, Ю.Жуков, Л.Петровська та ін.) розглядають комунікативну компетентність як складний багато аспектний інтегральний феномен, основу якого становлять конкретні здібності: а) встановлювати та підтримувати необхідні контакти з колегами та членами суспільства в цілому; б) уміння *слухати* й *чути* партнера по комунікації; в) уміти *розуміти* іншого й бути *зрозумілим* іншим; г) вміти за словами *відчувати емоції* й *почуття* партнера, що вербалізуються в діалозі та є *потужним фактором* кінцевого результату професійної взаємодії – успішним чи негативним; д) контролювати власні емоції; е) усувати власні *негативні оцінки* та *реакції* на позицію партнера; є) докладати конструктивних зусиль для збереження гармонійних, когерентних, толерантних стосунків; ж) адекватно й конструктивно впливати на партнерів по спілкуванню; з) логічно, лаконічно й точно формулювати власні думки; и) вміти робити соціально-психологічний *прогноз* ситуацій, в енергіях яких відбувається професійна комунікація, приймаються рішення; і) робити *своєчасну* й *правильну* (спів мірну до ситуації) оцінку позитивних і негативних аспектів між особистісного (чи групового) діалогу (полілогу); ї) здійснювати успішне управління багатовекторним процесом комунікативної діяльності під час виконання професійних функцій робітника.

Внутрішню *структуру* комунікативної компетентності можна попередньо

окреслити такими компонентами: 1. Знання (професійні, психолого-педагогічні, технологічно-комп'ютерні, соціально-економічні, адміністративно-управлінські, світоглядно-методологічні, організаційні, екологічні, естетичні, міждержавні, дипломатичні, етичні, граматично-синтаксичні, семантико-синтаксичні та ін.). 2. Пізнавально-креативні навички. 3. Практично-прагматичні, підприємницько-ділові навички. 4. Відношення. 5. Емоції, оцінки, почуття, реакції. 6. Цінності та етика. 7. Дипломатія, стратегія й тактика. 8. Мотивація. 9. Потреби.

Зміст комунікативної компетентності можна систематизувати як:

1. Готовність і вміння особистості організовувати контакти з людьми на різній психолого-управлінській дистанції, а також здатність своєчасно й доречно проявляти гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій, що спрямовані на забезпечення толерантних партнерських стосунків.

2. Інтегральна цілісність знань, мовленнєвих і поза мовленнєвих умінь і навичок комунікативної взаємодії, набутих спеціалістом того чи іншого напряму професійних навиків, що набуті свідомо й цілеспрямовано в ході соціалізації, навчання, виховання та самовиховання.

3. Природний та набутий внутрішній креативно-діяльнісний потенціал учня, що потрібний для забезпечення комунікативної компетентності в процесі реалізації цілей і завдань обраної робітничої професії.

4. Синергетичне утворення, що включає психолого-педагогічне знання й перцептивні здібності, а також такі аспекти: а) *когнітивний* як соціально-ціннісний орієнтир "тут і тепер"; б) *виконавський* через реалізацію реально сформованих умінь і навичок; в) *емоційно-інтуїтивний*, *прогностичний*, що допомагає визначити соціальні смаки, уподобання, установки, замовлення, стереотипи, тенденції, досвід та систему соціально-культурних, професійно-технологічних цінностей.

5. Інтегральну константу, характерологічні параметри якісної комунікативної взаємодії в контексті завдань та потреб професійної самореалізації випускника ПТНЗ, в чому опосередковано виражається морально-етична, естетична, духовно-екологічна, культурно-світоглядна, етнічні система цінностей особистості, її загальна та професійна спрямованість на інноваційні технології й методики, рівень комунікабельності в цілому.

У складному та багатогранному феномені комунікативної компетентності, що пронизує й робить можливим реалізацію всіх інших ключових компетентностей (1. Пізнавальна, 2. Соціальна. 3. Загальнокультурна. 4. Здоров'язберігаюча. 5. Управлінська. 6. Технологічна. 7. Особистісно-професійна. 8. Рекламно-іміджева. 9. Юридично-правова. 10. Корпоративна та ін.) важливо зрозуміти такі ***виміри*** ділової вербальної взаємодії: а) *пізнавальний* – наявність необхідних знань у сфері комунікації; б) *регулятивний* – наявність необхідних умінь, навичок, здібностей, що узгоджені з механізмами комунікації, з наявними вербальними законами, закономірностями, правилами, тенденціями, які відображають діючі в мові та мовленні функціональні норми – фонетико-орфографічні, орфоепічні, морфемно-словотвірні, лексико-семантичні, пунктуаційні, образно-смислові, асоціативні, акцентуаційні, синтаксичні, стилістичні тощо; в) *емоційний* – уміння якісно контролювати власні емоції (особливо негативно-оцінні) та правильно розуміти емоційні реакції партнера;

г) мотиваційний – пов'язаний з усвідомленням якостей та навиків, що є принципово важливим для організації й підтримання процесу успішної комунікації.

Сформованість комунікативної компетентності є результатом взаємодії багатьох різноманітних факторів, та, як засвідчує досвід практичної роботи, найкращі результати досягаються, безумовно, завдяки постійним цілеспрямованим психолого-педагогічним впливам на учнів та студентів під час їхнього професійного становлення в закладах освіти.

Розвиваючи в учнів навики комунікативної компетентності, важливо постійно звертати увагу на те, що слова партнерів, друзів, однокурсників, колег, просто випадкових перехожих, з якими ми вступаємо в діалог, завжди озвучують не лише *потреби* й *цілі* особистості, а в такій же мірі й *емоції*, *почуття, психостани*, до яких потрібно завжди бути уважними, бо саме вони можуть визначати результат бесіди, диспуту, переговорів, ділових домовленостей, договорів тощо. У переліку почуттів виділимо перш за все ті, що найбільш ефективно регулюють міжособистісні взаємодії суб'єктів комунікації, маючи прямо протилежні (контрадихторні) смисли, що впливають позитивно (енергія +) чи негативно (енергія –), стаючи за цією ознакою такими, що зближають чи віддаляють учасників спілкування. Виділяємо перш за все такі протилежні один до одного почуття, що відображають *позитивне сприйняття* іншої людини й прагнення порозумітися, зблизитися, взаємодіяти (зменшити міжособистісну дистанцію відчуженості) чи, навпаки, неприйняття партнера по діалогу й прагнення віддалитися від нього. Схематично це можна подати в таблиці, що відображає можливі почуття особистості під час комунікації, які великою мірою визначатимуть результат, зокрема:

Таблиця 1

Інтеракційні почуття особистості

Почуття, що зближають (позитивні, енергія +)	**Почуття, що віддаляють (контрадикторні, енергія –)**
1. Єдність (спільність) з іншою людиною; відкритість до контактів з іншими	1. Одинокість, відокремленість, замкнутість від інших
2. Доброзичливість, співчутливість, уважність, стриманість	2. Відраза, осуд, грубість, гординя, зверхність
3. Добросердечність (кордоцентризм), толерантність, урівноваженість	3. Злоба, злість, розлюченість, брутальність, цинізм
4. Впевненість у власній позиції	4. Невпевненість (розгубленість, почуття провини, метушливість)
5. Усвідомлена власна значимість, цінність	5. Неусвідомленість власної суті. Заздрість, роздратування, досада.
6. Гідність, самоповага	6. Зніженість, збентеженість, зніяковілість, сором, страх
7. Вдячність, почуття подяки, готовність дякувати, здійснювати доброчинність	7. Образа, почуття гіркоти, невдячність, обурення, жадність
8. Повага, поважання, шанування	8. Презирство, зневага, ігнорування, неповага
9. Любов, глибока сердечна прив'язаність	9. Ненависть, неприхильність, мстивість, ворожість, упередженість, негативізм, агресивність

Гармонія комунікативної взаємодії проявляється реально через такі почуття: 1. Терпимість. 2. Повага. 3. Толерантність. 4. Відповідальність у ставленні до себе й інших. 5. Відповідність ситуації, визначеним завданням, цілям, потребам. 6. Урівноваженість. 7. Передбачливість. 8. Прогностичність. 9. Відкритість. 10. Націленість на конструктивізм. 11. Дисциплінованість. 12. Максимальна чесність, порядність. 13. Акуратність. 14. Усунення негативних оцінок. 15. Уміння адаптовуватися та проявляти гнучкість. 16. Стресостійкість. 17. Позитивізм. 18. Врахування інтересів партнера. 19. Розуміння того, що нові умови, обставини й процеси створюють нові ситуації, які потребують опанування ними. 20. Знання законів комунікативної компетентності. 21. Знання законів і механізмів психіки. 22. Уміння нейтралізовувати конфліктогени.

У комунікації, як і в системі мови, діють певні закони, що мотивуються перш за все психологічними особливостями учасників, їх досвідом, системою індивідуальних цінностей, рівнем володіння культурними здобутками етносу, професійними повноваженнями, а також соціальними ролями. Комунікативні закони нежорсткі, з часом можуть змінюватися, мають національну специфіку, відображають найзагальніші тенденції, що наявні в усіх типах спілкування [Ф.Бацевич 2004: 38].

Фахівець з теорії та практики ефективної комунікації Й.Стернін системат*изував основні закони спілкування, зокрема: 1.* Закон дзеркального розвитку, коли співбесідники автоматично, підсвідомо *імітують* стиль один одного. Він впливає на тематику діалогів, дає можливість налагодити добрі стосунки між комуні кантами. 2. *Закон залежності ефективності спілкування від комунікативних зусиль*, тобто ефективність вербальної взаємодії прямо пропорційна комунікативним зусиллям: чим більше зусиль – тим вища ефективність його мовленнєвого впливу. Знаючи цю закономірність, мовець має бути готовим використовувати увесь арсенал вербальних і невербальних засобів, дотримуватися законів, правил, норм етики й етикету, як і психології, психолінгвістики, нейролінгвістичного програмування тощо. 3. *Закон прогресивного зростання нетерпіння слухачів*, що проявляється в тенденції: чим довше говорить мовець – тим неуважніші слухачі його. Отже, ефективне мовлення має тривати не довше 10 хвилин. 4. *Закон зниження рівня уваги й інтелекту зі збільшенням чисельності учасників*. У цьому законі проявляється "ефект натовпу": за таких умов людина *гірше мислить логічно*; домінує права півкуля головного мозку, яка "відповідає" за емоції. Доведено, що в натовпі посилюються емоційні, як правило, негативні реакції, знижується критичність сприйняття, людина легше піддається психозараженню, впливом оточення, послаблюється її інтелектуальна діяльність. 5. *Закон комунікативного самозбереження*, коли людина намагається зберегти комунікативну рівновагу. Цим законом багато в чому мотивується комунікативна поведінка учня (студента, партнера по бізнесу та ін.) в групі. Зрозуміло, що легше пристосуватися до поведінки колективу, ніж йому протистояти. За рахунок цього особистість підтримує внутрішній спокій, рівновагу, а отже, зберігає власне здоров'я. 6. *Закон ритму спілкування*: людина говорить менше, ніж мовчить. Співвідношення між говорінням і мовчанням – величина постійна. Звичайний ритм спілкування треба витримувати, бо при його порушенні виникає небезпека появи метушливості, неспокою й загального стану здоров'я, що великою мірою

залежить від думок, емоцій, почуттів, реакцій, мовлення. 7. *Закон довіри до зрозумілих висловлювань*: чим простіше мовець висловлює власні думки, тим краще його розуміють, краще сприймають інформацію. 8. *Закон притягування критики*: чим сильніше та чи інша особистість виділяється в оточенні самобутніми властивостями, нахилами, уподобаннями, тим більше можливість лихословити про неї, критикувати її смаки, поведінку, вчинки. В основі такої закономірності лежить психологічний фактор: все, що привертає увагу, стає предметом обговорення. Фахівець з проблем спілкування Дейл Карнегі зазначав: "Не сварять лише пень від зрубаного дерева, ти ж не можеш стати пнем". 9. *Закон самовиникнення інформації*: при дефіциті цінної інформації в колективі, де спілкуються індивіди, інформація може породжуватися у формі чуток, вигадок, фантазій, оббріхування, пліток (так зване "колективне радіо"). 10. *Закон модифікації нестандартної комунікативної поведінки учасників спілкування*: якщо один з партнерів діалогу порушує психокомунікативні норми – інший змушує його змінити комунікативну поведінку. 11. *Закон прискорення поширення негативної інформації*. Дія цього закону мотивується більшою увагою людей до негативних факторів, бо позитивне сприймається як норма й швидко перестає обговорюватися. 12. *Закон створення інформації* ("зіпсутий телефон"): міра спотворення інформації прямо пропорційна кількості осіб. Причина цього явища – суб'єктивна інтерпретація та суб'єктивне сприймання й оцінювання, тобто особистісне ставлення до змісту почутого, а часто й невміння уважно слухати. 13. *Закон емоційного зараження (афімації)*: учні (студенти, партнери по бізнесу), які перебувають в однаковому (чи близькому) емоційному стані, прагнуть об'єднатися в групу й спілкуватися лише між собою. 14. *Закон мовленнєвого посилення емоцій*. Встановлено, що словесна констатація емоцій (вигуки, підсилювальні модальні частки, експресивні слова) посилює їх майже в два рази. Це явище часто використовують політики в пропаганді, в саморекламі тощо. 15. *Закон мовленнєвого поглинання емоцій:* висловлене в розповіді емоційне переживання й ким-небудь вислухане зникає разом зі словами, які ніби всмоктують емоції, забирають їх від людини. Ще однією формою вияву цього закону є емоційне мовлення (викривальне, образливе). 16. *Закон емоційного пригнічування логіки:* перебуваючи в емоційному стані, людина втрачає логічність й аргументованість мовлення, бо в її мислиннєвій діяльності домінує права півкуля головного мозку, яка відповідає за емоції, а ліва, що відповідає за логіку й породження зв'язного мовлення, ніби вимкнута [Ф.Бацевич 2004].

Знання комунікативних законів – важлива складова комунікативної компетентності учня, а згодом – випускника професійно-технічного навчального закладу.

Загальна модель мовленнєвої комунікації включає такі складові компоненти: 1. Відправник інформації. 2. Одержувач її. 3. Повідомлення (інформація). 4. Перешкода будь-якого типу (інформаційний бум). 5. Канал передачі. 6. Кодування, зашифровування повідомлення мовним кодом. 7. Реалізація. 8. Сприйняття інформації партнером. 9. Декодування (розшифровування, прочитання повідомлення). 10. Спільний запас мовних знаків, за допомогою яких здійснюється комунікація між партнерами [В.Волошин 2004: 25].

Висновки й перспективи подальшого дослідження. 1. Здійснений аналіз

засвідчує складність інтегрального феномену, яким є комунікативна компетентність, що об'єднує в собі психологічні, нейрофізіологічні, антропологічні та генетичні фактори, вивчення яких чекає на дослідників. 2. Компетентісний підхід, що набирає поширення в практичній діяльності педагогів професійно-технічних навчальних закладів, дає можливість застосовувати різноманітні *тренінги, методики* (Методика В.Бойко "Діагностика комунікативної толерантності"), *діагностики* (Методика І.Юсупова "Моделі спілкування", методика О.Леонтьєва "Карта комунікативної діяльності") та інші педагогічні технології для розвитку якісних стандартів комунікативної компетентності в учнів цих навчальних закладів. 3. Очікує на поглиблене вивчення та розробку діагностичних методів дослідження проблеми оволодіння вихованцями ПТНЗ різних аспектів комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
2. Біблія. Євангелія від святого Іоана. – United Bible Societies, 1991.
3. Вернадський В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 620 с.
4. Волошин В. Комп'ютерна лінгвістика: Навчальний посібник. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2004. – 382 с.
5. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 34-39.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Завацька Л. Технології професійної діяльності соціального педагога: Навчальний посібник. – К.: Вид. Дім "Слово", 2008. – 240 с.
8. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
9. Карп'юк М.Д. Мова як основа міждисциплінарної психосинергії й базовий фактор формування цілісного світогляду особистості // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" [наук.-теорет. зб]. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 296-307.
10. Кометентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. Овчарук О.В. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
11. Маркон А.С. Вера и религия // Сознание и физическая реальность. – 2000. – Т.5. – №2.
12. Мельник Л.Г. Экономика и информация: экономика информации и информация в экономике: Энциклопедический словарь. – Сумы: ИТД "Университетская книга", 2005. – 384 с.
13. Москаленко В. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
14. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216.
15. Рудницькі О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
16. Солярис В. Стихотерапия // Тайна доктрина. – 2009. – №22.
17. Стернин И. Анализ коммуникативных ситуаций. – Воронеж, 1998. – 286 с.

УДК 82-93:929Вінграновський

ОБРАЗ “ЛЮДСЬКОГО ЄСТВА” ЯК НАЙВИЩОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЦІННОСТІ У ТВОРАХ М.ВІНГРАНОВСЬКОГО ДЛЯ ДІТЕЙ
(образ мовної особистості)

Любов Кужільна
(Кривий Ріг, Україна)

У статті розкрито сутнісні ознаки художньо вираженого розуміння на основі вивчення літературної практики витлумачення національного сенсу способів людського існування в поезії М.Вінграновського. Проаналізовано специфіку розвитку художньо-герменевтичного мислення як глибоконаціонального буттєво-історичного розуміння.

Ключові слова: *міф, божественна любов, герменевтика національного буття, “суще”, “буття”, “розуміння”, герменевтичний потенціал художньої мови, внутрішня форма слова, метафора, екзистенція, літературна інтерпретація, лінгвоцид.*

В статье представлены сущностные признаки художественно выраженного понимания на основе изучения литературной практики интерпретации национального сенса способов человеческого существования в поэзии Н.Винграновского. Проанализировано специфику развития художественно-герменевтического мышления как глубоконационального бытийно-исторического понимания.

Ключевые слова: *миф, божественная любовь, герменевтика национального бытия, “сущее”, “бытие”, “понимание”, герменевтический потенциал художественного языка, внутренняя форма слова, метафора, экзистенция, литературная интерпретация, лингвоцид.*

In the article semantic signs of artly expressed understanding on the basis of studying of literary practice of interpretation of national sense of ways of human existence in M. Vingranovskiy poetry are opened. It is analysed specificity of development artly hermeneutical thinking as national entitycal and historical understanding.

Key words: *a myth, divine love, hermeneutic national life, real, life, understanding, hermeneutical potential of art language, the internal form of a word, a metaphor, ekzistenciya, literary interpretation, lingvocid.*

Постановка проблеми. Микола Вінграновський, залишаючись глибоко національним письменником, творить образ “людського єства як консолідуючої сили [18, с.128]”, яка є ефективним шляхом до об’єднання всіх жителів Землі у єдине миролюбне товариство. Письменник творить міф національної особистості, як справедливо наголосив І. Дзюба [6, Т.2, с.9]. “Міф у розумінні сучасної культурології – не довільна вигадка, не каприз нерозбірливої думки і навіть не первісне, донаукове пояснення явищ світу, а ***максимальне самовиявлення явища***, події, особистості, мовби розквіт їхньої ***самості***, міф є не субстанційне, але ***енергіальне*** самоствердження особистості (...) Міф є розмальовка особистості, картинне випромінювання особистості, образ особистості” (за О.Ф.Лосєвим).

Для образу людського єства, цієї особистості, характерні такі абсолютні вартості, як Добро, Краса, Істина, Свобода, що, на думку Г. Ващенка, визначає філософію педагогіки майбутнього [1, с.449].

Саме ці ***риси дитячого розуму*** (а це позиція оповідача й автора, як у ліричних, так і в прозових творах) є ***наскрізними*** у кожному творі М. Вінграновського. Спробуємо їх зрозуміти, осмислити, використовуючи сучасні літературознавчі технології. Звернемося, скажімо, до першого-ліпшого поетичного прикладу: *Десь там яр у глибині полів, / Десь є там **я** над яром тим дніпровим. / У тім яру на темнім дні діброви / В цю білу провесінь **до себе я розцвів**. / І день і ніч, і нощеденно в цвіті / Цвіту собі у тім яру в полях. / **В моїх руках гніздо складає птах**, / Яєчко ронить в руки білоквіті. / Не журюся. Не плачу. Мені добре. / Дніпро під тінню хмари – **лю-лі-лю**. / Іван-гора над яром спину горбе, / Несе під гору **все моє “люблю”**. / **Люблю** – не журюся, **люблю** – не плачу – небо. / Вчорашню тінь коханої **люблю**. / Десь є там яр, де **я цвіту до себе**, / І тим єдиним цвітом я не сплю* [2, Т.1, с.100].

Поет усвідомлює, вивершує, акцентує такі педагогічні стартові аксіоми:

по-перше, “сучасне людство на тлі видатних досягнень науки, все більше втрачаючи духовні орієнтири та справжні життєві цінності, невпинно рухається до повної моральної деградації. Тому йдеться про порятунок цивілізації, і найперше духовний [8, с.143–144]”;

по-друге, ключовий принцип вдалого виховання полягає в тому, щоб “бути в дитинстві дитиною і займатися тим, що робить дитину щасливою [12, с.230]”;

по-третє, сенс людського існування – в творенні добра на шляху до особистого щастя, яке в сукупності становить щастя національне. І чим більше таких “удосконалених” людей існуватиме в спільноті, до якої вони належать, тим досконалішою буде нація, а чим більше удосконалених націй існуватиме, тим досконаліше стане світ, тим швидше ми наблизимось до світової гармонії;

по-четверте, творення добра на шляху до щастя не може відбуватися без атмосфери радості і любові. Людина, яка радіє життю не здатна скоїти злочин, оскільки часті радощі навіть за невеликого переборення і придушення народжують силу і наполегливість.

Ідея радості (за В.О. Сухомлинським [14, Т.5, с.454]) і божественної любові (за Я.А. Коменським [7, Т.1, с.92]) ведуть до щастя, – це основні аксіологічні площини як поетичних, так і прозаїчних творів письменника. Концептуальною позицією є відчуття щастя, а основним принципом – творення добра на благо батьківщини в атмосфері радості і любові.

Все вищезгадане в художньому вимірі письменника називається герменевтикою національного буття.

У такому аспекті творчість М. Вінграновського розглядається ***вперше***. У працях Т.Салиги, І.Дзюби, Л.Талалая, І.Драча, П.Загребельного, В.Моренця, О.Гончара, М.Слабошпицького, Є.Гуцала, О.Климчука творчість письменника розглядається як одного з шістдесятників (тобто соціальний аспект впевнено домінує), як неоромантика за стилем, як естета за формою, як учня О.Довженка.

У фундаментальних працях про шістдесятників Є. Сверстюка (“Українська

література і християнська традиція", "Шістдесятники і Захід"), О. Пахльовської ("Українські шістдесятники: філософія бунту"), О. Зарецького ("Українські шістдесятники і хрущовська відлига в етнокультурному просторі СРСР"), В.Медведя ("Шістдесятництво: міф і реальність") герменевтичний підхід аналізу називається як можливий і актуальний, але ***інструментарій*** цього підходу, ***філософський зміст*** і ***літературознавчий етико-естетичний кут*** аналізу у даному дослідженні запропоновані ***вперше***.

Мета запропонованого дослідження:

– показати образ мовної особистості М. Вграноського як глибоко національної, і в той же час як глибоко виховуючої, педагогічної;

– розглянути герменевтичну суть його мови через зв'язок із "сущим та розумінням" (термінологія Г.-Г. Гадмер, М. Гайде´´ера);

– окреслити герменевтичний потенціал його художньої мови як естетичного феномена;

– усвідомити за термінологією Ортеги-і-Гассета як метафора М.Вінграновського стає "знаряддям думки";

– показати в образі мовної особистості історіософський зміст національного сенсу визволення через різні герменевтичні ракурси: звертання, прозріння, розкриття, історичного становлення;

– розкрити зміст інтерпретаційних можливостей мовного тексту.

Основними матеріалами є екзистенційна філософія, поезія М. Вінграновського, праці з українського літературознавства І. Дзюби і М. Ласло-Кузюк, педагогічні актуальні джерела.

Тут, безумовно, постає гостро **актуальним питання**, як узгоджуються між собою ***герменевтичність*** і ***мовність*** людини у національно-буттєвому сенсі. Основоположним є онтологічно-екзистенціальне спостереження М. Гайде´´ера, котре має і пряме літературно-герменевтичне значення, оскільки стосується літераторів як "поетів" та опосередковано як "мислителів": "...думка дає буттю слово. Мова є домом буття. В помешканні мови живе людина. Мислителі і поети – хранителі цього помешкання [17, с.192]". Розвиваючи цю герменевтичну ідею, а також ідеї німецького філософа В.фон Гумбольдта, Г. Гадамер говорить про людське тут-буття (присутність) як про "буття мовне", оскільки мова є не просто знаряддям (звичний для нас погляд у плані найефективнішого засобу комунікації), а основою того, що для "людини взагалі є світом [4, Т.1, с.409]". Людське життя – це "заглиблення в мову [3, с.189]". Характерною є амбівалентність цих понять, оскільки мова як дім буття і спосіб співбуття, на думку М. Гайде´´ера, є "хранителем присутності", людини [1, с.270].

Симбіотичне коло замикається. Людина (особливо мислителі і поети, що характерне для всіх шістдесятників і для М. Вінграновського зокрема) охороняє мову як дім свого буття, а мова як справжній онтологічний прихисток ("дім") охороняє людину. Схоже розглядає мовний феномен і ліричний герой М. Вінграновського, який дає змогу збагнути вагомість мови і як розмови, і як основоположного способу (дому) буття людини, втрата якого рівнозначна фізичній смерті: *Убрання в мову, як в одежу, / Тут не ганьба, не жах, / а норма!!! / Втечу! Втечу хоча б у слові! / Втечу без слави і вінця, / Крізь ваші душі гарбузові / І відгодовані серця...* ("Учора ще я в цьому колі жив", [2, Т. 1, с. 136]).

Однак окреслене буттєве розуміння мови може бути абероване, якщо не враховувати того, що, говорячи про мову, постійно йдеться про сутнісно-

національне явище. *І – зводишся. І слово вироста / В єдине і палаюче закличчя: / Ні, ти не той, хто власні греблі рве. / Ти той, хто для добра, для волі і любові, /* ***Ти для людини в людяному слові*** *– / І хай бугай з боліт біду тобі реве.* ("Води із очерету хлюпавиця" [2, Т.1, с.186]).

Мова – це насамперед національна мова, тобто вона є "домом" саме національного буття, "помешканням-хранителем" саме національної людини (присутності), основою саме національного "світу", національною "розмовою". *Та є слова, що рвуть байдужий рот. / Це наше слово. Жить йому повіки. /* ***Народ всевічний. Слово – наш народ***. ("Води із очерету хлюпавиця" [2, Т.1, с.187]).

Глибокий філософський аналіз цієї проблеми – взаємопов'язаності мови та національного – дав Г.Г. Гадамер у роботі за 1992 р. "Батьківщина і мова", стверджуючи, що "у реальному вимірі батьківщина – це передусім мовна батьківщина. Саме "в рідній мові струменить уся близькість до свого, у ній – звичаї, традиції й знайомий світ". "Рідна мова, – наголошує він, – вирішує для кожного елемент зв'язку зі споконвічною батьківщиною [3, с.188–189]". *Я тобі казав і говорю – / Наче я не* ***енко-єнко-венко-...*** ("Позахолодало на ріллю" [2, Т.1, с.344]).

Прямим вираженням національного сприйняття та витлумачення мови може бути творчість М. Вінграновського взагалі і для дітей зокрема. Скажімо, поезія "Вночі, серед ночі хтось тихо...".

У цьому політичному творі піднімається насущна для колонізованого народу проблема лінгвоциду (мововбивства): *Та я сказав: що хочеш, Часе, / Усе віддам тобі по край – / І юність, й молодості чашу, / Життя сьогоднішнє й вчорашнє, /* ***Лиш Слова мого не чіпай!*** */ Не зачіпай його, малого, / Не бий його і не пали, / Бо перед ним іще дорога, / Бо перед ним багато й много, /* ***І ми із ним ще не жили!*** ("Вночі, серед ночі хтось тихо... "[2, Т.1, с.378–379]).

Йдеться про одну з форм денаціоналізації, неприродного буттєвого відлучення від мови, манкуртизації, коли, як спостерігають герменевти на прикладі об'єднання Німеччини, "власна батьківщина, яку не покидав, спотворюється до невпізнання і стає чужою [3, с.189]". Однак якраз така загрозлива, по-екзистенціалістичному межова ситуація дає змогу ліричному героєві побачити справжню сутність української мови. Він розглядає цю суть як щось природне і прекрасне, породжене національним буттям, щось священне, на зразок християнського духовного хліба, історично прадавнє, щось основоположне, надзвичайно вартісне і величне. *Все те, що хоче, – обіймає / У неодмінності своїй, /* ***І Слово серцем напуває,*** */ І Слово більше не вертає... / Моє ж живе ще – пожалій!.. / ... / Чи солодко, а чи солоно / Тобі дарма – нема чи є... / А тут – і трепетно й шовково! – /* ***А тут животворяще Слово / Мого народу і моє!*** */ Це слово людської надії, / Це слово крізь хрести і прах, / Крізь пил віків, усе в сльозах, /* ***Пробилось, вижило, зоріє, / Горить у мене на устах!..*** ("Вночі, серед ночі хтось тихо... "[2, Т.1, с.379]).

Мова, слово (дім буття) постає в оригінальній інтерпретації героя М.Вінграновського як "животворяще", "усе в сльозах", пробилось крізь "хрести і прах". Однак суть цих образів – їх життєдайність – видається тотожною саме в національно-екзистенціальному сенсі. Це ті фундаментальні речі, які у свій спосіб уможливлюють життя (екзистенцію) й окремої національної людини, і колективної людини-нації, без них вона гине. Тому мову доцільно розглядати саме як доглибинно національне слово, що виступає "дарувателем" національної

присутності, сущого (“і сущим, і тим, що будуть, що були”), в якому національне являється як існуюче [17, с.306]”.

Момент “дарування” поглиблюється розглядом герменевтичної суті мови, яка увиразнюється через **зв’язок мови із сущим та розумінням**. Це виводить на розгляд мови як засобу пізнання істини. Не випадково сенс охорони мови мислителями і поетами прямо пов’язується герменевтами з істиною, із “здійсненням відкритості буття” і полягає у наданні істині слова у своєму мовленні, що тим самим зберігає її в мові [7, с.192].

При цьому мова може не лише відкривати, осяювати, а й затемнювати буття, вибудовувати простір, “в якому можна заблукати”, тобто втратити буття [5, с.206]. *Не – відбулось. Не – тремтіло. / Не – золотіло. Не – текло. / Не – полотніло. Не – біліло. / Не... Господи!... – не – не було!..* (“Не руш мене. Я сам самую” [2, с.286]).

Інтерпретаційно-мовний процес тісно пов’язаний із ще одним аспектом буття людини – мисленням. Не випадково ж сфера інтересів герменевтики окреслюється у мовленнєвому плані як “сфера осмисленого висловлювання [3, с.10]”. Фундаментально досліджував проблему мови і мислення О. Потебня, концепцію якого важко не зарахувати до герменевтичних. Розвиваючи ідеї В. Гумбольдта і випереджаючи думки сучасних онтологічних герменевтів про мову як про “мову самого розуму”, про “внутрішню єдність мови і мислення” [4, Т.1, с.372, 373], О. Потебня зазначав: “Як у слові вперше людина усвідомлює свою думку, так у ньому ж насамперед вона бачить ту законність, яку потім переносить на світ [13, с.148]”. Через мову і мислення людина набуває чітких національних рис. Це підтверджує герменевтична у своїй суті думка М. де Унамуно, який розглядав мислення як “успадкування”, тому, наприклад, Кант “мислив німецькою і по-німецьки інтерпретував Юма і Руссо [16, с.284]”.

Поезія М. Вінграновського дає можливість заглибитись у таємну сутність того, що можна окреслити як ***герменевтичний потенціал художньої мови***. Насамперед слід взяти до уваги, що художнє слово, на відміну від загальновживаного, не лише щось означає, воно, як золота монета, й “становить те, що означає” [4, Т.1, с.136]. Таємницю самоцінності художнього слова зумовлює, очевидно, те, що загалом пояснено в семіотиці та структуралізмі [9, с.321]. Основною функцією звичайного мовного висловлювання (у межах мови-стандарт) є функція комунікативна (передавання інформації), тоді як основною функцією художнього висловлювання є функція ейдологічна (художньо-комунікативна) – витворення образів. Засобом (знаком) для передачі інформації, значення, герменевтичною “мовою мистецтва” в художньому творі служить, за О. Потебнею, не *зовнішня форма – художня мова,* а *форма внутрішня – система образів*. У цьому передусім коріниться естетичність та помічена Гадамером постійна актуальність художньо-мовного висловлювання.

Про це говорив і О. Потебня, розрізняючи “поезію” (художнє мовлення і мислення, що ґрунтується на постійному образі та мінливому значенні) та “прозу” (мовлення й мислення побутове та наукове, основане на рухомому факті і незмінному законі) [13, с.149–157].

У поезії (літературі) промовляють образи, а не слова, і якщо поезія є, за Потебнею, “способом мислення і пізнання”, то як здійснюється це образне пізнання? Сучасна наука практично завжди розглядає образ у плані художнього пізнання [10, с.120].

Часто при цьому пізнавальну сутність образу розкривають за допомогою метафори як суті (інколи навіть синоніма) поезії [15, с.68]. Скажімо, французький мислитель П. Рікер указував, що “метафора не загадка, а вирішення загадки [15, с.72]”.

Іспанський філософ-екзистенціаліст Х. Ортега-і-Гассет пояснює, як метафора стає “знаряддям думки”, що дає змогу досягнути “найбільш віддалених ділянок нашого концептуального поля [15, с.68]”.

Вдалим прикладом образного пізнання того, як “об’єкти до нас близькі... відкривають думці доступ до понять далеких і тих, що вислизають від нас” (Х. Ортега-і-Гассет), чи того, як людина “збільшує свої сили для розширення меж світу [13, с.148]”, може бути катрен із поезії “Ніч Івана Богуна”: *Могил нема. Могили повтікали. / Дніпро утік – осталась лиш вода. / І вовчі небеса – над вовчими віками / Снують свою ходу – печальна та хода.* (“Ніч Івана Богуна” [2, Т.1, с.189]).

Саме образ могил, що “повтікали”, і Дніпра, який також “утік”, допомагає побачити й образ “вовчих небес” – бездуховності та пізнати їх трагічність, “печальна хода” (поглиблюючи інформативність образу: через чуттєве – надчуттєве). При цьому варто пам’ятати про певну обмеженість витлумачення ейдосу (того значення, вираженням якого він є чи може бути), оскільки “понятійне тлумачення неспроможне вичерпати зміст поетичного образу” [4, Т.2, с.452]. Водночас цей катрен дає уявлення про інтерпретаційні зв’язки поетичного слова, образу, сущого та концептуально найбільш далекого і важкодоступного – буття.

У філософській герменевтиці заведено вказувати на “принципову метафоричність мовної свідомості загалом [4, Т.1, с.397]”, однак лише у сфері художньої образотворчої мови ця метафоричність дає змогу себе побачити і збагнути. І насамперед стає очевидним те, що слово в художньому творі стає засобом “зупинення близькості” до буття: *Вас так ніхто не любить. Я один. / Я вас люблю, як проклятий. До смерті. / Земля на небі, вечір, щастя, дим, / Роки і рік, сніги, водою стерті, / Вони мені одне лиш: ви і ви… / Димлять століття, води і народи… / Моя ви пам’ять степу-ковили, / Зорі червоний голос і свободи. / Дивіться, гляньте: мій – то голос ваш: / Як світиться він тепло на світанні… /* ***Я вас люблю, як сіль свою Сиваш****, / Як ліс у грудні свій листок останній.* (“Вас так ніхто не любить. Я один” [2, Т.1, с.338]).

З іншого боку, поет підкреслює, що слово “семантично вивітрюється до своєї знакової функції і тому потребує лише комунікативної реалізації [3, с.48]”. *Котик, котик, / золотий животик, / а хвостик залізний – / не ходи нам пізно! / Не буди ще з ночі / нам медвяні очі, / медом, соне, ти / очі нам масти. / Будемо ми спати, / а мати співати. / І ти, наш коточку, / задрімай в куточку.* (“Котик, котик, золотий животик” [2, Т.1, с.219]).

Саме в літературному творі М. Вінграновського слово повертається до первісного значення висловлювання (місця істини), яке пояснюють як “показування” [17, с.181] чи “засвідчення нам нашого існування” [4, т.1, с.222], екзистенції: *І мова нашої води / У мові вод усепланетних / Не є глагол сльози й біди, /* ***То мова є глибин відвертих****. / Ми знаєм крики наших вод, / Коли вони горіли кров’ю. / Ті крики в нас.* ***Бо ми – народ. / І води наші – кров з любов’ю!*** (“На Псло, на Ворсклу, на Сулу” [2, с.233]).

Поетичний досвід переконує, що окреслене “засвідчення існування”

здійснюється саме через систему образів та близькість до буття найчастіше виявляє себе як близькість до "світу", саме національного світу. Прикладом, як знайти відповідну форму цього є роздуми ліричного героя М. Вінграновського: *Вже все прощально. Я боюсь. / Боюсь учора і сьогодні. / Боюсь, що сам собі назвусь / Таким, як був, як є, як – годі. / Яке блюзнірство, боже мій! / Яке блюзнірство захололе! / Будь проклят, о пузата доле, / Тих ситих слів неситий рій. / Народе мій, як добре те, / Що ти у мене є на світі. / Не замело? Не замете. / Була б колиска – будуть діти.* ("Вже все прощально. Я боюсь" [2, с.232]).

Антитезою до "ситих слів неситого рою" часто є "***невимовне***", те, що сказати надзвичайно важко, бо важко зробити зримим таке суще як історіософська ідея поневоленого народу, що поєднує критичний аспект із конструктивною візією. Однак ліричний герой таки виражає "невимовне" за допомогою образів, що підводять реципієнта до наступної інтерпретації: неволя батьківщини не скінчиться доти, доки не буде розпочато революційну національно-визвольну боротьбу проти більшовицького поневолення. *Живу – назад. Я – Наливайко. Все / Ми починаєм битву за Вкраїну. / Наш чорний вус у чорний гнів тече, / І юний меч наш розгинає спину.* ("Остання сповідь Северина Наливайка" [2, Т.1, с.233]).

Національний сенс визволення України, що випливає з історіософського змісту образної структури, у цьому творі очевидний. Як очевидним був цей сенс, який підводив до витлумачення істини національного буття. Це трактування було можливим у різних герменевтичних ракурсах, а саме:

звертання: *Спи, моя дитинко, на порі. / Тіні сплять і сонна яворина. / Та як небо в нашому Дніпрі, / Так в тобі не спить хай Україна.* ("Перша колискова" [2, с.166]);

прозріння: *Не спить один там Сон з усіх тих мертвих снів, / І Син один не спить між тими несинами. / Той Сон і Син не гойдані ніким. / Хіба що рабством! / рабством! / рабством!* ("Де сон" [2, Т.1, с.283]);

розкриття: *Неділя. Ранок. В Троянах базар. / При Вільховій мовчать під мохом скелі. / Не йди зі мною – жевріє тут жарт / Тут пекло духу і ножі веселі.* ("Гайдамацькі скелі у Вільховій" [2, с.287]);

історичного становлення: *У битві доль, політик і систем / Мої набої – у його гарматах. / Я не слуга його, я – син його на чатах, / Я син зорі його, що з Кобзаря росте.* ("Ні! Цей народ із крові і землі" [2, Т.1, с.127]).

Але не тільки через мову, а й через образ сущого. "Поетична" чи "художня мова" часто сприймається не лише як мова образотворча, а іноді також як мова образів (як мова мистецтва взагалі). Не випадково й онтологічна герменевтика розглядає художній текст, як структуру поетичного образу [4, т.1, с.141].

Так з'являється можливість проаналізувати механізм збагнення літературної інтерпретації. Значеннєве герменевтичне зрозуміння будь-якого твору мистецтва, у тому числі й літературного, якщо воно справді герменевтичне, стає неможливим без врахування інтерпретаційної природи цього твору. Тобто без врахування постійної присутності сенсу в ньому: того, що цей твір і навіщо витлумачує. Універсальний принцип герменевтичного образу (як обрію запитування, у межах якого визначається смислова спрямованість) стосовно літературного твору передбачає обов'язкове виявлення того запитання,

відповіддю на яке є твір. Але здійснюється виявлення цих герменевтичних запитань і відповідей не безпосередньо на основі структури художньої мови, а на основі породженої нею ейдологічної системи – "структури поетичного образу" [4, т.1, с.343, 344].

Зразком інтерпретаційних можливостей мови літератури як образної мови може бути вірш М. Вінграновського "Забриніло – і незчувсь, як відбриніло": *Обвалило душу і – пішло, / Все, що мало, все і оголило, /* ***І душа вже дзеленчить, як шкло****. / ...Рання ніч, і небо прокололось, / Визірнилось, мов дитя мале, / Й озива овечий мене голос, / Мекає Миколою мене, / Що воно від ніжності збриніло, / Щезло ненадовго, назовсім, / Лиш в туманну барву перебігло / Подихом із іменем моїм, / Що воно від розпачу щасливе, / Там, де* ***кінь, лошиця і лоша****, / Щоб в провалля хмарне та звабливе / Сторчма не звалилася душа…* [2, Т.1, с.384].

Ліричний герой намагається збагнути сенс мови у плані христологічному (*І душа вже дзеленить як шкло*) та екзистенційному (*овечий мене голос / Мекає Миколою мене; в туманну барву перебігло / Подихом із іменем моїм; Там, де кінь, лошиця і лоша*). Останні образи, безумовно, розмикають рамки національного буття в історичній перспективі: численні національно-визвольні війни за волю; твір також є відповіддю на герменевтичне питання про сенс мови, що за допомогою образів духу (туманна барва) і душі (як шкло) дає змогу збагнути і героєві, і читачеві істину / сенс буття, у конкретному випадку – буття молодого українця-пастуха в умовах гірського провалля і степу.

Виявлена інтерпретаційна суть образів може допомогти ширше окреслити аксіальні ознаки їх потенціалу. Йдеться і про можливість проведення аналогії між образами та описаними М. Гайдеггером категоріями в їх дофілософському значенні, котрі співвідносяться із образом як "видом", що по-грецьки називається ейдосом чи ідеєю [17, с.83]. Ідеться явно про герменевтичну концепцію митця-відкривача, яка у М. Вінграновського чітко окреслена і легко виокремлюється: *Темніє вечір, вівці і горби, / Погуцали під гору дві смереки, / Боками світять хмари і гриби, / І світить Шлях, що із Варяг у Греки… / Поворухнися, дощику, і стань! / Полоскочи метелику за вухом, / А там піди, як схочеш, на Обухів, / Обухова не схочеш – на Саврань! / І ти,* ***темнава птице****, не лети / Із мого серця в летище далеке – /* ***Вечірнє слово тихо засвіти****, / Як світить Шлях, що із Варяг у Греки.* ("Темніє вечір, вівці і горби" [2, Т.1, с.351]).

Доречно згадати герменевтичну концепцію митця-відкривача у Є. Маланюка: "…Справжній митець … є, одночасно, відкривач. (…) …щойно митець об'єктивізує й усвідомлює наслідки того бачення, допіру митець розкриває й показує – і тим переконує. О, не аргументами, не софістикою й діалектикою, не оповіддю й коментарями, а самим живим образом. "Не розказом, а показом", як колись вимагали у війську вчити рекрутів [11, с.9]".

Ідеться явно у наведеному вище прикладі про слово, яке є і оригінальним, і образним, і художнім (якщо вважати атрибутом художності герменевтичне розкриття буття чи духовнотворчість), а не про мову образів, яка сама по собі ще не гарантує осягнення істини буття, оскільки вона, як і кожна мова, поруч із розкриттям може містити й затемнення сущого.

"Тим, хто хоче розмежувати філософію й поезію, образ і поняття, слід замислитися над питанням, що поєднують у собі Старий і Новий Завіти та

Міленіум християнського світорозуміння й світовідчуття – наполягав на взаємопов'язаності філософії та літератури Г.Г. Гадамер. Адже обидва способи мовлення – філософський та поетичний – не можуть бути помилковими, оскільки поза ними не існує жодних критеріїв, за якими можна було б їх виміряти. І все ж вони не свавільні, – стверджує Гадамер, – оскільки є ризиком особливого типу – вони можуть розминутися самі з собою. В обох випадках це трапляється тоді, коли слово не має внутрішнього наповнення, воно порожнє [3, с.120–121]".

Отже, явно існує зв'язок (казуальний) між поняттями художня мова – образ – значення (герменевтичне). На значеннєвому рівні вони розходяться щодо змістового, власне когерентного значення, що стає основою для виявлення значення смислового. Ми показували літературну інтерпретацію на рівні змісту, а продовжували, виявляючи глибинне інтенціональне значення твору, а саме сенсу вже на смисловому рівні.

Тому визначити поняття літературної герменевтики, яким ми часто користувались, можна так: літературна герменевтика – це насамперед практика і, за певних обставин, теорія інтерпретації буття, яку автор репрезентує в художньому літературному творі, кодуючи в системі образів, а реципієнт пізнає через цей твір, розкодовуючи ейдологічну систему.

Розгляд експлікації можливості літературного пізнання сенсу національного буття у даному випадку, скажімо на прикладах поезії М. Вінграновського взагалі і частково поезії для дітей, виявляє, що ключову роль у такому типі пізнання відіграє національна присутність через модуси власної екзистенції. Творчість М. Вінграновського наділена неабияким націотворчим смисловим потенціалом, оскільки так чи інакше виражає істину національного буття через мистецьке "відання", "звертання до сущого", "прозріння в суще", через "розкривання" буття сущого і через історичне "становлення" національного буття за допомогою слова. Мова образів стає засобом художньо-літературної інтерпретації.

Висновки. Народження шістдесятників, як відомо, зумовив струс суспільства від доповіді М. Хрущова "Про культ особи і його наслідки", який один з ідеологів шістдесятництва Є. Сверстюк порівнював із пробудженням після важкого сну, коли раптом прокинулись від падіння страшного ідола і кинулись до пробоїни в стіні, де він упав. Цілі ідеологічні загони кинулись на заліплення цієї пробоїни. Однак одиниці, серед яких був і М. Вінграновський, кинулися її розширювати. Прорив був у таких галузях:

педагогіці: традиції Я.А. Коменського, Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинського про зміст національної школи і національного виховання впевнено заявили себе у художніх творах шістдесятників, зокрема М. Вінграновського (в першу чергу творів для дітей);

філософії: спадщина Г. Гадамера, М. Хайде´´ера, М. Унамуно, Г. Ортега-і-Гассета про зв'язок національної мови із сущим та розумінням. Сенс охорони мови поетом повністю пов'язується з істиною, здійсненням відкритості буття, що полягає у наданні істині слова через його власне мовлення і збереження його тим самим в мові;

лінгвістиці: концепція мови О. Потебні основою художнього мовного висловлення стверджує ейдологічну функцію. Тобто у М. Вінграновського засобом (знаком) для передачі інформації служить не зовнішня форма – художня мова, а форма внутрішня – система образів, тобто метафора (за П.Рікером);

літературознавстві: вперше за півстоліття прийшла власне українська поетика, пов'язана з національною традицією Г. Сковороди, Т. Шевченка, Є. Маланюка, що пов'язана з "теорією світла" (за М. Ласло-Куцюк) з кордоцентризмом і конкордизмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Вид. перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
2. Вінграновський М.С. Вибрані твори: у 3 т. – Т.1: Поезії / Вступна стаття Т. Салиги. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 400 с. (Серія "Маєстат слова").
3. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика: Вибрані твори / Пер. з нім. – К.: Юніверс, 2001. – 253 с.
4. Гадамер Г.-Г. Істина і метод: Пер. з нім. – К.: Юніверс, 2000. – Т. I-II. – 540 с.
5. Гайде´´ер М. Гельдерлін і сутність поезії // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 206.
6. Дзюба І. Історичний міф Миколи Вінграновського / Дзюба І. // Вінграновський М.С. Вибрані твори: У 3 т. – Т. 2: Северин Наливайко: Роман. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 510 с.
7. Коменський Я.А. Велика дидактика // Вибр. пед. твори. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1940. – 247 с.
8. Кузь В.Г. Освіта і школа XXI століття // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 1. – С. 143-150.
9. Ласло-Куцюк М. Питання української поетики. Спеціальний курс. – Бухарест: Мультиплікаційний центр Бухарестського ун-ту, 1974. – С. 321.
10. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – С. 120.
11. Маланюк Є. До роковин Лесі Українки // Книга спостережень. Проза. – Торонто: Гомін України, 1962. – С. 9.
12. Песталоцци Г. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. / Под ред. Шабаева М.Ф. – Т.1. – М.: Академия пед. наук, 1961. – 719 с.
13. Потебня А.А. Теоретическая поэтика / Сост., вст. ст., коммент. А.Б. Муратова. – М.: Высш. шк., 1990. – 357 с.
14. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 440-446.
15. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вст. и сост. Н.Д. Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журинской. – К.: Прогресс, 1990. – 385 с.
16. Унамуно М. де. О трагическом чувстве жизни / Пер. с исп., вст. ст. и коммент. Е.В. Гараджа. – К.: Символ, 1996. – С. 284.
17. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 340 с.
18. Makiguchi Ts. Philosophy of Value. – Seiko Press Tokyo, 1964. – 197 p.

УДК 348.147

ДІЛОВА ГРА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ольга Осова
(Харків, Україна)

У статті розкрито сутність поняття "комунікативна компетенція", представлено її компоненти, визначено роль і місце ділової гри у системі формування комунікативної компетенції студентів.
Ключові слова: *комунікативна компетенція, ділова гра, іноземна мова, студент, викладач.*

В статье раскрыта сущность понятия "коммуникативная компетенция", представлены ее компоненты, определены роль и место деловой игры в системе формирования коммуникативной компетенции студентов.
Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, деловая игра, иностранный язык, студент, преподаватель.*

The article reveals the notion of communicative competence with its essential components. The place and role of business game is determined in the system of students' communicative competence development in second language acquisition.
Key words*: communicative competence, business game, foreign language, student, teacher.*

Постановка проблеми. Відповідно до сучасної освітньої концепції вищої школи мета навчання іноземної мови студентів полягає у формуванні й розвитку особистості, здатної брати участь у міжкультурній комунікації і навчати їй. Це означає, що комунікативна компетенція є однією з найголовніших в системі вимог до сучасного фахівця з іноземної мови. Такі високі потреби соціального замовлення вимагають нових підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови.

Актуальність дослідження. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема використання методів навчання, які значно активізують мислення й діяльність студентів, прищеплюють інтерес до іноземної мови, розвивають комунікативні навички і таким чином сприяють формуванню комунікативної компетенції студентів. Одним із таких методів є ділова гра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ході наукового пошуку виявлено, що проблемі дидактичної гри як методу навчання приділяється певна увага у вітчизняній та зарубіжній науко-методичній літературі. Так, у своїх працях зазначений метод навчання описують такі відомі вчені, як Ю.Бабанський, О.Вишневський, Д.Ельконін, Д.Іщенко, І.Китайгородська, В.Лозниця, Є.Пассов, Г.Рогова, М.Стронін, О.Тарнопольський, А.Фурман та багато інші. Особливе значення ігровому методу під час вивчення іноземної мови надають британські та німецькі лінгвістами і методистами: В.Авз, Д.Берне, А.Малей, Д.Хандфільд та інші. Разом з тим, питання використання ділової гри в системі формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях з іноземної мови вивчено недостатньо.

Мета статті: визначити роль і місце ділової гри в системі формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. У ході наукового пошуку виявлено, що певні досягнення в трактуванні дефініції терміну "комунікативна компетенція" зробили такі вчені, як Є.Верещагін, О.Гаврилюк, Л.Жумаєва, В.Костомаров, Н.Присяжнюк, Н.Шмарова та ін. За Н.Хомським "комунікативна компетенція" – це здібність, необхідна для виконання певної мовленнєвої діяльності рідною мовою.

Німецькі вчені Б.Крафт і К.Менг пояснюють комунікативну компетенцію як "специфічну систему різних видів уживаних значень", лише частково усвідомлених індивідом, що є предметом осмислення, розмови й регулюють "інтеракційну діяльність мовленнєвого спілкування [7, с.29]".

Автор інтенсивного методу вивчення іноземної мови, Г.Китайгородська, вважає, шо "комунікативна компетенція" – це здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою. Зауважимо, що галузь "мови і літератури" (іноземна мова) оперує терміном компетенції, а не компетентності, що є на сьогодні предметом дискусій.

У слов'янській лінгводидактиці термін "комунікативна компетенція" ввів учений М.В'ятютневий, який трактує його як здібність людини спілкуватися у трудовій та навчальній діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби [5, с.14].

Враховуючи вищевикладене, відзначимо, що комунікативна компетенція – це здатність людини до спілкування в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності, яка є набутою в процесі природної комунікації.

Аналіз науково-методичної літератури [1-5; 8], дозволяє стверджувати, що комунікативна компетенція складається :

а) з лінгвістичної компетенції (здатність розуміти/висловлювати велику кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил);

б) з вербально-когнітивної компетенції (здатність запам'ятовувати, групувати, актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);

в) з вербально-комунікативної (здатність враховувати під час спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць);

г) з метакомпетенції (розуміння та знання понятійного апарата)

Виходячи із сутності і структури поняття "комунікативна компетенція", зазначимо, що значні можливості для формування зазначеної компетенції надає використання у процесі підготовки студентів методу ділової гри.

З метою формування у студентів здатності висловлювати велику кількість правильно побудованих речень, запам'ятовувати, групувати, актуалізувати в пам'яті слова викладачеві важливо усвідомити, як ставити комунікативне завдання, якими стимулами і заохоченнями викликати у студентів та реалізовувати мовленнєві наміри, який мовленнєвий продукт можна очікувати. Тому актуальним на сучасному етапі є створення на заняттях з іноземної мови таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих

умінь і навичок, що є можливим лише при моделюванні ситуацій у навчанні. Викладачеві потрібно, за А.Матюшкіним, "поставити студента перед необхідністю виконати таке практичне або теоретичне завдання, в якому призначені для засвоєння знання займатимуть місце невідомого [6, с.33]". Лише за таких обставин студент розвиває своє мислення, тренує пам'ять, мобілізує свій творчий і фаховий потенціал, що актуально у контексті формування комунікативної компетенції студентів. Тому виникає потреба в моделюванні комунікативних ситуацій і реалізації їх у рольових і ділових іграх та симуляціях, які дають можливість студентам як суб'єктам навчальної діяльності "виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити свої комунікативні та організаційні здібності [5, с.29]".

Комунікативна ситуація своїм динамізмом та новизною детермінує реалізацію мовленнєвої поведінки співрозмовників залежно від тих соціально-комунікативних ролей, в яких опиняються її учасники. Чинник рольового навчання є провідним в теорії комунікативного методу, тому що гра дає змогу студентам легко входити в контакт з ігровими партнерами, знаходити взаєморозуміння і відчувати їх підтримку, сміливо виявляти свої емоції та почуття, а також, як зазначає О.Квасова, "стимулює формування моральних цінностей і світогляду" студентів [3, с.33].

Гру, на думку М.Ляховицького і О.Вишневського, "завжди легко пристосувати до потреб навчального процесу. При цьому не слід вважати зайвим якнайповніше імітування реальних умов, вдаючись до використання реквізиту і бутафорії [5, с.21]". У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що використання унаочнень при моделюванні певної комунікативної ситуації створює той мікроклімат, який не тільки на вербальному, а й на зоровому рівні сприяє закріпленню здобутих навичок при розігруванні поведінкових і комунікативних моделей (наприклад, порядок вручення візитних карток під час знайомства чи ділових зустрічей; способи презентації та ознайомлення з рекламним матеріалом фірми тощо). Це надзвичайно допомагає наблизити навчальну ситуацію до реальності, сприяє зосередженню уваги студентів на діяльності, що відбувається, виховує в них почуття відповідальності як за свої вчинки, так і за вчинки партнерів по грі та дає змогу студентам належно оцінити процес та результати спільної діяльності.

Якщо в умовах шкільного навчання або на початковому етапі у ВНЗ при вивченні іноземної мови моделюються і широко використовуються соціально-побутові рольові ігри, то при професійно-орієнтованому навчанні на середньому та вищому етапах навчання студентам пропонуються так звані ділові ігри, які сприяють реалізації "основних закономірностей розвитку професійної діяльності і професійного мислення на матеріалі динамічно створюваних і розв'язуваних спільними зусиллями учасників навчальних ситуацій [9, с.132]". В.Скалкін називає ділові ігри "імітаційно-діловими", в ході програвання яких студенти мають можливість відпрацьовувати "мовленнєві вміння, для яких назва гри дає змістовий матеріал [10, с.64]". Отже, у ділових іграх студенти тренуються в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби. Активно використовуючи мовленнєві зразки та моделі, термінологічну лексику, лексико-граматичні структури, студенти вчаться виражати свої думки й наміри щодо розв'язування ділового питання, а також конструювати та імітаційно відтворювати моменти професійної діяльності, такі, як розмова по телефону, ділова зустріч, презентація тощо. Крім того, у ділових іграх розвивається нестандартне мислення, формуються ділові якості та риси майбутніх фахівців.

Крім ділових ігор, викладач організовує так звані симуляції, або імітування ділової активності на практичних заняттях. Деякі дослідники називають таку діяльність імітаційно-моделюючою грою. Практично відмінності між діловими іграми та симуляціями є здебільшого умовними, мета як симуляцій, так і ділових ігор – сформувати комунікативні вміння ділового спілкування студентів під час розв'язування різноманітних проблем ділового життя і таким чином реалізувати їх рольову поведінку у заданих чи створених викладачем умовах. Симуляційна гра передбачає наявність конфліктних інтересів. Без конфлікту, без суперечностей інтересів, без наявності гострої проблеми гра буде позбавлена емоційної виразності, перестане бути "моделлю експресивного акту [8, с.35]", а її учасники втратять стимул не тільки до розв'язування проблеми, а й до її обговорення. У симуляційних іграх повинен бути момент непередбачуваності, загадковості, який би стимулював студентів як до пошуку альтернативних способів ефективного розв'язання певної ділової проблеми, так і до відповідного мовного коментування процесу виконуваної роботи вербального й мовленнєвого вираження досягнутих результатів.

Процес ділової гри або симуляції (імітації) ділової активності проходить кілька етапів: початковий, власне гра та завершальний. Сучасні дослідники, зокрема О.Діанова і Л.Костіна, подають структури симуляції, або "рольової гри на високому рівні [2, с.90]". Як початковий, так і завершальний етап рольової гри складається з двох фаз: аудиторної і самостійної роботи. Така послідовність роботи на початковому етапі є доцільною лише при роботі в групах з низьким або середнім рівнем знань. При організації і проведенні рольової гри або симуляції в групах з високим рівнем підготовки доцільно починати з фази самостійної (позааудиторної) роботи, а згодом переходити до фази колективного, групового (аудиторного) закріплення та активізації вивченого матеріалу. Це пояснюється тим, що ефективна участь студентів у змодельованих ситуаціях ділового спілкування неможлива без попереднього опрацювання ними теоретичного матеріалу з певної теми. Наприклад, щоб організувати ділову гру на тему, "Екологічний конгрес", потрібно опрацювати доступні матеріали про час та умови їх проведення, про права та обов'язки учасників, про технічний аспект організації конгресу (приміщення, обладнання, технічні засоби), про правила написання протоколу та інше. Під час фази аудиторної роботи на початковому етапі (симуляції) проводиться активне обговорення опрацьованих студентами матеріалів з певної теми, а також практична підготовка до організації власне симуляції. На завершальному етапі вважаємо за доцільне спочатку провести фазу самостійної роботи, а згодом підбити підсумки. За такої послідовності роботи студенти зможуть осмислити хід та результати проведеної напередодні симуляції, написати протоколи або звіти, підготуватися до аналізу і таке інше. Під час фази аудиторної роботи можна провести активне й цікаве обговорення результатів симуляції, згадати про успіхи і недоліки, оцінити усіх учасників гри.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що використання ділової гри має важливе значення у системі формування комунікативної компетенції студентів під час вивчення іноземних мов.

Зазначений метод сприяє формуванню здатності студентів висловлювати велику кількість правильно побудованих речень, запам'ятовувати, групувати, актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, враховувати під час спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць. Крім того, використання ділової гри у навчальному процесі стимулює студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого їх застосування на практиці, що у свою чергу позитивно впливає на результати формування комунікативної компетенції студентів.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів дослідження варто віднести питання , що пов'язані із засобами формування комунікативної компетенції на заняттях з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школы: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Дианова Е.М., Костина Л.Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Е.М. Дианова, И.Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 90–92.
3. Квасова О.Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иностранному общению студентов 2-4 курсов языкового вуза / О.Г. Квасова // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 32–33.
4. Китайгородская Г.А. Принцип интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6. – С. 3–8.
5. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе / М.В. Ляховицкий, Е.И.Вишневский // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2. – С.18–23.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
7. Менг Г. Онтогенез речевого обучения // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / Под ред. Ф.А. Сохина, О.С.Ушаковой – М.: АПН СССР, 1987. – С.29.
8. Попович М.В. Поняття "дискурс" у метафоричному розумінні / М.В.Попович // Філософська думка. – 2003. – № 1. – С.27-36.
9. Симоненко Т. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії поняття / Т. Симоненко // Рідна школа. – 2004. – № 9 – С. 12-16.
10. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи: пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.
11. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр / В.М. Филатов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 25–30.

УДК 070:811.161.2

"ЛІТЕРАТУРНО-НАУКОВИЙ ВІСТНИК" НА ШЛЯХУ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ

Людмила Супрун
(Вінниця, Україна)

У пропонованій статті артикульована проблема європеїзації української мовної ментальності, здійснюваної Іваном Франком шляхом актуалізації італійських менталем у "Літературно-Науковому Віснику" львівського періоду.

Ключові слова: *вісниківський дискурс, українська мовна ментальність, італійські менталеми, модернізація, європеїзація.*

В предложенной статье артикулирована проблема европеизации украинской языковой ментальности, осуществляемой Иваном Франко путем актуализации итальянских металем в "Литературно-Научном Вестнике" львовского периода.

Ключевые слова: *вестниковский дискурс, украинская языковая ментальность, итальянские менталемы, модернизация, европеизация.*

This article is dedicated to the description of the problem of Europeanization of Ukrainian language mentality, which was realized by Ivan Franko by means of actualization of Italian words in "Literary scientific circular" of L'viv period.

Key words: *discourse of "Literary scientific circular", Ukrainian language mentality, Italian words, modernization, Europeanization.*

Постановка проблеми. Мовна ментальністьі, заявлена на лінгвістичних обріях (див., наприклад, праці М.В.Піменової, І.В.Романової, О.І.Горошко, С.Р.Омельченка, С.Г.Воркачова та ін.), **актуальна**, на наш погляд, для студіювання у журналістикознавстві (див. також дослідження О.А. Сербенської). Наша розвідка присвячена з'ясуванню одного з аспектів цієї проблеми, який знайшов відображення у вісниківській публіцистиці Івана Франка. Йдеться про спроби європеїзації української мовної ментальності, здійснені у "Літературно-Науковому Вістнику" його головним редактором. Зрозуміло, що обсяг статті унеможливлює всебічне дослідження обраного для аналізу *предмета*, тому ми окреслимо позиціоновану проблему на прикладі кореспондування італійських менталем, що є **метою дослідження.**

Виклад основного матеріалу. Творячи вісниківський універсум, його головний редактор не обмежувався врахуванням специфіки мовної ментальності реципієнта. Основну свою місію Іван Франко вбачав у модернізації цієї ментальності. "А формула перемоги, – зауважує Я. Грицак, – містилася у переконанні, що існує лише один шлях до успіху: модернізація через прилучення до поступу [3, с.436]".

Віддаючи належне істині, зазначимо, що далеко не кожний журналіст спроможний вивести мовну ментальність реципієнтів на новий рівень концептуалізації. Франко здійснив спробу і настільки вдалу, що й до сьогодні

його публіцистичні дискурси не втратили актуальності. Погодьмося з Тетяною Космедою: “Минуло 150 років від дня народження Франка, а українці ще продовжують свій поступ, щоб по-європейськи дивитися на світ, осягнути європейську свідомість. Іван Франко випередив свій час [8, с.25]”.

Етнічне коріння, генетичний код стали тим субстратом, на якому викристалізувалось прагнення митця до осягнення світового інформаційного простору. Батько Івана Франка родом з поукраїнщених німців, мати – з Кульчицьких, із ходачкової шляхти, тобто польського походження [11, с.38]. До виховання Яся суттєво долучалась бабуся з боку матері Людвіка. Отже, майбутній журналіст зростав як “продукт бікультурної комунікації” [8, с.24]. Його ментальність щасливо увібрала в себе визначальні менталітетні риси предків. Зі спогадів І. Кобилецького: “Кожний майбутній історик Франка та його доби мусить відзначити головні ознаки, що відрізняють Франка від усіх письменників та громадських діячів, передусім галичан. Одною з цих ознак є німецька працьовитість у Франка, а далі певність себе та відвага, так, наче він казав: “Набік, бо я йду”. Це прикмети людини, якої предки не знали панщизняного щастя [7, с.37]”.

Спраглий до знань, І. Франко оволодів багатьма іноземними мовами, про що пише його син Петро: “Одночасно з книжками передалося і замилування до чужих мов. Ми зарані читали по-руськи... Рівно ж по-руськи прочитав Калевалу, а по-сербськи “Србске народне песме” про Обреновичів, короля Лазаря та Марка. Польські книжки читав я чи не з третього нормального, німецькі завдяки професорові Боберському – з другого гімназійного, французького вчив мене директор Харкевич... Англійського я навчився при грі в теніс. Батько свобідно читав тими всіма мовами. Окрім того, знав по-іспанськи, італійськи (подорожував по Італії кілька разів), чеськи, болгарськи, білоруськи, жидівськи і єврейськи. По-литовськи розумів сяко-тако... [13, с.459]”.

Цей факт показовий для розуміння параметрів мовної ментальності головного редактора ЛНВ. Занурення в нову мову – це осягнення нового світобачення. Особистість, яка володіє двома і більше мовами, збагачується духовно, адже її мовна ментальність являє собою симбіоз різномовних ментальностей, звідси – нюанси значень, багатство асоціацій, підвищена здатність до аналітичного мислення (Пор. у Гумбольдта: “Різні мови – це ніяк не різні позначення однієї й тої самої речі, а різні бачення її... Через різноманіття мов для нас відкривається багатство світу і різноманітність того, що ми пізнаємо в ньому; і людське буття стає для нас ширшим, оскільки мови в чітких і дієвих рисах дають нам різні способи мислення та сприйняття. Мова завжди втілює в собі своєрідність цілого народу, тому в ній не варто боятися ні витонченості, ні надлишку фантазії, які дехто вважає небажаними. Те, що вони дають нам зразу, є повною, чистою і простою людською природою, якщо ж ми прозираємо в глибини їхніх таємниць, у нашу суху безпристрасність вривається свіжий струмінь нев’янучої фантазії інших народів, які поміщають кожне враження, що юний світ дарує їхнім ще не притупленим почуттям, в оболонку живого й рухливого образу [5, с.349]”.

Недарма стала крилатим висловом думка “Ти стільки разів людина, скільки мов ти знаєш”. В екстраполяції на мовну ментальність Івана Франка ця сентенція набуває глобальних масштабів, адже його вважають одним із найвидатніших представників “середньоєвропейського діалогу: стику і пограниччя мов, стику і пограниччя культур, стику і пограниччя ідей, стику і пограниччя літератур [14, с.279]”.

Як бачимо, Франкова мовна ментальність уже від народження була біполярною, а з часом вона інкрустувалась іншомовними впливами унаслідок рецепції дискурсів філософів, письменників, публіцистів світового значення, яких видатний галичанин читав в оригіналі.

Маючи європейську (в широкому значенні слова) мовну ментальність, І. Франко намагався силою публіцистичного слова долучити співвітчизників до культурних, інтелектуальних надбань світової громадськості. “...І. Франко ставив перед собою двоєдине завдання: ввести Україну в світ, показати світові багатство української культури; прилучити своїх земляків до багатств, що їх витворила світова культура [2, с.234]”. Проте реальні шляхи розв’язання окресленої проблеми в публіцистиці завуальованіші, ніж, наприклад, у художній творчості, де ментальні зрушення відбуваються унаслідок імплантування жанрів, тем, ідей, сюжетів, образів, поетичних форм тощо.

Такі запозичення часто приводили до того, що Франкові художні образи ставали загальнолюдськими. “З малими виїмками, – писав Агатангел Кримський про його оповідання, – перед нами постають не Русини-Галичане, а просто люде – не раз любісінько можна вважати Франківського Русина і за Українця, і за Кацапа, і за Поляка, і за Німця, і за Італійця – кого хочете! [3, с.380]”. Що й недивно, згадаймо мистецьке кредо І.Франка: “Головну вагу клав я завсіди на здобування загальнолюдських прав, бо знав, що народ, здобуваючи собі загальнолюдські права, тим самим здобуває собі національні права. І сам я у сій своїй діяльності бажав бути не поетом, не вченим, не публіцистом, а поперед усього ч о л о в і к о м [4, с.217]”.

Дещо по-іншому процес європеїзації української мовної ментальності відбувався у публіцистиці І.Франка. На наш погляд, тут він був інтенсивнішим, цілеспрямованішим. Це закономірно, адже, зауважують Б.Потятиник і М.Лозинський, “...суб’єкт – Всесвітній Текст, анонімна суперструктура, яка фактично маніпулює людиною як своїм об’єктом, запрограмовуючи його й спонукаючи нарощувати масу того ж таки тексту” [9, с.16]. У публіцистиці, заангажованій волюнтативною функцією, це явище представлене відкрито, явно, експліцитно.

Які ж конструкти вісниківського дискурсу взяли участь в омріяному його метром процесі модернізації української мовної ментальності? “У журналістиці, відповідальній перед суспільством, а не перед ЦК партії, – пише В.М.Владимиров, – такий імператив (“треба виступити єдиним фронтом”) звучав би неприродно: газета не може в умовах демократії давати громадянам вказівки, що і як вони мусять робити” [1, с.78]. Ґрунтовні зрушення у мовній ментальності реципієнта “Літературно-Наукового Вістника”, справді демократичного публічного органу, покликані були здійснити розмаїті чужорідні джерела, контекстуальні й інтертекстуальні парадигми, які, наголошує О. Сербенська, “сприяли чіткішому висловленню думки, а також допомагали пізнавати певні пласти культури інших народів [10, с.216]”.

Цілковиту слушність міркувань Олександри Сербенської ми визнаємо й у такому: “Процеси, що виявилися в розвитку мови української преси напередодні входження Франка в журналістику, були складні, затяжні, у багатьох моментах зовсім інші, ніж подібні процеси в споріднених слов’янських мовах. Франко

глибоко аналізував їх, відзначаючи, що відмінні політичні, хоч однаково важкі соціальні обставини у Росії і Галичині, н е с п р и я л и в и т в о р е н н ю б а г а т о г о д у х о в н о г о ж и т т я н а р о д у... (розрядка наша – Л.С.) [10, с.199]". Засобами журналістики І.Франко прагнув цивілізувати українську мовну ментальність. За зразок слугували демократичні і прогресивні ідеї Західної Європи.

До речі, у "Літературно-Науковому Вістнику" неодноразово експлікується оцінка його головним редактором тогочасного рівня розвитку менталітету галицької суспільності. Розгляньмо такий фрагмент Франкового дискурсу[1]: *...Зносини з закордоновими Українцями мусять виробити у нас ширший, свобіднійший сьвітогляд*[2]*, щирійші і свобіднійші товариські форми, як ті, що виробили ся у нас під шляхетсько-польськими або буршівсько-німецькими впливами. Наш голосний, фразеольо´ічний та в більшій частині нещирий, бо ділами не попертий патріотизм мусить уступити місце поважному, мовчазному, але глубоко відчутому народолюбству, що виявляє себе не словами, а працею. Наша масова інерція, що приймає безкритично слова тих, які сим чи иньшим припадком були поставлені "на чоло народу", стали послами, професорами, головами товариств і т.и., мусить уступити місце живій, критичній праці думок і готовости – все і всюди подати й свій голос у загальній справі, виконувати діяльно, на власне ризико, але з повною сьвідомістю своє горожанське право. Наша аж до границь безхарактерности посунена толєранція хиб та слабостий наших ближнїх, навіть тоді, коли вони зі сфери приватних відносин переходять у сферу товариської та громадської діяльности, мусить уступити місце живійшому моральному почутю і енер´ічнійшій реакції против усякої моральної гнилизни, що грозила-б розпаношити ся в наших товариських відносинах".* І далі: *"Отсе моральне переродженє, яке вповні доконаєть ся певно не швидко, аж наслідком праці поколїнь, та до якого імпульс кождий із нас повинен дати сам собі, власною постановою, буде першою умовою можности тіснійшого, дружного і продуктивного співділаня нашого з закордоновими Українцями. Як би Ви знали, мої молоді приятелї,.. скільки сорому та прикрости робили... Українцям наші "національні", а властиво місцеві хиби – неточність, балакучість та пустомельство, брак характерности, індіферентність та моральна грубошкірність, байдужність до важних загальних справ, а завзятість у дрібницях, пуста амбітність та брак самокритики, парадованє европейськими формами при основній малоосьвітности та некультурности, – як би Ви знали і відчували се так, як сього вимагає теперішня хвиля, то я не сумнїваю ся, що в серцї кождого з Вас знайшлась би моральна сила, щоб сказати собі і покласти – "Ганнібалову присягу": від нинї доложу всякого зусиля, щоб увільнити ся від тих хиб, поводити ся краще, працювати пильнїйше над собою* (Ів. Фр., Отв. л.:16-17).

Як бачимо, позиція журналіста тут подана прозоро. Він відкрито засуджує певні вади української ментальності, визначає шляхи їх подолання і навіть закликає скласти "Ганнібалову присягу". Однак І. Франко, чудовий знавець людської душі, розумів, що таким простим шляхом далеко не завжди можна

[1] Тут і далі цитуємо, зберігаючи мовні особливості оригіналу.
[2] Тут і далі підкреслення наше.

достукатися до цієї душі (як відомо, лише частина галицької молоді одразу повірила Каменяреві і пішла за ним). Непересічний журналіст надає перевагу іншим, прихованим засобам впливу на мовну ментальність реципієнта. Ефект дії цих засобів не такий швидкий, однак результат надійніший.

Йдеться в першу чергу про "вкраплення" у вісниківські дискурси вербальних одиниць польської, російської, німецької, латинської, французької, італійської мов. Звичайно, іншомовну інформацію можна було перекласти і подати рідною мовою. Однак тоді вона втратила б усю свою "магічну" силу. Згадаймо твердження В. Гумбольдта та його послідовників, як-от А.Є. Супруна про те, що наявність багатьох мов дозволяє людству різнобічно пізнати світ, створити більш повну й глибшу картину світу, адже кожна мова робить свій вклад у мовне членування світу, а отже, і його пізнання [12, с.24]. Небезпечність перекладу й полягає у тому, що може бути втрачене оте специфічне, неповторне, яке кожна нова мова ідентифікує у розмаїтому світі. Так, з нюансами італійської мовної ментальності Франко-журналіст знайомить вісниківського читача, позиціонуючи італійські менталеми.

Іван Франко мав змогу осягнути італійську мовну ментальність безпосередньо під час тритижневої поїздки до Італії з М. Грушевським навесні 1902 р. "Саме велика подорож по Італії, – зауважує Т. Космеда, – вплинула на глибше розуміння Франком італійського народу, італійської культури [8, с.60]". Однак базові, конститутивні менталеми італійців Франко збагнув ще на початку свого творчого життя, захопившись культурою сучасної йому Італії і особливо – Давнього Риму.

Окцидентальна орієнтація використовуваних публіцистом образів італійського походження не викликає сумнівів: *Історія тої новочасної опричнини, зор´анїзованої під оком сього царя освободителя ще не написана і не швидко буде написана; але в її страховища ми вже тепер можемо заглядати з жахом, як у Дантове пекло, і можемо зміркувати, що могло вирости в такім пеклї, які моральні типи мусїли складати ся в таких обставинах, і які не затерті патольо´ічні риси мусїло на цїлих ´енераціях полишати виростанє в тім пеклї і в його атмосфері* (Ів. Фр., Сух.п.:86); *Зрештою всесьвітня література давно перед модним декадентизмом бачила такі появи, – досить буде назвати Лєопарді, що не вважаючи на "противуобщественный" характер своєї поезиї все таки справедливо лїчить ся одним із батьків і коріфеїв нової італійської лїтератури* (Ів. Фр., П. і б.:117); *Боккачіо був би з сього зробив сцену з підслухуванєм і зловленєм невірної жінки на горячім учинку та з більш або менше дотепною пімстою ошуканого мужа; тут сей розвій ще не почав ся, автора цікавить сама ситуація, сама відповідь і її форма, оте "bel parlar gentile"...* (Ів. Фр., Bel: 294-295); *Папа Лев XIII в своїй енцікліцї Rerum novarum те саме висловлює так: "Хто з божої ласки дістав більшу обильність дібр"...* (Ів. Фр., С.акц.:22); *Читаючи отсї оповіданя, яких поєдинчі уступи я навмисне понумерував на взір видань старих клясиків, я мимоволї пригадав собі найстарші зразки новель, які заховали ся нам у деяких пізнїйших грецьких та латинських письменників (Арістенета, Апулєя) і яких багатий засіб списано в Італії ще перед Боккачієм (т.зв. Cento Nevelle з XIII в. та новелї Франка Саккетті з XIV). Особливо перша з тих збірок, що має в рукописах інтересний титул "Libro di Novelle e di bel parlar gentile" (Книга новинок і гарних панських висловів) своїм стильом і способом оповіданя нераз дуже близько підходить до оповіданя наших*

Бойків. Щоб не бути голословним, наведу тут пару прикладів. Ось приміром новелька, "яка оповідає про гарний присуд, який видав Скіяво ді Барі між міщанином і паломником"... (Ів. Фр., Bel: 293-294).

Проблеми з українського життя, порушені у вісниківській статті "Bel parlar gentile", пропущені крізь призму італійського бачення світу. "Як особливий "пароль", зрозумілий лише "посвяченим", такий заголовок ставав знаком соціально- та культурноестетичної конвенції між автором і читачами [6, с.163]", – пише Надія Зелінська.

Висновки. Отже, вісниківська комунікація Івана Франка передбачала європеїзацію української мовної ментальності. Будівельним матеріалом у цьому процесі мали стати інокультурні західні менталеми, зокрема італійські.

ЛІТЕРАТУРА

1. Владимиров В.М. Історія української журналістики (1917-1991): навчальний посібник / В.М.Владимиров. – К.: МАУП, 2007. – 174 с.
2. Гльберг М. Дрогобич подарував мені Франка (спогади і роздуми) / Марк Гольберг / / Франкознавчі студії: збірник наукових праць / ред. кол. Є. Пшеничний (голов. ред.), А.Войтюк, В.Винницький та ін. – Дрогобич: Вимір, 2001. – В. 1. – С. 222–243.
3. Грицак Я. Пророк у своїй Вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886) / Ярослав Грицак. – К.: Критика, 2006. – 632 с.
4. Грушевський М. Апостолові праці / Михайло Грушевський // Спогади про Івана Франка / упоряд., вступ. стаття і прим. М.І.Гнатюка; худож. оформл. Б.Р.Пікулицького. – Львів: Каменяр, 1997. – С. 199–220.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт; составл., общая редакция и вступ. статьи А.В.Гулыги и Г.В.Рамишвили; переводы с нем. яз. – М.: Прогресс, 1985. – 456 с.
6. Зелінська Н.В. Поетика приголомшеного слова (Українська наукова література XIX – початку XX ст.): монографія / Надія Зеленська. – Львів: Світ, 2003. – 352 с.
7. Кобилецький І. Дещо про Франка / Іван Кобилецький // Спогади про Івана Франка/ упоряд., вступ. стаття і прим. М.І.Гнатюка; худож. оформл. Б.Р. Пікулицького. – Львів: Каменяр, 1997. – С. 37–42.
8. Космеда Т. Комунікативна компетенція Івана Франка: міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри / Тетяна Космеда. – Львів: Видавництво "ПАІС", 2006. – 328 с.
9. Потятиник Б., Лозинський М. Патогенний текст / Б.Потятиник, М.Лозинський. – Львів: Місіонер, 1996. – 296 с.
10. Сербенська О.А. Мовний світ Івана Франка (Статті, роздуми, матеріали): монографія / Олександра Сербенська. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. – 372 с.
11. Сімович В. Іван Франко / В. Сімович // Франкіана Василя Сімовича / упоряд., передмова та приміт. М.Білоус і З.Терлака. – Львів, 2005.
12. Супрун А. Е. Лекции по языкознанию / А.Е.Супрун. – Минск, 1971. – 193 с.
13. Франко П. Спогади про батька / Петро Франко // Спогади про Івана Франка / упоряд., вступ. стаття і прим. М.І.Гнатюка; худож. оформл. Б.Р.Пікулицького. – Львів: Каменяр, 1997. – С.453-460.
14. Kasperski E. Problem dialogu w tworczosci Iwana Franki // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин: Матеріали міжнар. наук. конф. – Львів: Світ, 1998. – С.147-152

Умовні скорочення

Ів. Фр., Bel – Франко І. Bel parlar gentile / Іван Франко // ЛНВ. – 1906. – Річник IX. – Том XXXIII. – Книжка II. – С.284-296.

Ів. Фр., Отв.л. – Франко І. Отвертий лист до гал. української молодіжи / Ів. Франко // ЛНВ. – 1905. – Річник VIII. – Том XXX. – Книжка IV. – С.11-19.

Ів. Фр., П. і б. – Франко І. Прінціпи і безпрінціпність / Ів. Франко // ЛНВ. – 1903. – Річник VI. – Том XXI. – Книжка III. – С.114-119.

Ів. Фр., С.акц. – Франко І. Соціяльна акція, соціяльне питанє і соціялїзм. Уваги над пастирським посланієм митроп. А. Шептицького "О квестії соціяльній" / Іван Франко // ЛНВ. – 1904. – Річник VII. – Том XXVIII. – Книжка X. – С.1-23.

Ів. Фр., Сух.п. – Франко І. Сухий пень / Ів. Франко // ЛНВ. – 1905. – Річник VIII. – Том XXIX. – Книжка II. – С.85-88.

УДК 316.31+317.46

ЧОТИРИ ВЛАСТИВОСТІ ІНМУТАЦІЇ ЯК СИСТЕМИ

Олександр Холод
(*Київ, Україна*)

Автор пропонує оригінальну концепцію інмутації суспільства як доведення об'єктивної необхідності пошуку й ідентифікації методів та одиниць аналізу соціальних комунікацій. Доведення здійснює через чотири властивості інмутації як системи.

***Ключові слова**: інмутація, соціальні комунікації, властивості, система.*

Автор предлагает оригинальную концепцию инмутации общества как доказательство объективной необходимости поиска и идентификации методов и единиц анализа социальных коммуникаций. Доказательство осуществляет через четыре свойства инмутации как системы.

***Ключевые слова**: инмутация, социальные коммуникации, свойства, система.*

An author offers original conception of inmutation society as leading to objective necessity of search and authentication of methods and units of analysis of social communications. Leading to carries out through four properties of inmutation as systems.

***Key words**: inmutation, social communications, properties, system.*

Постановка проблеми. Ми вважаємо, що нинішній стан дослідження мовленнєвих витворів не має можливості спиратися тільки на психолінгвістичні або соціолінгвістичні одиниці.

Жодна з одиниць лінгвістики (звук, склад, морфема, слово словосполучення, фразеологізм, синтагма, речення, абзац, період, текст, стиль тексту) не задовольняє аналіз із позицій соціальних комунікацій. Ані процес як одиниця аналізу психолінгвістики, ані співвіднесеність мовлення із соціальним статусом носія мови як одиниця соціолінгвістики також не відповідають запитові дослідника. Залишається здійснювати пошук нових одиниць аналізу, які ще не мають авторитету й не визнані в науці. Можливо, мова повинна йти про не оригінальні надумані одиниці аналізу соціальних комунікацій, а, навпроти, про вже існуючі, валідні й сталі одиниці.

Ів. Фр., Отв.л. – Франко І. Отвертий лист до гал. української молодїжи / Ів. Франко // ЛНВ. – 1905. – Річник VIII. – Том XXX. – Книжка IV. – С.11-19.

Ів. Фр., П. і б. – Франко І. Прінціпи і безпрінціпність / Ів. Франко // ЛНВ. – 1903. – Річник VI. – Том XXI. – Книжка III. – С.114-119.

Ів. Фр., С.акц. – Франко І. Соціяльна акція, соціяльне питанє і соціялїзм. Уваги над пастирським посланієм митроп. А. Шептицького "О квестії соціяльній" / Іван Франко // ЛНВ. – 1904. – Річник VII. – Том XXVIII. – Книжка X. – С.1-23.

Ів. Фр., Сух.п. – Франко І. Сухий пень / Ів. Франко // ЛНВ. – 1905. – Річник VIII. – Том XXIX. – Книжка II. – С.85-88.

УДК 316.31+317.46

ЧОТИРИ ВЛАСТИВОСТІ ІНМУТАЦІЇ ЯК СИСТЕМИ

Олександр Холод
(*Київ, Україна*)

Автор пропонує оригінальну концепцію інмутації суспільства як доведення об'єктивної необхідності пошуку й ідентифікації методів та одиниць аналізу соціальних комунікацій. Доведення здійснює через чотири властивості інмутації як системи.

***Ключові слова**: інмутація, соціальні комунікації, властивості, система.*

Автор предлагает оригинальную концепцию инмутации общества как доказательство объективной необходимости поиска и идентификации методов и единиц анализа социальных коммуникаций. Доказательство осуществляет через четыре свойства инмутации как системы.

***Ключевые слова**: инмутация, социальные коммуникации, свойства, система.*

An author offers original conception of inmutation society as leading to objective necessity of search and authentication of methods and units of analysis of social communications. Leading to carries out through four properties of inmutation as systems.

***Key words**: inmutation, social communications, properties, system.*

Постановка проблеми. Ми вважаємо, що нинішній стан дослідження мовленнєвих витворів не має можливості спиратися тільки на психолінгвістичні або соціолінгвістичні одиниці.

Жодна з одиниць лінгвістики (звук, склад, морфема, слово словосполучення, фразеологізм, синтагма, речення, абзац, період, текст, стиль тексту) не задовольняє аналіз із позицій соціальних комунікацій. Ані процес як одиниця аналізу психолінгвістики, ані співвіднесеність мовлення із соціальним статусом носія мови як одиниця соціолінгвістики також не відповідають запитові дослідника. Залишається здійснювати пошук нових одиниць аналізу, які ще не мають авторитету й не визнані в науці. Можливо, мова повинна йти про не оригінальні надумані одиниці аналізу соціальних комунікацій, а, навпроти, про вже існуючі, валідні й сталі одиниці.

Актуальність дослідження полягає в такому:

1) необхідно осягнути весь можливий діапазон дослідницької бази соціальних комунікацій;

2) визначити провідні методи досліджень соціальних комунікацій;

3) ідентифікувати основні одиниці аналізу процесів і явищ в соціальних комунікаціях;

4) детально описати методологічну базу соціальних комунікацій і тим самим спрямувати наукові розвідки молодих дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прямо або побіжно проблема ідентифікації одиниць аналізу в новій для Україні галузі "Соціальні комунікації" постає під час наукових зібрань останнього року: перша міжнародна конференція "Соціальні комунікації сучасного світу", 15-16 лютого 2009 року, м. Запоріжжя; міжнародна наукова конференція "Журналістика 2009: освітні та наукові проблеми у галузі соціальних комунікацій", 9-10 квітня 2009 року, м. Київ; "Соціальні комунікації в Україні та за її межами: глобальне та національне", 29 жовтня 2009 року, м. Дніпропетровськ. На пленарних засіданнях та в кулуарах активно обговорюють методологічні питання пошуку одиниць аналізу професори В.Д. Демченко, Н.В. Зелінська, В.Ф. Іванов, В.О. Ільганаєва, З.В. Партико, В.В. Різун, Н.М. Сидоренко, О.М. Холод, Ю.Е. Фінклер. Останніми двома–трьома роками в Україні побачили світ знаменні книжки – монографії, підручники й навчальні посібники: О.М. Холод "Соціальні комунікації: соціо- і психолінгвістичний аналіз" (2008 р.); В.В. Різун "Теорія масової комунікації" (2008 р.); З.В. Партико "Масова комунікація і інформація" (2008 р.); С.М. Квіт "Масова комунікація" (2008 р.); О.Ф. Коновець "Масова комунікація: теорії, моделі, технології" (2009 р.); В.Ф. Іванов "Аспекти масової комунікації", у 3-х частинах (2009); В.О. Ільганаєва "Соціальні комунікації: словник" (2009 р.).

Дослідженню методології та пошуку одиниць аналізу соціальних комунікацій присвячуються колективні монографії: "Масмедійна інмутація суспільства"; "Соціальні комунікації та інмутація культури" (обидві колективні монографії видано за редакцією професора О.М. Холода) у 2009 році.

Готується до друку колективна монографія "Актуальні питання методології досліджень та історії і теорії соціальних комунікацій" (за редакцією професора В.В. Різуна), а також чекає на друк монографія "Психолінгвістика соціальних комунікацій у політичному дискурсі" двох авторів – Н.В. Кондратенко та О.М. Холода.

Методологічні пошуки в соціальних комунікаціях здійснюються нами останні чотири роки, про що свідчить низка попередніх досліджень [2; 4].

На фоні згаданих методологічних досліджень ми запропонували власну теоретичну концепцію, яку назвали "інмутація суспільства". Спираючись на неї, ми вважаємо, що все в світі підлягає людському впливу. Один із видів такого впливу – маніпуляція, або дії, які змінюють життя й поведінку суспільства. Ми пропонуємо вирізняти два типи маніпуляції: мутацію (нейтральні – тимчасові позитивні зміни, які здійснюють вагомий вплив і формують конструктивну поведінку людей) та інмутацію (негативні зміни поведінки людей, що ведуть до деструктивних дій).

Спираючись на згадану концепцію інмутації суспільства, ми дійшли висновку про об'єктивну необхідність пошуку системних методологічних ознак і властивостей інмутації як системи артефактів (штучних чинників) суспільства.

Мета статті полягає в пошуку доведень положення про те, що інмутація як система артефактів характеризується чотирма властивостями: організації, зв'язності, цілісності і членованості [1].

Виклад основного материалу. За визначенням системи як сукупності сильно пов'язаних об'єктів, які мають властивості, ми повинні довести положення про те, що інмутація як система артефактів також характеризується згаданими чотирма властивостями.

Організація – це властивість інмутації як системи.

Якщо інмутацією називаємо формування негативних установок особистості й суспільства, їхніх аксіологічних систем і моделей поведінки засобами соціальних каналів, змушені визнати, що організація – це процес упорядкування й приведення до взаємозалежності та взаємопідлеглості об'єктів аналізу. Наприклад, нав'язування людині негативних моделей поведінки під час виборів здійснюється через повторюваність та однообразність формулювань або стереотипів, які фіксуються у побуті виборця потужним потоком, пучком цілеспрямованої інформації. Згаданий потік організовується заздалегідь. Його примітивність та однообразність стає запорукою ефективності вконструювання, "вживлення", прищеплення потрібних стереотипів сприйняття та моделей поведінки. Отже, організація як властивість системи притаманна й інмутації суспільства.

Наступна властивість системи – зв'язність. Вона фіксується на рівні тієї ж взаємозалежності елементів інмутації, яка декларується під час організації. Оскільки сама організація неможлива без зв'язності, не варто й доводити те, що остання є властивістю інмутації. Наприклад, технологічний процес рекламування цигарок пов'язаний як з їхнім виробництвом, так і з їхньою реалізацією. Ані виробництво цигарок, ані рекламування, ані їхня реалізація не несуть у собі прямої загрози здоров'ю людини. Згадані три етапи шляху цигарок до споживача щільно пов'язані між собою. Така зв'язність є ілюстрацією організації, а разом дві властивості характеризують систему. На "виході" шляху цигарок до споживача маємо негативний результат: паління скорочує життя споживача, впливає на тих, хто не палить і веде до погіршення генної інформації людини. Маємо ілюстрацію інмутаційного процесу. Отже, разом із тим ілюструємо властивості системи (організації і зв'язності) якою виступає інмутація.

Така властивість системи, як цілісність також потребує пояснення й доказу щодо можливості віднесення її до властивостей інмутації суспільства.

Під цілісністю ми розуміємо здатність системи протистояти руйнівним процесам, не піддаватися знищенню через корозію окремих елементів. З іншого боку, цілісність варто розглядати з позиції спроби втручання ззовні. Якщо інмутація як система також має властивість цілісності, потрібно довести на прикладі.

Наприклад, сформована роками система подавання інформації через засоби масової комунікації (ЗМК) виховала у людини стійкий стереотип сприйняття такої інформації як правильної, істинної, такої, з якою важко сперечатися. Уявимо, що міцний стереотип довіри до ЗМК із боку аудиторії піддається спробі руйнації. Припустімо, що в систему подавання інформації через ЗМК проникає інша модель – отримання інформації безпосередньо на вулиці від політичних лідерів, від інших ньюзмейкерів тощо. При наявності цілісності як властивості

системи остання буде чинити спротив. Таким же чином інмутаційна цілісність не “дозволить” стати регулярною модель прямого інформування аудиторії з боку, наприклад, політиків або інших ньюзмейкерів. Система інмутації здатна захищатися. Негативний вплив ЗМК у низці процесів інмутації суспільства не може бути скасовано відсутністю стереотипів, моделей, оскільки такі моделі та стереотипи укорінені як журналістами, так і тими, хто, можливо, несвідомо впроваджує та підтримує функціональність інмутаційних процесів та моделей поведінки аудиторії. Іронією ситуації тут є той факт, що провідники інмутаційної інформації не усвідомлюють, що вони й є виконавцями інмутації. Саме вони міцно підтримують і захищають внутрішніми правилами, етичними кодексами та законами, директивами та наказами цілісність системи інмутації суспільства.

Членованість як властивість системи також притаманна й інмутації. Оскільки членованість розуміється нами як здатність системи бути розчленованою, розділеною, розгалуженою для аналізу, оскільки система, якою ми вважаємо інмутацію, має властивість розгалужуватися, членуватися для виконання окремих ситуативних функцій, оскільки інмутація здатна розподілятися на елементи задля власного збереження, вважатимемо членованість властивістю інмутації суспільства.

Доведемо на прикладах.

Ми завжди сприймаємо будь-яку ситуацію цілісно, без вичленовування в ній окремих елементів, складників, структурних частин. Але достатньо, наприклад, після аварії на дорозі звернутися до очевидців, і вони без додаткового напруження зможуть виокремити деталі, які їм кинулися в очі: колір автомобіля, яким було скоєно наїзд на небіжчика, чоловік за кермом був чи жінка, на якому місці саме було скоєно наїзд, у який бік поїхав автомобіль, що наїхав на небіжчика та інше. Значить про цілісну картину ситуації наїзду, попри афективний стан очевидців, ми можемо все ж таки дізнатися в деталях. Свого часу нинішній професор О.І. Горошко досліджувала покази-реакції очевидців дорожньо-транспортних пригод. Саме О.І. Горошко встановила, що не зважаючи на афект свідки аварії можуть деталізувати ситуацію злочину. Такий приклад яскраво доводить нашу думку про членованість як властивість системи інмутації суспільства.

Інший приклад: утворення політичного іміджу відбувається завдяки продуманому поетапному інформуванню суспільства через ЗМІ про те, що у кандидата є певні приємні якості, властивості, звички та принади, які обов’язково стануть у пригоді народові, якщо він обере претендента на поважну посаду в парламенті або в країні. Образ такого політика сприймається електоратом як цілісний, такий, що не потребує додаткового аналізу за одиницями. Є образ, є народ. Перший вдало продукується, другий – вдало сприймає. Під час виборів народ висловлюється шляхом голосування. У нашому прикладі кожний (і образ, і народ) є цілісним утворенням, яке набуває певної миті негативного забарвлення і перетворюється на продукт інмутації, тобто на продукт, що породжений трансформацією негативних установок у суспільстві, аксіологічних систем і моделей поведінки через можливі соціальні канали і соціальну практику. Образ є цілісне утворення іміджмейкерів, народ є цілісним соціально-історичним утворенням. Кожне зі згаданих утворень розчленовується на складники.

Відповідно, образ розчленовується на:

1) потрібну народові ідею, яку втілює претендент;

2) візуальні складники образу (зовнішній вигляд);

3) слухові складники образу (звукові смислові утворення, що розповсюджують інформацію про претендента);

4) тактильні (дотикові складники образу на кшталт сувеніри від політика, автографи претендента на головну посаду в державі, рукопотискання, торкання до тіла, речей політика тощо).

Такою ж мірою розчленовується поняття “народ”. Ми можемо виокремити в цілісному понятті такі складники:

1) індивід як представник народу;

2) сім’я як ланка народу;

3) колектив як ланка матриці під назвою “народ”, “суспільство”;

4) спільнота як зібрання індивідів, об’єднаних певною ідеєю на тпевний час;

5) прошарок народу, суспільства як устаткований тимчасовий елемент народу з позицій його здатності отримувати пристойну зарплату за дії, що виконуються престижним фахом, набутим у молодості; наявність престижу виконуваного роду діяльності.

Перелік елементів-складників цілісних понять і явищ “образ” та “народ” дозволяють констатувати правильність нашого твердження про те, що членованість як властивість системи також притаманна й інмутації.

Отже, ми довели наявність у інмутації суспільства чотирьох властивостей як системи артефактів: організація, зв’язність, цілісність і членованість.

Доведення того, що інмутація суспільства є системою артефактів, слугує й твердження про наявність у неї властивостей, що пов’язані з цілями і функціями.

За цим критерієм прийнято виокремлювати такі властивості:

1) синергічність – односпрямованість (або цілеспрямованість) дій компонентів, що підсилює ефективність функціонування системи;

2) пріоритет інтересів системи ширшого (глобального) рівня перед інтересами її компонентів;

3) емерджентність – цілі (функції) компонентів системи не завжди збігаються з цілями (функціями) системи;

4) мультиплікативність – і позитивні, і негативні ефекти функціонування компонентів у системі володіють властивістю множення, а не складання.

За згаданим слід виокремлювати властивість інмутації як системи артефактів, яку називаємо “синергічність”, або односпрямованість (цілеспрямованість) дій компонентів, що підсилює ефективність функціонування системи. Доведенням синергічності є такі два приклади.

Доведемо прикладом. Повідомлення в ЗМІ про вірус так званого каліфорнійського грипу, що розповсюдився в Україні в жовтні-листопаді 2009 року, спричинив глобальну паніку серед населення країни. Цілеспрямованість такої паніки фахівці з соціальних комунікацій вбачають у діях політиків, оскільки саме на згаданий період припадає початок виборчої кампанії “Президент–2010”. Інмутаційний інструмент “Нагнітання небезпеки, пов’язаної з розповсюдженням в Україні вірусу H1A1” слід визнати артефактом. Останній цілеспрямовано було введено, вконструйовано у свідомість аудиторії ЗМІ прем’єр-міністра України Ю. Тимошенко, а також на той час опозиціонером В. Януковичем. Цілеспрямованість, або односпрямованість як властивість інмутації ми вбачаємо в тому, що будь-яка небезпека національного масштабу потребує “героя”, лідера, який візьме на себе відповідальність за чіткі й сплановані

конструктивні дії, що можуть вивести країну з кризи. У період пандемії каліфорнійського грипу в Україні яскраво фіксувалася реальність і функціональність властивості “синергічність”.

Наступною властивістю інмутації як системи артефактів вважаємо пріоритет інтересів системи ширшого (глобального) рівня перед інтересами її компонентів.

Пріоритет інтересів системи глобального рівня перед інтересами компонентів згаданої системи фіксується більше не як демократична пропозиція вищої ланки до нижчої, а як директивне спрямування. Будь-яка глобальна система, що складається з локальних систем, залишається такою саме тому, що спрямовує, координує і керує нижчий рівень. Інмутація є локальною системою в межах глобальної системи маніпуляції. Мутація знаходиться у такій само залежності від маніпуляції. Отже, і мутація, і інмутація як дві локальні системи підлягають маніпуляції. Все, що відбувається в площині або мутації, або інмутації визначено заздалегідь маніпуляцією і не може входити в конфлікт з останньою. Якщо ж конфлікт відбувається маніпуляція як глобальна система автономно прагне позбавитися “зіпсованого” елемента в межах локальної системи (мутації або інмутації). Може відбутися й так, що наслідки конфлікту в одній із локальних систем потягнуть за собою зміни, деформації в сусідній локальній системі. У такому разі виникає низка локально-системних конфліктів. Сумарна сила наслідків таких конфліктів, що супроводжуються бездією з боку глобальної системи може потягти за собою конфлікт глобальної системи (у нашому випадку – маніпуляції). У такому разі глобальний конфлікт системи маніпуляції зруйнує саму систему. Природно, локальні системи мутації і інмутації повинні зникнути. Але так не відбувається. Кожного разу після руйнування системи маніпуляції внаслідок глобального конфлікту виникає маніпуляція 1, яка породжує локальну систему мутація 1 та інмутація 1. Пізніше, коли локальні конфлікти в згаданих системах потягнуть руйнацію глобальної системи маніпуляції 1, виникає маніпуляція 2. Потім – маніпуляція 3, маніпуляція 4, маніпуляція N, тобто безкінечне число маніпуляцій. Чим викликані до життя нескінчені появи маніпуляції N (а отже, й мутації n, й інмутації n), ми тут не розглядаємо, але маємо надію у майбутньому повернутися до питання.

Під час аналізу системної властивості “Пріоритет інтересів системи ширшого (глобального) рівня перед інтересами її компонентів” слід зупинитися на деяких застереженнях, які не кидаються в очі, на перший погляд.

Насамперед, слід занотувати, що дрібні конфлікти (які не торкаються наріжних устоїв системи) цементують саму систему. Протиріччя конфліктних сторін укріплюють єдність цілого, тобто системи. Коли вже кількість дрібних протиріч виходить за межі припустимого, можна говорити про зародок міжлокально-системного конфлікту.

Один міжлокально-системний конфлікт не може зруйнувати основи глобальної системи. Але є застереження друге: певна критична кількість міжлокально-системних конфліктів здатна розхитати глобальну систему. У такому випадку слід говорити про глобальний конфлікт.

Яскравим підтвердженням наших розмислів є наступний приклад-ілюстрація.

Народ і влада. Народ вважатимемо глобальною системою, відповідно владу – локальною системою. Оскільки влада має багато “облич” (далі – без лапок), вважатимемо кожне з облич локальною системою.

Наприклад, локальною системою влади можна вважати владу начальника на виробництві (бригадира, або Б). Його підлеглі – робітники бригади, або елементи локальної системи РБ (робітники бригади). Над бригадиром першої бригади (далі Б-1) є начальник цеху 1 (далі НЦ-1). У цеху працює 5 бригад, відповідно маємо Б-1, Б-2, Б-3, Б-4 та Б-5. У свою чергу начальник цеху 1, або НЦ-1, входить до структури другого рівню – директорат. Якщо цехів на виробництві 10 будемо мати й відповідно стільки ж начальників НЦ, тобто від НЦ-1 до НЦ-10. Отже, маємо в прикладі робітників бригади – перший рівень (I), що утворює бригаду. Другий рівень (II) – цеховий, що утворений бригадирами, і третій рівень (III) – директорат, який утворюють начальники цехів.

Розпорядження або наказ директора (влади) виробництва є директива глобальної системи, яку не можна порушувати, бо система буде прагнути позбавитися порушника. З іншого боку, коли захворює один з працівників бригади, інші працівники виконують роботу за відсутнього. Директива влади зберігає локальні системи.

Так може бути до певної міри. Якщо з десяти робітників бригади (10-РБ) одночасно захворіють п’ятеро (-5-РБ) ми будемо мати конфлікт в локальній системі, або локальний конфлікт (ЛК). Але не забудемо, що в цеху 1– локальній системі (ЛС-1) щодо підприємства працюють ще дев’ять бригад (9-Б). Працівники згаданих дев’яти бригад можуть бути перерозподілені начальником цеху на ділянки, роботу на яких виконували захворілі працівники. Конфлікт у такому випадку буде локалізовано на другому рівні. Такий конфлікт ми назвемо конфліктом другого рівня.

Інша справа, коли на третьому рівні з робочого стану вибувають і бригадири, і начальники цехів. Це породжує одночасні локальні конфлікти на всіх рівнях (КЛС-1 + КЛС-2 + … + КЛС-n), що можемо вважати перетинанням критичної маси, або межі, за якою тягнеться системний конфлікт (СК). Такий системний конфлікт будемо називати збій глобальної системи (ЗГС). Відобразимо наші роздуми формулою.

Локальний конфлікт (ЛК) у цеху 1 (ЛКЦ-1):

ЛКЦ-1 = (-5-РБ) (1)

Локальні конфлікти (ЛКти) в п’яти цехах із десяти (Ц-10) ведуть до глобального конфлікту (ГК):

ГК = (ЛКтиЦ-1 + ЛКтиЦ-2 + ЛКтиЦ-3 + ЛКтиЦ-4 + ЛКтиЦ-5),

або

ГК = (Ц-10 – -5-Ц) (2)

Позбутися локальних конфліктів можемо через підпорядкування генеральній директиві всіх локальних систем. У свою чергу, локальні розпорядження не можуть позбавити конфлікти в глобальній системі. Отже, системна властивість “Пріоритет інтересів системи ширшого (глобального) рівня перед інтересами її компонентів” наочно ілюстрований.

Тепер ми можемо звернутися до ілюстрації інмутаційних процесів. Замість хвороби робітників бригад як об’єктивного чинника слід уявити чинник артефакту. Таким може бути штучне зниження зарплати (-ЗП) одному робітнику (А) бригади 1 (Б-1) на фоні утримання середньої зарплати дев’яти іншим (Б, В, Г, Д, Е, Є, Ж, З, І). Настрій першого робітника А не відповідає настрою дев’яти інших у бригаді. Виробничий процес від цього не страждає: продукція

продовжує випускатися. Коли ж штучно занижується зарплата (-ЗП), наприклад, п'яти робітникам (А, Б, В, Г, Д) бригади (Б-1), ми маємо конфлікт, збій виробничого процесу, або збій локальної системи 1 (ЗЛС-1), або – інмутація.

Формула такого збою локальної системи:

ЗЛС-1 = (-ЗПА + -ЗПБ + -ЗПВ + -ЗПГ + -ЗПД)

Уникнути збою локальної системи, інмутації можна через впровадження директив, які дозволять повернути зарплату частині робітників бригад. Таке впровадження потягне позитивні зміни у виробничому колективі, що ми називаємо мутацією.

Відповідно, якщо робітникам десяти локальних системах (бригад, або 1-Б – 10-Б) знизять зарплату (-ЗП) кожному другому (-5РБ-ЗП), настрій виробничого колективу цеху 1 (-Ц-1) буде негативний, зміниться модель поведінки колективу і приведе до глобального конфлікту (ГК), або збою в глобальній системі (ЗГС). Такий ЗГС ми називаємо інмутацією (Ін), якій підлягатимуть 50 % членів виробничого колективу.

Формула такого глобального збою-інмутації:

ЗГС(Ін) = (-5РБ-ЗП х 10-Б) х -Ц-10

Інмутація тягне зміни на негативне. Мутація – позитивні.

Якщо невдоволених буде 49% і їхнє невдоволення "гаситься" директивами легітимного керівництва – це буде називатися мутацією. Якщо невдоволених буде 51% і їхнє невдоволення не "гаситься" директивами легітимного керівництва виробничого підприємства, виробничий колектив силою обере нове керівництво і видасть власні директиви. У такому випадку ми називаємо розвиток подій інмутацією.

Аби уникнути інмутації глобальної системи необхідно врахувати такий триєдиний принцип:

1) допоки локальні конфлікти не перетинають критичну масу, мутація не веде до інмутації, і локальна система зберігається;

2) коли ж локальні конфлікти перетинають межу критичної маси, виникає інмутація, яка здатна зберегти локальну систему;

3) після легітимізації інмутація трансформується в мутацію і підтримує функції локальної системи.

За критерієм "Властивості, що пов'язані з цілями і функціями" третя властивість має назву "емерджентність" і тлумачиться як стан, при якому цілі (функції) компонентів системи не завжди збігаються з цілями (функціями) системи.

Оскільки ми вважаємо інмутацію не тільки системою артефактів, але й процесом формування негативних установок особистості й суспільства та їхніх аксіологічних систем і моделей (сценаріїв) поведінки через усі можливі соціальні канали, стверджуємо, що емерджентність також властива інмутації. Нагадаймо, що емерджентністю називають стан, при якому цілі (функції) компонентів системи не завжди збігаються з цілями (функціями) системи.

Своє твердження доводимо прикладом і коментарями до нього.

Військові будь-якої країни мають виконувати пряму безпосередню функцію захисту й охорони населення від нападників та ворогів держави. Знаємо, що напади ворогів ззовні не бувають постійними. Війни та військові дії тимчасові. Отже армія у мирний час зайнята підготовкою до можливих військових дій або війни. Уряд країни, знаючи, що армія знаходиться у постійній бойовій

готовності, все ж таки звертається до війська з проханням про допомогу. Такою допомогою населенню країни від армії може бути або збирання врожаю, або надання допомоги під час повені, лісових пожеж, забезпечення порядку під час інших видів стихійного лиха або вірусної епідемії тощо. У такому випадку армія використовується не за призначенням. Мета армії не збігається з метою уряду.

Ми знаємо, що армія – це один із соціальних інститутів суспільства. Значить знаємо також і про те, що у суспільства є глобальна мета – забезпечити нормальне життя людей. Забезпечення порядку серед населення під час, наприклад, ліквідації наслідків землетрусу в м. Спітак (Вірменія) у грудні 1988 року здійснювалося не тільки мирним населенням, але й силами армії. Глобальна мета армії, яка полягає в забезпеченні мирного населення порядком, була здійснена, але пряма мета армії (захист населення від агресії ворога) була порушена. У наведеному прикладі, за принципом емерджентності, показано, що функції компонентів системи (армії) не завжди збігаються з функціями, цілями системи (суспільства). Додамо тільки, що система (суспільство) має прямою функцією забезпечення нормального життя членів системи. Отже, така властивість інмутації як емерджентність під час землетрусу в Спітаку дійсно була зафіксована, що доводить наше твердження про інмутацію як систему артефактів.

Аналізуючи чотири властивості системи (синергічність; пріоритет інтересів системи глобального рівня перед інтересами її компонентів; емерджентність та мультиплікативність) за критерієм 1 – властивості, що пов'язані з цілями і функціями, під останнім розуміємо і позитивні, і негативні ефекти функціонування компонентів у системі володіють властивістю множення, а не складання. Стосовно предмету нашого обговорення, а саме – доведення тези про те, що інмутації як системі артефактів притаманна і згадана четверта властивість, ми далі тлумачимо мультиплікативність.

Властивість "імплікативність" фіксується як здатність помножувати певну дію (як негативну, так і позитивну) елементів системи, а не сумувати її. Доведенням тези може слугувати такий приклад. Інмутація є зміненням моделей поведінки людей на гірше. До того ж, інмутація – це система артефактів, або тих чинників, які утворені штучно. Будь-який вчинок людини є складником її поведінки. Сама ж поведінка пов'язана з діяльністю людини. А діяльність, як відомо, – це цілеспрямована дія. Визначення мети та її постановка є ознакою роботи мозку, психіки людини. Отже, все те, що мозок продукує, слід вважати штучним по відношенню до суто природних утворень. Можна тут заперечити: мозок є часткою тіла людини. Тіло – утворення природи, тобто не штучне, а природне. Але ми наведемо аргумент: мозок виконує мисленнєві операції тільки під впливом подразнень ззовні, що йдуть від суспільства. Останнє ми вважаємо штучним фактором, або артефактом.

Імплікативність як властивість інмутації (системи артефактів) стосується саме штучних чинників у житті людини. Наприклад, система фаст-фуд (швидкого харчування) породила систему закладів, де фаст-фуд виробляються. Що самі продукти харчування в системі фаст-фуд, що система закладів, де виготовляють фаст-фуд є штучними утвореннями людства. Псування їжі фаст-фуд (негативні ефекти функціонування компонентів системи) тягне за собою псування здоров'я людей, які харчуються у згаданих закладах. Зіпсоване здоров'я відвідувачів

закладів фаст-фуд тягне за собою змінення самовідчуття і членів родин, і товаришів, і колег по роботі тих, хто вживає їжу фаст-фуд. Страждають різні прошарки суспільства: соціальні класи, соціальні групи, спільноти тощо. Отже, сумарної дії ми не спостерігаємо, швидше – дію множення.

Позитивні ефекти не стосуються інмутаційних процесів, тому ми не розглядаємо їхню реальність.

Висновки. За першим критерієм властивостей системи "Властивості, що пов'язані з цілями і функціями" ми довели через чотири властивості (синергічність; пріоритет інтересів системи глобального рівня перед інтересами її компонентів; емерджентність та мультиплікативність) тезу про те, що інмутація є системою, що має чотири згадані властивості.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в подальшій деталізації пошуку та ідентифікації основних одиниць аналізу та методології вивчення процесів маніпуляції: мутації та інмутації суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Системма [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki
2. Холод О.М. Інмутація у масмедіа : монографія / Олександр Михайлович Холод. – К. : Інститут журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2006. – 167 с.
3. Холод О.М. Соціальні комунікації : соціо- і психолінгвістичний аналіз : навч. посіб. / Олександр Михайлович Холод. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 272 с.
4. Холод О.М. Інмутація як система артефактів сучасного суспільства / О.М. Холод // Вісник Київського міжнародного університету. Сер. : Соціальні комунікації. Журналістика. Медіакритика. Кінотелемистецтво. – Вип. 8. – К. : КиМУ, 2009. – С. 265–278.

УДК 316.22

ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ФАКТОР РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗАСУДЖЕНИХ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Анна Шевченко
(Кривий Ріг, Україна)

У статті йде мова про значення масової комунікації у формуванні соціально-активної особистості, а також про вплив засобів масової інформації на ресоціалізацію засуджених до позбавлення волі. Розглядається проблема зв'язку засуджених з реальним життям через засоби масової інформації.

Ключові слова: *соціалізація, масова комунікація, засоби масової інформації, ресоціалізація, засуджені до позбавлення волі, пенітенціарний.*

В статье речь идет о значении массовой коммуникации в формировании социально-активной личности, а также про влияние средств массовой информации на ресоциализицию осужденных к лишению свободы. Рассматривается проблема связи осужденных с реальной жизнью посредством средств массовой информации.

закладів фаст-фуд тягне за собою змінення самовідчуття і членів родин, і товаришів, і колег по роботі тих, хто вживає їжу фаст-фуд. Страждають різні прошарки суспільства: соціальні класи, соціальні групи, спільноти тощо. Отже, сумарної дії ми не спостерігаємо, швидше – дію множення.

Позитивні ефекти не стосуються інмутаційних процесів, тому ми не розглядаємо їхню реальність.

Висновки. За першим критерієм властивостей системи "Властивості, що пов'язані з цілями і функціями" ми довели через чотири властивості (синергічність; пріоритет інтересів системи глобального рівня перед інтересами її компонентів; емерджентність та мультиплікативність) тезу про те, що інмутація є системою, що має чотири згадані властивості.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в подальшій деталізації пошуку та ідентифікації основних одиниць аналізу та методології вивчення процесів маніпуляції: мутації та інмутації суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Системма [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki
2. Холод О.М. Інмутація у масмедіа : монографія / Олександр Михайлович Холод. – К. : Інститут журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2006. – 167 с.
3. Холод О.М. Соціальні комунікації : соціо- і психолінгвістичний аналіз : навч. посіб. / Олександр Михайлович Холод. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 272 с.
4. Холод О.М. Інмутація як система артефактів сучасного суспільства / О.М. Холод // Вісник Київського міжнародного університету. Сер. : Соціальні комунікації. Журналістика. Медіакритика. Кінотелемистецтво. – Вип. 8. – К. : КиМУ, 2009. – С. 265–278.

УДК 316.22

ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ФАКТОР РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗАСУДЖЕНИХ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Анна Шевченко
(Кривий Ріг, Україна)

У статті йде мова про значення масової комунікації у формуванні соціально-активної особистості, а також про вплив засобів масової інформації на ресоціалізацію засуджених до позбавлення волі. Розглядається проблема зв'язку засуджених з реальним життям через засоби масової інформації.

Ключові слова: *соціалізація, масова комунікація, засоби масової інформації, ресоціалізація, засуджені до позбавлення волі, пенітенціарний.*

В статье речь идет о значении массовой коммуникации в формировании социально-активной личности, а также про влияние средств массовой информации на ресоциализицию осужденных к лишению свободы. Рассматривается проблема связи осужденных с реальной жизнью посредством средств массовой информации.

Ключевые слова: *социализация, массовая коммуникация, средства массовой информации, ресоциализация, осужденные к лишению свободы, пенитенциарный.*

In the article it is a question of value of a mass communication in formation of the socially-active person, and also about influence of mass media on resocialization condemned to imprisonment. The problem of connection condemned with a real life by means of mass media is considered.

Key words: *socialization, mass communication, mass media, resocialization, condemned to imprisonment, penitentiary.*

Постановка проблеми. Стаття присвячена аналізу проблеми зв'язку засуджених до позбавлення волі з реальним життям через засоби масової інформації, як фактора ресоціалізації засуджених.

Людина як соціальна істота потребує постійної комунікації з іншими людьми й поглиблення інформаційних зв'язків. Спілкування, або комунікація, за О. Леонтьєвим, одна із сторін взаємодії людей у процесі їх діяльності [12, с.28]. Уже сам процес становлення особистості перетворює її на "суспільну людину" – цей процес носить назву соціалізації. Соціалізація особистості – процес набуття людиною якостей, необхідних для життя і діяльності в суспільстві, залучення її до суспільних відносин, засвоєння елементів культури, соціальних ролей і відбувається протягом усього життя, продовжуючись на всіх вікових етапах [10, с.43].

Соціалізація є необхідною умовою особистісного розвитку і відбувається у трьох основних сферах функціонування людини (діяльність, спілкування, самосвідомість) і проявляється через поведінку. Соціалізація включає цілеспрямований вплив через організовані, контрольовані форми, тобто завдяки діяльності, спрямованій на виховання та спонтанні, неузгоджені впливи на особистість (засоби масової інформації, вільне спілкування, протиставні приклади тощо). Але результати соціалізації не завжди відповідають бажаним суспільними ідеалам і стандартам, часто доводиться мати справу з порушеннями процесу соціалізації, викривлення цього процесу, що проявляється зокрема в асоціальній, або злочинній поведінці. Саме такі випадки вимагають особливого (виправного) виховання і стимулюють розвиток пенітенціарної науки, яка надає практичну допомогу у виправленні та ресоціалізації засуджених і тісно взаємодіє не лише з галузями правової науки, але й з іншими науками, зокрема психологія, педагогіка, кримінологія [2, с.9].

Позбавлення волі залишається основним видом кримінального покарання за здійснене правопорушення. Сутність виконання кримінального покарання, яке засуджені відбувають за вироком суду, виражається у відповідних правових обмеженнях: чим більш сурове покарання, тим більший обсяг правових обмежень встановлюється законодавством для засуджених [1, с.124]. Відповідно, рівень правових обмежень певним чином відображається на якості життя осуджених [4, с.44]. Фізична ізоляція призводить до соціального відчуження від життя суспільства великої кількості громадян, до втрати соціальних зв'язків. Істотний розрив в умовах життя пенітенціарних установах і на волі призводить до повернення в суспільство нерідко озлобленої, психічно неврівноваженої людини з високою схильністю до правопорушень. Це підтверджується

офіційною статистикою, документами державних органів, недержавних організацій, прокурорського нагляду, висновками зарубіжних експертів, скаргами підслідних, засуджених і відображається у доповіді Н. Карпачової "Про стан дотримання та захисту прав і свобод людини в Україні [6]". У зв'язку з цим, випадки викривлення, ушкодження соціалізації потребують цілеспрямованих педагогічних впливів і є суттю пенітенціарної педагогіки та кримінально-виконавчої системи України [11, с.114].

У нашій державі, на даному етапі її розвитку, відбувається реформування кримінально-виконавчої системи та виконання зобов'язань, узятих країною при вступі до Ради Європи, утворено Державний департамент України з питань виконання покарань, затверджено Положення про його функціонування й активну роботу. З перших років Незалежності України Верховною Радою, Кабінетом Міністрів, розробляються і приймаються постанови, законодавчі акти, спрямовані на удосконалення діяльності кримінально-виконавчої системи, подальшу гуманізацію відбування покарань, зміцнення законності у сфері цих правових відносин в державі.

Пенітенціарна наука через чинне законодавство України забезпечує виправлення і ресоціалізацію засуджених, вирішення проблем діяльності органів і установ виконання покарань, розробку пропозицій щодо удосконалення норм чинного законодавства у сфері виконання і відбування покарань тощо [2, с.11]. Відповідно до цього вона визначає головні напрями роботи із засудженими, одним з яких є зв'язок з реальним життям, зокрема, через засоби масової інформації. На даному етапі свого розвитку це питання є малодослідженим, у зв'язку з цим поставлену проблему вважаємо ***актуальною*** і такою, що вимагає наступних теоретичних і практичних допрацювань.

Виходячи з викладеної проблеми, ***об'єктом*** роботи було обрано засоби масової інформації, що забезпечують зв'язок з реальністю засуджених до позбавлення волі. ***Предметом*** дослідження стали особливості ресоціалізації засуджених.

Мета: довести, що засоби масової інформації виступають одним із факторів ресоціалізації засуджених, а саме – допомагають підтримувати зв'язок із зовнішнім світом.

Виклад основного матеріалу. Для одержання об'єктивних результатів, незалежних від наших поглядів, були використані такі ***методи*** збору інформації: пошуковий, гіпотетико-дедуктивний, праксіметричний (архівний), метод узагальнення, опитування, кількісно-якісний.

Як уже було з'ясовано, спілкування відіграє важливу роль у соціалізації особистості. У сучасних теоретичних працях ми знаходимо думку про те, що масове спілкування, як один із видів комунікації, за своєю природою є формою соціальної взаємодії, пов'язаної з наданням інформаційних послуг населенню, пропагуванням систем цінностей, агітуванням за новий спосіб життя, вихованням дітей, просвітою народу і т.д. У процесі спілкування відбувається реалізація, актуалізація суспільних відносин між людьми: лише в спілкуванні ці відносини стають "дійсно відносинами [12, с.30]". В. Різун вказує на те, що масова комунікація (далі – МК) є формою, засобом досягнення суспільних цілей, а саме забезпечення суспільних інтересів, потреб, завдань [13, с.21–25] і, дійсно, відносин. У філософському словнику МК дається таке визначення: "Масова комунікація – процес розповсюдження інформації (знань, духовних цінностей, моральних і правових норм і т.п.) за допомогою технічних засобів (друк, радіо, кінематограф, телебачення) на кількісно великі, розосереджені території" (перекладено нами) [14, с.204].

Вченими пропонувалися різні погляди на систему МК. Наприклад, Харольд Лассуелл запропонував схему масової комунікації, яку до цього часу деякі дослідники вважають класичною: "хто, що сказав, засобами якого каналу (засобу) комунікації, кому, з яким результатом". Пізніше (1967 рік) Х.Лассуелл модифікував цю схему так: "учасники комунікації – перспективи – ситуація – основні цінності - стратегії – реакції реципієнтів – ефекти [12, с.11]". У наш час В.Різуном подається наступна схема: "комунікант – повідомлення (висловлювання) – засоби спілкування – комунікат – фільтри (внутрішньосистемні – цінності, моральні засади, стани комунікаторів і т.д., позасистемні – вплив соціуму, наприклад, у вигляді цензури, телефонного права тощо) – ефекти як реакція комуніката [13, с.26]". Із запропонованих схем простежується тісний взаємозв'язок між тими (комунікантами), хто передає інформацію через засоби спілкування, і тими, хто її отримує (комунікати). Існує також реакція на отриману інформацію й ефект від неї, що, у свою чергу, показує ставлення і поведінку того, на кого була спрямована інформація. Це є актом спілкування, який на рівні соціальному вважаємо масовим спілкуванням і відповідно соціальною взаємодією.

Для прогресуючого розвитку суспільства успішне вирішення соціальних завдань великою мірою залежить від соціальної активності особистості. Але суспільство не може існувати, не маючи різносторонньої, точної інформації про дійсність, у тому числі, про сферу соціальних відносин. Засоби масової інформації (далі – ЗМІ) відіграють велику роль у формуванні такої активності.

Бурхливий ріст, поширеність, доступність масової інформації свідчать про зростаючу роль телебачення, радіо, преси, Інтернет. Особливого змісту набуває призначення і самої журналістики, що випливає з медійної ролі ЗМІ у суспільстві – необхідності служити суспільному інтересові та обслуговувати потреби своєї аудиторії [8, с.122]. Інформаційні потреби ми розглядаємо як потреби у повідомленнях певного змісту, форми, які потрібні людям для орієнтації в оточуючому середовищі, для уточнення образу картини світу, який сформувався у них, для вибору напряму поведінки і вирішення проблемних ситуацій, для взаємодії з соціумом. Усе зазначене сприяє формуванню соціально активної позиції особистості.

Для того, щоб з'ясувати роль ЗМІ у формуванні соціальної активності особистості, позбавленої волі, розглянемо деякі аспекти пенітенціарної науки.

Кримінально-виконавче право в Україні створює умови для виправлення і ресоціалізації засуджених до позбавлення волі, що є категоріями таких наук, як педагогіка і психологія [2, с.9]. Сфера застосування пенітенціарної педагогіки обмежується пенітенціарними закладами, й об'єктом пізнання пенітенціарної педагогіки є засуджений за здійснення злочину до позбавлення волі, який виправляться в результаті виховних відносин. Предметом пенітенціарної педагогіки є виховні відносини, що організовані в пенітенціарних закладах і забезпечують виправлення засуджених [3].

Специфіка пенітенціарної педагогіки полягає у тому, що виховний процес організовується в період дії кримінального покарання, тобто в системі заборон, яка супроводжує позбавлення волі. Метою виховного впливу в пенітенціарній

педагогіці є формування у засуджених законослухняної поведінки. У полі зору пенітенціарної педагогіки знаходяться особи, різні за віком, ступенем соціальної небезпечності та педагогічної занедбаності, різні за станом здоров'я, та за спрямованістю особистості. Різнорідність об'єктів пенітенціарної педагогіки зумовлює пошук у теорії і практиці найбільш ефективних форм, методів, засобів впливу на засуджених, причому в різних умовах, які залежать від режиму утримання засуджених [9, с.17].

Пенітенціарний заклад асоціюється у свідомості багатьох людей з місцем, де відбувають покарання злочинці. Таким же чином визначається свідомість і багатьох співробітників пенітенціарних закладів. Та виправлення осуджених є педагогічною метою. Досягти виправлення можна лише в умовах виховного процесу, організованого в пенітенціарних закладах, відповідно, пенітенціарний заклад повинен бути не тільки місцем для відбування покарань, але й передусім закладом зі своїми особливостями і закономірностями.

Засуджений до позбавлення волі, відбуваючи покарання в пенітенціарному закладі, є особистістю з усіма властивими їй специфічними ознаками, і відповідно спеціальним об'єктом виховного випливу, організованого з метою його виправлення. Умови ізоляції С.Вєтошкін розглядає як обов'язкові елементи примусовості, що супроводжують виховний процес, а не як сам факт позбавлення волі [3].

Розглянемо поняття "виправлення", "ресоціалізація", з точки зору пенітенціарної педагогіки. Виправлення – це внутрішній процес позитивних змін окремих якостей і, в цілому, спрямованості особистості, який створює готовність до самокерованої законослухняної поведінки. Виправлення є результатом спільної діяльності вихованця і вихователя. Ресоціалізація розглядається як самосвідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя у суспільстві. Система пенітенціарної науки ставить перед собою мету – реалізувати завдання ресоціалізації засуджених, тобто досягти таких змін особистісних якостей засудженого, які б дозволили повернути його в соціум, розраховуючи на його самокеровану та стабільну соціально-нормативну поведінку після звільнення [7].

Відповідно до частини 1 статті 1 Кримінально-виконавчого кодексу України "кримінально-виконавче законодавство України регламентує порядок і умови виконання та відбування кримінальних покарань з метою захисту інтересів особи, суспільства і держави шляхом створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених, запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами, а також запобігання тортурам та нелюдському або такому, що принижує гідність, поводженню із засудженими [9]".

Основними засобами виправлення і ресоціалізації засуджених є встановлений порядок виконання та відбування покарання (режим), суспільно корисна праця, соціально-виховна робота, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання, громадський вплив.

У практичній діяльності співробітників установ з виконання покарань мають реалізуватися принципи, що визначають головні напрями роботи із засудженими. Одним із таких є принцип тісного зв'язку процесу ресоціалізації з реальним життя, що передбачає поновлення та налагодження соціально корисних зв'язків

і відносин засуджених, постійне ознайомлення із соціально-економічними, політичними проблемами, формування у них позитивних соціальних установок, залучення засуджених до соціально корисної особистісно значущої діяльності.

Для цього необхідно використовувати різноманітні засоби масової інформації, залучати засуджених до читання газет, журналів, влаштовувати зустрічі із представниками різних громадських інститутів тощо, з відповідною педагогічною доцільною інтерпретацією інформації, що подається. При цьому важливо збирати інформацію (зокрема й із ЗМІ) про те, як живе його сім'я, родичі засудженого в теперішньому часі, в яких побутових та соціальних проблемах вони перебувають. Викладення таких фактів спонукає до виникнення у засудженого почуття вини перед сім'єю.

В Європейських пенітенціарних Правилах, до виконання яких прагне Українська держава, знаходимо наступні положення [5]: частина 2, стаття 45. Засуджені можуть регулярно дізнаватися про новини з газет, періодичних видань та інших публікацій, радіо- і телевізійних програм, лекцій або інших аналогічних джерел інформації з дозволу і під контролем адміністрації.

Для з'ясування стану зв'язку засуджених до позбавлення волі в Україні з реальністю через ЗМІ, ми звернулися до методу опитування, яке відбувалося у вигляді анкетування в червні 2009 року у Перевальській виховній колонії (с.м.т. Селезнівка Перевальського району Луганської області), Перевальській виправній колонії №15 (м. Перевальськ Луганської області), Донецькій виправній колонії №124 (м. Донецьк), Микитинській виправній колонії №87, Калінінській виправній колонії №27 (м. Горлівка), Західній виправній колонії №97 (м. Макіївка).

За способом розповсюдження анкети були роздаткового характеру, вони передбачали групове анкетування (ми залишалися присутніми при відповіді на питання, консультуючи щодо правил заповнення) [1, с.37–55].

Метою проведеного анкетування було з'ясування, на скільки засуджені окремих колоній України мають доступ до ЗМІ і яку інформацію в переважній кількості випадків отримують з неї.

Інтерпретування та аналіз одержаних результатів ми пояснюємо так.

Нами було опитано – 100 осіб. Дві анкети відбраковані через відмову (1 опитуваний здав чистий бланк; 1 відмовився відповідати через незнання української мови). Тому, підрахунок вели за кількістю – 98 осіб. У деяких випадках, за відсутності відповіді респондента на окреме питання, ми також робили відбракування.

Середній вік досліджуваних становив 27 років.

З числа опитуваних **60%** осіб засуджено за злочини проти власності (Статті ККУ 185-198); **16%** - за злочини проти життя та здоров'я особи (Статті ККУ 115-145); **11%** - за злочини у сфері обігу наркотичних засобів психотропних речовин, їх аналогів або прекурсорів та інші злочини проти здоров'я населення (Статті ККУ 305-327); **4%** - за злочини проти громадської безпеки (Статті ККУ 255-270); **3%** - за злочини проти безпеки руху та експлуатації транспорту (Статті ККУ 276-292); **2%** - за злочини проти громадського порядку та моральності (Статті ККУ 293-304); **1%** – за злочини проти основ національної безпеки України (Статті ККУ 109-114); **1%** – за злочини проти волі, честі та гідності особи (Статті ККУ 146-151); **1%** – за злочини проти статевої свободи та статевої недоторканості особи (Статті ККУ 152-156).

У відповідях на питання про час до звільнення ми обирали найбільший і найменший показники, у результаті маємо: від 1 місяця – до 12 років.

За сімейним станом отримали, що серед опитуваних неодружених – **78%**; одружених – **13%**; у цивільному шлюбі знаходиться – **4%**; розведені на момент опитування – **5%**.

На перше питання анкети "Чи маєте Ви в колонії доступ до засобів масової інформації?", ми отримали відповіді наступні: мають доступ – **77%** опитаних; не мають – **7%**; іноді користуються ЗМІ – **15%**; *"утримуються від ЗМІ самостійно"* – **1%**. Це свідчить про те, що у досліджуваних колоніях засуджені у переважній більшості випадків користуються ЗМІ, мають до них вільний доступ.

У підрахунках на питання 2 маємо одне відбракування і наступні відповіді. Засуджені, опитані нами, мають доступ до таких ЗМІ: телебачення – **80%**; радіо – **7%**; преса – **12%**; до Інтернет доступ відсутній. Отже, серед засобів масової інформації перевага надається телебаченню, а це є важливим для наших подальших досліджень.

На питання 3, де пропонувалося назвати телеканал, радіостанцію, газету, журнал, які переглядаються, слухаються, читаються засудженими найчастіше, ми отримали такі відповіді (маємо сім відбракувань). Серед телебачення пріоритетні місця посідають канали "Інтер" (**30%**), "1+1" (**14%**), "ICTV"(**9%**). За ними йдуть: ТРК "Україна" (**8%**); "М1" (**3%**); "5 канал" (**2%**); "Новий канал" (**2%**); СТБ (**1%**); 1 Російський канал (**1%**); "CNL" (**1%**). **6%** респондентів зазначили, що ними переглядаються випуски новин на телеканалах; і **2%** не конкретизували свою відповідь, вживаючи конструкцію "*різні телеканали*".

Досліджувані назвали радіостанції, яким надається перевага у їхніх колоніях. Це – радіо "Шансон" (**5%**) і XIT FM (**3%**). Також опитувані слухають Радіо "Май" (**2%**); Люкс FM (**2%**); "Точка" (**2%**); Класне Радіо (**2%**); Русское радио (**2%**); РТВ FM (**1%**); "Европа" + (**1%**); Авторадіо (**1%**); Ретро FM (**1%**); *"різні радіостанції"* слухає **1%** опитаних.

Серед друкованих видань були названі наступні *журнали* ("Автомир" – **3%**, "Ринг" – **2%**, "PLAYBOY" – **1%**, "Men's Health" – **1%**, "Максим" – **1%**, "Телегид" – **1%**); *газети* ("Закон і обов'язок" – **18%**, "Факты" – **2%**, "Донецкие новости" – **2%**, "Аспекти" – **1%**, "Урядовий кур'єр" – **1%**, "Голос України" – **1%**, "Публіка" – **1%**, "Кримінальний експрес" – **1%**, "Народна воля" – **1%**, "Тюрма і воля" – **1%**, "Резон" – **1%**, "Вечерняя Горловка" – **1%**, "Комсомольская правда" – **1%**, "Сьогодні" – **1%**, "Ваша судьба" – **1%**). Також, у процесі опитування з'ясувалося, що засуджені читають "*усі можливі газети і журнали"* – ***4%***; "*місцеві газети"* – **1%**; "*різні газети"* – **1%**; "*релігійну літературу" (Біблія)* – **3**%.

Як бачимо, названі телеканали, радіостанції, газети і журнали свідчать про різноплановість тематик, які цікавлять засуджених, а також є у наявності, серед тих ЗМІ, якими вони користуються

У четвертому питанні респондентам пропонувалося визначити, яку функцію для засуджених виконують ЗМІ у колонії. У відповіді дозволялося обрати декілька варіантів, або дописати власну відповідь. Маємо 2 відбракування і в результаті такі варіанти відповідей. Засоби масової інформації у колонії "дозволяють отримувати інформацію про події у зовнішньому світі" – **74%**; "дозволяють підняти свій інтелектуальний рівень" – **36%**; "дають можливість відпочити" – **31%**; "примушують замислитися над своїм життям" – **31%**; "дають інформацію, про яку потім можна поговорити з товаришами" – **24%**. Додаткові відповіді маємо наступні: "*усе вищесказане"* – **1%**; "*задовольняє цікавість"* – **1%**; "*усе потроху"* – **1%**; "*дозволяє пізнати більше для подальшого існування у світі"* – **1%**; "*допомагає візуально бути із зовнішнім світом"* – **1%**; "*слухаю музику (радіо) для гарного настрою"* – **1%**; "*розширюю світогляд"* – **1%**; "*для володіння інформацією і пізнання точки зору інших"* – **1%**; "*дозволяють зануритися у події, пережити їх і пригадати хороше"* – **1%**; "*досягнути інтелектуального розвитку"* – **1%**.

На нашу думку, отримані результати свідчать про бажання засуджених бути у зв'язку із зовнішнім світом і в більшості випадків отримувати інформацію про реальність для розширення світогляду, підняття інтелектуального рівня, отримання власної оцінки події і пов'язування із власним життям.

Нас в опитуванні цікавило також, якого характеру інформацію бажають отримувати засуджені до позбавлення волі із ЗМІ. У питанні 5 нами було отримано наступні відповіді. Освітнього характеру інформація цікавить – **51%** респондентів, політичного – **38%**; економічного – **33%**; релігійного – **16%**; будь-яку інформацію хотіли б отримувати – **15%**. Маємо додаткові відповіді: про *психологію* – **3**%; про *спорт* – **2%**; *усю можливу* – **2%**; *науково-пізнавальну* – **2%**; про *техніку* — **1%**; *приємну інформацію* – **1%;** *історично-археологічну* – **1%**; про *автомобілі* – **1%**; про *сім'ю і самостійне життя* – **1%**; про *музику* – **1%**; *про Закони України* – **1%**.

Можемо сказати, що для засуджених інформація має важливе значення, особливо, якщо вона стосується освіти (що вказує на бажання змінити на краще свій, знову ж таки, інтелектуальний рівень) і політично-економічного стану у країні.

Пропонувалося засудженим подумати і над рівнем поінформованості про події у країні й у світі. Маємо сім відбракувань на це питання (6) і такі відповіді: **45%** респондентів вважають себе достатньо поінформованими; **38%** – ні; не знають – **14%**; і додатково *"не зовсім"* – **1%**.

Це примушує замислитися над якістю отримуваної інформації засудженими, і про здатність її сприймати й розуміти вірно. Ми не отримали навіть **50%** упевнених відповідей, що говорить про досить низький рівень обізнаності про події у зовнішньому світі.

У питанні 7 (маємо одинадцять відбракувань) отримали, що інформація, подана у ЗМІ, стимулює оцінку зовнішнього світу, до якого засуджені повернуться в майбутньому, з позитивних позицій – **49%**; з негативних позицій – **11%**; не знає – **31%**. Також, респонденти дали свій варіант відповіді, у якому зазначили, що *"це просто інформація"* – **3%**; "*дає можливість оцінити зовнішній світ* з *більш реальних позицій"* – **2%**; "вона *нав'язує точку зору"* – **1%**; "*приховує реальність"* – 1%; "*інформація не здатна змінювати думки"* – **1%.**

Отже, у переважній кількості випадків, засуджені оцінюють отриману інформацію про зовнішній світ позитивно. Хоча значна кількість респондентів ставиться до неї з сумнівом, про це свідчить невпевненість щодо надання власної оцінки.

В останньому, восьмому, питанні респондентам запропоновано було дати

відповідь на питання про те, чи здатна інформація, подана у ЗМІ, сприяти поновленню у суспільстві. Маємо десять відбракувань і наступні відповіді. **75%** опитаних вважають, що інформація допоможе; не вважає так – **6 %** і не знає – **15 %**. Також, ми отримали додаткові відповіді: "*сумніваюсь у цьому"* –**1%**; "*життя покаже"* –**1%**; "*може допомогти, але не знаю"* –**1%**; "*допоможе, але не багато"* – **1%**.

Дані свідчать, що до отриманої із ЗМІ інформації, в переважній своїй кількості, респонденти ставляться як до такої, що може впливати на їх ресоціалізацію після повернення з місць позбавлення волі, але про значний позитивний ефект, як реакцію на інформацію із ЗМІ, ми не можемо сказати.

На основі проведених нами теоретичних і практичних досліджень ми робимо ***висновки***, що засоби масової інформації виступають одним із факторів ресоціалізації засуджених, а саме – допомагають підтримувати конструктивно-оптимістичний зв'язок із зовнішнім світом. Вважаємо, що поставленої мети досягнуто частково. ЗМІ дійсно виконують значну роль у пенітенціарній педагогіці, розрахованій на виправлення й ресоціалізацію засуджених до позбавлення волі. Та особливості такого впливу, поки що досліджені недостатньо. Крім того, багатьма психологами висловлюється думка про те, що основа для перевиховання засудженого має здійснюватися не ззовні нього, а зсередини. То ж, чи здатні ЗМІ сприяти внутрішній зміні засудженого – у цьому вбачаємо перспективи подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка А.М. Правовое положение осужденных к лишению свободы: пособие / А.М. Бандурка, В.П. Севастьянов – Харьков: Основа; Университет внутренних дел, 1997. – 242 с.
2. Богатирьов І.Г. Українська пенітенціарна наука: монографія / Богатирьов І.Г. – Х.: Харків юридичний, 2008. – 294 с.
3. Ветошкин С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике [Електронний ресурс]: монография. – Режим доступу до видання: http://www.oim.ru/reader
4. Гавенко В.Л., Брагина К.Р., Хаустов М.Н. Анализ факторов, сочетающихся с возникновением тревожной и депрессивной симптоматики у лиц молодого возраста, отбывающих наказание в колонии-поселении // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2004. – № 3. – С. 44–48.
5. Европейские пенитенциарные Правила [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_032
6. Карпачова Н.І. Доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини "Про стан дотримання та захисту прав і свобод людини в Україні" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ombudsman.kiev.ua/d1_zm.htm
7. Кілічава Т.М. Проблеми отримання вищої освіти засудженими до позбавлення волі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.surte.ukrbiz.net/archtext.ukrbiz?arch=13529&artid=12564
8. Квіт Сергій. Масові комунікації: підручник / Сергій Квіт. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 206 с.
9. Кримінальний кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2341-14
10. Основи пенітенціарної педагогіки і психології: навчальний посібник [С.Ю. Замула, В.А. Костенко, В.І. Мандра та ін.]. – Біла Церква, 2003. – 101 с.
11. Парфанович І.І. Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Парфанович Іванна Іванівна. – Т., 2002. – 218 с.

12. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации / Академия наук СССР, Институт языкознания. – М: Издательство наука, 1974. – 148 с.
13. Різун В.В. Теорія масової комунікації: підруч. для студ. галузі 0303 "журналістика та інформація" / В.В. Різун. – К.: Видавничий центр "Просвіта", 2008. – 260 с.
14. Философский словарь. / Под ред. М. М. Розенталя. – М., 1972.

НАШІ АВТОРИ

Андрощук Аліна Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, директор Центру перекладу Міжрегіональної Академії управління персоналом (Київ, Україна).

Андрухович Алла Анатольевна – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Национальной академии Службы безопасности Украины (Киев, Украина).

Ахутина Татьяна Васильевна – доктор психологических наук, профессор, зав. лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; зав. лаборатории трудностей обучения МГППУ (Москва, Россия).

Богуш Алла Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, дійсний член АПН України, заслужений діяч науки і техніки (Одеса, Україна).

Василькевич Ярослава Зіновіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" (Переяслав-Хмельницький, Україна).

Галунова Наталія Миколаївна – старший викладач кафедри загального та прикладного мовознавства філологічного факультету ХНУ ім. В.Н. Каразіна (Харків, Україна).

Горошко Елена Игоревна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации и иностранного языка Национального технического университета "Харьковский политехнический институт" (Харьков, Украина).

Дьяконов Геннадій Віталійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.К.Винниченка (Кіровоград, Україна).

Заболотна Тетяна Валентинівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" (Переяслав-Хмельницький, Україна).

Зачесова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН (Москва, Россия).

Калинкина Екатерина Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии Международного славянского института (Москва, Россия).

Калмикова Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії "Психолінгвістика розвитку дитини" ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" (Переяслав-Хмельницький, Україна).

Карп'юк Марія Денисівна – кандидат філологічних наук, доцент ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди" (Переяслав-Хмельницький, Україна).

Компанцева Лариса Феликсовна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода Национальной академии Службы безопасности Украины (Киев, Украина).

Корніяка Ольга Миколаївна – доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (Київ, Україна).

Кужільна Любов Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, Україна).

Кузнєцова Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики та філології Сумського державного університету, докторант Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Суми, Україна).

Навальна Марина Іванівна – кандидат філологічних наук, докторант Інституту української мови Національної академії наук України (Переяслав-Хмельницький, Україна).

Ніколайчук Інна Олександрівна – викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, Україна).

Осова Ольга Олексіївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземної філології Харківського гуманітарно-педагогічного інституту (Харків, Україна).

Пальчевська Олександра Святославівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-соціальних дисциплін РІ ВМУРОЛ "Україна" (Рівне, Україна).

Пилипчук Светлана Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка как второго иностранного Факультета восточных языков Дальневосточного государственного гуманитарного университета (Хабаровск, Россия).

Роменкова Валентина Андреевна – доктор психологии, асоц. профессор Рижской академии педагогики и управления образованием (Рига, Латвия).

Румянцева Ирина Михайловна – доктор филологических наук, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института языкознания Российской Академии Наук (Москва, Россия).

Слободяник Тетяна Валентинівна – аспірантка кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.К.Винниченка (Кіровоград, Україна).

Супрун Людмила Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, докторант Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Вінниця, Україна).

Тамерьян Татьяна Юльевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л.Хетагурова (Владикавказ, Россия).

Харченко Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та методики навчання, науковий співробітник лабораторії "Психолінгвістика розвитку дитини" ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" (Переяслав-Хмельницький, Україна).

Холод Олександр Михайлович – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри масової комунікації Інституту журналістики Київського міжнародного університету (Київ, Україна).

Цейтлин Стелла Наумовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой детской речи, зав. лабораторией детской речи Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, ведущий научный сотрудник Института лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург, Россия).

Шаяхмет Асель Кинаяткызы – кандидат филологических наук, доцент, зав. 1-й гуманитарной кафедрой иностранных языков Казахского национального университета имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан).

Шевченко Анна Сергіївна – викладач кафедри інженерної педагогіки і мовної підготовки Криворізького технічного університету; аспірантка кафедри журналістики Запорізького Класичного приватного університету (Кривій Ріг, Україна).

Щербакова Наталя Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (Харків, Україна).

Шибаева Светлана Николаевна – аспирантка Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российской Федерации, (Москва, Россия).