

діяльності з новими ідеями, які пов'язані із входженням України в європейський освітній простір.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин, – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004.–147 с.
2. Мартиненко С. Формування готовності студентів педагогічного університету до особистісно орієнтованої взаємодії / Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. №2 / Редкол.: І.Д. Бех, Е.В. Белкіна, Н.М. Бібік та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2004. – 204 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти / В.Г. Кремень Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи).– К.: Грамота, 2003.–216 с.
4. Іванчук М. Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків / Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – 173с.

УДК 378

Кучерява О.А.

### ЛІНГВОКОГНІТИВНА МОДЕЛЬ ДИСКУРСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ

*У статті представлено лінгвокогнітивну модель дискурсивної діяльності студентів-словесників, розглянуто сутність мовленнєвих помилок, пов'язаних із рівнем розвитку дискурсивної компетенції і жанрового мислення.*

*The speech mistakes which are connected with the development of the discourse competence and genre thinking are considered.*

Розвиток когнітивної науки призвів до змін у методології пізнання і вивчення психічних явищ і мовних фактів, висунувши на перше місце проблему теоретичного обґрунтування глибинних, тобто таких, що не підлягають безпосередньому спостереженню, конструктів пізнавальної діяльності і мовної здатності, проблему розробки когнітивної моделі мови і мовленнєвої діяльності. Але, як зауважує А. О. Кібрік, склалась така ситуація, що “когнітивний підхід у лінгвістиці асоціюється в основному з роботами в галузі дослідження категорій, лексичної семантики, метафори тощо” [3: 127]. Поза увагою залишаються когнітивні феномени, які відповідають за використання мови в реальних умовах спілкування, тобто процеси побудови і розуміння дискурсу. Не випадково в одному з нових підручників з когнітивної лінгвістики (автор В.А. Маслова) [8] центральною проблемою останньої вважається питання “побудови моделі мовної комунікації як основи обміну знаннями”[8:14], а з-поміж основних предметів вивчення когнітивної лінгвістики окремо виділяється дослідження дискурсу з когнітивних позицій.

Загалом, погляд на дискурс як когнітивне явище підтримується багатьма вченими (Н.Д. Арутюнова, Т. ван Дейк, А.О. Кібрік, О.С. Кубрякова, Л.Г. Лузіна, М.Л. Макаров, І.Б. Руберт, О.О. Селіванова, К.С. Серажим). Зокрема, О.С. Кубрякова пояснює когнітивну природу дискурсу тим, що в ньому відображаються механізми передачі і оперування знаннями, а головне механізми утворення нових знань, відповідно “поняття дискурсу входить у нову... парадигму лінгвістичних знань: когнітивно-дискурсивну” [5: 23]. З цього приводу зазначає й інша російська дослідниця Н.Д. Арутюнова, підкреслюючи те, що “розробка фреймів і сценаріїв – важлива частина теорії дискурсу” [1: 137], тому що вони моделюють його життєвий контекст, а також пов'язані з ментальними процесами учасників

комунікації. Природно, що сучасна наука фіксує зрушення у взаємодії когнітивної теорії і комунікації, але, на думку М.Л.Макарова, практично відбувається пошук однієї моделі в дискурсі, науковців “цікавить лише структура того, про що розповідається, або модель декларативного знання” [7: 157]. Як бачимо, майже всі науковці підкреслюють перспективність і необхідність залучення когнітивного підходу у вивченні дискурсу, що дозволяє не лише заглиблюватись у його структуру, а й всебічно досліджувати дискурсивну діяльність. У межах лінгводидактики дослідження дискурсивної діяльності набуває особливого значення у зв'язку з посиленням уваги до комунікативного аспекту навчання рідної мови і значно розширює коло актуальних проблем, як-от забезпечення умов для оволодіння комунікативною функцією мови.

У статті ставимо за мету обґрунтувати місце і роль когнітивних структур у вивченні дискурсивних явищ. З огляду на те, що в центрі нашого дослідження знаходяться дискурс і дискурсивна компетенція, основу яких складають спільні когнітивні конструкти, мету було конкретизовано в таких завданнях: 1) побудувати лінгвокогнітивну модель дискурсивної діяльності, яка б відображала взаємозв'язок між дискурсивною компетенцією й організацією дискурсу, 2) на цій основі розкрити потенційні можливості формування дискурсивної компетенції у студентів-словесників у процесі спеціально організованого навчання.

З метою розв'язання першого завдання було окремо розглянуто когнітивний аспект упорядкування дискурсу і дискурсивної компетенції. Однією з найвідоміших програм дослідження дискурсу є програма Т. ван Дейка і В. Кінча, яка була покладена в основу формування окремої школи дискурсивного аналізу – когнітивно зорієнтованої. Ця програма розглядає дискурс як складне когнітивне утворення, аналіз якого потребує структур для репрезентації знань, закладених у дискурс, і структур для репрезентації знань, пов'язаних з його організацією. Як основний тип репрезентації знань Т. ван Дейк вибирає прагматичні і ситуаційні моделі, в основі яких лежать особисті знання учасників комунікації [2]. Когнітивна організація дискурсу висвітлена в роботах М.Л. Макарова [7], І.Б. Руберт [9], О.О. Селіванової [11] і коротко може бути охарактеризована так: фрейми, сценарії, схеми, тобто когнітивні моделі визначають природу дискурсу, в якому відображується ієрархія лінгвістичних та екстралінгвістичних знань. Її сутність полягає в тому, що, з одного боку, когнітивні моделі беруть безпосередню участь в організації дискурсу, впливають на вибір відповідного типу і структури дискурсу, а з іншого – дискурс – основне джерело їх оновлення і розширення. Використання когнітивного підходу у вивченні природи дискурсу дало можливість проаналізувати засоби його внутрішньої організації і виділити фактори, які впливають на його побудову і сприймання[6]. Отже, відповідно до теорії когнітивних моделей Т. ван Дейка, крім мотивів та інтенцій, які спонукають мовця до мовленнєвої діяльності і відтворюють у його пам'яті ситуаційні моделі, важливу роль у побудові дискурсу відведено комунікативному контексту. Когнітивний образ контекстуальної ситуації, який виникає на підставі аналізу самої ситуації спілкування та умов спілкування, співвідноситься із ситуаційними моделями і знаходить свою подальшу реалізацію в дискурсі, визначаючи його тип і структуру.

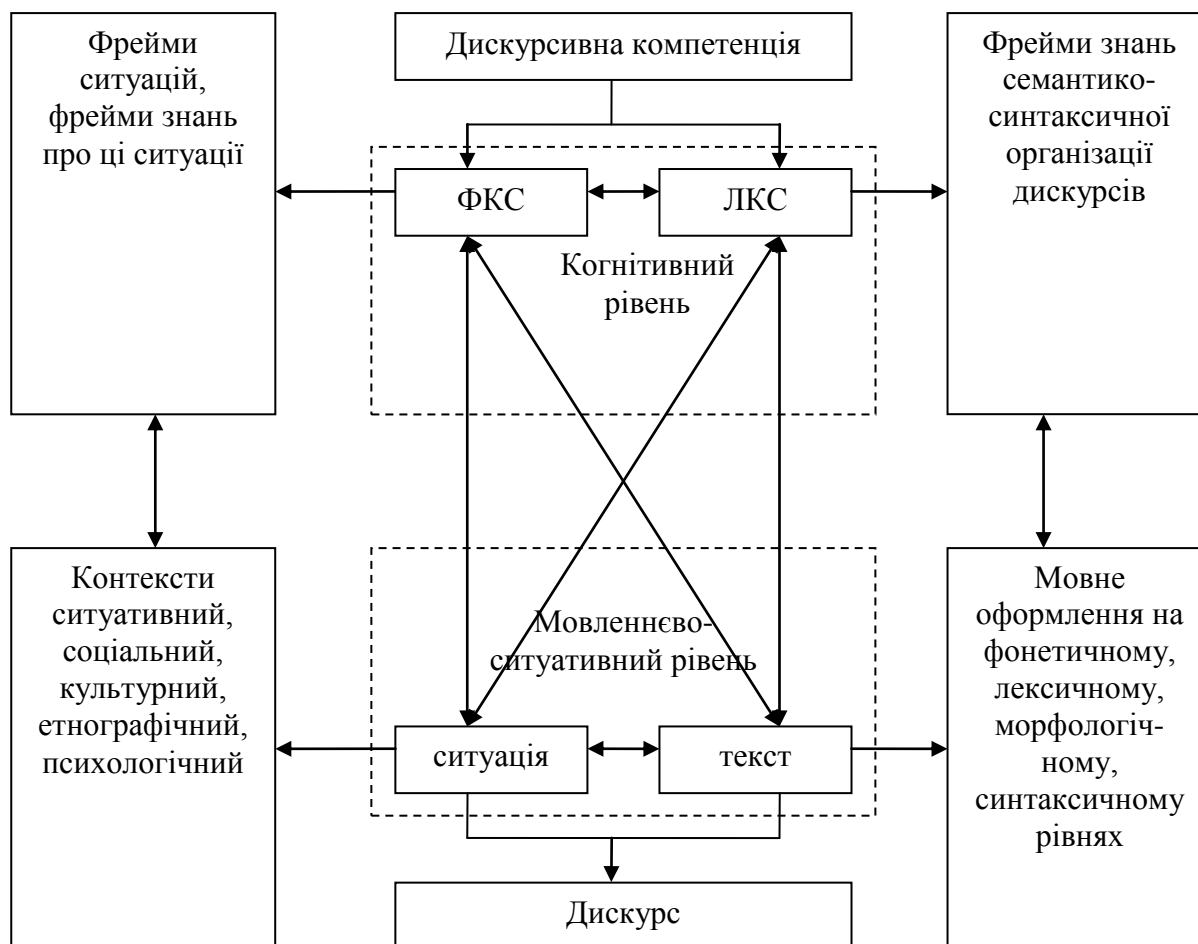
Зв'язок різних видів компетенцій з когнітивними структурами досліджувала В.В. Красних, спираючись на положення про те, що “когнітивні структури формують нашу компетенцію і лежать в її основі” [4:64]. Дослідниця виділяє феноменологічні і лінгвістичні когнітивні структури. Феноменологічні когнітивні структури (ФКС) формують сукупність знань і уявлень про феномени екстралінгвістичної і власне лінгвістичної природи, а лінгвістичні когнітивні структури (ЛКС) формують сукупність знань і уявлень про закони мови, мовні одиниці всіх рівнів і закони функціонування цих одиниць у мовленні [4]. Когнітивні структури співвідносяться з різними видами компетенцій. Спираючись на загальноприйнятту дефініцію дискурсу і когнітивні дослідження структури дискурсу, можна припустити, що дискурсивну компетенцію формують феноменологічні і лінгвістичні когнітивні структури, як і, до речі, комунікативну компетенцію, але з тією різницею, що в межах дискурсотворення феноменологічні когнітивні структури охоплюють фрейми

ситуацій і фрейми знань про ці ситуації або, як їх називає І. Б. Руберт, фрейми знань про типи дискурсів, які “більш організовані і багатокomпонентні у порівнянні з фреймами семантичних знань”[9: 31], а лінгвістичні когнітивні структури охоплюють знання семантико-синтаксичної організації цих типів дискурсів. Феноменологічні когнітивні структури вербалізуються за допомогою лінгвістичних когнітивних структур.

Таким чином, нам вдалося простежити місце когнітивних структур у дискурсивному процесі, ідучи в напрямку від когнітивних досліджень дискурсу до когнітивних досліджень дискурсивної компетенції, що послужило підставою для розробки лінгвокогнітивної моделі дискурсивної діяльності, поданої на схемі 1.

Схема 1.

### Лінгвокогнітивна модель дискурсивної діяльності



Розглянемо окремі позиції означеної моделі. Фрейми ситуацій забезпечують аналіз і розуміння різних видів контекстів, фрейми знань семантико-синтаксичної організації типів дискурсів відповідають за їх мовне оформлення, взаємодія фреймів обох видів визначає комунікативну структуру дискурсу, тобто забезпечує вибір і розгортання потрібного типу дискурсу. Отже, дискурсивну компетенцію формують фрейми знань про типи дискурсів, які охоплюють фрейми ситуацій і фрейми семантичних знань, що відповідають цим ситуаціям. Водночас, слід урахувувати, що організація дискурсу – це не лише когнітивна діяльність, але й соціальна подія, на підставі чого було виділено мовленнєво-ситуативний рівень, який відображає соціальну взаємодію комунікантів у ході дискурсивної діяльності. Таким чином, представлені на когнітивному рівні знання знаходять своє безпосереднє втілення у процесі розгортання дискурсу в соціально-психологічному просторі, а дискурсивна компетенція як внутрішня психологічна система обслуговує і забезпечує процес побудови відповідного типу дискурсу. Окрім того, спостереження за дискурсивною діяльністю з позицій когнітивної

лінгвістики дозволяють заглибитись у сутність мовленнєвих помилок, пов'язаних зі станом сформованості дискурсивної компетенції.

Традиційно з позицій когнітології описують комунікативні невдачі, пояснюючи їх відсутністю спільних пресупозицій, в яких реалізуються і актуалізуються когнітивні структури. На підтвердження наведемо тезу М.Л.Макарова: “Для успішної комунікації потрібний спільний фонд знань і вірувань... – спільний пресупозиційний фонд, без якого спільна діяльність породження і розуміння дискурсу утруднена або неможлива” [4: 102]. Наприклад, мікропресупозиція наявна в будь-якій ситуації спілкування і охоплює знання ситуації, контексту і розуміння мовлення; макропресупозиція і соціумна пресупозиція визначають виділення комунікантами одних і тих же компонентів ситуації, які, на їх думку, є важливими, спільність оцінок, диктують вибір мовних засобів тощо. Все це суттєво впливає на успішний перебіг комунікації [4]. Когнітивні структури утворюють систему, яка постійно підлягає модифікації і реконструкції внаслідок накопиченого індивідом життєвого досвіду, під час спілкування і спостереження, а також у процесі навчання, що дає підстави в аспекті досліджуваної проблеми говорити про потенційні можливості формування дискурсивної компетенції на основі збагачення студентів знаннями про різні типи дискурсів, специфіку їхньої організації, вміннями породжувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням їхньої жанрової своєрідності.

Але часом поза увагою залишається й інша не менш важлива проблема, яка охоплює не лише когнітивний, але й соціальний аспекти становлення дискурсивної компетенції. К.Ф. Сєдов пов'язує це питання з функціонуванням жанрового мислення, яке обслуговує внутрішні процеси породження і сприймання дискурсу. На думку вченого, мовленнєвий жанр є складовою дискурсу, оскільки відповідає за “вербально-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії” [10: 67]. Не вдаючись у дискусію з приводу використання різними авторами термінів “тип або жанр дискурсу”, ще раз наголосимо на їх когнітивній природі, адже вони зберігаються у свідомості мовної особистості у вигляді фреймів, які впливають “на процес розгортання думки в слово” [10: 70]. Фрейми знань про типи дискурсів накопичуються під впливом соціального досвіду і конкретних комунікативних завдань, які стоять перед особистістю в певний період її розвитку, що неминуче позначається на характері й рівні розвитку дискурсивної компетенції.

Відтак, ми підійшли до другого аспекту становлення дискурсивної компетенції, який визначається впливом соціального середовища на розвиток жанрового мислення. З цього приводу на особливу увагу заслуговують дослідження К.Ф. Сєдова, які засвідчують, що жанрове мислення починає формуватись ще в дословесний період мовленнєвого розвитку дитини, поступово з розширенням соціального досвіду дитина опановує все більшим репертуаром типів дискурсів, відбувається їх диференціація на особисті та інституційні, інакше кажучи, “в ході свого соціального становлення мовна особистість “вростає” в систему жанрових норм” [10: 70]. Таким чином, розвиток жанрового мислення, яке забезпечує формування мисленнєвої репрезентації знань про типи дискурсів, є одним із показників рівня сформованості дискурсивної компетенції.

Об'єктом нашого дослідження виступає дискурсивна компетенція студентів філологічних факультетів ВЗО. Загальновідомо, що процес соціалізації особистості супроводжується опануванням різними видами діяльності, формами спілкування, соціальними нормами, а студентство – це соціальна група, яка характеризується професійною спрямованістю, тому для неї особливе місце посідають, окрім особистих, ще й інституційні типи дискурсів, зумовлені майбутньою професією. Зокрема, для студентів-філологів високий рівень розвитку дискурсивної компетенції – це не лише показник їхньої мовної культури, але й рівень фахової підготовки. Така подвійна спрямованість процесу формування дискурсивної компетенції у словесників потребує спеціально організованого навчання, яке б, на нашу думку, передбачало: 1) формування систематизованих знань про загальну структуру, ознаки і категорії дискурсу, 2) ознайомлення із семантико-прагматичною організацією різних типів дискурсів. Спираючись на лінгвокогнітивну модель дискурсивної

діяльності, останній компонент охоплює лінгвістичні знання про організацію дискурсу на макрорівні (загальна схема побудови тексту у зв'язку з екстралінгвістичними особливостями) і мікрорівні (семантико-синтаксичні знання організації дискурсу) і екстралінгвістичні знання про види контекстів, ситуації та інші складові дискурсу.

Таким чином, ми дійшли **висновку**, що когнітивізм, зосереджуючи основну увагу на ментальних процесах, розкриває закономірності опанування мовленнєвою діяльністю як результатом обробки мовної і соціально зумовленої інформації, і, як наслідок, репрезентує матеріал для дослідження особливостей засвоєння мови у процесі навчання. Впорядкування внутрішньої структури і динаміки дискурсивної діяльності було запропоновано у вигляді лінгвокогнітивної моделі, яка, концентруючи в собі інформацію про когнітивний і соціальний аспекти дискурсотворення, а також характер і зміст дискурсивної компетенції, дозволила окреслити дидактичні можливості використання дискурсу в професійній підготовці майбутніх словесників на основі озброєння студентів не лише теоретичними знаннями з дискурсивної лінгвістики, а вміннями кваліфіковано діяти в різноманітних ситуаціях спілкування.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 137.
2. Дейк Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312с.
3. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу// Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126 – 139.
4. Красных В.В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность?. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 375с.
5. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике// Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров/ РАН ИНИОН. – М., 2000. – С. 7 – 25.
6. Кучерява О.А. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови//Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Вип. 34. – Ч. 2. – Львів, 2004. – С. 461 – 465.
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280с.
8. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296с.
9. Руберт И.Б. Текст и дискурс: к определению понятий// Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 2001. – С. 23 – 38.
10. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320с.
11. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – К.: Брама, 2004. – 336с.

**УДК 378.14: 792**

**Лимаренко Л.І.**

### ***ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПОТЕНЦІАЛ МОЖЛИВОСТЕЙ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА***

*Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів художньої культури для системи середньої освіти.*

*Автор визначає декілька груп можливостей театрального мистецтва, що впливають на формування професійних якостей майбутнього вчителя художньої культури, доводить правильність введення циклу театральних дисциплін у навчально-виховний процес вищої школи, що дозволяє студентам засвоїти знання своєї, унікальної мови культури,*