

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЧЕМПОЄШ ВАЛЕНТИНА ВІКТОРІВНА

УДК 811.161.2'[367+37](043.3)

**НАВЧАЛЬНИЙ МОВОЗНАВЧИЙ ТЕКСТ:
СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНИЙ ТА
ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

Спеціальність 10.02.01 – українська мова

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філологічних наук

Науковий керівник –
кандидат філологічних наук,
доцент Гальона Наталія Павлівна

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНОГО МОВОЗНАВЧОГО ТЕКСТУ.....	11
1.1. Текст і дискурс як об’єкти лінгвістичних досліджень.....	11
1.2. Співвідношення понять <i>дискурсу, тексту та мовлення</i>	19
1.2.1 Текст і дискурс.....	20
1.2.2 Мовлення і дискурс.....	27
1.3. Типологія дискурсу.....	30
1.4. Зміст понять <i>науковий, навчальний, педагогічний та освітній дискурс</i>	35
1.5. Комунікативні-прагматичні та структурно-семантичні особливості навчального мовознавчого тексту.....	44
Висновки до розділу1.....	50
РОЗДІЛ 2. СЕМАНТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ПАРАМЕТРИ НАВЧАЛЬНОГО МОВОЗНАВЧОГО ТЕКСТУ.....	51
2.1. Квалітологія навчальних мовознавчих текстів.....	51
2.2. Інформативність як головна ознака навчальних мовознавчих текстів.....	55
2.3. Інтерпретаційність мовних фактів у тексті.....	65
2.3.1. Пояснювально-ототожнювальні сполучники як засіб реалізації пояснення	75
2.3.2. Функції пояснювально-виокремлюваних сполучників у навчально-науковому тексті.....	82
2.4. Однозначність і точність висловлень.....	86
2.5. Аргументованість висловлень.....	89
2.6. Об’єктивність та узагальненість позиції автора в	

навчальних мовознавчих текстах	94
2.7. Реалізація категорій зв'язності та цілісності в навчальному мовознавчому тексті.....	96
2.7.1. Поняття звязності та цілісності тексту.....	98
2.7.2. Структура і функції заголовків.....	98
2.7.3. Загальна структура навчального мовознавчого тексту	101
2.7.4. Логіка викладу у навчальному мовознавчому тексті...	113
2.7.5. Послідовність презентації навчальної інформації.....	117
Висновки до розділу 2.....	124
РОЗДІЛ 3. ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО	
МОВОЗНАВЧОГО ТЕКСТУ.....	127
3.1. Прагматична зорієнтованість навчальних мовознавчих текстів.....	127
3.2. Прагматичні типи речень навчального мовознавчого тексту.....	134
3.2.1. Констативи.....	136
3.2.2. Директиви.....	140
3.2.3. Квеситиви.....	147
3.3. Діалогічність як принцип побудови та функціонування навчального мовознавчого тексту.....	149
3.3.1. Синтаксис суб'єктного мовлення	150
3.3.1.1. Метаавторська позиція у текстах науково-навчального підстилю.....	152
3.3.1.2. Засоби вираження модальності у навчальному мовознавчому тексті.....	154
3.3.1.2.1.Суб'єктно-модальна семантика вставних слів.....	159
3.3.1.2.2.Комуникативно-прагматичні функції вставлених конструкцій.....	162

Висновки до розділу 3.....	167
ВИСНОВКИ	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЇХ УМОВНИХ СКОРочЕНЬ	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	177

ВСТУП

Наприкінці ХХ століття перед лінгвістичною наукою постало завдання оновлення підходів до аналізу мовної системи, виникли нові наукові напрями на перетині різних галузей знань. Одним із них є комунікативна лінгвістика, у межах якої розглядають, зокрема, навчально-наукову комунікацію, що виникла як результат інтеграції лінгвістики з науково-навчальним процесом та залучення досягнень психології, соціології, педагогіки, дидактики, культурології. Дослідження мови як абстрактної системи знаків поступилося місцем аналізу її у функціонуванні, у мовленнєвій реалізації, яка залежить від особливостей комунікативної ситуації. Новий антропоцентричний підхід спрямував дослідницьку увагу на вивчення мови як такої, що існує в людині, для людини і реалізується через людину. У зв'язку з цим особливий інтерес дослідників викликають мовні засоби, що мають яскраві антропоцентричні характеристики. Залучення до наукової парадигми різноманітних параметрів мовних ситуацій сприяло розвитку теорій мовленнєвої діяльності, мовленнєвих актів, ефективного мовлення, дискурсу й виникненню нових об'єктів дослідження.

Напрацювання в галузі лінгвістики тексту в останні десятиліття збагатилися розвідками, у яких текст розглянуто як одиницю мовної комунікації, що репрезентує низку комунікативно-прагматичних категорій. І сьогодні одним із провідних напрямів сучасної лінгвістики залишається аналіз комунікативно-прагматичних параметрів тексту, дослідження дискурсу як «тексту в дії» (Ш. Баллі (1955), А. Вежбицька (1978), Т. ван Дейк (1981), Н. Арутюнова (1990), Ю. Степанов (1995), М. Бахтін (1997), Г. Почепцов (1999), Т. Радзієвська (1999), С. Коновець (2002), К. Серажим (2002), В. Шинкарук (2002), Ф. Бацевич (2009), О.Селіванова (2002)). В українському мовознавстві досліджено деякі аспекти рекламного (С. Гузенко, 2014), художнього (Н. Кондратенко, 2012), політичного (С. Онуфрив, 2005)

дискурсів. Водночас найменш дослідженими є науковий та навчальний тексти, зокрема в аспекті їх комунікативно-прагматичного спрямування.

Категорії та засоби наукового тексту розглянуто в розвідках Н. Ботвиної (1998), С. Малихіної (2000), Н. Непійводи (2001), О. Баженової (2003), М. Гінзбурга (2007), Г. Онуфрієнко (2009), І. Житар (2011), В. Коваленко (2010), С. Шепітько (2010) та інших дослідників. У працях сучасних мовознавців стали актуальними й спроби аналізу *навчального (освітнього, педагогічного)* дискурсів (які то розрізняють, то ототожнюють). Критерії виокремлення цього типу тексту-дискурсу та його ознаки досліджено в розвідках О. Коротєєвої (1998), І. Карасика (2000), А. Габідулліної (2009), Ю. Щербініної (2010), О. Томіліна (2015) та ін.

Специфіку сучасного навчального мовознавчого тексту почали вивчати порівняно недавно, що зумовлено певними чинниками: внутрішніми потребами лінгвістичної науки; власне дидактичними проблемами аналізу мовознавчого мислення у його зв'язку з навчальним процесом; необхідністю побудови передбачуваних моделей та розробки методів аналізу навчальних філологічних текстів; соціальним замовленням, ініціатором якого є певна частина педагогічної (наукової) спільноти, яка прагне зрозуміти сутність навчальної комунікації. Навчальний текст – це кінцевий результат навчальної текстової комунікації, що містить переповідання наукової інформації, яку потрібно осмислити і запам'ятати адресатові. У навчальних мовознавчих текстах, що інтегрують ознаки навчального та наукового текстів-дискурсів, висвітлюється наукова лінгвістична інформація, але спрощена, узагальнена, інтерпретована автором тексту. Проте дотепер не було здійснено комплексного дослідження семантико-синтаксичних та комунікативно-прагматичних особливостей навчального мовознавчого тексту.

Актуальність теми дослідження зумовлена загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних розвідок на розгляд текстових ознак з урахуванням їх прагматичного ефекту та дискурсивного потенціалу. Аналіз структурних одиниць, що формують тексти навчального мовознавчого дискурсу, та їх

семантичного наповнення сприяє розкриттю закономірностей зв'язку мови і мислення у навчальному процесі, вивченню процесів створення лінгвістичного тексту та його впливу на адресата. Актуальність обраної теми посилена також недостатнім вивченням прагматичних особливостей мовленнєвої репрезентації навчального мовознавчого тексту для виявлення його дискурсивної специфіки та умов досягнення прагматичної мети.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження відповідає науковій проблематиці кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Лінгводидактичний опис функціонування української мови». Тему дисертації схвалено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 16 січня 20163 року) і затверджено Науковою координаційною радою «Українська мова» Інституту української мови НАН України (протокол № 64 від 19 березня 2013 року). Уточнено тему дисертаційного дослідження Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 15 від 23 червня 2016 року).

Мета роботи – з'ясувати семантико-синтаксичні та комунікативно-прагматичні особливості навчального мовознавчого тексту.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- обґрунтувати теоретичні засади визначення понять «текст», «дискурс», «навчальний мовознавчий текст-дискурс»;
- схарактеризувати диференційні ознаки навчального мовознавчого тексту;
- проаналізувати семантико-синтаксичні параметри вияву інформативності, інтерпретаційності та аргументованості у мовознавчому навчальному тексті;
- з'ясувати ознаки цілісності та зв'язності навчального мовознавчого тексту;
- описати прагматичні типи речень у навчальному мовознавчому

тексті;

•дослідити комунікативно-прагматичні функції засобів модальності у навчальному мовознавчому тексті

Об'єктом дослідження є навчальні мовознавчі тексти, представлені у навчальних підручниках та посібниках з української мови.

Предмет дослідження – семантико-синтаксичні та комунікативно-прагматичні параметри навчального мовознавчого тексту.

Джерельною базою дисертації стали навчальні мовознавчі тексти, дібрані з підручників та посібників для вищої школи з курсу сучасної української літературної мови» та окремих його розділів (фонетики, лексикології, фразеології, морфеміки, словотвору, морфології, синтаксису, стилістики. Такою базою фактичного матеріалу слугували: Бевзенко С. П. Сучасна українська мова. Синтаксис / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К. : Вища шк., 2005. – 270 с.; Безпояско О. П. Граматика української мови. Морфологія / О. П. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.; Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.; Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – Вид. 4-е. – К. : Вища шк., 1972. – Ч. 1. – 402 с.; Плющ М. Я. Граматика української мови : У 2 ч. – Ч. І. : Морфеміка. Словотвір. Морфологія / М. Я. Плющ. – К. : Вища шк., 2005. – 286 с.; Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1992. – 248 с.; Сучасна українська літературна мова / За ред. М. Я. Плющ. – 4-е вид., стереотип. – 2003. – 430 с. та інші.

Специфіка об'єкта і мета дослідження зумовили використання таких наукових **методів**: *описового* (у виокремленні синтаксичних засобів, їх класифікації та інтерпретації), зокрема прийомів контекстного (для дослідження мовних та позамовних чинників, які впливають на засоби вираження навчального мовознавчого дискурсу) та компонентного аналізу

(для з'ясування та опису семантики досліджуваних лексико-синтаксичних одиниць, їхніх семантико-прагматичних особливостей); *функціонального* (у дослідженні особливостей передавання інформації засобами синтаксичних одиниць та визначенні їх семантико-прагматичних функцій); а також **прийомів аналізу словникових дефініцій** (у розгляді змістових текстових ознак та засобів вербалізації модальності й інтенції у навчальному мовознавчому тексті), *кількісних підрахунків* (для з'ясування продуктивності й частоти використання тих чи тих синтаксичних конструкцій та їх ефективності у навчальних текстах).

Наукова новизна результатів, отриманих здобувачем і поданих на захист, полягає в тому, що в дисертації вперше в українському мовознавстві обґрунтовано визначення навчального мовознавчого тексту та навчального мовознавчого дискурсу як різновиду інституційного дискурсу; виявлено диференційні текстові ознаки та особливості їх реалізації у навчальному мовознавчому тексті-дискурсі (інформативності, інтерпретаційності, аргументованості, узагальненості тощо); виконано семантико-синтаксичний аналіз суб'єктного мовлення у навчальних мовознавчих текстах; описано мовні засоби, що забезпечують реалізацію комунікативних настанов; проаналізовано основні прагматичні типи речень навчального мовознавчого тексту.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає в поглибленні новими відомостями теорій комунікативної лінгвістики, прагмалінгвістики, дискурсології, та навчальної комунікації; у розвитку теоретичних положень про текстові категорійні ознаки та мовну організацію навчального мовознавчого тексту. Матеріали дисертації є певним внеском у розробку понять наукового, освітнього та педагогічного дискурсів та навчальної комунікації. Дослідження мовних засобів навчального мовознавчого дискурсу сприятимуть уточненню знань про функціональний потенціал компонентів навчальної комунікації.

Практичне значення виконаного дослідження полягає в можливості використання його результатів у лекційних курсах з лінгвістики тексту, стилістики, синтаксису української мови; в спецкурсах із дискурсології, прагмалінгвістики, теорії мовної комунікації. Висновки та матеріали дослідження можуть бути застосовані у виборі мовленнєвих засобів під час створення навчальної літератури; у підготовці курсових та магістерських робіт студентів філологічних спеціальностей.

Апробація. Положення дисертаційного дослідження викладено в доповідях на щорічних звітно-наукових конференціях викладачів і аспірантів кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2011-2015); Всеукраїнській науковій конференції «Граматичні та семантичні аспекти функціонування мовних одиниць» (Ніжин, 2011); на міжнародних наукових конференціях: «Естетичні та моральні ідеали українського народу в Шевченковому слові (До 200-річчя від дня народження Тараса Григоровича Шевченка)» (Київ, 2013), «Функціональна природа тексту як лінгвoseміотичного, комунікативного і мовно-мисленнєвого утворення» (Київ, 2014), «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації» (Остріг, 2015); «Лінгвістичний простір вищої школи драгомановців (до 95-річчя кафедри української мови та 180-річчя Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова)» (Київ, 2015).

Результати роботи викладено в 7 публікаціях, 5 з яких надруковано в наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному фаховому збірнику.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, списку використаних джерел і їх умовних скорочень. Повний обсяг дисертації – 201 сторінка, із них основного тексту – 173 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНОГО МОВОЗНАВЧОГО ТЕКСТУ

1.1. Текст і дискурс як об'єкти лінгвістичних досліджень

Проблемі дослідження тексту присвячені праці Е. Бенвеніста (1974), Т. ван Дейка (1989), Н. Арутюнової (1977), М. Беллєрта (1978), І. Гальперіна (1981), М. Плющ (1984), Л. Мацько (1984), Ю. Караулова (1987), М. Бахтіна (1997), О. Кубрякової (1997, 2000), В. Чернявської (2001, 2010, 2013), В. Почепцова (2001), О. Селіванової (2002, 2006, 2008), Ф. Бацевича (2009), В. Карасика (2002, 2004), Н. Валгіної (2003), М. Макарова (2003), С. Єрмоленко (2004), В. Дем'янова (2005), В. Борботько (2007), Ю. Прохорова (2009), Л. Кравець (2009), К. Серажим (2009), І. Арнольд (2011), Н. Кондратенко (2012), О. Мацько (2013), С. Гузенко (2013), О. Калита (2015) та ін. Проте деякі питання сутності, видів, функціонування текстів, співвідношення понять тексту, дискурсу та мовлення досі остаточно не з'ясовані. Крім того, переорієнтованість мовознавчої науки від формально-синтаксичного опису мовних одиниць до з'ясування особливостей їхнього функціонального призначення зумовлює потребу розглядати різні види тексту в комунікативному аспекті.

Людська думка може бути висвітлена за допомогою мови та подана у формі тексту. Текст тут виступає як особлива система, якій притаманні завершеність та цілісність, а також внутрішня зв'язність та послідовність. За кожним текстом стоїть система мови як загальнозрозумілої системи знаків. І водночас кожен текст є одиничним, індивідуальним і неповторним носієм певних смислів, в чому і полягає його значущість [151; 14].

Як об'єкт дослідження текст по-різному визначають у мовознавстві. Багатогранність поняття *текст* дозволяє мовознавцям виділити в ньому те, що є основним, розкриває онтологічні та функціональні особливості цього

лінгвістичного явища: текст є свідомо організованим результатом мовленнєвого процесу. Він настільки складне й різнобічне явище, що з'явилася необхідність врахувати і його розмитість, і невизначеність тих чи тих системних, онтологічних і функціональних особливостей [65; 3].

Текст, на думку сучасних дослідників, доцільно тлумачити як особливий різновид і кінцевий результат творення мовлення, що характеризується завершеністю, об'єктивованій у вигляді письмового документа, складається із назви (заголовка) та особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, та стилістичного зв'язку, має чітке призначення та прагматичну настанову.

Усне мовлення має лише звукову реалізацію, розраховану на слухове сприйняття; воно лінійне, це рух, процес. Дискретність усного мовлення спостерігається лише в зафіксованому вигляді. Однак його фіксація не є текстом у тому розумінні, яке подане у визначенні. Текст – це не спонтанне мовлення; він імпліцитно розрахований на слухове сприйняття, це не лише рух чи процес, він має ознаку стабільності. Отже, на думку мовознавців, текст характеризується подвійною природою – станом спокою та руху. Представлений у послідовності дискретних одиниць, текст перебуває у стані спокою, а ознаки руху виявляються в ньому імпліцитно. Коли ж текст відтворюється (читається), він перебуває у стані руху, і тоді ознаки спокою виявляються в ньому імпліцитно. Під час читання тексту відбувається перекодування повідомлення: розраховані на зорове сприйняття, сигнали коду трансформуються у слухові сигнали, повністю не втрачаючи при цьому характеристик першого коду [65; 19].

На позначення зв'язного тексту в сукупності прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших факторів у лінгвістичних теоріях з'явився термін *дискурс*, що означає аналіз тексту в аспекті *події* [13; 136-137]. Розширення лінгвістичних засобів аналізу висловлювань, яке передбачало врахування їх синтаксису, семантики, прагматики, виявило й

соціокультурний вимір дискурсу, розкрило його пізнавальні характеристики.

У сучасній лінгвістиці поняттєвий діапазон терміна *дискурс* широкий. Різні його тлумачення пов'язані із обраним аспектом вивчення. Дискурс співвідносять із мовною системою в цілому і визначають як «мову в мові», або з текстом як макрознаком (дискурс як сукупність текстів), або з процесом створення тексту / висловлення та формування мовної / когнітивної картини світу [2; 42-43].

Дискурс є центральним моментом людського життя «в мові», того, що Б. Гаспаров називає мовним існуванням: «Будь-який акт вживання мови – чи це високохудожній твір, чи невелика репліка в діалозі – уособлює частку безперервного руху людського досвіду. У цій своїй функції він вбирає в себе і віддзеркалює унікальний збіг обставин, за яких і для яких він був створений» [66; 10]. До цих обставин належать: 1) комунікативна мета автора; 2) взаємини автора і адресатів; 3) обставини різного характеру; 4) загальні ідеологічні риси та стилістичний клімат епохи загалом і того певного середовища та особистостей, яким прямо або опосередковано адресовано повідомлення; 5) жанрові та стильові риси як самого повідомлення, так і його комунікативної ситуації; 6) безліч асоціацій з попереднім досвідом, що пов'язані з цією мовною дією [66; 10]. Людський досвід має етнокультурні моделі поведінки, які реалізуються свідомо і несвідомо, багатозначно виражені в мові і зафіксовані в значенні і внутрішній формі одиниць мови.

Уперше термін *дискурс* (фр. discours) було вжито в 50-х рр. ХХ ст. у працях Е. Бенвеніста, який досліджував особливості мовлення. Учений розкрив нове тлумачення цього слова у французькій лінгвістиці: *дискурс* – це «мова в дії», «акт мовлення», «висловлювання», тобто «перетворення мовлення в дію як індивідуальний акт» [34; 312]. Отже, спочатку дискурс тлумачили як мовленнєве повідомлення, як будь-яке зв'язне мовлення [254; 474], що перевищує за обсягом фразу й розглядається як послідовність фраз [253; 156]; воно зумовлює наявність комунікаторів: адресата, адресанта, а

також наміри адресанта певним чином вплинути на свого співрозмовника [33; 276-279].

У 1952 р. виходить друком стаття З. Харріса «Discourse analysis», присвячена методу дистрибуції: аналіз зв'язного мовлення дає змогу розширити можливості дескриптивної лінгвістики і вийти за межі одного речення в певний момент часу для співвіднесення культури та мови [254; 2]. Об'єктом аналізу вченого стає послідовність висловлювань, фрагменти текстів. Так на цей час у мовознавстві з'являються два різних об'єкти дослідження: З. Харріс тлумачить дискурс як частину великого тексту (більшу за речення). Первинне тлумачення визначило спрямування аналізу дискурсу на дослідження формальної структури. В. Дем'янков називав такий підхід З. Харріса формалістичним, наголошуючи, що прийоми З. Харріса спрямовані на розв'язання двох проблем: 1) поширення методів дескриптивної лінгвістики за межі окремо взятого речення; 2) співвідношення культури й мови, вербальної та невербальної поведінки [80; 280]. Згодом розвивається смисловий підхід до визначення *дискурсу*. У 70 х рр. *дискурс* розглядають як зв'язний текст або мовлення, «вживання мови» (G. Brown, G. Yule), як експлікацію позиції мовника у висловлюванні (Е. Бенвеніст) як «два або кілька речень, що перебувають у смисловому зв'язку» [100; 168].

Дискурс як складне багаторівневе явище і досі не отримало єдиного витлумачення в науковій літературі. Потрактування дискурсу як інтерактивного явища, вияву комунікативної діяльності дає підстави досліджувати його особливості через текст (усний та писемний), занурений у комунікативну ситуацію. Дискурс як «зв'язний текст; усно-розмовна форма тексту; діалог; група висловлювань, пов'язаних між собою за змістом; мовленнєвий витвір – письмовий та усний» [163; 33]. Наявні підходи до потлумачення *дискурсу* виявляють три основні характеристики цього поняття: 1) з формального погляду *дискурс* – це одиниця мови, «понад рівнем речення» [259; 23]; 2) в плані змісту *дискурс* пов'язаний з використанням

мови в соціальному контексті, уживання мови в усіх її різновидах; 3) за своєю організацією *дискурс* є інтерактивним, тобто діалогічним; це втілення засобів мови в оточенні соціальних, психологічних і культурних обставин спілкування особистостей [143; 85-87].

Дискурс визначали і як будь-який кінцевий проміжок мовлення, що є певною єдністю за змістом, передається з вторинними комунікативними цілями та має відповідну внутрішню організацію... [23; 443], а також як будь-який процес мовлення, що має у своїй структурі мовця і слухача разом із бажанням першого впливати на другого [255; 17]. З часом поняття *мовлення* почали ототожнювати з поняттям *дискурс*, а потім розмежовувати, що пов'язано з прагненням увести в класичне протиставлення мови та мовлення третій член – щось більш парадоксальне і більш мовленнєве, ніж саме мовлення, і одночасно те, що можна вивчати за допомогою традиційних лінгвістичних методів; більш формальне, більш мовне [116].

Дискурс як мовлення (у визначенні Ф. де Соссюра – *languageinuse* (мовлення в дії) нерідко протиставляють найближчому до нього поняттю – *тексту*, відзначаючи при цьому тісну взаємозумовленість у їх реалізації: дискурс має своє вираження в тексті, а текст виникає в процесі дискурсу [232; 11]. Дискурс – це будь-який текст (або частина тексту), в якому є вияви того самого мотиву [130; 150]; когерентний текст [28; 172]; вияв мови як соціально-психологічної системи у вигляді емпіричного знака, реалізація тексту в «живому мовленні» і водночас об'єкт досліджень, спрямованих на створення теорії використання мови [208; 34]. З цього погляду, найпереконливішим є визначення дискурсу як тексту, утвореного внаслідок мовленнєвої діяльності представників певної лінгвокультурної спільноти, який розглядають у сукупності його лінгвістичних параметрів та соціокультурного контексту [220; 162].

Різні підходи до тлумачення дискурсу сприяють розвитку дискурсології. Багато вчених виокремили дискурс як одиницю аналізу, що індивідуалізує його. Дискурс почали визначати з урахуванням його

когнітивних та комунікативно-прагматичних характеристик. З цього погляду дискурс – це передусім своєрідне використання мови для вираження особливої ментальності [194; 38-39]; це когнітивний процес, пов'язаний з реальним творенням мовлення, мовленнєвого твору, а текст є кінцевим результатом процесу мовленнєвої діяльності, що перетворюється на певну завершену форму [134; 164]. Можна спиратися саме на це визначення. Дискурс – це «текст плюс ситуація», а текст, відповідно, «дискурс мінус ситуація» [258; 240]. Дискурс виявляє себе як текст, сконструйований мовцем для слухача [249; 96], як цілісний мовленнєвий твір у різноманітності його когнітивно-комунікативних функцій [188; 5]. Це послідовність мовленнєвих актів, тобто текст, вкраплений у комунікативно-прагматичний контекст, на відміну від тексту як послідовності речень, що перебувають поза комунікативно-прагматичним контекстом [212; 20]. Тому дискурс постає як складне комунікативне явище, яке не тільки вміщує акт творення певного тексту, а й відображає залежність створюваного мовленнєвого твору від значної кількості екстралінгвальних обставин – знань про світ думок, настанов і певних цілей мовця як творця тексту [135; 13-14]. Це вже соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища, який, по-перше, детермінований (прямо чи опосередковано) його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними та іншими (конституючими чи фоновими) чинниками, по-друге, має «видиму» – лінгвістичну (зв'язний текст чи його семантично значущий та синтаксично завершений фрагмент) та «невидиму» – екстралінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структури і, по-третє, позначений спільністю світу, який «будується» впродовж розгортання дискурсу його репродуцентом (автором) та інтерпретується його реципієнтом (слухачем, читачем тощо). Дискурс – це, образно кажучи, життя тексту в нашій свідомості, це накладання інформації, яку ми отримуємо з цього тексту, і

нашого знання про обставини, спонуки його породження на ментально-чуттєве інформаційне поле нашого індивідуального «Я». [197; 13].

В. Ярцева тлумачить дискурс як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, розглянутий в контексті подій; мовлення, розглянуте як цілеспрямований, соціальний акт, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивних процесах)» [140; 136].

С. Єрмоленко підходить до визначення дискурсу з різних позицій. Дискурс – це насамперед одиниця спілкування, більша за речення, в якій міжреченнєві зв'язки забезпечують цілісність і зв'язність висловлення, логічне розгортання думки. Водночас він є висловленням, що виявляє себе як безпосередня мовна діяльність, яка реалізується у певній життєвій ситуації, у певній формі спілкування, поведінки, міміки, жестів, настрою мовця, а також у характерних соціокультурних, психолінгвальних умовах, коли на перший план виступає соціальна роль мови. У ще одному визначенні дискурсу С. Єрмоленко встановлено співвіднесеність понять *тексту* і *дискурсу*: дискурс – це текст (писемний і усний), який об'єднано наскрізною ідеєю, одним мотивом, що розглядається в широкому контексті його творення і сприймання, оскільки відбиває національно-культурні, соціальні, психічні умови [219; 142]. Отже, поняття *дискурс* привертає увагу дослідників до процесу спілкування в його усній формі, до пошуків характерних засобів ведення розмови, утримування уваги слухача. Послідовність викладеної у дискурсі інформації пов'язана з роллю аргументації, вибором аргументів, які використовує автор для того, щоб переконати реципієнта [219; 143].

Дискурс, за визначенням Ф. Бацевича, – це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах певного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних

тощо) чинників, які визначені певними «формами життя», залежними від тематики спілкування, і має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [25; 138]. Але таке визначення дискурсу є обмеженим, оскільки розкриває лише сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з осмисленням світу адресанта слухачем. Тому Ф. Бацевич схиляється до думки, що дискурс можна вважати одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної комунікації.

На думку В. Чернявської, дискурс означає: 1) конкретну комунікативну подію, фіксовану в письмових текстах і усному мовленні, здійснювану в певному, когнітивно і типологічно зумовленому комунікативному просторі; 2) сукупність тематично співвідносних текстів: тексти, що об'єднані в дискурс, звернені до однієї загальної теми [226; 144-145].

Широке тлумачення дискурсу подає О. Селіванова. Дискурс – це передусім зв'язний текст у контексті різних факторів – соціокультурних, психологічних та ін.; це текст, занурений у життя. В іншому аспекті дискурс виявляє себе як цілісність комунікативної ситуації (подія), в яку занурений текст, і комуніканти, які формуються на основі різноманітних факторів (соціальних, культурних, етнічних та ін.), опосередковуючи спілкування і розуміння. Дискурсом О. Селіванова називає і мову, переважно усну, стиль, підмову спілкування, а також зразок мовної поведінки, яка характерна для певної соціальної сфери і має свій набір змінних (політичний, науковий, медичний та інші дискурси) [191; 298].

З огляду на наведені тлумачення можна стверджувати, що дискурс передусім репрезентує текст в нерозривному зв'язку з ситуативним контекстом: з соціальними, культурно-історичними, ідеологічними, психологічними та іншими факторами, з системою комунікативно-прагматичних намірів автора, які взаємодіють з адресатом, зумовлюють особливу, цілком визначену упорядкованість мовних одиниць різного рівня при втіленні в тексті.

Дискурс характеризує комунікативний процес, призводить до утворення певної формальної структури – тексту. Залежно від дослідницьких завдань дискурс, в одному випадку, позначає певну комунікативну подію, в іншому, – подію як інтегративну сукупність комунікативних актів, результатом чого є змістово-тематична спільність багатьох текстів.

1.2. Співвідношення понять дискурсу, тексту та мовлення

У пошуках наукового обґрунтування результатів, що відповідатимуть сучасному розвитку суспільства, лінгвістика пройшла такі парадигми: порівняльно-історичну, системно-структурну, комунікативно-функціональну. Мова обслуговує всі сфери життя, інформація стала основою буття, а тому той, хто досліджуватиме, оброблятиме, інформацію, закладену в слові, досягне найбільших висот.

Мова, що є невід’ємною частиною життя суспільства, представлена як основний культурний феномен мислення та діяльності. У наш час зростає інтерес до когнітивно-психологічних проблем мовної комунікації та власне комунікативної лінгвістики, предметом вивчення якої є процеси спілкування людей живою природною мовою з урахуванням усіх наявних складників комунікації (контекстних, психологічних, ситуативних, соціальних, фізичних, фізіологічних та ін.). Очевидно, що подальше ігнорування соціокультурного контексту шкодить будь-якому дослідженню мовного феномену.

Комунікація є процесуальною величиною, а субстанціальний характер їй надає поняття комунікативної ситуації, функціонально самостійними модулями якої є, по-перше, комуніканти із властивими їм знаннями, мотивами, настановами, інтенціями, стратегіями й синхронністю їхнього колективного підсвідомого [К. Юнг,]; по-друге, текст, повідомлення; по-третє, інтеріоризована колективною свідомістю народу сфера буття з урахуванням її змін у часі та просторі з огляду на можливу дискретність

інформаційного обміну; по-четверте, семіотичний універсум, до якого залучені комуніканти й текст [191; 39-47].

Співвідношення понять комунікативної ситуації, комунікативного акту, тексту, дискурсу залежить від обраного тлумачення термінів, передусім дискурсу. Дискурс (від фр. *discours* – мовлення, з лат. *discursus* – блукати, розгалуження, коловорот) у сучасній науковій літературі має переважно такі основні чотири тлумачення: 1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, «занурений» у життя; 2) цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлені різними чинниками, що опосередковують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними і т. ін.); 3) стиль, підмова мовного спілкування; 4) зразок мовленнєвої поведінки в певній соціальній сфері, що має свій набір змінних [193; 568-569].

Предметом дискусій лінгвістів залишається розмежування чи ототожнення понять *дискурс*, *текст* і *мовлення*. І хоча між текстом і дискурсом багато спільного, сучасні мовознавці їх зазвичай не ототожнюють.

1.2.1. Текст і дискурс

У 70-х рр. терміни *текст* і *дискурс* ототожнювали, що пояснюється «відсутністю в деяких європейських мовах слова, відповідного франко-англійському «дискурс», яке змінювалося терміном *текст* [193; 569]. У цей час, досліджуючи дискурс, учені зверталися до тексту у контексті різних позамовних чинників, аналізували процес породження тексту як продукту мовної діяльності, називаючи текстом фрагменти усної і писемної комунікації.

Розмежування понять *дискурс* і *текст* увела французька школа дискурсу, представниками якої були Е. Бенвеніст (1975), П. Шарадо (1983), П. Серіо (2001) та ін.

Тлумачення тексту і дискурсу як результативної і процесуальної частин мовленнєвої діяльності має відбиток у дослідженнях П. Шародо. На думку науковця, текст – це втілення, зорове зображення іншого мовлення; це неповторний, поодинокий результат процесу, який залежить від того, хто говорить, та від умов мововиробництва. П. Шародо вказує, що текст перетинається з великою кількістю дискурсів, кожен з яких належить до якогось жанру та співвідноситься з певною ситуацією [250; 69].

З метою уникнення синонімічної тотожності термінопонять *текст* і *дискурс* їх почали розрізняти – *текст* як писемне утворення і *дискурс* – як усне [Гальперін 1981, 18, Москальська 1981, Тураєва 1986]. Однак такий підхід не завжди виправданий, наприклад, доповідь можна розглядати і як писемний текст, і як публічний виступ, тобто комунікативну подію [143; 87]. Хоча М. Макаров вважає ці поняття синонімічними, взаємозамінними через спільні ознаки (цілісність, завершеність, зв'язність, модальність, інтенційність, спосіб та сфера функціонування), але все ж диференціює їх за опозиційними параметрами: структурність – функціональність, продукт – процес, статичність – динамічність [143; 75-87].

У 80-ті рр. ХХ ст. використовують розрізнення мовного й мовленнєвого, соціального та динамічного аспектів, щоб розмежувати текст і дискурс. Т. ван Дейк розглядав текст як статичний об'єкт, а дискурс – комунікативну подію, спосіб актуалізації тексту в певних ментальних і прагматичних умовах [252; 11]. Учений тлумачить дискурс як актуалізований текст в аспекті його формально-граматичної структури [Т. ван Дейк 1989, 1981, 1997].

Отже, саме дихотомія дискурсу і тексту є найпоширенішим підходом до визначення цих понять. З огляду на різноманітність значень терміна *дискурс* М. Макаров говорить про формальне і функціональне його потлумачення [143; 85]. Дискурс є текстом, тобто це сукупність речень, мовна одиниця більша за речення, отже, текст і дискурс тотожні з

формального боку. Функціональний підхід до визначення дискурсу акцентує вживання мови, використання мовних одиниць [Серажим 2002, 2003].

Зв'язний текст визначають як один із виявів дискурсу, його проміжний результат, оскільки кінцевою метою дискурсу є не лише створення тексту як такого, а досягнення перлокутивного ефекту. Тому дискурс тлумачать як сукупність мовних та мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з пізнанням, осмисленням, презентацією світу мовцем і осмисленням мовної картини світу мовця адресатом [153; 188-190].

Отже, поняття дискурсу має два компоненти: динамічний процес мовної діяльності, що вписана в певний соціальний контекст, і її результат у вигляді тексту. Текст пов'язують із лінгвістичними категоріями, дискурс – ширше поняття, воно тісно пов'язане з логікою, психологією, філософією і спрямоване на людину, її досвід, знання, інтелектуальний рівень, спосіб вираження знань про навколишній світ [35; 193].

Дискурс і текст протиставлені як *процес і результат*. Дискурс визначено як явище процесуальне, діяльне, динамічне, розгорнуте в часі на противагу тексту як результату мовної діяльності, що має свою графічну фіксацію. Крім того, дискурс і текст протиставляють як *усну – писемну* категорію, де дискурс співвідносять лише з озвученим словом, усною формою мови – усним мовленням, а текст – з писемною формою. У цьому контексті В. Богданов, терміни *мовлення і текст* пропонує розглядати як два аспекти дискурсу, зауваживши, що не всяке мовлення можна піддати текстовому перекодуванню і не кожний текст можна «озвучити» [38; 3]. Дискурс розглядають широко, як усе, що обговорюють та пишуть: дискурс = мовлення + текст [Макаров 2003, Бисималиева 1999]. У цьому ж контексті науковці відзначають ще низку протиставлень: *актуальність – віртуальність*, де дискурс – це реальна мовленнєва подія, а текст позбавлений чіткої належності до часу; *динаміка – статика*, яка підкреслює динамічний, розгорнутий у часі характер мовного спілкування на противагу тексту як статичному об'єкту. Іншими словами, дискурс – це текст зв'язного

мовлення, складений із послідовності комунікативних одиниць мови, більших за обсягом, ніж речення, які перебувають у змістовому зв'язку, вираженому лінгвістичними засобами [41; 13]. Проте, на думку А. Кибрика, намагання замінити поняття дискурсу словосполученням «зв'язний текст» не зовсім доречно, оскільки будь-який текст є зв'язним [116], до того ж текст – це поняття власне лінгвістичне, а термін *дискурс* має лінгвосоціальний характер [229; 41]. Дискурс співвіднесений із текстом, як висловлення з реченням, фонема зі звуком, морф із морфемою, хоча дискурс та висловлення – це одиниці вищого рівня. Текст і дискурс дублюють ці відносини на вищому рівні. І. Шевченко та О. Морозова дотримуються думки, що визначення висловлювання як речення в соціальному контексті стирає різницю між висловлюванням і дискурсом, при цьому надмірно розширюючи його межі [231; 24].

Досліджуючи вживання термінів *текст* і *дискурс* в науковому та розмовному мовленні, В. Дем'янков, стверджує: «...термін *текст*... несе в собі образ зітканої матерії з різними переплетеннями. А у визначенні терміну *дискурс*... зберігається образ руху в уявному просторі» [81; 91]. Саме тому ці терміни по-різному використовують у мовленні: «Так, оратор може забути вдома текст, але не дискурс свого виступу на конференції, актор – текст, а не дискурс п'єси...» [81; 95]. Отже, мовознавець розглядає текст як вербальну частину комунікативної ситуації без урахування екстралінгвальних умов спілкування, а дискурс – як мовлення (а також текст), як процес, що відбувається перед очима інтерпретатора [81; 94-95]. Відповідно, текст, передусім сприймаємо як вербальний об'єкт, що в результаті інтерпретації утворює дискурс.

Інший підхід до потрактувань тексту і дискурсу був представлений у працях Ю. Прохорова, що розглядав співвіднесеність цих понять з дійсністю і назвав їх «фігурами комунікації»: дискурс – екстраверта, текст – інтроверта, а дійсність – матеріальна фігура комунікації [183; 33]. Усі ці поняття взаємопов'язані інтерферентними відношеннями: зміна дійсності впливає на

дискурс і текст, зміна тексту тягне за собою зміни дискурсу та дійсності [183; 35]. Цей порівняно новий погляд на поняття тексту і дискурсу, сприяє розгляду їх крізь призму взаємодоповнення, а саме: у тексті є елементи дискурсу і навпаки.

Н. Литвиненко вважає текст «серцевиною» дискурсу, тобто текст перетворюється на дискурс, коли у процесі сприймання потрапляє в потік людської свідомості, відображаючи процес мовлення. Дискурс – це своєрідна динамічна модель тексту, текстова комунікація, пов'язана з комунікативною діяльністю суб'єкта [141; 11-12]. Такої ж думки дотримується А. Варшавська: дискурс – це процес мовного мислення, а текст – результат або продукт цього процесу [47; 84].

Отже, загалом, у сучасній лінгвістиці можна виокремити три основні підходи до розв'язання термінологічної проблеми *тексту* і *дискурсу*: ототожнення, повне розмежування, включення тексту у поняття дискурс. Розбіжності у підходах до визначень цих понять зумовлюються як історією становлення наукової галузі, об'єктом якої є текст, так і складністю, багатогранністю вищих комунікативних одиниць.

Спроби з'ясувати, що саме становить *дискурс*, у перших працях, які присвячені розгляду зв'язного тексту, призводять до формального визначення дискурсу. З огляду на це, дискурс і є текстом, тобто це сукупність речень, мовна одиниця більша за речення, тому в такому витлумаченні дискурс = текст, це взаємозамінні слова-синоніми [Серажим 2002; 2003]. В. Миркін пропонує тлумачити дискурс як «знеособлений текст» [161; 79], але ще при творенні тексту відправною точкою є концепт, що зумовлює змістову будову тексту, а через нього – логічну будову. Крім цього, концепт, відображаючи інтенції автора, викликає мотив породження тексту і задає його комунікативну цілеспрямованість: комунікативний або естетичний вплив [197; 64]. Якщо потрактувати *текст* з погляду комунікації, то варто розглядати весь процес породження тексту та його діячів. Розширення досліджень у галузі комунікативної лінгвістики дало змогу розглядати текст

не тільки як готовий продукт мовлення, але й складову частину комунікативної тріади «адресант – текст – адресат» [149; 219]. Текст створюється із ситуації, він провокується нею та відображає її, але відбувається це не безпосередньо, а через сприйняття ситуації автором тексту і через її відображення у сідомості автора [197; 58]. Створенню тексту передуює мислення, процес, коли автор не просто «підбирає» мовні засоби для висловлення думки, але й певною мірою прогнозує його сприйняття реципієнтом (М. Жинкін, В. Звягінцев, В. Белнін). Отже, текст функціонує як мовленнєве вираження дискурсу, текст – це мовленнєвий твір, який починається реплікою, що не має вербально вираженого стимулу і закінчується останньою вербально вираженою реакцією на стимул (вербальний або невербальний) [197; 59].

Розмежування *дискурсу й тексту* передбачає виокремлення диференційних критеріїв протиставлення: функціональність / структурність, процесуальність / результативність, динамічність / статичність, актуальність/ віртуальність [125; 41]. Ці ознаки дискурсу вказують на дискурс як конкретну ситуацію, яка існує лише в реальному часі (в певний момент), яка не здатна нагромаджувати інформацію, а лише передавати її, це своєрідне бачення тексту в свідомості конкретного реципієнта.

Найпоширеніші лінгвістичні визначення дискурсу формуються на основі не узагальнення чи ототожнення, а порівняння. У такому разі здебільшого текст розглядають як один із компонентів дискурсу. Б. Зільберт вважає, що дискурс це – текст, що містить роздуми, в ньому фіксується певний хід думок. Більше того, дискурс можна уявити як таке складне комунікативне ціле, у якому мовлення виступає в єдності об'єктивних та суб'єктивних чинників. У цьому значенні дискурс може бути схарактеризований як витвір мовлення і як знакове утворення, план вираження якого має два шари: трансфастичний, що реалізується як впорядкована та інтегрована в єдине ціле послідовність висловлень, текст, синтаксис і семантика яких залежить від синтаксису і семантики сусідніх

висловлювань, і текстономічний. Останній реалізується через семантичні і формально-граматичні відношення і зв'язки між словами чи сукупностями слів як компонентів тексту, в основі співвідношення яких лежить загальність їх функціонально-семантичної значимості у рамках дискурсу [101; 129].

В. Красних зазначає, що текст «є елементарною (тобто базовою, мінімальною та основною) одиницею дискурсу» – явищем не тільки лінгвістичним, а й екстралінгвістичним. Текст має формально-змістову структуру, яка допомагає вичленити його в дискурсі. Текст є продуктом як мовлення, так і мислення, продуктом, який уперше з'являється в момент породження його автором і може мати наступні перетворення при сприйнятті його реципієнтом. На формування концепту тексту здійснюють вплив два чинники: ситуація та індивідуальний мовний простір автора [131; 123].

Л. Безугла підкреслює, що текст «являє собою результативну частину дискурсу, вербалізований продукт мисленнево-комунікативної діяльності суб'єктів комунікації, це мовний матеріал, фіксований на тому чи тому матеріальному носії за допомогою письма» [27; 76].

Для лінгвіста текст – це передусім фіксований у письмовій формі мовний матеріал, використовуючи який можна встановити ті чи ті закономірності в розгортанні дискурсивного процесу, в будові мовної системи, а також виявити різноманітні властивості мовних одиниць. Залежно від теоретичної настанови текст можна розглядати як послідовність одиниць будь-якого рівня – слів і словосполучень, морфем і фонем, а не тільки як послідовність речень. Не будь-який текст містить у собі дискурс.

Отже, дотепер ще немає єдиного погляду на співвідношення понять *текст* і *дискурс*, *аналіз тексту* та *дискурсивний аналіз*. З одного боку, «дискурсивний аналіз – це аналіз текстів, тобто мовного вживання, проте текстів з особливими характеристиками», а з іншого – вказує на те, що аналізовані поняття «пов'язані так, що одне одного усувають» [135; 20-21]. Розмежування / ототожнення *тексту* і *дискурсу* або виокремлення тексту як одиниці дискурсу є певною мірою умовним, а тому у дослідженні цих

одиниць зазвичай конкретизують підхід, який застосовує дослідник у тлумаченні цих понять.

У дисертаційному дослідженні вживаються як тотожні та взаємозамінні терміни *текст* (у широкому витлумаченні, у сукупності семантико-синтаксичних і комунікативно-прагматичних характеристик тексту) і *дискурс* (у вузькому витлумаченні цього терміна). *Навчальний мовознавчий текст* розглядається як результат мовленнєвої навчальної діяльності у формі писемного мовлення, в аналізі якого враховано специфіку комунікативної тріади *адресант – текст – адресат* в лінгвістичному науково-навчальному процесі. Тотожним до нього в роботі є поняття *навчального філологічного дискурсу* як результату мовленнєвого творення у відповідній комунікативній ситуації навчального процесу, водночас не враховано такі аспекти широкого потрактування дискурсу, як усне мовлення, конкретний часовий момент, динамізм ситуації, широкий соціальний контекст.

1.2.2. Мовлення і дискурс

Мовлення – процес реалізації мовної діяльності, єдиний об'єктивний вияв мови [219; 356]. Мовлення – це передавання інформації, тобто головна функція мови. Ще Ф. де Соссюр у своїх працях вводить поняття *мовлення* та розрізняє мову як структуру та мовлення як безпосередній процес її використання [209; 48]. Процес мовлення не завжди передбачає наявність реципієнта, оскільки автор може розмовляти з собою (монологічне мовлення), але завжди передбачає наявність тексту, який підбирають для кожної ситуації окремо. На підготовку тексту витрачають різний відрізок часу (від декількох секунд до місяців) та засобів (залежно від соціальних, економічних умов, а також від інтелектуальних знань адресата та адресанта). «Входження» тексту у процес мовлення породжує дискурс.

З кінця 50-х років минулого століття мовознавці все більше спрямовують свої зусилля на вивчення живого мовлення, в якому вбачають

ключ до розв'язання сучасних питань. Тому перегляду та переосмисленню підлягала низка положень у працях І. Бодуена де Куртене, В. Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Н. Хомського, Л. Щерби, Р. Якобсона, Л. Якубинського, які виступали за широке тлумачення феномену мови з урахуванням культурно-діяльного та соціально-психологічного контексту. Така тенденція спричинила колосальний вплив на науку загалом та призвела до лінгвістичного (або дискурсивного) повороту.

З розвитком науки поняття *мовлення / дискурс* стали взаємопов'язаними. Е. Бенвеніст, уважає дискурс мовленням, невіддільним від мовця, протиставляє процес системі (пор.: «разом із реченням ми залишаємо сферу мови як систему знаків і вступаємо до іншого світу, світу мови як знаряддя спілкування, вираженням якого є дискурс») [247; 129-130].

Т. ван Дейк також розглядає дискурс як процес мовлення: «Дискурс, у широкому розумінні слова, є складною єдністю мовної форми, значення й дії, яка найкраще могла б бути схарактеризована за допомогою поняття комунікативної події або комунікативного акту... Мовець і слухач, їхні особистісні й соціальні характеристики, інші аспекти соціальної ситуації, без сумніву, належать до такої події» [79; 123].

Мовлення і текст розглядають як компоненти дискурсу. Поряд із теорією дискурсу активно почали розвиватися лінгвопрагматика, когнітивна лінгвістика у руслі функціонального спрямування. Дискурс аналізували як комунікативну подію, ситуацію, що інтегрує текст з іншими її складниками, зокрема, екстралінгвальними, соціальними й референційними (обставинами, часом, простором комунікації), когнітивними та психологічними чинниками, які опосередковують взаємодію учасників спілкування, їхні мотиви, цілі та стратегії. Дж. Ліч уводить ще і складник повідомлення: «Текст реалізується в повідомленні, за допомогою якого здійснюється дискурс» [256; 59].

Дискурс, як і будь-який комунікативний акт, передбачає наявність двох фундаментальних ролей – мовця (адресанта) і слухача (адресата), а також самого тексту повідомлення. Унаслідок цього структура дискурсу припускає

наявність двох діаметрально протиставлених ролей – мовця та адресата, а сам процес мовного спілкування розглядають у цих двох перспективах.

І. Шевченко та О. Морозова мовленням називають мовленнєву діяльність, а дискурсом – мовлення у контексті соціальної та мисленнєвої діяльності і визначають дискурс як інтегральний феномен, як мисленнєво-комунікативну діяльність, яка відбувається в широкому соціокультурному контексті, є сукупністю процесу та результату, характеризується континуальністю та діалогічністю [231; 26-28].

Л. Чернейко наголошує, що дискурс – це «вербалізований ідеологічний посередник між індивідуальним мовленням (ідіолектом) та мовою-кодом» [225; 40]. Він визначає дискурс «як вербалізований світогляд, як мову, що несвідомо спрямовується суб'єктивними уявленнями про світ, де виявляються інваріанти картини світу (повсякденна, наукова, філософська, релігійна, поетична тощо)» [29; 41].

На думку А. Шевченко, «текст сам по собі не має змісту, зміст утворюється у свідомості носія мови» [230;. 22]. Тому доречнішим є вивчення не тексту як носія інформації, а мисленнєвих процесів, що утворюють зміст цього тексту, особливостей сприйняття тексту різними людьми, що пов'язує на цьому етапі розвитку науки мовознавство з психологією та соціологією.

Отже, наразі поняття дискурсу виводить лінгвістику на новий рівень дослідження мови – не як структури, частини якої перебувають у певній ієрархії та взаємодії, не як процесу передавання інформації від однієї особи до іншої, тобто мовленнєвого акту, а як феномена людського спілкування, процесу творення тексту та його сприйняття, залежно від різноманітних соціальних чинників, культури, досвіду, традиції. З огляду на це, для досягнення позитивного результату мовлення автор, створюючи текст, повинен уявити процес виголошення інформації, передбачити реакцію слухача, зацікавити його тощо. Можна стверджувати, що дискурс і мовлення «перетинаються» у їх широкому тлумаченні.

Визначаючи текст як матеріальне вираження інформації, яку намагається передати мовець, мовлення – як безпосередній процес передавання та сприйняття інформації, мову – як систему одиниць, з яких мовець добирає потрібні компоненти та вибудовує текст, лінгвістична наука на сьогодні поняття дискурсу піднімає на сходинку вище і до цих всіх компонентів додає ще кілька – ті, що зумовлюють творення та сприйняття тексту. Це передусім особливості мисленнєвих процесів мовця та реципієнта, що зумовлені різними чинниками, зокрема, соціально-культурними традиціями, досвідом, освітою, економічним становищем тощо.

Дискурс – це поняття, що охоплює як процес формування тексту мовцем, так і процес його сприйняття реципієнтом. Беруть до уваги й те, що і той, хто формує текст, і той, хто його сприймає, мають свій життєвий досвід, певну освіту, культурні традиції. Це різні особистості, у яких мисленнєві процеси відбуваються з індивідуальними особливостями, що зумовлює різне сприйняття тексту. Дискурс охоплює всі ці процеси, утворюючи ширше поняття ніж текст, мовлення чи мовленнєвий акт. «Дискурс породжується мовленням. Витвором дискурсу... є текст. Тому вибудовується логічний ланцюжок понять: *мовлення – дискурс – текст*» Ці терміни не протиставляються, а розглядаються в єдиному корпусі понять у лінгвістиці [239; 7].

1.3. Типологія дискурсу

Сучасний лінгвістичний аналіз дискурсу передбачає й розв'язання проблеми типології дискурсу. Багато запропонованих класифікацій дискурсу є наслідком того, що в їх основу покладено різні критерії. Як зазначає М. Макаров, сьогодні «не все гаразд із критеріями визначення типів дискурсу, сфер і епізодів спілкування, – не всі типології мають чітку логіку, поки ще не систематизований емпіричний матеріал» [143; 210].

На сучасному етапі розвитку лінгвістики доцільно розглядати типологію дискурсу з погляду соціолінгвістики, тобто у взаємозв'язку із соціальним статусом реципієнта та іншими соціальними чинниками. На сьогодні виокремлюють два основних типи дискурсу – персональний (особистісно-орієнтований, розмовний) та інституційний (статусно-орієнтований), в дослідженнях, присвячених певним типам спілкування, виокремленим на підставі соціолінгвістичних ознак. Перший тип – це спілкування між добре знайомими людьми, яке відбувається не вперше. Другий тип – інституційний – статусно-орієнтований дискурс, який зведено до зразків вербальної поведінки, що склалася у суспільстві стосовно закріплених галузей спілкування і реалізується в контексті певної соціальної ситуації. Цей тип дискурсу оперує власним соціолектом – системою професійно орієнтованих знаків, до якої апелюють учасники суспільно-інституційної комунікації і яка характеризується стереотипністю і програмованістю, а також системою жанрів і прецедентних текстів [108; 280-282].

Персональний дискурс представлений двома типами: побутовим та популярним (буттєвим). Перший реалізується в побутовій сфері і характерний скороченим кодом, який стисло передає інформацію, та авторською емоційною оцінкою усього, що відбувається. Другий – це сфера художнього та філософського відображення світу, де породжуються і передаються складні сенси буття [109; 232].

Інституційний дискурс має такі види: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, педагогічний, релігійний, спортивний, науковий, навчальний, сценічний, медичний, діловий, рекламний, мас-медіальний тощо. Основою такої класифікації є характеристика ситуації мовлення та самих комунікантів. І. Фролова [223; 70] протиставляє персональний (розмовний – у її термінології) та інституційний дискурси за такими основними параметрами: орієнтованість (процесуальна для персонального дискурсу і структурна – для інституційного дискурсу);

наявність мовленнєвих обмежень (мінімум у персональному, максимум в інституційному); зміна комунікативних ролей (відносно вільна в персональному, відносно фіксована в інституційному); залежність від ситуації та контексту (значна в персональному, мала – в інституційному); організація когнітивно-семантичного простору (примат локальної організації в персональному, примат глобальної – в інституційному); телеологія: багато локальних цілей в персональному дискурсі і багато цілей глобального порядку в інституційному дискурсі.

Крім того, персональний та інституційний дискурси можна також розмежувати за такими конститутивними факторами / реєстрами, як середовище (комунікативний простір), режим (офіційність – нейтральність – неофіційність) і стиль спілкування (так звані функціональні стилі) [182; 25]. Згідно з *фактором «середовище»* персональний дискурс – це дискурс побуту, егалітарного спілкування, що здійснюється між комунікантами, які добре знають один одного, та спрямований на розв'язання щоденних проблем і підтримки контакту. Характеристики інституційного комунікативного простору чітко виклав Р. Пилипенко: «Це ієрархічно організоване середовище комунікативної та інформаційно-комунікаційної взаємодії мовців, поєднаних спільною інституційною територією, статусно-рольовими правилами поведінки, спорідненими моделями суспільних і фахових знань, а також особливим добором комунікативних стратегій і тактик» [173; 5].

Аналізуючи ці два типи дискурсу, можна стверджувати, що інституційний дискурс характеризується більшою стандартизованістю, офіційністю під час спілкування і, відповідно, представлений офіційно-діловим, науково-професійним, публіцистичним та розмовно-літературним стилем. У персональному використовується літературно-фамільярний або розмовний стиль. Використання інституційного дискурсу у багатьох галузях людської діяльності зумовлює його чітку структурованість і стереотиповість порівняно із персональним дискурсом.

Головною ознакою інституційного дискурсу можна вважати його залученість до соціальної взаємодії, яка відбувається переважно всередині суспільних інститутів. [59; 23-24].

Одним із найважливіших компонентів інституційного дискурсу як соціолінгвістичного феномену є ролі, які виступають головною передумовою його використання і в яких відображені соціально зумовлені відношення між комунікантами. Ці ролі визначені статусом – «комплексом постійних соціальних і соціально-демографічних ознак, що характеризують індивіда» [108; 15].

Аналізуючи інституційний дискурс варто враховувати статусно-рольові характеристики мовців (політик – суспільство, священник – парафіянин, лікар – пацієнт та ін.), мету спілкування (в політичному дискурсі – вплив на суспільство, створення певної медіа картини світу, збереження влади; в церковно-релігійному – виховання, просвітництво, об'єднання в релігії), прототипне місце спілкування... [Карасик 2004, Макарова 2003].

Мовці, що перебувають у дискурсивному просторі, «виконують» певну роль для досягнення поставленої мети, яка буде реалізована за допомогою вербальних та невербальних засобів. Індикаторами соціального статусу комунікантів можуть бути одяг і зовнішній вигляд, професія і посада, ім'я, автомобіль, а також норми етикету, яких дотримуються у спілкуванні, та, звичайно, мова учасників комунікації.

Інституційний дискурс виявляється максимально широким поняттям, що охоплює мовну систему, а саме ту її частину, яка обслуговує відповідний сегмент комунікації, а також мовленнєву діяльність (сукупність лінгвальних і екстралінгвальних факторів) і текст. Іншими словами, цей тип дискурсу складається з таких основних компонентів, як його мова, текст і контекст. Інституційні типи дискурсу певною мірою стандартизовані: вони побудовані за шаблоном залежно від жанру. Мовці зобов'язані дотримуватися визначених норм спілкування, навіть якщо давно знайомі один з одним. Наприклад, у науковому дискурсі учені однієї галузі (або різних)

дотримуються певної субординації в межах наукового спілкування один з одним і при кожній зустрічі дотримуються мовних шаблонів, недотримання яких свідчить про неповагу або невихованість. Саме мовці є ядром інституційного дискурсу.

Статусно-орієнтований дискурс – це мовленнєва взаємодія, де учасники виступають представниками соціальних груп, які реалізують статусно-рольові можливості і потреби сьогодення [109; 232]. Особистісно-орієнтований дискурс, з позиції учасників спілкування, характеризується розкриттям внутрішнього світу адресанта і його спроби зрозуміти адресата, тоді як статусно-орієнтований – реалізацією соціальних ролей мовців. Мовна компетенція носіїв мови визначається можливістю переходити з побутового на інституційні типи дискурсу. Труднощі «переходу» з одного типу дискурсу на інший досліджував Б. Бернстайн (1979), розмежовуючи скорочені та розширені коди спілкування (*restricted and elaborated codes*). Залежно від того, до якого соціального інституту належить або не належить дискурс, він може мати інституційний і неінституційний характер [109; 233].

Крім соціолінгвістики, основою типології дискурсу можуть бути й інші підходи. Залежно від виду інформації, носієм якої є дискурс, його поділяють на об'єктивний і суб'єктивний, правди, істини і брехні, духовний, сакральний, релігійний, філософський, метафізичний, християнський, православний, міфологічний, міфічний, апокаліптичний, символічний. За соціальними, віковими і статевими характеристиками учасників комунікації виокремлюють дитячий, молодіжний, феміністичний, політичний, радянський, радикальний та інші типи дискурсів. Відповідно до типів і форм мовлення, структури повідомлення, розрізняють монологічний, діалогічний, полілогічний, наративний, іронічний дискурси. Залежно від галузі його реалізації, дискурс може бути юридичний, газетний, судовий, театральний, рекламний, святковий тощо [89; 44].

Крім того, є й інші внутрішні умови для класифікації дискурсу: період спілкування (радянський дискурс, дискурс 90-х років), тема спілкування

(футбольний дискурс), ситуація спілкування (екзаменаційний дискурс) та ін. У зв'язку з тим, що фактори, які впливають на процес мовленнєвої комунікації, різноманітні, на сьогодні не сформовано єдиної, повної типології дискурсу, а кількість типів дискурсу наближається до безкінечності [Воронцов 2014, Золян 2009, Чернявська 2011].

Отже, на сучасному етапі розвитку лінгвістики через відсутність спільної класифікаційної основи немає єдиної типології дискурсу. Найдоцільнішою є класифікація за якою, диференціюючи типи дискурсу з погляду соціолінгвістики, виокремлюють персональний та інституційний дискурс. Перший тип характеризує наявність індивіда «зі своїм багатим внутрішнім світом», другий тип – інституційний – наявність «особистості тієї ж або іншої соціальної групи» [107; 6]. Кожен тип дискурсу має свої особливості: учасників, характеристику подій, що описують у тексті, мету, цінності, стратегії, різновиди та жанри, прецедентні тексти, дискурсивні формули [108; 47].

Навчальний мовознавчий дискурс – це вербалізований у тексті тип дискурсивної діяльності в галузі навчальної комунікації, мовленнєва взаємодія «учителя та учня» (представників навчальної діяльності, автора та читача навчальної літератури тощо). Виокремлюємо його як тип інституційного дискурсу, тобто «складник власне професійної зони професійного дискурсу» [123; 19].

1.4 Зміст понять науковий, навчальний, педагогічний та освітній дискурс

Вивченню наукового стилю та його жанрів присвячені розвідки М. Кожині (1986), Л. Славгородської (1986), М. Котюрової (1988), Н. Ботвиної (1998), С. Малихіної (2000), О. Баженової (2001), Н. Непійводи (2001), А. Медведєва (2002), П. Селігея (2006), М. Гінзбурга (2007), Г. Онуфрієнко (2009) та інших дослідників, а жанри

науково-навчального підстилю малодосліджені, і тому на сучасному етапі розвитку науки їх вивчення є актуальним.

Характерною ознакою сьогодення є звернення до мови як засобу пізнання людиною навколишнього світу та як знаряддя здійснення цілеспрямованої діяльності людини, оскільки мова служить для передавання певної інформації з метою впливу на комунікантів у процесі спілкування. Цей напрямок досліджень охоплює основні частини наукової комунікації, а саме – набуття нових наукових знань (когнітивний фактор), шляхи їх зберігання (психолінгвістичний фактор) та передавання від одного мовця до іншого (лінгвопрагматичний фактор). Якісно нове, ускладнене наукове й технічне знання, його глобальний характер вимагають від фахівців різних галузей пошуків нових форм та засобів передавання наукової інформації. Навчальний дискурс є однією з основних інтегрованих форм вербального передавання інформації, і оскільки він не обмежується лише текстовою структурою, а відображає цілісний фрагмент дійсності, то виникає необхідність дослідити комплекс проблем науково-навчальної комунікації.

З-поміж різноманітних типів дискурсів визначають навчальний як різновид інституційного (статусно-орієнтованого). Для потлумачення навчального мовознавчого дискурсу необхідно розмежувати тісно пов'язані між собою педагогічний, освітній, науковий та навчальний тексти.

У працях деяких мовознавців (О. Коротєєвої (1998), Ж. Мілованової (1998), І. Карасика (2000, 2002), Н. Лемяскіна (2000)) зроблено спроби сформулювати основні критерії виокремлення педагогічного дискурсу. До прецедентних текстів педагогічного дискурсу відносять шкільні підручники та хрестоматії, правила поведінки учнів, а також відомі тексти дитячих книг, сюжети популярних художніх і мультиплікаційних фільмів, тексти пісень, прислів'я та приказки, відомі афоризми на тему навчання, знання. Стратегії педагогічного дискурсу – послідовні інтенції мовних дій у типових ситуаціях соціалізації – можуть бути схарактеризовані як пояснення, оцінка, контроль, сприяння та

організація діяльності основних учасників цього дискурсу – вчителя та учня [108; 220].

Істотною ознакою педагогічної (дидактичної) взаємодії є відносна стильова одноманітність мовної поведінки учасників [167; 182-194]. Дидактичні тексти – це тексти, за допомогою яких в учнів формують соціокультурну компетенцію. Вони мають на меті виховати найкращі якості особистості та допомогти індивіду сформувати власну життєву позицію.

Ю. Щербініна визначає такі основні типологічні характеристики педагогічного дискурсу:

- 1) статусно-рольові характеристики учасників (учитель / учитель, учитель / учень, учень / учень, учитель / батьки);
- 2) комунікативна мета (соціалізація – адаптація людини до життя у суспільстві);
- 3) місце спілкування (дошкільний навчальний заклад, школа, коледж, університет тощо);
- 4) ключове поняття – концепт («навчання»);
- 5) пріоритетні цінності (засвоєння знань та умінь, постійне удосконалення навичок, підвищення професійного рівня...) [239; 11].

Ці характеристики вказують на тісний взаємозв'язок навчального та педагогічного дискурсів. Крім того, спільною ознакою педагогічного та навчального дискурсів є інституційність, що виражена передусім у статусній нерівності його суб'єктів – учитель та учень. Сама сутність педагогічної діяльності «накладає монополію на процес спілкування, і будь-яка спроба змінити це буде оцінена як відхилення від норми» [233; 43].

Педагогічний дискурс трактують як інтерактивну діяльність учасників спілкування, яка відбувається в межах наукової комунікації (у навчальному процесі університету, школи, коледжу та ін.), поєднує учасників педагогічного процесу, педагогічні цілі, цінності та змістову складову педагогічного процесу, що відображає стилістичну специфіку педагогічної взаємодії суб'єктів і забезпечує формування ключових компетентностей

учасників навчального процесу (соціокультурні, комунікативні, когнітивні, міжкультурні, інформаційні). Педагогічний дискурс варто розглядати як самостійний елемент дискурсивного простору, не зараховуючи його до наукового [5; 109].

Т. ван Дейк розрізняє такі види дискурсу, як освітній та науковий [79; 208]. Освітній дискурс являє собою комунікацію освітніх закладів зі своїми споживачами. Наявність ринку освітніх послуг зумовлює потребу в рекламі та «паблік рілейшин» в освітніх закладах. Вступ до закладів вищої освіти, зустрічі з майбутніми студентами, профорієнтація, консультаційні послуги, тестування – напрями комунікації освітніх закладів зі споживачами [115; 58]. Освітній дискурс представлений різноманітними жанрами: реклама (переважно для абітурієнтів), брошури, листівки, статті в університетських та інших періодичних виданнях, інтерв'ю з представниками адміністрації закладу. А навчальний текст-дискурс розглядаєть як комунікативно-пізнавальний процес, спрямований на формування думки і свідомості учнів, розвиток емоцій. Перевагою навчальної дискурсивної діяльності є її евристичний характер, що сприяє реалізації творчих здібностей учнів.

У Словнику української мови (в 11-ти томах) слова «навчальний», «освітній» та «педагогічний» тлумачать по-різному. Навчальний (прикм.) – 1. Стосується навчання, пов'язаний з ним; 2. Призначений для навчання [СУМ, 5, 43]. Освітній – стосується освіти [СУМ, 5, 756], а освіта – це сукупність знань, здобутих у процесі навчання [СУМ, 5, 755]. Педагогічний – стосується педагогіки [СУМ, 6, 108], а педагогіка – наука про виховання, освіту й навчання [СУМ, 6, 108]. Отже, педагогічний, освітній та навчальний дискурс – це не синонімічні назви, тому об'єктом дослідження мовознавців є різні види текстів: педагогічні, освітні та навчальні.

Традиційне виокремлення науково-навчального різновиду наукового стилю (науково-навчального підстилю) поряд з власне науковим, науково-популярним, професійно / виробничо-технічним, науково-інформативним,

науково-діловим, здійснюється на основі того, що науково-навчальне мовлення і текст поєднані спільною сферою спілкування в межах наукової комунікації, наукового дискурсу: вони використовуються у процесі передавання та засвоєння знань, у навчальному процесі, водночас є елементом освітньої сфери комунікації чи навчальної комунікації [5; 109]. Поняття науково-навчального мовлення й тексту свідчать про тісну взаємодію наукової, освітньої та педагогічної комунікації. Взаємодія *викладач – текст – студент*, що утворює стрижень навчального дискурсу, супроводжується широким екстралінгвальним контекстом. Успіх навчальної комунікації залежить від того, які знання вже закладені. Процес сприймання, тлумачення навчальної інформації опосередкований тією системою уявлень, яка склалася у студента на цей момент. Вона визначає ставлення студента до предмета обговорення, рівень і глибину засвоєння матеріалу [245].

Процес навчання відбувається у межах педагогіки та системи освіти загалом. Тому в межах освітнього дискурсу виокремлюють педагогічний, який поділяють на навчальний та виховний. Визначальними характеристиками навчального мовознавчого дискурсу є інтерактивність, наявність текстової основи, дискурсивна зв'язність, інтертекстуальність / інтердискурсивність, термінологічність. Він співвідноситься з навчальною програмою і звернений до читача з метою активізації його мислетворчих процесів, пізнавальної діяльності. Усі ці характеристики сприяють виокремленню в межах навчального мовознавчого дискурсу науково-навчального підстилю.

Спільною для навчального та наукового дискурсу є не лише сфера спілкування, а і її учасники (учені, дослідники, педагоги) та цілі. За визначенням О. Мішанкіної, мета наукового дискурсу пов'язана з принциповою орієнтацією на одержання нового знання [156; 18], а тому основними для нього є критерії науковості, що властиві і навчальному дискурсу: системність, методичність, критичність, досягнення результатів

[143; 35], абстрактність, логічність, однозначність, нейтральність, інтертекстуальність тощо.

Сфера функціонування навчального мовознавчого дискурсу – вища школа. Саме тому тексти навчального мовознавчого дискурсу характеризуються науковістю викладу матеріалу. Науковий (академічний) дискурс – вербалізований в тексті тип дискурсивної діяльності за сферою комунікації, мовленнєва взаємодія представників відповідної соціальної групи / інституту з метою реалізації статусно-рольових можливостей у заданих цим соціальним інститутом межах, складник «власне професійної зони професійного дискурсу» [123; 7]. Основні ознаки наукового дискурсу: креативність, істинність та професійні цінності, професійна спрямованість, антропоцентризм, мультидисциплінарність, непропорційність розвитку окремих його частин, діалогічність, селективність, замкненість, нециклическість, дидактизм, динамізм, мовна нормативність, стилістична розшарованість [123; 7].

Виокремлення науково-навчального підстилю як різновиду наукового стилю полягає в тому, що науково-навчальне мовлення і текст мають особливу сферу застосування всередині наукової комунікації (наукового дискурсу): використовуються в процесі передачі і засвоєння знань, тобто в процесі навчання, будучи, в той же час, елементом освітньої сфери комунікації або навчальної комунікації як його важливої складової. Самі ж поняття науково-навчального мовлення і тексту свідчать про тісну взаємодію наукової і освітньої сфер [5; 107].

Науковий дискурс, як різновид інституційного, виражає співвідношення статусного та особистісного компонентів. Особистісний компонент майже відсутній у науковому дискурсі, що пов'язано з традиціями викладу наукового матеріалу, хоча безособові звороти наразі менш вживані в жанрах статей та монографій. Суб'єкти наукового, педагогічного та навчального дискурсів іноді перетинаються, бо учасниками наукового найчастіше є науковці, дослідники, вчені як представники наукової

спільноти, рівні між собою (що протиставляє ці типи дискурсів). Але між науковцями теж є кваліфікаційна нерівність: академічні звання та членство у наукових спільнотах. Модифікація базової моделі агент-клієнта в науковому дискурсі заснована на різновекторності завдань науковця, а саме: він є продуцент інформації, номінатор, укладач тексту, креатур [123; 13].

Комунікативні стратегії адресанта наукового дискурсу полягають у пошуку інформації, її потлумаченні, а адресата – значно ширші, бо читачі наукової літератури (колеги-науковці) користуються отриманою інформацією, інтерпретують її по-своєму. Відповідно, суб'єктами навчального дискурсу теж можуть бути науковці, вчені, але виклад інформації буде трохи відрізнятися.

Стратегії наукового дискурсу реалізовано в його жанрах – наукова стаття, монографія, дисертація, наукова доповідь, виступ на конференції, стендова доповідь, науково-технічний звіт, рецензія, реферат, анотація, тези. Ці жанри використовують і у навчальному мовознавчому дискурсі, але адресант їх опрацьовує та пояснює, передає іншою «мовою», простішою для легшого сприймання та запам'ятовування [206; 24.]. Інтертекстуальність представлена цитатами, покликаннями, використанням прізвищ учених та їх праць, а також ілюстраціями з художньої літератури, публіцистики тощо.

Н. Десяєва визначає поняття науково-навчального мовлення: це підстильний різновид наукового мовлення, характер якого визначає функціонування у ньому мовних одиниць за принципом, що зумовлені специфікою ситуації спілкування у сфері навчання. Такі мовні одиниці виконують функцію засобів навчання [83; 35].

Диференціація дискурсивного простору, здійснювана здебільшого за тематичним принципом, передбачає виокремлення освітнього дискурсу, одним із компонентів якого є навчальний дискурс, реалізований в одиницях різного тематичного спрямування (залежно від галузі знань, яку він репрезентує). Філологія як галузь наукового знання утворює власну

інформаційно-комунікативну систему, що становить самостійний об'єкт наукового, зокрема дискурсивного, аналізу.

Навчальний мовознавчий дискурс виокремлюють за класифікаційним критерієм сфери комунікації та соціальним контекстом використання мови і тим самим він виражає інституційне спілкування. Параметрами навчального мовознавчого дискурсу вважаємо діалогічну структуру та його інституційний тип. Адресант цього типу дискурсу обов'язково повинен мати педагогічну освіту, володіти потрібною інформацією (бути підготовленим), а найчастіше він є автором навчального тексту або науковцем, що дає змогу зрозуміло тлумачити науковий матеріал. Адресати наукового та навчального дискурсів – це повні протилежності, на відміну від навчального та педагогічного. Хронотопом наукового дискурсу є академічне середовище, а навчального та педагогічного – навчальний процес. Метою наукового дискурсу є процес з'ясування нових знань про предмети, явища, їх ознаки та властивості, представлений у вербальній формі та зумовлений комунікативними особливостями наукового спілкування [3; 60-68].

Навчальний текст представляє інформацію про той чи той предмет, різноманітні явища та їхні властивості. Отже, цілі та стратегії наукового і навчального дискурсів різняться між собою, що сприяє різним умовам викладу наукового матеріалу: у науковому – у формі роздумів, констатації, у навчальному – в пояснювально-інформаційній формі. Навчальну літературу не створюють хаотично, вона має відповідати нормам Міністерства освіти та науки України, особливою умовою на сьогодні є рекомендація до друку вченою радою університету. Як і науковий текст, навчальний має свої особливості композиції та форми, а зміст є вільний для автора.

Науково-навчальний підстиль наукового функціонального стилю реалізується в таких жанрах як підручник, навчальний посібник, навчально-методичний посібник, лекція тощо. Мета, що актуалізована в цих жанрах, полягає у передаванні навчального матеріалу, що об'єктивно відомий у науці, але є новим для адресата [146; 166]. Особливу жанрову специфіку навчальної

літератури досліджували О. Баженова, М. Котюрова та інші. На думку вчених, навчальний посібник – це науково-навчальний твір, у якому висвітлено основи певної науки та реалізовано деякі дидактичні цілі. Навчальний текст від інших жанрів наукової літератури відрізняють такі особливості: лаконічне висвітлення інформації, предметно-логічна послідовність, ясність, зрозумілість викладу, активізація уваги адресата [19; 62].

Можна виокремити й спільні риси навчальних та наукових текстів: спрямованість на передавання об'єктивної та чіткої інформації, використання мовних норм та правил. Навчальний текст призначений для передавання наукової інформації та встановлення особливого комунікативного контакту з адресатом для зацікавлення та заохочення здобути нові знання, тому має специфічні риси, що вирізняють його. Науково-популярні тексти теж здатні активізувати мислення, але їх адресати значно відрізняються від реципієнта навчального тексту рівнем готовності до сприйняття.

Навчальний текст – це передусім текст, який навчає. Тому він має поєднувати засоби, завдяки яким у студентів з'являється стимуляція, мотивація, усвідомлення важливості та необхідності отримання нової інформації, що в кінцевому результаті забезпечує досягнення мети педагога. Спеціальна організація тексту впливає на почуття, емоції і свідомість учасників навчального процесу. Дослідниця тексту А. Бабайлова зазначає, що навчальний текст – це одиниця навчальної текстової комунікації. Це текст, що створюється, відповідно до дидактичної мети в змістових, мовленнєвих та композиційних відношеннях, в одну систему; це частина загальної інформації підручника, яка призначена для формування текстової діяльності, на основі якої забезпечується система знань з певної дисципліни, набуття умінь та навичок... [16; 130].

Ширше визначення запропонувала Л. Добраєва: «навчальний текст – це не просто джерело готових знань, а насамперед джерело пізнавальних завдань чи проблем, які потрібно вміти знайти і розв'язати» [85; 115].

Отже, навчальний мовознавчий дискурс – це різновид інституційного дискурсу, що є репрезентацією ситуації навчання в галузі філології, містить вербальний компонент, яким є текст, та невербальні компоненти, що впливають на створення та сприймання тексту. Вербальний компонент виявляє себе як сукупність навчальних текстів, об'єднаних спільною мовознавчою темою.

1.5. Комунікативно-прагматичні та структурно-семантичні особливості навчального мовознавчого тексту

Текст трактують як процес побудови проєкції реципієнтом в аспекті різних підходів щодо реального функціонування мовлення, яке взаємодіє з психічними процесами людини, враховуючи слово як засіб отримати інформаційну базу людини – її уявлення світу [43; 214].

У сфері комунікації здійснюється трансляція досвіду людської «чуттєвої» діяльності. Оперуючи текстом за нормами комунікації, притаманними певній культурі, суб'єкт привласнює цей досвід, втілює його у власну свідомість. Тому він розуміє текст. Розуміння, отже, завжди означає комунікацію з кимось, виражає стосунок суб'єкта до тексту і є синонімом до того, що з деяким явищем оперують як з одиницею комунікації, знаковим утворенням [151; 16].

Навчальний текст посідає особливе місце в комунікації людей, забезпечуючи досягнення освітньої, виховної та розвивальної мети.

Поняття *навчальний текст* та *навчальний дискурс* пов'язані між собою: текст розглядають як фрагмент дискурсу, як елементарну базову одиницю (В. Звягінцев, Г. Степанов). Оскільки в основі навчального дискурсу лежить навчальний текст, то параметри, які характеризують навчальний текст як функціональний тип, можна розглядати як характеристику навчального дискурсу загалом. Навчальний дискурс – це актуалізація навчального тексту в контексті навчально-педагогічного спілкування.

Співвідносять і поняття *навчальний текст* і *«навчальне» мовлення*. «Навчальне» мовлення – різновид наукового мовлення, що має власну сферу застосування: використовується в процесі передавання та засвоєння знань, тобто в процесі навчання. Комунікація є важливим процесом навчального дискурсу, а для правильного вираження думок необхідно бути знайомим з мовленнєвими ситуаціями, що виникають в процесі навчання.

Сфера навчального мовознавчого дискурсу розвинена майже в усіх культурах і є своєрідним місцем універсальних навчальних тактик і стратегій. Не лише прагнення оволодіти державною мовою є головною метою та виступає рушійним мотивом цієї сфери, а й пізнання глибин літератури, ознайомлення з перлинами класики.

Навчальний мовознавчий текст представлений у підручниках, навчальних посібниках, збірниках вправ з української мови для вищої школи. Йому притаманні такі особливості, зумовлені специфікою навчальної комунікації: *чітка структуризація* (логічна послідовність викладу інформації, поділ на розділи, підрозділи, пункти, матеріал яких поєднаний спільною темою; стандартизація побудови структурних частин тексту: вступ, виклад з поясненням та аргументацією, ілюстрації мовним матеріалом, узагальнення); *мовленнєва обмеженість* (точність та однозначність наукової термінології, лаконічні пояснення невідомих слів, роз'яснення наукової інформації у межах чітко окресленої мікротеми); *фіксований розподіл комунікативних ролей* (домінантою виступає викладач (автор підручника), що подає інформацію та «контролює» процес засвоєння знань); *офіційність спілкування* (у спілкуванні учасників навчального процесу використовують певні мовні кліше та послуговуються виключно літературною мовою з обов'язковим дотриманням усіх мовних норм); *залучення до соціальної взаємодії* (відбувається своєрідний діалог між тим, хто подає інформацію, та її отримувачами); *визначена статусно-рольова характеристика мовців* (викладач (автор) – студенти (читачі); *дидактична мета спілкування та*

відповідні методи її досягнення (передавання знань, доступний, цікавий і педагогічний виклад навчального матеріалу).

Навчальний мовознавчий текст має такі змістові та структурні особливості:

- відповідність навчальній програмі мовознавчих дисциплін;
- адаптованість, спрощення наукового тексту з метою полегшити його сприймання адресатом;
- послідовне розгортання контексту від відомого до невідомого (нового), від простого до складного, від часткового до загального, від припущень до висновків;
- повнота і глибина матеріалу;
- чіткість формулювань та однозначність висловлень;
- максимальна достовірність інформації;
- загальний роз'яснювальний характер викладу інформації;
- уживання оптимальної кількості спеціальної термінології;
- схеми, таблиці, діаграми, що полегшують сприймання нового матеріалу (за допомогою графічних засобів автор навчального тексту керує увагою адресата); вправи, пошукові завдання, запитання для перевірки засвоєних знань, що сприяють вдумливому опрацюванню інформації, виявленню проблемних питань тощо (запитання і завдання перетворюють інформаційний текст у навчальний).

Навчальний текст завжди має на меті інтерпретувати наукові відомості в доступній формі, з позиції номінації того чи того поняття за допомогою відповідних термінів. Навчальний текст дає уявлення про систему професійної термінології [222; 16], адже термінологія утворює основу всіх навчальних курсів.

Навчальний текст стосовно вчителя виступає як продукт його діяльності, а стосовно учня – як джерело інформації, як об'єкт вивчення та сприймання. Для вчителя текст є засобом навчання, а для учня – об'єктом. Відповідно, своєрідність навчального тексту з погляду його зв'язку із

навчальним процесом полягає в тому, що він одночасно є і об'єктом, і засобом навчання. Р. Алікаєва сверджує, що «спільна мета навчального тексту... – «навчити». Така мета в моделі навчальної комунікації є головним фактором, який детермінує структуру та типологію підручника. Спільна мета реципієнта – «навчитися» [3; 109].

«Науковість без доступності не має ніякого значення: непотрібно навчати, якщо учні не можуть засвоїти навчальний матеріал» [152; 3].

Категорія модальності репрезентована в навчальному мовознавчому тексті об'єктивними і суб'єктивними значеннями. Обов'язкові компоненти об'єктивної модальності виражаються морфологічно та синтаксичними конструкціями. Рідше використовують оцінні компоненти суб'єктивної модальності, що зумовлено особливостями мети навчальної літератури. Статус оцінних компонентів у сучасній навчальній літературі відрізняється від тих, що використовувалися раніше. Це пов'язано зі змінами вимог до наукових текстів. Взаємозв'язок необов'язкових модальних компонентів у мікротекстах прогнозований авторами, щоб забезпечити продукування на рівні сприймання метатекстових компонентів – від сигналів авторського бачення «черговості та логічної послідовності» до ознак емоційного стану суб'єкта й адресата навчального тексту [49; 412]. Засоби суб'єктивної модальності є імпульсами для реалізації метасмислу, що створюють «передумови для глибшого пізнання прочитаного», дають можливість реципієнтам «виражати свою думку щодо інформації у тексті», сприяють «кращому запам'ятовуванню наукової інформації» [218; 311].

Емоційно-оцінні мовні засоби не притаманні навчальним текстам, тому що автор не виражає свої емоції, оцінки стосовно інформації, яку висвітлює.

Головна мета – інформування, навчання, реалізується багатьма мовними і текстовими засобами, комбінуванням прийомів організації тексту, що дозволяє авторові в різних аспектах актуалізувати свою позицію і позицію читача, визначити їхні спільні та відмінні ознаки та в кінцевому результаті оптимізувати процес сприйняття інформації читачем.

«Особливість навчальних текстів полягає у тому, що слова, які відображають їх тематику, виступають у них, «у сильній семантичній позиції», виділені контекстом і ситуацією» [82; 7].

У навчальних мовознавчих текстах використовують слова з семою «відомо», «невідомо», «спосіб пізнання», «мисленнєві операції» та інші. Відповідно, автори навчальної літератури співвідносять свої знання та очікування читача: «загальні денотативні знання і володіння мовою є початковим етапом комунікації» [203; 124].

Питальні речення використовують для прогнозування запиту інформації, вивчення запиту з боку читача; для формування проблеми, виокремлення важливих інформативних компонентів, стимулювання читача до пошуку і до самоконтролю за процесом здобування знань. За допомогою запитань, автор навчальної літератури актуалізує єдину позицію комунікантів щодо певної наукової проблеми.

Для налагодження контакту з читачем використовують різноманітні мовні засоби. Для навчального мовознавчого тексту характерним є використання особових займенників з метою залучення адресата до «процесу обговорення», виконання певних мисленнєвих операцій. Займенники узагальненого характеру реалізують звертання автора (*ми*) до кожного читача окремо (*ви*), що є однією з головних ознак наукового тексту.

За допомогою навчального мовознавчого тексту відбувається передавання наукових здобутків різних учених, тому у текстах частим є цитування (пряме та непряме).

З метою виразності мовлення, впливу його на навчальних мовознавчих текстах застосовують засоби експресивності. Експресивність – це властивість усього тексту чи його частини, що передає зміст інтенсивніше, має на меті емоційне чи логічне підсилення, що може бути образним [6; 62]. Але експресивність науково-навчального підстилю відрізняється від експресивності художнього тексту, і засоби, які створюють експресивність у текстах одного стилю, можуть не мати ніякого конотативного забарвлення в

іншому. Експресивні елементи текстів навчального мовознавчого дискурсу сприяють підсиленню аргументації, а також полегшують сприймання наукової інформації. Експресивність навчального мовознавчого тексту можна розглядати як акцентуацію, конкретизацію думок, логічне виокремлення основного, підсилення аргументації думок автора, активізацію уваги читача, що сприяє висвітленню інформації, спілкуванню у навчальному процесі і забезпечує авторитет автора.

Навчальний текст – це знаковий, кодовий текст у якому, крім вербальних знаків (морфем, слів, речень), використовують кольорові зображення та виділення. Сучасна мовознавча наука досліджує графічні засоби, які використовують в структурі тексту, вивчає закономірності додаткової семіотичної системи, що включає невербальні знаки та засоби, які використовують разом з вербальними в організації тексту як цілісної семіотичної системи [236; 338], але використання цих прийомів та засобів у текстах різних стилів та жанрів досі залишається неоднозначним.

Висновки до розділу 1

У сучасній лінгвістиці текст витлумачують переважно як абстрактну, формальну одиницю, а дискурс – як різновид її актуалізації з погляду ментальних процесів і у зв'язку з екстралінгвальними факторами.

Розмежовуючи поняття *текст* та *дискурс*, лінгвісти виокремлюють низку їхніх відмінностей. Зокрема, дискурс тлумачать як поняття динамічне, а текст як статичне, зафіксоване, незмінне. З іншого боку, протиставлення текст – дискурс виявляє себе як співвідношення «частина – ціле».

Дискурс переважно розглядають не як засіб (текст) або процес (мовлення) передачі інформації мовцем слухачеві, а як феномен людського спілкування, сукупність процесів творення, передавання та сприйняття тексту у їх нерозривному зв'язку і залежності від різноманітних чинників – соціальних, культурних, освітніх, особистісних тощо.

Особливістю дискурсивного підходу у лінгвістиці є зв'язок між комунікацією, людиною, культурою та суспільством. У дискурсі відбито соціальні та особистісні характеристики комунікантів, їхні фонові знання, погляди, комунікативні наміри, настанови.

Водночас, розглядаючи текст у комунікативно-прагматичному аспекті, його часто називають дискурсом у вузькому потрактуванні цього терміна. З огляду на це в дисертаційному дослідженні вживаються як тотожні та взаємозамінні терміни *текст* (у широкому витлумаченні, у сукупності його семантико-синтаксичних і комунікативно-прагматичних характеристик) і *дискурс* (у вузькому витлумаченні терміна).

З-поміж типів дискурсу особливу увагу привертає навчальний мовознавчий дискурс як один із різновидів інституційного. Він є репрезентацією ситуації навчання в галузі лінгвістики, характеризується своєю дидактичною метою, містить вербальний компонент, яким є текст, та невербальні компоненти, що впливають на створення та сприймання тексту.

РОЗДІЛ 2.

СЕМАНТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ПАРАМЕТРИ НАВЧАЛЬНОГО МОВОЗНАВЧОГО ТЕКСТУ

2.1. Квалітологія навчальних мовознавчих текстів

Сучасний стан розвитку науки характеризується значною інформативністю, що спричинює певні труднощі у навчальному процесі. Учені шукають нові методи, які сприятимуть доступному, швидкому отриманню та запам'ятовуванню матеріалу. Проблему отримання і передавання інформації, якості та структури навчальної літератури досліджували психологи, методисти, філологи: Ю. Лотман, Н. Арутюнова, В. Безпалько, Д. Зуєв, А. Бейлінсон, Н. Тализіна, М. Скаткін, А. Хуторський, Г. Гранік, Л. Концева, С. Бондаренко, Н. Бернштейн, Д. Дубровський, Е. Бенвеніст, М. Бурда, Н. Буринський, Ю. Жук, Н. Кузьменко, В. Мадзігон, О. Савченко та інші. Головним засобом навчання у вищій школі залишається навчальний підручник та посібник, які не тільки охоплюють усю систему знань для профільної підготовки майбутніх філологів, а й визначають послідовність вивчення тем. Якість навчальних засобів безпосередньо залежить від їх змісту, структурування, доступності і має підвищувати ефективність освіти.

Підручник і посібник слід розглядати як дидактичну систему інформації, при їх створенні за критерії беруть відповідні положення теорії інформації. Ефективність навчальної літератури залежить від текстової наповненості підручників та посібників. Фундаментальні праці, присвячені дослідженню тексту, тлумачать його як диверсифікативний та багатоаспектний феномен. Акцентуючи на комунікативній і прагматичній значущості тексту, І. Гальперін дає таке визначення: «Текст – результат мовленнєвотвірного процесу, якому притаманна завершеність. Це твір, об'єктивований у вигляді писемного документа, який є літературно

опрацьований відповідно до типу цього документа та складається із заголовка і низки одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку» [65; 28].

Текст є універсальним засобом навчально-наукової комунікації. Навчальний мовознавчий текст – це писемне повідомлення, що складається з висловлень, об'єднаних різними типами зв'язку, і має певний характер та мету. Він, як і інші навчальні тексти, характеризується організованістю, дидактичною метою, змістовою, мовленнєвою та композиційною впорядкованістю. На його основі формується система знань, умінь і навичок з певного предмета, певної вікової групи на певному етапі навчання [16; 5-6]. Отже, дуже важливо, щоб навчальна книга була якісною. Наука про якість називається квалітологія (лат. *qualitas* – якість та гр. *logos* – наука, знання). Квалітологія – це синтетична категорія, яка визріває з прагматичних засад: зроби якісніше – матимеш більший прибуток, визнання тощо [84; 95].

У Словнику української мови термін «якість» має таке тлумачення : «1. філос. Внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших... 2. Сутність вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням... 3. Та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь...» [СУМ Т.11, 638].

Квалітологію як науку почали виокремлювати ще у 60-х рр. ХХ ст., а категорія якості з'явилася набагато раніше. Квалітологія – це внутрішня визначеність предмета, що відрізняє його від інших; ступінь вартості, цінності, придатності будь-якого предмета та явища об'єктивної дійсності для використання за призначенням [165; 856].

Структурним компонентом підручника є навчальний текст, який розкриває зміст навчального матеріалу відповідно до навчальної програми. За функціями навчальний текст умовно можна поділити на основний, додатковий і пояснювальний. Зміст основного тексту мовознавчих підручників та посібників утворюють основні поняття, правила, пояснення, опис тощо. Першою і головною якістю навчального мовознавчого тексту є

його змістове наповнення. Навчальний матеріал буде зрозумілий лише тоді, коли автор зуміє налагодити зв'язок з читачем та вплинути на нього, тобто прагматична мета буде досягнута. Квалітологія тексту не намагається оцінити матеріал з наукового погляду (не займається з'ясуванням доказовості чи недоказовості гіпотез у науці), а лише розглядає, які структурно-змістові особливості допомагають вплинути на читача, зумовлюють якість інформації, відповідність висловлення закладеному змісту та поставленій меті.

Тлумачення тексту має два аспекти – когнітивний та комунікативний. Когнітивний підхід базується на процесі виявлення або побудови внутрішньої смислової структури тексту. Представники цього підходу розглядають текст як процес активної переробки матеріалу шляхом його згортання, перекладу текстової інформації на внутрішню мову читача (М. Жинкін, О. Лурія та А. Брудний). Отже, тлумачення тексту шляхом побудови смислової структури вихідного повідомлення здійснюється за допомогою цілої низки когнітивних операцій сприймання, основними з яких є структурування та переструктурування матеріалу [161; 130]. Комунікативний підхід ґрунтується на діалогічній взаємодії читача з підручником.

М. Бахтін тлумачив розуміння як діалогічний процес, що доповнює текст, характеризується активністю і творчим характером [24; 230]. Крім того, тлумачення тексту звужується до розуміння речення, бо у реченні-висловленні наявні усі основні типи відношень, визначені комунікацією: зв'язки між мовою і дійсністю та ситуацією мовлення, між мовцем і адресатом [11; 11].

Синтаксична організація речення зумовлена не тільки семантикою структурної схеми та обов'язкових компонентів, а й реалізацією реальних зв'язків, відображуваних у процесі мовлення. Важливим складником у реалізації висловлення є інтенція мовця. Комунікативний рівень аналізу виявляє спрямованість мовленнєвого акту (дискурсу, тексту) до адресата.

Квалітологія тексту не обмежується оцінкою знакового втілення смислу. Якість тексту визначають і за обсягом та характеристикою фактів, що висвітлюють у навчальних книгах, їх аргументацією, способами репрезентації та пояснення. Від чіткості, повноти, точності, достовірності, доступності, доказовості інформації залежить і кінцевий результат сприймання. Для підтвердження інформації автор наводить аргументи, ілюстрації, подає покликання на джерела тощо. Зокрема, для підкреслення достовірності тверджень часто покликаються на авторитетне джерело, використовуючи мовні засоби переповідної модальності: *«Дискусійним є питання про валентність предикатів у реченнях, що у формально-синтаксичному аспекті кваліфікуються як власне безособові, напр...: Вечоріло; Смеркає; Світає; Розвидняється. На думку І. Вихованця, такі предикати можна розглядати як синтаксичні варіанти одновалентних дієслів»* (Синтаксис Шульжук, 190); *«Й. Андерш доводить наявність ієрархічних відношень між різними рівнями репрезентації об'єктивно-сміслового змісту речення, зазначають, що денотативний рівень є основою для логічного, на якому, в свою чергу, ґрунтується мовно-семантичний»* (Синтаксис Шульжук, 183).

Потребами якісної репрезентації навчального матеріалу для реалізації дидактичної мети філологічної освіти зумовлені структурно-змістові параметри навчального мовознавчого тексту. Вони виявляють себе у поєднанні інтеграційних категорійних ознак, що репрезентують текст загалом як особливу структурно-семантичну і комунікативну одиницю та диференційних характеристик власне навчального мовознавчого тексту. До диференційних належать висока інформативність, інтерпретаційність, ілюстрованість мовними фактами, аргументованість, об'єктивність та узагальненість позиції автора, до інтеграційних – цілісність та зв'язність.

2.2. Інформативність як головна ознака навчальних мовознавчих текстів

Процес навчальної комунікації у вищій школі спрямований на отримання наукової інформації, тому однією з найістотніших ознак науково-навчального тексту є його інформативність. Текст спрямований на читача, а отже, потрібно зважати на рівень його знань, перцептивні можливості, мотивацію, мету опрацювання тощо. Пояснюючи певну тему, враховують обсяг поданої інформації, навантаження, сконцентрованість повідомлення, адже процес сприймання короткотривалий.

У теорії тексту розрізняють поняття інформативності та інформаційної насиченості тексту. Інформативність – це ступінь змістової новизни для читача [45; 231]. Надмірна інформаційна насиченість перешкоджає ефективному засвоєнню – це одна з головних проблем навчальних текстів, а тому автор використовує мовні засоби, що сприяють стимуляції уваги. Цінною, прагматичною квінтесенцією в тексті є нова інформація, а якісне подання матеріалу передбачає її рівномірний розподіл.

Проблеми інформаційної насиченості й інформативності тексту привертали увагу багатьох лінгвістів (І. Гальперін, З. Тураєва, О. Селіванова, Н. Валгіна, С. Гізатулін, Л. Михайлова, Є. Артемова, І. Алексєєва та ін.), однак низка питань залишається відкритою для дискусії.

Загальна кількість інформації, що міститься в тексті, є показником його інформаційної насиченості. Ця величина абсолютна, тобто кожен текст, висвітлюючи певні факти, міркування, враження, містить у собі визначену кількість інформації. Проте кількісний показник інформації передбачає її якісну диференціацію. Підставою для такої диференціації є поділ на нову та відому інформацію. Цінною для реципієнта є, безперечно, нова інформація, яка інтерпретується як інформативність тексту. У науковій літературі інформативність розглядають як категорію, що забезпечує вербалізовану організацію знань, їх осмислення, передавання та декодування читачем.

Категорія інформативності пов'язана із низкою мовних та позамовних проблем. Одна з них – проблема нового (невідомого). Для одного реципієнта повідомлення буде новим, а отже, міститиме інформацію, для іншого воно буде позбавлене інформації, позаяк зміст повідомлення є для нього відомим або ж зовсім незрозумілим. Крім того, те, що для певного часу було новим, для наступного вже відоме [155; 193].

І. Гальперін зазначає, що категорія інформативності як обов'язкова ознака тексту може виявлятися в різних формах – від нульової, коли зміст тексту не дає нічого нового, а лише повторює вже відоме, до концептуальної, коли для її виявлення слід піддати текст глибокому аналізу. Між цими полюсами розташовані інформації різного ступеня насиченості (новизни) [65; 29].

Отже, інформативність – величина відносна і реалізується через такі чинники: оригінальність авторського погляду на проблему, предмет повідомлення та обізнаність адресата з цією інформацією.

Інформаційна насиченість тексту – абсолютний показник якості тексту, а інформативність – відносний, оскільки ступінь інформативності повідомлення залежить від потенційного читача. «Інформативність тексту – це ступінь його змістовної новизни для читача, яка міститься в темі та авторській концепції, системі авторських оцінок предмета думки» [16; 60].

Ступінь інформативності тексту може знижуватись або зростати. Інформативність (з прагматичного погляду) знижується, якщо інформація повторюється, і, навпаки, вона підвищується, якщо текст несе максимально нову інформацію. Проте цей закон має обмеження у навчальній літературі, тому що повторне висвітлення уже відомої інформації при вивченні нової теми, навпаки, посилює розуміння та запам'ятовування. Такі повтори послідовно використовують у навчальній мовознавчій літературі, водночас уточнюючи, ілюструючи та дещо розширюючи попередню інформацію. Наприклад, у Граматиці української мови (автор М. Плющ), параграф «Словесний наголос в афіксальних утвореннях іменників» розпочинається

стверджувальним реченням: «Словесний наголос в українській мові має властивість переміщуватися, виявляючи усталені закономірності літературної вимови, які відображають норми словозміни і словотворення» (Граматики Плющ). Далі це твердження повторюється в кінці параграфа: «У безафіксних утвореннях, як уже зазначалося, наголос здебільшого **пересувається на префікс** (відгукнутися – відгук, доповідати – доповідь, приводити – привід) або на корінь (наділяти – наділ, перегрівати – перегрів, розбігатися – розбіг), рідше залишається незмінним (прогонити – прогін). У безпрефіксній основі дієслова або **прикметника наголос здебільшого пересувається наперед** (носити – ноша, брести – брід, зелений – зелень, але: синій – синь, блакитний – блакить)» (Граматики Плющ). Цей «повтор» підтверджує факт «пересування наголосу», ще раз звертає увагу читача на це, ілюструє прикладами, вносить уточнення.

Інформативність науково-навчального тексту забезпечують лексичні (передусім лінгвістична термінологічна лексика, синоніми) та синтаксичні мовні засоби (складні та ускладнені речення).

Інформативність кожної нової структурної частини тексту забезпечується передусім уведенням нової термінології (питомої та іншомовної) з відповідної лінгвістичної теми. Репрезентація терміна супроводжується визначенням, поясненням, іноді наведенням синонімів, ілюстраціями, покликанням на вчених-мовознавців, пов'язаних з уведенням та вживанням відповідного терміна.

Висловлювання думки у науково-навчальному тексті характеризується точністю, логічністю та послідовністю. Точність викладу досягається використанням однозначних висловів, термінів, слів з чіткою лексико-семантичною сполучуваністю. Термін (лат. *terminus* – рубіж, межа) – слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо. Основними ознаками терміну є: системність; наявність дефініції; тенденція до однозначності в межах свого термінологічного поля, тобто термінології певної галузі (операція – в медицині, військовій та банківській

справах); стилістична нейтральність; точність семантики, висока інформативність. Ці ознаки реалізуються лише в межах терміносистем, за їх межами термін втрачає свої дефінітивні та системні характеристики – детермінологізується, тобто переходить у загальноживану лексику [219; 682]. У середині будь-якої системи термін прагне однозначності, не виражає експресії і є стилістично нейтральним. Термін є основною лексичною одиницею науково-навчальної сфери. У кількісному плані, у науково-навчальних текстах, терміни переважають над інших видами спеціальної лексики (номенклатурними найменуваннями, професіоналізмами, професійними жаргонізмами тощо). Наукова термінологія охоплює широку гамму як власне української лексики, так і іншомовної. Стандартизація термінотвірних систем ніколи не прийде до завершення, тому що неможливо зупинити процес утворення та розвитку термінологічної лексики, яка з кожним роком поповнюється новими термінами, упорядковується, а маловживані слова витісняються.

Прості речення, ускладнені однорідними членами, відокремленими компонентами, вставленими та вставними словами, словосполученнями і реченнями, виконують у навчальних текстах функцію передавання розширеної інформації, її уточнення, пояснення, покликання на джерело, упорядкування та систематизації. Речення з однорідними членами передбачають наявність синтаксичного зв'язку між словоформами, що виражається сполучником або інтонацією.

Сполучники є засобом вираження семантичних відношень між однорідними членами: єднальних, зіставно-протиставних, розділових, приєднувальних, градаційних. Сполучники, що виражають зіставні відношення між однорідними членами у навчальному мовознавчому тексті, поєднують несумісні однорідні члени речення, але не прямо протилежні, а надають цьому протиставленню певного відтінку допустовості або обмеження. Зіставний сполучник вказує на співіснування і зіставлення двох ситуацій за відповідною неконтрастною ознакою [53; 586], наприклад,

«Слово й поняття **співвідносні, але не тотожні**. Не кожне слово співвідносне з поняттям» (Лексикологія Рудакова, 17), «...означальні, які вказують на певну **узагальнену, але невизначену, неконкретну ознаку чи предмет**: *весь, всякий, кожний, інший, діалект всенький...*» (Грамматика Горпинич, 147), «Умовний спосіб, або кон'юнктив (лат. *conjunctivus*) – грамема, яка означає передбачувану, **можливу, бажану, але не реальну, тобто не обов'язкову дію**» (Грамматика Горпинич, 193). Протиставні сполучники передають інформацію про контрастний зміст поєднаних одиниць, їх невідповідність [53; 586]. Семантику роздільності, чергування, взаємовиключення виражають **розділові сполучники**: «З другого боку, словоформа, як і незмінюване повнозначне слово, є синтаксичною одиницею, що **виступає членом речення або виконує в ньому функцію звертання чи службову роль у вираженні семантики речення**» (Грамматика Плющ, 32), «Більшість з них односкладові; двоскладовість меншої частини цих прийменників пояснюється **або повноголоссям** (через, перед), **або появою звука /** (наді мною, піді мною)» (СУЛМ Жовтобрюх, 396). Семантику переваги одного з-поміж однорідних членів речення виражають градаційні сполучники: «Культура мови безпосередньо пов'язана з соціологією і психологією **не тільки в плані вироблення моделей, зразків мовної поведінки, а й щодо формування мовної свідомості**» (Стилістика Пономарів, 20), «Виробнича лексика знайшла собі належне місце і в сучасній художній літературі, причому **не тільки в прозі, а й у поезії**» (СУЛМ Жовтобрюх, 70). Поширеними у навчальному мовознавчому тексті є речення з однорідними членами, що поєднані зіставно-протиставними та градаційними сполучниками. У цих синтаксичних конструкціях інформацію подано за допомогою семантичного контрасту, роздільності, що допомагає виділити основне.

Речення, ускладнені однорідними членами, функціонують у навчальній літературі найчастіше з узагальнювальним словом: «До простих прийменників належать **всі первинні**: *в, на, до, за, з, о, під, перед, серед,*

через та ін.» (СУЛМ Пономарів, 396); «Описуючи фонему, ми користуємося цими загальними **ознаками**: ряд, підняття, лабіалізація, твердість – м'якість, глухість – дзвінкість, місце і спосіб творення і под...» (Фонетика Тоцька, 31); «Цей термін охоплює різноманітні **поняття**: корінь, префікс, суфікс, конфікс, інтерфікс, постфікс, флексію» (Морфеміка Шемет, 7), «Отже, прикметник в українській мові має два ступені порівняння – вищий і найвищий, але **чотири ступені вияву ознаки предмета**: нульовий (непорівняльний), вищий (порівняльний), найвищий (порівняльний), абсолютний (непорівняльний)» (Грамматика Горпинич, 110-111). Такі синтаксичні конструкції мають узагальнювальний характер, а тому можуть уживатися в кінці як висновкові речення для повторення інформації або – на початку.

Прості речення, крім однорідних членів, можуть ускладнюватися відокремленими компонентами, що містять елемент додаткового повідомлення. У сучасній лінгвістиці поняття відокремлення тлумачать як синтаксичне явище, властиве живому мовленню, яке репрезентує комунікативну зумовленість ускладнення структури простого речення додатковими семантико-синтаксичними відношеннями, що нашаровуються на основне предикативне відношення [57; 301].

Навчальний мовознавчий текст характеризується простими реченнями, які ускладнені напівпредикативними зворотами з функцією розширення, доповнення, уточнення інформації і сприяють реалізації відповідних комунікативних намірів автора. Такі речення ускладнені переважно відокремленими обставинами і уживані в науково-навчальних текстах як більш інформативні, але водночас такі, що передають інформацію стисло, наприклад: «**Використовуючи емоційно-експресивні засоби, слід уникати частого повторення їх...**» (Стилістика, Пономарів, 35), «**Поєднуючись з іменниками, прикметники конкретизують не лише іменникові значення, а й власні...**» (Грамматика Горпинич, 91), «**Прилягаючи до дієслова-присудка,**

який виражає основну дію, дієприслівник означає дію, додаткову до неї» (Грамматика Горпинич, 221).

Відокремлені одиничні дієприслівники і дієприслівниковий зворот можуть виражати різні семантичні відтінки в науково-навчальному тексті: темпоральні, причинно-наслідкові, умовно-наслідкові: *«Повторюючись у споріднених за походженням словах, коренева морфема об'єднує ціле гніздо похідних слів»* (Грамматика Плющ, 8-9); *«Адаптувавшись у мові поширення, збагачують її словесний арсенал»* (Стилістика Пономарів, 79), *«Відірвавшись від парадигми відмінювання, вони перетворилися на невідмінюванні форми з новою синтаксичною функцією – функцією присудка в односкладних безособових реченнях...»* (Грамматика Плющ, 225).

Незаперечною є інформаційна насиченість речень із вставленими словами, словосполученнями та реченнями, основне призначення яких – вносити додаткові повідомлення, побічні зауваження, уточнення, пояснення, ілюстрації. Вони є способом компактного введення додаткової інформації до основного змісту речення і допомагають читачеві адекватно сприймати наукові відомості. Завдяки їм мовець може доцільно корегувати зміст висловлення, збільшуючи його інформативність. Вживаючи вставлені конструкції у текстах науково-навчального стилю, автор дбає про адекватне та комфортне розуміння інформації, закладеної в текст. Пояснюючи певну тему, автор часто відчуває потребу зробити принагідні інформаційно-змістові вставлення і тим самим розширити подану інформацію.

Функціональний прийом ускладнення структури речення вставленими конструкціями в навчальному тексті пов'язаний передусім з виразною текстовою мотивацією доповнення інформації.

Реалізація інформативності навчального мовознавчого тексту забезпечується різними семантичними функціями вставлення, передусім репрезентацією **термінологічної варіантності**, наприклад: *«Усічення (елізія) – морфологічне явище, яке полягає у скороченні кінцевої частини твірної основи»* (Морфеміка Шемет, 14), *«Кожне похідне слово має*

відповідну узвичаєну послідовність розташування (*синтагматику*) морфем» (Словотвір Жовтобрюх, 11); «Багатозначність (*полісемія*) – це наявність в одного слова двох або більшої кількості значень» (СУЛМ Пономарів, 38); «Система – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, одиниць, частин (*сегментів*), об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» (СУЛМ Караман, 15); «Іменники, які творяться способом словоскладання (*юкстапозити*), відрізняються від композитів тим, що їх словотворчою базою є словосполучення прикладкового типу» (Грамматика Плющ, 42). Таку функцію в науково-навчальних текстах виконують вставлені термінологічні слова-синоніми, іншомовні або питомі українські, що доповнюють один із структурних компонентів основного повідомлення.

Семантика *супроводу* (*побіжного коментування, не пов'язаного тісно зі змістом основного повідомлення*) репрезентована переважно вставленими реченнями: «Оскільки при цьому порожнина рота широко відкрита, голосний [a] називають ще відкритим, широким (*цю властивість [a] використовують співаки при тренуваннях голосу*)» (СУЛМ Плющ, 25), «Система – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, одиниць, частин (*сегментів*), об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» (СУЛМ Караман, 15). У цьому випадку вставлені елементи конструктивно не вмотивовані, їх семантичний зв'язок з основним реченням ситуативний, непередбачуваний. За допомогою таких структурних елементів автор, висвітлюючи інформацію, відтворює внутрішній монолог.

Вставлені речення застосовують і для стислого швидкого **роз'яснення** нової навчальної інформації: «Очевидно, незакінчені структури, залежно від репрезентації їх компонентів, можна вважати і реченнями (*якщо зрозумілою є структурна організація конструкції*), і еквівалентами речень (*якщо не є передбачуваною двоскладність / односкладність їх побудови*)», «Займенники 2-ї особи: ти вказує на особу, до якої звертається мовець (*нею може бути слухач, співрозмовник або сам мовець як особа, до якої звернена мова*)...» (Грамматика, Горпинич, 148), «У дієприкметника

зберігається дієслівна категорія стану (**активний і пасивний**)» (Грамматика, Горпинич, 215), «...наявність конститутивної (або перцептивної) функції, тобто вони є будівельним матеріалом слова, у певних позиціях є обов'язковими структурними словотвірними елементами, хоч і позбавленими семантики (**вони не мають значення, але мають функцію**); тому це не пусті прокладки, а функціонально значущі елементи...» (Морфеміка Горпинич, 51). Для роз'яснення часто вживають вставлені конструкції, побудовані за моделлю підрядної частини складного речення. У навчальному мовознавчому тексті вони передають семантику причини, умови або наслідку.

Семантика **додаткової інформації** представлена вставленими словами, словосполученнями і реченнями: «До того ж однокомпонентність речення не становить його типової характеристики, а наявність двох головних членів (**підмета і присудка**) формує ядро реченневих конструкцій, саме з ними пов'язаний найповніший граматичний вияв речення як основної синтаксичної одиниці...» (Синтаксис Вихованець, 8), «У давньоруський період утворилися числівники **сорок (замість праслов'янського четьредесјате)** дев'яносто (**замість праслов'янського девјать десјать**)» (Грамматика Горпинич, 134). Ці вставлені конструкції доповнюють основну інформацію, яка висвітлюється в реченні, розширюють її. Семантичний зв'язок вставлених словосполучень і речень з головною частиною є контекстуальним.

Отже, спільною для вставлених слів, словосполучень і речень є функція розширення інформації.

Інформативність у навчальних мовознавчих текстах значною мірою забезпечена широким уживанням складних речень. Це одна із спільних ознак навчального та наукового текстів, оскільки навчальна література для вищих закладів освіти – це «спрощений» опис наукової.

З-поміж складнопідрядних у науково-навчальних текстах переважають займенниково-співвідносні речення, наприклад: «**Це свідчить про те, що [і]**

належить до найбільших закритих голосних переднього роду» (СУЛМ Караман, 97), та з'ясувальні речення, головною частиною яких є слова зрозуміло, очевидно, відомо, характерно тощо: «**Зрозуміло**, що в нашій мові не кожен склад сам по собі має значення...» (СУЛМ Карама, 41), «**Можна говорити**, що морфема складається з морфів, а морфи є компонентами морфемі» (Морфеміка Горпинич, 10).

Менш чисельними репрезентаторами інформативності у науково-навчальних текстах є безсполучникові складні речення. Безсполучникові складні речення з різнофункціональними частинами характеризує семантична нерівнозначність предикативних частин. У таких конструкціях «одна з частин або слугує тлом для зіставлення чи протиставлення, або пояснює лексичний елемент чи всю предикативну частину, або виконує функцію детермінанта стосовно другої частини» [86; 44]. Найхарактернішими різновидами безсполучникових складних речень у науково-навчальному тексті є такі, у яких одна частина пояснює, розкриває зміст іншої, що містить основну інформацію, наприклад: «Компоненти формально-синтаксичної і семантико-синтаксичної структур співвідносні: присудок здебільшого відповідає предикатові, підмет – суб'єктові, додаток – різним субстанціальним синтаксемам, обставини й означення – вторинним предикатним і субстанціальним синтаксемами» (Синтаксис Шульжук, 51), «Однак аббревіація відрізняється від складання характером з'єднаних компонентів: при складанні з'єднані компоненти є повноцінними семантичними одиницями – словами або їхніми лексичними основами (тобто морфними одиницями): інженер-механік, зерносковище» (Морфеміка Горпинич, 129), «Первинні прийменники здебільшого є спільними для всіх слов'янських мов: прийменник на функціонує в українській, російській, чеській, словацькій, польській мовах, прийменник без — в українській, російській, білоруській, болгарській, сербській» (Грамматика Горпинич, 264).

Отже, інформативність як ступінь новизни і розкриття висвітлюваного матеріалу в навчальному мовознавчому тексті реалізується за допомогою спеціалізованих та неспеціалізованих лексико-синтаксичних засобів. Чинник інформативності пов'язаний із типом інформації, яка в науково-навчальних текстах є переважно семантичною (тлумачення наукових фактів).

2.3. Інтерпретаційність мовних фактів у тексті

Інтерпретаційність, або пояснення поданої інформації, – це одна з найголовніших ознак навчального мовознавчого тексту, що тісно пов'язана з інформативністю і забезпечує ефективність сприйняття, виявляючи себе на комунікативно-прагматичному рівні. Функція навчальної літератури для вищих навчальних закладів – пояснювати науковий матеріал, інтерпретувати його у такий спосіб, щоб забезпечити однозначність висловленого, уникнути неадекватного сприйняття.

У філософському потрактуванні пояснення пов'язують із теорією пізнання й розкриття сутності предметів і явищ, з'ясування причин їхнього виникнення, розвитку і функціонування. У сучасній науковій парадигмі пояснення розглядають як процедуру наукового пізнання, в якому взаємодіють пояснення і тлумачення, розуміння. Наголошуючи на цілісності процесів пояснення і розуміння, Н. Карпенко зазначає: «Пояснення можна трактувати як наслідок (авторське розуміння) і передумову розуміння (спроба досягнення розуміння у реципієнта), тобто воно виступає не як монологічна модель, а діалогічна, яка включає автора і зорієнтована на певного споживача та співавтора» [112; 14].

Дієслово *пояснювати / пояснити* представлено у Словнику української мови з трьома основними значеннями: «1) Розповідаючи про що-небудь, робити його ясным, зрозумілим // Витлумачувати слова, поняття та ін. // Викладати матеріал лекцій, уроку та ін. // Мотивувати що-небудь; 2) Знаходити, розкривати причини, мотиви чого-небудь; 3) Виправдовуватися в

чому-небудь» [СУМ, т.VII, с.496-497]. Інтерпретація – розкриття змісту чого-небудь; пояснення, витлумачення [СУМ, т. IV, с.39].

Традиційно в мовознавстві термін *пояснення* тлумачать як «вид семантико-синтаксичних відношень між частинами речень або реченнями, який полягає у повторному називанні, але іншими лексико-граматичними засобами того самого явища дійсності» [52; 513]. Філософи називають поясненням синонімічні назви предметів, тотожність, тавтологію.

Тлумачення поняття у науково-навчальному тексті має потрійне орієнтування: 1) наукове (подане у навчальній літературі визначення відповідає академічному); 2) адресатне (такий тип орієнтування у навчальному тексті створюється з настановою на доступність реципієнтів, що передбачає використання визначень понять за допомогою відомих та зрозумілих читачеві термінів і спрощених синтаксичних конструкцій); 3) процесуальне (визначення має забезпечувати засвоєння читачем не тільки змісту певного поняття, а й формувати навички створювати такі визначення самостійно і легко відтворювати їх у пам'яті).

Характеризуючи пояснювальні відношення, учені називають дві істотні ознаки: 1) вони експліковані у спосіб повторного називання того самого предмета, явища, події, але іншими лексико-граматичними засобами і 2) мають різне призначення у висловленні, дискурсі, тексті [52; 476].

Функціональний діапазон категорійної семантики пояснення широкий: 1) денотативна ідентифікація, пов'язана з референтністю / нереперентністю імен, представленої як спосіб наукової комунікації – передачі нової інформації, яка потребує чіткого авторського тлумачення й породжує оцінне судження, інтерпретацію, обговорення всередині колективу науковців, критику опонентів; 2) пояснення-ототожнення засобом повторного називання на основі апозитивних відношень; 3) виокремлення предмета чи конкретизації (відношення «загальне – часткове») та ін. На вираженні різних функцій інтерпретації спеціалізуються як пояснювальні сполучники, так і їхні аналоги (звороти, вставні слова і речення, частки).

Специфіка пояснення в навчально-науковому тексті полягає у його динамічності. Глибина і широта усвідомлення наукового поняття реципієнтом повинна збільшуватися в процесі засвоєння ним нової інформації. Доступність змісту означає його зрозумілість для реципієнтів: читач здатний здобути з джерела інформації у текстовій чи графічно-символічній формі необхідні відомості і реконструювати тим самим повідомлюваний автором зміст. Розуміння тексту полягає в адекватному внутрішньому відображенні предметів і явищ об'єктивної реальності, про які повідомляється.

Інтерпретаційність (категорія пояснення) в науково-навчальному тексті репрезентована різними лексичними, лексико-синтаксичними та синтаксичними засобами: використанням синонімів, спільнокоренових термінів, речень, ускладнених відокремленими членами та вставленими конструкціями пояснювального типу, складнопідрядними реченнями з пояснювальними відношеннями.

Найпоширенішим способом потлумачення понять у навчальному мовознавчому тексті є підбір синонімів, тобто пояснення одного терміна через значення іншого, більш доступного і зрозумілого, наприклад: *«Нейтральні (міжстильові) фразеологічні звороти вживаються у всіх стилях мовлення»* (СУЛМ Караман, 33). Якщо поряд із власне українським поняттям функціонує запозичений термін, то часто у науково-навчальному тексті простежуємо обидва варіанти, і іншомовний термін пояснюють через питомий український: *«До того ж, за наявності сполучників, що вказують на певний тип семантико-синтаксичних відношень, лексичне наповнення частин складного речення практично не беруть до уваги; у разі використання асемантичних (функціональних) сполучних засобів основне навантаження переноситься на семантику частин»* (Синтаксис Шульжук, 216). Дуже поширеним у навчальному мовознавчому тексті є пояснення значення терміна за допомогою перекладу іншомовних коренів, які лежать в основі термінологічної номінації: *«Какумінальні (лат. *sacumen* - вершина),*

або **церебральні** (лат. *cerebrum* – мозок), звуки артикуються. коли піднятий угору край передньої частини язика притискується до піднебіння, а спинка язика при цьому опущена» (СУЛМ Караман, 56), «Словоскладання, або **юкстапозиція** (лат. *iuxta* – поряд, біля і *position* – місце), - це поєднання двох слів або словоформ в одному складному слові (салон-перукарня, вагон-ресторан)» (Грамматика Плющ, 35), Простежується й міжрівнева синонімія, коли композитив пояснюється за допомогою словосполучення або навпаки: «Лексика (**сукупність слів**) сучасної української літературної мови з погляду стилістичної диференціації поділяється на дві великі групи. Стилістично нейтральна (**міжстильова**) лексика вживається в усіх стилях мови...» (Стилістика Пономарів, 33), «Суфіксальний спосіб словотвору, або **суфіксація**, - це творення похідних слів приєднанням до твірної основи суфікса: крига – криж-ин-а, криця – криц-ев-ий, ясний – ясн-і-ти» (Грамматика Плющ, 32).

Коли науковий термін трактують, підбираючи до нього синонім або слово, що використовується в іншій мові, то крім пояснення значення, відбувається ототожнення, що є контекстуально зумовленим. Це цілком узгоджується з твердженням У. Куайна, Г. Фреге про те, що у контексті важлива не тільки предметна віднесеність імені, а й спосіб представлення предмета [133; 90] і що значення (поняттєвий зміст) є функцією речення як типу, а функція уживання цього типу – це референція в акті мовлення, один із виявів комунікативного наміру мовця [204; 200].

Визначення спільнокореневих термінів подають підряд для порівняння та більш ефективного їх тлумачення: «**Синоніми** (від гр. *synonymos* – однойменний) — слова, близькі або тотожні за значенням, які по-різному називають те саме поняття. **Синонімія** – повний або частковий збіг значень двох чи кількох слів; подібність слів, морфем, фразеологічних одиниць за значенням при відмінності їхньої звукової форми. **Синоніміка** – сукупність синонімів певної мови; розділ лексикології, що вивчає синоніми» (СУЛМ Пономарів, 51), «**Морфема** – узагальнена одиниця мови. Конкретну її

реалізацію в слові називають морфом. **Морф** – один з формальних різновидів морфем, найменша значуща частина, яку виділяють у складі конкретного слова... **Аломорф** – морф певної морфемі, що є одним з варіантів її вияву, тотожний за значенням іншим її морфам, але відмінний за фонетичним виявом, що зумовлено звуковим складом сусідніх морфів...» (Морфеміка Шемет, 8). Такий спосіб подачі нового матеріалу сприяє лаконічному та влучному висвітленні усього діапазону понятійного апарату з певної теми.

За словами А. Загнітка, у складі висловлення повторне позначення може виражати: власне-пояснення, конкретизацію і включення [99; 240]. За цією кваліфікацією пояснювальними є всі конструкції, які традиційно розглядалися як відокремлені другорядні члени.

Власне-пояснювальним компонентом є різновид відокремленого означення – відокремлена прикладка. Традиційно прикладку розглядають як різновид означення (вираженого іменником), тобто як член речення, що перебуває з пояснюваним словом в однібічному (підрядному) зв'язку узгодження. У сучасному потрактуванні прикладка – це пояснювальний компонент, що перебуває з пояснюваним словом у зв'язку координації морфологічної форми. Але відокремлена прикладка не дублює функції членів речення (пояснюваних слів): виокремлюючись у самостійну синтагму, вона виявляє ознаки прихованої предикації [201; 10].

Відокремлена прикладка має атрибутивне значення, до якого приєднуються різні обставинні відтінки, що пов'язано з лексичним обсягом відокремлюваної конструкції, а також місцем її щодо означуваного (пояснюваного) слова, його морфологічною природою. Відокремлюватися можуть і препозитивні, і постпозитивні прикладки, як поширені, так і непоширені, що виражені іменником чи субстантивованим словом або словосполученням (Синтаксис Бевзенко, 136).

Дослідники відокремленої прикладки наголошують на тому, що пояснювальні відношення формуються на опосередкованому синтаксичному зв'язку. Периферійний синтаксичний зв'язок пояснювального компонента

кваліфікують не у формально-синтаксичному плані. Пояснювальний зв'язок характеризується як опосередкований: один із компонентів (пояснювальний) підпорядкований опорному, а через посередництво опорного співвідноситься з третім членом або предикативним ядром, щодо якого координація семантико-синтаксичні функції опорного і залежного компонентів [56; 15-16]. Наприклад: *«Збільшення ж тривалості, наприклад приголосних, зовсім не впливає на сповільнення темпу, воно використовується переважно як один із засобів емпізи, **тобто наголосу**, за допомогою якого посилюється виразовість, експресивність слова»* (СУЛМ Пономарів, 19-20); *«Тембр **як цілісна характеристика звука** має найбільш виражену й усвідомлювану мовцями диференційну властивість, за допомогою якої люди легко розрізняють навіть однакові за артикуляцією звуки»* (СУЛМ Пономарів, 9).

Н. Гуйванюк, крім другорядного дієприкметникового присудка, виокремлює другорядний прикметниковий, другорядний субстантивний (відокремлена прикладка) присудки, а також пояснювально-уточнювальні субстантивні й ад'єктивні та інші звороти з різними відтінками (заміщення, включення тощо) [204; 327-375]. Однак, абстрагуючись від учення про члени речення, на сучасному етапі розвитку мовознавства пропонують виокремлення конструктивних / неконструктивних семантичних компонентів (синтаксеми і «поширювачі речення»), що дозволяє чіткіше визначити функції пояснення: вони не дублюють функцій ні конструктивних компонентів складу речення, ні поширювачів. На відміну від синтаксичних зв'язків, спрямованих у внутрішню структуру синтаксичних конструкцій, зв'язок пояснювального компонента опосередкований і має зовнішнє спрямування – на вираження авторської настанови.

Пояснювально-уточнювальна ідентифікація предмета або особи у науково-навчальному тексті представлена як оцінна другоряднопредикативна характеристика у вигляді другої назви до основного субстантива, що уточнює його. Характерними синтаксичними конструкціями є структурні типи однорідних прикладок, наприклад: *«Саме тому в українській мовознавчій*

традиції опис словотвірної підсистеми сучасної української мови подається за семантичною класифікацією афіксів – **суфіксів і префіксів** – у межах частин мови» (Грамматика Плющ, 21), «Варіантні форми дієслів – **повні і скорочені** (читатимемо – читатимем, любим – любимо, ходити – ходить) – різняться сферою використання, характеризують усно-розмовне мовлення» (Стилістика Мацько, 59). Такі різновиди відокремлених прикладок вступають у зв'язок із пояснюваним словом, доповнюючи його визначеність за однією характеристикою. Ці синтаксичні конструкції виражають пояснювальні відношення зі значенням виокремлення із цілого, тобто загальне – різновид загального, складова.

Відокремлена прикладка уточнює, доповнює характеристику особи, предмета або явища, конкретизує загальне, вказує на ознаку предмета і водночас дає йому другу назву, завжди має уточнювальну функцію.

Категорія пояснення репрезентована вставленими словосполученнями і реченнями, що в науково-навчальних текстах виконують функцію **уточнення**, наприклад: «Активна позиція мовців (**і передусім видатних представників тієї чи тієї епохи**) ставить проблему взаємодії між мовою і мовцем» (СУЛІМ Караман, 15), «До специфічно української лексики належать слова, що виникли на українському ґрунті після розпаду давньоруської мови (**східнослов'янської мовної єдності**) й утворення мов трьох східнослов'янських народів – українського, російського й білоруського» (Лексикологія Білодід, 113), «До складу словотвірних парадигм входять кореневі та афіксальні (**префіксальні, суфіксальні і мішані префіксально-суфіксальні і постфіксальні**) парадигми» (Словотвір Жовтобрюх, 11). Вставлені словосполучення і речення із семантикою уточнення стосуються члена основного речення, виступають у ролі його розгорнутого синтаксичного атрибута.

У навчальному мовознавчому тексті переважно функціонують вставлені речення із семантикою **власне пояснення**: «Лексичне значення виконує номінативну функцію (**називає предмети, поняття і явища**

реальної дійсності), а граматичне – релятивну функцію (вказує на відношення між словами, що відображають відношення між предметами реальної дійсності)» (Грамматика Горпинич, 15), *«Вживання ми замість я властиве офіційно-діловому мовленню (так звертали до народу царі, королі, імператори), науковому, спостерігається також у мові художньої літератури, часто з відтінком іронії»* (СУЛМ II Мойсієнко, 105), *«Кожна словотворча морфема, коренева й афіксальна, являє собою мовну одиницю двох рядів відношень: синтагматичного (як кільце у ланцюгу) і парадигматичного (як морфема, що асоціюється як та сама одиниця й у інших словах)»* (Словотвір Жовтобрюх, 11). Наведені вставлені речення синтаксично взаємодіють з основним як такі, що можуть бути трансформовані в підрядні, деякі вживаються зі сполучниками: *«Застосовується особлива термінологія та використовуються специфічні синтаксичні конструкції, зокрема кліше (тобто сталі формули, закріплені певними ситуаціями: високі договірні сторони, укладання угоди і под.)»* (Стилістика Пономарів, 7). Такі речення виражають слабкий детермінантний зв'язок з базовою структурою, що й пояснює причину їх заміщення у синтагматичному розгортанні вислову.

Характер інформації, що відображується у навчальній літературі, має змістово-концептуальну природу, бо її створює та інтерпретує автор на основі власних знань і досвіду.

Причини використання пояснювальних конструкцій у навчальних мовознавчих текстах мають здебільшого психологічний характер. Уживання пояснення зумовлено бажанням мовця достатньо повно актуалізувати об'єкт висловлення. Інтерпретація представляє собою структуру, яка сприяє встановленню адекватного рівня взаєморозуміння комунікантів. Автор може виокремити основні положення інформації, а проміжні повідомлення упускати або називати спочатку найяскравіші ознаки, тоді таке пояснення вимагає виокремити суттєвіші ознаки пояснювального, змушує думати читача.

У науковому стилі комунікативні процеси здійснюються у текстах, які маніфестують наукові розвідки, де визначення понять подається у формі простого чи складного (частіше складнопідрядного означального) речення [45; 192]. Такі конструкції часто використовуються й у навчальному мовознавчому тексті. Головним засобом вираження пояснення є складнопідрядні речення з підрядним означальним. Підрядна частина є обов'язковою, бо значення іменника дуже загальне, багатозначне, вимагає конкретизації. У таких реченнях означувані іменники **одиниця, мова, розділ, частина, представники** та ін. потребують атрибутивного поширення, якими виступають підрядні означальні речення. Наприклад: *«Активна лексика – це частина словникового складу сучасної літературної мови, яка вільно вживається в повсякденному спілкуванні в усіх сферах життя людського суспільства, у різних формах і стилях літературної мови...»* (Лексикологія Рудакова, 48), *«Термін морфеміка в мовознавстві використовують на позначення сукупності морфем певної мови та розділу граматики, у якому вивчають поділ слова на морфемі, типи морфем, виокремлення морфем у слові, аломорфію та її межі, зміни на морфемних швах, історичні зміни в морфемній будові слова та ін.»* (Морфеміка Шемет, 6), *«Морфема – найменша неподільна частина слова, що є носієм певного предметного, дериваційного або релятивного значення, регулярно відтворювана відповідно до моделей певної мови»* (Морфеміка Шемет, 7), *«Під морфемною будовою слова розуміється сукупність значущих частин, які виділяються в слові»* (Морфеміка Вакарюк, 7).

Спеціалізованим засобом вираження пояснювальних відношень є складнопідрядні речення причини: *«Також важко довести запозичений характер того чи іншого слова чи морфемі в праслов'янській мові, тому що вона контактувала головним чином з генетично спорідненими індоєвропейськими мовами»* (Морфеміка Горпинич, 62), *«Наприклад, суфікс -аж із значенням «корм» до 60-х років XIX ст. був нерегулярним і*

непродуктивним, **тому що** існував лише в одному слові *фураж*» (Морфеміка Горпинич, 23).

Отже, у навчальних мовознавчих текстах широко функціонують складнопідрядні речення, у яких підрядна частина пояснює, уточнює, доповнює головну. Цей тип синтаксичних одиниць у науковому стилі мови помітно активізується й пронизує всі його жанри, особливо науково-навчального підстилю.

Пояснювальні конструкції завжди поліпредикативні; крім складних речень, до них належать ускладнені речення з відокремленими компонентами. І. Вихованець зазначав, що речення, «в яких друга предикативна частина поєднується з першою за допомогою сполучників *тобто, цебто, себто...* конкретизує зміст першої або передає цей зміст іншими словами», є синкретичними складними реченнями. Складну конструкцію утворюють дві предикативні частини: пояснювальна, яка стоїть у постпозиції, і пояснювана, що стоїть у препозиції. Пояснювальна і пояснювана предикативні частини вступають у цих конструкціях у пояснювальні відношення» [57; 345]. Наприклад: «У словосполученні *прийменники завжди перебувають у препозиції до іменників, займенників і числівників (бути біля річки, придбав для себе, шість ділиться на два), тобто* до тих частин мови, які мають систему словозміни і можуть бути об'єктом у реченні» (Грамматика Горпинич, 269), «Перший розділ морфології М. С. Трубецького передбачає вивчення попередньо виділених у слові морфів, **тобто** включає виділення морфів у слові до морфемології» (Морфеміка Горпинич, 167), «Семантико-синтаксична структура складного речення, на відміну від простого речення, виражає відношення між двома і більше ситуаціями, **тобто** в складному реченні наявні семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами (простими реченнями)...» (Синтаксис Шульжук, 51). У навчальному мовознавчому тексті пояснювана частина передає певну інформацію, ситуацію, незалежно від наступної (пояснювальної) частини. Вони обидві характеризують один

фрагмент дійсності. Головною ознакою пояснювальної частини є намагання мовця поглибити інформативність висловлення, наголосити на головному тощо.

Синтаксичні конструкції, що забезпечують інтерпретаційність у науково-начальних текстах, виражають подвійні відношення: уточнювально-роз'яснювальні й приховані напівпредикативні.

2.3.1. Пояснювально-ототожнювальні сполучники як засіб реалізації пояснення

Інтерпретаційність у навчальних мовознавчих текстах часто репрезентована простими та складними реченнями, в яких пояснювальний компонент виражений семантичним сполучником.

Сполучники були об'єктом дослідження в різних аспектах: і з погляду формально-синтаксичної будови, й у структурно-семантичній типології. Питання функціонально-семантичної організації складносурядних та складнопідрядних речень і, зокрема, з пояснювальними сполучниками розглянуто в працях Є. Тимченка, В. Богородицького, С. Бевзенка, І. Вихованця, К. Городенської, А. Загнітка, І. Слинька, Н. Гуйванюк, М. Кобилянської, В. Кононенка та ін. «Підрядні сполучники виступають засобами вираження підрядного зв'язку, який вказує на залежність підрядної частини від головної в складнопідрядному реченні... Вони передають різні типи семантико-синтаксичних відношень, зокрема причинові, наслідкові, часові, умовні, цільові, допустові, порівняльні та інші» [58; 350]. Периферію сполучникової системи становлять пояснювальні сполучники, що виражають відношення тотожності між двома позначеннями того самого явища або тлумачення чи конкретизації [58; 350].

Як виразники семантичного відношення тотожності, пояснювальні сполучники розподіляються між сполучниками сурядності-підрядності та підрядності-сурядності. Перші є пояснювально-ототожнювальними, бо

поєднують граматично рівні предикативні частини, тобто вони вказують на однаковість того, що позначають поєднувані синтаксичні одиниці, а другі – пояснювально-виокремлюваними, бо вказують на загально-часткове співвідношення між ними. Найуживаніші – пояснювально-ототожнювальні сполучники *тобто, або, чи*, які є стилістично нейтральними. Обмеженіше функціонують пояснювально-виокремлювальні, що пов'язано з їх позицією: вони приєднують словосполучення чи слово, які виокремлюють одного з-поміж таких самих.

Традиційно визначають три групи пояснювальних сполучників: 1) пояснювально-виокремлювальні, 2) акцентовано-виокремлювальні, 3) пояснювально-з'ясувальні. Семантико-синтаксичні особливості сполучників та їх функціонування у навчальному мовознавчому тексті зумовлені намаганням авторів доступно описувати науковий матеріал, трактувати терміни, пояснювати інформацію.

Найчастіше пояснювальні сполучники розмежовують з-поміж підрядних. К. Городенська визначає такі семантичні підгрупи пояснювальних сполучників: 1) пояснювально-виокремлювальні (*зокрема, зосібна, як-от, як ось, а саме, наприклад, приміром; такі як (таких як, такими як та ін.)*), 2) акцентовано-виокремлювальні (*особливо, надто, насамперед, передусім*), 3) пояснювально-з'ясувальні (*а саме, отже*) [70; 5].

Філософи розглядають пояснення в аспекті процедури з'ясування і розуміння статусу і змісту категорії тотожності, лінгвісти ж у центрі уваги ставлять проблему втілення функцій тотожності (й пояснення) у синтаксичних конструкціях. Пояснювальні конструкції репрезентують відношення тотожності, що з погляду логічного є основою абстракції ототожнення й виражається у формі закону тотожності « $A \in A$ », у мові втілюються у синтаксичних конструкціях тотожності як пояснення наукового [174; 183].

У навчальних мовознавчих текстах функціонують такі пояснювально-ототожнювальні сполучники: *тобто, або, чи, – а себто, цебто*, майже не

трапляються, що пов'язано з їх стилістичною маркованістю. Пояснювально-ототожнювальні сполучники приєднуються до першої предикативної частини або іншої синтаксичної одиниці, яка позначає те саме, що й попередня, увиразнює її, сприяє чіткішому з'ясуванню суті чи змісту чого-небудь. «Характер граматичного зв'язку між предикативними частинами або іншими синтаксичними одиницями, поєднаними пояснювальними сполучниками, залежить від способу подання (модифікації) ними семантичного відношення тотожності» [70; 39].

У навчальному мовознавчому тексті пояснювально-ототожнювальні сполучники мають різні функціонально-структурні особливості. Сполучник *тобто* приєднує до пояснюваної частини пояснювальний компонент, що виражений одним словом: *До неморфологізованих словоформ відносять ті, які не мають флексійного вираження, тобто невідмінювані: бордо, теле, відео...* (Грамматика Горпинич, 92); *Збільшення ж тривалості, наприклад приголосних, зовсім не впливає на сповільнення темпу, воно використовується переважно як один із засобів емфазу, тобто наголосу, за допомогою якого посилюється виразовість, експресивність слова* (СУЛМ Пономарів, 19-20). Найчастіше таке пояснення називають власне-поясненням, бо пояснювальний компонент позначає те саме, що й пояснюваний, або є його синонімом: *Імпліцитність, тобто нерозгорненість, призводить до узагальнення змісту, немотивованості фразеологічного образу і мовної економії* (СУЛМ Пономарів, 89).

Для потлумачення певного терміна сполучник *тобто* може приєднувати кілька слів-синонімів: *Вона також може бути імпліцитною, тобто немаркованою, прихованою, такою, що домислюється...* (Грамматика Горпинич, 198). У такий спосіб можна пояснити та сприяти кращому запам'ятовуванню певного визначення. Найчастіше такі конструкції використовують для тлумачення іншомовних термінів або власне наукової термінології: *За здатністю утворювати словоформи за допомогою*

субстанціальних (експліцитних, тобто виражених) флексій прикметники поділяються на відмінювані і невідмінювані (Грамматика Горпинич, 114).

Використання слів-синонімів у пояснювальній частині зумовлено необхідністю наголосити на декількох варіантах називання того самого явища, навіть якщо це загальновідомі назви, наприклад: *...частини мови, тобто класи слів, що виражають діючі стан як процес і характеризуються...* (Грамматика Горпинич, 156).

«Інша назва» у пояснювальній частині може бути виражена словосполученням: *«...Мамо, брате, друже, сестро, Оресте, Віро, Надіє, Любове – кличні форми, тобто форми кличного відмінка...»* (СУЛМ Пономарів, 292); або реченням: *«Для словотворчих афіксів характерна багатозначність, тобто вони здатні виражати варіантні значення у межах однієї словотвірної моделі, за якою творяться похідні слова»* (Грамматика Плющ, 21), *«Віддієслівні іменники, тобто такі, що структурно і семантично мотивуються дієслівними основами, становлять значний лексичний масив серед граматичного класу іменників»* (СУЛМ Пономарів, 111), *«Мовознавці виділяють синоніми лексичні, тобто такі, які належать до однієї частини мови і мають відмінності у значенні, наприклад розглядати й аналізувати»* (СУЛМ Караман, 124). Речення, з поширеною пояснювальною частиною, можна перебудувати у власне-визначення, наприклад: *Багатозначність словотворчих афіксів – це здатність афіксів виражати варіантні значення у межах однієї словотвірної моделі; Віддієслівні іменники – це іменники, що структурно і семантично мотивуються дієслівними основами; Лексичні синоніми – це слова, що належать до однієї частини мови і мають відмінності у значенні.*

Предикативна частина, яка деталізує зміст і приєднується до іншої за допомогою сполучника *тобто*, може зазнавати парцеляції, наприклад, *«Категорію валентності називають міжрівневою (І. Вихованець, К. Городенська, А. Загнітко), тому що вона пов'язана з трьома рівнями мови – лексичним, синтаксичним і морфологічним. Тобто валентнісний*

потенціал дієслова залежить від його лексичного значення, характерного для тієї чи тієї лексико-семантичної групи...» (Грамматика Плющ, 192), «Антитеза буває проста і складна. **Тобто** це може бути антонімічна пара в межах одного речення: «Гірко заробиш – солодко з'їси», «Піймав карася за порося» (Стилістика Пономарів, 69).

У семантико-синтаксичній структурі речення сполучник *тобто* передає різні атрибутивні відношення ототожнення, додаткового найменування, виконуючи пояснювальну функцію, на яку нашаровується функція оцінної характеристикації, що постає на основі другорядної предикації [174; 64-65]. Сполучник *тобто* може поєднувати в реченні прикладку з пояснювальним словом. За словами А. Загнітка, у складі висловлення повторне визначення може виражати: власне-пояснення, конкретизацію і включення [94; 240].

Основний семантичний тип власне-пояснення становлять прикладки, які ускладнюють речення другою назвою-синонімом, наприклад: «*Отже, за В. Виноградовим, є три стани, **тобто** три грамми категорії стану: активний (дійсний), пасивний і зворотний*» (Грамматика Горпинич, 189), «*Вони виражають впевненість мовця в реальності повідомлення, **тобто** виражають реальну модальність*» (Грамматика Горпинич, 243), «*Префікси-кваліфікатори, **тобто** словотворчі, використовуються при творенні прикметників з новим лексичним значенням*» (СУЛМ Пономарів, 144). Прикладка, що ускладнює речення, може бути представлена як оцінна другоряднопредикативна функція; вона надає пояснюваній частині додаткового значення конкретизації, уточнення, наприклад: «*Діалог, **тобто** розмова двох осіб, і полілог, **тобто** розмова багатьох осіб, при відтворенні на письмі мають такі особливості...*» (СУЛМ Пономарів, 366).

Своєрідне значення прикладки у структурних типах відокремлених членів, де кожен пояснювальний компонент доповнює пояснюваний за кількома характеристиками, наприклад: «*Вони самі визначаються за категоріальними ознаками, **тобто** поняттями родовими, вищого ступеня*

абстракції» (СУЛМ Плющ, 17). Такі конструкції виражають специфічні пояснювальні відношення: «загальне – часткове» [174; 69] і характеризуються наявністю узагальнювального слова, яке уточнюється прикладкою.

Пояснювально-ототожнювальні сполучники можуть уживатися у складі вставлених конструкцій, які мають на меті розширити та пояснити думку: *«Лексика здебільшого нейтральна, вживається в прямому значенні. Застосовується особлива термінологія та використовуються специфічні синтаксичні конструкції, зокрема кліше (тобто сталі формули, закріплені за певними ситуаціями: високі договірні сторони, укладання угоди і под.)»* (Пономарів Стилїстика, 7).

Отже, пояснювально-ототожнювальний сполучник *тобто* функціонує у навчальному мовознавчому тексті в різних позиціях, зокрема приєднує уточнення до предикативної частини або словосполучення, з'ясовує, розкриває суть попереднього терміна за допомогою слова, словосполучення, речення. Сполучник *тобто* у складі простих ускладнених речень приєднує прикладку, а у складнопідрядному – пояснювальну частину.

Синонімічним до сполучника *тобто* є сполучник *або*, який функціонує у тій же позиції в реченні. Наприклад: *«Перехід дієприкметників у прикметники, або ад'єктивація (від лат. adjectivum — прикметник), супроводжується поступовими змінами в граматичних значеннях: дієприкметники втрачають дієслівні ознаки часу і виду та здатність до дієслівного керування і цим самим починають виражати статичні ознаки предметів»* (СУЛМ Плющ, 188); *«Із ученням про частини мови тісно пов'язане питання про способи творення слів, що є предметом словотвору, або дериватології»* (Граматика Плющ, 5), *«Іменники з конкретним значенням поділяються на предметні, або дискретні (лат. discretus— відокремлений, відособлений) і речовинні (недискретні)»* (Граматика Горпинич, 44), *«Анепіфора (гр. anepiphora), або кільце строфи, - стилістична фігура, в якій певна синтаксична одиниця (речення, абзац,*

строфа) має однаковий початок і кінець...» (Стилістика Пономарів, 238). Частина речення, що виражена одним словом (термін іншомовного походження), стоїть у постпозиції до пояснюваної частини і виконує функцію збільшення інформативності тексту. Отже, характерною для пояснювально-ототожнювального сполучника *або* у науково-навчальному тексті є позиція, в якій він приєднує термін чи терміносполуку, що виражає те саме поняття, що й передній термін чи терміносполука [69; 111].

За допомогою пояснювально-ототожнювального сполучника *або* у навчальному мовознавчому тексті можуть приєднуватися і українські терміни, терміносполуки або однорідні ряди, синонімічні до пояснюваного українського терміна: *«До складу питомої, або успадкованої, лексики відносяться слова, спільні для всіх індоєвропейських мов...»* (Стилістика Пономарів, 72), *«За значенням і роллю в будові слова морфемі поділяються на кореневі та афіксальні, або службові, формальні (словотворчі і граматичні)»* (Грамматика Плющ, 11); один з них може бути уточнений: *«Перша група застарілих слів – це матеріальні архаїзми, або історизми... Слова, що належать до другої групи, зветься стилістичними архаїзмами, або просто архаїзмами...»* (Стилістика Пономарів, 86). У таких конструкціях сполучник *або* виконує власне тотожну сполучнику *тобто* функцію – пояснювальну, уводячи в речення прикладку. У цій позиції пояснювальна частина не має фіксованого місця у реченні. Крім того пояснювальна частина може бути виражена словосполученням: *«Зміст висловлення (речення) складається з лексичних значень слів і їх структурних значень, або граматичних класів слів, які здатні виражати частини мови за правилами відповідної граматики»* (Грамматика Плющ, 9).

2.3.2. Функції пояснювально-виокремлюваних сполучників у навчально-науковому тексті

Найуживанішими у навчальному мовознавчому тексті є пояснювально-виокремлювальні сполучники *саме, зокрема, здебільшого, наприклад, приміром*. Сполучники *зосібна, як-от, як ось, такі як* використовуються рідше, що зумовлено стилістичними особливостями навчального тексту.

Сполучник *зокрема* вживається здебільшого для виокремлення певного мовознавчого явища: *«Типовим прикладом конверсії в українській мові є субстантивація прикметників, перехід окремих повнозначних слів у службові, зокрема прийменники»* (Грамматика Плющ, 26), *«У назвах неістот, зокрема предметів, може також виражатися реальна збільшеність та негативне емоційно-оцінне значення»* (Грамматика Плющ, 35), *«Дослідники відзначають, що вже в праіндоєвропейській мові були й незмінні слова, зокрема й прислівники»* (Грамматика Горпинич, 234), *«У мовленні досить широко представлено багатокomпонентні складносyрядні речення, щоправда, не всіх типів, а лише ті, предикативні частини яких поєднується в одне ціле за допомогою єднальних, зокрема приєднувальних і розділових сполучників»* (СУЛІМ Плющ, 397). Такі синтаксичні конструкції виражають виокремлення одного з ряду однотипних за допомогою сполучника, що має пояснювально-виокремлювальне значення і виступає у складі відокремленого додатка або вставленої конструкції: *«...В. Виноградов, який усі слова мови поділяв на частини мови і нечастини мови (модальні слова, частини мовлення, вигуки), і до частин мови відносити всі однотипні слова (зокрема модальні слова, частки і вигуки), що виділяються з мовлення...»* (Грамматика Горпинич, 29).

Сполучник *зокрема*, поряд із пояснювально-виокремлювальною, виконує і пояснювально-уточнювальну функцію: *«Здатність мати при собі у функції залежних компонентів додатки, зокрема в давальному відмінку, обставини, інфінітиви»* (Грамматика Горпинич, 238).

Синтаксичні конструкції зі сполучником *зокрема* виражають специфічні пояснювальні відношення – «найголовніше з ряду головного»: «Дехто з мовознавців, **зокрема Володимир Сидоров (1902-1968)**, намагався вивести частку за межі службових слів...» (Грамматика Горпинич, 287), «Російський відповідник «злог» (пор. предлог) з'являється в граматиках церковнослов'янської мови, **зокрема в «Граматиці» Мелетія Смотрицького»** (Грамматика Горпинич, 185). Такі речення характеризуються наявністю узагальненого слова, яке уточнюється, пояснюється, описується його складові. Друга назва, чи відокремлена прикладка, уведена в речення пояснювальним сполучником *зокрема*. Відокремлену прикладку варто розглядати як пояснювальний компонент, що перебуває з пояснюваним словом у зв'язку кореляції морфологічної форми. Відокремлена прикладка не дублює функції членів речення (пояснюваних слів), виокремлюючись у самостійну синтагму, вона виявляє ознаки прихованої предикації [174; 67].

Результати дослідження навчальних мовознавчих текстів дають підстави стверджувати, що прикладка з функцією денотативної ідентифікації не представлена у реченнях, бо у самому сполучнику *зокрема*, що приєднує прикладку, закладена семантика виділення чого-небудь з-поміж однотипного [СУМ II, с.679], а не ідентичність денотата. Прикладка сигніфікативної ідентифікації надає додаткової характеристики описуваному предмету чи явищу та широко представлена у навчальному мовознавчому тексті: *Досить часто прикладки, зокрема поширені, можуть відокремлюватися...* (СУЛМ Пономарів, 256).

У навчальному мовознавчому тексті уживаними є пояснювально-виокремлювальний сполучник *a same*. Він приєднує словосполучення або речення, що уточнюють, пояснюють, конкретизують зміст попередньої частини, виокремлюючи головне із загального. Такі синтаксичні конструкції несуть подвійну інформацію (загальне / конкретне). Наприклад: «Так, О. Руднев вважає, що пряма мова в синтаксичному аспекті є одним із видів складного речення, **a same** – безсполучниковим складнопідрядним реченням, у

якому слова автора виступають у ролі головного речення, а пряма мова виконує роль підрядного додаткового речення» (СУЛМ Караман, 364), «До збірних належать також іменники зі вторинним значенням, **а саме**: збірно-речовинні на зразок квасоля, ягода, галька, ломань, а також ті, що позначають нерозчленовану множинність істот (плотва, птиця, риба та ін.)» (Грамматика Плющ, 94), «Найпоширенішими є перехідні явища серед частин мови, **а саме**: перехід прикметників в іменники (субстантивација), дієприкметників у прикметники (ад'єктивација)...» (СУЛМ Пономарів, 114). Традиційною позицією для пояснювального сполучника *а саме* є уживання перед переліком. Отже, сполучники зокрема та *а саме* можна вважати синонімічними, вони виокремлюють головне із загального, розкривають, пояснюють зміст.

Трохи іншої семантики надає реченню сполучник *наприклад*. У навчальній мовознавчій літературі він уживається зазвичай для ілюстрації викладених положень фактами мови, а також при переліку, уточненні, поясненні: «Фонетичний принцип полягає в тому, що слова пишуться так, як вимовляються, тобто за вимогами графіки, **наприклад**: рука, паляниця, дзьоб, яблуко, щітка...» (СУЛМ Пономарів, 37), «Для напівпрямої мови характерне вживання вигуків, часток, звертань, вставних слів, наказового способу, типових для прямої мови, однак подається вона у формі підрядного речення, **наприклад**: «Коло воза сказав йому [наймитові] панотець, що звихнув ногу, нехай же Славко принесе йому палицю та й допоможе зайти до хати...» (СУЛМ Пономарів, 369), «Складання основ може бути чисте, **наприклад** у назвах квітів, ягід і трав, птахів: чорнослив, жовтоцвіт, білотіл, жовтобрюх, й ускладнене суфіксацією, **наприклад** у назвах площ, комах, предметів тощо: дрібнолісся, довгоносик, вузькоколіяка, білокрівці» (Грамматика Плющ, 42), «Прийменники можуть поєднуватися з декількома відмінками, **приміром** прийменник з сполучається з трьома відмінками – родовим, знахідним і орудним» (Грамматика Плющ, 68). В українській мові синонімом сполучника *наприклад* є сполучник *приміром*, та у навчальному

мовознавчому дискурсі він майже не застосовується. Поодинокі функціонує сполучник *як-от*: «Значну роль у закріпленні норм української літературної мови відіграли різні довідкові словники, **як-от**: «Орфографічний словник української мови» за загальною редакцією С. І. Головащука і В. М. Русанівського, «Український орфографічний словник» за редакцією А. О. Свашенко, «Словник-довідник з правопису та слововживання» С. І. Головащук» (СУЛМ Караман, 36).

Отже, пояснювально-виокремлювальні сполучники реалізують семантичний різновид тотожності, можуть приєднувати словосполучення чи слово, виокремлюючи його з ряду однакових. Найуживанішими серед пояснювально-виокремлюваних сполучників у навчальному мовознавчому тексті є зокрема, а саме, наприклад.

Іноді пояснювально-виокремлювальні сполучники вживаються в парцельованій позиції, але не змінюють своєї функції: «Опозиційні компоненти граматичної категорії називаються грамами. **Наприклад**, категорія числа іменника складається з двох грамам (однини і множини); категорія роду іменника має чотири грами...» (Грамматика Горпинич, 18), «Сполучуваність слів залежить від особливостей позначуваних ними понять. **Наприклад**, іменник дим може сполучатися з такими прикметниками: густий, їдкий, тютюновий, ранковий, білий, сизий і под.» (Стилістика Пономарів, 38), «Крім повного, узгодження може мати форми й неповного узгодження. **Зокрема** воно виявляється у словосполученнях з іменником...» (СУЛМ Пономарів, 239), «Частини слова теж мають певне значення. **Приміром**, -ові є показником давального відмінка однини іменників чоловічого роду, але самотійно в мовленні не вживається, тому слово не може бути» (СУЛМ Пономарів, 39).

Акцентовано-виокремлювані сполучники використовуються у навчальному мовознавчому тексті для підкреслення особливої ваги, значущості певного явища в реченні, наприклад: «Розподіл лексичних одиниць на клас предметних та ознакових слів... адже абстрактні іменники,

особливо похідні від дієслів та прикметників, також мають ознакову семантику» (Грамматика Плющ, 62), *«Морфеміка тісно пов'язана з розділом «Морфологія», в якому вивчаються звукові зміни у морфемах і на їх стикі в слові, та «Словотвором», оскільки морфемі розглядаються у зв'язку з похідністю слів, особливо афіксальних утворень»* (Грамматика Плющ, 7).

Акцентовано-виокремлюваний сполучник *здебільшого* функціонує з обмеженою семантикою, бо наголошує на одному із можливих варіантів, а саме на його значимості: *«На другому місці щодо кількості стоять прикметники, здебільшого субстантивовані...»* (СУЛМ Пономарів, 73), *«Під асиміляцією як фонетичним явищем слід розуміти уподібнювання одного звука іншому, здебільшого сусідньому»* (СУЛМ Караман, 106).

Інтерпретаційність безпосередньо пов'язана з такою специфічною ознакою мовознавчого тексту, як ілюстрованість мовними фактами, що репрезентують одиниці різних мовних рівнів. Джерелом ілюстрацій слугують якісні тексти різних стилів мови, переважно художнього, діалектне мовлення, усне розмовне мовлення, історичні джерела, словники.

2.4. Однозначність і точність висловлень

Науково-навчальний підстиль мови характеризується точністю та однозначністю викладу об'єктивних та достовірних відомостей реципієнтам. Текст підручника висвітлює читачеві виключно основи наукового знання, при цьому вклавшись у рамки системи стандартів, відведені навчальній літературі.

Точність викладу характеризує як план змісту навчального тексту, так і його форму. Однозначність і точність потрактувань у навчальних мовознавчих текстах простежується у специфічному використанні лексем – однозначних або багатозначних у першому, прямому значенні.

М. Задорожний вважає, що із загальносеміотичного погляду полісемія – це вираження принципу мовної економії, результат

класифікаційної та узагальнювальної діяльності людського мислення. Дійсність безмежна, а можливості пам'яті – обмежені, тому якби в кодовій організації мови кожному явищу дійсності відповідала інвентарна одиниця, то вона б перетворилася на безкінечний і безсистемний набір елементів, який не об'єднав би жоден запам'ятовуючий пристрій. Саме обмеженість людської пам'яті і класифікаційна діяльність мислення зумовлюють поліфункціональність мовних знаків [46; 36].

Лінгвістика – це цикл гуманітарних, а не точних дисциплін, тому проблема однозначності / багатозначності термінів є дуже актуальною. В. Налімов зазначав, що наука в процесі розвитку не намагається подолати поліморфність мови, більше того, можна вважати, що в мові науки поліморфність виявляється ще більшою мірою, ніж у звичайному розмовному стилі [1; 34-35].

Для тлумачення наукових понять широко застосовуються спеціальні наукові терміни. Якщо через довгий етап розвитку лінгвістичної науки сформувалися і функціонують кілька термінів на позначення того самого явища або декілька тлумачень одного поняття, то автор навчального тексту обирає найдоцільніший з-поміж них і на початку розділу подає чітке визначення.

Максимально вичерпне пояснення за допомогою мінімуму мовних засобів – ознака лаконічності й точності навчального тексту. Ця особливість дає підстави для розмежування науково-навчального та науково-популярного підстилів. Додаткові пояснення, екскурси, деталі, відступи, повтори, які перешкоджають однозначності й точності навчального тексту, є органічними фрагментами в науково-популярному тексті.

У підручниках з сучасної української літературної мови різних авторів та періодів видавництва, специфіка яких полягає у тому, що кожен окремий розділ підручника написаний іншим автором, тлумачення наукових термінів однозначні, але по-різному репрезентовані. Наприклад: *«Іменник – це частина мови, що об'єднує слова з предметним значенням, вираженим у*

граматичних категоріях відмінка і числа та у формах певного граматичного роду» (СУЛМ Плющ, 201; СУЛМ Караман, 179; СУЛМ Мойсієнко, 56) – збіг визначень пов'язано з тим, що розділ Морфологія написаний одним автором; «Іменник – це повнозначна частина мови, що має значення предметності, вираженої у формах роду, числа і відмінка» (СУЛМ Пономарів, 114), «Іменником називається частина мови, яка позначає предмет і виражає це узагальнене значення за допомогою граматичних категорій роду, числа і відмінка» (СУЛМ Грищенко, 320; СУЛМ Жовтобрюх, 214). Точнішими та повнішими є визначення, що зафіксовані у підручниках, які висвітлюють окремий розділ мовознавства, а не повний курс сучасної української літературної мови. Наприклад, у Граматиці української мови: «Іменниками називаються слова, які виражають предметність, тобто означають предмети або зображують будь-які явища як предмети, і характеризуються певними граматичними ознаками, що оформляють цю предметність» (Морфологія Білодід, 32), «Іменник (лат. *substantivum*) – самостійна частина мови, що має категоріальне значення предметності, виражене класифікаційними категоріями роду й істоти/неістоти, словозмінними категоріями числа і відмінка та власними словотвірними суфіксами, і виконує своєрідні синтаксичні функції» (Морфологія Горпинич, 34).

Складніше подавати інформацію, яка викликає суперечки серед науковців. Наприклад, визначення частиномовності займенника. Не всі лінгвісти погоджуються, що займенник – це самостійна повнозначна частина мови, у мовознавстві є два науково обґрунтовані погляди. У навчальній літературі переважає традиційний підхід, тому займенники виокремлюють в самостійний лексико-граматичний клас: «Займенником називається частина мови, яка узагальнено вказує на предмети, ознаки або кількісність, не називаючи їх» (СУЛМ Плющ, 254; СУЛМ Караман, 236; СУЛМ Жовтобрюх, 306; СУЛМ Мойсієнко, 103).

Точність змісту навчального мовознавчого тексту означає максимально відповідне дійсному стану речей викладення матеріалу. Неприпустимою є будь-яка недомовленість, суперечливе пояснення, невизначеність у поглядах. Запропонована в науково-навчальному тексті інформація має точно відтворювати наукові факти та ідеї. Звичайно, вони зазнають процесу трансформування з метою адаптації до сприймання реципієнтами, але суть понять при цьому не змінюється.

У навчальних текстах немає натяків, іронії чи підтексту; відсутні неповні речення та занадто складні синтаксичні конструкції. Такі значення, як припущення, прогнозування, здогади та інші, використовуються лише з дидактичною метою, коли передбачається самостійний пошук правильного пояснення чи відповіді на запитання.

Отже, точність, однозначність та чіткість формулювання у навчальних мовознавчих текстах унеможлиблює неоднозначне тлумачення змісту. У виборі терміна або його тлумачення орієнтуються на його частотність, традиційність, однозначність.

2.5. Аргументованість висловлень

Аргументація характеризує основний спосіб репрезентації змісту в навчальному мовознавчому тексті. У навчальній літературі простежується логічне розгортання думки від тези до її аргументації і висновку. Поширеним способом аргументації інформації є наведення доказів та аргументів на підтвердження думки, що висловлена у реченні.

Логічне доведення думки, її аргументація у мові здійснюється за допомогою складнопідрядних речень з підрядною частиною причини.

Підрядна частина може приєднуватися до головної за допомогою простих сполучників: *що, бо, оскільки, адже*. Наприклад: *«Протиставлення власних і загальних іменників не становить граматичної категорії, бо воно не розрізняється засобами вираження; протиставлення дієслів I і II дієвідмін*

не становить граматичної категорії, **бо** їх флексії не виражають смислових відмінностей» (Морфологія Горпинич, 18), «Грамматичні категорії в системі узагальнення не становлять найвищого щабля, **бо** вони є засобом вираження одиниці ще вищого рівня узагальнення й абстракції – категоріального значення, що становить семантичну базу окремих класів лексем, які називають частинами мови» (Морфологія Горпинич, 19), «Лише цієї ознаки для класифікації частин мови недостатньо, **бо** межа між самостійними і службовими словами умовна, **оскільки** самостійні слова, втрачаючи певною мірою лексичне значення, переходять у службові (думати, вважати, почати, стати і под.)» (Морфологія Горпинич, 22), «Наприклад, у слові таращанці суфікс -ц- є усікаючим, **бо** він витиснув у твірному прикметнику таращанський суфікс -ськ- (таращанський – таращанці – усікаючий суфікс -ц-)» (Морфеміка Горпинич, 28), «Морфеміка тісно пов'язана з розділом «Морфонологія», в якому вивчаються звукові зміни у морфемах і на їх стику в слові, та «Словотвором», **оскільки** морфемі розглядаються у зв'язку з похідністю слів, особливо афіксальних утворень» (Грамматика Плющ, 7), «Службові слова лексичних значень не мають, **оскільки** вони не позначають назв будь-яких понять чи уявлень» (СУЛМ Лексикологія Рудакова, 25), «Важливо розуміти, в яких відношеннях між собою є слово і поняття, **адже** у процесі мовлення слово може розширювати чи звужувати своє значення, набирати різноманітних емоційно-вольових, експресивних відтінків» (СУЛМ Лексикологія Рудакова, 5). Такі сполучники є своєрідною зв'язкою, що поєднує пояснювальну та головну частину, доводять правильність попереднього тексту.

Складені сполучники **тому що, через те що, у зв'язку з тим що, завдяки тому що** мають різну частотність і функції. Продуктивним є сполучник **тому що**, наприклад: «Так, сучасний російський лінгвіст Олександр Бондарко (нар. 1930) відносить протиставлення істоти / неістоти до лексико-граматичних розрядів, **тому що** воно не має власної системи рядів морфологічних форм» (Грамматика Горпинич, 47), «Ці

лексеми є займенниками, **тому що** мають лише форму числівників, вказуючи на неозначену кількість, не називаючи її, і виконують дейктичну функцію» (Грамати́ка Горпинич, 125), «У різних мовах ті самі на перший погляд звуки різняться деякими своїми формантами (наприклад, звук [a] в українській, російській, англійській, німецькій, французькій мовах звучить трохи інакше, **тому що** не всі його форманти в цих мовах однакові)» (СУЛМ Караман, 44), «Увага! Займенники мають розгалужену систему відмінювання, **тому що** співвідносні зі словами кількох частин мови – іменників, прикметників, числівників однакові)» (СУЛМ Караман, 246).

Цей складений сполучник має здатність розчленовуватися і частина **тому** починає виконувати роль співвідносних вказівних слів у головній частині. У навчальній літературі для вищої школи надається перевага **тому що**, він забезпечує доказовість і найбільше характеризує науково-навчальний підстиль. Дуже рідко використовується **через те що**. Такі конструкції логічно та змістовно виокремлюються у мовному потоці, але експресивного забарвлення не несуть.

Аргументація як мовленнєва дія, що включає систему тверджень, призначених для переконання аудиторії у правильності якоїсь думки, звернена насамперед до розуму людини, яка здатна, подумавши, прийняти або спростувати цю думку [105; 371].

Речення, у яких підрядна частина вказує на наслідок того, про що йдеться у головній, у навчальних мовознавчих текстах виражає семантику аргументації. Наприклад: «У всякому складному реченні його частини складають єдине зв'язне ціле, **так що**, взяті окремо, уже не можуть мати цілком попереднього смислу або навіть зовсім неможливі, подібно до того як морфологічні частини слова існують тільки в самому слові, але не окремо від нього» (СУЛМ Караман, 443). Ці синтаксичні конструкції побудовані за схемою: твердження – доказ, тобто підрядна частина, виражаючи наслідок, одночасно може містити доведення правильності, незаперечності висловленого, бути аргументом на підтвердження сказаного у головній.

Складнопідрядні речення наслідку виражають аргументацію за допомогою сполучних засобів: **внаслідок чого**: «Під час вимови сонорного приголосного [м] губи не так напружені, як при вимові губного [б] (**причина**), **внаслідок чого** відсутній характерний вибух (**наслідок**)» (СУЛМ Караман, 119), «Задньоязиковий щілинний [х] має відмінності у вимові: задня частина спинки язика зближується з заднім краєм твердого піднебіння і суміжною з ним частиною м'якого піднебіння (**причина**), **внаслідок чого** утворюється щілина, через яку проходить струмінь повітря, який утворює характерний шум (**наслідок**)» (СУЛМ Караман, 122), «Явище переходу слів виявляється у поступовій зміні значення і синтаксичної ролі окремих слів або словоформ (**причина**), **внаслідок чого** втрачаються і морфологічні ознаки, хоч зовнішня форма залишається старою (**наслідок**)» (СУЛМ Караман, 168); **завдяки чому**, наприклад: «Можна погодитися із С. Єрмоленко, яка зазначає, що повторюваний сполучник і перетворюється на частку (**причина**), **завдяки чому** формується градаційна структура неперервного потоку мовлення (**наслідок**)» (Синтаксис Шульжук, 245). Такі синтаксичні конструкції характеризують чітко зафіксованою позицією підрядної частини – після головної.

Упорядкованість, градація аргументів у навчальних мовознавчих текстах забезпечується насамперед уживанням відповідних вставних слів: «У парадигмі, **по-перше**, має бути вихідна і похідна одиниці. **По-друге**, вихідна і похідна одиниці характеризуються спільною семантико-синтаксичною структурою, тобто вони відображають той самий фрагмент дійсності, якусь тотожну ситуацію» (Синтаксис Вихованець, 165), «Це пояснюється кількома чинниками. **По-перше**, названі й неназвані лексикографічні праці далекі від довершеності... **По-друге**, з огляду на звуження до критичної межі сфери вживання української мови з середини 60-х до другої половини 80-х років та масового «добровільного» переходу українців на російську мову почастишали випадки відхилення від літературних норм як українського, так і російського мовлення» (Стилістика Пономарів, 26-27).

У науково-навчальних текстах вставні слова *по-перше*, *по-друге* характеризують аргументовану організацію, тобто, крім основної функції – створення логічності та зв'язності тексту, допомагають наводити аргументи на підтвердження думки у певній послідовності. Цю ж функцію, для викладу послідовності думок, доказів, висновків, виконують і безсполучникові складні речення. Друга частина безсполучникового речення містить наведені аргументи, що доводять істинність думки з першої частини. Наприклад: «*Усі основні структурні компоненти мови однаково важливі: без фонетико-фонологічного складу мови неможливе існування її лексико-фразеологічної системи, без морфологічного складу мови не існувала б і її синтаксична система*» (СУЛМ Караман, 306), «*Різні мовознавці в дієприкметниках визначальними (провідними) вважають неоднакові явища: одні – ознаку (атрибутивність), інші – дію (процесуальність)*» (Граматики Горпинич, 214). Такі синтаксичні конструкції характеризують чіткою структурою, тобто докази, що аргументують повідомлене у першій частині, займають постпозицію і є відкритими, бо можна продовжувати наводити факти-підтвердження.

Позиція автора репрезентує такий вияв інформаційного мовлення, що характеризується аргументацією фактів. До поширеного варіанту аргументації (деталізації) інформації віднесено такий, який доводить думку ілюструючи її прикладами, тобто практично: «*Дієприкметник поєднує в собі ознаки прислівника і дієслова, маючи й власні. Напр.: Мене там мати повила і, повиваючи, співала... Там батько, плачучи з дітьми... не витерпів лихої долі (Т. Шевченко)*» (Горпинич Граматики, 220), Крім вставного слова *наприклад*, автор, звертаючись до читача, використовує дієслова: *порівняймо*, *згадаймо* тощо: «*Так, для морфа типова відповідність змісту одній формі, тоді як план змісту морфеми може відповідати одночасно декільком формам його вираження. Порівняйте: коренева морфема слова кінь має такі вияви...*» (Морфеміка Вакарюк, 15), «*Інші приклади синтаксичного синкретизму на рівні членів речення. Порівняймо: На полонині багато гірських квітів і На*

яблуні з 'явився перший цвіт» (СУЛМ Караман, 372), «Неповні підрядні речення з одиничними підметами можна доповнити не вжитим присудком.

Порівняймо: *Як леви, боролись вони за народ* (О. Олесь) – *Як борються леви, боролись вони за народ*» (Синтаксис Шульжук, 286).

Умовно присутність автора можна зобразити у вигляді схеми: «*Ствердження – підтвердження (дійсно... порівняйте) – висловлення власної думки стосовного цього твердження (внаслідок опрацьованої наукової літератури) (проте... оскільки)*». Наприклад: «*До суттєвих ознак морфа відносять неперервність його звукової будови. Дійсно, в українській мові є група морфів, які становлять неперервну групу звуків (пор. корінь хмар- у словоформі хмара, суфікс -унок у слоформі пакунок, префікс пра- у словоформі прадід). Проте вони не є достатніми для кваліфікації ознаки неперервності як диференціальної для морфа, оскільки в мові існують перервані структурно-семантичні одиниці*» (Горпинич Морфеміка, 9-10).

Отже, мовними засобами вираження аргументації у навчальних мовознавчих текстах є синтаксичні конструкції: ускладнені речення із вставними словами, складнопідрядні та безсполучникові речення.

2.6. Об'єктивність та узагальненість позиції автора в навчальних мовознавчих текстах

Специфіка узагальненості полягає в тому, що, крім продуктів типізації (фактів та понять, описаних у навчальному тексті), шлях до цих узагальнень тут також виступає предметом зображення.

Автор у тексті представлений як узагальнена особа, що доносить до читача інформацію авторів та їх підхід до явища. Наприклад: «У категорійній граматиці **виокремлюють три підсистеми...**(Грамматика Плющ, 6), «У сучасній дериватології **розмежовують два основні типи словотвірної деривації: синтаксична і лексична**» (Морфеміка Жовтобрюх, 10), «Якщо в морфології **розглядаються слова як граматичні одиниці мови і**

їх лексико-граматичні класи – частини мови, – то в синтаксисі маємо справу з мовними одиницями за функціональною ознакою – поділом їх на члени речення, класифікація словосполучень і речень» (СУЛМ Караман, 305). Найбільш узагальнене, неозначено-особове значення мають дієслівні форми третьої особи множини.

Присутність автора та його позиція простежуються в синтаксичних конструкціях, де використовують модальні дієслова зі значенням можливості, необхідності у складі присудка. Наприклад: *«Метафору можна розглядати під час використання: 1) семасіологічного підходу – як одного з головних шляхів утворення переносного значення, зміни значень мовних одиниць і розвитку мовної семантики»* (Лексикологія Рудакова, 22), *«Отже, не можна вважати антонімічними й поняття, пов'язані з розрізненням чоловічої та жіночої статі: батько – мати, цап – коза, баран – вівця»* (Лексикологія Рудакова, 37), *«На думку вчених, праслов'янська єдність розпалася приблизно в IV—VI ст. н. е., а десь із VII ст. можна говорити про консолідацію трьох етномовних груп: західнослов'янської, південнослов'янської та східнослов'янської»* (СУЛМ Плющ, 4), *«Орфографічним називається те правило, яке необхідно застосувати до тієї чи іншої орфограми на основі її відмінних ознак»* (СУЛМ Плющ, 105).

Уживання таких дієслівних форм пов'язане з відповідними типами речень: у текстах навчальної літератури переважають односкладні безособові та неозначено-особові речення.

2.7. Реалізація категорій зв'язності та цілісності в навчальному мовознавчому тексті

2.7.1. Поняття звязності та цілісності тексту

Категорія зв'язності опосередковує розвиток тем тексту, формування його інформаційного масиву й забезпечує інтеграцію всіх текстових рівнів з метою створення цілісності та сприйняття й розуміння тексту адресатом [192; 160].

Традиційно, цілісність і зв'язність розглядаються як структури, у яких повинні бути визначені свої одиниці і зв'язки між ними [159; 70]. Категорія зв'язності виявляється у процесі структурування тексту, поєднання його частин та елементів.

У мовознавстві існують різні терміни на позначення зв'язності, наприклад, когезія (В. Дресслер), когерентність (Р. Богранде) тощо. «Когерентність тексту не є явище тільки смислове. Вона виявляється одночасно у вигляді структурної, смислової і комунікативної цілісності, що співвідносяться між собою як форма, зміст і функція» [158; 17].

У Тлумачному словнику української мови потлумачено *зв'язність* (зв'язний) як: 1. Послідовний, логічний (про мовлення, виклад думок і т. ін.); 2. Який характеризується єдністю складових частин, елементів; єдиний, неподільний (СУМ III, 503); *цілісність* (цілісний): 1. Який має внутрішню єдність, сприймається як єдине ціле (СУМ XI, 232). Ф. Бацевич розглядає зв'язність та цілісність як ознаки тексту: «Зв'язність – категорія, що характеризує особливості з'єднання всередині тексту його елементів. Цілісність – категорія, пов'язана зі смисловою єдністю» [25; 148].

К. Кожевникова об'єднує категорію зв'язності і цілісності як формальну (максимальна маніфестація мовних засобів зв'язності, відсутність асоціативних звуків і мінімізація мовленнєвих засобів зв'язку) і змістову

(розгортання думки в одному напрямі, наявність основної теми, що пронизує увесь текст) єдність тексту [121; 64].

Отже, зв'язність і цілісність, як ознаки тексту, тісно пов'язані між собою та аналізуються у межах структури тексту: «Завдання лінгвістики тексту полягає насамперед у виявленні засобів зв'язності, що забезпечують будову «правильного» розгорнутого тексту. Не випадково при такому підході текст розглядається як статичне утворення, поза процесами його створення і сприймання» [22; 12]. Навчальні мовознавчі тексти мають на меті висвітлити наукову інформацію у логічній послідовності, від відомого до нового, тобто кожне наступне речення підпорядковується попередньому, що і забезпечує цілісність тексту.

Ф. Бацевич визначає такі ознаки зв'язності та цілісності тексту:

а) тематична єдність – охоплює психологічну категорію (концепт тексту), його смислову (змістову структуру елементів тексту) і логічну будову (послідовність і структуру представлення смислових елементів у процесі розгортання тексту);

б) комунікативна єдність – визначається комунікативною цілеспрямованістю тексту. Будь-який текст повинен впливати на його реципієнта. Комунікативний вплив спричиняє ментально-вербальну або фізичні реакції; естетичний – ментально-емоційну реакцію;

в) структурна єдність – це конкретно-знаковий вираз тексту у вигляді мовних засобів, які класифікують за мовними (рівневими) ознаками: фонемами, лексемами, синтаксемами [25; 149].

Найголовнішими конститутивними ознаками тексту є цілісність, зв'язність та завершеність [68; 157]. Семантична організація тексту ґрунтується на послідовному лінійному розгортанні та зв'язності [215; 10]. Цілісність тексту забезпечується наявністю теми, що організовує його складові частини у єдине структурно-семантичне утворення.

Отже, категорія зв'язності та цілісності, як основні ознаки науково-навчального тексту, забезпечують інформаційну рівновагу, тобто розуміння

адресантом і адресатом одне одного. Усвідомлення тексту адресатом відбувається через внутрішню зв'язність: змістову та структурну.

2.7.1. Реалізація цілісності та зв'язності у навчальному мовознавчому тексті

2.7.2. Структура і функції заголовків

Співвіднесеність тексту з певною ситуацією (референцією) є диференційною ознакою тексту, що відрізняє його від інших мовних одиниць; саму ж ситуацію визначають як компонент структури тексту [202; 377]. Мета мовленнєвої діяльності виступає релевантною для тексту категорією: вона визначає функцію тексту. Речення, що виступають компонентами тексту, пов'язуються в одну одиницю комунікації за допомогою лексико-граматичних засобів. На думку Н. Валгіної, між текстом і реченнями існує таке співвідношення, що текст не формується реченнями, а реалізується в них. Сміслова сторона тексту визначається мотивом його створення [45; 11]. Семантика тексту створюється за допомогою структури його змісту як цілісного змістового утворення.

Науково-навчальний текст варто розглядати на основі розробленої схеми Т. Дрідзе, за якою текст аналізують як змістово-структурну цілісність:

1. Головна думка тексту.
2. Загальна характеристика тексту.
 - 2.1. Основні елементи.
 - 2.2. Додаткові елементи.
3. Узагальнення [87; 89-92].

Головна думка текстів навчального мовознавчого дискурсу висвітлена у самій назві навчальної книги. Наприклад, мовознавчий матеріал може бути висвітлений у повному обсязі «Сучасна українська літературна мова» або поділено на розділи: «Сучасна українська літературна мова. Лексикологія»,

«Сучасна українська літературна мова. Морфологія», «Фонетика української мови», «Граматика української мови: морфологія», «Синтаксис української мови». Отже, зрозуміти, про що навчальна книга, можна з її назви, яка в навчальній літературі деталізована, уточнена.

Увесь матеріал підручника поділено на розділи (підрозділи) та параграфи, що зазначаються у змісті, який є обов'язковим структурним елементом навчальної книги. Зміст відображає назви заголовків та підзаголовків, може бути розташований як на початку, так і в кінці книги. І. Гальперін зазначає, що заголовок – це як «перше слово автора в його заочній бесіді з читачем» [65; 10]. Назви розділів у навчальному мовознавчому тексті здебільшого відповідають структурі української мови («Фонетика», «Лексикологія», «Морфеміка і Словотвір», «Морфологія», «Синтаксис» тощо).

Заголовок, що виражає головну думку у навчальних мовознавчих текстах, за визначенням, є односкладним називним реченням, яке може складатися з одного, двох і більше слів. Навчальна мовознавча література характеризується поділом тексту на розділи, підрозділи та параграфи, назви яких можуть бути репрезентовані називними реченнями, вираженими одним словом – іменником: «Орфоенія», «Лексикологія», «Фразеологія», «Лексикографія», «Словотвір», «Морфологія», «Синтаксис», «Фонетика», «Фонологія», «Графіка», «Орфографія», «Пунктуація». Назви розділів у повному курсі сучасної української літературної мови представлені назвами розділів мовознавства та становлять найчисельнішу групу. Другу за чисельністю групу становлять назви частин мови, наприклад: «Іменник», «Прикметник», «Займенник», «Числівник» тощо, що використовуються на позначення розділів у Граматиці української мови, а в комплексних підручниках – це вже підрозділи.

У навчальних книгах «Стилістика української мови», «Лексикологія української мови», «Фонетика української мови» простежуємо лише поодинокі заголовки, що представлені одним словом, – «Морфонологія»

(Морфеміка Панцьо). У структуруванні матеріалу поділ на підрозділи та параграфи забезпечує конкретизацію, уточнення того, про що розповідатиметься, тому номінація одним словом менш поширена. Назви заголовків, виражені одним словом, часто уточнені, наприклад, «*Інфінітив (неозначена форма дієслова)*» (Грамматика Білодід), а якщо назва представлена словом іншомовного походження, то подано синонім: «*Елізія (усічення)*» (Морфеміка Горпинич).

У «Сучасній українській літературній мові» за редакцією А. Мойсієнка увесь матеріал двотомного підручника поділено на частини («*Лексикологія*», «*Фразеологія*», «*Лексикографія*», «*Фонетика*», «*Морфологія*», «*Синтаксис*»), розділи («*Морфеміка*», «*Словотвір*», «*Словосполучення*»), підрозділи (назви частин мови: «*Іменник*», «*Прикметник*» тощо) та параграфи («*Наголос*», «*Інтонація*», «*Дієприкметник*», «*Дієприслівник*», «*Підмет*», «*Додаток*», «*Означення*», «*Обставинна*», «*Звертання*»). У підручнику «Словотвір української мови» М. Жовтобрюха не простежуємо жодної номінації заголовка, репрезентованої одним словом.

Отже, назви заголовків, що репрезентовані одним словом (іменники, рідше прикметники) виконують номінативну, узагальнювальну (номінуючи назви розділів) та конкретизуючу (номінуючи підрозділи та параграфи) функції.

Називні речення в заголовках можуть складатися з різних типів **словосполучень: сурядних:** «*Графіка і орфографія*» (СУЛМ Грищенко), «*Сполучники і сполучні слова*» (СУЛМ Грищенко), «*Мова і мовознавство*» (СУЛМ Караман), «*Пряма і непряма мова*» (СУЛМ Пономарів), «*Загальнотеоретичні й методологічні питання синтаксису*» (СУЛМ Пономарів), «*Пряма і непряма мова*» (СУЛМ Пономарів); **підрядних:** «*Частини мови*» (СУЛМ Кулик), «*Джерела стилістики української мови*» (Стилїстика Мацько), «*Основні поняття стилістики*» (Стилїстика Мацько), «*Стилї української мови*» (Стилїстика Мацько), «*Культура мови*» (Стилїстика Мацько), «*Стилїстичний синтаксис*» (Стилїстика Пономарів),

«Стилістичні фігури» (Стилістика Пономарів), «Прості речення» (СУЛМ Пономарів), «Прості ускладнені речення» (СУЛМ Пономарів), «Складні речення» (СУЛМ Пономарів), «Творення іменників» (Грамматика Плющ).

Назви параграфів навчального мовознавчого дискурсу часто представлені називними поширеними реченнями, наприклад: «Суфіксальні типи іменників зі значенням суб'єктивної оцінки істот» (Грамматика Плющ), або двоскладними неповними реченнями: «Неповні речення в системі синтаксичних одиниць» (Синтаксис Шульжук).

Назва параграфа у підручнику – це заголовок тексту, що виражає головну думку того, про що цей матеріал. Наприклад, назва, репрезентована реченням «Загальна характеристика другорядних членів речення» (Синтаксис Шульжук), готує читача до того, що інформація стосуватиметься загальних питань про другорядні члени речення; «Проблема односкладного речення у сучасному мовознавстві» (Синтаксис Шульжук) – у назві зазначено, що матеріал передбачає розкриття проблемних питань.

Отже, назви структурних частин науково-навчальної мовознавчої літератури представлено називними односкладними реченнями, які в заголовках розділів виражені переважно одним словом; підрозділів – простими словосполученнями; пунктів, параграфів – складними словосполученнями – або двоскладними реченнями.

Головна вимога до заголовка навчальної літератури – точність, лаконічність та ясність у передаванні його змісту. Назву кожної структурної частини навчального тексту можна розглядати як різновид ключових слів [4; 78-79].

2.7.3. Загальна структура навчального мовознавчого тексту

Виступаючи основою комунікації у процесі навчання, науково-навчальний текст є продуктом мовлення (читання), породження якого має чітко визначене призначення – доступний виклад наукової інформації. На

характер та організацію текстової структури впливає сфера функціонування (процес навчання, самоосвіта), підготовленість адресанта і адресата тексту, рівень їх інтелекту, ілюкційно-перлюкційні настанови тощо.

Загальна структура поданої інформації у підручнику для вищої школи характеризується осмисленою цілісністю та зв'язністю, що базується на тематичному поєднанні речень між собою. Спільність теми з потрібною для реалізації інтенцій мовця повнотою визначає кожне наступне речення текстової організації. Організація зв'язного тексту відбувається у такий спосіб, що «кожна з його наступних ланок розгортає зміст попередніх» [55; 204].

Структура науково-навчального тексту відповідає намірам мовця (автора): у доступній формі висвітлити науковий матеріал, що передбачений навчальною програмою. Розкриття теми пов'язане із поділом тексту на параграфи, в яких у певній послідовності відбувається виклад інформації: загальна характеристика явища, історія дослідження, сучасний погляд, узагальнення.

Загальна інформація, яка зазначається на початку, не є новою, бо матеріал вищої школи часто ґрунтується на шкільному курсі викладання мови. Тому структура тексту відображає не хід дослідження, як у науковому тексті, а логіку системи викладу інформації та результати наукових досліджень, що вже відомі і доведені.

Структура викладу інформації у науково-навчальних текстах залежить від прагматичної мети автора. Виокремлюють такі типи прагматичних настанов наукового тексту: 1) прогностична; 2) роздільна; 3) компенсаційна; 4) ампліфікаційна; 5) екземпліфікаційна; 6) текстотвірна; 7) оцінна; 8) «думка автора»; 9) «використання невербальних засобів впливу» [132; 323-340].

Виклад наукового матеріалу у навчальній літературі традиційно автор розпочинає зі «знайомства» читача з майбутнім предметом дослідження, тобто реалізується **прогностична настанова**. Підготовка адресата до сприймання та подальшого вивчення і запам'ятовування здійснюється на

початку розділу або підрозділу (загальної теми), а не окремого параграфа. Наприклад, у розділі **Фонетика**: *«Мова людського суспільства – це звукова мова. Для передачі своїх думок співбесідникові людина користується звуками, які характеризуються членороздільністю. Це значить, що саме завдяки звукам розрізняються між собою слова і їх форми»* (Фонетика Тоцька, 3); **Лексикологія**: *«Українська мова, як і будь-яка інша, складається із слів. Усі слова, вживані в ній, становлять її лексику, або словниковий склад»* (Лексикологія Білодід, 5); **Морфеміка**: *«Слово є значеннєвою одиницею мови, яка формується на основі іншого слова за участю значеннєвих одиниць нижчого рівня (коренів, суфіксів, префіксів, флексій) і існує як постійна єдність звуків (завтра), або як система словоформ...»* (Морфеміка Горинич, 5); **Стилістика**: *«Оскільки «поряд із проблемою мовної будови існує ще проблема мовного вживання» і мова «є тільки тоді, коли вживається», то цикл мовознавчих дисциплін не може бути повним без навчального курсу стилістики»* (Стилістика Мацько, 7); **Дієслово**: *«Як і іменник, дієслово належить до числа центральних частин мови, бо вони разом з іменником є головним носієм семантичної структури і граматичної основи речення»* (Граматики Горпинич, 156).

Після загальної інформації звичайно вміщують тлумачення основного поняття: *«Прикметник – це частина мови, що виражає постійну (статичну) ознаку предмета, граматично виявлену в категоріях роду, числа і відмінка»* (Граматики Плющ, 190), *«Сполучники – це службові слова, які слугують для зв'язку однорідних членів речення та частин складного речення»* (СУЛМ Плющ, 302). Подані на початку розділу або параграфа визначення відповідають вимогам логічної побудови навчального тексту, забезпечують чіткість та лаконічність викладу наукового матеріалу, сприяють актуалізації здобутих знань.

Визначення можуть бути поширеними, розлогими і завжди містять найголовніші, диференційні ознаки описуваного явища. Наприклад: *«Активна лексика – це слова, якими носії мови користуються щоденно, ті*

лексми, які на сучасному етапі розвитку мови позначають актуальні поняття й не мають відтінку новизни чи застарілості. Вони є нейтральними, загальноживаними і не обмеженими стилістичним використанням» (СУЛМ Мойсієнко, 113), «Присудок – головний член двоскладного речення, граматично пов'язаний з підметом. Він може вказувати на дію – процес, що стосується підмета, виражати його якість сталі чи змінні ознаки чи належність до певної групи предметів (саме тому присудок, крім питань що робить предмет? Що робиться з предметом?, може відповідати на питання хто (що) він є? ким або чим він став? та ін.)» (СУЛМ Караман, 348), «Складнопідрядні речення з підрядними умови – це такі складнопідрядні речення розчленованої структури, підрядна частина яких виражає реальну чи ірреальну (можливу, припустиму) умову, за якої відбувається чи могла б відбутися дія головної предикативної частини. Підрядні частини цих речень відповідають на питання за якої умови? При якій умові?» (СУЛМ Плющ, 383).

Основною є **оцінна настанова** мовця, яка пронизує весь текст підручника – у розкритті історії питання, репрезентації поглядів дослідників, аналізі складних мовних явищ.

Часто теоретичний матеріал пояснюється з використанням знань, фактів з історії української мови, що виражено узагальненими реченнями, наприклад: «У процесі становлення, виділившись зі складу іменників та прикметників, вони (числівники) майже повністю нейтралізували їх граматичні категорії роду і числа» (Грамматика Безпояско, 143), «Характер звукової системи старослов'янської мови кирило-мефодіївської епохи можна встановити шляхом порівняльного аналізу старослов'янських пам'яток між собою. Найхарактернішими рисами старослов'янської мови були такі...» (СУЛМ Караман, 60). Отже, автор може подавати відомості з історії розвитку певного явища, зазначаючи часові періоди, дослідників, особливості розвитку думки у різні часи.

Історію вивчення явища автор описує, репрезентуючи погляди дослідників та основні відомості з їхніх праць. Наприклад: *«На різних етапах розвитку науки про мову вчення про словотвір як розділ морфології розглядали М. В. Ломоносов, О. Х. Востоков, В. О. Богородицький, Б. І. Буслаєв, П. Ф. Фортунатов, О. І. Бодуен де Куртене, Л. А. Булаховський, як розділ лексикології – О. О. Потебня, як окремий розділ граматики – Л. В. Щерба, а к частину семасіології – Г. О. Винокур. У наш час мовознавці визначають уже дериватологію як самостійну лінгвістичну дисципліну»* (Морфеміка Жовтобрюх, 5), *«У лінгвістичній науці ще за часів М. Ломоносова визначалася традиційна система станів дієслів. М. Ломоносов у «Російській граматиці» назвав шість станів: дійсний (або перехідний), зворотний, взаємний, середній, пасивний (страждальний) і спільний. У працях О. Шахматова названо три стани: дійсний, пасивний і зворотний, а в межах зворотного стану розглянуто різні значення його: власне зворотні, непрямо-зворотні, взаємно-зворотні та ін.»* (Грамматика Плющ, 258).

Гіпотези, теорії та погляди вчених можуть бути зафіксовані як пряме цитування: *«Ю. С. Степанов робить висновок, що «словотвір як система в мові має подвійний склад матеріальних елементів (афіксів) і відношень (кореляцій): з одного боку, елементи, що постають, переживають процес становлення і граматизація, з другого боку, такі, що вибувають із сфери граматики і переживають процес спаду і лексикалізації» [59, 156-157]»* (Морфеміка Жовтобрюх, 13); непряме цитування: *«За участю у вираженні семантико-синтаксичних відношень у словосполученні і реченні прийменники поділяються на просторові, часові і логічні (І. Вихованець, К. Короденська)»* (СУЛМ II Мойсієнко, 146), *«Він (предикативний компонент), на думку сучасного лінгвіста Миколи Баскакова, виконує узгоджувальну функцію, тобто виражає відношення між суб'єктом і предикатом... У граматиці немає єдиного визначення категорії особи. За М. Жовтобрюхом, це граматична категорія дієслова, яка виражає відношення дії до дійової особи*

з погляду того, хто говорить. Згідно з визначенням О. Тихонова (воно збігається з визначенням категорії стану, яку нині розглядають як відношення дії до суб'єкта її), категорія особи виражає відношення дії до суб'єкта, що його встановлює мовець...» (Морфологія Горпинич, 207) або як поєднання прямого і непрямого: «На думку І. Вихованця, граматикалізовані елементи типу тому, все ж, тільки, навіть та ін. разом зі сполучником і, можливо, формують потенційні складені сполучники, «вказують на семантико-синтаксичні відношення між сурядними частинами, а сполучник і позначає сурядний зв'язок» (Синтаксис Шульжук, 238), «Аналізуючи відношення між логікою і мовознавством, О. О. Потебня розкрив процес вдосконалення людських знань. Він писав, що «вдосконалення наук виражається в їх розмежування щодо мети і засобів, а не в змішуванні, в їх взаємодії, а не в рабському служінні» [56, 70]» (Морфеміка Жовтобрюх, 5).

Оцінна функція також репрезентована настановою автора на опрацювання певних наукових джерел з метою поглиблення знань, наприклад: «Г. Винокур та М. Шанський у своїх працях переконливо довели, що унікальні корені неможливі (див. Винокур, 1959: 422; Шанський, 1968: 56-62)» (Морфеміка Панцьо, 61) або «На окрему увагу заслуговують синтаксичні монографії, виконані із застосуванням новітніх прийомів дослідження. Найгрунтовніші з них – колективна праця «Семантико-синтаксична структура речення» І. Р. Вихованця, К. Г. Городенської, В. М. Русанівського (К., 1983); «Деривація синтаксичних одиниць» Е. Г. Городенської (К., 1991); «Нариси з функціонального синтаксису української мови» І. Р. Вихованця (К., 1992) та спроба цілісного викладу функціонального синтаксису в праці І. Р. Вихованця «Грамматика української мови. Синтаксис» (К., 1993), що вийшла як навчальний посібник для вищої школи (див. також: Слинько І. І., Гуйванюк Н. В., Кобилянська М. Ф., Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання. – К., 1994)» (Синтаксис Бевзенко, 12-13).

Насиченість тексту різними видами цитувань, глибокими історичними екскурсами свідчить про складність об'єкта дослідження, багатовимірність та дискусійність.

Відомості з історії розвитку лінгвістичного учення подаються поодинокі, вони можуть бути виражені як примітки, зноски, наприклад: *Теорії складу: «У вітчизняному мовознавстві розуміння складу базується на його артикуляційних і акустичних особливостях, що взаємно доповнюють одні одних. Л. Щерба обґрунтував теорію м'язового напруження, за якою склад – це частина слова, утворена поєднанням звуків із зростаючим і спадним напруженням при їх артикуляції»* (СУЛМ Караман, 61). Деякі підручники містять окремі параграфи теоретичних оглядів: *«Аспекти вивчення речення», «Розвиток учення про складнопідрядні речення»* тощо.

Додаткові елементи структури реалізуються в тексті для досягнення екземпліфікаційної, ампліфікаційної та компенсаційної функцій. Опис будь-якого предмета чи явища у науково-навчальному тексті передбачає наявність таких структурних елементів як: аргументація, зіставлення та порівняння. Такі структури реалізують настанову *«компенсація»*, тобто автор наголошує на уже загальновідомому і доведеному в науці: *«Лексика, як відомо, є найменш консервативним елементом мовної системи»* (Стилістика Пономарів, 26), *«Відомо, що словотвірне значення формується внаслідок взаємодії форманта з твірною основою»* (Морфеміка Горпинич, 114), *«Традиційно вважають, що найвищий ступінь порівняння теж має дві форми – просту і складену»* (Грамматика Горпинич, 109).

Компенсація теоретичних знань може включати і актуалізацію опорних знань, автор акцентує увагу на уже відомому, вивченому раніше і тим самим спонукає до повторювання та запам'ятовування. Наприклад: *«Період, як уже зазначалося, дуже давня синтаксична конструкція»* (Стилістика Пономарів, 230), *«Уже йшлося, що одне слово утворюється на базі іншого»* (Морфеміка Горпинич, 82). Далі повторювана думка доповнюється новими відомостями, описується більш докладно.

Однією з головних, дидактичних, настанов автора є **екземпліфікативна функція**, що дає змогу автору пояснити та аргументувати наукові відомості через приклади та ілюстрації. Значна частина теоретичного матеріалу підручника ілюстрована прикладами: *«Наприклад, суфікс –тель у книжній сфері вживання є малопродуктивним, а розмовній – непродуктивним; суфікс –ат зі значенням об'єкта дії (концентрат), речовини (конденсат), документа (атестат), організації (синдикат), абстрактного поняття (патронат) продуктивний у науково-технічній термінології і непродуктивний у розмовно-діалектному мовленні»* (Морфеміка Горпинич, 24), *«Перехід слова з однієї частини мови в іншу, супроводжуваний перетворенням відповідних парадигматичних характеристик, називається конверсією (від лат. conversion – перетворення, зміна). Типовим прикладом конверсії в українській мові є субстантивізація прикметників, перехід окремих повнозначних слів у службові (прийменники, частки) та ін.»* (Грамматика Плющ, 36).

Майже весь теоретичний матеріал проілюстрований прикладами з художньої літератури: *«Додаткова дієслівна предикативність передається за допомогою форм дієприслівника та інфінітива: **То рота ішла в далечінь Шукати надійних позицій (Д. Фальківський); Генеральний осавул Демян Лісовець їхав у першій сотні Чигиринського полку, тримаючи в руці гетьманський бунчук (Н. Рибак)**»* (СУЛМ II Мойсієнко, 253), *«Використання єднальних, протиставних і розділових сурядних сполучників зумовлюється смисловими відношеннями, наявними між однорідними членами речення. **Наприклад: Розквітають і квіти, і доля На моїй українській землі (М.Сингаївський; Але ні вогонь, ні попіл не дали полегшення (М. Стельмах); Тужлива пісня зринає з сопілки, та не розважа сумного серця... (М.Коцюбинський)**»* (СУЛМ Караман, 414).

Поширені також ілюстрації з поясненням: *«Якщо словотвірний тип утворює кількісно обмежену групу слів, то він може бути схарактеризований як непродуктивний. Наприклад, назви людей за*

зовнішніми чи внутрішніми ознаками їх, утворювані суфіксом –ун, становлять замкнений, непродуктивний тип: веселун, хитрун, щебетун, говорун, літун, хапун» (Граматики Плющ, 30), «Наприклад, говорити – нейтральне слово, ректи – застаріле й урочисте, балакати – розмовне, гомоніти – розмовно-побутове, просторікувати – зневажливе, патякати – просторічно-зневажливе» (Стилістика Пономарів, 5).

Підкріплюючи теоретичні твердження прикладами, автор реалізує **ампліфікаційну функцію**, що полягає у використанні синонімів або однотипних прикладів для підсилення характеристики певного явища або предмета: «Префіксальний спосіб словотвору, або префіксація, - творення похідних слів за допомогою приєднання префікса: казати – розказати, звичайний – надзвичайний, зелень – прозелень» (Граматики Плющ, 31).

Кожен параграф закінчується певними узагальненнями або висновками, що реалізуються за допомогою **роздільної функції** у цілісній структурі тексту. Найчастіше такі синтаксичні конструкції містять на початку службове слово **отже, отож**. Службове слово **отож** підводить підсумок, узагальнює думку «...розповідає про два етапи розвитку слов'янського письма. Перший – коли слов'яни ще були язичниками, **отож** читали за допомогою «черт і різ»...» (СУЛМ Караман, 126), «**Отож**, це це не слов'янська писемність. Прямим попередником нашого сучасного алфавіту вважається абетка, створена християнськими місіонерами – братами Кирилом і Мефодієм», (СУЛМ Караман, 126).

Автори навчальної літератури послуговуються навчально-науковим підстилем наукового стилю мовлення, а тому для узагальнення усього сказаного надають перевагу формі **отже**, бо службові слова **отож, отож бо** несуть в собі експресивне наповнення: «**Отже**, звук — це найменша, неподільна одиниця мовного потоку, що використовується для побудови складів і фонетичних одиниць вищого рівня, за допомогою яких висловлюються думки» (СУЛМ Плющ, 18), «**Отже**, фонема \b\ об'єднує звуки [б] (батько) і [б'] (бігти); фонема \e\ — [є] (мед), \e(u)\ (медок), [u(e)]

(мені) тощо. Серед звукових значень однієї фонемі розрізняють головний вияв її і варіанти» (СУЛМ Плющ, 45), «**Отже**, серед найдавніших історичних чергувань можна спостерігати такі, що в сучасній українській мові замінилися простими співвідношеннями звуків у дієслівних основах з різними видовими значеннями (див. пп. 1, 2, 3), а також пережиткові морфологічні чергування, що наявні в давніх утвореннях, які ще не втратили повністю зв'язку між собою» (СУЛМ Плющ, 65).

Автор не завжди робить висновок у кінці висвітленої теми, а може узагальнювати невелику частинку інформації: «Вони (звуки людської мови) відрізняються від інших звуків особливостями творення і функціонування: у творенні їх беруть участь органи мовлення людини, що діють цілеспрямовано, а **отже**, творення звуків людської мови є процесом, осмисленим людською свідомістю» (СУЛМ Плющ, 17), «...Ці межі в одних випадках (наприклад, при уповільненому темпі мовлення) сприймаються на слух чітко, в інших (при швидкому темпі мовлення) – майже не сприймаються, **отже**, межа між складами може змінюватися при зміні темпу мовлення, інтонації, наголосу, розширенні фонетичної фрази тощо» (СУЛМ, Плющ, 20), «Різномісним (вільним) він є або кваліфікується тому, що позиційно не закріплюється за певним складом, а може падати в різних словах на будь-який склад, **отже**, можуть наголошуватися різні морфологічні компоненти слова (корінь, префікс, суфікс, закінчення)» (СУЛМ, Плющ, 22), «Що ж до сонорних приголосних, то вони колись були складотворчими, а **отже**, близькими до голосних; у сучасних східнослов'янських мовах вони перейшли в розряд приголосних, хоч і зберігають свою звучність» (СУЛМ, Плющ, 24), «Голосні середнього підняття, до яких відносяться звуки [e] та [o], за сткпнем підняття язика, а **отже**, й за шириною відкриття рота, займають проміжне положення між голосними високого і низького піднесення» (СУЛМ Плющ, 25), «...Вони (зімкнено-щілинні приголосні) починають творитися в момент проривання повітряним струменем зімкнення (як і при вимові приголосних ([d], [t]),

однак зімкнення не руйнується поністю, а переходить поступово в щілину, **отже**, вибуху при їх утворенні немає» (СУЛМ Плющ, 31), «При творенні | і \ язык усім своїм тілом піднімається вгору і висувається вперед, а **отже**, для проходження струменя повітря лишається невеликий простір між піднебінням і спинкою язика» (СУЛМ Плющ, 49).

Вставне слово може бути розташоване на початку абзацу або речення, але узагальнюватиме не увесь параграф, а частинку уже описаного матеріалу: «**Отже**, фрази складаються з тактів — частин, об'єднаних одним наголосом. Такт переважно складається з одного слова, але часто трапляються випадки, коли в межах одного такту вимовляються двоє і більше слів» (СУЛМ Плющ, 18), «**Отже**, для складання описової характеристики звукової системи мови насамперед звертають увагу на акустичні особливості кожного звука та його артикуляцію» (СУЛМ Плющ, 23), «**Отже**, якісна характеристика /n/ від фонемі /б/ різниться лише глухістю: артикуляційна база вимови /n/ така ж, як і при вимові /б/, відсутнє тільки дрижання голосових зв'язок» (СУЛМ Плющ, 50-51), «**Отже**, фонема /к/ у сучасній українській літературній мові є глухим відповідником /т/, але вживається набагато частіше, ніж /т/» (СУЛМ Плющ, 60), «**Отже**, в словах одного кореня голосні |о| і |е| можуть чергуватися: четвертий — чотири, шести — шостий, вечера — вечора, дочечка — дочок, ліечка — ліюк тощо» (СУЛМ Плющ, 72).

Отже, цілісна структура тексту репрезентована логічною побудовою та мовними елементами зв'язності, що виражають комунікативну настанову автора.

Семантико-синтаксичні особливості цілісності науково-навчального тексту репрезентовані за допомогою різних видів зв'язку. У структурі науково-навчального тексту виокремлюємо **ланцюжковий зв'язок**, наприклад: «Префікс – це службова перед коренева морфема, що виконує словотворчу функцію... (відоме визначення). З питань про граматичну функцію префікса існує кілька поглядів. Одні мовознавці вважають, що

префікси виконують і словотворчу і формотворчу функції, оскільки вони використовуються при творенні слів і при творенні форм доконаного виду дієслів (читати – прочитати) та найвищого... (нова інформація) **Цей погляд** ґрунтується на визнанні виду дієслова і найвищого ступеня порівняння прикметників категоріями словозмінними (граматичними)» (Морфеміка Горпинич, 41), «На відміну від стилістики теоретичної практична стилістика має прикладний характер. **Вона** покликана втілювати в життя рекомендації теоретичних курсів, визначати доцільність і вмотивованість мовних засобів...» (Стилiстика Пономарів, 6). Ланцюжкова зв'язність полягає у використанні смислових повторів попереднього речення, використання синонімів цих елементів, вказівно-замінних слів.

Інтегративний зв'язок передбачає поєднання симетрично співвідносних речень, наприклад: «Здебільшого мінімальні синтаксичні одиниці являють собою компоненти, що матеріально репрезентуються найвищими морфологічними одиницями – частинами мови та сукупністю їх форм. **Тому** в граматичній системі мови синтаксис правомірно розглядають як вищий граматичний рівень, який стоїть над морфологічним» (Синтаксис Вихованець, 6), «Має рацію А. Загнітко, який вважає, цю «неусталеність підходів до аналізу складного речення як смислової і формальної цілісності зумовлюється відсутністю єдиного визначення понять «синтаксична категорія», «синтаксичне значення», «синтаксична форма». **І тому** визначення місця і статусу формалізованих засобів зв'язку у складному реченні є суттєвим» (СУЛМ Караман, 444). Послідовне висвітлення нового матеріалу забезпечується сполучниками і сполучними словами, що пов'язують речення в систему повідомлення інформації.

Отже, цілісність навчального мовознавчого тексту забезпечується різними видами зв'язності тексту: ланцюжковим та інтегративним. Цілісність та зв'язність науково-навчальних текстів варто розглядати через єдність речень, що входять до складу тексту, пов'язаних між собою не тільки

єдністю теми і відношенням комунікативної прогресії, але й різними мовними засобами, які вказують на те, що вони являють собою частини одного цілого й утворюють у своїй сукупності структурну єдність. Цілісність та зв'язність забезпечують синоніми та вказівно-замінні слова, що використовують для запобігання повторного називання у другому реченні; сполучники та сполучні слова, що пов'язують інформацію наступного речення з попереднім.

2.7.4. Логіка викладу у навчальному мовознавчому тексті

Навчальна література чітко структурована: текст поділено на розділи, підрозділи, пункти, матеріал яких об'єднаний спільною темою. Логічність наукового стилю виявляється в послідовності, несуперечливості висловлювання, в його доказовості й аргументованості, побудові мовлення відповідно до законів логіки із збереженням відношень і зв'язків реальної дійсності.

Першою умовою логічності мовлення є логічність мислення. Вона передбачає вміння дисциплінувати своє мислення, міркувати послідовно, спиратись на попередні етапи мислення, розвивати наступні, шукати джерела і причини явищ, висувати положення (тези); вміння пояснювати, обґрунтовувати та аргументувати факти, вмотивовувати висновки.

Другою умовою логічності мовлення є знання і правильне використання мовцями мовних засобів, за допомогою яких можна досягти смислової зв'язності мовлення, уникаючи суперечливості у викладі матеріалу. Йдеться насамперед про граматичну повноту висловлювання, тобто вживання повних, переважно складних сполучникових речень, оскільки сполучники дають змогу членувати зміст і чіткіше передати змістові й логічні зв'язки між частинами тексту.

Складні речення є зручною формою вираження складної системи наукових понять, установлення певних відношень між ними: причина і

наслідок, доведення і висновки тощо. Наприклад: *«Очевидно, має рацію П. Дудик, який розглядає звертання-речення «як такі синтаксичні одиниці мови і мовлення, що знаходяться поза межами як двоскладних речень, так і односкладних» (Синтаксис Шульжук, 149), «Пишна риторика стала тією мовною формою, яку вдало використала і розвинула далі українська полемічна література для пропаганди й утвердження православної віри передусім, економічного самоусвідомлення і гуртування» (Стилістика Мацько, 123), «У 1948 р. з'явилася стаття Г. Ф. Шила, в якій подано результати дослідження фонем української мови методом палатографування» (Фонетика Білодід, 229).*

Отже, навчальні тексти мають логічну побудову, для структурування якої використовуються, здебільшого, складнопідрядні речення.

Зв'язок думок у текстах навчального мовознавчого дискурсу забезпечують вставні слова і словосполучення, які вказують на способи оформлення та послідовності викладу думок. Наприклад: *«У лінгвостилістиці часто послуговуються поняттям образності. По-перше, образність мови є однією з тих ознак, за допомогою яких досягається виразність мовної комунікації. По-друге, образність є головним поняттям стилістики художньої літератури, оскільки є таким і для самої художньої літератури, що відображає світ через систему образів ... (Стилістика Мацько, 185-189), Вставні слова по-перше, по-друге, відповідно, отже, і нарешті та ін. увиразнюють логіку мислення, гарантують послідовність викладу інформації.*

Логічну послідовність викладу забезпечує і вживання однорідних членів речення з узагальнювальним словом, що розкриває родові поняття за допомогою вужчих, видових понять. Наприклад: *«У сучасній українській мові виділимо чотири форми синтаксичних зв'язків: координація, керування, узгодження, прилягання» (Синтаксис Вихованець, 34), «Стилістика мови вивчає, описує і кваліфікує в структурі національної мови стилістичні засоби...» (Стилістика Мацько, 21), «Сполучники є засобом вираження*

сміслових відношень між однорідними членами: *єднальних, зіставно-протиставних, розділових, приєднувальних, градаційних*» (Синтаксис Шульжук, 154), *«Отже, тільки повторення всіх трьох ознак – темпоральності, модальності і персональності – можна вважати поєднанням кількох предикативних одиниць, тобто складним реченням»* (Синтаксис Шульжук, 157). Однорідні підмети, як і однорідні присудки, характеризують тенденцію до тісного змістового зв'язку членів речення, а узагальнювальне слово сприяє встановленню синтаксичної логічності.

Для об'єднання частин тексту, зокрема тісно пов'язаних логічними зв'язками абзаців, використовуються слова і словосполучення, які вказують на цей зв'язок: *тому, спочатку, потім, насамперед, насамкінець* тощо. Наприклад: *«Суфікси здрібнілості, як правило, вносять у текст пестливі відтінки. Тому вони використовуються в описах дітей, для відтворення дитячого мовлення, при потребі надати зображуваному довірливого й голубливого характеру...»* (Стилістика Пономарів, 138), *«Насамперед треба відзначити, що ці два лексичні розряди не мають чітко окресленого розмежування. Але різниця між ними все-таки є»* (Стилістика Пономарів, 104).

Підкресленій логічності і послідовності викладу сприяє також і прямий порядок слів у реченні. Порядок слів у реченні науково-навчального стилю має особливе значення, адже цей текст спрямований не лише на зорове сприймання (усний монолог), а й «промовляння про себе» з метою розуміння та запам'ятовування.

Специфіка побудови речень у науково-навчальному підстилі полягає у тому, що початок речення – це часто висвітлення уже відомої інформації, а в кінці – важливі нові відомості. Тому переважає прямий порядок слів, за якого основна в комунікативному плані одиниця думки (логічний предикат) розташовується в лінійному порядку після одиниці, що містить вихідні дані (логічний суб'єкт), наприклад: *«Речення є основною синтаксичною одиницею, оскільки саме в ньому реалізуються найважливіші функції мови:*

комунікативна (мова як засіб спілкування) і пізнавальна (мова як знаряддя для пізнання й відображення дійсності, знаряддя вираження думки)» (Синтаксис Вихованець, 52), «**Ознаки**, що їх виражають прикметники, виявляються або в прямих, безпосередніх властивостях предмета, або у відношеннях предмета до інших предметів, або у здатності предмета належати якійсь особі (чи істоті взагалі), або в особливості предмета характеризуватися певними ознаками щодо місця серед інших однорідних предметів» (Морфологія Білодід, 150). Проте для акцентування більш важливої інформації місце на початку речення може займати імена частина складеного присудка, наприклад: «**Визначальною особливістю семантики займенників є її пострактний характер**» (Граматики Горпинич, 137).

Непрямий порядок характеризується винесенням основного повідомлення на перше місце в реченні з метою його виділення. Характерним явищем початку речення є функціонування особового дієслова в ролі головного члена односкладного речення наприклад: «*Другий різновид елементарного простого речення тісно пов'язаний із семантико-синтаксичною структурою речення, опосередкований нею. Назвемо його опосередкованою формально-синтаксичною структурою речення*» (Синтаксис Вихованець, 12), «**Розглянемо** кілька випадків синкретизму у синтаксисі членів речення» (СУЛМ Караман, 372).

Логічність, як комунікативна якість, властива всім типам мовлення, оскільки ґрунтується на зв'язку мови та мислення. Вона виявляється в різних функціональних стилях та жанрових різновидах мови, однак у науково-навчальному підстилі мови логічність витримується найпослідовніше і є відкритою (однозначною, без підтексту).

Принцип відкритої логічності є основним для організації науково-навчального тексту і виявляється у словосполученнях, реченнях, порядку слів, надфразових єдностях, зв'язному тексті (в тричастинній його композиції – вступі, основній частині, висновках).

2.7.5. Послідовність презентації навчальної інформації

Аналізуючи послідовність як ознаку навчального мовознавчого тексту, зважають на логіко-композиційну структуру навчальних текстів невеликих обсягів, на місце узагальнювального смислового блоку в структурі тексту. Залежно від позиції узагальнювального змістового блоку виокремлюють п'ять типів текстових структур: індуктивні, дедуктивні, дедуктивно-індуктивні, індуктивно-дедуктивні та імпліцитні структури [16; 44].

У текстах індуктивної структури узагальнення переважно виражено в кінці, висвітлення інформації відбувається від часткового і конкретного до загального. Наприклад, у розділі «Лексичне значення слова» тлумачення основного поняття подається в кінці, після його характеристики: *«Найважливішою ознакою слів є їх називна функція. У значенні слова відбиваються предмети, явища ознаки, дії, які існують реально або тільки в уяві людини. Однак не тільки окремий предмет, явище, ознака, дія відбиваються у значенні слова. Слово узагальнює і виражає поняття – сукупність певних людських знань про предмет чи явесь явище...»* (СУЛМ Караман, 18). Далі узагальнено ознаки слова та визначено його лексичне значення: *«Отже, лексичне значення слова – це його внутрішнє значення, зміст, закріплений досвідом народу. У лексичному значенні слова виражається зв'язок звукового комплексу з поняттям про певний предмет, явище реальної дійсності»* (СУЛМ Караман, 18).

Тексти індуктивної структури більш розлогі та глибокі за змістом, вони розкривають велику за обсягом інформацію. Для навчальних мовознавчих текстів такий спосіб подання інформації не є провідним, але використовується часто.

Тексти дедуктивної структури розпочинаються з узагальнення, а далі матеріал деталізується за допомогою пояснень і аргументів. Так, у «Сучасній українській літературній мові» більшість параграфів розпочинаються визначенням, після якого з'ясовують ознаки та різновиди мовознавчого

явища, наприклад: *«Номінативними називаються односкладні речення, головний член яких виражений іменником у формі називного відмінка. Ці речення, називаючи предмет, повідомляють також про його буття, наявність, що, власне, й робить їх реченнями і відрізняє від інших видів номінативних утворень у синтаксисі...»* (СУЛМ Пономарів, 267).

Розділ «Словотвір» також розпочинається із визначення: *«Словотвір, або дериватологія(від лат. derivatio – відхилення, утворення), – це розділ мовознавства, який вивчає лексичні одиниці за структурою і способом творення їх»* (СУЛМ Плющ, 155). Потім визначення уточнюється, характеризується більш докладно, подається класифікація: *«Лексичне і граматичне значення слова належать до лексичного і граматичного рівнів мови. Словотвір має міжрівневий характер. На основі вивчення словотвору окремих слів описується словотвірна система в цілому та наявні в кожній частині мови словотвірні засоби і діючі способи словотворення. Розрізняють синхронічний і діахронічний словотвір...»* (СУЛМ Плющ, 155). Параграф «Морфема, морф, аломорф, варіант морфеми, субморф» розпочинається з визначення: *«Морфема – найменша неподільна частина слова, що є носієм певного предметного, дериваційного або реляційного значення, регулярно відтворювана відповідно до моделей певної мови»* (Морфеміка Шемет, 7). Потім автор деталізує та ілюструє визначення: *«Так, наприклад, префікс без- у складі іменників та прикметників має словотвірне значення «відсутність, заперечення чогось», «просторовість» (безхліб'я, безнадія, безмежжя, безкрайній); префікс най- має реляційне значення... і увиразнює висновком «утворює форми прикметників найвищого ступеня порівняння...»* (Морфеміка Шемет, 7), що характеризує текст як дедуктивно-індуктивна структура. Такий спосіб є продуктивним для презентації наукового матеріалу, бо читач одразу усвідомлює, про що далі йтиметься. А якщо визначення терміна є незрозумілим для читача, то подальша його характеристика, ілюстрація прикладами допоможуть розібратися в складному матеріалі.

У текстах дедуктивно-індуктивної ключовими є такі ознаки: виклад інформації розпочинається з узагальнення, що далі деталізується, розкривається, а в кінці – загальний висновок. Наприклад, параграф «Дієслівна категорія стану» розпочинається визначенням *«Стан дієслова – це така граматична категорія, яка виражає відношення дії до суб'єкта і об'єкта її, що виявляється у відповідних дієслівних формах»* (СУЛМ Жовтобрюх, 348) – це і є загальне визначення категорії стану, яке далі автор деталізує, розкриває погляд різних мовознавців на історію становлення цієї категорії, характеризує засоби вираження категорійних значень: *«Розбіжність у поглядах на категорію стану пояснюється насамперед її складністю в слов'янських мовах. «У категорії стану, – пише В. В. Виноградов, – сплелися шляхи розвитку різних граматичних і лексичних явищ в галузі дієслова». Категорія дієслівного стану, безперечно, дуже тісно зв'язана з поняттям перехідності і неперехідності, однак вона з ним не збігається»* *«В українській мові, як і в російській, категорія стану є така граматична категорія в системі дієслова, яка виявляється в формах слова і в способах дієслівного керування. Морфологічним засобом вираження різних відношень дії до її суб'єкта і об'єкта в сучасній українській мові виступає частка -ся... Характеристика категорії закінчується висновком: Отже, частка -ся виступає засобом вираження різного відношення дії до суб'єкта і об'єкта її, виявленого в формі дієслова тобто засобом вираження граматичної категорії стану дієслова»* (СУЛМ Жовтобрюх, 349-350).

Прикладом дедуктивно-індуктивного тексту параграф «Типи афіксів у структурі слова». Спочатку названо усі типи афіксів: *«У складі простого слова української мови передбачаються позиції для чотирьох типів морфем – префікса, кореня, суфікса, закінчення. Крім цього, за позицією у структурі слова розрізняють ще такі афіксальні морфемі: інтерфікс, постфікс, конфікс»* (Морфеміка Вакарюк, 21). Потім загальна інформація деталізується, описується кожна з морфем, і весь матеріал підсумовується у висновку: *«Отже, за позицією у структурі слова афікси поділяються на такі*

різновиди: префікси, суфікси, постфікси, інтерфікси, конфікси» (Морфеміка Шемет, 27).

Тексти дедуктивно-індуктивної структури поширені у навчальному мовознавчому тексті, вони забезпечують повторення узагальненої інформації, що сприяє запам'ятовуванню.

Дедуктивно-індуктивний спосіб притаманний не лише організації тексту окремого параграфа, а й навчального посібника загалом. Наприклад, у першому розділі підручника «Синтаксис» – «Загальні питання синтаксису», висвітлюється вся узагальнена інформація, що у наступних розділах повторюється, деталізується. У першому розділі подано найбільш загальні визначення: *«Речення. Є предикативною (лат. praedicatum – сказане) одиницею, оскільки його зміст через модально-часові параметри (ірреальність, спонукальність, бажальність, теперішній, минулий, майбутній час) співвідносяться з дійсністю ... Словосполучення. Непредикативна синтаксична одиниця, яка лише в складі речення як одиниці повідомлення є його компонентом...» (Синтаксис Шульжук, 9), «Предикативний зв'язок – зв'язок між підметом і присудком, що формує структурну основу простого двоскладного речення» (Синтаксис Шульжук, 20), «Підрядний зв'язок – синтаксичний зв'язок, що вказує на граматичну залежність одного компонента від іншого в реченні чи словосполученні» (Синтаксис Шульжук, 21), «Сурядний зв'язок – синтаксичний зв'язок, що поєднує граматично рівноправні компоненти в словосполученні, простому та складному реченні» (Синтаксис Шульжук, 25). Наступні розділи «Словосполучення» та «Речення» містять повторні визначення, але конкретизовані, більш повні, деталізовані, з поясненням та аргументацією: *«Словосполучення – синтаксична конструкція, утворена з двох чи більше повнозначних слів, поєднаних підрядним або сурядним зв'язком» (Синтаксис Шульжук, 32), «Речення – мінімальна комунікативна одиниця, яка оформлена за законами певної мови і є відносно завершеною одиницею спілкування і вираження думки» (Синтаксис Шульжук, 44). Кожен параграф**

закінчується короткими висновками, що дозволяють узагальнити матеріал. Так, у розділі «Словосполучення» параграф «Словосполучення як не комунікативна синтаксична одиниця» закінчується: *«Отже, синтаксичні словосполучення – це вільні словосполучення, що утворюються щоразу за новими моделями, членуються на окремі слова, які за необхідності завжди можна замінити іншими»* (Синтаксис Шульжук, 33); параграф «Типи синтаксичного зв'язку в підрядних і сурядних словосполученнях»: *«Отже, у підрядних словосполученнях реалізуються усі форми підрядного зв'язку: узгодження, керування, прилягання, а компоненти сурядних словосполучень поєднуються єднальними, зіставно-протиставними та розділовими сполучниками, а також безсполучниково»* (Синтаксис Шульжук, 38), «Типи синтаксичних словосполучень за будовою»: *«Словосполучення, вичленувані з речення, є різноманітнішими з погляду своєї будови, зокрема ускладненості, ніж ті, що описуються поза синтаксичною структурою речення»* (Синтаксис Шульжук, 40), «Типи підрядних словосполучень за морфологічним вираженням головного слова»: *«Отже, кожна повнозначна частина мови може бути головним компонентом підрядного словосполучення»* (Синтаксис Шульжук, 41) тощо. Відповідно і параграфи розділу «Речення як основна одиниця синтаксису» теж закінчуються висновковими реченнями наприклад, «Просте і складне речення»: *«Отже, прості і складні речення виділяються з урахуванням різних диференційних ознак. У формально-синтаксичному і семантико-синтаксичному планах ці конструкції часто не є співвідносними»* (Синтаксис Шульжук, 60), «Типи речень за метою висловлювання та експресією»: *«Отже, всі типи простих і складних речень за метою висловлювання можуть бути розповідними, питальними, спонукальними і бажальними. Залежно від інтонації, з якою вони вимовляються, їх поділяють на неокличні та окличні»* (Синтаксис Шульжук, 63) тощо.

У текстах імпліцитної структури узагальнення не виражається вербальними засобами. Читач повинен сам усвідомити інформацію,

виокремити основне, узагальнити, зробити висновок. Переважно така послідовність викладу матеріалу притаманна навчальній літературі, яка, крім студентів лінгвістичних спеціальностей та викладачів, призначена для науковців. Наприклад, академічне видання «Сучасної української літературної мови» за редакцією І. Білодіда. Визначення переважно подають не за традиційною схемою підручника, а лише зазначають особливості мовного явища, ознаки, характеристики, які вкінці не узагальнюються. У «Граматичній українській мові» О. Безпояска, К. Городенської та В. Русанівського теж використовується переважно імпліцитна структура тексту. Пояснення нового матеріалу відбувається від загального (Загальна характеристика) до конкретного (Семантико-граматична група прикметників, Граматичні категорії прикметників...), але в тексті немає узагальненої інформації, бо читач має опрацювати цей матеріал і зробити свої наукові висновки. Наприклад: *«У системі частин мови прикметникові відведена роль називати ознаки, властивості, риси об'єктів позамовної дійсності і виражати їх через зв'язки з цими предметами. Як одна з мовних категорій прикметник становить окремий клас морфологічних одиниць, специфіка яких полягає в тому, що, називаючи абстрактну ознаку безвідносно до її носіїв, вони передають її тільки через конкретний предмет... Вираження ознаки через зв'язок з предметом є категоріальною ознакою прикметника... Прикметник, поєднуючись у словосполучення з неоднаковими за змістом лексемами, виявляє узагальнений характер ознаки, оскільки вона стосовно не окремого, конкретного іменника, а багатьох іменників, що відтворюють властивості реальних об'єктів або метафоризованих понять, подібних якоюсь рисою...»* (Морфологія Безпояско, 93-94). Отже, чітко сформованого та закріпленого визначення немає, але подається розлога загальна характеристика, що дає змогу лінгвістично підготовленому читачеві виокремити основні риси, самостійно узагальнити опрацьований матеріал.

Послідовність викладу як ознака науково-навчального тексту наочно реалізується на рівні його рубрикації (поділ на теми, параграфи, розділи,

підтеми тощо). У тексті, який не містить підпунктів та внутрішньої рубрикації, послідовність виявляється за допомогою вербального оформлення однієї мисленнєвої операції та виражається певним типологічним різновидом навчального тексту або забезпечується специфікою темо-рематичних зв'язків.

Послідовність викладу не порушують засоби унаочнення навчального тексту – схеми, таблиці, діаграми. Такі форми, хоч і позбавлені глибокого, розширеного змісту, мають переважно лінійно-разгалужену, часто уривчасту, фрагментарну структуру, проте органічно вплітаються в навчальний текст як узагальнення поданої інформації.

Навчальна мовознавча література містить переважно дедуктивні та дедуктивно-індуктивні типи текстів. Вони дають можливість студентам швидко знаходити необхідну інформацію у підручнику, виокремлювати головне, краще розуміти та запам'ятовувати навчальний матеріал.

Висновки до розділу 2.

Продуктивну роботу читача з навчальним текстом забезпечує якість поданої інформації, тобто квалітологія навчальної літератури, що визначає критерії результативного сприймання наукової інформації, об'єднуючи структурні, змістові параметри текстів та їх зорієнтованість на активізацію пізнавальної діяльності читача невербальними засобами.

Структурно-семантичні параметри навчального мовознавчого тексту репрезентовані ознаками: інформативності, інтерпретаційності, аргументованості, об'єктивності, узагальненості, цілісності та зв'язності. Навчальний матеріал підручника характеризується інформаційною насиченістю. Якість навчального тексту визначається такими показниками, як новизна інформації, її прагматична спрямованість, практична цінність, актуальність, здатність зацікавити читача.

Інформативність навчального мовознавчого тексту реалізується за допомогою синтаксичних засобів повтору, ускладнення простих речень вставленими компонентами та переважного вживання складних речень, зокрема складнопідрядних та багатокomпонентних з різними видами зв'язку.

Інтерпретаційність характеризує навчальний мовознавчий текст у контексті функційного призначення. Науковий текст має на меті дати лаконічне, максимально точне, релевантне аспектові дослідження визначення поняття. З одного боку, автор навчальної літератури використовує уже сформульовані, обґрунтовані, витлумачені та доведені наукові поняття та їх дефініції, а з іншого, використання цих понять читачем вимагає попередньої їх адаптації та трансформування. Роз'яснення виявляє себе у трактуванні термінів, використанні абсолютних синонімів, уживанні складнопідрядних речень з пояснювальними та причиново-наслідковими відношеннями. Показовим для навчального мовознавчого тексту є активне вживання пояснювальних сполучників: пояснювально-ототожнювальних (з їх допомогою пояснювальна частина приєднується до пояснюваної та позначає

те саме), пояснювально-виокремлювальних (у пояснювальній частині за допомогою таких сполучників виокремлюється головне з однотипного), пояснювально-уточнювальних (пояснювальна частина доповнює пояснювану, конкретизує її зміст), акцентовано-виокремлювальних (у пояснювальній частині підкреслюються певні ознаки, особливості предмета чи явища з пояснюваної частини).

Точність як ознака навчального мовознавчого тексту виявляє себе поряд із однозначністю та доступністю викладу. Визначеність та конкретність у трактуванні наукових фактів сприяє їх правильному розумінню і зумовлює доступність навчального матеріалу та реалізацію головної мети навчального тексту – не просто максимально точна фіксація понять, фактів чи відношень, а представлення їх реципієнтові у тій формі, яка буде відповідати рівневі його розвитку, а отже, буде доступною для нього.

Аргументація у навчальному мовознавчому тексті пов'язана із глибоким рівнем дослідження проблеми та різноаспектністю її вивчення. Обов'язковість аргументації зумовлена основним призначенням навчального тексту – не тільки дати певні знання, а й на основі глибокого, вичерпного, аргументованого наукового знання забезпечити уміння презентувати й використовувати ці знання у відповідних нових ситуаціях.

Об'єктивність та узагальненість позиції автора в навчальному мовознавчому тексті уможливають зосередженість уваги на самому змісті інформації. З цією метою у предикативній функції вживають слова з найбільш узагальненим значенням: форми дієслова третьої особи множини (*виокремлюють, уважають, класифікують* тощо), безособові форми (*акцентовано, визначено, схарактеризовано* тощо), модальні предикативи зі значенням можливості, необхідності (*варто наголосити, необхідно зважити, можна розглядати, не можна стверджувати*).

Загальнотекстові ознаки зв'язності й цілісності виявляють себе як семантична, структурна та комунікативна єдність тексту (Ф.Бацевич). Побудову ефективного розгорнутого тексту, призначеного для мовознавчого

навчального процесу, забезпечують наявність найбільш загальної основної теми, тематична єдність частин тексту, логічна послідовність у їх розташуванні, чітка структуризація, однотипність заголовків, уніфікованість ілюстрацій мовними фактами, відбір мовних засобів за спільним комунікативно-прагматичним критерієм, спільна комунікативна спрямованість. Наукова лінгвістична інформація розгортається у логічній послідовності від відомого до нового.

Навчальні мовознавчі тексти мають здебільшого дедуктивну та дедуктивно-індуктивну структуру. Навчальна діяльність автора спрямована на об'єктивне та несуперечливе відображення лінгвістичної інформації.

РОЗДІЛ 3

ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО МОВОЗНАВЧОГО ТЕКСТУ

3.1. Прагматична зорієнтованість навчальних мовознавчих текстів

На сучасному етапі розвитку науки особливої ваги набуває її антропологічна спрямованість. Сутність антропоцентризму в лінгвістиці полягає у тому, що в центрі досліджень стоїть людина. Використання антропоцентричного підходу в погляді на мову з антропоцентричною настановою в аналізі тексту дає можливість поглибити вивчення проблеми людського чинника в лінгвістиці тексту. Антропоцентризм пронизує всі сфери духовного і соціального життя людини. Категорія антропоцентризму розглядається в різних парадигмах наук. Неабиякий інтерес викликає вона і в лінгвістиці. Антропоцентризм – це новий виток спіралі у розвитку науки про мову [7; 57]. Лінгвістика пов'язує мовлення з усіма видами людської діяльності, що об'єктивує її антропоцентричний характер. Вивчення мотивів та інтенцій адресанта на матеріалі текстів допомагає глибше розпізнати природу антропоцентричності, її реалізації у поверхневій та глибинній структурах тексту.

Антропоцентризм має індивідуальний і колективний виміри. У теорії мовної комунікації індивідуальний вимір представлений характеристикою певного комуніканта, його мети, стратегій і тактик, описом його мовної та комунікативної компетенції. Колективний вимір стосується колективного надбання різних угруповань людей як культурних маркерів комунікації, норм, конвенцій і правил спілкування, комунікативної поведінки, зразків комунікативних ситуацій, прийнятих у суспільстві, системи мовленнєвих жанрів, кодексу комунікативної взаємодії, тенденцій семіотичного універсуму культури народу й цивілізації. Людина одночасно є творцем та користувачем мови, яка у вигляді дискурсивних практик конструює все

розмаїття світів людської життєдіяльності, при цьому спотворюючи реальний світ, і визначає вчинки й оцінки людини та мовної спільноти [194; 20]. У наш час світ дуже впливає на людину, навіює думки, моделі поведінки, формує погляди, стимулює до дій або навпаки. Як зазначає Р. Барта, слово нав'язує людині свій погляд на світ, концептуалізацію досвіду, людина є хазяїном мови і її бранцем одночасно, бо здатна керувати нею як засобом впливу на свідомість і поведінку іншої людини, зберігати та збагачувати мову, визначати напрями її функціонування тощо [23; 442].

Сучасний швидкий темп розвитку науково-технічного прогресу стимулює розвиток усіх сфер суспільства, а мова постає одним із головних компонентів цього процесу. У мові відображають усі аспекти людської діяльності, тому в сучасній лінгвістиці чітко окреслилися тенденції не тільки формально-структурного аналізу мови, але й в аспекті тієї семантичної і прагматичної інформації, яку вона реалізує в комунікативному процесі [94; 6].

Дослідженням з лінгвопрагматики присвячені праці Т. ван Дейка (1981), Н. Арутюнової (1998), В. Дем'янкова (1995, 2005), Г. Почепцова (1999, 2001), Ф. Бацевича (2009, 2010, 2011) та ін. Проте лінгвістичних розвідок з питань прагматичного потенціалу навчальних філологічних текстів на матеріалі української мови ще немає. Як синтаксичні одиниці, навчально-мовознавчі тексти виявляють значну залежність від особливостей суб'єкта та адресата мовлення, національної психології та культури, ціннісно-нормативних настанов суспільства та освітньої політики в країні – отже, є прагматично маркованими.

Сьогодні констатуємо помітні зміни в розвиткові сучасної лінгвістичної науки, яка стає дедалі більше прагматично зорієнтованою. Зміна її наукової парадигми, повернення до людини актуалізують компоненти нових підходів до осмислення мови, яку нині інтерпретують не як систему «в самій собі й для себе», а як національно-культурний феномен [40; 4].

У дослідженні навчального мовознавчого тексту постає потреба розмежувати сфери семантики й прагматики. Л. Рижова на основі аналізу напрацювань французьких дослідників прагмалінгвістики вбачає основну відмінність між ними в тому, що семантика – обов'язковий складник мовних одиниць; прагматичні ж особливості виникають та існують як результат множинності вживань [187; 30]. Ф. Бацевич деталізує це твердження: «Семантичні компоненти мовних явищ повідомляються, тобто мають стверджувальний характер; прагматичні ж – виражаються (як емоції, почуття, волевиявлення тощо), або мають характер пресупозиції, фонових знань» [25; 27].

Отже, прагматичні компоненти значення мовних одиниць залежні від ситуації спілкування і «не прораховуються, а впізнаються, переживаються» [25; 28], тому не підлягають окремим раціональним операціям, зокрема запереченню. Ця властивість – один з основних чинників функціонування прагматично маркованих мовних засобів у тексті з її настановою впливати на реципієнта.

Особливий інтерес до прагматичних особливостей синтаксичних конструкцій виник після опублікування праці «Основи теорії знаків» Чарльза Морріса, і вже у ХХІ ст. можна вважати загальноприйнятним тричленний поділ семіотики (частково і лінгвістики) на «синтактику» («синтаксис»), «семантику» і «прагматику». Чарльз Морріс зазначає, що характеристика мови (L) враховує ці три виміри за формулою: $L = L_{\text{син.}} + L_{\text{сем.}} + L_{\text{прагм.}}$ [157; 46]. Синтактика вивчає «формальне відношення знаків один до одного», семантика – «відношення знаків до їх об'єктів», прагматика – «відношення знаків до їх інтерпретаторів», тобто до мовців [157; 42]. Наприклад, у реченні: *«Як відомо, в різних мовах склади чи цілі такти наголошуються різними засобами, а отже, бувають і різні типи наголосів»* (СУЛМ Плющ, 21) з прагматичного боку за допомогою вставного компонента об'єднано автора і читача, представлено їх взаємозв'язок.

Прагмалінгвістичний аналіз навчального мовознавчого тексту передбачає з'ясування його особливостей у зв'язку з суб'єктом мовлення (інтенцією мовця, ілокутивними силами, його оцінкою пресупозиції та фонових знань реципієнта, ставленням до повідомлюваного тощо), адресатом (інтерпретацією висловлення й особистісними смислами, яких надає йому інтерпретатор, впливом на адресата та реагуванням останнього на повідомлюване), відношеннями між учасниками комунікації та ситуацією спілкування [13; 136-137].

У теорії мовленнєвих актів інтенцію ототожнюють з комунікативним наміром і витлумачують як суб'єктне значення, а отже – це поняття виражає стосунок мовця до світу, висловленого, почутого, суб'єктивний погляд на життєві реалії, контекст спілкування [221; 45].

Загалом освіта і навчання не можуть залишатися нейтральними стосовно мови як головної складової людського суспільства, тому не можуть бути незалежними від людей. Процес навчання за допомогою мовленнєвого матеріалу активно впливає на суспільство загалом, стимулює його розвиток. Комунікативну побудову речень мовець використовує для того, щоб керувати поведінкою співрозмовника, зорієнтувати його на певний вид мовленнєвої діяльності – розмову, слухання тощо, фіксувати увагу адресата на тих чи тих елементах змісту відповідно до їхньої актуальної значущості [235; 81].

Навчальні тексти у комунікативно-прагматичному аспекті були об'єктом дослідження багатьох мовознавців, і це є закономірним, тому що навчання – споконвічний процес передачі знань, а підручник – найстаріший спосіб збереження, поширення та передавання матеріалу. У цьому контексті відомі праці О. Богатирьової, яка досліджувала функціонально-стилістичні характеристики навчального мовленнєвого тексту; Н. Остражкової, що проаналізувала тлумачення змістового компонента педагогічного дискурсу лекції; В. Чернявської, яка розглядала інтерпретацію навчального тексту та ін.

Функціонування навчальних філологічних текстів як дієвого вербального інструменту маніпулювання суспільною свідомістю зумовлене тим, що вони є засобом прямого інформування, переконання, доказів та непрямого нав'язування до підсвідомого осмислення, відтворення та зберігання отриманих знань, тобто забезпечують прихований вплив. З огляду на це, навчальні мовознавчі тексти є важливим компонентом прагматичного коду навчального процесу (розставляють акценти в сприйнятті інформації реципієнтом, роблять її важливою для нього через надання емотивно-оцінного забарвлення, впливають на формування ставлення до сприйнятого, запам'ятовування, використання тощо).

Навчання, як і виховання, – це нескінченні процеси в житті людини, оскільки неможливо досягти «максимальних» результатів. Але організований процес навчання у певний період життя закінчується, і в подальшому люди можуть займатися самоосвітою, здобувати інформацію за допомогою підручників. Сьогодні стрімко розвивається самостійна робота, тому надзвичайно важливим є навчальний текст. Людина наодинці працює з підручником, і матеріал, викладений у ньому, має бути зрозумілий, науковий, достовірний, але в той же час має впливати на підсвідомість читача: допомагати зрозуміти, запам'ятати, усвідомити, проаналізувати.

Отже, опрацювання навчальних філологічних текстів впливає на людину безпосередньо. У психології розрізняють два основні види впливу: навіювання (або сугестію) і переконання. Навчальні тексти – засоби переконання, оскільки мають на меті аргументувати певну позицію та вплинути на ірраціональну сферу свідомості адресата. Б. Поршнев стверджує, що первинною функцією слова була саме сугестія (вплив на реципієнта через почуття, які викликає у нього отриманий вербальний стимул), що становить невід'ємний компонент людського спілкування, але часто може ставати і спеціально організованим видом маніпулятивної комунікації [175]. Сугестія – (вплив на психічну сферу людини) пов'язана зі зниженням рівня усвідомлення й критичності в сприйнятті повідомлення та відсутності

цілеспрямованого активного його тлумачення, розгорнутого аналізу й оцінки [185; 7]. Отже, це вплив на ірраціональну сферу свідомості реципієнта (на некогнітивні сфери: емоції, почуття), який не може бути проаналізований, а аналіз – необхідна умова раціонального заперечення чи прийняття інформації. Читач здатний відкинути зовнішній вплив, але у нього майже немає змоги боротися проти впливу на несвідоме, чим зумовлена чутливість психіки людини до словесного навіювання [180; 79].

Тексти наукового стилю, науково-навчального підстилю характеризуються точністю, логічністю, послідовністю, об'єктивністю, доступністю, науковістю, чіткістю тощо. Сугестивний потенціал навчальних мовознавчих текстів зумовлений їхньою здатністю здійснювати активний вплив на емоційно-вольову сферу реципієнта через певні асоціації, образи, стереотипи, різні типи імпліцитної інформації тощо. Названі чинники є стимулами, які викликають емоційно-оцінні реакції, що стають тлом для подальшого сприйняття інформації та впливають на формування ставлення до неї. Наприклад, за допомогою історичної довідки та використання відповідної лексики автор наголошує на важливості теми і формує мотивацію для її сприйняття: *«Граматики як наука сформувалася в елліністичну епоху (III – I ст. до н. е.), хоча відомо, що вже шумери й вавилонці (III – I тис. до н. е.) у «силабаріях» - двомовних філософських посібниках – виділяли списки граматичного змісту (парадигми словозміни дієслова, займенників тощо). У граматиці Паніні (V ст. до н. е.) було описано «граматичний словотвір» давньоіндоарійської мови (санскриту), зроблено спробу класифікації слів на частини мови, визначено функції основних відмінків тощо. Погляди давньоіндійських граматистів знайшли подальший розвиток в античній теорії – у філософських працях Протагора, Платона, Аристотеля, граматики Олександрійської граматичної школи та ін. Від учення про звуки, пов'язаного з навчанням ритміки і метрики вірша, правильного читання, зумовленого потребами ораторського мистецтва, дослідження слова та його етимології граматики поступово переходить до таких*

об'єктів аналізу, як граматичні форми слів, частини мови, словозміна різних класів слів тощо. В античних граматиках уперше було введено термін синтаксис, власне, було закладено основи виокремлення двох головних розділів граматики – морфології і синтаксису» (ГраMATика. Плющ, 4). Інформацію про важливість цього лінгвістичного розділу, його історію та перші фіксовані наукові книги автор намагається передати за допомогою екскурсу в історію, наводить приклади, використовуючи дати (III –I ст. до н.е.; III-I тис. до н.е.; Vст до н.е.), акцентує увагу на авторитетних учених (Паніні, Протагор, Платон, Аристотель), які викликають повагу і довіру до наведених фактів. Оскільки слова «давньоіндійський» і «античний» відіграють важливу роль у виникненні та розвитку лінгвістики, то за цими вербальними сигналами історично закріпилися відповідні емоційно-оцінні реакції. Тому незалежно від ставлення до денотата ця частина навчального тексту, яка до того ж вжита у сильній позиції (параграф розпочинається з тлумачення терміна граMATика) і ще не декодована читачем, актуалізує важливість та складність цього поняття, крізь призму яких реципієнт, за задумом автора, і має сприйняти предмет повідомлення: *«Термін граMATика (грец. γραμματική, від γράμμα – літера, написання) у лінгвістичній літературі вживається у значеннях: 1) будова мови; 2) розділ мовознавства, що вивчає граматичну будову мови – систему морфологічних категорій і форм слів різних частин мови, синтаксичних категорій, словосполучень і речень та способи словотворення»* (ГраMATика Плющ, 4).

Дослідження прагматичних особливостей викладу навчального матеріалу в підручнику потребує також врахування і того, що автор і читач можуть бути знайомі і незнайомі, контакт між ними – прямий і опосередкований, зворотній зв'язок можливий або неможливий. Автор комунікативної ситуації аналізує матеріал, опрацьовує погляди мовознавців, висвітлює свої думки та погляди, а роль адресата здебільшого зводиться до сприймання, аналізу, усвідомлення, осмислення, запам'ятовування. Тобто для позитивного завершення перлокуції саме автор має готуватися не лише

теоретично, але й практично, враховувати психологічні, вікові особливості аудиторії, її інтереси та можливості.

3.2. Прагматичні типи речень навчального мовознавчого тексту

Вивчення прагматики текстів навчального мовознавчого дискурсу становить важливу галузь лінгвістики, оскільки вони є невід'ємною частиною навчального процесу. Адресант має не лише добре володіти мовою, уміти конструювати речення, але й навчитися досягати позитивних результатів мовленнєвого акту, тобто бути мовно- та комунікативно компетентним.

У теорії комунікативної лінгвістики і досі немає чіткого визначення одиниці мовленнєвого спілкування (науковці визначають і речення, і висловлення, і мовленнєвий акт). Традиційно речення називають одиницею мови, а висловлення – одиницею мовлення. Ф. Бацевич визначає мовленнєвий акт як цілеспрямовану мовленнєву дію, що здійснюється згідно із принципами та правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в цьому суспільстві, і як мінімальну одиницю нормативної соціомовленнєвої поведінки в межах прагматичної ситуації [25; 174]. Отже, мовленнєвий акт є дією та знаковою одиницею, висловленням, якщо брати до уваги його фіксацію у мовленнєвому потоці, хоч межі висловлення у традиційному витлумаченні можуть не збігатися з межами мовленнєвого акту [194; 59].

Читання мовознавчого тексту можна інтерпретувати як мовленнєву діяльність, як спосіб досягнення певної мети. Прагматичні властивості тексту роблять його дискурсом, що дозволяє кваліфікувати його не просто як замкнену послідовність речень, а як замкнену послідовність мовленнєвих актів [99; 21 с]

Кожне речення можна схарактеризувати за комунікативною інтенцією. А. Загнітко комунікативною інтенцією називає притаманну кожному реченню спрямованість на ров'язання певного завдання мовного спілкування.

Комунікативно-інтенційний зміст речення актуалізується тільки в умовах мовленнєвого спілкування і співвідноситься з певною множинністю, що перебуває поза межами речення. Цією множинністю або субстанцією постає мовленнєва або інша реакція адресата, регулярність зв'язку якої з реченням певного комунікативно-інтенційного змісту дозволяє диференціювати речення за комунікативною інтенцією [94; 122]. Відповідно і типи речень за комунікативно-інтенційним змістом називають прагматичними.

Фундатором теорії мовленнєвих актів, що виникла у Великобританії в межах неопозитивістського напрямку філософії, став Дж. Остін. На його думку, єдність мовленнєвого акту забезпечують три операції: 1) локація – говоріння в сукупності фонетичного, фактичного (лексикалізації та граматикизації висловлення) і ретичного (смилопородження й референтного співвіднесення) компонентів; 2) іллокуція – намір, мета, продуманий розрахунок (наприклад, інформування, наказ, залякування, попередження тощо); 3) перлокуція – наслідки досягнення результату мовленнєвого акту зважаючи на вплив мовця на свідомість і поведінку адресата (виконання наказу, страх, подив тощо) [170; 88]. Наголосимо на різноаспектності лінгвістичних інтерпретацій іллокутивного акту, зокрема у функціональній стилістиці.

Перлокутивний акт належить ситуації мовлення. Перлокутивні акти визначені факторами, галузь застосування яких виходить за межі мовлення, адже реалізація перлокутивного акту відбувається у вираженні подиву, захоплення, зневаги тощо. Перлокуція – це ефект, вплив, який мовець створює на свого адресата. Перлокутивний ефект, або перлокуція, є екстралінгвальним феноменом, що перебуває поза власне мовленнєвим актом і тому часто випадає з поля зору багатьох досліджень, що вивчають лінгвістичну прагматику й теорією мовленнєвих актів. Перлокутивний ефект – це те, заради чого здійснюється висловлювання, його результат, те, що визначає успішність чи неуспішність мовленнєвого акту [114; 63]. Тому,

Дж. Остін трактував перлокутивний ефект як вплив висловлювання на адресата, вплив на його стан і дії [170; 88].

Тексти навчальних підручників та посібників побудовані за відповідними фонетичними, стилістичними та граматичними правилами (локутивний акт), відображаючи при цьому мовну ситуацію, в якій відбувається вплив автора на читача (іллокутивний акт), результатом чого є досягнення перлокутивного ефекту.

За прагматичною характеристикою А. Загнітко виокремлює такі прагматичні типи речень: констативи, промісиви, менасиви, перфомативи, директиви, квеситиви [94; 124]. Констатив – тип повідомлення, що позначає стан речей, констатує факт об'єктивної (чи такої, яка вважається об'єктивною) дійсності, перформативи – це слова і висловлювання, саме проголошення яких одночасно означає вчинення дії, котру вони називають [170; 56]. Промісиви – речення, що характеризуються незмінною віднесеністю свого змісту до мабутнього часу, тобто автор висловлювань у всіх випадках є гарантом реальності обіцяного. Менасиви (англ. menace – погрожувати) – мають багато спільного з промісивами: віднесеність до майбутнього часу, низка особливостей рольової структури, але адресат мовлення не зацікавлений здійснити обіцяне [170; 88]. Директиви – типи речень, змістом яких є пряме спонування адресата до дії [178; 344]. Квеситиви – це речення, метою яких є отримання інформації. Найбільш поширені в навчальному мовознавчому тексті є такі три типи прагматичних речень: констативи, директиви, квеситиви.

3.2.1. Констативи

Комунікативно-прагматичним змістом констативів є речення-ствердження.

Стверджувати означає 1) робити непохитним, усталювати, остаточно встановлювати що-небудь; 2) упевнено висловлювати що-небудь, запевняти

в чомусь; 3) доводити, підтверджувати достовірність, правильність чого-небудь; 4) офіційно схвалювати, визнавати остаточно встановленим що-небудь, затверджувати (СУМ, IX, 673-674).

За допомогою мовленнєвих актів – констативів – реалізується номінативна тактика, спостерігається зорієнтованість змісту на ціннісні потреби адресата [75; 27].

Прикладами констативів у навчальних мовознавчих текстах найчастіше є речення узагальненого змісту, що виражені репрезентативами. Адресант використовує різні засоби та прийоми прагматичного впливу на адресата з однією метою – для кращого розуміння, запам'ятовування інформації та відтворення її на практиці. Речення-ствердження найпоширеніші у навчальних підручниках та посібниках узагальненого типу, наприклад, *«Мова – явище суспільне. З одного боку, мову творить і розвиває суспільство, з другого – без мови не було б суспільства...»*; *«Мова – загальнонародне явище. Народ творець і носій мови.»* (СУЛМ Караман, 5). Констатив виражений узагальнювальним реченням, що не підлягає сумніву, сконструйований у вигляді визначення: О - ... або О – це, є..., *«Українська мова є національною мовою багатомільйонного українського народу...»* (СУЛМ, Плющ 3).

Речення-констативи, окрім узагальнення і констатації факту, у навчальному мовознавчому тексті можуть виконувати **функцію прямої відповіді на умовно поставлене завдання (повністю висвітлити питання відповідно до теми)**: *«Широковживані в сучасній українській мові такі трикомпонентні єднально-зіставні (протиставні) структури, у яких єднальні сполучники, що йдуть першими, є зовнішніми, а зіставно-протиставні виділяють на внутрішньому рівні членування. Це дає підстави стверджувати, що порядок засобів зв'язку в протиставно (зіставно)-єднальних і єднально-протиставних (зіставних) складносурядних структурах здебільшого відіграє конструктивну роль в ієрархії сполучників і*

семантико-синтаксичних відношень між частинами і компонентами цих речень» (Синтаксис Шульжук, 247).

Своєрідною прагматичною характеристикою навчальних мовознавчих текстів є звернення автора до читача з питанням, на яке сам і відповідає. Наприклад: *«Лексика кожної мови являє собою чітко упорядковану систему слів, а їх групування відображає різні підходи до вивчення словникового складу мови. Скільки слів у мові? Як вони виникли? Яке значення слова давніше, а яке з'явилося пізніше? Чому запозичуються слова з інших мов? Як довго живуть слова? Як виникає образне значення слова? Ці та інші питання про життя і роль слова розглядаються в розділі науки, який називається лексикологією»* (СУЛМ Караман, 17). Автор апелює до адресата, щоб привернути його увагу, зацікавити, відволікти і стимулювати мислення, налаштувати на сприймання матеріалу. Далі, у цьому ж розділі, автор дає розгорнуті відповіді на поставлені питання, детально описує нову інформацію.

Поширеними є констативи, у яких підтверджується думка з наведеної цитати: *«Можна погодитися із С. Єрмоленко, яка зазначає, що повторюваний сполучник і перетворюється на частку, завдяки чому формується градаційна структура неперервного потоку мовлення. Підтвердженням цього є оформлені в одне складносурядне речення кілька номінативних речень, наприклад: Учителю, уже ми вдвох з тобою... Немолодість твоя і молодість моя... І ріки з водами, і вечір за горою, і ранку під горою течія... (М.Вінграновський)»* (СУЛМ Караман, 448), *«Має рацію А. Загнітко, який вважає, що «неусталеність підходів до аналізу складного речення як смислової і формальної цілісності зумовлюється відсутністю єдиного визначення понять «синтаксична категорія», «синтаксичне значення», «синтаксична форма». І тому визначення місця і статусу формалізованих засобів зв'язку у складному реченні є суттєвим»* (Синтаксис Шульжук, 208).

Навчальна література побудована на описі опрацьованого наукового матеріалу, автор підручника узагальнює думки вчених, може наводити факти, що спростовують ту чи ту інформацію або ж, навпаки, ілюструвати прикладами з сучасної літератури правила, що сформувалися давно. Інформація, яка висвітлена на сторінках навчальних підручників та посібників, має бути достовірною, тому що автор несе відповідальність навіть за цитати, а тому спочатку ретельно опрацьовує та аналізує наукові джерела. Найчастіше адресант узагальнює погляди вчених за допомогою таких синтаксичних конструкцій: *«Мовознавці виділяють синоніми лексичні, тобто такі, які належать до однієї частини мови і мають відмінності у значенні, наприклад розглядати й аналізувати»* (СУЛМ Плющ, 124), *«Учені виокремлюють кілька різновидів неповних еліптичних речень»* (СУЛМ Караман, 397).

За допомогою цього типу стверджувальних речень автор констатує загальновідомі факти, спираючись на «авторитети» - *мовознавці, вчені*. Це дозволяє йому переконати читача, підтвердити інформацію. *«Так, Ф. Бусласьв стверджував: «Те, що ми думаємо або судимо про предмет (про підмет), називається присудком»* (СУЛМ Караман, 349), *«А І. Вихованець стверджує, що за формальною та семантичною складністю і роллю в реченні жоден член речення не може зрівнятися з присудком...»* (СУЛМ Караман, 350). За допомогою таких речень мовець надає інформації ще більшої достовірності, але не «перекладає» відповідальність на інших, а, навпаки, створює образ обізнаної, досвідченої людини, яка опрацьовала першоджерела і проаналізувала їх: *«Складні речення з сурядним і підрядним зв'язками переважно мають багатовимірну структуру, причому на зовнішньому рівні членування частини їх здебільшого поєднуються сурядним зв'язком. Тому не можна погодитись з тими вченими, які провідним вважають той зв'язок, який іде першим. Так, М. Симулик конструкцію Печаль житніх степів стояла в очах хліборобів, і вони ніяк не могли збагнути, для чого їм треба було поховати свою святиню – зерно*

(М. Стельмах) визначає як складне речення з сурядністю і підрядністю... Однак очевидним є те, що провідним і в першому, і в другому випадках є сурядний зв'язок, що, до речі, підтверджують ті мовознавці, які залишають поза увагою внутрішні зв'язки між частинами таких структур і визначають їх як складносурядні» (СУЛМ Караман, 474-475), «Так, ще О. Синявський, Л. Булаховський вважали, що складносурядне речення, утворюють прості речення, які поєднуються як незалежні, рівноправні одиниці» (СУЛМ Караман, 446). Часто у навчальних підручниках та посібниках автори використовують на підтвердження матеріалу прямі або непрямі цитати вчених. Це привертає увагу читача і переконує його в актуальності теми, стимулює самостійно дослідити питання, опрацювати наукові праці тих учених, висновки з чийх праць використав автор.

Різновидом констативів у навчальному мовознавчому тексті є речення зі вставним словом *звичайно*, що вживається зі значенням ствердження, упевненості: *«Звичайно, мовні органи людини здатні творити багато різноманітних звуків і звукових комплексів» (СУЛМ Плющ, 17), «Звичайно, ступінь наближення /u/ до /e/, як і наближення /e/ до /u/, залежить від темпу мовлення (при швидкому темпі наближення більше) та від характеру голосного в наступному складі» (СУЛМ Плющ, 89).*

3.2.2 Директиви

Директив – прагматичний тип речення, комунікативно-інтенційним змістом якого є пряме спонукання адресата до дії [94; 124], мовленнєве утворення, що є спонуканням [180; 244]. Директивні, чи спонукальні, речення – це речення, які характеризуються інтенцією автора здійснювати вплив на адресата, програмувати його думки та поведінку. Використання директиву у навчанні пояснюється специфічним призначенням навчального тексту – за короткий час спонукати адресата до виконання певних дій.

За визначенням О. Беляєвої, директиви поділяються на три основні типи: 1) прескриптивний (наказ, розпорядження, заборона, інструкція, дозвіл, замовлення); 2) реквестивний (прохання, запрошення, благання); 3) сугестивний (порада, пропозиція, застереження) [30; 21]. Більшість типів директивів у їх «чистому вияві» не притаманні навчальним мовознавчим текстам з огляду на їх визначальні характеристики: пріоритетність мовця та обов'язковість виконання дій, до яких він спонукає (дескриптиви); необов'язковість виконання дій та пріоритетність адресата повідомлення (реквестиви); пріоритетність мовця, який на основі життєвого досвіду, авторитету спонукає до дій, які, на його думку, вигідні для адресата (сугестиви) [30; 21].

Автор має одну мету – передати набуті знання, але через свою специфіку навчальний матеріал важко засвоюється, якщо поданий «сухо». Тому, використовуючи директиви, адресант намагається постійно підтримувати увагу адресата, стимулювати до мисленнево-творчих процесів. Цей вплив відбувається на підсвідомому рівні, тобто у тексті немає категоричних наказів чи прохань, а лише сигнал, установка, яка пробуджує нервові імпульси і покращує сприймання. Прикладом таких директивів у навчальних текстах є речення з дієсловами наказового способу. Але директиви навчального мовознавчого тексту мають свої особливості. Вони не закликають до активної самостійної дії, не містять наказів, заборон, прохань тощо. Це речення сугестивного типу – переважно пропозиції, спонукання до аналізу, перегляду, порівняння та інших мисленневих операцій (*Порівняйте. Порівняймо. Зверніть увагу. Згадаймо* та ін.), рідше – застереження або поради. Проте автор сам порівнює, з'ясовує, подає приклади, коментарі, хоча спочатку закликає до цього читача. Наприклад, «Зовні омонімія подібна до багатозначності (полісемії). **Порівняймо** кілька омонімічних слів і багатозначне слово. *Стан* – «тулуб людини, торс, талія» («Чорні, карі очі, І високий стан козачий, І гнучкий дівочий». – Т. Шевченко); *стан* – «стоянка, табір, місце тимчасового розташування» («До самого смерку бились козаки

та пани на герцях. І тільки чорна ніч розвела ворогів по обидва боки... Козаки повернулись до свого стану». – І. Нечуй-Левицький); стан – «обставини, умови; ситуація» («Економічний стан українського селянства в Галичині цілком не змінився після 1848 року». – П. Козланюк); стан – «машина або система машин для обробки металу під тиском» (трубопрокатний стан), стан – «соціальна група людей» («Я хочу Марцію прийняти гідно, як то належить станові її і родові». – Леся Українка)...». «...Кілька омонімічних слів стан на сучасному різні не мають значеннєвої спільності, а у випадку багатозначного слова красуватися кожне переносне значення так чи інакше пов'язане з первинним «виділятися красою, вабити зір». **Отже,** багатозначність – це тотожність слова при наявності в нього двох або більшої кількості виразно відмінних значень, а омонімія — зовнішній збіг за звуковою оболонкою різних слів» (СУЛМ Пономарів, 43-44). Наказове слово вживається у прямому значенні, але спонукає до виконання мисленнєвої дії – узагальнити порівнюваний матеріал. Такі конструкції у навчальних підручниках та посібниках використовуються часто: «Усе це позначається на морфологічній будові слова і дістає вияв у словотворчих типах кожної частини мови. **Порівняйте**, наприклад: два, двійко, двійка, двійня, двічі; синій, синька, синяк, синіти. Кожне з названих слів має різне граматичне оформлення, за формальними показниками і словотворчими суфіксами можна чітко визначити належність слова до певної частини мови» (СУЛМ Плющ, 200). Автор використовує дієслова наказового способу для підтримання контакту з читачем. За допомогою цих слів можна звернути увагу адресата, зосередити думки на головному – вони реалізують фатичну функцію мови. Частини безсполучникових речень, присудки та вставні одиниці, що синтаксично виражені наказовими дієсловами, а семантично – звернені до співрозмовника, щоб активізувати увагу до повідомлюваного, викликати певне реагування з приводу висловлено, підтримують та стабілізують соціальні відношення, виконуючи фатичну функцію мови [97; 177].

Дієслова наказового способу вживається ще й для того, щоб довести правильність висловленої думки і спрямувати читача на узагальнення матеріалу самостійно, тобто погодитися або не погодитися з аргументами автора: *«Порівняймо ще низку словосполучень, у кожному з яких антонімом до слова свіжий є відмінна лексема: свіжий хліб – черствий хліб, свіжий огірок – солоний огірок, свіжий букет – зів'ялий букет, свіжа метафора – стерта метафора, свіжий вигляд – утомлений вигляд»* (СУЛМ Пономарів, 49), *«Якщо ж присудок має форму однини, то іменник в орудному відмінку слід трактувати як додаток. **Порівняймо:** Микола з Петром розмовляли до ранку і Микола з Петром розмовляв до ранку»* (СУЛМ Пономарів, 246), *«Якщо ж із контексту чи з самого речення випливає, що існування предмета належить минулому, то ми все одно сприймаємо його так, як сприймаємо теперішній історичний час дієслова: Зима 1918 року (**порівняймо:** Іде зима 1918 року)»*. (СУЛМ Пономарів, 268), *«Речення з градаційними сполучниками своїм значенням зближуються зі складносурядними реченнями з єднальними сполучниками, **порівняймо:** «злива лила в ту ніч, і блискавки шмагали потріскані від спеки поля»*. (СУЛМ Пономарів, 310), *«Це пояснюється тим, що слово чий і граматично, і за змістом пов'язане з іменником, що є членом підрядного речення, хоч усе підрядне речення в цілому пояснює іменник чи його еквівалент у реченні головному, **порівняймо:** поет, чії вірші..., поет, чіими віршами..., поет, у чіих віршах...»* (СУЛМ Пономарів, 325), *«Порівняйте* словотворче значення префіксів: летіти (переміщатися за допомогою крил (про птахів) – влетіти (...у середину приміщення, окресленого простору), перелетіти (...з одного місця на інше, через предмет, певний рубіж ...)» (СУЛМ Плющ, 150), *«Спостерігаються також нерегулярні утворення з суфіксом -ш(а) (кастелянша, педікюрша), який частіше утворює назви осіб жіночої статі із значенням «дружина особи, названої мотивуючим іменником» (інженерша, професорша), та з суфіксом -их(а), який також уживається в двох значеннях. **Порівняйте,** наприклад: кравчиха, ткачиха з першим значенням; сторож — сторожиха, чабан —*

чабаниха, які вживаються в обох значеннях, і коваль — ковалиха, голова — головиха, властиві розмовному мовленню із другим значенням» (СУЛМ Плющ, 168), «У назвах істот, і зокрема людей, переважає експресивно-емоційна оцінність, а в назвах неістот може виражатися як реальна зменшеність предмета, так і позитивне ставлення особи до нього. **Порівняйте**, наприклад, у назвах людей і тварин: синок і синочок, синонько; Петрик, Петрусь; коник, кониченько...» (СУЛМ Плющ, 171), «Відприкметникові утворення також характеризуються перенесенням наголосу, але не тільки наперед, а й на кінець слова. **Порівняйте**: синій – синь, але: сухий – суша, зелений – зелень і красний – краса» (СУЛМ Плющ, 176).

Коли вивчають розділи «Фонетика» та «Орфоєпія», наказові дієслова **порівняймо** або **порівняйте**, крім активації уваги та мислення, вимагають вимови прикладів уголос, тобто є синонімом до слова **вимовте**: «Крім того, в сучасній українській літературній мові наявні слова з постійно вживаним [y] або [v], такі, в яких заміна [y] на [v] чи навпаки веде до зміни значення слова, **порівняйте**: вдача – удача, вклад – уклад, вправа – управа, вступ – уступ. Так, тільки з голосним [y] вживаються слова і похідні утворення: увага (уважний, уважність тощо), ударник (ударний), узбережжя, указ, умова, усталення, установа, уява, а також іношомовні слова...» (СУЛМ Плющ, 76), «Фонема |d| у сучасній українській літературній мові тверда, і заміна в слові |d| м'яким |d'| веде до зміни лексичного значення слова. **Порівняйте**: [рад'] – [рад]. Однак фонема |d| може в українському мовленні реалізуватися у своєму варіанті |d'|...» (СУЛМ Плющ, 53), «Після пом'якшених і м'яких передньоязикових названі голосні звуки наближені до середнього ряду. **Порівняймо**, наприклад, вимову ізольованих голосних і цих же голосних у потоці мовлення: [y] – [тук] – [т'ук], [e] – [не'бо си'н'е"] – [си'н'е" не'бо], [a] – [сад] – [с'ад']» (СУЛМ Плющ, 27), «Дальша неподільність на значущі одиниці, тому окремими фонемами сучасної української літературної мови є злиті [дж], [дз], [ч], [ц], але не виступають

окремими фонемами подовжені чи подвоєні приголосні. **Порівняймо**, наприклад: [d'], [m'], [дж], [дз], [ч], [ц] і [d:] - [d'd'], [m':] - [m'm'], [ц':] - [ц'ц']» (СУЛМ Плющ, 44).

Наказове дієслово **порівняймо** дає змогу також зосередити увагу на головному. Наприклад, «Фонема |n| - приголосна, губна (губно-губна), зімкнуто-проривна, шумна глуха, тверда. Отже, якісна характеристика |n| від фонемі |b| різниться лише глухістю: артикуляційна база вимови |n| така ж, як і при вимові |b|, відсутнє тільки дрижання голосових зв'язок...» (СУЛМ Плющ, 50-51). Речення теж містить порівняння двох фонем, описуються характеристики однієї та іншої, але увага читача зосереджується на достовірності наведених фактів після активації уваги, що досягається за допомогою дієслова наказового способу: «**Порівняймо** вимову цих двох фонем у словах [бју] - [пју], [б'ілка] - [п'ілка]..» (СУЛМ Плющ, 51).

Рідше використовуються інші дієслова наказового способу, що сприяють підтримці контакту адресанта з адресатом, коли пояснюють теоретичний матеріал: «**Згадаймо** ще одну ділянку іменного словотвору, де, як зазначає Л. Булаховський, українська мова виступає з особливо виразними рисами своєї індивідуальності, - численні й різноманітні прислівники: *осторонь, збіса, наздогад, слідком, біжком, вистрбом, притьмом, нишком, назирцем, бігцем, миттю...*» (СУЛМ Пономарів, 56), «**Згадаймо** ще рукописний українсько-латинський словник «Лексікон словено-латинській», укладений Є. Славинецьким та А. Корецьким-Сатановським у середині XVII ст. Він був виданий 1968 р. у Римі, а у 1973 р. разом із «Лексиконом латинським» Є. Славинецького в Києві Інститутом мовознавства ім. О. О. Потебні» (СУЛМ Пономарів, 93), «Перш ніж говорити про звертання, тобто про слово або групу слів, що позначають особу чи предмет, до яких спрямоване мовлення, **з'ясуймо** два засадничі питання: спосіб вираження звертання та його стосунки з іншими членами речення. У багатьох працях із синтаксису української мови (зокрема в книжці «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис». К., 1972) можна прочитати твердження

про те, що звертання виражається кличною формою і називним відмінком» (СУЛМ Пономарів, 291), «Характерною ознакою складносурядних речень є те, що предикативні одиниці поєднуються в них сполучниками сурядності, які завжди містяться тільки між предикативними одиницями і не належать жодній з них, а всьому реченню в цілому. **Поміняймо** місцями предикативні частини речення: «Довкола сніг, мороз або завірюха така, що їй світа не видно, а під кущем суха руда осока, пропахчена осіннім сонцем» (Г. Тютюнник) – Під кущем суха руда осока, пропахчена осіннім сонцем, а довкола сніг, мороз або завірюха така, що їй світа не видно». (СУЛМ Пономарів, 305), «**Відрізняйте** омоніми від багатозначних слів. Між значеннями багатозначного слова існують зв'язки, вони об'єднані спільним поняттям, схожою ознакою чи подібною функцією...» (СУЛМ Караман, 22).

Надзвичайно важливим у директивних реченнях є вживання слів-маркерів, які інформують користувача щодо пропозиції (змісту) висловлення: застереження, заборона, рекомендація тощо. Усталеними варіантами таких сигнальних слів у підручниках, які повідомляють про певні наукові факти, винятки, що не підпорядковуються правилам чи покликані привернути увагу реципієнта, є такі, напр: «**Увага!** Якщо після цифр або букв, якими позначаються рубрики, поставлено дужки, то крапка після дужки не ставиться і перше слово після цієї дужки пишеться з малої букви» (СУЛМ Караман, 491), «**Увага!** Антонімів не мають: 1) власні назви: Суми, Марія, Дніпро; 2) слова, які називають конкретні предмети, процеси: волосся, дерево, книги...» (СУЛМ Караман, 24), «**Увага!** Важливою частиною органів мовлення є також голосові органи (голосові зв'язки)...» (СУЛМ Караман, 47), «**Увага!** Загальноприйнятого визначення складу досі ще немає. Труднощі у визначенні складу пояснюються тим, що він не співвідноситься із значенневими одиницями і виділяється й усвідомлюється тільки на основі фонетичних характеристик» (СУЛМ Караман, 61), «**Увага!** Не є означеннями прикметники, що входять до лексикалізованих словосполучень –

морська свинка, біле вино, Чорне море. Такі словосполучення виступають як єдиний член речення» (СУЛМ Пономарів, 254).

Проте у науково-навчальному тексті частіше використовуються не експресивні засоби впливу на читача, а нейтральні з прихованим наміром застереження, привернення уваги до винятків, спонукання до запам'ятовування важливих фактів. До директивів такого типу належать речення: *«Примітка. Якщо звертання має форму словосполучення, закінчення кличного відмінка можуть мати обидва слова або тільки одне: Петре Васильовичу, пане Дмитро»* (СУЛМ Караман, 143), *«Примітки. 1. В іменниках, що мають у кінці основи суфікс –к- або сонорний звук після голосного, зявляється вставний голосний [e] або [o], який передається на письмі буквою: ніжок, стаєнь, мітел. 2. У Р. відмінку зберігається подовжений звук, який передається двома буквами: вілл, ванн, тонн, кілець...»* (СУЛМ Караман, 142), *«Примітка. Якщо при зміні слів за особами наголос залишається на закінченні, то кореневий приголосний не помякшується...»* (СУЛМ Караман, 144).

Отже, директиви відіграють важливу роль у сприйнятті навчального матеріалу. Маючи модальний компонент стимулювання, вони впливають на адресата, зосереджують його увагу на головному, спонукають до мисленневих дій – аналізу, порівняння, узагальнення тощо.

3.2.3. Квеситиви

Вибір неправильних маркерів ілокуції подекуди зумовлює неправильну інтерпретацію користувачем семантики повідомлення та його ілокутивного потенціалу спонукання.

Ілокутивною силою впливу в навчальних текстах наділені також квеситивні конструкції. Квеситивами, за визначенням Г. Почепцова, називають питальні речення в традиційному розумінні [180; 277]. Якщо порівняти їх з директивними реченнями, то стає зрозумілим, що

спонукальність квеситивів є імпліцитною, це знижує рівень їхньої категоричності.

Питальні речення слугують для передачі інформації та спонукають адресата дослідити відповідь. У текстах науково-навчального стилю відсутні невіршені питання, автор формує проблему у питальному реченні, а далі розв'язує її. Питальна семантика речення у навчальному тексті виражається морфологічними засобами. Завдяки питальності адресант наголошує на головному, стимулює та готує адресата до сприйняття інформації, яку розкриває у відповіді.

Прикладами прихованої спонукальності у текстах навчальних підручників та посібників виступає поєднання квеситивів, які використовуються для окреслення проблемної ситуації, та директивів або констативів, які інформують про способи її розв'язання: *«Сучасна українська термінологічна лексика неоднорідна. В її складі є терміни, утворені на питоному матеріалі (деякі з них являють собою кальки іншомовних слів): речовина, кислота, кисень, теплостійкість, надбудова, розпилювач, напівпровідник... Чому так? З одного боку, термінологія повинна обслуговувати потреби тієї нації, в мові якої створена. З другого боку – при творенні термінології слід зважати на її інтернаціональну комунікативну функцію, яка дедалі зростає...»* (СУЛМ Пономарів, 73). Автор повинен висвітлити навчальний матеріал, про термінологічну лексику і довести, що вона неоднорідна. Але для кращого сприймання і запам'ятовування застосовується питальне речення, яке ставить під сумнів перше ствердне речення та потребує пояснення. Питальне слово **чому** є маркером причини, тобто буде пояснено причину неоднорідності лексики української мови. Такі речення сприяють і зоровому запам'ятовуванню, тому що виділяються графічно.

Отже, у навчальних мовознавчих текстах найчастіше функціонують речення, у яких питальне слово виражене питальними займенниками, частками або сполучниками рідше – незайменникові питальні речення: *«Але*

коли виходити з того, що відмінок – це граматична категорія іменних частин мови, яка виражає синтаксичні стосунки між словами в реченні й виявляється в протиставленні семи відмінкових форм закінчень, то чому називний, родовий, давальний, знахідний, орудний і місцевий – відмінки, а **кличний – форма?** Кожен іменник може стояти у формі будь-якого відмінка. Якщо *мамо, брате, друже, сестро, Оресте, Віро, Надіє, Любове* – кличні форми, тобто форми кличного відмінка, то ці іменники в давальному (*мамі, братові, другові, сестрі, Орестові, Вірі, Надії...* Отже, форма в цьому випадку – більш загальне поняття порівняно з конкретнішим – відмінок...» (СУЛМ Пономарів, 292).

Використання квеситивів у мовознавчих текстах пояснюється тим, що автор намагається наблизити текст до розмовних форм, щоб полегшити сприймання. Питання окреслює, формулює проблему, а інший мовленнєвий акт, приєднуючись, показує шлях або надає гарантії розв'язання цієї проблеми, або закликає до дії. Високий комунікативний потенціал квеситивів (питальних речень) підсилює маніпулятивний вплив на адресата [75; 29].

Квеситиви науково-навчального тексту не виражають безпосереднього запитання до читача, а лише сприяють активізації мислення, налагодженню контакту автора і читача.

3.3. Діалогічність як принцип побудови та функціонування навчального мовознавчого тексту

Працюючи з навчальною літературою, реципієнт уявно співпрацює з автором, тобто відбувається своєрідний діалог, що схожий на лекцію. На думку М. Бахтіна, тлумачення діалогічності не вичерпувалося активною позицією адресата мовлення й тексту, а поширювалося на низку аспектів комунікативного процесу й пізнання в цілому. Учений розглядав діалогічність як усеосяжну мережу взаємодії складників ситуації породження

й усвідомлення тексту. Будь-який діалог чи монолог можна розглядати як дію, тобто аналізувати крізь призму мовленнєвих актів.

Специфіку навчального мовознавчого дискурсу зумовлює також схема мовленнєвого акту: адресант (автор) – повідомлення (підручник, посібник тощо) – адресат (читач). Особливості прагматики тексту визначає адресант, виражаючи свої погляди на навчальний матеріал, на загальноновизнані факти, критику наукового матеріалу, виокремлення головного.

Діалогічне мовлення представлене у навчальних текстах різноманітними комунікативно-прагматичними особливостями речень. Діалог, визначною особливістю якого є наявність специфічних для кожної мови фрагментів внутрішнього мовлення, допомагає з'ясувати весь діапазон комунікативних задач мовця.

3.3.1. Синтаксис суб'єктного мовлення

Навчальний мовознавчий текст репрезентує взаємодію між суб'єктом і об'єктом у процесі читання, де суб'єктом є автор, а об'єктом – читач. Поняття суб'єкта у лінгвістиці неоднозначне. За словами В. Карцева, ні в мовознавстві, ні в жодній іншій науці визнання соціальної детермінованості розвитку науки в цілому не може стати достатньою підставою для аналізу певного відкриття, тому поняття суб'єкта деталізується через такі рівні суб'єкта творчої діяльності, як суспільство в цілому, наукове співтовариство, мікросоціум та особистість ученого [113; 15].

«Присутність» автора в тексті виражається за допомогою мовних засобів, що формують особистісний план тексту – план авторизації, або, за словами О. Боженкової, субтекст авторизації. Субтекст авторизації – це засіб вираження авторського «я», а також психологічних станів суб'єкта, пов'язаних із розумовою та мовленнєвою діяльністю щодо отримання й вербалізації нового знання [18; 32].

Термін *авторизація* вперше використовує Г. Золотова, яка трактує його

як другий структурно-семантичний план у реченні, що містить інформацію про об'єктивну дійсність, вказує на суб'єкт, автора сприйняття, констатацію або оцінку явищ дійсності, а іноді й на характер сприймання [103; 15]. Репрезентація чинника автора науково-навчальних текстів пов'язана з поняттям метатекстуальності.

Поняття «метатекст» використано з визначення А. Вежбицької: це текст у тексті, що відображає реальну дійсність за допомогою спеціальних мовних засобів [49; 74]. З огляду на специфіку науково-навчального тексту можна виокремити лише один спосіб репрезентації позицій мовленнєвого суб'єкта – метаавтор.

«Метаавтор – це позиція мовця, що передбачає відсторонене ставлення до власного тексту, виявом чого є наявність у тексті коментарів, пояснень, тлумачень» [125; 151]. Автор навчальної літератури об'єднує уже досліджений матеріал в одне ціле, коментує, оцінює, наводить факти та висловлює свої думки стосовно наукових явищ та понять.

У метатекстах особистість суб'єкта має вираження як вербально оформлена інформація трьох типів: контекстуальна, пояснювальна, аргументувальна [49; 14].

Авторська раціональна оцінка висловленого виражена передусім засобами суб'єктивної модальності. У навчальних підручниках та посібниках з української мови та літератури для вищої школи можна простежити авторську позицію, виражену за допомогою слів, ужитих у функції вставних компонентів або головної частини складнопідрядного речення: *дійсно, проте, очевидно, природно, безсумнівно, справді* тощо, наприклад: «*До них, очевидно, належать формально-синтаксична (увиразнена семантично) автономність обставин у структурі простого речення і тісно пов'язана з нею граматична спрямованість обставинних компонентів до синтаксичної і морфологічної адвербіалізації*» (Вихованець Синтаксис, 89).

Розповідна модальність, або модальність констатації, не має спеціальних формальних особливостей, а синтаксично виражена дійсним способом

дієслова-присудка. Через розповідне висловлення мовець представляє концепції, наукові ідеї, теорії, твердження, втілюючи відповідні мовленнєві наміри. Наприклад: *«Фінітивні дієслова. У цих дієсловах граматичне значення процесуальної дії виражається в категоріях стану дії (пасивний, активний), способу дії (дійсний, умовний, наказовий), виду дії (доконаний, недоконаний), часу дії (теперішній, минулий, майбутній), особи. Вони мають такі форми: активного і пасивного стану; дійсного, умовного і наказового способу; доконаного і недоконаного виду; теперішнього, минулого і майбутнього часу»* (Морфологія Горпинич, 160). Процес інформування відбувається за безпосередньої участі оповідача, що дослідив певний матеріал, оцінив, узагальнив і передав його. Розповідати означає повідомляти комусь інформацію, переказувати, оповідати щось. Суть розповідності полягає в констатації певного факту, в передаванні мовцем повідомлень для збагачення адресата новими знаннями.

3.3.1.1. Метаавторська позиція у текстах науково-навчального підстилю

Метаавторська позиція у текстах наукового та науково-навчального стилів зазвичай не може граматично виражатися формами 1-ої особи однини та відповідними займенниками. Водночас зафіксовано нечасті випадки вживання узагальненої форми дієслова 1 особи множини: *«На завершення зауважимо, що наукові пошуки мовознавців-дериватологів призвели до появи в літературі новаторської точки зору...»* (Вакарюк Морфеміка, 9).

Найчастіше автор підручника є автором-коментатором, а не наратором. Автор виступає як коментатор – «метаавтор», який «прагне інтелектуально вести свого читача» [125; 154]. Безпосередній авторський коментар до основного тексту частіше займає постпозицію і виражений вставленою конструкцією: *«Структура складнопідрядного речення із підрядною з'ясувальною частиною зумовлюється не тільки природою опорного слова*

головної частини, його семантикою, а й валентністю (здатністю сполучатися з іншими словами) та різними граматичними властивостями (зокрема, виявлення синтаксичного зв'язку керування» (СУЛМ Пономарів, 313). Авторський коментар може бути виражений за допомогою приміток. Наприклад: «**Примітка.** Якщо звертання має форму словосполучення, закінчення кличного відмінка можуть мати обидва слова або тільки одне: *Петре Васильовичу, пане Дмитро*» (СУЛМ Караман, 143), «**Примітки.** 1. В іменниках, що мають у кінці основи суфікс –к- або сонорний звук після голосного, з'являється вставний голосний [e] або [o], який передається на письмі буквою: *ніжок, стаєнь, мітел*. 2. У Р. відмінку зберігається подовжений звук, який передається двома буквами: *вілл, ванн, тонн, кілець...*» (СУЛМ Караман, 142). Примітки містять точнішу, здебільшого наукову додаткову інформацію, а коментуючи, автор пояснює основний текст, уточнює його.

Авторська особистість у навчальній літературі для вищих навчальних закладів є відстороненою від власного Я. Функціонально-комунікативний статус, який має автор, обмежує вияви всіх особистісних характеристик, за винятком інтелектуальних, тобто автор виступає у ролі об'єктивного спостерігача, який неупереджено описує наукову інформацію від третьої особи, коментує, коректно погоджується або не погоджується з доводами науковців, а свої власні погляди виражає узагальнено. Така «присутність» автора дозволяє підсвідомо впливати на думку читача і допомагає формувати власне ставлення до висвітленої інформації.

Отже, особистість автора у текстах науково-навчального підстилю репрезентована за допомогою таких засобів: вставних слів і речень, вставлених речень-пояснень, речень-уточнень, коментування та приміток. Звертання автора до читача виражено за допомогою слів: *порівняймо, наприклад, згадаймо та ін.*

3.3.1.2. Засоби вираження модальності у навчальному мовознавчому тексті

Сучасні тлумачення категорії модальності підпорядковуються теоретичним положенням Ш. Баллі: модальність – це душа речення; як думка, вона утворюється внаслідок активної діє суб'єкта [20; 44]. Модальність (середньолат. *modalis* – модальний, від лат. *modus* – спосіб, міра) – функціонально-семантична категорія, яка виражає відношення змісту висловлення до дійсності або суб'єктивну оцінку висловлюваного [219; 367]. Семантико-синтаксичні аспекти речення ґрунтуються на двобічності змісту речення (об'єктивні та суб'єктивні значення).

У зв'язку із зацікавленням новими концепціями, що спрямовані на вивчення загальнонаукової проблеми «людина в мові» або «мова в дії», коли увага дослідників спрямована на вивчення сутності особистості, що повідомляє ті чи інші факти, реагує на них, вербалізує почуття і бажання в процесі пізнавальної діяльності, словесно спонукає співрозмовника до дії тощо, виникає потреба глибшого дослідження вставних та вставлених компонентів речення [172; 4-5]. Виноградов В., Кадомцева Л., Немец Г., Гальона Н., Загнітко А., Агафонова А. аналізували вставні елементи як один із засобів вираження модальності.

«Вставні компоненти (слова, словосполучення, речення) являють собою граматичні одиниці в структурі речення, семантико-інтонаційні характеристики яких здатні виражати суб'єктивну модальність, певну інформативність та емоційність щодо характеру висловлювання» [213; 270].

Модальна семантика вказує на стосунок «змісту речення до дійсності, з яким пов'язується витлумачення повідомлюваного як реального (лише констатованого мовцем) або як ірреального (можливого, бажаного, необхідного)» [57; 117]. «Мовець додає своїм думкам або об'єктивної, розсудливої форми, яка щонайточніше відповідає дійсності, або здебільшого вкладає у вираз різні емоційні елементи; іноді останні відображають

особисте ставлення того, хто говорить, а іноді видозмінюються під впливом соціальних умов, тобто залежно від реальної або уявної присутності якихось інших осіб (одного або декількох») [20; 27].

У мовознавстві модальність співвідносять не тільки з реченнями, а й із мовленнєвими актами, комунікативними одиницями, яким властива динамічність, релевантність для певної ситуації мовлення, інтенційність, цілеспрямованість, конвенційність, обов'язкова наявність комунікантів: ініціатора висловлення (мовця, адресанта) і реципієнта (співрозмовника, адресата). Власне, у цьому сенсі модальність «стає складником ілюктивної функції» [26; 194].

Реалізація категорії модальності у навчальному мовознавчому тексті визначається через ставлення автора до повідомлюваного та вираження його інтенції – суб'єктивна модальність. Мовець може трактувати своє висловлювання як реальне (таке, що відповідає дійсності), ірреальне (таке, що не відповідає дійсності, але мовець хоче, вимагає цієї відповідності) або як можливе, потенційне, гіпотетичне (мовець припускає, що воно відповідає дійсності, чи сумнівається в цьому). Гіпотетична модальність, що є різновидом суб'єктивної модальності, виявляє себе як характеристика висловленої інформації щодо її достовірності – недостовірності – гіпотетичності (можливості) [160; 253]. Саме інтенція автора зумовлює комунікативну стратегію – комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Комунікативна стратегія мовця полягає у виборі комунікативних намірів і розподілі часток інформації за комунікативними складниками. Це частина комунікативної поведінки або комунікативної взаємодії, у якій серія різних вербальних і невербальних засобів використовується для досягнення певної комунікативної мети, стратегічний результат, на який спрямовано комунікативний акт. Стратегія – загальна рамка, канва поведінки [74; 78].

Речення гіпотетичної модальності у навчальному мовознавчому тексті реалізовані зі значеннями припущення, впевненості, невпевненості,

переповідності, достовірності, реальності, сумніву, вагання, суб'єктивного погляду (суб'єктивної думки, оцінки), авторизованої гіпотетичності, неповної упевненості.

До гіпотетичних належать і речення, у яких мовець висловлює власні погляди, суб'єктивні оцінки за допомогою вставних слів: **мабуть, можливо, напевно, імовірно, очевидно, схоже, здається**. Вони вживаються для вираження сумніву або гіпотези. Наприклад: *«Причиною цього семантичного огріху, **мабуть**, є паронімічне зближення прислівника з російським *итак* у мовленні носіїв південно-східного наріччя та північних говорів, оскільки відтак походить із говорів південно-західних»* (Стилістика Пономарів, 28).

Нижчий ступінь вірогідності виражає вставне слово **можливо**: автор не повністю переконаний у достовірності сказаного, але є умови для підтвердження цього. Наприклад: *«Тож наголос випадок неприродний для української мови, він з'явився, **можливо**, під впливом польського *wuра'dek*»* (Стилістика Пономарів, 25), *«В них словоформи в генерали, в люди, в начальникине належать ні до називного, ні до знахідного. **Можливо**, це восьмий відмінок»* (Горпинич Морфологія, 70). У таких реченнях, здебільшого виражена думка автора, а не загальновідомі факти. Вставне слово **можливо** узагальнює досліджені матеріали, допомагає авторові зробити власний висновок.

Антонімами до таких вставних слів є такі, що виражають достовірність та незаперечність думки автора (припущення), а не науково доведених фактів: *«**Очевидно**, в це формулювання треба внести уточнення: де всі функціонально співвіднесені члени речення або тільки деякі з них виражені однаковими формами.»* (СУЛМ Пономарів, 374), *«Є згадки про існування книг (Євангеліє, Псалтир), писаних «руськыми письмены». **Очевидно**, це було письмо, «яке вийшло з грецького», - зазначає слов'янознавець В. Істрін.»* (СУЛМ Караман, 126), *«**Очевидно**, незакінчені структури, залежно від репрезентації їх компонентів, можна вважати і реченнями (якщо зрозумілою є структурна організація конструкції), і еквівалентами речень*

(якщо не є передбачуваною двоскладність/односкладність їх побудови)» (СУЛМ Караман, 464). Або навпаки, саму гіпотезу формулюють з використанням слів і словосполучень на позначення високого ступеня достовірності. Наприклад, «**Очевидно**, за принципом суміжності утворилися й загальні назви від власних: ампер, вольт, браунінг, бостон, кашемір, макінтош» (СУЛМ Лексикологія Білодід, 35), «...кількісні числівники, які за закінченням **можна віднести** і до категоріального значення предметності, і до категоріального значення ознаки (числівник два відмінюється як прикметник)...» (Морфологія Горпинич, 24), «Морфеміку мови **можна розглядати** в двох аспектах – «зверху» і «знизу» (Морфеміка Горпинич, 7).

До гіпотетичних віднесено і речення переповідної модальності або авторизованої гіпотетичності, які поєднують у собі значення авторизації та персуазивності [235; 91-92]. Характерними для науково-навчальних текстів є переповідні речення, що містять інформацію з опрацьованої автором наукової літератури.

У навчальних текстах для підтвердження наукової інформації вживаються вставні словосполучення, що вказують на джерело повідомлення: *на думку...*, *за словами...*, *як вважає...*, *як свідчить...*: «**На думку** О. Руднева, ці одиниці не відрізняються від вставних компонентів жодними смисловими функціями, вираженням, синтаксичною формою» (СУЛМ Караман, 431), «**На думку** одних дослідників (Д Кислиця. С. Чорній), сполучник є формальним виразником співвідношення між компонентами складного речення, тому й безсполучникові утворення розглядаються ними як відповідні сполучникові» (СУЛМ Караман, 444).

Поширеними у науково-навчальному тексті є вставні одиниці з підрядним сполучником **як**. Наприклад: «Омоніми вводяться в текст для виявлення дотепності, для пародійного спрямування тексту, його стилістичної витонченості. Дотепність, **як відомо**, сприяє кращому висвітленню певного поняття» (Стилістика Пономарів, 50), «Іменник, **як відомо**, найчастіше виступає також у ролі підмета, за відсутності якого

функцію суб'єкта дії виконує звертання» (СУЛМ Пономарів, 294). «Слово, **як правило**, має одне чи більше лексичних значень, тобто має свою семантику» (Лексикологія Рудакова, 15), «**Як зазначав В. Виноградов**, що тут зберігається морфологія застиглих синтаксичних конструкцій, але їхнє функціональне значення різко міняється» (Лексикологія Рудакова, 54), «Суть його полягає в тому, **як зазначає А. Загнітко**, «що приєднаний за його формою член речення підпорядковується опорному слову і через його посередництво співвідноситься здебільшого з предикативним ядром (зрідка одним членом речення), щодо якого й координуються семантико-синтаксичні функції опорного і залежного компонентів» (Синтаксис Шульжук, 22). Вставний елемент зі сполучником **як** вказує на супровідне відношення до основного речення. Така синтаксична конструкція має перевагу в тому, що вставлений елемент привертає увагу читача: зміст цього компонента може бути висловлений не лише в процесі основного повідомлення, а й мати випереджальний характер [145; 20]. Вставні конструкції зі сполучником **як** є поширеними у науково-навчальних текстах. У складі вставних речень сполучник **як** поєднується здебільшого з дієсловами *зазначати, припускати, свідчити, бачити* в різних особових та видо-часових формах або зі словами *відомо, правило*.

Вставні конструкції з модальною семантикою переповідності використовуються у навчальних текстах для передавання наукового матеріалу, що зафіксований у наукових працях учених. Функціональним виявом вставних конструкцій є вживання їх для висвітлення різних поглядів у науці або підтвердження думки автора, що спрощує виклад, дає змогу швидкого і лаконічного викладу інформації, наприклад, «**За концепцією О. Бондарка**, смислові компоненти поняттєвих категорій можуть реалізуватися як у мовному змісті морфологічних категорій, так і в структурі функціонально-семантичного поля» (Грамматика, Плющ, 80), «**На думку дериватологів (Р. С Манучарян)**, обидва визначення (і «різницеве», і «сумарне») правомірні і впливають із різних рівнів абстракції («різницеве» –

з вищого рівня, а «сумарне» – з нижчого)» (Горпинич Морфеміка, 102), «**На думку лінгвіста**, суттєво важливою ознакою семантичної структури синонімічного ряду, утворюваного квазісинонімами, ролягає в тому, що його центром виступає домінанта» (Лексикологія Рудакова, 32), «**За влучним висловом О. Шахматова**, граматичні категорії дієслова (особи, роду і числа) «викликані» іменником, з яким воно пов'язане у ролі присудка» (Грамматика Плющ, 99), «**За визначенням І. Вихованця**, прийменник разом із субстантивом є «одним функціональним (синтаксичним) словом», тому його можна кваліфікувати як «аналітичну синтаксичну морфему» (Грамматика Плющ, 87).

Вставні речення у навчальних мовознавчих текстах часто урізноманітнюють розмовними, динамічнішими у стилістичному плані елементами. Така тенденція пов'язана з бажанням автора максимально актуалізувати інформацію, всіляко сприяючи її експресивізації [95; 135-136].

3.3.1.2.1. Суб'єктно-модальна семантика вставних слів

Синтаксичні конструкції зі вставними компонентами вказують на порядок викладення думок, їхній зв'язок, співвідношення загального і конкретного, увиразнення найважливіших висновків [71; 45]. У такій семантичній групі вставний компонент характеризується «модальними елементами відприкметникового, відзайменникового та відчислівникового походження» (Шульжук Синтаксис, 167). У текстах навчальних підручників та посібників, вставні одиниці втрачають свою самостійність і стають подібними до сполучників, бо слугують засобом зв'язку між синтаксичними конструкціями.

Простежується активне вживання таких сполучників, що виступають у ролі вставних компонентів, як *зрештою, нарешті, до речі, словом, зокрема,*

скажімо, наприклад, приміром тощо, що зумовлено ознаками науково-навчального підстилю.

Вставне слово *зрештою* вживається як синтаксема узагальнення, висновку, а *до речі* – наголошує на додатковій інформації, яку синтаксично виділяє автор: «*До речі, і серед самотійних частин мови є такі, які не мають морфологічної парадигми (прислівник, модальник, станівник)*» (Грамматика Горпинич, 257).

Вставне слово *зокрема* вживається для підкреслення, виокремлення чого-небудь з-поміж однотипного, це спроба звернути увагу читача на зазначену інформацію: «*Зокрема, в українському мовознавстві розрізняють формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний і комунікативний аспекти речення*» (Синтаксис Шульжук, 48), «*Розглянемо кожну з них, зокрема, відсутність відповідного поняття в когнітивній базі мови-рецептора*» (Лексикологія Рудакова, 151).

Найчастіше у навчальних підручниках та посібниках вживається вставне слово *наприклад*, що ілюструє прикладами теоретичний матеріал і тим самим робить його зрозумілішим, наочним і підтвердженим. Майже кожне правило автор підкріплює прикладами, що обирає з художньої літератури або публіцистики: «*Як засіб сатиричного зображення дійсності в художній літературі вживають вульгаризми – грубі чи лайливі слова та звороти, вислови, неприйнятні в літературній мові, наприклад: тріскати, топтати, жерти (їсти)...*» (Лексикологія Рудакова, 43).

Активно вживаними є конструкції, де теоретичний матеріал підтверджується іншими фактами: «*Наслідком неназваного (неназваних) члена речення є перерваний синтаксичний зв'язок. Наприклад, у конкретній ситуації, зрозумілій для вчителя й учня, цілком природним є використання речень типу...*» (Синтаксис Шульжук, 133-134), «*Д. Булаховський, наприклад, усі фразеологічні звороти поділяє на дві групи: ідіоми, чи ідіоматичні словосполучення, і фразеологізми, чи фразеологічні одиниці*» (Лексикологія Рудакова, 51), «*Тривалий час прислівник ототожнювався з*

іншими частинами мови. М. Ломоносов, **наприклад**, до прислівників відносив заперечні і стверджувальні частки, питальні займенники, деякі вигуки» (Грамматика Горпинич, 235).

Найуживанішою синтаксичною конструкцією, є речення зі вставним словом **наприклад**, що поєднують теоретичний та ілюстративний матеріал: «Інші виділяють ці слова в окрему групу, не називаючи її частиною мови. **Наприклад**, А. Грищенко, хоча слова цієї категорії розглядає у складі прислівника, але виокремлює їх і називає предикативними прислівниками: безлюдно, важливо, вітряно, спішно, морозно, треба, потрібно, соромно» (Грамматика Горпинич, 240), «**Наприклад**, зміст речення Для нас у ріднім краю навіть дим солодкий та коханий (Леся Українка) відноситься до дійсності як реальний; у реченні Чи буде дим у ріднім краю солодким та коханим? виражено відношення мовця до змісту як сумнів, невпевненість» (Грамматика Горпинич, 241). Такі синтаксичні конструкції розкривають, пояснюють, доповнюють, підтверджують інформацію, що висвітлена попередньо.

Часто у підручниках та посібниках автор послідовно викладає нову інформацію за допомогою вставних слів **по-перше, по-друге, по-третє**, що оформлюють його думки, акцентують увагу на головних фактах. У таких контекстах помітний вплив наукового стилю з його аргументованою організацією на навчальний підстиль. Наприклад: «Це пояснюється кількома чинниками. **По-перше**, названі й неназвані лексикографічні праці далекі від довершеності... **По-друге**, з огляду на звуження до критичної межі сфери вживання української мови з середини 60-х до другої половини 80-х років та масового «добровільного» переходу українців на російську мову почастишали випадки відхилення від літературних норм як українського, так і російського мовлення» (Стилістика Пономарів, 25-26), «Отже, запозичення, **по-перше**, можливе в умовах монолінгвізму, якщо наявна певна соціальна спільнота, яка володіє двома мовами, а **по-друге**, в умовах білінгвізму» (Лексикологія

Рудакова, 146). Вставні слова у цих реченнях виконують функцію логічного упорядкування та послідовного викладення думок.

Дещо відмінну функцію виконують ці вставні слова у такому тексті: *«Місцева лексика в художньому творі виправдана лише тоді, коли вона, **по-перше**, конче потрібна для кращої, повнішої характеристики зображуваних осіб, сцен, подій; **по-друге**, коли вона з контексту зрозуміла широким читацьким колам, тобто нічим не затемнює змісту твору; **по-третє**, якщо вона вживається з почуттям міри і кількісно не порушує художньо-естетичних рис тексту»* (Стилістика Пономарів, 111). Такі речення слугують для різнобічного обґрунтування певного правила, думки автора або іншого вченого.

Вставні елементи ***по-перше***, ***по-друге***, виражаючи послідовність думок, наголошують на особливій важливості, значущості фрагментів інформації. Вони не лише визначають місце якогось пункту в низці перерахованих, але й містять його оцінку, його суб'єктивну кваліфікацію [50; 579].

Отже, вставні одиниці ***по-перше***, ***по-друге***, ***по-третє*** функціонують у реченнях, допомагаючи авторові систематизувати хід думок, виокремити їх у порядку значущості, навести аргументи, що підтверджують певне положення, різнобічно характеризувати різноманітні явища, коментувати, доповнювати, узагальнювати.

3.3.1.2.2. Комунікативно-прагматичні функції вставлених конструкцій

Вставлені одиниці «виражають додаткові повідомлення чи побіжні асоціативні зауваження, вказуючи на якісь деталі чи нові факти, що не були передбачені в перший момент формування думки» [137; 174], перериваючи основне висловлення за допомогою інтонації вставленості [237; 169]. Вставлення – це передусім компонент, що дає можливість налагодити

контакт автора з читачем, пояснити навчальний матеріал за допомогою уточнення, доповнення, передати додаткові зауваження, коментарі тощо. Вставлені компоненти слугували об'єктом дослідження у працях багатьох мовознавців (Б. Кулик, М. Плющ, П. Дудик, А. Загнітко, К. Шульжук), зокрема, у науковому тексті (С. Байдусь, І. Житар).

Мовець за допомогою вставлених конструкцій нібито розкриває цілісну структуру речення та вносить у нього якісь деталі, додаткові зауваження, уточнення, пояснення тощо. Так відбувається накладання значення, вираженого вставленою конструкцією, на зміст базового речення як чогось додаткового, не передбачуваного початковим планом, другорядного, несуттєвого чи, навпаки, дуже суттєвого й через те спеціально виділеного, щоб його увиразнити [91; 6].

Ядро основного речення має розгалужений характер стосовно вставленого компонента, а тому за значенням вставлені конструкції поділяють на дві основні групи [219; 83]. Першу групу вставлених конструкцій можна поділити на логічні та інформативні типи, бо вони мають значення пояснення, коментаря змісту речення або його частини. До другої групи належать вставлені елементи, які функціонують як оцінні зауваження або коментарі і поділяються на оцінні та ситуативні. «Вставлені елементи можуть мати: 1) пояснювальне-уточнювальне (повторне найменування); 2) причинно-мотиваційне; 3) довідково-відправне; 4) конкретизувальне (модально-оцінне) значення. Їхньою характерологічною ознакою є свобода включення до складу речення. Це включення не впливає на зв'язки членів речення і не порушує його інтонаційної цілісності. Дужки найкраще передають факультативність вставлення» [98; 71].

Однією з основних функцій вставлених конструкцій є власне пояснювальна, тлумачна, наприклад: *«Лексика здебільшого нейтральна, вживається в прямому значенні. Застосовується особлива термінологія та використовуються специфічні синтаксичні конструкції, зокрема кліше*

(тобто сталі формули, закріплені за певними ситуаціями: високі договірні сторони, укладання угоди і под.)» (Пономарів Стилістика, 7).

Навчальні мовознавчі тексти містять також і пояснювально-уточнювальні вставлені компоненти: *«Існують правила творення слів, правила сполучуваності морфів у слово, правила поєднання слів у словосполучення (правила творення, побудови словосполучень), правила побудови речень і одиниць, більших за речення (абзац, текст)»* (Морфологія Горпинич, 10), *«Словотвірна структура слова визначається через мотиваційні відношення твірної основи і словотворчого форманта або з допомогою іншого засобу (перенесення наголосу, чергування звуків, переосмислення слова тощо), що видозмінює похідне слово порівняно з первинним словом-мотиватором»* (Граматики Плющ, 26), *«Грамматичні одиниці існують як абстрактні зразки, моделі, схеми (словотвірний тип, морфологічна форма слова, тип словосполучення, тип речення) і конкретні реалізації, тобто наповнення схем, зразків, моделей відповідним лексичним матеріалом (похідне слово, словоформа, лексичні значення конкретних словосполучень, лексичне наповнення конкретних схем речень)»* (Горпинич Морфологія 11). У таких вставлених пояснювально-уточнювальних конструкціях момент деталізації, диференціації є визначальним стосовно пояснювальної препозиції.

Ілюстративний матеріал у навчальному мовознавчому тексті також часто представлений вставленими пояснювально-уточнювальними компонентами: *«Не мають граматичного роду лише іменники множинної форми (ворота, висівки, дріжді та ін.), окремі групи іменників виражають значення двох родів (сирота, бородище, хлопчисько)»* (Граматики Плющ, 91), *«Аналітичні форми майбутнього часу (буду читати, будеш читати...) так само, як і наказового способу (хай пише, хай пишуть), виступають поряд із синтетичними в єдиній, послідовно витриманій системі дієслівних форм»* (Граматики Плющ, 82).

Найуживанішими у навчальних мовознавчих текстах є вставлені конструкції інформативного характеру, що експлікують ті чи інші ознаки [95; 142]. Вставлений компонент надає реченню додаткової інформації, розширює думку.

Причиново-мотиваційну функцію мають вставлені конструкції, співвідносні з компонентами підрядних речень причини та наслідку. Вставлений елемент розкриває причину того, про що мовиться у реченні, наприклад: *«На відміну від дієслівного постфікса –ся (-сь), який відіграє класифікуючу роль (оформляє і розрізняє активні й пасивні, зворотні і незворотні дієслова), такі постфікси не розрізняють частин мови»* (Грамматика Плющ, 13).

Не менш уживаними в мові науково-навчального підстилю є довідково-відправні вставлені конструкції. Довідково-відправні конструкції – це покликання на літературу, зазначення праць, словників, у яких можна знайти певну інформацію. Наприклад: *«Свого часу О.О.Потебня зауважував, що в різні часи розвитку історії мови існували різні визначення речення (Из записок по русской грамматике. – М., 1958. – Т. 1-2. – С. 83)»* (Синтаксис Бевзенко, 33), *«Представники логіко-граматичного напрямку (О. Х. Востоков, Ф. І. Буслась та ін.) пов'язували виокремлення другорядних членів речення з їхнім значенням, прихильники формально-граматичного напрямку (Потебня О.О. Из записок о русской грамматике. – М., 1958. – Т. 1-2. – С. 124; Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды. – М., 1956. – Т. 1. – С. 184; Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1956; Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. – Л., 1941. – С. 238, 279) при визначенні другорядних членів речення виходили з типу синтаксичного зв'язку слів у словосполученні і способу їх вираження. Інші (Овсянико-Куликовський Д. М. Синтаксис русского языка. – СПб, 1912) намагалися поєднати обидва підходи до другорядних членів речення, а деякі мовознавці (Петерсон М.М. Очерк синтаксис русского языка. – М.;Пг. 1923) взагалі відмовилися від виокремлення другорядних членів речення»* (Синтаксис

Бевзенко, 62), «Безособові форми на -но, -то вживалися ще в давньоруській мові. Вони були поширені і в мові давньоукраїнських грамот (XIV—XV ст.): З нового места послано князю великому тферському (Укр. грам. XV ст., 1488), насичено досеть (Укр. грам. В. Розова, 1386-1418)» (Грамматика Горпинич, 225).

Вставлені конструкції пов'язані з «комунікативно-прагматичними інтенціями мовця підтвердити, уточнити висловлене доповненням його власних оцінок, зіставлень, спостережень, що виникають у процесі акту висловлення» [77; 257]. Вставлені компоненти репрезентують складний процес формування думки і сприяють адекватній реалізації намірів автора. Навчальний матеріал для вищої школи характеризується науковістю, тому для точнішого і зрозумілішого викладу інформації автор змушений переривати основну думку і вносити додаткову інформацію різного характеру.

Отже, вставлені конструкції – продуктивний засіб організації наукових та навчальних текстів. У навчальному мовознавчому тексті переважають інформативні та пояснювально-уточнювальні вставлені конструкції. Мовознавчі тексти насичені вставленими конструкціями, що деталізують, додатково описують, уточнюють, пояснюють основну частину або окреме слово в ній, містять довідкову інформацію, посилання на джерело. У мовознавчих підручниках та посібниках вставлення рідко набувають емоційного забарвлення, виконують зображальну або оцінну функції.

Висновки до розділу 3

Сучасне антропоцентричне спрямування мовознавства зумовлює розвиток синтаксичних досліджень, основу яких становлять прагматичний потенціал та функціональні можливості синтаксичних одиниць в безпосередній проекції на мовця, що є основним суб'єктом комунікації.

Функціонування синтаксичних одиниць у навчальних мовознавчих текстах спрямоване на досягнення прагматичної мети у зв'язку із складними когнітивними операціями переконання, які залежать від особливостей сприйняття мовцем повідомлюваної інформації, реалій, емоційно-оцінного ставлення до неї, індивідуального й соціального досвіду, здобутих попередніх знань.

Окремим текстовим фрагментом навчального мовознавчого дискурсу виокремлено діалогічну єдність, що репрезентована суб'єктною взаємодією автора та читача. Цей опосередкований діалог становить комунікативну настанову в навчальній літературі, де автор спілкується з читачем через текст: реципієнт лише імпліцитно присутній у тексті, хоч мовець може звертатися до нього.

У суб'єктному мовленні чинник мовця репрезентовано метаавтором, позиція якого передбачає опосередковане вираження образу автора на текстовому рівні через елементи основного та допоміжного тексту – пояснення, тлумачення, ствердження, запитання, коментар, примітки.

Комунікативно-прагматична настанова відображає намір автора навчального мовознавчого дискурсу, впливає на характер мовного оформлення та безпосередньо пов'язана з вербалізацією категорії суб'єктивної модальності.

Мовними експлікаторами суб'єктивної модальності у навчальній літературі є вставні слова та синтаксичні конструкції, що ускладнюють реченнєву структуру та реалізуються зі значенням: припущення, впевненості, невпевненості, переповідності, достовірності, реальності, сумніву, вагання,

суб'єктивного погляду (суб'єктивної думки, оцінки), авторизованої гіпотетичності, неповної упевненості. За допомогою вставлених елементів у навчальному мовознавчому тексті автор виступає як суб'єкт, що висвітлює додаткову інформацію, подає коментарі та уточнення.

ВИСНОВКИ

У мовознавстві текст витлумачують переважно як поняття абстрактне, статичне, зафіксоване і стале. На засадах комплексного підходу до аналізу навчального мовознавчого тексту як складника навчального дискурсу у дисертації описано його диференційні ознаки, зв'язки між намірами автора та читача, концептуальним змістом комунікативної взаємодії, семантико-синтаксичними засобами досягнення комунікативних цілей. Навчальний мовознавчий текст є складним феноменом, який варто аналізувати, враховуючи комунікативну модель дискурсу, що забезпечує досягнення філологічної освітньої та розвивальної мети. Навчальний мовознавчий текст-дискурс розглядається як сукупність семантико-синтаксичних та комунікативно-прагматичних характеристик мовлення у навчальній діяльності, зафіксованих письмово як взаємодія адресант – текст – адресат.

Навчальний текст, зокрема мовознавчий, характеризується чіткою та логічною побудовою, точністю та однозначністю наукової термінології, поясненням фрагментів інформаційного потоку, фіксованою позицією комунікантів, офіційністю спілкування, діалогічністю, статусно-рольовими характеристиками, своєрідною метою спілкування – передавання знань. Навчальний текст є головним структурним компонентом навчального мовознавчого дискурсу, сфера функціонування якого – навчальна література для філологічних спеціальностей вищої школи. Структурно-семантичні особливості навчального мовознавчого дискурсу зумовлені не лише структурною схемою речення, але й реалізацією зовнішніх і внутрішніх чинників, що знаходять відображення у процесі мовлення.

Визначення ознак науково-навчального дискурсивного тексту ґрунтується на сучасному витлумаченні тексту як комплексної одиниці, сформованої семантико-синтаксичними та комунікативно-прагматичними чинниками. З-поміж категорійних текстових ознак виокремлено диференційні ознаки науково-навчального мовознавчого тексту: висока

інформативність та інформаційна насиченість, інтепретаційність, ілюстрованість мовними фактами, аргументованість, точність та однозначність змістової репрезентації, об'єктивність та узагальненість авторської позиції.

Інформативність як показник наукової новизни тексту та інформаційність як загальний обсяг уміщеної інформації мають високий ступінь вияву в навчальному мовознавчому тексті і слугують виразними маркерами його змістової структури. Інформативність сприяє досягненню навчальної комунікативної мети у взаємодії з актуалізованими в тексті ознаками інтерпретаційності, ілюстрованості мовними фактами та аргументованості, водночас надмірна інформаційність може перешкоджати ефективному засвоєнню лінгвістичних знань. Реалізація інформативності навчального мовознавчого тексту забезпечується передусім різними семантичними функціями вставлення із репрезентацією термінологічної варіантності та побіжного коментування, а також неспеціалізованими синтаксичними засобами – складними та простими ускладненими реченнями. Функціональний прийом ускладнення структури речення вставленими конструкціями в навчальному тексті пов'язаний передусім з виразною текстовою мотивацією доповнення інформації.

Інформативність навчального мовознавчого тексту тісно пов'язана зі способами інтерпретації матеріалу. Витлумачення понять характеризується однозначністю і точністю; відповідає критеріям науковості, доступності (адресатності), відтворюваності і реалізується в синонімічних рядах, синтаксичних структурах із семантикою власне-пояснення, конкретизації та включення. Функцію пояснення виконують вставлені компоненти речення, складнопідрядні та безсполучникові речення із різними типами пояснювальних відношень, а спеціалізованими засобами вираження семантичних варіантів інтерпретаційності слугують переважно пояснювальні-ототожнювальні (позначають те саме явище або конкретизують його) та пояснювально-виокремлювальні сполучники

(виокремлюють одне з ряду однотипних з метою інтерпретації твердження ілюстративним матеріалом та акцентування на найголовнішому).

Аргументованість у навчальних мовознавчих текстах реалізована складнопідрядними реченнями, підрядна частина яких репрезентує аргументацію і приєднується сполучниками та сполучними словами: *що, бо, оскільки, адже, тому що, через те що, у зв'язку з тим що, завдяки тому що, внаслідок чого* – та безсполучниковими реченнями, у яких друга й наступні предикативні частини містять аргументи. Для маркування та упорядкування аргументів, які представлені в певній логічній послідовності, використовують слова *по-перше, по-друге, отже, і нарешті, передусім, насамперед* та ін.

Головними інтеграційними текстовими ознаками навчального мовознавчого навчального тексту є зв'язність та цілісність, що тісно пов'язані і виявляють себе як змістово-структурна та комунікативно-прагматична єдність. Навчальний мовознавчий текст має головну тему, виражену в заголовку; короткий вступ з навчальною мотивацією та/або актуалізацією попередніх знань; загальну характеристику навчального матеріалу з відповідними основними й додатковими елементами; висновки. Комунікативно-прагматична єдність тексту зумовлена спільністю загальної дидактичної мети й прагматичних настанов та розподілом комунікативних ролей у філологічному навчальному дискурсі. Зв'язність і цілісність навчального мовознавчого тексту забезпечують спеціалізовані та неспеціалізовані лексико-синтаксичні мовні засоби. Продуктивними у реалізації цих текстових ознак є повтори, синоніми та вказівно-замінні займенники і прислівники; сполучники та сполучні слова, що пов'язують інформацію наступного речення з попереднім; вставні слова; неповні речення та речення узагальненого типу.

Моделювання навчального мовознавчого тексту зумовлене низкою прагматичних чинників: особливостями комунікантів (їхнім соціальним статусом, досвідом, рівнем здобутих знань, настановами, намірами тощо) та

комунікативної ситуації; відношеннями між комунікантами та метою спілкування. Науково-навчальні тексти, з одного боку, є засобами реалізації інтенції автора, а з іншого – носіями інформації про нього й одиницями номінації, інтерпретація яких залежить від знання й розуміння контексту.

Навчальний мовознавчий текст є дієвим засобом мовного впливу на реципієнта, що зумовлено його сугестивними властивостями: здатністю впливати на емоційно-вольову сферу свідомості, викликати асоціації та образи, що допомагають інтерпретувати, узагальнити та запам'ятати повідомлювану інформацію. Комунікативно вдалим опрацювання науково-навчальної мовознавчої літератури можна вважати лише за умови потлумачення його реципієнтом відповідно до авторського задуму.

З-поміж прагматичних типів речень найпоширенішими в навчальному мовознавчому тексті є констативи, директиви та квеситиви. Констативи становлять ефективний засіб переконувальної комунікації у межах навчального філологічного процесу. Уживання констативів зумовлене їх комунікативно-прагматичним змістом, що полягає в констатації, ствердженні інформації, доведенні її достовірності і забезпечує прагматичний вплив на адресата з метою сприйняття, запам'ятання інформації та відтворення її на практиці.

Для впливу на думки та навчальну поведінку читача у навчальному мовознавчому тексті функціонують директивні речення, а для спонукання до самостійного пошуку, активізації уваги використовуються квеситиви. Квеситивні речення, як засіб прихованої спонукальності, спрощують сприйняття тексту, посилюють небезпосередній маніпулятивний вплив на адресата.

Суб'єктивна модальність навчального мовознавчого тексту репрезентована значеннями гіпотетичності, ймовірності, переповідності, ствердження, неповної впевненості, суб'єктивної оцінки і виражена вставними словами переважно гіпотетичної семантики: *можливо, мабуть,*

ймовірно, очевидно, та вставними словосполученнями і реченнями зі значенням переповідності.

Подальше дослідження різних аспектів навчального мовознавчого тексту сприятиме глибшому з'ясуванню їхнього комунікативно-прагматичного навантаження й причин комунікативних невдач, пов'язаних з їх використанням, а також докладнішому вивченню особливостей семантико-синтаксичної структури навчальної мовознавчої літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЇХ УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Грамматика Плющ – Плющ М. Я. Грамматика української мови : У 2 ч. – Ч. I. : Морфеміка. Словотвір. Морфологія / М. Я. Плющ. – К. : Вища шк., 2005. – 286 с.

Лексика Білодід – Сучасна українська літературна мова : Лексика і фразеологія / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1973. – 438 с.

Морфеміка Бабій – Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір : Навчальний посібник / І. М. Бабій, Н. І. Лісняк. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2006. – 88 с.

Морфеміка Вакарюк – Вакарюк Л. О. Українська мова : Морфеміка і словотвір / Л. О. Вакарюк, С. Є. Панцьо. – Тернопіль, 2004. – 183 с.

Морфеміка Шемет – Сучасна українська мова. Морфеміка. Словотвір [Текст] : навчально-методичний посібник / В. Г. Шемет, Ю. С. Макарець. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. - 107 с.

Морфологія Безпояско – Безпояско О. П. Грамматика української мови. Морфологія / О. П. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.

Морфологія Білодід – Сучасна українська літературна мова : Морфологія / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1969. – 583 с.

Морфологія Горпинич – Горпинич В. О. Морфологія української мови / В. О. Горпинич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 336 с.

Синтаксис Бевзенко – Бевзенко С. П. Сучасна українська мова. Синтаксис / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К. : Вища шк., 2005. – 270 с.

Синтаксис Білодід – Сучасна українська літературна мова : Синтаксис / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1972. – 516 с.

Синтаксис Вихованець – Вихованець І. Р. Грамматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.

Синтаксис Шульжук – Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови / К. Ф. Шульжук. – К. : «Академія», 2004. – 408 с.

Словотвір Горпинич – Горпинич В. О. Будова слова і словотвір / В. О. Горпинич. – К. : Радянська школа, 1977. – 119 с.

Словотвір Жовтобрюх – Словотвір сучасної української літературної мови / Відп. ред. М. А. Жовтобрюх. – К. : Наук. думка, 1979. – 406 с.

Стилістика Білодід – Сучасна українська літературна мова : Стилістика / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1973. – 588 с.

Стилістика Мацько – Стилістика української мови : Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

Стилістика Пономарів – Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1992. – 248 с.

СУЛМ Бодик – Бодик О. П. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Навч. посіб. / О. П. Бодик, Т. М. Рудакова. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 416 с.

СУЛМ Жовтобрюх – Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – Вид. 4-е. – К. : Вища шк., 1972. – Ч. 1. – 402 с.

СУЛМ I Мойсієнко – Сучасна українська літературна мова : Лексикологія. Фонетика : підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. – К. : Знання, 2010. – 270 с.

СУЛМ II Мойсієнко – Сучасна українська літературна мова : Морфологія. Синтаксис : підручник / А. К. Мойсієнко, І. М. Арібжанова, В. В. Коломийцева та ін. – К. : Знання, 2010. – 374 с.

СУЛМ Караман – Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ [та ін.]; за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.

СУЛМ Плющ – Сучасна українська літературна мова / За ред. М. Я. Плющ. – 2-е вид. – К. : Вища шк., 2000. – 429 с.; 3-є вид., стереотип. – 2001. – 429 с.; 4-е вид., стереотип. – 2003. – 430 с.

СУЛМ Пономарів – Сучасна українська літературна мова / За ред. О. Д. Пономаріва. – 2-е вид., перероблене. – Київ, Либідь, 2001. – 400 с.

Фонетика Білодід – Сучасна українська літературна мова : Вступ. Фонетика / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1969. – 437 с.

Фонетика Карпенко – Карпенко Ю. О. Фонетика і фонологія сучасної української літературної мови / Ю. О. Карпенко. – Одеса : Чорномор'я, 1996. – 144 с.

Фонетика Тоцька – Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова : Фонетика, фонологія, орфоепія, графіка, орфографія / Н. І. Тоцька. – К. : Вища шк. Голов. вид-во, 1981. – 183 с.

Фразеологія Скрипник – Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник. – К. : Наук. думка, 1973. – 280 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева Л. М. Проблемы термина и терминообразования : учеб. пособие по спецкурсу / Л. М. Алексеева. – Пермь, 1998. – 120 с.
2. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа / Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 200 с.
3. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р. С. Аликаев. – Нальчик : Издательский центр «Эльфа», 1999. – 317 с.
4. Алисултанов А. С. Именованіе текста как ключевое слово / А. С. Алисултанова // Вестник Московского гос. ун-та. – Серия 9. Филология. – 1985. – № 4. – С. 73–79.
5. Антошинцева М. А. Учебно-научная речь как область взаимодействия научного и образовательного дискурсов в условиях смены речевого стандарта / М. А. Антошинцева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2 : Филология и искусствоведение. – 2011. – №3. – С. 106–112.
6. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования) : учеб. пособие для студентов пед. институтов / Арнольд И. В. – Л. : Просвещение, 1981 – 295 с.
7. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – М. : Высш. шк., 1991. – 140с.
8. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / Науч. ред. П. Е. Бухаркин. Изд. 2-е. – М. : Книжный дом «Либроком», 2011. – 448 с.
9. Арутюнова Н. Д. Номинация и текст / Н. Д. Арутюнова // Языковая номинация (Виды наименований) / [отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева]. – М. : Изд-во «Наука», 1977. – С. 304–357.
10. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР – Сер. лит. и яз. – Т. 40. – 1981. – № 4. – С. 356-367.
11. Арутюнова Н. Д. Лингвистические проблемы референции / Н. Д. Арутюнова // Новое в зарубежной лингвистике / Составление, редакция и

вступит. статья Н. Д. Арутюновой. – Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М. : Радуга, 1982. – С.5-40.

12. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : [сб. статей; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5–32.

13. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С.136-137.

14. Арутюнова Н. Д. Прагматика / Н. Д. Арутюнова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / [ред. В. Н. Ярцева]. – [2-е изд.]. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 389–390.

15. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Арутюнова Н. Д. – [2-е изд., испр.]. – М. : «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.

16. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.

17. Багмут А. Й. Семантика і інтонація в українській мові / А. Й. Багмут; відп. ред. : Т. М. Ніколаєва; АН Української РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1991. – 167 с.

18. Баженова Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности / Е. А. Баженова – Пермь, 2001. – 174 с.

19. Баженова Е. А., Котюрова М. П. Жанры научной литературы // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта; Наука, 2003. – С. 57–67.

20. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Шарль Балли; [пер. с франц. Е. В. Вентцель, Т. В. Вентцель / под ред. Р. А. Будагова]. – М. : Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.

21. Балли Ш. Французская стилистика / Шарль Балли; [пер. с франц. К. А. Долинина / под ред. Э. Г. Эткинда]. – М. : Издательство иностранной литературы, 1961.– 394 с.
22. Барина И. А. Особенности цельности и связности при построении текстов в разговорной речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 «Украинский язык» / И. А. Барина. – Л., 1988. – 15 с.
23. Барт Р. Лингвистика текста / Р. Барт // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8. Лингвистика текста. – С. 442-449.
24. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 227–244.
25. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – [2-е вид., доп.]. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
26. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія / Ф. С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
27. Безугла Л. Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі: монографія / Л. Р. Безугла. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
28. Беллерт М. Об одном условии связности текста / М. Беллерт // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8 : Лингвистика текста. – С. 172-206.
29. Белых А. В. Реализация прагматических установок монографического предисловия (на материале английского языка) [Текст] : автореф. дисс. канд. филол. наук : 10.02.04 / А. В. Белых. – Л., 1991. – 16 с.
30. Беляева М. В. Текст как цель и как средство обучения иностранному языку / М. В. Беляева // Иностр. яз. в школе. – 2009. – №.7. – С. 16–21.
31. Белянин В. П. Психолінгвістическіе аспекти художественного текста / В. П. Белянин. – М., 1998. – 121 с.

32. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Эмиль Бенвенист / [ред. Ю. С. Степанов]. – М. : Изд-во «Прогресс», 1974. – 448 с.
33. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Эмиль Бенвенист. – М. : Прогресс, 1975. – 446 с.
34. Бенвенист Э. Общая лингвистика : Пер. с фр. / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова. Изд.4-е. – М. : Книжный дом «Либриком», 2010. – 448 с.
35. Бехта І. А. Дискурс наратора в англомовній прозі / І. А. Бехта. – К. : Грамота, 2004. – 304 с.
36. Бисималиева М. К. О понятиях «текст» и «дискурс» / М. К. Бисималиева // Филологические науки, 1999. – № 2. – С. 78-85.
37. Богатырева Е. В. Реализация прагматических функций участников политического дискурса в эксплицитных речевых актах / Е. В. Богатырева // Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Серія : філологія, 2010. – С. 113-120.
38. Богданов В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / В. Богданов. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1990. – 88 с.
39. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. : II / И. А. Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во Академии СССР, 1963. – 391 с.
40. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика : семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти / Бойко Н. І. – Ніжин : Аспект – Поліграф, 2005. – 552 с.
41. Борботько В. Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): автореф. ... дис. д-ра филол. наук / В. Г. Борботько. – Краснодар, 1998. – 48 с.
42. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса : От психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – [2-е изд.]. – М. : КомКнига, 2007.- 288 с.

43. Борзова Т. В. Понимание текста в учебном процессе: особенности, специфика, перспективы (по материалам зарубежных источников) / Т. В. Борзова. // Знание. Понимание. Умение.. – 2013. – №1. – С. 213–218.
44. Ботвина Н. В. Офіційно-діловий та науковий стилі української мови : навч. посібник / Н. В. Ботвина. – К. : ААртЕк, 1998. – 190 с.
45. Валгина Н. С. Теория текста : [учебник] / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 250 с.
46. Ванников Ю. В. Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности / Ю. В. Ванников. – М.: 1998. – 240 с.
47. Варшавская А. И. Смысловые отношения в структуре языка : (на материале современного английского языка) / А. И. Варшавская. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 135 с.
48. Вахек Й. (при участии Й.Дубского) Лингвистический словарь Пражской школы (Под ред. и с предисловием А. А. Реформатского). – М. : Прогресс, 1964. – 350 с.
49. Вежбицка А. Метатекст в тексте / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. VII : Лингвистика текста. – С. 402-424.
50. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. В. Виноградов ; Московский гос. ун-т им М. В. Ломоносова. – М. ; Ленинград : Учпедгиз, 1947. – 784 с.
51. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. Т. 1-2. – М. : Гнозис, 1994.
52. Вихованець І. Р. Пояснення / І. Р. Вихованець // Українська мова : Енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін]. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Вид-во «Укр. Енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 513-514.
53. Вихованець І. Р. Сполучник / І. Р. Вихованець // Українська мова : Енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін]. – [2-е вид., випр. і доп.] – К. : Вид-во «Укр. Енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 586–587.

54. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1992. – 222 с.
55. Вихованець І. Р. Синтаксис / І. Р. Вихованець // Граматика української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко. – К. : Рад. Школа, 1982. – С. 133-208.
56. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський.- К. : Наукова думка, 1983 – 220 с.
57. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
58. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 398 с.
59. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика / Р. Водак. – Волгоград: Перемена, 1997. – 144 с.
60. Воронцова Т. А. Границы стилистики и стиля в современной научной парадигме / Т. А. Воронцова // Дискурс и стиль : теоретические и прикладные аспекты : кол. монография / под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. – М. : «Флинта» : Наука, 2014. – С.27-32.
61. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] : психология исследования / Л.С.Выготский; ред. Г. Н. Шелогурова. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
62. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс [Текст] : монография / А. Р. Габидуллина; Горловский гос. педагогический ин-т иностранных языков. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.
63. Галёна Н. П. Семантико-синтаксическая структура предложений гипотетической модальности в современном украинском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Н. П. Галёна; Киевский гос. пед. ин-т им. А. Горького. – Киев, 1990. – 178 с.

64. Гальона Н. П. Структура і семантика гіпотетичного модусу / Н. П. Гальона // Актуальні проблеми лексикології і граматики української мови [Текст] : колективна монографія / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова ; [за ред. О. І. Леути]. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С .252-274.
65. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
66. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
67. Гінзбург М. Система правил українського ділового та наукового стилю / М. Гінзбург // Українська мова, 2007. – № 6. – С. 15 – 16.
68. Голянич М. Курс лінгвістичного аналізу тексту в світлі сучасних наукових парадигм / М. Голянич // Українська мова в освіті. – Івано-Франківськ : «Плай», 2000. – С. 154-173.
69. Городенська К. Г. Сполучники української літературної мови: Монографія / К. Г. Городенська. – К., Інституту української мови : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 208 с.
70. Городенська К. Г. Граматичний словник української мови. Сполучники / Катерина Городенська. – К., Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – 340 с.
71. Грицина В. І. Інфраструктура речень публіцистичного стилю : Автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / В. І. Грицина : Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2002. – 20 с.
72. Грицина В. І. Інфраструктура речень публіцистичного стилю: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 171 с.
73. Гузенко С. В. Прагмалінгвістика рекламного дискурсу : монографія / С. В. Гузенко. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 180 с.
74. Гузенко С. В. Мовна реалізація комунікативних стратегій у дискурсі українських мас-медіа (на прикладі інформаційних жанрів) / С. В. Гузенко //

Наукові записки. – Вип. 118. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 77-81.

75. Гузенко С. В. Структура рекламного тексту в прагмалінгвістичному аспекті / С. В. Гузенко // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Вип. 207. – Т. 219. – Філологія. Мовознавство. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. – С. 25-30.

76. Гузенко С. В. Аргументація у дискурсі українських мас-медіа (на прикладі аналітичних жанрів) / С. В. Гузенко // Наукові записки. – Вип. 120. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 90-95.

77. Гуйванюк Н. В. Формально-семантичні співвідношення в системі синтаксичних одиниць : [монографія] / Н. В. Гуйванюк. – Чернівці : Рута, 1999. – 336 с.

78. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт В. фон; [пер. с нем., ред. Г. В. Рамишвили]. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.

79. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Дейк ван Т. А. – Б. : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

80. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца XX века. – М. : Институту языкознания РАН, 1995. – С.239-320.

81. Демьянков В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // IV Международная научная конференция «Язык, культура, общество». Москва, 27–30 сентября 2007 г. : Пленарные доклады. М. : Московский институт иностранных языков; Российская академия лингвистических наук; Институт языкознания РАН; Научный журнал «Вопросы филологии», 2007. – С.86–95.

82. Денисова С. П. Дискурс у сучасних комунікаційних системах / С. П. Денисова // Дискурс у комунікативних системах : зб. наукових статей / В.о. Київ. Міжнародний університет; Гол. редкол. Денисова С. П. – К., КиНУ, 2004. – С. 5-14.

83. Десяева Н. Д. Учебно-научная речь учителя русского языка и пути ее формирования в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Д. Десяева. – Москва, 1997.- 411 с.
84. Доан О. В. Квалітологія тексту / О. В. Доан // Наукові записки Інституту журналістики : науковий збірник / за ред. В. В. Різуна ; КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2008. – Т. 33. – Жовт. – груд. - С. 95-106.
85. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. – М.: Педагогика, 1982. –176 с.
86. Дорошенко С. І. Безсполучникове складне речення / С. І. Дорошенко // Українська мова : енциклопедія . – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. – С. 44.
87. Дрідзе Т. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации /Т. Дрідзе. – М., 1984. – 232 с.
88. Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров / Под ред. М. Н. Кожинной. – СПб. : Изд. 2-е, доп., испр. – СПбГУ : Филол. факультет, 2012. – 274 с.
89. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту [Текст] : навчальний посібник / Т. А. Єщенко. – К. : «Академія», 2009. – 264 с.
90. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
91. Житар І. В. Структура та стилістичні функції вставлених конструкцій у науковому і публіцистичному стилях української літературної мови. автореф. дис. ... канд. філол. наук. : 10.02.01 «Українська мова» / І. В. Житар ; Нац. авіа. ун-т. К., 2011. – 19 с.
92. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови : у 2 Т. / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – К. : Радянська школа, 1961-1965.
93. Жофкова Г. Роль и место учебного текста в концепции учебника русского языка к иностранного / Г. Жофкова // Стереотипность и творчество в тексте : межвузовский сборник научных трудов. – Пермь, 1999. – С. 2-9.

94. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови : Синтаксис / А. П. Загнітко. – Донецьк : Дон НУ, 2001. – 662 с.
95. Загнітко А. П. Структурні і семантичні різновиди української синтаксичних інновацій / А. П. Загнітко // Лінгвістичні студії : Вип. 11 Ч. I. – Донецьк : Дон НУ, 2003. – С.135-147.
96. Загнітко А. П. Основи українського теоретичного синтаксису : Наук. вид. Ч. 2 / А. П. Загнітко. – Горлівка : ГДППМ, 2004. – 253 с.
97. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії : моногр. / А. П. Загнітко ; Донец. нац. ун-т. – 2-ге вид., випр. і доповн. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – 218 с.
98. Загнітко А. П. Український синтаксис : теоретико-прикладний аспект : навч. посіб. / А. Загнітко; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2009. – 150 с.
99. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис [Текст] : [сучас. вітчизн. посіб.] / А. П. Загнітко. – Донецьк : БАО, 2011. – 991 с.
100. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. – М. : КомКнига, 2007. – 306 с.
101. Зильберт Б. А. Тексты массовой информации / Б. А. Зильберт. – Саратов, 1991. – 220 с.
102. Золотова Г. О. Грамматика как наука о человеке / Г. А.Золотова // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. – 260 с.
103. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова – М.: Наука, 1973. – 351 с.
104. Золян С. Т. Язык и дискурс : что нового в «новой» дискурсивной парадигме? [Текст] / С. Т. Золян // Язык в парадигмах гуманитарного знания : XXI в. – СПб.-Ереван : СПбГУЭФ, 2009. – С. 13–21.
105. Ивин А. А. Логика. Учебник для гуманитарных факультетов / А. А. Ивин. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002 – 320 с.

106. Каменская Т. Н. Понятие дискурса в лингвистике [Электронный ресурс] / Т. Н. Каменская // Филологические науки / 3. Теоретические и методологические проблемы исследования языка. – 2008. – Режим доступа до ресурсу: http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Philologia/60574.doc.htm.
107. Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В. И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. – М., 2000. – С. 37 – 64.
108. Карасик В. И. Язык социального статуса : монография / В. И. Карасик. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
109. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – 2-е изд. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
110. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
111. Карнап Р. Значение и необходимость / Р. Карнап. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1959. – 384 с.
112. Карпенко Н. В. Пояснення і розуміння в сучасній науковій парадигмі : автореферат дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. «Українська мова» / Н. В. Карпенко. – Чернівці, 1999. – 18с.
113. Карцев В. П. Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований / В. П. Карцев. – М. : Наука, 1984. – 308 с.
114. Карягина Н. Ф. Текстовая реализация речевых интенций / Н. Ф. Карягина // Сб. науч. тр. Моск. гос. лингв. ун-та. – М., 2000. – № 455. – С. 63-70.
115. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации / В. Б. Кашкин; Воронежский гос. технический ун-т. – Воронеж : Издательство ВГТУ, 2003. – 298 с.
116. Кибрик А. Дискурс [Электронный ресурс] / А. Кибрик, П. Паршин // Режим доступа до стат. : <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a9.htm>

117. Клушина Н. И. Интенциональные основы стилистики / Н. И. Клушина // Труды кафедры стилистики русского языка. Выпуск четвёртый. Медиастилистика. – М. : Факультет журналистики МГУ, 2013. – С.86-95.
118. Ковалев Н. С., Коровина З. А. О соотношении коммуникативных установок автора и адресата в учебном тексте / Н. С. Ковалев, З. А. Коровина // Вестник Волгоградского государственного ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2010. № 2 (12). – С. 19–26.
119. Коваленко В. М. До питання про модальність наукового дискурсу / В. М. Коваленко // Наукові записки. Серія : Мовознавчі науки (мовознавство). – 2010. – Випуск 89 (5). – С. 194-197.
120. Ковальська Н. А. Питання типології дискурсу / Н. А. Ковальська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Лінгвістика. – 2014. – Вип. 21. – С.120-123.
121. Кожевникова Кв. Об аспектах связности в тексте как целом / Кв. Кожевникова // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1974. – С. 49-112.
122. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи : [учебн. пособ. по спецкурсу] / М. Н. Кожина. – Пермь : ПГУ, 1986. – 91 с.
123. Колеснікова І. А. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / І. А. Колеснікова. – К., 2009. – 33 с.
124. Колток Л. С. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Колток. – К., 2009. – 16 с.
125. Кондратенко Н. В. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу : монографія / Н. В. Кондратенко; за ред. К. Г. Городенської – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – 328 с.
126. Коновець С. П. Комунікативно-прагматичні особливості актуалізації фразеологізмів у дискурсі сучасної преси (за матеріалами іспанських

періодичних видань) [Текст] ; автореф. дис... канд.. філол.. наук : 10.02.05 / Коновець Сніжана Павлівна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 20 с.

127. Кормилицына М. А. Разговорность как реализация стратегии близости к адресату в современной прессе // Язык в движении: К 70-летию Л. П. Крысина / Отв. ред. Е. А. Земская, М. Л. Каленчук. – М., 2007 (Studiaphilologica). – С.268-276.

128. Коротева О. В. Цели и стратегии педагогического дискурса // Языковая личность : система, нормы, стиль : Тез. докл. науч. конф. Волгоград, 5–6 февр. 1998 г. ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 55–57.

129. Котюрова М. П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста (Функционально-стилистический аспект) / М. П. Котюрова. – Красноярск, 1988. – 170 с.

130. Кох В. А. Предварительный набросок дискурсивного анализа семантического типа / В. А. Кох // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. VIII. – С. 149–171.

131. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : Курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

132. Крижановская Е. М. Коммуникативный блок как единица смысловой структуры научного текста // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII – XX вв. Пермь, 1996. Т 2. Стилистика научного текста(общие параметры). Ч. 1. С. 323-340.

133. Куайн И. Референция и модальность / И. Куайн // Новое в зарубежной лингвистике / Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции) . – М. : Радуга, 1982. – С.87-108.

134. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века / Е. С. Кубрякова // Язык и наука XX века. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 144-238.

135. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность : Функциональные и структурные аспекты. – М., 2000. – С. 7-25.
136. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М. : Институт языкознания Российской академии наук, 1997. – 337 с.
137. Кулик В. А. Дискурс українських медій : ідентичності, ідеології, владні стосунки / В. А. Кулик. – К. : Вид-во «Часопис» Критика», 2010. – 656 с.
138. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту [Текст] : підруч. для студентів ст. курсів філол. спец. / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.
139. Леонтьев А. А. Психология общения –2-изд., испр. и доп. / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1997. – 387 с.
140. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. Ярцева В. Н.]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
141. Литвиненко Т. Е. Языковая структура интертекста (на материале испанского языка) [Текст] / Т. Е. Литвиненко // VII Степановские чтения. Актуальные проблемы романо-германских и восточных языков: материалы докладов и сообщений международной конференции. – М.: РУДН, 2009. – С. 7-14.
142. Литвиненко Т. Е. Интертекст в аспектах лингвистики и общей теории текста : [монография] / Т. Е. Литвиненко. – Иркутск : ИГЛУ, 2008. – 308 с.
143. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
144. Малихіна С. В. Функціональний аспект «чужої мови» в науковому тексті : Автореф. дис.... канд.. філол.. наук : 10.02.02 / С. В. Малихіна ; Харк. держ. пед.. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2000. – 16 с.
145. Мамалига А. І. Синтаксис тексту [Електронний ресурс] / А. І. Мамалига // Електронна бібліотека Інституту журналістики. – Режим доступу до ст.: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=139>

146. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 432 с.
147. Матезиус В. Язык и стиль / [под ред. Н. А. Кондрашова] ; пер. с чеш. Г. Романовой / В. Матезиус // Пражский лингвистический кружок : сб. ст. – М. : Прогресс, 1967. – С. 444 – 523.
148. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Квалілогія книги». – 1998. –http://www.pmk.me.vtu.it/?did=10060&page=DARBUOTOJO_CV
149. Мацько Л.І. Стилiстика української мови: Підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; за ред. Л.І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
150. Медведів А., Задорожний В. Якою бути українській науково-технічній термінології? / А. Медведів, В. Задорожний // Вісник : Проблеми української термінології. – Львів, 2002. - № 453. – С. 34-39.
151. Мех Н. О. Лінгвокультурологема ЛОГОС у науковій, релігійній та художній картинах світу : Монографія / Наталі Олександрівна Мех; НАН України, Інститут української мови. – К., 2011. – 410 с.
152. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам / Я. А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
153. Милевская Т. В. О понятии «дискурс» в русле коммуникативного подхода / Т. В. Милевская // Материалы Международной научно-практической конференции [«Коммуникация : теория и практика в различных социальных контекстах «Коммуникация–2002» («Communication Across Differences»)»]. – Пятигорск : ПГЛУ, 2002. – Ч. 1. – С. 188–190.
154. Милованова Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса / Ж. В. Милованова // Языковая личность : жанровая речевая деятельность : система, нормы, стиль : Тез. докл. науч. конф. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 63-64.
155. Михайлова Л. Г. Виды информации в тексте / Л. Г. Михайлова // Материалы социально-гуманитарных чтений Иркутского государственного университета : март-апрель 2007. – Иркутск : Иркут. ун-т, 2007. – С. 193-199.

156. Мишанкина Н. А. Лингвокогнитивное моделирование научного дискурса : автореф. дисс. ...доктора филол. наук : спец. 10.02.02 «Русский язык», 10.02.19 «Теория языка» / Наталья Александров-на Мишанкина. – Томск, 2010. – 46 с.
157. Моррис Ч. У. Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // Семиотика : сб. статей / [сост. Ю. С. Степанов]. – М. : Радуга, 1983. – С. 37–89.
158. Москальська О. И. Грамматика текста / О. И. Москальська. – М. : Высшая школа, 1981. – 184 с.
159. Мурзин Л. Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. – Свердловск: Уральского ун-та, 1991. – 172 с.
160. Мыркин В. Я. Значение в дискурсе и смысл в речи / В. Я. Мыркин // Языковая личность и семантика : Тезисы докл. научн. конф. – Волгоград : Перемена, 1994. – С. 79-80.
161. Неволин И. Ф. О графическом изображении смысловой макроструктуры текста / И. Ф. Неволин // Вопросы психологи. – 1974. – № 5. – С. 130–135.
162. Непийвода Н. Ф. Мовні ігри та гумор у рекламному тексті / Н. Непийвода // Українська мова та література. - № 12 (220). – 2001. – С. 9-11.
163. Николаева Т. М. Краткий словарь терминов лингвистики текста / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – Вып. 8. – 479 с.
164. Николина Н. А. Активные процессы в языке современной русской художественной литературы / Н. Николина. – М. : Гнозис, 2009. – 336с.
165. Новий тлумачний словник української мови : У 3-х томах 42000 слів. Т. 3. вид. 2-ге, виправл. / В. В. Яременко, О. М. Сліпушок. – К. : Аконіт, 2005. – 856 с.
166. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монография / М. Ю. Олешков. – Нижнетагильская гос. соц.-пед. акад. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с.

167. Олешков М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация : проблема моделирования [Текст] / М. Ю. Олешков // Мир образования – образование в мире. – 2008, № 1. – С. 282–294.
168. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : Навчальний посібник з алгоритмічними приписами / Г. С. Онуфрієнко. – 2-ге вид. перероб і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
169. Орлова О. В. Дискурс vs стиль // Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты : колл. монография / под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. – М. : Флинта : Наука, 2014. – С.154-168.
170. Остин Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Теория речевых актов / [сост. и вступ. ст. И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова]. – М. : Прогресс, 1986. – С. 22–130.
171. Остражкова Н. С. Педагогический дискурс лекции : монография / Н. С. Остражкова. – Тамбов : Издательський дом Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, 2009. – 167 с.
172. Пантелеева Е. А. Коммуникативно-прагматические свойства вводных и вставных элементов в современном русском языке (на материале художественных и публицистических текстов) : дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01. — Волгоград, 2005. — 192 с.
173. Пилипенко Р. Є. Інституційний комунікативний простір Німеччини (фахова мова економіки) : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04 / Р. Є. Пилипенко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2007. – 40 с.
174. Плющ М. Я. Проблема відокремлення і відокремлених компонентів речення (семантико-синтаксичний і комунікативний аспекти) : навч. посіб. / М. Я. Плющ. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. –92 с.
175. Поршнева Б. Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии) [Электронный ресурс] / Б. Ф. Поршнева. – М. : Мысль, 1974. – 487 с.
176. Потемня А. А. Мысль и язык / А. А. Потемня. – М. : Лабиринт, 2007. – 248 с. – (Серия «Психолінгвістика»).

177. Потебня А. А. Теоретическая поэтика : учеб. пособие [для студ. филол. фак. вузов] / А. А. Потебня / [ред. и вступ.ст. А. Б. Муратова]. – М. : Высш. шк., 1990. – 342 с.
178. Почепцов Г. Г. О коммуникативной типологии адресата / Г. Г. Почепцов // Речевые акты в лингвистике и методике. – Пятигорск : Изд-во ПГПИИЯ, 1986. – С.10–17.
179. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К. : ВЦ «Київський університет», 1999. – 308 с.
180. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер», 1999. – 348 с.
181. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
182. Приходько А. Н. Таксономические параметры дискурса [Текст]/ А. Н. Приходько // Язык. Текст. Дискурс. Научн. альманах Ставроп. отд. РАЛК. – Ставрополь: СГПИ, 2009. – Выпуск 7. – С. 22-30.
183. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. : уч. пос / Ю. Е. Прохоров. – 3 изд. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
184. Радзієвська Т. В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення [Текст] : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15 / Радзієвська Тетяна Вадимівна ; НАН України, Ін-т укр. мови. – К., 1999. – 390 с.
185. Різун В. В. Лінгвістика впливу : монографія / Різун В. В., Непийвода Н. Ф., Корнєєв В. М. – К. : Видавн.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. – 148 с.
186. Рыжова Л. П. Французская прагматика / Л. П. Рыжова. – М. : КомКнига, 2007. – 240 с.
187. Русская грамматика : в 2 т. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. М. : Наука, 1980. Т. 2., - 216 с.
188. Седов К. Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: грамматический и прагмалингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов : Изд-во Саратовск. пед.ин-та, 1998. – 112 с.

189. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
190. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.
191. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : [монограф. учебн. пособие] / Е. А. Селиванова. – К. : ЦУЛ ; Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
192. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
193. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : Напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : «Довкілля-К», 2008. – 712 с.
194. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації : Підручник / О. О. Селіванова. – Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.
195. Селігей П. О. Науковий стиль української мови : ресурси оновлення / П. О. Селігей // Мовознавство, 2006. – № 2-3. – С. 174 – 186.
196. Семчинський С. В. Загальне мовознавство / С. В. Семчинський. – [2-е вид., переробл. і доповн.]. – К. : АТ «ОКО», 1996. – 416 с.
197. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальне явище : методологія, архітектоніка, варіативність : [монографія] / К. С. Серажим. – К. : КНУ, 2002. – 392 с.
198. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичний аспекти : на матеріалі політичного різновиду українського масовоінформаційного дискурсу) : дис. ... доктора філол. наук : спец. 10.01.08 «Журналістика» / Серажим Катерина Степанівна. – К., 2003. – 408 с.
199. Серажим К. С. Термін «дискурс» у сучасній лінгвістиці / К. С. Серажим // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків : Константа, 2003. – С. 7-12.

200. Серио П. Анализ дискурса во Французской школе (дискурс и интердискурс) / П. Серио // Семиотика : Антология / [сост. и ред. Ю. С. Степанов]. – [2-е изд.]. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – С. 549-562.
201. Серль Дж. Р. Референция как речевой акт/ Перевод с англ. Т.В.Радзиевской // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Радуга, 1982. – Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – С. 179-202.
202. Сенічева О. А. Засоби вираження внутрішнього мовлення в художньому тексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / О. А. Сенічева. – Донецьк, 2005. – 20 с.
203. Славгородская Л. В. Научный диалог / Л. В. Славгородская. – Л. : Наука, 1986. – 168 с.
204. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови : проблемні питання : [навч. посібник] / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К. : Вища школа, 1994. – 670 с.
205. Словник української мови : в 11-и тт. – К. : Вид-во «Наукова думка», 1970–1980.
206. Слышкин Г. Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М., 2000. – 24 с.
207. Солганик Г. Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи (язык СМИ) / Г. Я. Солганик // Язык современной публицистики : сб. статей / [сост. Г. Я. Солганик]. – М. : Флинта : Наука, 2005. – С. 13–30.
208. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Ю. А. Сорокин. – М. : Наука, 1985. – 168 с.
209. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Фердинанд де Сосюр; [пер. з франц. А. Корнійчука та К. Тищенко]. – К. : Основи, 1998. – 328 с.
198. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности [Электронный ресурс] / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века : [сб. ст.] / [под. ред. Ю. С. Степанова]. – М. : Ин-т языкознания РАН, РГТУ, 1995. – 432 с. – Режим доступа до ст.:

<http://abuss.narod.ru/Biblio/stepanov.htm>

211. Сусов И. П. Введение в теоретическое языкознание : электронный учебник / Иван Павлович Сусов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lingvolah.chat.ru/library/susov.htm>.

212. Сусов И. П. Язык как программа, управляющая коммуникативным поведением [Текст] / И. П. Сусов // Актуальные проблемы коммуникативной грамматики : тезисы докладов Всероссийской научной конференции. – Тула, 1-4 марта. – Тула, 2000. – С. 45-55.

213. Сучасна українська літературна мова : Морфологія. Синтаксис : підручник / А. К. Мойсієнко, І. М. Арібжанова, В. В. Коломийцева та ін. – К. : Знання, 2010. – 374 с.

214. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наук. Думка, 1969. – 584 с.

215. Таран В. В. Узагальненість та збірність як текстові категорії у сучасній російській мові : автореф... канд. філол. наук : 10.02.02 / Запорізьк. Держ. Ун-т. – Запоріжжя, 1998. – 19 с.

216. Толочко О. В. Образ как составляющая концепта «школа» / О. В. Толочко // Языковая личность : проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 178-181. Сєнічева О. А. Текст як лінгвістичне та екстралінгвістичне явище / общество : сборник научных трудов / Киевский национальный университет им. Т. Шевченко. – К., 2004. – С. 377-380.

217. Тураева З. Я. Лингвистика текста / З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127с.

218. Турунен Н. Метатекст как глобальная система и вопросы конструирования текста в пособиях по развитию речи / Н. Турунен // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1999. – С. 310-319.

219. Українська мова. Енциклопедія / редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К.: Укр.енцикл., 2004. – 824 с.
220. Ушакова Т. А. Роль человека в общении / Т. А. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Засова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
221. Шабат-Савка С. Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові [Текст] : монографія / С. Т. Шабат-Савка.- Чернівці : Букрек, 2014. – 411 с.
222. Федюченко Л. Г. Терминологическое поле в когнитивной структуре учебного научного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст]. / Л. Г.Федюченко. – Тюмень, 2004. – 22 с.
223. Фролова І. Є. Стратегія конфронтації в англomовному дискурсі : монографія / І. Є. Фролова. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – 344 с.
224. Хомский Н. Язык и проблем знания / Н. Хомский // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1995. – № 4. – С. 130-157.
225. Чернейко Л. О. Термин «дискурс»: поиски означаемого / Л. О. Чернейко // Вестник Москов. ун-та. Серия 10. Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 34–41.
226. Чернявская В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований [Текст] / В. Е. Чернявская // Текст. Дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С.11-22.
227. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста / В. Е. Чернявская. – М. : Либроком, 2010. – 128 с.
228. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 208 с.
229. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А. П. Чудинов. – М. : Флинта, Наука, 2006. – 310 с.
230. Шевченко А. Ю. Дискурс-анализ политических медиа-текстов / А. Ю. Шевченко // Полис. – 2002. – № 6. – С. 18–23.

231. Шевченко І. С. Проблеми типології дискурсу / І. С. Шевченко, О. І. Морозова // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / За загальн. ред. Шевченко І. С. : Монографія. – Харків : Константа, 2005. – С. 233 – 236.
232. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: Монография / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 328 с.
233. Шейгал Е. И. Власть и речевая коммуникация [Текст] / Е. И. Шейгал, И. С. Черватюк // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2005. – № 5. - С. 38-45.
234. Шинкарук В. Д. Категорії модусу і диктуму у структурі речення : монографія / В. Д. Шинкарук. – Чернівці : Рута, 2002. – 272 с.
235. Шмелева Т. В. Смысловая организация предложения и проблема модальности / Т. В. Шмелева // Актуальные проблемы русского синтаксиса. – М.: Моск. гос. ун-т, 1984. – С. 78 – 100.
236. Шубина Н. Л. Пунктуация в коммуникативно-прагматическом аспекте и ее место в семиотической системе русского текста: дис. ... д-ра филол. наук. / Н. Л. Шубина. – СПб., 1999. – 454 с.
237. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : [підручник] / К. Ф. Шульжук. – К. : Академія, 2004. – 408 с.
238. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / ред. М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз. - М. : Учпедгиз, 1957. – 186 с.
239. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс : мыслить – говорить – действовать : учебное пособие / Ю. В. Щербинина. – Москва : Флинта : Наука, 2010 – 440 с.
240. Юнг К. Г. Синхронистичность / К. Г. Юнг. – М. : «Рефл-Бук», 1997. – 313 с.
241. Ягодзінський С. М. Науковий дискурс в умовах інформаційного суспільства : методологічний і соціокультурний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.02 «Діалектика і методологія пізнання» / С. М. Ягодзінський. – К., 2008. – 18 с.

242. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм : «за» и «против». – М. : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
243. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Избранные работы. Язык и функционирование. – М., 1986. – 216 с.
244. Якубинский Л. П. Избранные работы. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М. : Наука, 1986. – С. 17-58.
245. Яссман В. П. Психолингвистические аспекты понимания в процессе подготовки специалистов [Электронный ресурс] / В. П. Яссман. – Хабаровск, 2004. – С. 148-150. – Режим доступа до ст.: <http://journal.sakhgu.ru/archive/2004-02-7.doc>
246. Beaugrande R. de The Story of Discourse Analysis // Teun A. van Dijk (ed.). Discourse as Structure and Process. Discourse Studies : a Multidis-ciplinary Introduction. L. : Sage Publications, 1997. Vol. I. P. 35–62.
247. Bernstein B. Social Class, Language and Socialization // Language and Social Context: Selected Readings. Harmondsworth : Penguin, 1979. P. 157–178.
248. Benveniste É. Problèmes de linguistique générale / Émile Benveniste. – Paris: Éditions Gallimard, 1966. – V. I. – 356 p
249. Brown G. Discours Analysis / G. Brown, G. Yule. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1983. – 288 p.
250. Charaudeau P. Langage et discours / P. Charaudeau. – Paris : Hachette, 1983. – 176 p.
251. Dijk T. A. van. Context and Cognition : Knowledge Frames and Speech Act Comprehension / T. A. van Dijk // Journal of pragmatics. – 1977. – № 1. – P. 211–232.
252. Dijk v. T. A. Studies in the Pragmatics o f Discourse / T. A. Dijk. – The Hague Mouton, 1981. – 30 p.
253. Dubois J. Dictionnaire de linguistique / J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin. – Paris : Larousse, 1904. – 514 p.
254. Harris Z. S. Discourse analysis: A sample text / Z. S. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 1-30; 474-494.

255. Kristeva J. *Le langage, cet inconnu* / J. Kristeva. – Paris : Ed. du Seuil, 1981. – 334 p.
256. Leech G. *Principles of Pragmatics* / G. Leech. L., 1983. – P. 59.
257. Mills S. *Discourse* / S. Mills. – London, New York : Routledge, 1997. – P. 3–115.
258. Ostman J. *Discourse analysis* / J. Ostman, T. Virtanen // *Handbook of Pragmatics*. – Amsterdam, Philadelphia, 1995. – P. 239–253.
259. Schiffrin D. *Approaches to Discourse* / D. Schiffrin. – Oxford, 1994. – 470 p.
260. Stubbs M. *Discourse Analysis : The Sociolinguistic Analysis of Natural Language* / M. Stubbs. – Oxford : Blackwell, 1983. – 272 p.
261. Werth P. *Text Worlds : Representing Conceptual Space in Discourse* / P. Werth. – N. Y., 1999. – P. 1-4, 46-51.