

активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

Отже, оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати закономірність: *чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевиднішою її результативність.*

Література

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 226 с.
2. Виготський Л.С. Речь и мышление. – М., 1934. – 347 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К: Либідь. –1997. – 647 с.
4. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. – Автореф. докт. дис., М., 1973. – 68 с.
5. Науменко Т.И. Активизация речи детей ранего возраста в дошкольных учреждениях. – Автореф. канд. дис. – К., 1991.– 36 с.
6. Рубинштейн С.Л. Речь. Основы общей психологии. –М.: Педагогика, 1989. –Т.1. – 583 с.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 217 с.

Н.М.Шарманова,

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АФОРИЗМІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ РІДНОЇ (УКРАЇНСЬКОЇ) МОВИ

В статье освещены лингводидактические принципы усвоения школьниками афоризмов, подана система методических рекомендаций по их изучению в современных условиях обучения украинскому языку.

The article covers of the development of learning of pupil's of the aphorisms, the system of rhetorical recommendations for learning in modern lessons on Ukrainian language learning.

Стратегія мовної освіти визначена одним із пріоритетів розвитку вітчизняної освіти [1; 2], покликаних забезпечити систему “моніторингу та здійснення аналізу динаміки і характерних тенденцій розвитку етномовних процесів” [2, 4].

Мова відіграє провідну роль у формуванні духовно багатой особистості, яка “вільно володіє усіма засобами рідної мови у процесі комунікації, відзначається свідомим ставленням до мови, високою мовною компетентністю” [7,178]. Зважаючи на освітньо-дидактичні й соціокультурні функції української мови на сучасному етапі державотворення, її навчання в загальноосвітніх школах, закладах гуманітарного профілю орієнтується на плекання національної еліти в усіх сферах суспільного життя, яка здатна забезпечити успішний розвиток нації. Як форма вияву української ментальності мова є об’єктом пізнання, засобом оволодіння відомостями з інших галузей знань, засобом передачі культурних надбань людства й естетичного сприйняття дійсності.

Розвиток і збагачення мовленнєвої культури учнів на етнопедagogічних, лінгвокраїнознавчих засадах здійснюється в шкільному курсі рідної мови шляхом використання афористичної мудрості. Афоризм виступає засобом конденсації софійної думки, у якій “відбито й актуалізовано основні життєві цінності нашого народу” [3, 31]. У мовознавстві афористичний вислів (АВ) розглядається як особливий естетичний знак (В.Калашник), мовний знак культури (С.Єрмоленко). Українська афористика становить інтелектуальну царину універсальних і національних культурних смислів, духовну субстанцію, “яка зберігає оцінки діянь визначних особистостей, взаємин соціальних верств і груп в українському соціумі” [11,5].

Проблемним до сьогодні в мовознавчій науці залишається саме питання визначення лінгвістичного статусу афоризмів. **Афоризм** кваліфікується як логічне, образне судження узагальнюючого характеру, що в категоріях раціонального / парадоксального відбиває навколишній світ і виступає еквівалентом предикативної структури: *Найбагатший той, хто володіє рідною мовою* (В.Голобородько); *Рідна мова – це найособистіша і найглибша сфера існування свого “я”*

(І.Дзюба); *Відтоді, як винайшли мову, люди не можуть між собою домовитися* (Х.Ягодзінський). Відсутність єдиного витлумачення сутності афоризму, диспропорція між рівнем теоретичної розбудови афористичних проблем в україністиці й реальним побутуванням АВ у мовній системі засвідчують, що афоризм є малодослідженим феноменом у вітчизняному мовознавстві. Зважаючи на це, у шкільному курсі вивчення мови він лише принагідно згадується при засвоєнні фразеології, хоча має досить потужний навчально-виховний, розвивальний потенціал.

Мета нашої статті полягає у висвітленні лінгводидактичного аспекту вивчення афоризмів у шкільному курсі української мови. Мета розвідки передбачає розв'язання таких завдань: 1) розкриття основних методичних підходів до навчання афористики в школі; 2) розроблення системи рекомендацій при засвоєнні мовної афористики з урахуванням основних принципів української лінгводидактики.

Мовна ідентифікація афоризмів у зарубіжному й вітчизняному мовознавстві традиційно проводиться в межах об'єкта фразеології (М.Алефіренко, В.Архангельський, Ж.Колоїз, О.Кунін, В.Мокієнко, О.Молотков, Л.Скрипник, В.Телія, Г.Удовиченко, В.Ужченко, І.Чернишова, М.Шанський та ін.). У сучасній лінгводидактиці встановлена традиція вивчати фразеологію в широкому розумінні, зараховуючи до її одиниць афоризми, крилаті вислови (загальновідомі АВ), прислів'я й приказки. Відповідно методичний аспект вивчення афористики розглядаємо з позиції традиційної методики фразеології.

Грунтовні лінгводидактичні дослідження в галузі фразеології належать Л.Кожуховському, Т.Коршун, А.Орг, М.Пентилюк, С.Тер-Минаєвій, В.Ужченку, Т.Ужченко та ін. Так, В.Ужченко вважає прислів'я, приказки й крилаті вислови специфічними одиницями, побудованими за моделями речень і вказує на доцільність оперувати термінами популярного вжитку. Вчений зазначає, що робота з крилатими висловами є найбільш ефективною в старших класах, бо "це вимагає від учнів певної начитаності" [10,7]. Вузлові питання вивчення фразеології

знайшли ґрунтовне висвітлення у вітчизняних лінгводидактичних працях останніх років [4, с. 184-190; 5, с. 110-131]. З урахуванням методологічних, психологічних і власне лінгвальних чинників, комплексу інноваційних процесів, що відбуваються в системі мовної освіти, розкрито в них теоретичні засади засвоєння фразем у шкільному курсі рідної мови (у тому числі зі структурою речення).

Проте щодо вивчення власне мовної афористики в школі, то слід зазначити про недостатність висвітлення у методиці цього питання, оскільки спостерігаються лише принагідне звернення до вказаної проблеми. Такий вузько дидактичний підхід, на нашу думку, пояснюється дискусійним статусом самої мовної одиниці й відсутністю в науковій літературі методичних рекомендацій стосовно специфіки вивчення АВ у школі.

У системі лінгводидактичних понять і термінів **афоризм** визначається як “короткий, виразний, найбільш влучний, яскравий і точний усталений за формою вислів” [9, 20].

Відповідно до нових програм (із 12-річним терміном навчання) афоризми разом з крилатими висловами й пареміями (прислів'ями, приказками) включені до розділу “Фразеологія”, основу якого складають відомості про власне фразеологічні одиниці (ідіоми) та їхні джерела. Вказані поняття засвоюються учнями в комплексі при опануванні мовної змістової лінії на окремих уроках основної школи – у 5-6 класах (у загальноосвітніх закладах з рідною мовою навчання) і 5 класі (з російською мовою викладання) [7, 34] – або ж старшої школи, зокрема в 10 класі з поглибленим вивченням української мови [8, 196]. Слід зазначити, що в старших класах перевага надається стилістичним можливостям фразеологізмів (й АВ, хоча, на розсуд учителя). Важливим інноваційним компонентом навчання мови, зокрема для реалізації мовленнєвої й соціокультурної змістових ліній, вважаємо використання афоризмів, крилатих висловів, паремій. Установлення за їх допомогою при засвоєнні усіх розділів науки про мову, майже на кожному уроці, внутрішньопредметних зв'язків “забезпечує можливість послідовно збагачувати мовлення учнів цими такими необхідними засобами” [7, 7].

Ознайомлення учнів 5-6 класів з АВ можна поглибити шляхом виконання системи рівневих завдань, а саме:

I (рівень А – полегшений). Записати й вивчити напам'ять афоризми – короткі влучні повчальні вислови; усно пояснити їх зміст:

- а) *Не маю зла до жодного народу* (М.Вінграновський);
- б) *Правда людська – наша мати* (Л.Костенко);
- в) *Шукай змісту не в словах, а в думках* (П.Панч);
- г) *Можна все на світі вибирати, сину, вибрати не можна тільки Батьківщину* (В.Симоненко).

II (рівень Б – середній). Записати й вивчити афоризми; усно пояснити їх зміст:

- а) *Мого роду – сто доріг, сто століть у мого роду* (І.Драч);
- б) *Митцю не треба нагород, його судьба нагородила* (Л.Костенко);
- в) *Україно! Ти для мене диво!* (В.Симоненко);
- г) *Поезіє, красо моя, окрасо, я перед тебе чи до тебе жив?* (В.Стус).

III (рівень В – вищий). Записати й вивчити афоризми; письмово розкрити зміст (за вибором 1 вислів):

- а) *Я вірю в Бога – в Україну. Вона мій Бог і поводитир* (М.Вінграновський);
- б) *Мужність не дається напрокат* (Л.Костенко);
- в) *Народ мій є! Народ мій завжди буде! Ніхто не перекреслить мій народ!* (В.Симоненко);
- г) *Не вмирає душа наша, не вмирає воля* (Т.Шевченко).

IV (рівень В – вищий). Списати уривок поезії; підкреслити влучні вислови. Дати відповідь на питання: при вивченні якої теми – “Синоніми”, “Антоніми”, “Омоніми” – ви могли б використати виділені афоризми?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| <i>Поет не той, кому охота</i> | <i>Поет і в холод-завірюху</i> |
| <i>Слівцем побавитися красним.</i> | <i>Не кутає душі своєї.</i> |
| <i>А той, кому чиясь турбота</i> | <i>Не той, що має хист і</i> |
| <i>порох,</i> | |
| <i>Пече у серці болем власним.</i> | <i>Але відсиджується тихо.</i> |
| <i>Не той, у кого тільки й духу,</i> | <i>А той поет, хто б'є на</i> |
| <i>сполах</i> | |

Що вниз пливати, за течією...
лихо (О.Підсуха).

Раніше, ніж проснеться

Після виконання таких завдань, що відзначаються градацією ступеня складності, учні 5-6 класів зможуть глибше усвідомити поняття про афоризм і його стилістичні особливості. Варто наголосити на джерелах у відібраних для роботи АВ – з української літературної мови. Для узагальнення знань, практичних умінь і навичок філолог може запропонувати учням такі питання:

- Що таке афоризм?
- Які ви знаєте джерела афористики?
- З якою метою автори вашого підручника з мови використовують для текстів вправ афоризми?
- Яка роль афоризмів у мовленні?

При вивченні мови в курсі основної школи доцільним буде подати учням ряд влучних АВ, які б допомогли здійснити експресивно-естетичну оцінку навколишнього світу й створити власні творчі висловлювання, наприклад: *Зрадити в житті державу – злочин, а людину – можна?* (Л.Костенко); *Україно! Ти для мене диво!* (В.Симоненко); *В своїй хаті – своя й правда, і сила, і воля* (Т.Шевченко).

Засвоєння афористики, як і опанування фразеології [4,185], ґрунтується на базових загальнодидактичних принципах: науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою тощо. "Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, особистість учня вимагає організувати навчання мови з урахуванням ще й таких принципів, як гуманізація та гуманітаризація; єдність національного та загальнолюдського" [4,37], що виразно представлено при вивченні АВ. При цьому виклад теоретичних понять має спиратися й на лінгводидактичні принципи, що зумовлюється особливостями мовних явищ. Оскільки при освоєнні української фразеології в старшій школі велика увага приділяється релевантним ознакам фраземи, то й при вивченні теоретичних засад афористики також слід наголосити на основних рисах АВ. Варто у цьому випадку використати компаративний метод і метод аналізу мовних явищ.

Застосування цих методів активізує пізнавальну діяльність учнів і забезпечує вищий рівень засвоєння теоретичних положень теми. Так, використовуючи компаративний метод, вчитель розкриває перед школярами специфіку кожної мовної одиниці, відмежовує афористичні явища від лексичних, фразеологічних, синтаксичних.

Порівняння лінгвоодиниць різних рівнів дозволяє школярам усвідомити відмінності між АВ і словом, АВ і власне фразеомою, АВ і реченням. При цьому доцільно підбирати мовні факти, близьких за семантикою, та загальне значення яких представлено по-різному – або окремими асоціаціями, або ж комплексом образів, наприклад:

- лексеми *поезія, поет, поетичний*;
- фразеологізми *поетичне безладдя, поетична правда*;
- афоризми *Поезія – це прекрасна мудрість* (В.Симоненко); *Поетична мова – це найприродніша мова* (Леся Українка);
- синтаксеми *Франко – поет, що випробував себе у найрізноманітніших жанрах ліричної, ліро-епічної поезії* (О.Білецький); *Важко сказати, яка діяльність була для Маланюка головною – поетична чи культурно-філософська* (С.Грабовський) тощо.

Учні з'ясовують, що основними ознаками фразеологізму виступають єдність значення, компонентний склад, варіативність, наявність переносного значення, неперекладність на іншу мову, експресивність й оцінність, стилістичне забарвлення (використання здебільшого в розмовному мовленні), еквівалентність слову [4,185]. Зіставлення АВ із лексемами, фразеологізмами, реченнями засвідчує, що афоризм має ряд власних **диференційних ознак**, які відрізняють його від інших одиниць мови: 1) оригінальність; 2) універсальна референція, високий ступінь абстрактності; 3) семантична цілісність; 4) наявність категорій загальночасовості й узагальненого суб'єкта; 5) еквівалентність реченню; 6) експресивність, метафоричність; 7) дидактичність.

Отже, специфікою засвоєння лінгвістичних понять з курсу фразеології в основній школі та удосконалення знань, умінь і навичок учнів з культури мовлення, стилістики й

риторики в старших класах є звернення до афоризму як комунікативної одиниці. Удосконалення під час навчального процесу рецептивних, робота над продуктивними видами мовленнєвої діяльності, розроблення вчителем творчих завдань з використанням АВ сприятимуть самовираженню особистості, підвищенню інтелектуальної та мовної компетентності школярів, збагаченню їх активного словника. Включення до уроку (а перспективніше – до підручника) з української мови наведених вище видів вправ і завдань, на наш погляд, поглибить теоретичні відомості, практичні уміння й навички з мовної афористики. Інтерпретація афористичних одиниць дозволяє “формувати національно-мовну свідомість і духовність;...пізнавати за словами й граматичними формами національне світосприймання, ментальність українського народу” [8,179], що визначають основні завдання навчання рідної мови на нових концептуальних засадах мовної освіти в Україні.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – 64 с.
2. Заходи Міністерства освіти і науки України щодо реалізації положень і завдань Державної програми розвитку і функціонування української мови на 2004-2010 роки // Українська мова й література в середніх шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 6. – С. 4-6.
3. Калашник В. Українська поетична афористика як джерело естетичного сприймання основних життєвих цінностей // Українська духовна культура в системі національної освіти. –Х.: ХДУ, 1995. – С. 31-33.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
5. Практикум з методики навчання української мови / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-12 класи. – К.: Перун, 2004. – 100 с.

7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
8. Програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Рідна мова. 8-11 класи / В.Тихоша // Українська мова й література в середніх шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 4. – С. 179-203.
9. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
10. Ужченко В. Вивчення фразеології в середній школі: Посібн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 175 с.
11. Українська афористика. – К.: Просвіта, 2001. – 320 с.

І.Бугайова

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

В статтє освещаютя проблемы оптимизации учебного процесса, предусматривающее усвоение литературных знаний, в частности, изучение художественных явлений и отдельных текстов. Автором статьи рассмотрено теоретико-методологические основы обучения литературе с точки зрения активизации познавательной деятельности учеников способами словарной работы.

The article highlights the problem of improviry the teaching process in terms of mistering knowledge of literature, in paticular studying artistic trends and separate texts. The author investistigates theoretical and methodical basis of teaching literature from the point of view of cognitive activity by means of learning the vocabulary.

Проблема формування й активізації пізнавальної діяльності в науці вивчається й порушується вже давно і має ґрунтовну методологічну основу, яка спирається на діалектику, логіку й теорію пізнання. В аспекті комунікативності новими цікавими підходами у теоретичних дослідженнях навчально-пізнавальної діяльності в гуманітарних галузях є

феноменологічний, семіотичний, герменевтичний, в основі яких знаходимо погляди Ф.Бацевича, Г.Гадамера, С.Квіта, В.Нішанова, Г.Почепцова, П.Рікера, М.Хайдеггера, Й.Хейзінга, Г.Шпета, К.Юнга та ін.

Сприйняття мови, інформації – це багатоаспектне і складне явище, яке стало інтердисциплінарною сферою досліджень гуманітарних та інших наук. З давніх часів філософи виявляють інтерес до мови та її сприйняття (розуміння) співвідношення картини світу й знання через процеси пізнання. Х.-Г.Гадамер наголошував на тому, що мова є універсальним середовищем, у якому здійснюється розуміння, а засобом розуміння є тлумачення. Таким чином, за допомогою мовних засобів, у формі аналітико-синтезуючої розумової діяльності (опосередковано, абстрактно й узагальнено) відображається світ і дійсність, що на наш погляд, має методологічне значення. Це положення тісно пов'язане із феноменологічним, семіотичним та герменевтичним підходами до визначення пізнавальної діяльності. Якщо феноменологія виступає як засіб аналізу чистої свідомості та іманентних, апіорних структур людського існування, а також функціонування ідеальних значень структур свідомості в мові й психологічних переживаннях людини (за Гуссерлем), то інше місце належить семіотиці. Оскільки мова – це й система знаків, за якими передається інформація, і в той же час, за визначенням М.Хайдеггера, мова є “оселею” буття, а людина завдяки мові, є “близькою” до буття, є “пастирем...буття” [2,230], то за допомогою знакових систем, ґрунтуючись на основах семантики та прагматики, науковці ближче підходять до вивчення виражених носіями інформації певних смислів.

Тлумачення слів і понять та їх інтерпретація в текстах і дискурсах є проблемою сучасного навчання, але в пізнанні людиною світу це не нова проблема. Одним із філософських напрямів, яке тлумачить та інтерпретує слова й тексти, є герменевтика, що покликана розв'язувати загальні проблеми комунікації – “з'ясувати та пояснювати точки зору з того чи іншого приводу, віднаходячи спільний ґрунт для розмови, обміну думок, розуміння проблеми” [1,139-140]. Російський філософ В.Нішанов, зокрема, виділяє три основні напрями у дослідженнях дискурсів: філософсько-методологічний, логіко-лінгвістичний та

психологічний. У межах філософсько-методологічного напрямку розуміння розглядається як пізнання, пояснення, раціональність, знання, картина світу, інтерпретація, тлумачення. У логіко-лінгвістичному, а також у літературознавчому напрямах розуміння ним зіставляється з такими категоріями, як смисл, текст, мовна комунікація, використання знання, фрейм, сценарій, діалог тощо. У рамках психологічного напрямку розуміння пов'язується з поняттями “діяльність”, “дія”, “спілкування”, “міжособистісні стосунки” [1,97-98].

С.Квіт, досліджуючи герменевтику як науку інтерпретації текстів, сформулював три такі рівні інтерпретації: **перший, філософський рівень** передбачає пояснення з точки зору відповідей на метафізичні питання (за філософською герменевтикою М.Хайдеггера). Вчений відзначає, що інтелектуальна діяльність такого роду піддається типологізації лише за способом мислення, але не прив'язується до конкретного знання, або досвіду культурної традиції, крім самої мови й суб'єкта мислення. Отже, філософствування – це чисте міркування і, як правило, воно безпосередньо не є підставою для оцінки тексту; **другий, критично-філософський рівень** (теорія архетипів К.Юнга і структуралізм Р.Барта), окреслює наявність так званих критично-філософських стилів (практичні дослідницькі методології), які пропонують ту чи іншу систему інтерпретації тексту. Він, з одного боку, поданий з відповідним філософським обґрунтуванням, а з іншого – проектується на певну ідеологію; **третій, ідеологічний рівень**, за твердженням дослідника, створює жорстку систему нормативів, висуваючи на перший план вимогу до тексту, а не потребу його зрозуміти (соціалістичний реалізм, постмодернізм як фетишизований лібералізм) [3,140-141], як бачимо, відчутні паралелі з середньовічними герменевтикою, екзегетикою, гомілетикою.

Г.Шпет у своїх працях “Естетичні фрагменти”, “Внутрішня форма слова” виділяє два основних напрямки в герменевтиці: один визнає багатозначність інтерпретації, інший веде до однозначності тлумачення [4,180]. В основі цього розрізнення лежить саме поняття смислу, що містить в собі або предметно-об'єктивне, або психологічно-суб'єктивне. Тобто на

першому рівні слово-знак тлумачиться і вказує на предмети та об'єктивні відношення між ними. На другому рівні - слово виявляє наміри, бажання й уявлення адресанта з його довільними інтерпретаціями смислів... Слово здається багатозначним лише до тих пір, доки воно не використане для передачі значення, або, невідомо для передачі якого значення воно існує... Розкриттям цих цілей є аналіз не значення, а намірів автора, які можуть мати свою риторичну форму (алегорії, втілення, притчі тощо). Тлумачення значень слів як завдання інтерпретації, таким чином, повинно мати не лише значення, як таке, але й повинно брати до уваги і безліч форм користування словом, і психологію користувача [4,226]. Науковець акцентує увагу на особистості, яка сприймає, інтерпретує й передає значення слів у певному контексті, оскільки "ізольоване слово... не має смислу, воно не є логос. Воно лише слово повідомлення, хоча і є вже і засобом спілкування" [4,389-390]. До засадничих елементів герменевтики він включає Слово, Контекст, Особистість як реальних учасників комунікативного ланцюжка. Тому шляхами до інтерпретації слова-думки є розмежування їх значень і смислів у формі й змісті тлумачень. Значенням він вважає „той різноманітний набір, зафіксований словниками; смисл якого полягає в площині одного розуміння, що виникає в даному контексті" і є пошуком нової системи об'єктивності, науковості будь-якого направлення пізнання [4,265].

Етнолінгвісти переконані, що людина сприймає й пізнає світ крізь категорії рідної мови чи (+) іншої мови, які орієнтують її у процесі соціалізації – адаптування до умов соціуму, культури, норм суспільства. Але в когнітивній діяльності людини закладене певне протиріччя щодо використання мови, оскільки в пізнавальних і навчальних процесах істотну роль відіграє наука, практична та перцептивна діяльність (пов'язана з безпосередніми відчуттями), яка, уточнюючи, формує концептуальну (поняттєву) картину світу, що не завжди відповідає мовній. Тому слід говорити не про мовний детермінізм (обмеження), а лише про частковий вплив мовних категорій на пізнавальну діяльність [1,255]. У щоденній

практиці вчителі та учні стикаються з подібною проблемою – розмежуванням трактувань понять у підручниках, що сьогодні є особливо важливим.

Отже, сприйняття, осмислення, запам'ятовування інформації, оперування поняттями, судженнями, умовиводами з певною інтерпретацією у спілкуванні – це не лише пізнавально-розумова діяльність, а й науково-навчальна, яка потребує нових активізуючих ідей. Школярі повинні чітко усвідомлювати розумові завдання, знати основні шляхи пошуку розв'язання задач; вміння ж мислити полягає, перш за все, у правильному використанні розумових операцій. Для цього необхідна цілеспрямована робота вчителя з формування і вдосконалення розумової діяльності учнів. Викладаючи новий матеріал, абстрагуючи суттєві ознаки, він класифікує і узагальнює їх, розмірковує, доводить, заперечує, формулює висновки, намагається сформулювати в учнів наукові поняття, порівнюючи між собою предмети, явища, факти, події. Як бачимо, головною умовою навчально-пізнавальної діяльності учнів є ефективна управлінсько-педагогічна діяльність.

Питання активізації пізнавальної діяльності учнів з урахуванням словникової роботи під час вивчення гуманітарних дисциплін різноаспектно розглядається у працях Т. та Ф.Бугайко, В.Власова та О.Данилевської, О.Гісема та О.Мартинюк, Н.Дайрі, В.Демиденка, В. та І.Забіяки, А.Каніщенко та Л.Солдатової, Л.Кулікової, Т.Лановик, І.Лернера, М.Литвина, В.Мисана, Л.Мовчун, Є.Пасічника та ін. Проблема обговорюється в науці та практиці з кількох причин: 1. Комунікація між суб'єктами в навчально-пізнавальному процесі здійснюється в рамках двох каналів: вербального й візуального. Оскільки вербальна комунікація ґрунтується на лексичних одиницях, що відповідають реаліям життя, то це приводить до поступового збільшення одиниць особистісного словника. Тому навчально-пізнавальний і комунікативний процеси потребують певної універсалізації сприйняття інформації, що уможливорює словникова робота як активізуючий та універсалізуючий фактор навчання. 2. Словникова робота у значенні пояснення слів при читанні й аналізі текстів (дискурсів) є значним фактором навчання літератури та її засвоєння учнями. Така робота потребує

ретельної науково-методичної розробки. 3. Постійна робота вчителя і школярів з термінологізації курсу, запам'ятовування та оперування поняттями й термінами на заняттях з літератури - умова стабільності знань учнів, їхньої активності й самостійності у навчанні. 4. Зацікавлення учнів словниковою роботою (висловлюваннями, фразеологізмами, афоризмами, пареміями) - основа формування їх пізнавального й пошукового інтересу. 5. Ігрові, пошуково-дослідницькі, проблемні методи, які використовуються у навчально-пізнавальній діяльності, концентруються у словниковій роботі - це стрижень активізації процесу навчання (такого підходу потребує, зокрема, викладання сучасних гуманітарних предметів).

Отже, **дефініція “словникова робота”** може бути наступною: оперування в процесі мислення й навчання поняттями, термінами, судженнями, що сприяє активізації словника учнів і формуванню у них вмінь правильно робити умовиводи.

З точки зору досліджуваної проблеми цікавими є нові напрямки гуманітарної науки (теорії мовленнєвої діяльності) – комунікативна лінгвістика й комунікативістика. Як відзначає В.Бацевич, ці галузі знань динамічно розвиваються, контактуючи з філософією (передусім теорією пізнання), логікою, семіотикою, психологією, соціологією, культурологічними напрямками гуманітарної науки. Центром уваги вказаних напрямків є проблеми мови, які ґрунтуються на ідеях когнітивного підходу до передачі й інтерпретації найрізноманітнішої інформації засобами знакових систем з використанням загального пізнавального механізму [1,11-12]. Створення, передача, сприймання, перетворення, зберігання й репрезентація інформації у навчальних ситуаціях існують в таких системах: “людина-людина”; “людина-посередник-людина” (“посередником” у даному випадку є вчитель-гуманітарій, комп'ютер, підручники, словники, енциклопедії та інші джерела). Важливим для дослідження навчально-пізнавальної діяльності та її активізації нам бачиться теоретичний потенціал комунікативістики, зокрема, методики і прийоми контент-аналізу. Не менш цікавими для розробки

нових шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів засобами словникової роботи є засадничі аспекти міжкультурної комунікації, серед яких найголовнішими вважаються аспекти, пов'язані з культурною традицією, соціальними чинниками й соціальними функціями спілкування, етнопсихологією, зі специфікою тезаурусної організації культурно-мовної спільноти. Вивчення названих аспектів у ракурсі пізнавальної діяльності є важливим, оскільки носії національної культури, зазвичай, метафорично описують свідомість людини, яка сформувалася у процесі оволодіння національною культурою у межах неповторної мовної картини світу (порівняно з науково-концептуальною). Крім того, кожна особистість включена в процес соціалізації, за яким вона адаптується до культури, умов соціуму та його норм. Найважливіша роль у цьому процесі належить соціальному досвіду попередніх поколінь, що передається наступникам засобами мови. Ці процеси відбуваються не стихійно, а контролюються суспільством (у нашому випадку зв'язки "людина-людина" трансформуються у такий варіант: "учитель-підліток"). Отже, "культурні знання засвоюються особистістю в тому обсязі й настільки глибоко, наскільки це необхідно для рольової діяльності... і стають ядром феномену, який називають національною специфікою мовлення і спілкування" [1,254]. Когнітивна діяльність людини лише певною мірою визначається національною мовою, оскільки в пізнавальних процесах істотну роль відіграє наука, практична та перцептивна діяльність, які формують концептуальну (поняттєву) картину світу. Отже, "слід говорити не про мовний детермінізм, а лише про частковий вплив категорій мови на пізнавальну діяльність людини" [1,255]. Таким чином, комунікативну модель пізнавальної діяльності можна подати у вигляді ланцюжка: **1. Фізичне сприйняття адресатом-реципієнтом повідомлення (тексту). 2. Розуміння ним інформації** (її "поверхневого" або прямого значення). **3. Співвіднесення адресатом інформації з контекстом знань** (у широкому сенсі). **4. Розуміння реципієнтом "глибинного" значення повідомлення. 5. Співвіднесення з фондом знань, пресупозиціями. 6. Інтелектуально-емоційне сприйняття**

повідомлення, усвідомлення його смислу, контексту та інтерпретацій адресанта. **7. Обмін думками**, інформацією, знаннями між адресатом і адресантом (за В.Бацевичем). У розгорнутому варіанті ця модель може бути висвітлена через процес розуміння. На предметному (денотативному) рівні в правій півкулі головного мозку формується цілісне уявлення щодо явища, про яке хоче розповісти мовець (адресант), або суб'єктивний смисл висловлювання. У внутрішньому мовленні адресата формується змістовий бік мовного знака – означуване (десигнат) й поступово формується “протопредикат” з аргументами і неозначеною рольовою структурою. Саме “протопредикат” зароджує й розгортає дію майбутнього висловлювання та лінеаризацію (лінійне розгортання) понятійно-рольової структури (ланцюжка) з кінцевим обміном інформацією між реципієнтами (адресант-адресат-адресант). У такий спосіб здійснюється інтерпретація усвідомленого смислу повідомлень (дискурсів у спілкуванні), їх тлумачення й переказ адресатом отриманої інформації (за ланцюжком): **1. Сприйняття** інформації, яке спирається на власне знання мовного коду – використання мовного знання. **2. Розуміння** відбувається паралельно лінійному сприйняттю мовлення – побудова і перевірка істинності (верифікація) інтерпретацій, інтенцій адресанта. **3. Створення** “поля напруги” між почутим (прочитаним, побаченим) адресатом й інтерпретацією адресанта. Це “засвоєння сказаного”. **4. Встановлення** того, що мається на увазі та стратегічного задуму адресанта (наприклад, автора твору). Це реконструкція намірів адресата. **5. Встановлення** міри розходження між власним (внутрішнім) і репрезентованим (модельним) світами. **6. Формування** тла розуміння при встановленні зв'язків усередині модельного і внутрішнього світів. **7. Пошук** “тональності” або “ключа” розуміння (згода мовців, що забезпечує цілісність результату і взаємодію модулів – дискурсу, тексту та ін.) [1,99-100].

Ілюстрацією до схеми “ланцюжка” пізнавальної діяльності, що спирається на роботу адресата (учня) зі словокодами – висловлюваннями (афоризмами) історичних осіб і є приклади пізнавальних завдань, подані в робочих зошитах з літератури та

історії для 5 класу, які використовуються в масовій практиці. Слід зауважити, що вивчення певних спільних тем з літератури дещо випереджає опанування учнями подібного історичного матеріалу. Тому розповідь **Учителя-адресанта 1** на уроці літератури про народні перекази та легенди (“Заснування Києва” і “Смерть Олега”), а також ознайомлення **учнів-адресатів** з текстами творів стануть тими базовими знаннями, з якими учні будуть порівнювати нову інформацію **адресанта 2-історика**. Спираючись на пропонований уривок тексту легенди, в якому звучать слова князя Олега: “Збрехав мені старий ворожбит! Від тебе, коню, тільки голий череп залишився, а я досі живу”, учням простіше буде виконати завдання: “...За легендою, що дійшла до нас із давніх часів, князь Олег помер випадково. Про причину смерті ти дізнаєшся, якщо у відповідній частині тексту легенди вставиш замість цифр букви”, запропоноване В.Мисаном, автором посібника “Робочий зошит з історії України учня 5 класу”. Інтегративна схема вербалізації думки адресата при вивченні матеріалу на основі міжпредметних зв'язках матиме такий вигляд:



Схема 1

Схема також розкодовується за таким алгоритмом: адресант 1 – адресат – ключ 1 – адресант 2 – адресат – ключ 2 – особистісний продукт адресата.

Отже, вербалізація думки адресата в процесі пізнавальної діяльності проходить такі етапи: 1) адресат інтерпретує повідомлення або дискурс мовця – вчителя-словесника; 2) звертається до мовних знань; 3) отримує модельний світ, включений у його внутрішній світ, з одного боку, і реконструйований внутрішній світ адресанта мовлення 1 – з іншого, зіставляючи і коригуючи світ з власним внутрішнім світом і власним запасом знань, реципієнт віднаходить спільну інтерпретацію – “ключ”. Процес ускладнюється, але й в постаньому (міждисциплінарному) спілкуванні процеси когнітивної діяльності та вербалізації думок матимуть подвійний позитив. У даному виразі інтегративна схема вербалізації думок адресата (за вивченням переказів і легенд) є особистісним продуктом адресата в ході його когнітивної, креативної й методичної діяльності.

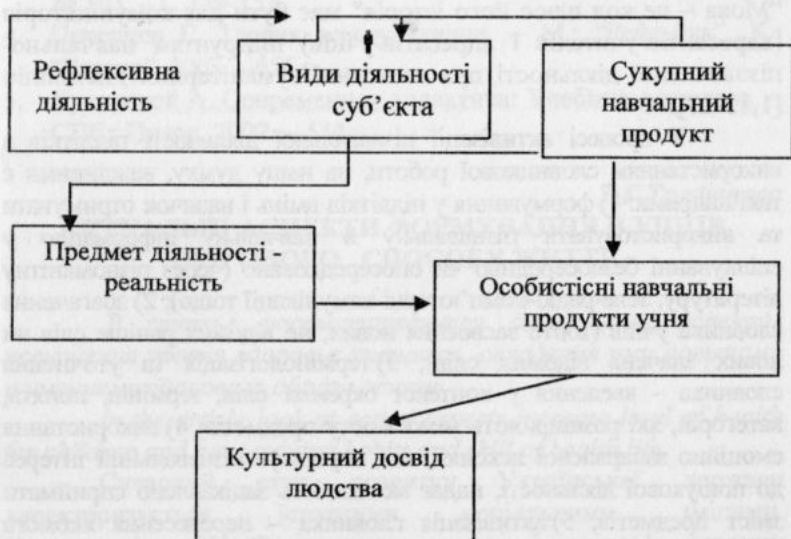


Схема 2 (за А.Хуторським)

Виходить, когнітивна діяльність і процеси мовлення підлітків залежать від багатьох чинників – це інтелект і оперативне мислення; мовна компетенція людини і база знань (лексикон); психіка, почуття, емоції мовця (важливі для глумачення дискурсів та оперування інтерпретованою інформацією). Сукупний навчальний продукт суб'єкта, що рефлексивно ним розглядається та усвідомлюється, включається як елемент (власний результат) у загальну систему знань. Цей продукт є предметом первинної діяльності учня і виступає як безпосередньо пізнавана реальність, що збагачується культурно-історичними досягненнями.

З точки зору теорії пізнання й теорії комунікації, літературу, історичні документи тексти (дискурси) можна розглядати як нормотворчі структури. Ю.Лотманом зазначено, що в семіотичній моделі комунікації процеси зіткнення кодів двох (і більше) людей враховують нееквівалентність адресанта з адресатом, оскільки ці коди різняться обсягом інформації, а комунікатори обсягом пам'яті, знаннями і досвідом. Положення: “Мова – це код плюс його історія” має бути для комунікаторів (адресантів-учителів і адресатів-учнів) підґрунтям навчально-пізнавальної діяльності при засвоєнні гуманітарних дисциплін [1,13-17].

У процесі активізації пізнавальної діяльності підлітків з використанням словникової роботи, на нашу думку, важливими є такі напрями: 1) формування у підлітків вмінь і навичок отримувати та використовувати пізнавальну й навчальну інформацію у спілкуванні безпосередньо чи опосередковано (через різноманітну літературу, теле-радіо-комп'ютерні комунікації тощо); 2) збагачення словника учнів (тобто засвоєння нових, не відомих раніше слів чи нових значень відомих слів); 3) термінологізація та уточнення словника – введення у контекст окремих слів, термінів, понять, категорій, які розширюють межі змісту предметів; 4) використання емоційно забарвленої лексики, яка породжує пізнавальний інтерес до пошукової діяльності, надає можливість зацікавлено сприймати зміст предметів; 5) активізація словника – перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний; 6) усунення нелітературних слів та виразів – діалектизмів, жаргонізмів,

просторіччя тощо; 7) використання ігрових і проблемних напрямків пізнавальної діяльності підлітків для самостійного пізнання реального світу; 8) засвоєння нових знань з історії та літератури шляхом ознайомлення з точками зору та оцінками історичних та літературних постатей, влучними народними висловами; 9) уведення в практику навчання авторських понятійних допоміжних словників.

Як бачимо, одним із шляхів підвищення ефективності вивчення літератури на пропедевтичній ланці є збагачення активного словника молодших підлітків, тому чинні програми й підручники, на наш погляд, мають бути забезпечені методичними апаратами, що ґрунтуються на елементах словникової роботи.

Література

1. Бацевич С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Бичко А., Бичко І. Феномен української інтелігенції. Спроба екзистенціального дослідження. – Дрогобич, 1997. – 118 с.
3. Квіт С. Основи герменевтики // Кур’єр Кривбасу. – 1998. – № 101. – С.139-153.
4. Почепцов Г. Теория коммуникации. – М.: “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 2003. – 656 с.
5. Хуторской А. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.

Т.Г.Трофанова

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

В статтє рассматриваются актуальные аспекты повышения уровня здоровья учащихся, овладения ими навыками и умениями здорового образа жизни.

In the article look at actual aspects increase level of health for children and have owning habits and skill of health life.

Сучасний етап розвитку Української держави характеризується істотними соціальними змінами. Конституцією України визнано життя і здоров’я людини одними із найвищих цінностей.