

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.05>

Received: 30.06.2023

Accepted: 21.09.2023

OLENA MALENKO

<https://orcid.org/0000-0003-4753-0036>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: malenalingva@gmail.com

VOLODYMYR BORYSOV

<https://orcid.org/0000-0001-7468-727X>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: vandreevich83@gmail.com

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ: ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ІНСТИТУЦІЙНОСТІ

Jak cytować [how to cite]: Malenko, O., Borysov, V. (2023). Мовна особистість в освітньому дискурсі: персоналізація в умовах інституційності. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 81–94.

Language Personality in Educational Discourse: Personalisation In Conditions Of Institutionality

Abstract

The article is devoted to language personality and his / her worldview-lingual representation in institutional discourse, educational discourse in particular. We understand educational discourse as a set of texts and communicative acts (genres) that serve the sphere of national education in its administrative documents (official segment of discourse) and texts of scientific, educational, popular scientific and media genres. Language personality can potentially be objectified in these genres as they are focused on presenting the theoretical and practical experience of scholars-educators, considering individual professional empiricism. The authors of the article analyse elite language personalities of famous Ukrainian educator-practitioner Vasyl Sukhomlynskyi and Academician Ivan Ziaziun, whose professional activity is an important component of Ukrainian educational discourse.

Keywords: language personality, educational discourse, linguistic and communicative representation, Vasyl Sukhomlynskyi, Ivan Ziaziun.

Резюме

У статті представлені рефлексії про мовну особистість та її світоглядно-лінгвальну репрезентацію в інституційному, зокрема освітньому дискурсі. Освітній дискурс розуміємо як сукупність текстів і комунікативних актів (жанрів), які обслуговують сферу національної освіти в її розпорядчих документах (офіційно-діловий сегмент дискурсу) і текстах наукових, науково-навчальних, науково-популярних, медійних жанрів. Мовна особистість потенційно може бути об'єктивована саме в цих жанрах, адже вони спрямовані на презентацію теоретико-практичного досвіду науковців-освітологів з урахуванням індивідуальної професійної емпірики. До елітарних мовних особистостей автори статті уналежили відомого українського педагога-практика Василя Сухомлинського й академіка Івана Зязюна, чия фахова діяльність є вагомим складником українського освітнього дискурсу.

Ключові слова: мовна особистість, освітній дискурс, лінгвокомунікативна репрезентація, Василь Сухомлинський, Іван Зязюн.

Освітній дискурс як сфера фахової комунікації належить до інституційних дискурсів, які у вимірі соціолінгвістики становлять спілкування в «заданих рамках статусно-рольових відносин» й учасники яких є представниками певного соціального інституту (Карасик 2000). Це не означає, що такі дискурси позбавлені індивідуалізації чи персоналізації, що властиве насамперед персоналізованим дискурсам. Але кожний з інституційних дискурсів має свою міру кореляцій між статусними й особистісними компонентами. Особистісність, персоналізація, індивідуалізація — ці ознаки пов'язані з поняттям *мовна особистість*, яке в сучасному, антропно орієнтованому мовознавстві набуло актуальності, адже стало фокусом розуміння всіх механізмів та інструментів здійснення вербальної діяльності людини — від творення повідомлень до їх сприймання та смислової інтерпретації.

Мета поданої статті полягає в науковому осмисленні й описові світоглядних і лінгвальних (зокрема лінгвостилістичних) характеристик мовної особистості, чия лінгвокомунікативна діяльність представлена в контекстах інституційного та персоналізованого дискурсів, що функціонують у межах освітнього дискурсу. *Об'єктом* дослідження стали наративи відомих представників української освіти — педагога-практика Василя Сухомлинського й академіка Івана Зязюна; *предметом* — лінгвостилістичні засоби персоналізації цих наративів. *Завдання* розвідки: прокоментувати стан опрацювання теорії мовної особистості в українській лінгвістиці; з'ясувати реалізацію в дискурсивній (лінгвокомунікативній) практиці двох типів дихотомій, зокрема *людина — мова* й *мова — людина*, у яких по-різному виявлена визначальна роль мови; в аспекті цих дихотомій розглянути наративи В. Сухомлинського й І. Зязюна як персоналізовані зразки освітнього дискурсу, інституційного за своїм функційним призначенням; виявити лінгвостилістичні

маркери персоналізації наративів обраних мовних особистостей; узагальнити результати здійсненого дослідження у положеннях висновкової частини.

Комунікант є обов'язковим компонентом творення дискурсу, мовною особистістю, детермінованою сукупністю ментальних, психічних, емоційних, оцінних, прагматичних та інших ознак. Між комунікантом і способом комунікації спостерігаємо взаємний зв'язок: дискурсивні можливості особистості прогнозують спосіб організації й перебігу дискурсу, що, у свою чергу, передбачає реалізацію певних ознак комунікантів. Особистість комуніканта є, з одного боку, сталою ознакою комунікації, з другого, вона здатна динамізуватися відповідно до власних інтенцій у спілкуванні, реакціями інших комунікантів, загалом способом дискурсу, його типом.

В українському мовознавстві вивчення мовної особистості (комуніканта) стало об'єктом наукової уваги Ф. Бацевича, В. Борисова, А. Загнітка, Т. Космеди, Л. Лисиченко, О. Маленко, Л. Мацько, О. Селіванової, О. Семеног та ін. (уперше питання про мовну особистість автора було актуалізоване В. Виноградовим на матеріалі лінгвістичного аналізу художніх творів), але до широкого наукового обігу термінопоняття *мовна особистість* було введено Ю. Карауловим і відтоді зазнало різних інтерпретацій, у фокусі яких постає людина, здатна створювати й сприймати тексти, що відзначаються структурно-мовною складністю, характером відображення в них дійсності, авторським наміром і спрямованістю.

Так, С. Єрмоленко розуміє мовну особистість як «поєднання в особі мовця його мовної компетентності, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» (Єрмоленко 2001: 93). Дослідниця наголошує на тому, що певний рівень мовної особистості має стимулювати її до розвитку власного мовного смаку, до відображення у власній мові та мовленні національно-культурних джерел та пошуку нових засобів мовної виразності.

Якщо сприймати мовну особистість як рівневу модель, то ваги в ній набувають такі компоненти: 1) ціннісний, світоглядний (система цінностей); 2) культурологічний (рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови); 3) особистісний (те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині).

У філософському вимірі ваги набувають такі типи дихотомійних зв'язків між людиною (її діяльністю) та мовою (засобом реалізації діяльності): *людина — мова й мова — людина*. Перша дихотомія визначає

домінантність людини в її впливах на мову в процесі взаємодії з мовою (мова задовольняє буттєві й соціальні потреби людини; є інструментом репрезентації результатів її діяльності); друга дихотомія актуалізує впливи мови на людину, на формування її картини світу, інтелектуального й комунікативного потенціалу. Саме друга дихотомія, або діада *мова — людина*, коментує А. Загнітко, є «визначальною для студіювань, що зорієнтовані на мовну особистість, аналіз її лексику, граматику, дослідження лінгвокультурологічного вияву особистості, визначення комунікативних інтенцій, розкриття помилок мовної особистості, зумовлених активною дією мовних начал, і под (Загнітко, 2017: 12).

Якщо брати до уваги кореляції між інституційним дискурсом і мовною діяльністю людини, то дихотомія *людина — мова* реалізується в кожному конкретному типі такого дискурсу (зокрема й освітньому), у його ключових концептах та ознаках інституційності, до яких уналежнюють рольові характеристики комунікантів і відповідно до цього трафаретні жанри й мовленнєві кліше (Карасик 2000). Людина як учасник інституційного дискурсу постає в певній соціальній ролі, здебільшого не персоналізований, тож і комунікація набуває трафаретності, клішованості, формалізації (мова документів (накази, розпорядження, постанови, офіційне листування та ін.).

Лексико-семантична організація освітнього дискурсу підпорядкована текстовій репрезентації основного концепту — *ОСВІТА*, знаком іменем якого є лексема *освіта* в сукупності всіх наявних значень. В «Енциклопедії освіти» вміщена така дефініція поняття *освіта*: «це процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» (Енциклопедія освіти). Аналізуючи всі наявні в дискурсі визначення поняття *освіта*, науковці констатують його семантичну поліаспектність, комплексність, інтегральність, що на рівні семантичної структури виявлено в таких семах: *процес* (процес засвоєння знань; навчання й виховання; формування, розвитку й соціалізації особистості); *діяльність* (особливого роду інтелектуальна, пізнавальна діяльність, взаємодія учасників освітнього процесу); *результат* (результат засвоєння систематизованих знань; результат формування вмінь та навичок; результат виховання й навчання; результат соціалізації особистості); *система* (система навчально-виховних дій і форм; система освітніх закладів та установ); *сукупність знань* (сукупність систематизованих знань; сукупність фахових знань; сукупність накопичених суспільством знань); *суб'єкти освітньої діяльності* (Серебрянська, 2018: 88–91).

Тож усі мовні засоби репрезентації ключового концепту *ОСВІТА* забезпечують його дискурсивну реалізацію на жанровому, змістовому й прагматичному інституційних рівнях (дихотомія *людина* (діяльність) — *мова* (засіб)), які не потребують індивідуалізованих наративів. Якщо орієнтуватися на діаду *мова* — *людина*, то в освітньому дискурсі вона реалізується здебільшого в персоналізованих текстах наукових, науково-популярних та медійних жанрів. Наукові жанри — монографії, статті, доповіді, дискусії; науково-популярні — доступні для загального сприймання науково-популярні видання, статті; медійні жанри — інтерв'ю, бесіда. Ці жанри передбачають наявність персоналізованої мовної особистості в комплексі її індивідуальних когнітивних, лінгвальних, комунікативних характеристик, що виходять на світоглядні, ціннісні, культурні, особистісні рівні.

У сучасній лінгвістиці домінують два основні підходи до вивчення мовної особистості — *лінгвокультурологічний* та *лінгводидактичний*.

Розглянемо лінгвокультурологічний підхід, у концепціях якого акцент поставлено на дослідженні мовної особистості як культурно-історичного образу — особистості, що існує в певному культурному просторі й максимально репрезентована власними наративами, тобто мовою. Тож увага прибічників лінгвокультурологічного підходу націлена на реалізацію тріади «мова — культура — етнос» у комунікативному досвіді особистості. У вимірі цього підходу мовна особистість має бути знаковою для певного націокультурного контексту, відомою широкому загалу завдяки своєму мисленнєвому, творчому, лінгвокомунікативному потенціалу, тобто елітарною. Ця елітарність не обмежується великим за обсягом словниковим складом, високою мовною культурою, бездоганним знанням мови, володінням мовними нормами. Ідеться й про потужний інтелектуальний ресурс мовної особистості, її здатність продукувати власні тексти, утілюючи в них сміливі й креативні ідеї, залучаючи до творення власного наративу інтертекстами, цитації, алюзії, афоризми, фрагменти світового культурного контексту. Така особистість характеризується «широкою концептосферою когнітивно-ментальних структур пізнання» (Романченко 2018: 220).

В українському освітньому дискурсі до таких елітарних мовних особистостей можна уналежнити педагога-новатора, науковця, теоретика й практика освітньої діяльності Василя Сухомлинського, автора відомої книги «Серце віддаю дітям» (1969) — максимально персоналізованого педагогічного (освітнього) наративу, у якому в науково-популярній, частково медійній стилістиці репрезентовані основні поняттєві складники концепту *ОСВІТА*: процес, діяльність, результат, система, знання, суб'єкти освітньої діяльності (учні, вихованці, учителі, вихователі, директор). Книга стала результатом багаторічної роботи автора

на посаді директора Павлиської школи, яка стала справжньою навчально-виховною лабораторією, де Сухомлинський упроваджував у життя свої сміливі, творчі педагогічні ідеї. Створена як узагальнення власного успішного професійного досвіду ця книга унаочнює мовну особистість автора, який намагався бути щирим, об'єктивним, емоційним у створеному тексті, надаючи йому суб'єктності завдяки лексико-граматичному ресурсу української мови, насичуючи текст відповідними стилістичними засобами.

Уже в передмові до книги Сухомлинський персоналізує свій наратив використанням займенника **я** у відмінковій парадигмі; присвійних займенників **мій, свій**: *Тридцять три роки **моєї** безвиїзної роботи в сільській школі були для **мене** великим, ні з чим не порівнянним щастям. **Я** присвятив **своє** життя дітям <...>. **Я** не ставив **своїм** завданням охопити урок, усі дидактичні деталі процесу вивчення основ наук. <...> **Я** твердо вірю в могутню силу виховання. <...> **Я** прагнув розповісти про те, як ввести маленьку людину у світ пізнання навколишньої дійсності* (Сухомлинський). Така текстова стратегія експліцитно створює суб'єктність й індивідуальність наративу, що реалізується насамперед особовим займенником **я**, який, за Е. Бенвеністом, відповідає «кожен раз єдиному індивіду, узятому саме в його однинності» (Бенвеніст, 2002: 286). Така **я** - персоналізація є наскрізним текстотвірним кодом книги, у якій через займенник **я** Сухомлинський постає як персоналізований соціокультурний феномен, український педагог, який має переконливий професійний досвід і впевнений у його важливості для суспільства.

Індивідуалізації цьому наративу додає його внутрішня інтерактивність, репрезентована вже на початку книги, у передмові, й оформлена звертаннями автора до читачів, припущенням їхніх несхвальних реакцій на висловлені думки й описані події, проханням до них: ***Може бути, що ви, шановні читачі, з чимось у моїй праці не погодитесь, можливо, що-небудь у ній видасться вам дивним; заздалегідь прошу вас: не робіть висновків про цю книгу як універсальний посібник з навчання*** (Сухомлинський). Реалізована автором модальність припущення має інтенційну прагматику, пов'язану насамперед з оцінністю висловленого: педагог не претендує на абсолютну істину й цінність представленої інформації, він має намір розповісти читачеві про свої спостереження, власний успішний досвід виховання в учнів моральних і духовних основ, естетичних смаків. Загалом тактика маркування наративу модальними контекстами унаочнює ставлення мовця до змісту повідомлення, що є предметом спілкування, послаблює бар'єри між комунікантами, забезпечує бажаний мовний вплив на них, сприяє комунікативній комфортності.

Характерним ідіостильовим маркером наративу книги є тропіка, зокрема метафорика, за допомогою якої Сухомлинський формує образність, емоційність контексту, додає повідомленню конкретно-чуттєвих обрисів: *мова тонких людських відносин; казковий палац, ім'я якому — Дитинство; шепотіння стиглих колосків пшениці; звучання бджолої арфи в білому розливі яблунь; палахкотить барвисте вбрання дерев; у саяві срібних килимів снігу; музика весняних лугів* (Сухомлинський). Така ідіостильова стратегія прагматично функційна, адже є засобом формування в читачів емоційного інтелекту, емпатії як здатності людської свідомості до вияву «розумних» емоцій, співпереживань, співчуттів.

Педагог активно послуговується у своєму наративі інтермедіальними фрагментами, транспонуючи в текст назви музичних творів, які слухали учні (*Я підбирав для слухання мелодії, у яких в яскравих образах, зрозумілих дітям, передано те, що вони чують навколо себе в природі*): мелодії Е. Гріта, Ф. Шуберта, Р. Шумана (підрозділ «Ми слухаємо музику природи»). Сухомлинський не тільки називає ці твори, він описує їхній зміст і силу впливу на учнів, фіксує нюанси сприймання дітьми музики. За такими інтермедіальними контекстами постає персональна картина світу педагога, з його власними інтелектуальними й естетичними вподобаннями, смаками, цінностями; його культурний і творчий потенціал, здатність об'єктивувати словом цілий комплекс різнорівневих почуттів, відчуттів, емоцій.

Тож у вимірі *лінгвокультурологічного підходу* можемо вповні вважати В. Сухомлинського елітарною мовною особистістю, з розвинутою сферою когнітивно-ментальних структур пізнавальної діяльності й потужним лінгвокомунікативним потенціалом власного текстотворення. У вимірі рівневої моделі елітарної мовної особистості Сухомлинський відповідає таким компонентам: ціннісному (гуманізм як базова цінність освіти, виховання); культурологічному (високий рівень мовної та комунікативної культури); особистісному (індивідуальні моральні, духовні установки, естетичні смаки). У вимірі дихотомій *людина — мова й мова — людина* вважаємо, що наратив книги В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» є реалізацією моделі *мова — людина*, у якій реалізовані насамперед світоглядний, ціннісний, лінгвокультурологічний і лінгвокомунікативний компоненти мовної особистості, об'єктивовані мовою на рівні лексику, граматикону, стилістичних засобів (тропіка), текстотвірних компонентів, зокрема інтертекстуальності, інтермедіальності.

Прибічники *лінгводидактичного підходу* розглядають мовну особистість як індивіда, який наділений сукупністю мовленнєвих здібностей, при цьому увага дослідників зосереджена на встановленні зв'язків між мовною нормою та мовленнєвим втіленням (Ригованова, 2010:

348). В освітньому дискурсі такою мовною особистістю є науковець у сфері освітології, тож предметом аналізу стає в цьому разі не елітарність як ознака вивершеності, а відповідність авторського нарративу тим кореляціями між жанром наукового спілкування та його лінгвокомунікативним утіленням, тобто власне мовним і прагматичним, у якому реалізується комунікативний складник з його інтенцією, локуцією, іллокуцією й передбачуваною перлокуцією.

Основним засобом наукового спілкування є текст «як комунікативно орієнтована структура, специфічна формально-змістова модель, завершений продукт інтелектуальної та комунікативної діяльності вченого» (Маленко & Борисов, 2021: 54). М. Фуко, аналізуючи мовну особистість ученого, говорить про відбиття в науковому тексті авторського «я», яке виконує різні функції. У сучасних мовознавчих дослідженнях виділяють такі функції, відображені в мовній поведінці:

- 1) інформативна — передача певної інформації;
- 2) експресивна — вираження своїх психічних станів;
- 3) імпресивна (або апелятивна) — створювання у реципієнта певних станів;
- 4) перформативна — встановлення певних фактів або зв'язків за допомогою мовного матеріалу;
- 5) фактична — нав'язування, підтримування або закінчення мовного контакту (цит. за Кратко, 2002: 12).

Поняття мовної особистості автора наукового тексту та його мовленнєвої індивідуальності може видатися несумісним із традиційним ученням про стилістику наукового тексту. Але знання, експліковане в науковому тексті, зазвичай претендує на статус нового та відрізняється від старого, уже відомого знання, а, отже, є індивідуальним. У будь-якому науковому тексті наявні рефлексивно-особистісні моменти, які відбиваються в мові та маркують цей текст як індивідуальну роботу певного автора. На думку Т. Радзієвської, «комунікативна компетенція автора може впливати на формування будь-яких аспектів тексту: його лексики, синтаксису, композиційної будови <...>, вона може привносити до нього індивідуальне, пов'язане з особистістю автора, надавати текстові ознак, зумовлених конкретним соціальним контекстом (Радзієвська, 1999).

Вивчення мовної особистості науковця нерозривно пов'язане з розумінням мети й ознак наукового стилю та індивідуальної дискурсивної манери автора-ученого. Мета наукового стилю — «повідомлення нових знань, об'єктивної та перевіреної емпіричним (дослідним) шляхом інформації й доведенні її істинності; у поясненні причин певних явищ чи процесів, описові їхніх характеристик, властивостей, ознак (Маленко & Борисов, 2021: 55). В аспекті індивідуальної дискурсивної

манери вченого розглядаємо такі поняття, як *індивідуальна мова*, *індивідуальний авторський стиль*, *індивідуальна авторська манера*, *ідіостиль* (спосіб самовираження мовної особистості), *ідіолект* (певний корпус текстів або особливий реєстр частотно вживаних термінолексем того чи того автора). Дослідження дискурсивної манери, опис ідіостилю базується на ідіолектних компонентах, тобто різних текстах одного автора. Задум автора, ідіостиль, ідіолект є співвіднесеними як «глибинне» (задум), «медіумне» (ідіостиль) та «поверхнєве» (ідіолект). Задум є джерелом мовомисленнєвої діяльності. Ідіостиль пов'язує глибинний задум з формальним вираженням та характеризує взаємовідносини між ними. Ідіолект є результатом мовомисленнєвої діяльності. Тобто ідіостиль представляє собою індивідуальний дискурсивний спосіб вираження особистісно значущих смислів за допомогою певних ідіолектних компонентів, до складу яких входять фонетичні, фоносемантичні, лексичні, синтаксичні та інші засоби. Ті складники, які превалюють у дискурсі конкретної мовної особистості вченого, є дискурсивними домінантами ідіостилю (Паули, 2005: 173–174).

Пізнання мовної особистості ґрунтується на пізнанні її мовної діяльності на сторінках тексту. Мовна особистість сучасного науковця — це явище багаторівнєве, різнопланове, у її вивченні слід урахувувати як власне лінгвальні, так і екстралінгвальні фактори. Мовна особистість як реципієнт, інтерпретатор, автор наукового тексту на основі старого знання формує нове, презентує систему власних наукових преференцій. Формування, розгортання та презентація нового наукового знання неможливі без оцінки старого знання, предмета дослідження, думок опонентів. На думку Н. Данилевської, можна виокремити два основних види оцінки: раціональна, або логічна оцінка, яка пов'язана з інтелектуалізованим ставленням автора до явища чи предмета, який він описує, та ірраціональна, або емоційно-експресивна, чуттєва, за допомогою якої в тексті виражається особистісне, індивідуально-авторське сприйняття (Данилевская, 2009: 20).

Говорячи про мовну особистість сучасного науковця-освітолога, слід акцентувати насамперед такі рівні його дискурсивної реалізації: ґрунтовність і глибина знань, оригінальність і сміливість наукового мовомислення, лінгвокреативність (на протигагу шаблонності) у творенні власного тексту, наявність ідіостильових маркерів, добір відповідної термінології. Але ці рівні в текстах освітнього дискурсу не завжди можуть бути реалізованими настільки, щоб ідентифікувати (персоналізувати) за ними мовну особистість науковця. Вочевидь, такі тексти мають певний вияв авторської індивідуалізації порівняно з трафаретністю й клішованістю документа, однак більшою мірою особистісність наукових наративів (статті, монографії) виявлена імпліцитно —

характером теоретичної компетентності автора, системою представлених поглядів, оцінок, рекомендацій, прогнозів на основі власних спостережень та експериментів.

Наративи наукових статей відомих українських педагогів II половини XX ст. — початку XXI ст. диференціюються не за ідіостильовими маркерами, а здебільшого за глибиною / поверховістю теоретичних знань, презентованих у тексті; за представленими персоналіями вчених, на досвід яких покликається автор; за кількісним показником цитованих думок (цитатник чи власний текст); за переконливістю / непереконливістю аргументів, пропонованих науковцем для підтвердження власних положень; за доречністю / недоречністю використання фахових термінів, за якими постає відповідна інформація; за формально-змістовими маркерами (логічність, послідовність, зв'язність тексту, наявність висновкової частини, висловлених автором суспільних перспектив у розв'язку проблеми тощо). Усі ці складники об'єктивовані в тексті мовою, але не як засобом ідентифікації особистості, а як інструментом репрезентації нового наукового знання з опорою на вже наявне з дотриманням мовностилістичних норм текстового оформлення цієї інформації (кореляції між мовною нормою та її мовленнєвим (стилістичним) утіленням).

Прокоментуємо ці позиції на тексті статті відомого українського освітолога, академіка Івана Зязюна (1938–2014) «Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя» (Зязюн, 2003). Підставою для вибору саме цього тексту стала його наукова оригінальність (мінімалізована кількість цитувань (два покликання); актуальність, змістовність, структурно-сміслова цілісність, теоретико-практична значущість. Концепт *ОСВІТА* реалізовано в тексті такими поняттєвими складниками: *процес, діяльність, результат, середовище співробітництва, комплекс знань, система дій і форм навчально-виховної діяльності; педагогічне (професійне) спілкування; педагогічна майстерність, суб'єкти освітньої діяльності (учні, студенти, учителі, викладачі)*. Для автора авторитетними виявилися такі постаті української педагогіки: А. Макаренко, В. Сухомлинський (корифеї), М. Євтух, С. Гончаренко, О. Киричук В. Лозова, Н. Ничкало, О. Пехота та ін., які розробляли питання професійної підготовки вчителя. Оскільки стаття торкається психологічних основ підготовки й діагностики педагогічної майстерності, то науковець долучає до реєстру наукових персоналій відомих європейських психологів: А. Адлера, Л. Виготського, А. Лазурського, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна З. Фрейда, Е. Фромма та ін., що також додає переконливості висловленим пропозиціям і формує полікультурне, інтертекстуальне тло авторського наративу, адже за кожним із цих імен постають

відомі педагогічному загалу апробовані часом і досвідом теорії, положення, концепції.

І. Зязюн розгортає свою рефлексію, спираючись на тезу відомого українського педагога А. Макаренка про педагогічну майстерність «як дійсне знання виховного процесу <...>, як виховне вміння». Ця теза за своїм змістом не є новаторською чи оригінальною, але персоналізація її автора-корифея додає їй текстотвірної ваги, адже з неї науковець починає розгортати свої міркування, аргументуючи їх власними спостереженнями над формуванням професійної майстерності студентів-педагогів та вчителів. Для логічного входження потенційного читача у висвітлення проблеми І. Зязюн наводить тлумачення основних понять: *педагогічна майстерність, професійне знання; педагогічна техніка; психодіагностика особистості*, коментує їхні складники й принципи, покликаючись на досвід згаданих науковців.

Лексико-семантичним складником наукового тексту є його терміноапарат, вимоги до якого — фаховість, актуальність, відповідність проблематиці. І. Зязюн оперує такими вузькими термінопоняттями зі сфери психології: *моністична концепція багатовимірного розвитку особистості; еклектичний підхід до розвитку особистості; номотетичний підхід до розвитку особистості; ідеографічний підхід до розвитку особистості; принцип лонгітюдності психодіагностики*; дає пояснення щодо сутності тих чи тих понять. Це важливо для адекватної читачької рецепції повідомлення, входження в його глибинні сенси, активації власної інтелектуальної рефлексії. Вузькі терміни автор використовує помірно, не перевантажуючи ними контекст, намагаючись бути доступним і прозорим у викладі своїх думок. Не обтяжений текст характерними для наукового стилю трафаретними й клішованими моделями, що засвідчує мовне чуття автора, його здатність створювати змістовний, логічний текст, уникаючи стилістичної трафаретності, насичуючи його конкретикою (наведені спостереження й коментарі), наводячи переконливі аргументи, реалізуючи причиново-наслідкові зв'язки між смисловими сегментами тексту.

Щодо особистісної персоналізації авторського наративу, то цей компонент не активований, автор використовує традиційну для наукового стилю форму *ми*: *Сутність педагогічної майстерності ми розглядаємо як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності; ми враховували положення А. Макаренка про майстерність* (Зязюн, 2003). Сучасні тенденції організації українського наукового тексту засвідчують відхід від жорсткої безсуб'єктності й активності особового займенника *я* в науковому наративі; на думку лінгвостилістів, це забезпечує тексту суб'єктність, сприяє особистій ідентифікації власних наукових здобутків й імплеме-

нтує модус персональної відповідальності за представлені в тексті напруження, думки, пропозиції.

Зважаючи на прокоментовані структурно-змістові, лінгвостилістичні характеристики авторського наративу І. Зязюна, на реалізовані в тексті статті світоглядні й ціннісні установки, можемо ідентифікувати науковця-освітолога як елітарну мовну особистість з потужною когнітивною діяльністю, знанневою базою, лінгвокомунікативним потенціалом (здатність створювати власний текст з розумінням законів текстотворення). Наратив проаналізованої статті, на нашу думку, реалізує діаду *людина — мова*, адже в цьому разі мова постає інструментом репрезентації результатів наукової діяльності й теоретико-практичного досвіду педагога І. Зязюна (нове знання) з опорою на наявний педагогічно-психологічний доробок відомих представників цієї гуманітарної сфери.

Представлені нами теоретико-практичні рефлексії щодо мовної особистості в інституційному, зокрема, освітньому дискурсі, дають підстави для певних висновків. Реалізація діади *людина — мова* більшою мірою відбувається в наративах власне наукових жанрів (статті, монографії), де представлені результати індивідуальних/колективних досліджень науковців-освітологів, мета яких — «аналіз певного об'єкта / явища, отримання в результаті цього нових знань, прагнення повідомити цю інформацію суспільству» (Маленко & Борисов, 2021: 54), та науково-навчальних жанрів (підручники, посібники), де нове знання презентоване в дидактичному ракурсі. Реалізація діади *мова — людина* пов'язана з іншими жанрами освітнього дискурсу, зокрема, науково-популярним і медійним, де є ширші можливості персоніфікувати наратив і реалізувати всі складники мовної особистості, зокрема світоглядні, ціннісні, інтелектуальні, культурологічні й що дуже важливо — лінгвокомунікативні й лінгвокреативні, завдяки яким відбувається індивідуалізоване й персоніфіковане текстотворення в його ідіостильових маркерах.

Первинні джерела / Primary sources

- Бенвенист, Э. (2002). Природа местоимений. *Общая лингвистика*, 285–291.
- Данилевская, Н. (2009). Научный текст как динамика оценочных действий. *Вестник Пермского университета*, 2, 20–28.
- Єрмоленко, С. (2001). Українська мова. *Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів*, Либідь.
- Загнітко, А. (2017). Теорія лінгвоперсонології, Нілан-Лтд.

- Зязюн, І. (2003). Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Дніпропетровського університету*, 12, 52–55.
- Карасик, В. (2002). О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр.*, 5–20.
- Кратко, М. (2002). Проблеми української наукової мови. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*, 453, 12–13.
- Кремінь, В. (2008). Енциклопедія освіти, Юрінком Інтер.
- Маленко, О. & Борисов, В. (2021). *Українське мовознавство як науковий дискурс: історія, теорія, практика*, ХІФТ.
- Паули, Ю. (2005). Дискурсивная доминанта в идиостиле языковой личности. *Проблемы функционирования языка в разных сферах речевой коммуникации : междунар. науч. конф. 5–7 окт.*, 173–174.
- Радзівєвська, Т. (1999) *Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення* : [автореф. дис. ... докт. філолог. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». НАН України; Інститут української мови]. Київ.
- Ригованова, В. (2010) Языковая личность в аспекте современных лингвистических теорий. *Наукові записки. Сер. Філологічні науки*, 89, 346–350.
- Романченко, А. (2018) Елітарна мовна особистість: критерії виокремлення. *Львівській філологічний часопис*, 3, 219–222.
- Серебрянська, І. (2018). Освіта в Україні: спостереження крізь призму мовної картини світу. Харків.
- Самойлова, І. (2006). Понятие речевой индивидуальности ученого: история и перспективы изучения. *Стереотипность и творчество в тексте*, 10, 95–107.
- Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори в п'яти томах. Серце віддаю дітям*. Київ.

References

- Benvenist, E. (2002). Priroda mestoimeniy [Essence of pronouns]. *Obschaya lingvistika*, 285–291.
- Danilevskaya, N. (2009). Nauchnyiy tekst kak dinamika otsenochnykh deystviy [Scientific text as the dynamics of evaluative actions]. *Vestnik Permskogo universiteta*, 2, 20–28.
- Yermolenko, S. (2001). Ukrainska mova. *Korotkyi tlumachnyi slovnyk linhvistychnykh terminiv* [Ukrainian language. A brief dictionary of linguistic terms]. Lybid.
- Zahnitko, A. (2017). Teoriia linhvopersonolohii [Theory of linguistic personology], Nilan-Ltd.

- Ziazun, I. (2003). Psykhodiahnostyka pedahohichnoi maisternosti vchytelia [Psychodiagnostics of teacher's pedagogical skills]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu*, 12, 52–55.
- Karasik, V. (2002). O tipah diskursa [About discourse types]. *Yazykovaya lichnost: institutsionalnyi i personalnyi diskurs: Sb. nauch. tr.*, 5–20.
- Kratko, M. (2002). Problemy ukrainskoi naukovoï movy [Problems of Ukrainian scientific language]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnikha»*, 453, 12–13.
- Kremin, V. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education], Yurinkom Inter.
- Malenko, O. & Borysov, V. (2021). *Ukrainske movoznavstvo yak naukovyi dyskurs: istoriia, teoriia, praktyka* [Ukrainian linguistics as a scientific discourse: history, theory, practice], KhIFT.
- Pauli, Yu. (2005). Diskursivnaya dominanta v idiostile yazykovoy lichnosti [Discursive dominant in the idiostyle of a linguistic personality]. *Problemy funktsionirovaniya yazyka v raznykh sferakh rechevoy komunikatsii: mezhdunar. nauch. konf. 5–7 okt.*, 173–174.
- Radziievska, T. (1999) *Komunikatyvno-prahmatychni aspekty tekstotvorennia* : avtoref. dys. ... dokt. filoloh. nauk : spets. 10.02.15 «Zahalne movoznavstvo» [Communicative and pragmatic aspects of text creation]. [Doctoral dissertation, National Academy of Science of Ukraine].
- Ryhovanova, V. (2010) Yazykovaya lichnost v aspekte sovremennykh lingvisticheskikh teoriy [Linguistic personality in the aspect of modern linguistic theories]. *Naukovi zapysky. Ser. Filolohichni nauky*, 89, 346–350.
- Romanchenko, A. (2018) Elitarna movna osobystist: kryterii vyokremlennia [Elite language personality: criteria for identification]. *Lvivskii filolohichni chasopys*, 3, 219–222.
- Serebrianska, I. (2018). *Osvita v Ukraini: sposterezhennia kriz pryzmu movnoi kartyny svitu* [Education in Ukraine: observations within the paradigm of language world map]. Kharkiv.
- Samoylova, I. (2006). Poniatie rechevoy individualnosti uchenogo: istoriya i perspektivy izucheniya [The concept of speech individuality of a scientist: history and perspectives of study]. *Stereotipnost i tvorchestvo v tekste*, 10, 95–107.
- Sukhomlynskyi, V. (1977). *Vybrani tvory v pyaty tomakh. Sertse viddaiu ditiam* [Selected works in five volumes. *I give my heart to children*]. Kyiv.