

яких відносяться семантика підмета та доповнення, їх граматична характеристика, обставини, тощо, наприклад: *Il souffla de dessus* – результативність; *il souffla une fois* – однократність; *il souffla plusieurs fois (à plusieurs reprises)* – багаторазовість.

Значенням граматичного виду є граматичне значення, яке постійно визначає граматичну форму видової опозиції. Значення граматичного виду носить системно-структурний характер. Тоді як до значень способів дії у французькій мові відносять будь-які характеристики протікання дії, що виникли як результат взаємодії значень дієслівних і недієслівних засобів.

Кожен спосіб відрізняється за методом подання дії, тим, як він співвідносить дію з об'єктивною реальністю та суб'єктивним сприйняттям мовця. Окрім того, залежно від способу варіює сполучення модальних і темпоральних значень. Єдиний спосіб, в якому категорія часу отримує своє повне вираження, це індикатив (у способах *Subjonctif* та *Conditionnel* категорія часу виступає відносною та нерегулярною). А одна й та сама дієслівна форма дійсного способу виконує низку функцій: 1) розташовує дію у одному з часових планів (минуле, теперішнє, майбутнє); 2) реалізує відношення передудання, одночасності або слідування у часовому просторі; 3) актуалізує дію; 4) створює уявлення про часові рамки перебігу дії. П. Імбс доповнює список названих вище функцій ще однією: розташування дії у подільному та неподільному темпоральному просторі. На його думку, неподільний час – це часовий план, який не піддається традиційному розподілу на минуле, теперішнє та майбутнє. За кожною часовою формою закріплюється первинна та ряд вторинних функцій, які забезпечують різноманітність темпоральних значень та відтінків.

Категорія часу – одна з основних категорій дієслова. Ядром граматичної категорії часу є дієслівний час, поняття про який потрібне для локалізації подій, які мовець співвідносить із собою, з моментом мовлення. Можливості дієслівних форм у відображенні часу розглядаються дослідниками як на рівні висловлювання (В. Г. Гак, Т. В. Булигіна, Ж.-П. Конфе), так і на рівні тексту (І. Р. Гальперін, З. Я. Тураєва, Ж.-П. Декле, Ж. Клебер). В останні десятиріччя українські вчені – О. І. Чередниченко, В. Б. Бурбело, І. Р. Вихованець – активно проводять стилістичні дослідження вираження категорії часу. В більшості наукових праць дослідження проводяться на матеріалі художніх текстів й розмовної мови. Проте, тексти функціональних стилів, зокрема офіційно-ділового стилю, внаслідок їх сталості дозволяють глибше проаналізувати співвідношення граматичного часу дієслова з лексичними одиницями, особливостями соціально-мовленнєвої ситуації при визначенні часової семантики.

Використана література:

1. Бюлер К. Н. Теория языка / К. Н. Бюлер. – М.: Прогресс, 1995.
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом. – М.: Прогресс, 1992.
3. Орлов В. В. Французьке дієслово / В. В. Орлов. – Одеса: Фенікс, 2005.
4. Тарасова Е. В. Время и темпоральность / Е. В. Тарасова. – Х.: Основа, 1992.
5. Фунтова Ю. С. Своєрідність функціонально-семантичного поля темпоральності мови / Ю. С. Фунтова // Вісник Запорізького держ. ун-ту. Серія мовознавство. – 2007. – Вип. 3.
6. Confais J. P. Temps, mode, aspect / J. P. Confais. – Paris, 1995.

Аннотація

Теоретические проблемы, связанные с определением языковых средств, позволяющих образовывать модально-временной план высказывания, с возможностями глагольных форм передавать время в различных функциональных стилях французского языка постоянно находятся в центре внимания зарубежных и отечественных ученых. Несмотря на это, некоторые вопросы взаимодействия языковых категорий и экстралингвистических факторов при образовании темпоральной семантики все еще остаются недостаточно изученными.

Annotation

Foreign and domestic scientists investigated theoretical problems related to definition of language means that create modal and temporal plan of a statement. Besides, possible forms of tense expression in different functional styles of French were also examined. Despite this, during the temporal semantic speech creation, some points of language categories interaction and extralinguistic factors are not learned enough yet.

УДК 37.016:82-991.1

Жданова О. Л.

РОЛЬ МОВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАУКОВИХ ІДЕЙ М. М. БАХТІНА

Реалії сучасної шкільної освіти вимагають від науковців та вчителів всебічне висвітлення та оцінку здобутків минулого, переосмислення їх з позиції сьогодення для творчого використання раціональних ідей, збагачення ними арсеналу педагогічних засобів сучасної школи. У зв'язку з цим розглянемо деякі аспекти теорії мовчання, розробленої видатним російським філософом та літературознавцем

М. М. Бахтінін, та шляхи використання мовчання на уроках літератури в школі.

Бахтін визначає, що мовленнєвий акт не обмежується тільки словами; що жести, зітхання, вигуки, позіхання, сміх являються формами безсловесного вираження, можуть бути відповіддю або звертанням та наповнені змістом. Продовжуючи розвивати свою ідею, Бахтін підкреслює, що “в деякій мірі можна говорити одними інтонаціями”. Іноді вимовлене слово не має ніякого семантичного значення, а тільки служить для того, щоб бути “матеріальним носієм потрібної нам інтонації” [4, с. 389].

Хоча бахтінська теорія про мовчання не є провідною в його творчості, вчений наполягає, що мовчання також може говорити; що мовчання може швидко прийняти позицію висловлювання у “ланцюжку мовленнєвих відносин” [2, с. 187]. Зв'язок між мовчанням та словом, як вказує Бахтін, якісно відрізняється від “механістичних та фізіологічних” зв'язків, що існують між тишею та звуком. Завдяки своїм змістовним відносинам, мовчання та слово разом створюють “особливу логосферу – єдину та безперервну структуру” [4, с. 357].

Бахтін стверджує, що мовчазне “пасивне розуміння” може водночас мати й “активно-відповідний характер”. Це відбувається тоді, коли “слухач, який сприймає та розуміє значення того, про що йдеться мова, одночасно займає ... активну відповідну позицію; інакше кажучи, погоджується або не погоджується зі сказаним, доповнює, застосовує його, готується до виконання та ін.” [2, с. 169]. Це ствердження ще раз підкріплює точку зору Бахтіна про те, що певний вид мовчання може взяти на себе роль висловлювання.

За Бахтінін, мовчання та слово не стоять відособлено, так само як і їхні значення. Те, що слова можуть порушити мовчання “персоналістично та осмислено” дозволяє нам припустити, що й мовчання може зруйнувати слова так само істотно та осмислено [4, с. 357].

Відповідно філософії причетності Бахтіна, слово – це завжди вчинок. За Бахтінін, необхідною ознакою будь-якого комунікативного висловлювання являється його спрямованість або “адресованість”. Інакше кажучи, кожний мовленнєвий акт включає у себе адресанта та адресата, набуває значення тільки у контексті, у визначений час та у конкретному місці. В деяких ситуаціях мовленнєвого акту мовчання теж може стати різновидом форми відповіді. Більше того, у конкретній ситуації, мовчання, як й слово, може бути вчинком; приміром є повна відсутність слів у знак протесту. Людина може стати мовчазною у відповідь на образливу, неприємну заяву або подію.

У своїх робочих записах 1960–70-х років, вчений намічає ряд питань для подальшого дослідження проблеми мовчання та його різноманітних форм. Підсумовуючи бахтінські погляди, підкреслюємо, що мовчання не являється простим не-говорінням, воно є “виразним стримуванням від людського висловлювання” [3, с. 376].

Пов'язуючи теоретичні ідеї Бахтіна зі шкільною літературною освітою, Фармер Ф. звертається до таких питань: як учительський відгук на учнівську письмову роботу може підкреслити діалогічну природу висловлювання; як письмові самостійні завдання можуть діалогічно та, навіть, інтертекстуально спонукати учнів до використання раніше здобутих знань з літератури; як навчити учнів “чути і розрізняти різноманітні голоси в літературних творах, та потім використовувати їх у своїх творчих роботах, тобто, роблячи ці голоси своїми власними” [8, с. 71].

Розвиток мовлення учнів являється важливою часткою системи літературної освіти. Одним із завдань, що стоїть перед вчителем літератури, є розвиток в учнів уміння слухати та запам'ятовувати. У методичній науці склалася думка, що рецептивне оволодіння мовою потребує менших зусиль, ніж репродуктивне [5, с. 391]. Формування навичок аудіювання, тобто одночасне сприймання і розуміння усної мови, відбувається через внутрішній активний та комплексний процес аналізу та синтезу різнорівневих мовних одиниць, в результаті чого відбувається сприйняття і смислова переробка інформації. Предметом аудіювання є чужа думка, закодована в тексті і підлягає розпізнаванню. Зрозуміло, що такий складний процес аналізу та синтезу потребує деякий час на реалізацію. Аудіювання віддзеркалює бахтінську концепцію про “внутрішнє переконливе слово”. За Бахтінін, “внутрішнє переконливе слово у процесі засвоєння тісно сплітається зі своїм словом ... Його творча продуктивність полягає у тому, що воно пробуджує самостійну думку та самостійне нове слово” [1, с. 101]. Мовчання учнів на уроці традиційно сприймається як відсутність розуміння. Майкл Б'юдон бачить в такій неявній поведінці учнів та їхньому мовчанні процес осмислення інформації та залучення до “внутрішнього переконливого дискурсу”, під час якого учні намагаються поєднати новий матеріал зі своїм минулим досвідом [7].

Один із шляхів заохочення “продуктивного мовчання” на уроці літератури є постійні тренування та вправи. Вчитель поезії М. Нельсон починає заняття з п'ятихвилинної безмовної медитації; також призначає 15 хвилин щоденної медитації вдома, ведення журналу, де записуються твори, уривки з поезії та особисті спостереження [6, с. 96].

Важливим етапом вивчення поезії є підготовка до сприйняття ліричного твору. Знання та навички, які отримують учні на цьому етапі, мають викликати у них інтерес до вірша, що вивчатиметься, почуття нетерплячого очікування чогось незвичайного. Б. Борейн рекомендує проводити екскурсії на природу з ціллю не тільки спостерігати за природними явища, а й слухати тишу. На екскурсії учні разом з вчителем виконували вправи на підвищення чуттєвого сприйняття: не відволікаючи увагу ні на що, визначити що можна почути або побачити або відчути або торкнутися. Важливість таких вправ у тому, що нові навички

учнів максимально сконцентрують їхню увагу під час слухання та вивчення ліричного твору [6, с. 91-92].

Однією із форм мовчання, за класифікацією Бахтіна, являється мовчання-шанобливість, адже таке мовчання є “єдиним гідним вираженням людини перед предметом шанобливості” [3, с. 376]. Як глибинний світ розкривається у благоговінні та шанобливості, так й різні емоції та почуття виникають в учнів після першого читання ліричного твору, демонструючи їхнє ставлення до почутого, пережитого. У методичній науці “мовчазний” етап у вивченні ліричного твору називають “навчальною паузою”, головна мета якої є дати можливість учневі самостійно визначити естетичну цінність твору [5, с. 296-297].

Досвід С. Кіршнер доводить, що мовчання може підсилити навчальну діяльність. Під час обговорення літературних творів виникали вимушені паузи під час передачі мікрофону з рук в руки створювали моменти мовчання та простір, у якому учні мали можливість уважно подумати над сказаним та побудувати свої висловлювання, що переростали у змістовну розмову. Досвід яскраво підкреслює, що тиша й мовчання можуть активізувати рефлексивні та когнітивні здібності учнів, укріпити впевненість у своїх силах, підвищити активність на уроці [6, с. 96].

Підсумовуючи значення та роль мовчання на уроках літератури, визначаємо, по-перше, мовчання дозволяє учням зосередитись на своїх думках, дає час на обдумування, результатом чого є більш змістовні відповіді. По-друге, для учнів, які не володіють красномовністю, хвилини мовчання дають можливість зібратися з думками, висловитись та відчутти важливість своєї участі у бесіді. По-третє, мовчання є оптимізуючим прийомом для сприймання та засвоєння нового матеріалу. Крім того, мовчання допомагає у ситуаціях занепокоєння, страху, депресії в учнів. Наостаннє, мовчазне та уважне слухання один одного створює демократичну атмосферу у класі.

Використана література:

1. *Бахтин М. М.* Теория романа (1930–1961 гг.) / М. М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 3. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 880с.
2. *Бахтин М. М.* Работы 1940-х – начала 1960-х годов / М. М. Бахтин // Собр. соч.: В 7 т. – Т. 5. – М.: Русские словари, 1997. – 732 с.
3. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960-х – 1970-х гг. / М. М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 6. – М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 2002. – 800 с.
4. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
5. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник / Л. Ф. Мірошниченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
6. *Baurain B.* Teaching, listening, and generative silence // Journal of Curriculum Theorizing. – 2011. – Vol. 27. – № 3. – P. 89-101.
7. *Beaudoin M. F.* Learning or lurking? Tracking the invisible online student // The Internet Higher Education. – 2002. – № 5 (2). – P. 147-155.
8. *Farmer F.* Saying and silence: listening to composition with Bakhtin / F. Farmer. – Logan, Utah: Utah State University Press, 2001. – 172 p.

Аннотация

В школьной практике молчание обычно воспринимается как негативное явление. Научные взгляды М. М. Бахтина на молчание открывают новые перспективы относительно переоценки роли молчания на уроках литературы.

Ключевые слова: М. М. Бахтин, теория молчания, методический приём, литература.

Annotation

In the school setting silence has traditionally been seen as a negative phenomenon. Mikhail Bakhtin's view on silence opens new perspectives regarding the reevaluation of the role of silence in a literature classroom.

Keywords: Mikhail Bakhtin, theory of silence, teaching technique, literature.

УДК 378.016.81.112.2

Микитенко А. В.

ОСНОВНИ СПОСОБИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ МОВНОГО ВУЗУ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

Вивчення іноземних слів є одним із перших кроків оволодіння мови. Ось чому є досить важливим опанування різноманітними методами запам'ятовування нових слів і визначення найбільш ефективного власне кожним студентом для себе.

Існує велика кількість різноманітних способів запам'ятовування нових слів. Деякі досить часто застосовуються студентами, інші – рідше. В першу чергу це залежить від їх індивідуальних особливостей. Тому для виявлення найбільш ефективних методів запам'ятовування нових німецьких слів було проведено анкетування серед студентів, які вивчають німецьку мову у мовному вузі. Серед запропонованих варіантів були наведені наступні: метод асоціацій, метод карток, метод синонімічного ряду, метод запам'ятовування слів фразами, метод складання речень/розповіді.