

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ І ПЕРЕКЛАДУ

Кваліфікаційна робота
магістра

на тему **ФРАНКОМОВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС:**
КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Виконала: студентка 2 курсу,
групи 8.035-ф
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.055 Романські
мови та літератури (переклад
включно), перша - французька
освітньо-професійної програми
Мова і література (французька)
Кисельова Катерина Сергіївна

Керівник к.ф.н., доц. І.В. Тарасюк

Рецензент к.ф.н., доц. Т.М. Уділова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет іноземної філології
Кафедра романської філології і перекладу
Освітній рівень магістр
Спеціальність 035 Філологія
Спеціалізація 035.055 Романські мови та літератури (переклад включно),
перша - французька
Освітня програма Мова і література (французька)

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

«____» _____ 2021 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРА

Кисельовій Катерині Сергіївні

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема кваліфікаційної роботи магістра (проекту) «Франкомовний педагогічний дискурс: комунікативно-прагматичний аспект»

Керівник кваліфікаційної роботи (проекту) Тарасюк Інна Василівна
к.ф.н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «13» квітня 2021 року № 590-с

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи (проекту) 26.11.2021

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (проекту) тлумачні, літературознавчі словники; роботи В. Карасика, Ф. Бацевич, М. Бахтин

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити):

1) дослідити та дати визначення таким поняттям як дискурс, педагогічний дискурс; 2) визначити основні одиниці педагогічного дискурсу; 3) методом словникових дефініцій описати номінативне поле учасників франкомовного педагогічного дискурсу та показати основні ознаки, які зафіксовані у словниках за кожним учасником; 4) провести семний аналіз кожного слова-репрезентанта та зробити когнітивно-семантичну інтерпретацію отриманих результатів; 5) провести дискурсивний аналіз офіційних нормативних текстів

та регламенту франції для визначення цінностей, яких повинні дотримуватись учасники педагогічного дискурсу.

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Тарасюк І.В., к.ф.н., доц.	13.04.2021	13.04.2021
Розділ 1	Тарасюк І.В., к.ф.н., доц.	01.06.2021	01.06.2021
Розділ 2	Тарасюк І.В., к.ф.н., доц.	01.07.2021	01.07.2021
Висновки	Тарасюк І.В., к.ф.н., доц.	01.10.2021	01.10.2021

6. Дата видачі завдання _____ 13.04.2021 _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Срок виконання етапів роботи (проекту)	Примітка
1.	Пошук наукових джерел з теми дослідження, їх аналіз	квітень 2021	виконано
2.	Добір фактичного матеріалу	квітень 2021	виконано
3.	Написання вступу	травень 2021	виконано
4.	Написання теоретичного розділу	липень 2021	виконано
5.	Написання практичного розділу	червень 2021	виконано
6.	Формулювання висновків	жовтень 2021	виконано
7.	Проходження нормоконтролю	грудень 2021	виконано
8.	Одержання відгуку та рецензії	грудень 2021	виконано
9.	Захист	грудень 2021	виконано

Автор роботи несе персональну відповідальність за відсутність в роботі

несанкціонованих текстових запозичень (академічного плагіату)

Магістрант

(підпис)

К. С. Кисельова

(ініціали та прізвище)

Керівник роботи

(підпис)

І. В. Тарасюк

(ініціали та прізвище)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер

Т. М. Уділова

РЕФЕРАТ

Дипломна робота викладена на 73 сторінки, вона містить 2 розділи, 3 таблиці, 71 джерело.

Об'єктом дослідження є франкомовний педагогічний дискурс, як особливий тип статусно-рольового спілкування в межах освітнього соціального простору, спрямованого на соціалізацію нових членів суспільства.

Предметом дослідження є комунікативно-прагматичні особливості педагогічного франкомовного дискурсу, вербалізовані у відповідних мовних одиницях та текстах.

Метою роботи є аналіз засобів вербалізації компонентів франкомовного педагогічного дискурсу – учасників, хронотопу, цінностей, стратегій, жанрів, з огляду на відтворення у їх значенні комунікативно-прагматичних ознак відповідного дискурсу.

Основні результати дослідження. В ході аналізу словникових дефініцій було встановлено, що основними учасниками франкомовного педагогічного дискурсу є **enseignant** та **élève**. Кожен з них має свої цілі і завдання в межах освітнього простору. Згідно до офіційних нормативних документів хронотоп визначається у відповідності до рівнів закладів освіти та вікових особливостей учнів. Базовими цінностями франкомовного педагогічного дискурсу є *les principes de laïcité et de neutralité*, що передбачає відсутність будь-якої заангажованості (релігійної, політичної, ідеологічної тощо) у всіх учасників педагогічного дискурсу. Дослідження текстів дидактичних видань засвідчило, що основним жанром педагогічного дискурсу є *leçon* (урок), внутрішня структура і зміст якого визначаються його головною метою. Стратегії педагогічного дискурсу мають бути спрямовані на ефективну взаємодію учителя, учня, знання та середовища.

Ключові слова: *дискурс, педагогічний дискурс, хронотоп, комунікативно-прагматичні особливості дискурсу, комунікативні стратегії.*

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	6
1.1 Дискурс як наукова одиниця.....	6
1.2 Структура дискурсу.....	13
1.3 Педагогічний дискурс у типології дискурсу.....	17
1.4 Основні одиниці педагогічного дискурсу	24
РОЗДІЛ 2 КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАНКОМОВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	29
2.1 Методика аналізу франкомовного педагогічного дискурсу.....	29
2.2 Засоби вербалізації учасників франкомовного педагогічного дискурсу..	29
2.3 Засоби вербалізації хронотопу франкомовного педагогічного дискурсу.	35
2.4. Цінності франкомовного педагогічного дискурсу.....	43
2.5 Жанри франкомовного педагогічного дискурсу.....	50
2.6 Стратегії франкомовного педагогічного дискурсу.....	56
ВИСНОВКИ	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	68

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку лінгвістики всі мовні явища розглядаються в їх зв'язку з мовною особистістю, з ситуацією спілкування, тому наприкінці XIX - початку XX ст. вченими був введений термін “дискурс”, під яким спочатку і розумівся не просто текст, а мова, тобто текст в реальній ситуації спілкування. Поняття “дискурс” розглядалось багатьма науковцями, серед яких: М. М. Бахтін, Н. Д. Арутюнова, Ф. С. Бацевич, Н. І. Кравченко, В. В. Красних, І. А. Стернин, М. Л. Макаров.

Поступово поняття “дискурс” набувало різних визначень, кожне з яких в тій чи іншій мірі відображає зазначену суть явища. Поняття “дискурсу” у лінгвістиці є одним з центральних понять, що досліджується у рамках когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики та лінгвістики тексту. Ця комунікативна дія може бути мовна, письмова, мати вербальні і невербальні складові. Типові приклади – буденна розмова з другом, діалог між двома особами. У сучасній лінгвістиці не існує єдиного поняття “дискурсу”, оскільки він вивчається такими науками, як філософія, соціологія, літературознавство та інші.

Педагогічний дискурс – це різновид дискурсу, що відбувається в межах освітнього соціального простору і визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації [Карасик 2004, с. 210]. Педагогічний дискурс – міждисциплінарна категорія, що вивчається низкою гуманітарних наук. Як різновид спілкування, що є важливою умовою особистісного становлення, педагогічний дискурс розкритий у фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях Б. Ананьєва, І. Бєха, О. Бодальова, В. Добровича, В. Кан-Каліка, Г. Костюка, В. Л. Подоляк, Г. Сагач, О. Савченко, В. Семиченко та ін. Поняття “педагогічний дискурс” ще не достатньо вивчене. У системі сучасних педагогічних досліджень воно використовується вкрай рідко. У числі науковців, які займаються проблемами педагогічного дискурсу можна

назвати – Н. Г. Алексєєва, В. Г. Борботька, Ю. В. Громико, В. І. Карасика, М. А. Коміна, М. Л. Макарова.

Дослідження педагогічного дискурсу як засобу покращення навчально-виховного процесу зумовлено змінами, яких потребує освіта у зв'язку з процесами, що відбуваються в державі і в світі, насамперед, з процесами швидкого розвитку технологій, глобалізації та інформаційної революції.

Об'єктом дослідження є франкомовний педагогічний дискурс, як особливий тип статусно-рольового спілкування в межах освітнього соціального простору, спрямованого на соціалізацію нових членів суспільства.

Предметом дослідження є комунікативно-прагматичні особливості педагогічного франкомовного дискурсу, вербалізовані у відповідних мовних одиницях та текстах.

Метою роботи є аналіз засобів вербалізації компонентів франкомовного педагогічного дискурсу – учасників, хронотопу, цінностей, стратегій, жанрів, з огляду на відтворення у їх значенні комунікативно-прагматичних ознак відповідного дискурсу.

Досягнення мети передбачало виконання наступних завдань:

- 1) дослідити та дати визначення таким поняттям як дискурс, педагогічний дискурс;
- 2) визначити основні одиниці педагогічного дискурсу;
- 3) методом словникових дефініцій описати номінативне поле учасників франкомовного педагогічного дискурсу та показати основні ознаки, які зафіксовані у словниках за кожним учасником; провести семний аналіз кожного слова-репрезентанта та зробити когнітивно-семантичну інтерпретацію отриманих результатів;
- 4) провести дискурсивний аналіз офіційних нормативних текстів та регламенту Франції для визначення цінностей, яких повинні дотримуватись учасники педагогічного дискурсу.

Фактичним матеріалом роботи слугували словникові дефініції та нормативні тексти, сайти з питань організації навчального процесу.

Методи дослідження: метод словникових дефініцій; метод компонентного аналізу; концептуальний аналіз; контекстуальний та дискурсивний аналіз.

Наукова новизна полягає у комплексному аналізі всіх компонентів франкомовного педагогічного дискурсу.

Теоретичне значення дипломної роботи полягає у визначенні комунікативно-прагматичних характеристик всіх складових франкомовного педагогічного дискурсу.

Практичне значення роботи. Результати можуть бути використані у лекційних курсах “Дискурсологія та текстологія”, “Актуальні проблеми сучасної лінгвістики” та на заняттях з практики французької мови.

Публікації. Матеріали дипломної роботи було представлено у тезах на X Міжнародній науково-практичній конференції “Trends and prospects development of science and practice in modern environment” (листопад 2021).

Структура роботи обумовлена метою та основними завданнями дослідження. Дипломна робота складається з двох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, у яких викладено результати проведеного дослідження й окреслено можливі перспективи подальших досліджень, списку використаної літератури.

У першому розділі ми розглянули теоретичні засади педагогічного дискурсу. Дослідили такі поняття як дискурс, педагогічний дискурс; визначили його структуру та основні одиниці.

У другому розділі було досліджено комунікативно-прагматичні особливості франкомовного педагогічного дискурсу. Було також визначено засоби вербалізації учасників франкомовного педагогічного дискурсу за допомогою методу словникових дефініцій. Було проаналізовано хронотоп франкомовного педагогічного дискурсу та визначено його цінності за допомогою аналізу офіційних нормативних документів. Також, було досліджено та визначено стратегії та жанри франкомовного педагогічного дискурсу.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

1.1 Дискурс як наукова одиниця

Поняття дискурсу у сучасному науковому просторі не є універсальним. Дискурс — це складне комунікативне явище, яке охоплює соціальний контекст, що створює уявлення як про учасників комунікації, так і про процеси творення й сприйняття повідомлення. У широкому сенсі дискурс є складною єдністю мовної форми, значення й дії, що можна охарактеризувати за допомогою розуміння комунікативної події чи комунікативного акту. Перевага такого розуміння полягає в тому, що дискурс не обмежується рамками конкретного мовного висловлювання, а саме межами тексту [Арутюнова 1990, с. 1].

В. Г. Борботько визначає дискурс як текст зв'язного мовлення, який складається з послідовності комунікативних одиниць мови, що переважають за обсягом просте речення, і перебувають у смисловому зв'язку, вираженому лінгвістичними засобами [Борботько 1981а, с. 19]. Науковець підкреслює той факт, що текст як мовний матеріал не завжди являє собою зв'язне мовлення, тобто текст більш загальне поняття, ніж дискурс. Дискурс завжди є текстом, але зворотнє твердження – неправильне. Не будь-який текст є дискурсом. Текстом називають абстрактну, формальну конструкцію, тоді як дискурс розуміється як вид її актуалізації, який розглядають під кутом зору ментальних процесів [Борботько 1989б, с. 81].

У французькій лінгвістичній традиції слово дискурс в цілому позначало мовлення. До представників французької школи дискурсу належать вчені Е. Бенвеніст, М. Пешо, П. Шарадо, П. Серіо та ін. Поняття “дискурс” як лінгвістичний термін почало широко використовуватись лише в 50-і рр. ХХ ст. після публікації статті американського лінгвіста З. Харріса “Аналіз

дискурсу”. Дискурс визначається лінгвістом як метод аналізу зв’язного мовлення, який призначений для виведення дескриптивної лінгвістики за межі одного речення в момент часу і для співвіднесення мови та культури [Harris 1952, с. 15].

У когнітивній лінгвістиці, комунікативній лінгвістиці, психолінгвістиці, прагмалінгвістиці, етнолінгвістиці та лінгвокультурології дискурс є частиною різних парадигм, що об’єднані спільним соціолінгвальним аспектом вивчення.

Еміль Бенвеніст надав слову дискурс термінологічного значення, позначивши ним мовлення, привласнюване мовцем, будь-яке висловлювання, яке має комунікантів: адресата, адресанта та наміри, які певним чином впливають на співрозмовників [Бенвеніст 2009, с. 296]. Дослідник А. Греймас протиставляє текст дискурсу, та визначає текст висловлюванням, актуалізованим у дискурсі, як продукт, як матерія з точки зору мови, тоді як дискурс є процесом [Greimas 1979, с. 389]. Ф. Шифрін називає дискурс систематизованим та впорядкованим утворенням, що регулюється певними правилами та нормами [Schiffrin 1997, с. 29]. Науковець В. Звєгінцев визначає дискурс як елементарну одиницю тексту, складне ціле, що вирізняється на рівні мови і, як зазвичай реалізується у вигляді речень, пов’язаних між собою смисловими зв’язками [Звєгінцев 1980, с. 15]. Ж. Курте називає дискурс багатокomпонентним цілим, яке утворюється за допомогою великої кількості спеціально відібраних мовних одиниць, які слугують певним будівельним матеріалом для актів комунікації [Courtes 1985, с. 28].

Дискурс як складний і різноплановий загальнонауковий феномен досліджують у багатьох дисциплінах, серед яких філософія, логіка, семіотика, лінгвістика, соціальна психологія, риторика, етнографія, літературознавство, теорія комунікації, тоді як аналіз загальних питань дискурсу здійснює дискурсологія.

Слово "дискурс" є багатозначним в науковому обігу. Це пов’язане з об’єктивними причинами, зумовленими його етимологією та різними шляхами впровадження в мовленнєву практику вчених. Однак термін

"дискурс" не є винятком щодо полісемантичності серед одиниць української термінологічної лексики в галузі мовознавства й лінгводидактики, зокрема такі поняття, як "мова", "мовлення", "комунікація", "концепт" та ін.

Полісемічними, відповідно до лексикографічних видань і практики вживання, є багато слів-термінів, зокрема й таких, що є ключовими для лінгводидактики в аспекті порушеної нами теми. Наприклад, слово "мовлення", за тлумачним словником, – це 1) спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність; 2) повідомлення по радіо, радіомовляння [Бусел 2003, с. 543].

Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів визначає дискурс як зв'язне мовлення в конкретних соціокультурних, психологічних умовах та як текст разом з умовами його творення, сприймання, динамічний контекст культури, у якому здійснюється прочитання тексту та його вплив на свідомість читача. Дискурс відбиває ситуацію безпосередньої мовної діяльності з урахуванням форм спілкування, поведінки, міміки, жестів мовця [Пентиліук 1998, с. 47].

Н. Арутюнова у своєму "Лінгвістичному енциклопедичному словнику" визначає дискурс як зв'язний текст, що має екстралінгвістичні, прагматичні, соціокультурні, психологічні та інші чинники; текст, узятий у процесуальному (подієвому) аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). У такому визначенні наголошено на процесуальності, когнітивності, лінгвістичній й позалінгвістичній єдності чинників дискурсу [Арутюнова 1990, с. 136].

Сучасний словник іншомовних слів подає наступні визначення дискурсу: 1) логічний доказ, розумовий засновок; 2) зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними – прагматичними, соціокультурними та ін. чинниками; текст в аспекті подій; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як компонент взаємодії людей» [Скопненко, 2006, с. 228]. Перше значення слова представляє тлумачення яке вже застаріле, друге відображає типові

погляди сучасних дослідників, для яких дискурс – це лінгвістичне та лінгводидактичне явище.

Педагогічний словник-довідник називає дискурс найважливішим складником мовленнєвої події, мовленнєвого і невербального обміну, що протікає в мовленнєвій ситуації. Цей процес багаторівневий, він складається з: 1) вербальної поведінки; 2) акустичної поведінки (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр); 3) кінесичної поведінки (жести, міміка, поза); 4) просторової поведінки (знакове використання простору) [Князьков Михальська 1998, с. 51].

О. Селіванова в термінологічній енциклопедії з лінгвістики ґрунтовно з'ясовує походження й значення слова “дискурс”. Дослідниця подає основні значення поняття: “дискурс”: 1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, занурений у життя; 2) замкнена цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлена різними чинниками, що опосередкують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними і т. ін.); 3) стиль, підмова мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки в певній соціальній сфері, що має певний набір змінних. Узагальнюючи різні погляди на дискурс, Олена Селіванова представляє чотири провідні підходи до тлумачення дискурсу: 1) як зв'язний текст, 2) як комунікативну ситуацію, 3) як стильову одиницю, 4) як різновид мовної поведінки [Селіванова 2006, с. 119].

О. М. Мороховський визначає дискурс як послідовність взаємопов'язаних висловлювань [Мороховський 1989, с. 5], тоді як В. Звегинцев розуміє дискурс як два або декілька речень, які знаходяться одне з одним у змістовому зв'язку [Звегинцев 1976, с. 170]. Також слід звернути увагу на визначення, яке дає В. Кох. На його думку, дискурс – це будь-який текст (або частина тексту), в якому є ознаки одного й того ж конкретного мотиву [Кох 1978, с. 163].

Швейцарський учений Патрік Серіо узагальнює погляди на дискурс і виокремлює вісім його дефініцій на основі різних лінгвістичних напрямів (з позицій граматики тексту, прагматики, аналізу діалогу, аналізу одиниць мови й мовлення): 1) дискурс – як еквівалент поняття “мовлення”; 2) дискурс – одиниця, більша за фразу, висловлювання в глобальному сенсі, послідовність окремих висловлювань; 3) вплив висловлювання на його одержувача, внесення висловлювання в мовленнєву ситуацію, що містить суб’єкта й адресата, час і місце мовлення; 4) бесіда як основний тип мовлення; 5) мовлення, що привласнюється мовцем, на противагу оповіді, що розгортається без експліцитного втручання суб’єкта; 6) еквівалент поняття “мовлення” як актуалізація, диверсифікованість на поверхневому рівні, на противагу “мові” як системі малодиференційованих віртуальних значень; 7) система обмежень, що накладаються на необмежену кількість висловлювань відповідно до сили певної соціальної чи ідеологічної позиції; 8) висловлювання (текст) із погляду дискурсного механізму його породження й сприймання [Серіо 1999, с. 212].

В. Григор’єва пояснює термін “дискурс” в лінгвістичному значенні – як лінгвістичну одиницю спілкування, яка відображає диференціальну розмаїтність картин світу, що містить: а) типізовані ситуації соціальної взаємодії; б) учасників соціальної взаємодії; в) соціальні норми й конвенції; г) культурологічні уявлення й форми. Таке тлумачення належить до широкого розуміння дискурсу [Григор’єва 2007, с. 11].

Г. Почепцов ототожнює дискурс з ‘мовною дійсністю’ [Почепцов 2003, с. 8]. Ф. Бацевич звертає увагу на функційно-комунікативне й прагматичне розуміння сутності дискурсу як інтерактивному й трансактивному типові комунікативної діяльності, що має різні форми вияву й відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюючись стратегіями й тактиками учасників спілкування. Дискурс, на думку вченого, характеризується синтезом когнітивних, мовних і позамовних чинників, які формують мовленнєві жанри й мовленнєві акти. Аналізуючи сутність дискурсу, дослідник виділяє обставини, у яких і для яких створений дискурс, зокрема: комунікативні

наміри автора; стосунки автора й адресата; спільні ідеологічні, соціальні ознаки, особливості конкретного середовища та конкретних особистостей, яким прямо чи опосередковано адресовано повідомлення; жанрові й стилістичні особливості повідомлення; асоціації з попереднім досвідом [Бацевич 2005, с. 27].

Найбільш поширеним є тлумачення дискурсу, запропоноване нідерландським ученим Т. ван Дейком. Він розглядає дискурс у широкому й вузькому смислі й зазначає, що в дискурсі (на мікросоціальному рівні) відтворюються ідеологія і культура як колективні репрезентації дійсності – макросоціальні феномени. Дискурс у широкому смислі – це комплексна комунікативна подія, що відбувається між тими, хто говорить і слухає в процесі комунікативної дії в певному часовому, просторовому та іншому контексті. Така комунікативна дія може бути мовною, письмовою, мати вербальні й невербальні складники. Дискурс у вузькому смислі – текст або розмова, що має здебільшого тільки вербальний складник – “текст” або “розмову”. Тобто дискурс у найзагальнішому розумінні – це вербальний продукт комунікативної дії, у якій беруть участь мінімум два учасники – той, хто говорить, і той, хто слухає. Т. ван Дейк визначав текст як статичний об’єкт, а дискурс як спосіб його актуалізації в певних ментальних і прагматичних умовах [Ван Дейк 1989, с. 21]. Ф. Бацевич зіставляє поняття “дискурс” з поняттями “мовленнєвий жанр” і “мовленнєвий акт”. Саме така тріада цікава для лінгводидактики як наукове підґрунтя розробки технологій навчання жанрового мовлення в різних дискурсах, насамперед у педагогічному. [Бацевич 2006, с. 30].

Отже, незважаючи на те, що поняття та теорії дискурсу отпрацьовується вченими-лінгвістами досить тривалий час, ми не можемо визначити єдине універсальне поняття терміну “дискурс”. З погляду лінгводидактики термін “дискурс” може використовуватися в таких основних його значеннях: 1. відповідно до широкого тлумачення – як комунікативне явище, мовленнєва ситуація, інтерактивний процес, у якому задіяні учасники спілкування,

вербальні, невербальні, часові, просторові чинники навчальної ситуації; 2. відповідно до вузького тлумачення – як текст, висловлювання, промова в навчальній ситуації. Початок теорії дискурсу лежить у працях російських формалістів (дослідження морфології російської казки В. Проппа), у дослідженнях мовного вживання німецької лінгвістичної школи П. Хартмана та П. Вундерліха, у соціолінгвістичному аналізі комунікації американських лінгвістів Е. Щеглофа та Х. Сакса, антропологічних дослідженнях Дж. Гамперца, у логіко-семіотичному описі різних видів текстів та моделюванні породження мовлення французьких постструктуралістів, у соціології мови Ервіна Гоффмана, у аналітичній філософії, у когнітивній психології, психолінгвістиці [Макаров 1998, с. 72].

Спільним між усіма дослідженими визначеннями поняття дискурсу є те, що :

- дискурс – це мовленнєвий та невербальний обмін інформацією;
- дискурс - текст разом з умовами його творення, сприймання, динамічний контекст культури;
- дискурс - текст у сукупності з соціальними та лінгвістичними особливостями;
- дискурс - текст, висловлювання, промова в навчальній ситуації;
- дискурс - відображення диференціального розмаїття картин світу.

На мою думку найбільш узагальнюючим є визначення В. Г. Борботько, що дискурс це текст зв'язного мовлення, який складається з послідовності комунікативних вербальних та невербальних одиниць мови та який відображає комунікативні особливості певного соціуму [Борботько 1981а, с. 19].

1.2 Структура дискурсу

Дискурс (у вузькому розумінні) – це зв'язна послідовність мовних одиниць, створювана мовцем для слухача в певний час, у певному місці, з певною метою, що має певну структурну організацію.

Перші дослідження внутрішньої організації дискурсу датуються на межі 50-х років ХХ століття, коли з'явилися роботи, які повністю присвячені конструкціям, що складаються більше ніж з одного речення. У іноземній лінгвістиці досліджувались головним чином логіко-граматичні зв'язки між пов'язаними за змістом висловлюваннями, які утворюють в мовленні понадфразову єдність [Фигуровский 1974, с. 109].

М. Макаров зауважує на тому, що на рівні дискурсу (тобто вище речення) відсутня будь-яка лінгвістична (структурна) організація, тобто будь-яка усна бесіда, будь-яка розмова складаються з неупорядкованої сукупності речень. Проте всі пересічні носії мови інтуїтивно, а інколи й усвідомлено помічають таку властивість дискурсу: не будь-яке висловлення можна вжити після якогось іншого висловлення [Макаров 2003, с. 175]. М. Макаров вказує на те, що існує певний порядок комунікативних ходів у діалозі, структура обміну мовленнєвими діями. З одного боку, існування соціокультурно ідентифікованих типів дискурсу дозволяє обговорювати питання про структурність розмов, розповідей, уроків тощо, оскільки в них можна виділити початок, середину й кінець, хоча це й не настільки чітка структурність, порівняно з нижчими рівнями мови. Розбіжності в поглядах стосовно структури дискурсу були викликані насамперед зосередженістю окремих вчених на дослідженні структури форм повсякденного побутового мовного спілкування, тобто розмови – найменш структурованого з усіх типів дискурсу. Проте розмова, на думку М. Л. Макарова, – це лише окремий різновид дискурсу, тоді як найбільш структурованими є ритуалізовані, інституційні типи дискурсу, наприклад, засідання суду, телеінтерв'ю, урок тощо [Макаров 2003, с. 75].

А. Михальська у своїх роботах наголошує на багаторівневості дискурсу та в його структурі виділяє такі рівні: рівень вербальної (словесної) поведінки; рівень акустичної поведінки – особливості інтонування, темп, гучність, висота голосу, паузи, ритм; кінесична (рухова) поведінка – жести, міміка, поза; просторова поведінка – проксеміка, знакове використання простору в процесі мовленнєвого спілкування. Дослідниця визначає дискурс як найважливіший складник мовленнєвої події, процес мовленнєвої поведінки, мовленнєвий і немовленнєвий обмін, що здійснюється в мовленнєвій ситуації [Михайловская 1999, с. 281 – 282].

Т. ван Дейк намагався створити сувору теоретичну основу для подолання односторонності як денотатно-референтного, так і комунікативно прагматичного підходів, пропонуючи використовувати конструкт, що називається макроструктурою дискурсу. Макроструктура може бути семантичною, що узагальнює в собі основну тему тексту і представлена у вигляді ієрархії семантичних пропозицій і прагматичної спрямованості мови (макротвердження, макропрохання, макросудження і т.д.), і тим самим об'єднуючи дискурс як послідовність мовних актів в єдине ціле [Dijk 1981, с. 246]

У структурі дискурсу лінгвістами виокремлюються два компоненти: лінгвістичний – одиниці мовної системи (словоформа й речення) та екстралінгвістичний – ситуація спілкування, прагматичний, соціокультурний, психологічний та інші чинники. Таке розмежування складників дискурсу пояснюється існуванням мовного й немовного способів кодування інформації під час спілкування (мовних знаків і знаків позалінгвальної дійсності).

Р. Гром'як та Ю. Ковалів зазначають, що представники французької школи виділяють два аспекти дискурсу: висловлювальний і висловлюваний. Перший аспект стосується акту мовлення, який відбувається тут і зараз. Другий аспект відповідає тому акту висловлювання, про який мовиться, або певній фабулі історії, що презентується як безособова, відносно самостійна, зі своїми елементами цілісність. Ці аспекти демонструють взаємозалежність і

взаємозв'язок між широким і вузьким значеннями дискурсу [Гром'як, Ковалів 1997, с. 210].

Дослідження структури дискурсу й комунікації призвели до створення вченими великої кількості схем – моделей комунікації, спрямованих на максимальне узагальнення, абстрагованість дискурсних процесів, їх етапність, циклічність, взаємозумовленість компонентів. Універсальну модель важко уявити, адже дискурс як будь-яка плинна діяльність відзначається, певною мірою, спонтанністю, коригованістю, зміною напрямку [Якобсон 1985, с. 315]. Лінійна модель комунікації Р. Якобсона є наступною: адресант у певних контекстуальних умовах формує повідомлення за допомогою вербального й невербального коду, встановлюючи контакт з адресатом. Така схема представляє одновекторність спілкування, не відображає інтерактивні дії учасників спілкування, зворотність, одночасність відправлення й прийому інформації, проте найбільш узагальнено представляє процес, зокрема й педагогічного спілкування, та не виключає зміну ролей комунікантів, інтерактивність (діалогічність) дискурсу. З погляду конверсаційного аналізу, одиницями дискурсу є розмова, топик, послідовність, суміжна пара, репліка. До структурних одиниць дискурсу належать комунікативна взаємодія, трансакція, обмін, хід, комунікативний акт. Мінімальною одиницею комунікативної дії є комунікативний акт, а одиницею комунікативної взаємодії – обмін [Якобсон 1985, с. 315].

Дискурс, що розуміється як текст, занурений у ситуацію спілкування, допускає безліч вимірів. З позицій прагмалінгвістики дискурс є інтерактивною діяльністю учасників спілкування, обміном інформацією, використанням різних комунікативних стратегій, їх вербальним і невербальним втіленням у практиці спілкування [Dijk, 1993, с. 367].

О. Селіванова стверджує, що дискурс, як і будь-який комунікативний акт, передбачає наявність двох фундаментальних ролей – мовця (адресанта) і слухача (адресата), а також самого тексту повідомлення. Унаслідок цього структура дискурсу припускає наявність двох діаметрально протиставлених

ролей – мовця та адресата, а сам процес мовного спілкування розглядається в цих двох перспективах [Селіванова 2004, с. 115].

Прагмалінгвістичний розгляд структури дискурсу дозволяє виокремити в ньому арену взаємодії учасників комунікативного акту: мовця (адресанта), слухача (адресата) та тієї реальності, що відображується в тексті. М. Бахтин зазначає, що прагмалінгвістичне дослідження дискурсу може бути орієнтоване, з одного боку, на виявлення особливостей авторської присутності, тобто суб'єктивного емоційно-оцінного ставлення мовця до предметно-значеннєвого змісту свого висловлення. У різних сферах мовленнєвого спілкування експресивний момент має різне значення й різний ступінь сили, але присутній він усюди: абсолютно нейтральне висловлення неможливе [Бахтин 1996, с. 188]. Іншою важливою характеристикою будови дискурсу є чинник орієнтації і впливу на слухача. Істотним принципом висловлення (тексту) є його спрямованість. Кому адресоване висловлення, як адресант відчуває й уявляє своїх адресатів, яка сила їхнього впливу на висловлення – від цього залежить як композиція, так і стиль висловлення [Бахтин 1996, с. 159].

Отже, головними рівнями дискурсу ми можемо визначити рівень вербальної поведінки, рівень акустичної поведінки (особливості інтонування, темп, гучність, висота голосу, паузи, ритм) та рівень рухової поведінки (жести, міміка, поза). У структурі дискурсу ми можемо виокремити лінгвістичний компонент, тобто усі одиниці мовної системи, а саме словоформа й речення, та екстралінгвістичний компонент, тобто ситуація спілкування. Дискурс, як комунікативний акт, передбачає наявність адресанта, адресата та тексту повідомлення. Ролі комунікантів можуть змінюватись в залежності від тематики повідомлення, що вказує на інтерактивність дискурсу.

1.3 Педагогічний дискурс у типології дискурсу

Поняття дискурсу є одним із центральних понять яке вивчають у сучасній прагматичній лінгвістиці та лінгвістиці тексту. Сучасне розуміння про дискурс містить у собі відзеркалення усього ходу лінгвістичної науки. Науковці стверджують, що у першій половині ХХ століття мовознавство було зосереджене на вивченні мовної системи, але, починаючи з другої половини 60-х років, центр уваги лінгвістів переноситься на мовленнєву діяльність та її продукт – дискурс.

Наявність у дискурсі багатьох категорій зумовлює його типологію. Наукові студії (А. Габідулліна, В. Дементьєв, В. Карасик, О. Селіванова, К. Серажим, Т. ван Дейк та ін.) містять найрізноманітніші підходи до визначення категорій тексту й дискурсу та їх обґрунтування. Не існує єдиного наукового розуміння поняття “категорія дискурсу”. У лінгвістиці тексту категорію розуміють як його суттєву, обов’язкову, концептуальну характеристику [Князьков, Михальська 1998, с. 78].

З позицій тексту В. І. Карасик виділяє такі дискурсні категорії [Карасик 1998, с. 185]:

- конститутивні (тематична, стилістична та структурна єдність, відносна смислова завершеність і оформленість);
- жанрово-стилістичні (стильова належність, клішованість, ступінь ампліфікації – компресії);
- змістові (образ автора, адресативність, інформативність, модальність, інтерпретованість, інтертекстуальна орієнтація);
- формально-структурні (композиція, членування, когезія).

Як комунікативна ситуація, дискурс має певні визначальні риси, що теж називають категоріями:

- контекстуальність, за В. Дем’янковим, сукупність викладених подій, учасників цих подій, перформативної інформації й неподій, тобто

обставин, що супроводжують події; фон, який пояснює події; оцінки учасників подій, інформації, що співвідносить дискурс з подіями);

- особистісність (двобічна риса, визначається спільним для адресата й адресанта світом, взаємодією їхньої індивідуальної свідомості під час спілкування);
- процесуальність як спільна діяльність комунікантів, що розробляють структуру дискурсу; замкненість структури дискурсу (відкритою є лише інформація тексту) [Селіванова 2006, с. 120].

На думку В. І. Карасика, комунікативний підхід до вивчення тексту базується на аналізі комунікативних обставин як найважливішого смислоутворювального компонента тексту, тому для вивчення ситуації спілкування необхідно виділити й обґрунтувати категорії дискурсу, спираючись на різні концепції прагмалінгвістики й соціолінгвістики. Учений виділяє такі категорії:

- статусно-рольові та ситуативно-комунікативні характеристики учасників спілкування;
- умови спілкування (пресупозиції, сфера застосування, хронотоп, комунікативне середовище);
- організація спілкування (мотиви, цілі та стратегії, розгортання і членування, контроль спілкування і варіативність комунікативних засобів);
- способи спілкування (канал і режим, тональність, стиль і жанр спілкування) [Карасик 1998, с. 176].

Педагогічний дискурс – це різновид спілкування, що відбувається в межах освітнього соціального простору і визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації. Індикатором ефективності педагогічного дискурсу виступає очікуваний позитивний результат навчання. З іншого боку, продуктивність навчання залежить від рівня мотивації і спонукальної сили мотивів, які забезпечують вольовий імпульс пізнавальної діяльності. Це означає, що педагогічний дискурс повинен виступати засобом стимулювання

інтересу до знань і основою для формування позитивної мотивації до навчання. Її реалізація в такому поєднанні забезпечується, здатністю вчителя володіти словом, яке повинно здійснювати стимулювально-мотиваційну роль, а не пригнічувати, не блокувати інтенсивність і якість перебігу психічних пізнавальних процесів, не викликати негативних емоцій у вихованців. З огляду на сказане дослідницький інтерес викликають конкретні комунікативні стратегії, зазвичай шаблонні, які використовує вчитель у типових, часто повторюваних ситуаціях шкільного життя дитини [Карасик 2002, с. 210].

Педагогічний дискурс – міждисциплінарна категорія, що вивчається низкою гуманітарних наук. Як різновид спілкування, що є важливою умовою особистісного становлення, педагогічний дискурс розкритий у фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях Б. Ананьєва, І. Беха, О. Бодальова, В. Добровича, В. Кан-Каліка, Г. Костюка, В. Л. Подоляк, Г. Сагач, О. Савченко, В. Семиченко та інші [Карасик 2004, с. 231].

Український мовознавець О. Семенюк визначає, що педагогічний дискурс реалізується з допомогою цілого ряду мовних інтенцій, або комунікативних стратегій: пояснювальної, оцінювальної, контрольної, організаційної і стратегії сприяння [Семенюк 2010, с. 4].

Згідно з Семенюком О. А. пояснювальна комунікативна стратегія передбачає послідовність мовних інтенцій, спрямованих на інформування, в основі якого лежать аксіоми, що сприймаються на віру, тобто інформація подається джерелом у певній інтерпретації. При цьому, він зауважує, що вчитель як інформатор повинен бути добре обізнаним і кваліфікованим, оскільки педагогічний дискурс, на відміну, наприклад, від наукового, що переважає у вищій школі, не спрямований на пошук істини. Автор зазначає, що пояснювальна стратегія не передбачає стимулювання до самоосвіти, її мета – в доступній формі викласти суть поняття чи явища, іноді занадто складного для сприймання й розуміння учнями, й задіяти пізнавальний інтерес.

Мовлення вчителя в даній стратегії характеризується точністю, доступністю, коректністю формулювань тощо [Семенюк 2010, с. 4].

Оцінювальна комунікативна стратегія, за Семенюком О. відображає ступінь значущості педагога як носія суспільних норм і реалізується в його праві оцінювати не тільки події, обставини і їх учасників, але й досягнення самого учня на кожному етапі навчального спілкування відповідно до встановлених критеріїв навчальних досягнень. Відносини учасників спілкування повинні будуватись на повній довірі. При цьому, важливе роль відіграє оцінювально вербальний аспект. Автор статті вказує на те, що учень, не володіючи критеріями знань, повинен довіряти об'єктивній оцінці вчителя й орієнтуватися на неї в подальшому вивченні предмета. Оцінка умінь має важливе значення в мотиваційній сфері учня молодшого й середнього шкільного віку [Семенюк 2010, с. 5].

За словами О. Семенюка контрольна комунікативна стратегія спрямована на отримання об'єктивної інформації (зворотного зв'язку) про засвоєння інформації, осмислення та прийняття системи суспільних цінностей, готовність сприймати новий обсяг інформації. Тобто отримання зворотнього зв'язку виступає певним сигналом для подальших дій. Науковець зазначає, що функція вчителя в цій комунікативній стратегії також передбачає формування навичок дисциплінованості, пунктуальності й відповідальності [Семенюк 2010, с. 5].

Організаційна комунікативна стратегія за його словами зорієнтована на організацію спільних дій учасників навчального спілкування й управління пізнавальною діяльністю з допомогою етикетних (вітання, звертання, вираження вдячності) та директивних (прочитайте текст, подивіться на малюнок, зверніть увагу) мовних засобів. Потрібно відмітити, що для реалізації цієї стратегії є важливими рефлексивні й перцептивні уміння педагога, тобто здатність педагога враховувати внутрішній психічний стан дитини [Семенюк 2010, с. 6].

Також, О. Семенюк визначає важливість комунікативної стратегії сприяння, суть якої полягає у повній підтримці учня молодшого й середнього шкільного віку та у кваліфікованій корекції його помилкових дій. Автор зазначає, що сприяння у виховному процесі означає створення оптимальних умов соціалізації та особистісного розвитку, а в навчальному – забезпечення якісного перебігу психічних пізнавальних процесів [Семенюк 2010, с. 7].

Педагогічний дискурс посідає чільне місце у сучасних класифікаціях дискурсів. Це – значний за суспільною роллю комунікативно-когнітивний феномен, своєрідність якого зумовлено, на думку Т. Єжової, комплексом комунікативних цілей, що відбивають його зв'язок з трьома сферами: 1) професійною – формування ключових компетенцій суб'єктів освітнього процесу; 2) суспільного життя – соціалізація особи у суспільстві; 3) особистісною – становлення самоцінної людини [Єжова 2006, с. 54].

Загальна проблематика педагогічного дискурсу потрапила у поле зору А. Габідуллої, яка здійснила комплексний аналіз категоріальної структури навчально-педагогічного дискурсу (який, на її думку, реалізується у взаємодії учителя та учня) та описала систему його мовленнєвих жанрів, а також лінгвіста-дидактика М. Олешкова, який на основі дидактичного тексту обґрунтував модель дидактичної комунікації, що забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів освітнього процесу на лінгвопрагматичному, когнітивному і психолінгвістичному рівнях [Олешков 2006, с. 16].

А. Габідуллоїна, аналізуючи поняття “педагогічний дискурс”, пов'язує його появу з такими термінами, як “лінгвістика освіти”, “педагогічна лінгвістика”, що виникли в середині 60-х років ХХ ст. та стосувалися досліджень систематизованих знань про мову й мовлення, які допомогли б учителю аналізувати лінгвістичні явища з метою оптимізації спілкування з учнями, проблеми взаємозв'язку мови й навчання. Дослідниця зазначає, що у мовленні вчителя було виділено різноманітні сигнали керування спільною з учнями діяльністю, такі як привернення уваги, контроль обсягу мовлення,

контроль розуміння, резюмування дефініцій, напрямок викладу, корегування, виділення тем [Габидуллина 2009, с. 10–11].

Поняття “педагогічний дискурс” виникло внаслідок виокремлення його із загального аналізу дискурсу як ситуативно й соціально зумовленої мовленнєвої діяльності [Габидуллина 2009, с. 10 – 11].

Комунікативний підхід до визначення дискурсу вищої школи використовує Т. Єжова. Вона зазначає, що педагогічний дискурс – це об’єктивно існуюча динамічна система цілісно-сислової комунікації суб’єктів освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі вищого навчального закладу, містить учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності і змістовий складник, який забезпечує надбання студентами випереджувального досвіду в проектуванні й оцінці будь-якого педагогічного й соціального явища відповідно до норм культуровідповідної діяльності. Мета педагогічного дискурсу, на думку дослідниці, – трикомпонентна: 1) формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу, 2) повноцінна соціалізація особистості в суспільстві, 3) становлення самоцінної особистості в особистій сфері [Єжова 2007].

А. Габидулліна визначає метою педагогічного дискурсу створення умов для формування цілісної людини з усіма її психофізичними, соціальними й особистісними характеристиками. Таке розуміння педагогічного дискурсу вищої школи відображає динамічність, системність, суб’єктивність, ціннісну й змістову орієнтованість педагогічного дискурсу й у такий спосіб відтворює його суть і структуру [Габидуллина 2009, с. 47].

Також, дослідниці виділяють такі параметри навчально педагогічної комунікативної ситуації як цілісного утворення, що містить дидактичні завдання, своєрідні умови навчання, а також своєрідну діяльність учителя й учнів, спрямовану на створення й розуміння навчальних текстів у цих умовах:

- сфера комунікації;
- мета, від якої залежать стратегії й тактики учасників навчально-педагогічного дискурсу; комуніканти (учителі й учні);

- тема навчального заняття;
- обставини спілкування і час комунікації;
- код – мова навчальної терміносфери; канал і форма комунікації: текст вербальний або креолізований (полікодовий), усний чи писемний, лінійний чи нелінійний (гіпертекст) тощо; подія, що визначає тип, структуру дискурсу та вибір мовленнєвого жанру; ефективність [Габидуллина 2009, с. 47].

Згідно з твердженням І. Нікатіної, суб'єктами (комунікантами) педагогічного дискурсу є вчитель і учні (викладач і студенти), які відповідно до правил інституційного дискурсу виконують постійні соціальні ролі. Учитель є організатором навчальної діяльності, його обов'язки – оцінювати досягнення вихованців; учень – активний учасник спілкування, у процесі дискурсу він реалізовує власний творчий потенціал. Ролі адресанта й адресата постійно змінюються, що поступово веде до реалізації цільових настанов у конкретній навчально-виховній ситуації й у навчанні в цілому. Крім адресанта, адресата й спостерігача (яким може бути хтось запрошений на урок), у педагогічному дискурсі може бути “уявний партнер”, відповідно до дидактичної ситуації. Ним може бути образ іншої людини, що відтворюється пам'яттю, силою уяви. Для суб'єктів педагогічного дискурсу характерна єдина мета, поділена на дві частини, у яких відображено дискурс учителя й дискурс учня [Нікітіна 2013, с. 100]. Учитель передає інформацію за допомогою певного коду й каналу та водночас має змогу приймати продукт діяльності учня. Учень навчається декодувати інформацію, розшифровувати задану ситуацію під керівництвом учителя, творчо осмислює й відтворює інформацію, сприймає оцінені вчителем результати. Кожен учасник педагогічного дискурсу діє відповідно до створених умов, оперує певним змістом, використовує типові мовленнєві жанри та прецедентні феномени.

Отже, педагогічний дискурс є центральним поняттям освітнього простору, реалізація якого відбувається за допомогою ряду комунікативних стратегій:

- пояснювальна комунікативна стратегія - спрямована на інформування;

- оцінювальна комунікативна стратегія - відображає ступінь значущості педагога як носія суспільних норм;
- контрольна комунікативна стратегія - спрямована на отримання зворотного зв'язку про засвоєння учнем певної інформації;
- організаційна комунікативна стратегія - орієнтована на організацію спільних дій учасників навчального спілкування й мовних засобів;
- комунікативна стратегія сприяння - підтримка учня й кваліфіковане корегування його помилкових дій.

1.4 Основні одиниці педагогічного дискурсу

Основними поняттями педагогічного дискурсу, на думку А.Михальської, є такі концепти, як мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика [Князьков, Михальська 1998, с. 17].

Згідно з Дж. Сінклером, у педагогічному дискурсі диференційовано п'ять одиниць: 1) урок; 2) взаємодія (трансакція); 3) обмін; 4) крок (містить у своєму складі мовленнєві акти); 5) акт – найменша одиниця мовленнєвої поведінки, яка служить для реалізації інтенції того, хто говорить [Sinclair 1992, с. 1].

Мінімальною одиницею педагогічного дискурсу вважають мовленнєвий акт (мовленнєву дію, мовленнєвий вчинок) – неподільну одиницю мовленнєвої поведінки [Лотман 2000, с. 194]. Мовленнєвий акт є цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами та правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в певному суспільстві; мінімальна одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації [Бацевич 2004, с. 170].

Лінгвіст Дж. Л. Остін виділяє наступні складові мовленнєвого акту: локуція (локутивний акт), іллокуція (іллокутивний акт) і перлокуція (перлокутивний акт). Іллокутивним актом є певна комунікативна інтенція, яка

реалізується в процесі мовленнєвого акту. За Дж. Остіном, іллокуція – це те, заради чого створюється мовленнєвий акт, тому мовленнєвий акт часто ототожнюється з його іллокутивною складовою [Остин Дж. Л 1986, с. 22].

Структурними одиницями педагогічного дискурсу є урок, лекція та інші форми навчання, у яких виділяють мовленнєві акти, мовленнєві кроки, мовленнєві цикли [Лотман 2000, с. 51]. Мовленнєвий акт (мовленнєва дія, мовленнєвий вчинок) дає змогу мовцеві досягти свого наміру – інтенції (один намір – як правило, один мовленнєвий акт) [Лотман 2000, с. 194].

Функційною одиницею усного дискурсу (процесу реального мовленнєвого спілкування), що служить для втілення мовленнєвого наміру (інтенції) мовця, є мовленнєвий крок. Мовленнєвий крок – одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, що складається з кількох мовленнєвих актів. Мовленнєві кроки об'єднуються в більші одиниці дискурсу – мовленнєві цикли [Князьков, Михальська 1998, с. 198].

У педагогічному дискурсі наявні насамперед, навчальні мовленнєві цикли, що містять три мовленнєві кроки: 1) ініціацію вчителя: а) “виклик” – питання, що потребує відповіді, б) спонування до мовленнєвого спілкування, в) надання права на відповідь; 2) мовленнєву відповідь учня; 3) зворотний зв'язок (реакція на відповідь учня, оцінка почутого). Буває так, що остання репліка одного циклу стає першою реплікою в наступному циклі. Наприклад:

Учитель: - Пригадайте, які частини мови ми вивчали? Назвіть їх, дотримуючись логічної послідовності. Так! Оленка перша пригадала? Слухаємо тебе.

Учениця: - Ми вивчали іменник, прикметник, числівник... Забула! Дієслово!

Учитель: - Добре, що ти пригадала ці частини мови. Назви предметів, їх ознаки, дії предметів. Додайте до цього переліку... Іванку! Пригадав?

Учень: - Так. Пригадав. Це – займенник.

Ю. Лотман називає мовленнєві кроки риторичними, що підкреслюють функційну природу цієї одиниці мовленнєвої поведінки – здійснення за допомогою неї мовленнєвого наміру мовця [Лотман 2000, с. 198].

Дискурс уроку вважають максимальною одиницею педагогічного дискурсу. Це завершена послідовність мовленнєвих кроків учителя й учнів – цикл мовленнєвих кроків. Педагогічний дискурс містить мовленнєву ситуацію – ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, набір характеристик ситуативного контексту, релевантних для мовленнєвої поведінки комунікантів. Такі характеристики впливають на вибір адресантом мовних засобів, допомагають адресату розшифрувати їх [Князьков, Михальська 1998, с.198].

Ще в античні часи приділяли велику увагу не тільки самій промові, а й природним якостям слухачів та індивідуальним властивостям оратора (Платон, Аристотель). Відтоді в описі структури мовленнєвої ситуації вчені називають щонайменше три компоненти (оратор, промова й аудиторія). Ці ключові компоненти склали напрями в риторичній науці – наука про оратора, наука про промову, наука про аудиторію – вони ж лягли в основу сучасного моделювання комунікативного акту. У мовленнєвій ситуації необхідно визначити значущі її ознаки, що характеризують мовлення: 1) учасники; 2) предмет мовлення; 3) обставини (місце, час тощо); 4) канал спілкування; 5) код; 6) мовленнєвий жанр; 7) подія; 8) оцінка ефективності мовлення; 9) мета як результат мовлення [Князьков, Михальська 1998, с. 51].

Основною одиницею мовленнєвого спілкування в педагогічному дискурсі є мовленнєва подія – те, що відбувається або відбулося в мовленнєвому спілкуванні; явище, факт педагогічного спілкування. До структури мовленнєвої події відносять елементи, що в сукупності утворюють “сцену дії” – так званий “позаособистісний контекст події”: 1) тип, жанр події, зокрема урок; 2) тема події (уроку); 3) функція (повідомлення інформації, перевірка знань, формування умінь і навичок тощо); 4) обставини (місце й час). Іншу групу елементів мовленнєвої події становлять суттєві ознаки учасників

дискурсу: їхній соціальний статус, рольові стосунки (наприклад, учитель – учні). Мовленнєва подія в педагогічному дискурсі також містить певну послідовність мовленнєвих актів, зокрема питання – відповідь – оцінка; правила, норми, що регулюють взаємодію між учасниками педагогічного спілкування [Лотман 2000, с. 194].

О. Селіванова розглядає мовленнєвий жанр як одиницю мовлення системно організованої репрезентації мови, дискурсний інваріант, зразок ідеальної природи, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів й інтенційно-прагматичними особливостями [Селіванова 2006, с. 356]. Термін уведений російським літературознавцем М. Бахтіним, який розглядав жанри як стійкі типові форми висловлень, вироблені кожною сферою використання мови, що характеризуються певним змістом, стилем як відбором словникових, фразеологічних і граматичних засобів і передусім – композиційною побудовою. У кожній сфері діяльності наявний цілий репертуар мовленнєвих жанрів, який диференціюється та зростає в міру розвитку й ускладнення цієї сфери. Типовими для мовленнєвих жанрів, на думку М. Бахтіна, є комунікативна ситуація, експресія, експресивна інтонація, обсяг, концепція адресата й нададресата. Такі ознаки проектують мовленнєві жанри на комунікативні акти, дискурс в одному із сучасних його розумінь [Бахтин 1996, с. 159].

На основі типології дискурсів, розробленої В. Карасиком, виокремлюють мовленнєві жанри в межах двох типів дискурсів:

1. Соціолінгвістичні типи дискурсів передбачають існування мовленнєвих жанрів, пов'язаних з педагогічним (урок, лекція тощо), релігійним (молитва, проповідь), науковим (стаття, рецензія, доповідь), політичним (публіцистична стаття), медичним (анамнези, рецепти), побутовим (прохання, співчуття) і деякими іншими типами дискурсів.

2. Прагмалінгвістичні типи дискурсів передбачають існування мовленнєвих жанрів, пов'язаних із гумористичним (іронія, сарказм, анекдот) та ритуальним (партійні збори, мітинги) дискурсами. У значній кількості генологічних праць мовленнєві жанри аналізуються апріорно, без спроб окреслити критерії їх розмежування, що свідчить про актуальність проблеми виокремлення мовленнєвих жанрів [Бацевич 2006, с. 75].

Отже, поняття “дискурсу” є універсальним та широко досліджуваним. Дискурс це текст зв'язного мовлення, який складається з послідовності комунікативних вербальних та невербальних одиниць мови та який відображає комунікативні особливості певного соціуму [Борботько 1981а, с. 19]. Центральними учасниками дискурсу можна визначити мовця (адресанта), слухача (адресата) та реальність, у якій відбувається вербальна взаємодія. Основними структурними елементами дискурсу є просторова поведінка, розмова, комунікативна взаємодія, комунікативний акт, словоформа й речення, ситуації спілкування. Педагогічний дискурс є частиною освітнього соціального простору та визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації [Карасик 2004, с. 210]. Комунікативними стратегіями педагогічного дискурсу є пояснювальна, оцінювальна, контрольна, організаційна і стратегія сприяння. Одиницями педагогічного дискурсу є мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика, мовленнєвий жанр.

РОЗДІЛ 2

КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАНКОМОВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

2.1 Методика аналізу франкомовного педагогічного дискурсу

У дослідженні була використана методика, розроблена В.Карасиком [Карасик, 2002, с. 152], згідно до якої потрібно описати: 1) засоби вербалізації учасників франкомовного педагогічного дискурсу; 2) головні стратегії педагогічного дискурсу; 3) хронотоп, як особливу організацію часових і просторових параметрів навчального процесу в учбових закладах Франції; 4) цінності, яких дотримуються всі учасники освітнього процесу у Франції; 5) жанри, у яких побутує франкомовний педагогічний дискурс.

У ході роботи, ми дослідимо засоби вербалізації учасників франкомовного педагогічного дискурсу методом дефініційного аналізу; визначимо номінативне поле його учасників за допомогою аналізу словникових дефініцій. Ми проаналізуємо офіційні французькі джерела, які визначають регламентовані правила та цінності навчальних закладів Франції та, за допомогою методу дискурсивного аналізу, визначимо головні цінності, яких повинні дотримуватись усі учасники педагогічного дискурсу. Також, ми визначимо стратегії та жанри франкомовного педагогічного дискурсу на основі різножанрових текстів нормативного характеру, регламентуючого характеру та дидактичного характеру.

2.2 Засоби вербалізації учасників педагогічного дискурсу

Для дослідження засобів вербалізації учасників франкомовного педагогічного дискурсу було проведено аналіз словникових дефініцій слів-

репрезентантів. Порівняльний аналіз словарних дефініцій проводився за наступним планом:

1. сформовано групу слів-репрезентантів, які позначають учасників франкомовного педагогічного дискурсу, використовуючи синонімічні та тлумачні словники;
2. проведено семний аналіз кожного слова-репрезентанта;
3. зроблено когнітивно-семантичну інтерпретацію отриманих результатів.

Для визначення двох головних учасників педагогічного дискурсу, ми звернулись до наступних словників: Le Robert, Larousse, Lexilogos. Першим репрезентантом франкомовного педагогічного дискурсу було визначено слово *enseignant*. Звернувшись до тлумачного словника Le Robert, було встановлено, що саме цей термін описує професію викладача будь-якого навчального закладу: *enseignant est un terme générique qui désigne toute personne dont la profession est d'enseigner, qu'elle pratique à l'intérieur des ordres d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur [Le Robert]*.

Словом-репрезентантом другого учасника франкомовного педагогічного дискурсу було визначено слово *élève*. Згідно зі словником Larousse цей термін є загальним та позначає особу, яка відвідує будь-який навчальний заклад: *élève peut être un terme générique ou un terme spécifique. Comme terme générique, il désigne toute personne qui étudie, sans égard à l'ordre dont il fait partie (primaire, secondaire, universitaire) [Larousse]*.

Отже, головними репрезентантами на позначення учасників франкомовного педагогічного дискурсу є номінації *enseignant* та *élève*.

Першим було досліджено лексико-семантичне поле “*enseignant*”. Згідно до словників Larousse та Le Robert до цього поля входять наступні слова:

Professeur – людина, яка викладає дисципліну, мистецтво, або техніку звичайним способом, зазвичай це викладачі коледжу або ліцею : *Professeur - personne qui enseigne une discipline, un art, une technique, d'une manière habituelle. Professeur de collège, de lycée, de faculté [Le Robert]*. У семах слова

professeur зафіксовані наступні ознаки: 1) той, хто викладає у звичний спосіб; 2) певну дисципліну; 3) певне мистецтво; 4) особливі знання.

Instituteur – особа, яка викладає у дитячому садку та початковій школі: L'instituteur - personne qui enseigne dans les écoles maternelles et élémentaires [Larousse]. У семах слова-концепту instituteur було визначено наступні ознаки: 1) той, хто викладає у садочку; 2) той, хто викладає у початковій школі.

Lecteur – людина, яка читає вголос; іноземний асистент, що викладає у вищому навчальному закладі: Le lecteur - personne qui lit à haute voix, assistant étranger, dans l'enseignement supérieur des langues vivantes [Le Robert]. У семах слова lecteur зафіксовано наступні ознаки: 1) той, хто читає вголос; 2) той, хто викладає у вищому навчальному закладі; 3) іноземний викладач.

Educateur – особа, яка впливає на навчання дітей та дорослих: L'éducateur - personne conduisant ou influençant la formation de l'enfant et de l'adulte [Larousse]. У семах éducateur визначено наступні ознаки: 1) той, хто впливає на навчання дітей; 2) той, хто впливає на навчання дорослих.

Précepteur – особа, відповідальна за виховання дитини або підлітка вдома: Le précepteur - personne chargée de l'éducation d'un enfant ou d'un adolescent à domicile [Larousse]. Ознаками, зафіксованими у слові précepteur є: 1) той, хто відповідальний за виховання та навчання дитини; 2) той, хто відповідальний за виховання та навчання підлітка; 3) той, хто відповідальний за навчання та виховання у домашніх умовах.

Professeur des écoles є вчителем початкових класів та яселів : Le professeur des écoles est un enseignant du premier degré [Larousse]. У словосполученні professeur des écoles визначено наступні ознаки: 1) той, хто викладає у початковій школі; 2) той, хто викладає у яслах.

Аналіз словникових дефініцій показав, що найближчим до enseignant є лексема professeur, з наступним набором сем, згідно до словника Le Robert :

1. personne qui enseigne une discipline, un art, une technique, d'une manière habituelle (людина, яка викладає будь-яку дисципліну);

2. personne qui enseigne au collège, au lycée, à l'université (людина, яка викладає у коледжі, ліцеї, університеті).

Узагальнемо схематично особливості використання синонімічних слів-репрезентантів в залежності від навчального рівня (див. Табл. 2.2.1) :

Таблиця 2.2.1

	Professeur	Instituteur	Enseignant	Lecteur	Educateur	Précepteur	Professeur des écoles
école maternelle		+	+			+	+
école primaire		+	+		+		+
collège	+		+		+	+	
Lycée	+		+			+	
Université	+		+	+	+		
Former des enfants et des adultes	+	+	+		+	+	+

Звертаючись до таблиці, ми можемо виявити наступні особливості використання синонімів слова-концепту *enseignant*:

- для *écoles maternelles et élémentaire* є характерним використання термінів: *instituteur*, *précepteur*, *professeur des écoles* для звернення до вчителя;
- для *collège* - *professeur*, *éducateur*, *précepteur*;
- для *lycée* - *professeur*, *précepteur*;
- для *université* - *lecteur*, *éducateur*.

Розглянемо лексико-семантичне поле слова “*élève*”.

Elève – у вузькому значенні, дитина або підліток, який здобуває освіту в школі, коледжі, ліцеї: *Elève* - enfant, adolescent(e) qui reçoit l'enseignement donné dans une école, un collège, un lycée [Le Robert]. У семах слова-концепту можна

виокремити наступні ознаки: 1) той, хто отримує навчання у школі; 2) той, хто отримує навчання у коледжі; 3) той, хто отримує навчання у ліцеї.

Ecolier – це дитина, яка відвідує початкову школу після перших класів коледжу : Ecolier - enfant qui fréquente l'école primaire, suit les petites classes d'un collège [Le Robert]. У семах слова *écolier* зафіксовано наступні ознаки: 1) той, хто відвідує початкову школу; 2) той, хто відвідує початкові класи коледжу.

Collégien – учень коледжу : Collégien - élève d'un collège [Le Robert]. У значенні слова ми можемо визначити ознаку: 1) той, хто навчається у коледжі.

Lycéen – учень ліцею : Lycéen - élève d'un lycée [Le Robert]. У слові *lycéen* ми можемо визначити наступну ознаку: 1) той, хто навчається у ліцеї.

Etudiant - особа, яка здобуває вищу освіту і відвідує курси в університеті, вищій школі : L'étudiant – personne qui fait des études supérieures et suit les cours d'une université, d'une grande école [Le Robert]. У семах слова *étudiant* визначимо декілька ознак: 1) той, хто здобуває вищу освіту; 2) той, хто здобуває освіту у вищій школі.

Potache – учень коледжу, ліцею: Potache - collégien(ne), lycéen(ne) (familier) [Larousse]. У семах даного слова зафіксовано декілька ознак: 1) той, хто навчається в коледжі; 2) той, хто навчається в ліцеї, 3) розмовне.

Проаналізувавши всі ці тлумачення, ми побачили, що в основі кожного визначення є лексема *élève*. Найближчою до неї є лексема *étudiant* з наступними ознаками:

1. *Personne qui fait des études supérieures* (людина, яка здобуває вищу освіту);
2. *Enfant, adolescent(e) qui reçoit l'enseignement donné dans une école, un collège, un lycée* (дитина, підліток що отримує освіту у коледжі, ліцеї, школі).

Узагальнемо схематично особливості використання синонімічних слів-репрезентантів франкомовного педагогічного дискурсу в залежності від навчального рівня (див. Табл. 2.2.2):

Таблиця 2.2.2

	L'écoles maternelles et élémentaire	Collège	Lycée	Université
L'élève	+	+	+	+
L'écolier	+			
Le collégien		+		
Le lycéen			+	
L'étudiant		+	+	+
Le potache (familier)		+	+	

Проаналізувавши дані таблиці, ми можемо виявити наступні особливості використання синонімів слова *élève*:

- *l'écoles maternelles et élémentaire*: élève, écolier;
- *le collège* : collégien, élève; étudiant;
- *le lycée*: lycéen, élève;
- *l'université*: élève; étudiant.

Отже, дослідивши поле **élève** та поле **enseignant**, було проаналізовано наступні синонімічні засоби, які входять до номінативного поля цих слів-концептів: élève, écolier, collégien, lycéen, étudiant, potache; professeur, instituteur, enseignant, lecteur, éducateur, précepteur, professeur des écoles. Було виокремлено лексичні засоби, в визначенні яких чітко зафіксовані ознаки педагогічного дискурсу. З одного боку, enseignant має такі ознаки:

1. personne qui enseigne une discipline, un art, une technique, d'une manière habituelle (людина, яка викладає будь-яку дисципліну);
2. personne qui enseigne au collège, au lycée, à l'université (людина, яка викладає у коледжі, ліцеї, університеті).

У значенні слова élève зафіксовано наступні ознаки:

1. *Enfant, adolescent(e) qui reçoit l'enseignement donné dans une école, un collège, un lycée* (дитина, підліток що отримує освіту у коледжі, ліцеї, школі).

2. *Personne qui fait des études supérieures* (людина, яка здобуває вищу освіту);

Отже, як бачимо, у кожного з учасників франкомовного педагогічного дискурсу є своя комунікативна мета, яка визначає його статус та спрямовує його дії у межах даної дискурсивної діяльності: *enseignant* – навчає, передає знання у будь-якій галузі, *élève* – навчається, набуває знань.

2.3 Засоби вербалізації хронотопу франкомовного педагогічного дискурсу

Хронотоп – одна зі складових педагогічного дискурсу, що передбачає регулювання часу очікування початку спілкування, часу, проведеного разом у спілкуванні, часу, протягом якого триває повідомлення. В.І. Карасик у своїй роботі підкреслює, що хронотоп педагогічного дискурсу чітко окреслений, включає у себе час відведений на навчання (шкільні уроки та лекції) та місце де відбувається навчальний процес (університет, школа, коледж, ліцей, садочок) [Карасик 1998, с. 185].

Для аналізу хронотопу франкомовного педагогічного дискурсу ми дослідили офіційні ресурси, на яких зазначена інформація про навчальний процес закладів початкового та середнього ступенів освіти Франції, а саме *Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports* - сайт Міністерства освіти, молоді та спорту [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports]. Для дослідження було обрано наступні заклади навчання та виховання:

- *l'école maternelle*;
- *l'école élémentaire*;
- *le collège*.

Першою ми розглянемо систему навчання у дитячому садку. *L'école maternelle* – це перший крок на шляху учнів до оволодіння основними

навичками – читання, письма, рахунку та поваги до інших : L'école maternelle est la première étape du parcours des élèves dans la maîtrise des acquis fondamentaux – lire, écrire, compter et respecter autrui – à la fin de l'école élémentaire [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports]. Згідно з законом про обов'язкову дошкільну освіту, що датується 2019 роком, усі діти, які протягом року досягають 3-х років, підлягають обов'язковому навчанню у дошкільному закладі освіти: la loi concernant l'instruction obligatoire à 3 ans a été publiée au Journal Officiel le 28 juillet 2019. Elle s'applique à compter de la rentrée scolaire 2019. Tous les enfants qui atteignent l'âge de 3 ans au cours de l'année civile sont soumis à l'obligation d'instruction à compter du jour fixé pour la rentrée scolaire de l'année civile concernée [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Згідно з наказом від 09.11.2015 року, тривалість занять в дитячому садку на тиждень становить 24 години. Навчальний рік передбачає 864 години навчання. Час відпочинку, приблизно 30 хвилин, визначається відповідно до фактичної тривалості навчання на півдня: La durée hebdomadaire des enseignements à l'école maternelle est de 24 heures. L'année scolaire compte 864 heures d'enseignement. Les temps de récréation, d'environ 30 minutes en école maternelle, sont déterminés en fonction de la durée effective de la demi-journée d'enseignement (arrêté du 9 novembre 2015 - JO du 24 novembre 2015) [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Програми навчання у дитячих садках є загальнодержавними та обов'язковими для всіх викладачів та учнів. Три роки навчання розбиті на цикли:

- Цикл 2, або цикл фундаментального навчання, включає підготовчий курс (CP), початковий курс першого року (CE1) і другий рік початкового курсу (CE2): Le cycle 2, ou cycle des apprentissages fondamentaux, comprend le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2);

- Цикл 3, або цикл консолідації, включає середній курс першого року (CM1) і середній курс другого року (CM2); цикл закріплення триває в коледжі, у шостому класі: Le cycle 3, ou cycle de consolidation, comprend le cours moyen première année (CM1) et le cours moyen deuxième année (CM2) ; le cycle de consolidation se poursuit au collège, en classe de sixième [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Розглянемо програму кожного циклу. Відповідно до положень статті 5 навчального кодексу Франції, навчальні години в початковій школі на рівнях CP-CE1-CE2 розподіляються за дисциплінами таким чином (див. Табл. 2.3.1) :

Таблиця 2.3.1

Domaines disciplinaires	Horaires	
	Durée annuelle	Durée hebdomadaire moyenne
Français	360 heures	10 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures
Enseignements artistiques	72 heures	2 heures
Questionner le monde	90 heures	2 h 30
Enseignement moral et civique		
Total	864 heures	24 heures

Звернувшись до таблиці, ми можемо відмітити, що увага дітей концентрується на певних дисциплінах, а саме:

- Français;
- Mathématiques;
- Langues vivantes (étrangères ou régionales);
- Éducation physique et sportive;
- Enseignements artistiques;
- Questionner le monde
- Enseignement moral et civique.

Оволодіння французькою мовою та першими елементами математики є першочерговими завданнями початкової школи, щоб надати учням доступ до основних засобів пізнання. У 2-му циклі програма передбачає уроки, що виховують в учнів інтерес до навколишнього світу, уроки мистецтва (пластичне та музичне виховання), вивчення додаткової іноземної мови, фізичне та спортивне, моральне та громадянське виховання. [Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Для рівнів CM1 et CM2 навчальна програма виглядає наступним чином (див. Табл. 2.3.2) :

Таблиця 2.3.2

Domaines disciplinaires	Horaires	
	Durée annuelle	Durée hebdomadaire moyenne
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures

Продовження таблиці 2.3.2

Enseignements artistiques	72 heures	2 heures
Sciences et technologie	72 heures	2 heures
Histoire et géographie Enseignement moral et civique	90 heures	2 h 30
Total	864 heures	24 heures

Згідно з інформацією Міністерства освіти Франції, представленою у таблиці, у 3-му циклі навчання майбутні школярі закріплюють свої знання у галузях, які раніше вивчалися, відкривають для себе науку і техніку, історію та географію та історію мистецтв [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Наступною ланкою є l'école élémentaire. Початкова школа запрошує учнів віком від 6 до 11 років у двох циклах (цикл 2 і початок 3 циклу) і п'яти рівнях занять: підготовчий курс, початковий курс 1-го року, початковий курс 2-го року, середній курс 1-го року та середній курс 2-го року: L'école élémentaire accueille les élèves de 6 à 11 ans sur deux cycles (cycle 2 et début du cycle 3) et cinq niveaux de classes: le cours préparatoire, le cours élémentaire 1re année, le cours élémentaire 2e année, le cours moyen 1ère année et le cours moyen 2e année [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports]).

Згідно з наказом від 9 листопада 2015 року про встановлення навчального часу для ясел та початкової школи, тижневі години початкової школи розподілені на 24 години. Навчальний рік передбачає 864 години навчання. На читання відведено дві додаткові навчальні години [Légifrance].

Відповідно до кожного циклу, загальна кількість навчальних годин складає – 864 години на рік. Учні продовжують поглиблено вичати такі дисципліни, як:

- Français;
- Mathématiques;
- Langues vivantes (étrangères ou régionales);
- Éducation physique et sportive;
- Enseignements artistiques;
- Sciences et technologie;
- Histoire et géographie ;
- Enseignement moral et civique.

Наступним закладом освіти є le collège. Програми та розклади предметів, що викладаються в коледжі, встановлюються на національному рівні. Розподіл часу уроків між предметами залежить від класу, який відвідують учні. З 26 годин обов'язкових занять додаткові заняття (міждисциплінарні практичні заняття – PPE – та персоналізована підтримка – AP) становлять 3 години у 6-му (цикл 3) та 4 години на 5-му, 4-му, 3-му (цикл 4): Sur les 26 heures d'enseignements obligatoires, les enseignements complémentaires (enseignements pratiques interdisciplinaires – EPI – et accompagnement personnalisé – AP) représentent 3 heures en 6e (cycle 3) et 4 heures en 5e, 4e, 3e (cycle 4) [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Метою шостого курсу навчання є закріплення фундаментальних досягнень початкової школи та ознайомлення учнів із дисциплінами та методами, характерними для середньої освіти. Розглянемо графік навчального процесу учнів 6-го класу (див. Табл. 2.3.3):

Таблиця 2.3.3

Enseignements	Horaires hebdomadaires
Éducation physique et sportive	4 heures

Продовження таблиці 2.3.3

Enseignements artistiques * (arts plastiques + éducation musicale)	1 heure + 1 heure
Français	4,5 heures
Histoire-géographie Enseignement moral et civique	3 heures
Langue vivante	4 heures
Mathématiques	4,5 heures
SVT, technologie, physique-chimie	4 heures
Total	26 heures

Як бачимо, у старшій ланці, кількість навчальних годин збільшується [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Цикл 4 - це поглиблений цикл, який включає п'ятий, четвертий і третій класи. Це дозволяє учням розвивати свої знання та навички в різних дисциплінах. Третій рік навчання – це можливість для учнів взяти участь у серії спостережень за професійним середовищем (див. Табл. 2.3.4).

Таблиця 2.3.4

Enseignements	Horaires hebdomadaires		
	cinquième	quatrième	Troisième
Éducation physique et sportive	3 heures	3 heures	3 heures
Enseignements artistiques (arts plastiques + éducation musicale)	1 heure + 1 heure	1 heure + 1 heure	1 heure + 1 heure
Français	4,5 heures	4,5 heures	4,5 heures

Продовження таблиці 2.3.4

Histoire-géographie Enseignement moral et civique	3 heures	3 heures	3 heures
Langue vivante 1	3 heures	3 heures	3 heures
Langue vivante 2	2,5 heures	2,5 heures	2,5 heures
Mathématiques	3,5 heures	3,5 heures	3,5 heures
SVT	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Technologie	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Physique-chimie	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Total	26 heures par niveau		

Згідно з даними, представленими на офіційному сайті Міністерства освіти Франції, загальна кількість навчальних годин для учнів коледжу не змінюється. Натомість, додаються додаткові години з таких дисциплін, як:

- Langue vivante 1, 2;
- SVT (Sciences de la vie et de la Terre);
- Technologie.

Обідня перерва триває приблизно 1 годину 30 хвилин.

Отже, проаналізувавши загальні вимоги до закладів різних рівнів освіти, можна зробити висновок, що середня річна кількість уроків у учнів різних вікових категорій складає 25 годин на тиждень. Перерва у молодшій ланці триває 30 хвилин, тоді як для учнів старших навчальних закладів часу для перерви виділено більше – 1 години 30 хвилин. Предмети, які вивчають учні, розпочинаючи з 3-х років повторюються з кожним циклом, але рівень поглибленості навчання змінюється, також змінюється кількість навчальних годин, виділених на ту чи іншу навчальну дисципліну.

2.4 Цінності франкомовного педагогічного дискурсу

Поняття “цінність” використовується у філософській та іншій літературі для вказівки на людське, соціальне і культурне значення певних явищ дійсності. Т. Бутківська визначає цінності, як властиві тому чи іншому суспільству предмети, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Іншими словами, це соціальнозначущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо [Бутківська 1997, с. 27]. Правилком є вимога до виконання певних дій, за виконання якого ви отримуєте заохочення або покарання.

Цінності педагогічного дискурсу пояснюються його системоутворюючою ціллю та можуть бути використані у вигляді протокольних виразів, що містять фрази повинностей (*повинен, потрібно, маєш*). Цінності педагогічного дискурсу відповідають цінностям певного соціуму, де ті або інші поняття реалізуються. Для аналізу було обрано декілька навчальних закладів Франції, а саме дитячий садок, коледж, ліцей та університет.

У ході роботи ми дослідили цінності кожного освітнього закладу та визначили головні спільні поняття, що є:

- базовими для усіх членів освітньої спільноти - *la communauté éducative (les élèves, les personnels de l'école, les parents d'élèves, la municipalité ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux associés au service public d'éducation)*;
- обов'язковими для учнів;
- обов'язковими для батьків;
- обов'язковими для вчителя.

Під час дослідження було використано метод дискурсивного аналізу. Обрані цінності виступають протокольними реченнями, що містять конструкції повинності: *ils doivent; le devoir; ils sont interdits; l'interdiction*. В.Карасик зазначає, що речення такого характеру можуть зустрічатись у певних

кодексах, можуть бути зашифровані у приказах та у прецедентних текстах. У нашій роботі, для визначення цінностей учасників освітнього процесу було досліджено загальні вимоги до правил поведінки у навчальних закладах освіти Франції [Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports].

Першими ми визначили основні базові цінності франкомовного педагогічного дискурсу для усіх його учасників та розташували їх у ієрархічному порядку :

- дотримання принципу секуляризму (світскості) та нейтралітету; повага до фундаментальних принципів навчання: *Tous les membres de la communauté éducative (les élèves, les personnels de l'école, les parents d'élèves, la municipalité ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux associés au service public d'éducation) doivent, lors de leur participation à l'action de l'école, respecter les principes fondamentaux du service public d'éducation, en particulier les principes de laïcité et de neutralité. Ils doivent faire preuve d'une absolue réserve concernant les observations ou informations qu'ils auraient pu recueillir dans le cadre de l'école* ((учні, працівники школи, батьки, муніципалітет, а також інституційні, економічні та соціальні суб'єкти, пов'язані з державною освітньою службою) повинні під час своєї участі в заходах школи поважати фундаментальні принципи служби народної освіти, зокрема принципи секуляризму та нейтралітету. Вони повинні проявити абсолютну стриманість щодо спостережень або інформації, яку вони могли б отримати в рамках школи);
- збереження толерантного ставлення до кожного члена учнівської спільноти : *le devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personnalité et dans ses convictions* (обов'язок толерантності та поваги до інших у їхній особистості та в їхніх переконаннях);
- заборона будь-якого виду насилля: *Le harcèlement moral et le harcèlement sexuel sont des délits pénalement répréhensibles qui peuvent faire l'objet, de manière indépendante, de poursuites pénales et de poursuites disciplinaires.*

L'Université a mis en place une procédure qui permet de signaler et de faire cesser toute situation de harcèlement. Les personnes qui s'estiment victimes de harcèlement ou qui constatent une situation de harcèlement doivent donc s'y référer (знущання та сексуальні домагання є злочинами, які підлягають осуду, які можуть бути незалежно переслідувані та притягнені до дисциплінарної відповідальності. Університет має процедуру повідомлення та припинення будь-якої ситуації переслідування. Тому люди, які вважають себе жертвами переслідувань або помічають ситуацію переслідування, повинні звертатися до неї);

- право на свободу інформації та свободу вираження поглядів та думок : ***La liberté de communication est garantie. Elle comprend la liberté d'information et d'expression à l'égard des problèmes politiques, économiques, sociaux et culturels. Elle s'exerce dans le respect des principes de tolérance et d'objectivité et dans des conditions qui ne portent pas atteinte aux activités professionnelles des agents et qui ne troublent pas l'ordre public*** (є гарантованою свобода спілкування. Воно включає свободу інформації та вираження поглядів щодо політичних, економічних, соціальних та культурних питань. Здійснюється відповідно до принципів толерантності та об'єктивності та в умовах, які не підривають професійну діяльність та не порушують громадський порядок);
- заборона порушення правил техніки безпеки : ***Sont interdits, les attitudes provocatrices, les manquements aux obligations de sécurité, les comportements susceptibles de constituer des pressions sur d'autres élèves, de perturber le déroulement des activités d'enseignement ou de troubler l'ordre de l'établissement*** (забороняється провокаційне ставлення, порушення правил техніки безпеки, поведінка, яка може чинити тиск на інших учнів, порушувати хід навчальної діяльності або порушувати порядок у закладі);
- право на безпечне перебування у навчальному закладі : ***les garanties de protection contre toute agression physique ou morale et l'interdiction de la***

violence (гарантії захисту від будь-якої фізичної чи моральної агресії та заборона насильства).

Отже, проаналізувавши цінності, які, є базовими та загальними для усіх навчальних закладів, ми можемо зробити висновок, що всі вони спрямовані на захист особистості, а саме на її право на самовираження, свободу думки та слова, повагу до особистих кордонів, безпечне перебування у навчальному закладі, право на отримання інформації та захист від будь-якого виду насилля.

Наступними ми дослідили та визначили декілька базових цінностей вчителя:

- передавати знання і розвивати навички учнів: *Devenir enseignant, c'est exercer un métier passionnant et exigeant. Celui de participer à la construction de la société en transmettant son savoir et en valorisant les compétences des élèves* [Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports];
- створення для учнів безпечного простору для навчання: *Les élèves doivent être accueillis de manière bienveillante et non discriminatoire, être protégés contre toute violence physique ou morale dans l'enceinte de l'école, ne subir aucun châtement corporel ni propos ou traitement humiliant, être respectés dans leur singularité et être informés du contenu du règlement de l'école* (учні повинні прийматися доброзичливо та недискримінаційно, бути захищеними від будь-якого фізичного чи морального насильства в приміщенні школи, не зазнавати жодних тілесних покарань чи принизливих зауважень чи поведження, поважатися у своїй особливій та бути поінформованими про зміст шкільні правила);
- заборона тілесних покарань: *les garanties de protection de l'enfant et de sa dignité, l'interdiction des châtements corporels et traitements humiliants* (гарантія захисту дитини та її гідності, заборона тілесних покарань і принизливого поведження);
- захист дитини: *Tout harcèlement doit être porté à la connaissance des enseignants qui se chargeront d'y apporter les réponses appropriées*

(*sensibilisation, sanction,..*) (будь-яке переслідування має бути доведено до відома вчителів, які відповідатимуть за надання відповідних реакцій (інформування, санкції тощо)).

Проаналізувавши прескриптивно-регламентуючі тексти з сайту Міністерства освіти, молоді та спорту Франції, ми можемо зробити висновок, що головними цінностями вчителя є навчання учнів, сприяння розкриттю здібностей кожного учня, створення позитивного та безпечного простору для навчання та захист учнів від будь-якого виду насилля.

Наступними ми розглянули та визначили головні цінності, які повинен розділяти учень:

- повага до своєї фізичної та моральної недоторканності та свободи совісті: *Tout élève a droit au respect de son intégrité physique et morale et à celui de sa liberté de conscience* (кожен учень має право на повагу до його фізичної та моральної недоторканності та на повагу до його свободи совісті);
- дотримання заборони на будь-які види знущань та насилля : *Ne seront pas tolérés la violence physique ou morale, les brimades, les actes de pression, les insultes, les discriminations ou les comportements brutaux. La violence sous toutes ses formes est donc à proscrire de l'établissement et sera sanctionnée. Il faut rappeler que les parents restent responsables civilement et pénalement pour les infractions ou délits commis par leurs enfants mineurs* (фізичне чи моральне насильство, знущання, акти тиску, образи, дискримінація чи жорстока поведінка не допускаються. тому насильство в усіх його формах має бути заборонене в установі і буде каратися. Слід пам'ятати, що батьки несуть цивільну та кримінальну відповідальність за правопорушення чи правопорушення, вчинені їхніми неповнолітніми дітьми);
- повага усіх, хто приймає участь в освітньому процесі : *Les élèves doivent aussi respecter les personnes, n'user d'aucune violence, utiliser un langage*

approprié, respecter les règles de politesse (учні також повинні поважати людей, не застосовувати насильство, використовувати відповідну лексику, поважати правила ввічливості);

- повага до навчального середовища: *Le respect du cadre de vie. La vie au collège doit se dérouler dans un climat de confiance réciproque. Les élèves s'engagent à respecter les règles élémentaires de politesse à l'égard de tous* (повага до життєвого середовища. Життя в коледжі має відбуватися в атмосфері взаємної довіри. Учні погоджуються поважати основні правила ввічливості по відношенню до всіх);
- дотримання санітарних норм : *Les enfants fréquentant l'école doivent être en bon état de santé et de propreté* (діти, які відвідують школу, повинні бути здорові та охайні);
- дотримання графіку навчального процесу: *Tout élève doit assister aux cours inscrits à son emploi du temps. Il doit participer au travail scolaire, respecter les horaires d'enseignement et le contenu des programmes. Il doit aussi respecter les modalités de contrôles des connaissances* (усі учні повинні відвідувати заняття за своїм розкладом. Він повинен брати участь у роботі школи, поважати розклад і зміст програм. Він також повинен поважати методи перевірки знань).

Отже, головними принципами, яких повинен дотримуватись учень у навчальному закладі є навчання, прагнення до розвитку власних здібностей та навичок, повага до своєї фізичної та моральної недоторканності та свободи совісті, охайний зовнішній вид, заборона будь-якого виду насилля, поважне ставлення до вчителя, батьків та усіх учасників учнівської спільноти та право на свободу вираження думки та висловлювання.

Останніми, ми розглянемо цінності, які є базовими для батьків учнів:

- повинні займатись вихованням дитини: *Les parents sont garants du respect de l'obligation d'assiduité par leurs enfants; ils doivent aussi respecter et faire respecter les horaires d'apprentissage. Ils doivent respecter et faire respecter par leur enfant les valeurs citées dans le préambule de ce*

règlement intérieur et faire preuve de réserve et de respect des personnes et des fonctions dans toutes les relations et communications avec les membres de la communauté éducative (батьки несуть відповідальність за те, щоб їхні діти виконували обов'язки відвідування; вони також повинні поважати та дотримуватися розкладів навчання. Вони повинні поважати та забезпечувати, щоб їхня дитина поважала цінності, зазначені в преамбулі цих правил внутрішнього розпорядку, а також проявляти стриманість і повагу до осіб і функцій у всіх відносинах і спілкуванні з членами освітньої спільноти);

- право на інформацію про досягнення своїх дітей: *le droit des parents à l'information sur les acquis et le comportement scolaire de leurs enfants* (право батьків на інформацію про досягнення та академічну поведінку своїх дітей);
- слідкування за зовнішнім виглядом дитини: *Les familles doivent veiller à ce que leurs enfants viennent au collège avec une tenue propre, décente et appropriée* (сім'ї повинні слідкувати, щоб їхні діти приходили до коледжу в чистому, пристойному та відповідному одязі);
- повага до батьків, як до членів освітнього процесу: *Les parents sont représentés au conseil d'école et associés au fonctionnement de l'école. Ils doivent être respectés et considérés en tant que membres à part entière de la communauté éducative, être informés des résultats et du comportement scolaire de leur enfant et être reçus par les enseignants ou le directeur en cas de demande* (батьки представлені в шкільній раді та залучені до функціонування школи. Їх необхідно поважати і вважати повноправними членами освітньої спільноти, бути поінформованими про результати та академічну поведінку їхньої дитини, а також прийматися вчителями або директором, якщо це вимагається).

Батьки є також учасниками освітньої спільноти. Ми визначили, що вони мають право на отримання будь-якої інформації про досягнення дітей та повинні слідкувати за їх успіхами та зовнішнім виглядом.

Отже, дискурсивний аналіз текстів нормативних документів, які регламентують освітній процес у Франції, показав, що базові цінності *les principes de laïcité et de neutralité* гарантують учням захист та право вільно думати, вірити, розвивати свої здібності тощо.

2.5 Жанри франкомовного педагогічного дискурсу

Жанр педагогічного дискурсу визначається в залежності від цілей, типів учасників, типів сценаріїв занять.

Ми можемо виділити наступні жанри франкомовного педагогічного дискурсу:

- *leçon* (урок, лекція);
- *cours* (урок, заняття);
- *leçons d'acquisition* (уроки набуття інформації);
- *leçons de fixation* (уроки закріплення інформації);
- *leçons de révision et de systématisation* (уроки повторення та узагальнення);
- *leçon modèle* (відкритий урок);
- *colloque* (семінар);
- *travaux pratiques* (практичне заняття);
- *examen* (екзамен);
- *réunion parents-profs* (батьківські збори);
- *conférence* (конференція);
- *répétition* (повторення);
- *cours de préparation aux examens* (урок підготовки до екзаменів).

Звернемося до словника Larousse, розглянемо детальніше поняття *leçon* та визначимо, які концептуальні ознаки зафіксовані у його значенні [Larousse]:

1. Enseignement donné en une séance par un professeur à une classe, à un élève, à un groupe d'élèves (навчання, проведене вчителем за одне заняття класу, учневі, групі учнів);
2. Dans un livre, ensemble des exercices, des indications didactiques correspondant à une période déterminée d'enseignement (у книзі всі вправи, дидактичні вказівки відповідають визначеному періоду навчання);
3. Ce qu'un professeur donne à apprendre, ce qu'un élève doit apprendre (те, що вчитель дає для навчання, те, чому має навчитися учень);
4. Lecture liturgique de l'office (pour la messe) (літургійне читання (для меси));
5. Chacune des interprétations offertes par les différentes copies ou les différents éditeurs d'un texte (кожне з тлумачень, запропонованих різними копіями або різними редакторами тексту).

Le Robert надає наступні дефініції слова *leçon*: [Le Robert].

1. Ce qu'un élève doit apprendre (те, що повинен вивчати кожен учень);
2. Enseignement donné par un professeur à une classe, un auditoire (навчання вчителем у класі, аудиторії);
3. Conseils, règles de conduite donnés à qqn (порада, правила поведінки, дані кому-небудь);
4. Enseignement profitable, morale que l'on peut tirer de qqch (корисний моральний урок, який можна отримати з чогось).

Отже, серед лексикалізованих ознак слова *leçon*, як одиниці педагогічного дискурсу є наступні: 1) навчання, отримане учнем від учителя за певний відрізок часу, 2) зміст навчання, дидактичний матеріал підручника, 3) порада, правило поведінки.

Розглянемо детальніше основні етапи *leçon*. Марі-Елен Форже, викладач дидактики французької мови в середній школі та педагогічний керівник кваліфікаційного ступеня магістра Університету міста Квебек визначає *три* головні етапи підготовки вчителя до уроку [Forget 2019, с. 9] :

1. La préparation (amorce) consiste à déterminer comment (підготовка (грунт) складається з визначення того, як) :

- Introduire le cours (salutations, un mot gentil) (початок заняття, який передбачає обов'язкове вітання та постановка позитивної установки (привітання));

- Capturer l'attention des élèves et le focaliser vers les apprentissages visés : une anecdote accrocheuse, une vidéo, une énigme, un questionnement, etc. (захопити увагу учнів і зосередити її на цільовому навчанні: захоплюючий анекдот, відео, загадка, запитання тощо) ;

- Activer les connaissances antérieures ou susciter un déséquilibre cognitif que la leçon permettra de corriger (активувати попередні знання або створить когнітивний дисбаланс, який урок виправить) ;

- Établir des liens avec les cours précédents ainsi qu'avec d'autres disciplines (встановити зв'язки з попередніми заняттями, а також з іншими дисциплінами) ;

- Établir des liens avec la vie courante; avec les connaissances et les stratégies des élèves (встановити зв'язок із повсякденним життям; зі знаннями та стратегіями учнів).

2. La réalisation (déroulement de la partie principale du cours) consiste à :

- Déterminer les tâches d'enseignement et d'apprentissage et leur contenu, choisir ou concevoir le matériel et les ressources nécessaires et s'assurer qu'ils proviennent de sources fiables et sont de bonne qualité, déterminer le temps nécessaire à leur réalisation, les ordonnancer, etc. (визначити навчальні завдання та їх зміст, вибрати або розробити необхідні матеріали та ресурси та переконатися, що вони надходять із надійних джерел і якісні, визначити час, необхідний для їх виконання, розкласти їх тощо) ;

- Choisir l'organisation de la classe, les modes de regroupement, préparer ces consignes et préciser ses attentes, prévoir les transitions, etc.

(вибрати організацію заняття, методи групування, підготувати ці інструкції та вкажіть свої очікування, план переходів тощо);

- Prévoir la communication de consignes claires et du but de chacune des activités (забезпечити передачу чітких інструкцій та мети кожної діяльності);

- Préparer les questions et les exemples essentiels qui seront utilisés (підготувати основні запитання та приклади, які будуть використані).

3. L'intégration (clôture) consiste à déterminer comment (інтеграція (закриття) полягає у визначенні того, як):

- Revenir sur le préambule : vérifier, s'il y a lieu, si le déséquilibre cognitif a été corrigé par les apprentissages faits, si les hypothèses de départ ont été résolues, s'il y a des connaissances antérieures qui doivent être revues, etc. (повернутися до преамбули: перевірити, якщо можливо, чи був когнітивний дисбаланс виправлений за допомогою проведеного навчання, чи були вирішені початкові гіпотези, чи є попередні знання, які необхідно переглянути тощо) ;

- Questionner les élèves sur les stratégies utilisées, les résultats obtenus, les défis relevés, etc. (métacognition) (запитати студентів про використані стратегії, отримані результати, проблеми, з якими стикаються тощо (метапізнання)) ;

- Prévoir des moyens variés (questions, carte conceptuelle, journal de bord, etc.) d'amener les élèves à prendre conscience des apprentissages faits et à les nommer, à les résumer ou à les reformuler (надати різні засоби (запитання, концептуальну карту, журнал тощо), щоб змусити учнів усвідомити те, чого вони навчилися, і назвати, узагальнити чи переформулювати їх);

- Prévoir des moyens d'établir des liens entre les nouveaux apprentissages et les activités ou les cours ultérieurs (передбачити засоби встановлення зв'язків між новим навчанням і наступними видами діяльності чи наступними заняттями) ;

- Présenter et expliquer les travaux ou lectures en préparation du ou des cours suivants (презентувати та пояснити роботи або читання під час підготовки до наступного курсу (курсів)).

Отже, ми можемо зробити висновок, що 1й та 3й етапи уроку є обов'язковими при плануванні та проведенні будь-якого уроку. Тоді як 2й етап може змінюватись в залежності від виду заняття, його тематики та мети.

Інтернет ресурс Le Professeur De Français також визначає три найважливіші складові уроку [Le Professeur De Français] :

1. Le contrôle (контроль).

Автор статті Раду Ілієску зазначає, що: Le contrôle des connaissances, qui se situe au début de la classe, permet au professeur de vérifier comment les élèves ont acquis les connaissances enseignées antérieurement et de juger l'efficacité de son enseignement: перевірка знань, яка проводиться на початку заняття, дає змогу вчителю перевірити, як учні засвоїли знання, викладені раніше, і судити про ефективність його викладання. Цей етап включає в себе декілька послідовних моментів:

a) la présentation – vise l'introduction orale des éléments nouveaux de la leçon (презентація – має на меті усне введення нових елементів уроку);

б) l'exploitation – permet le réemploi des connaissances nouvelles dans des contextes légèrement différents de ceux dans lesquels on a fait la présentation (використання – дозволяє повторно використовувати нові знання в контекстах, дещо відмінних від тих, у яких була зроблена презентація);

в) la fixation – assure l'assimilation définitive et crée les automatismes linguistiques (закріплення інформації - забезпечує остаточне засвоєння і створює мовні автоматизми).

2. La communication de nouvelles connaissances (повідомлення нової інформації)

У цьому типі уроку переважає виклад нового матеріалу. Структура такого уроку є наступною:

- la réactualisation, par la conversation, des connaissances antérieures sur lesquelles se basera le nouveau matériel enseigné et l'énoncé du sujet (оновлення попередніх знань, шляхом бесіди, на яких буде базуватися новий матеріал, що викладається, та формулювання предмета);
- l'ample communication du nouveau matériel par divers moyens: exposé, démonstration, conversation (широке повідомлення нового матеріалу різними засобами: презентація, демонстрація, бесіда);
- la fixation des principales données de la leçon à l'aide des schémas au tableau noir (закріплення основних даних уроку за допомогою схем на дошці);
- le devoir pour la prochaine classe et son explication (завдання для наступного уроку та його пояснення).

La fixation et la formation des habiletés et des habitudes (закріплення та тренування навичок і звичок)

Головною метою цього типу уроку є демонстрація в усній та писемній формі граматичних умінь та знання лексики, отриманих шляхом тренування навичок і звичок. Автор зазначає, що є декілька типів уроку узагальнення;

a) classe de fixation et de formation d'habitudes et d'habiletés d'expression orale (урок для закріплення і тренування усних звичок і навичок);

b) classe de fixation et de formation d'habitudes et d'habiletés d'expression écrite (урок для закріплення та тренування звичок і навичок письмового висловлювання);

c) classe d'interprétation d'un texte littéraire (урок інтерпретації художнього тексту);

d) classe de révision et de systématisation des connaissances, avec les variante (урок огляду та систематизації знань, з варіантами).

Наступним інтернет ресурсом є сайт *Bien enseigner* [*Bien enseigner*]. Автор статті виділяє 5 важливих етапів leçon:

1. définition des objectifs de la leçon (визначення цілей уроку);
2. démarrage de la leçon (початок уроку);
3. présentation de la nouvelle langue (презентація для вивчення нової мови);

4. pratique (практика);
5. terminer la leçon (завершення заняття).

Отже, основним жанром франкомовного педагогічного дискурсу є leçon. Розрізняють такі види уроку, як leçon d'acquisition; leçons de fixation; leçons de révision et de systématisation; leçon modèle etc. Дослідивши та проаналізувавши варіанти розподілу заняття на етапи, ми можемо зробити висновок, що незмінними елементами внутрішньої організації уроку є :

1. Démarrage de la leçon et définition des objectifs de la leçon (початок уроку та визначення цілей уроку).
2. Terminer la leçon (завершення заняття).

Усі інші етапи уроку можуть варіюватись в залежності від його мети, завдань та тематики.

2.6 Стратегії франкомовного педагогічного дискурсу

Педагогічний дискурс – це різновид спілкування, що відбувається в межах освітнього соціального простору і визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації [Карасик 2004, с. 210]. Ренальд Лежандр, спеціаліст з освітніх наук, визначає педагогічну стратегію як план дій, де характер і взаємозв'язок складових (учня, вчителя, знання та середовища) визначені для того, щоб сприяти найбільш гармонійному збігу цих чотирьох компонентів освітньої ситуації: La stratégie pédagogique est un plan d'actions où la nature et les interrelations des éléments (de l'apprenant, de l'enseignant, du savoir et du milieu) sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes de la situation pédagogique. Він зазначає, що визначення педагогічної стратегії конкретизує об'єкт навчання, характеристики середовища, характеристики та роль того, хто навчається, характеристики та роль вчителя: Le fait d'identifier une stratégie pédagogique précise l'objet d'apprentissage, les caractéristiques du milieu, les caractéristiques et

le rôle de l'apprenant, les caractéristiques et le rôle de l'enseignant [Legendre 1993, p.1187].

Ренальд Лежандр дає наступне визначення терміну “enseignement”:
 комунікаційний процес для стимулювання навчання; сукупність актів спілкування та прийняття рішень, навмисно реалізованих особою або групою людей, які взаємодіють як агент у навчальній ситуації: *Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique* [Legendre, 1993, p.507].

Женев'єв Мессьє, викладач та методист університету Квебека в Монреалі визначає “stratégie pédagogique” як une “stratégie pédagogique” se caractérise par une série d'opérations qui vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques dans le cadre d'une situation pédagogique. L'enseignant doit la choisir ou la concevoir et la mettre en œuvre dans le cadre d'une situation pédagogique réelle. Plus spécifiquement, on peut différencier des “méthodes” (par ex.: apprentissage par problèmes, apprentissage coopératif) et des “techniques” (par ex. : jeu de rôles, ateliers) au sein même du concept global de stratégies pédagogiques (“Освітня стратегія” характеризується серією операцій, спрямованих на досягнення виховних завдань у рамках навчальної ситуації. Учитель має обрати або спроектувати та реалізувати їх в контексті реальної ситуації навчання. Точніше, можна розрізняти “методи” (наприклад: проблемне навчання, спільне навчання) та “техніки” (наприклад: рольові ігри, семінари) в рамках загальної концепції стратегій навчання) [Messier 2014, с. 51]

Отже стратегії педагогічного дискурсу - це послідовності мовних актів у типовій ситуації соціалізації. Вони можуть бути охарактеризовані як *пояснення, пояснення нового матеріалу, оцінка результатів роботи, контроль, взаємодія і організація діяльності основних учасників даного дискурсу - вчителя та учнів*. Як було зазначено раніше, педагогічний дискурс реалізується з допомогою комуникативних стратегій: пояснювальної,

оцінювальної, контрольної, організаційної стратегії сприяння [Семенюк 2010, с. 4]. Розглянемо кожну із стратегій аналізуючи репліки вчителя та учня:

Пояснювальна стратегія має на меті в доступній формі викласти інформацію. Розглянемо приклади комунікативних одиниць, які використовуються вчителем для пояснення матеріалу: *ouvrez votre livre à la page...; regardez le dessin, la photo; lisez le texte, le dialogue.; écoutez le dialogue, le cd, la cassette (encore une fois); répétez; écrivez; épelez; faites/préparez l'exercice numéro...; notez dans vos agendas; lis l'énoncé de l'exercice ... ; parlez... ; répondez...; répétez tous ensemble; attention répétez un par un; venez au tableau; tournez à la page 10.*

Оцінювальна комунікативна стратегія відображає ступінь значущості педагога як носія суспільних норм і реалізується в його праві оцінювати не тільки події, обставини і їх учасників, але й досягнення самого учня на кожному етапі навчального спілкування відповідно до встановлених критеріїв навчальних досягнень [Семенюк 2010, с. 4].

Розглянемо фрази, які використовує вчитель для оцінки досягнень учня та його заохочення до навчання:

- Репліки позитивної оцінки: *bravo; excellent; très bien; tant pis; oh la la; c'est ça; félicitations; assez bien; bon effort; pas mal; beaucoup mieux; passable; c'est bien?; parfait; tu as très bien compris; c'est un bon travail; tu as gagné un "positif";*
- Репліки негативної оцінки: *pas exactement; oui, essaie encore une fois; tu t'es trompé – ce n'est pas comme ça; tu confonds le verbe "être" avec le verbe "avoir"; c'est mal présenté, mal écrit recommence; ça ne se dit pas en français; tu confonds avec l'anglais; tu n'as pas étudié; c'est mieux, je vois que tu as étudié; tu fais des progrès, continue à travailler comme ça.*

Як було визначено раніше, контрольна комунікативна стратегія спрямована на отримання зворотного зв'язку про засвоєння інформації,

осмислення та прийняття системи суспільних цінностей, готовність сприймати новий обсяг інформації.

Розглянемо приклади реплік вчителя, які можуть використовуватись для перевірки рівня володіння інформацією: *Tout le monde a fait son travail ?; Qui n'a pas fait son travail ?; Qui peut répondre?; Quelle est la bonne réponse?; Qui peut donner la réponse?; Qui veut lire?; Qui veut corriger l'exercice?; Qui veut faire la correction?; Vous comprenez ... ?; Qu'est-ce que ça veut dire?; Comment on dit ... en français?; J'explique le mot ...; Qui veut passer au tableau ?; Qui connaît la réponse ?; Qui n'a pas fait les devoirs.*

Організаційна комунікативна стратегія відповідає за організацію спільних дій учасників навчального спілкування за допомогою етикетних (вітання, звертання, вираження вдячності) та директивних (прочитайте текст, подивіться на малюнок, зверніть увагу) мовних засобів [Семенюк 2010, с. 5].

Під час заняття вчитель може використовувати наступні фрази для:

- реалізації організаційної комунікативної стратегії: *Qui n'est pas là aujourd'hui ? Efface le tableau; Souligne les titres; Ecris la date; Où est la brosse ?; Fermez la porte / Ouvrez la fenêtre; Change de place; Sortez votre matériel; On va écoutez le dialogue; Attention, on commence; Vous êtes prêts ?; Va au tableau; Passe au tableau; Retourne à ta place; Levez la main pour parler / pour répondre; Ne répondez pas tous ensemble; Répétez tous ensemble; Attention répétez un par un; C'est à qui le tour maintenant ?; On va faire un exercice d'écoute , travailler avec l'ordinateur, voir un film , écouter une chanson , chercher des informations sur internet...; Vous allez faire des groupes de trois; Vous pouvez travailler par 2 ou en groupes de 3; Pour la prochaine fois faites les exercices ... de la page ... ; Je vais répéter 2 fois chaque phrase; Prenez votre agenda et copiez les devoirs pour demain; Vous sortez en silence s'il vous plaît !;*
- вітання: *Bonjour; Bonjour à tous; Bonjour tout le monde; Commence toi-même, alors ...; Entrez /entre; Sortez /sors; Asseyez-vous / va*

t'asseoir; Lève la persienne / baisse la persienne; Taisez-vous s'il-vous plaît;

- прощання: Au revoir; à demain; à ... prochain; Bonnes vacances; Bonne journée; Bonne soirée.

Розглянемо сцену з фільму “La vie scolaire” (2019) режисером якого є Grand Corps Malade, проаналізуємо її, визначимо стратегії, які використовує вчитель та які відносини виникають внаслідок їх використання між вчителем та учнями. Дії фільму розгортаються в коледжі Сен-Сан-Дені у передмісті Парижа. Учні, які навчаються у цій школі достатньо норовливі. Під час бесіди з вчителем, вони дозволяють собі використовувати такі висловлювання, як: “Pourquoi vous me regardez ?”, “Tu es idiot”, “J’ai beaucoup d’autres choses à faire, je ne vais pas aller là”. Для представлення себе, вчителька використовує такі репліки: “Bonjour à tous! Je me présente. Je suis Madame..., et voici votre nouveau surveillant...”. Незважаючи на те, що вчитель знаходиться у класі зі складними підлітками 3-го циклу навчання, вона достатньо спокійна та зберігає усі правила поважного ставлення до учнів. У відповідь, один з учнів розпочинає викрикувати “Heu, je te connais...”. З цієї сцени ми можемо відмітити, що учні, а саме підлітки не мають поважного ставлення до вчителя, звертаючись до неї на “Ти”. Незважаючи на це, вона зберігає спокій та продовжує своє заняття.

Розглянемо детальніше одну зі сцен спілкування вчителя з учнями та дослідимо, які репліки звороти використовує вчитель для пояснення матеріалу, заспокоєння учнів та яку реакцію вчитель отримує у відповідь. Отже, комунікація відбувається у класі, вчитель проводить урок математики та у контексті уроку пояснює, чому важливо навчатись.

Professeur: Bonsoir! Isaac va au tableau. (спокійно та врівноважено)

Elève 1: Oh, c’est tout de suite... c’est pas par hasard. C’est tout le temps... (учень повністю не згодний з вчителем, але все ж йде до дошки)

Elève 1: ...mais monsieur, c’est quoi ça ? C’est vraiment compliqué. (учень розгублений, оскільки його змусили вийти до дошки) Eh monsieur, déjà, les

mathes c'est trop compliqué. Vous avez encore ajouté des chiffres et des lettres. C'est quoi, les mathes ou des lettres ?

Professeur: mais c'est mathématiques... Allez, vas-y ; Tu te consentes et tu vas arriver.

Виникає певний конфлікт між учнями цього класу, та вони розпочинають суперечку.

Elève 2: Tu ne sers à rien. (сказав учень біля дошки, оскільки на його адресу були сказані образливі слова)

Elève 3: Ta gueule!

Professeur: Qu'est ce qui arrive, à toi ?

Elève 3: Rien, je juste rigole.

Professeur: Tu rigoles ? Bon, tu veux prendre la parole. Dis-nous ce que t'a trouvé.

Elève 3: J'ai rien trouvé du tout. Je ne comprends pas, ça nous sert à quoi, savoir remplacer lettre par chiffre ?

Professeur: Donc, je vous explique en bref de quoi ça serre, ma mathe. LA mathe se sert d'avoir logique et de vigueur. Ça aide à gagner dans la vie. Ça aide à comprendre que n'importe quel problème a sa solution. Même le plus compliqué. Et encore, pour terminer vos baccalauréat ...

Elève 3: Et monsieur, au début vous avez dit qu'on n'est pas là pour rigoler. Et maintenant vous parler de Bac.

Professeur: écoutes, les mathématiques, ça sert à prendre ton tête...

Як бачимо, у ситуації, коли учень відмовляється відповідати, учитель вдається до пояснювальної стратегії, використовуючи аргументацію. Він наводить низку аргументів: 1) особистий – математика розвиває логіку і формує характер (La mathe se sert d'avoir logique et de vigueur ; 2) загальні – математика допомагає досягти успіху у житті; допомагає зрозуміти, що кожна складна проблема має своє вирішення (Ça aide à gagner dans la vie. Ça aide à comprendre que n'importe quel problème a sa solution. Même le plus compliqué.); 3) конкретний аргумент, який вказує на безпосередню мету навчання

математиці у школі – здати екзамен на бакалаврат (pour terminer vos baccalauréats). Отже, у спілкуванні з учнями вчитель не порушує особистісні кордони, залишається на відстані, але при цьому, за допомогою аргументації намагається спрямувати учнів до правильної поведінки. Слід зауважити, що у фільмі не всі учні дотримуються цінностей навчального закладу. Вони дозволяють собі вживати нецензурну лексику, перемовлятися під час уроку, кричати один на одного, що є прямим свідотством морального насилля.

Наступна сцена фільму, яку ми розглянемо відбувається на уроці музичного мистецтва. Учні усі намагаються грати на флейті, незважаючи на те, що в них нічого не виходить та те, що у класі стоїть гул, вчитель все одно поводить себе професійно, та підбадьорює учнів : “Merci, c’est bon, c’est bien. On va essayer tous ensemble”, “C’est pas grave, nous ne sommes pas encore prêts à jouer ensemble”. В одному з епізодів, вчитель запрошує до дошки учня “...va au tableau” на що у відповідь чує “Tout le temps moi, mais pourquoi..., c’est bizarre”. Незважаючи на те, що учні роблять вчителю зауваження, викладач залишається спокійним, використовуючи репліки організаційної стратегії, нагадуючи учням про свій статус та про основне завдання уроку – отримання знань : “Je ne veux pas entendre ce genre de réflexion. La récréation s’est terminée, on n'est plus là pour rigoler”.

Розглянувши декілька епізодів цього фільму ми можемо зробити висновок, що вчитель, за допомогою комунікативних стратегій та тактик намагається знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Навіть не зважаючи на те, що його учнями є підлітки, які не мають бажання навчатись. Проявляючи увагу та повагу до них, вчитель створює певний контакт, який підтримується за допомогою похвальних реплік, фраз підтримки та іноді гумору. Фільм “La vie scolaire” дозволяє нам побачити не ідеалізовану поведінку учнів у коледжі, де є місце образливим фразам у сторону вчителя, зривання уроків, перемовляння. Але, впродовж фільму ми бачимо, що комунікація та мовленнєві особливості спілкування допомагають вчителю

налагодити відносини зі складними учнями та побудувати певні дружні відносини.

Отже, у другому розділі ми дослідили такі поняття як учасники франкомовного педагогічного дискурсу, його хронотоп, стратегії та жанри.

Аналіз словникових дефініцій показав, що основними учасниками франкомовного педагогічного дискурсу є викладач та учень – *enseignant* та *élève*. У широкому значенні *enseignant* використовується для позначення викладача будь-якого навчального закладу, *élève* називає дитину або підлітка, будь-кого, хто здобуває освіту. Аналіз словникових дефініцій виявив, що найближчим до *enseignant* є лексема *professeur*. Найближчою до *élève* є лексема *étudiant*.

Основними складовими хронотопу педагогічного дискурсу у Франції є тривалість занять, тривалість перерв, загальна кількість навчальних годин на тиждень та рік, загальна кількість навчальних предметів. Для аналізу хронотопу франкомовного педагогічного дискурсу було досліджено офіційні ресурси, на яких зазначена інформація про навчальний процес закладів освіти Франції, а саме, офіційний сайт Міністерства національної освіти, молоді та спорту “Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports” [<https://www.education.gouv.fr/>]. Для дослідження було обрано наступні навчальні заклади: l'école maternelle, l'école élémentaire, le collège. Після аналізу регламентної документації, було визначено, що середня кількість навчальних годин на тиждень у садочку складає 24 години, на рік – 286 годин; у початковій школі – 24 годин на тиждень, 286 годин на рік; у коледжі – 26 годин на тиждень. Перерва у молодшій ланці триває 30 хвилин, тоді як для учнів старших навчальних закладів часу для перерви виділено більше – 1 година 30 хвилин. Предмети, які вивчають учні, розпочинаючи з 3-х років повторюються з кожним циклом, але рівень поглибленості навчання змінюється, також змінюється кількість навчальних годин, виділених на ту чи іншу навчальну дисципліну.

Основними базовими цінностями франкомовного педагогічного дискурсу для усіх його учасників є повага до вчителів та батьків (*respect des enseignants et des parents*); свобода інформації та свобода вираження поглядів та думок (*la liberté d'information et la liberté d'expression*). Базовими цінностями вчителя є обов'язок толерантності та поваги до інших у їх особистості та в їх переконаннях (*le devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personnalité et dans ses convictions*); моральні домагання та сексуальні домагання є кримінальними злочинами (*le harcèlement moral et le harcèlement sexuel sont des délits pénalement répréhensibles*).

Основними цінностями учня є повага до вчителів та батьків (*respect des enseignants et des parents*); повага до викладачів (*respect des enseignants*); повага до однокласників (*le respect de l'autre et de la vie en groupe*); право на можливість висловлення колективних думок (*droit d'expression collective*); дотримуватись правил безпеки, що діють у певному навчальному закладі (*connaître, respecter et faire respecter les règles de sécurité en vigueur dans le service*).

Головним жанром франкомовного педагогічного дискурсу ми визначили *leçon*. Також, яснують такі види уроку, як *leçon d'acquisition*; *leçons de fixation*; *leçons de révision et de systématisation*; *leçon modèle* etc. Найголовнішими незмінними елементами внутрішньої організації уроку є такі частини, як *démarrage de la leçon et définition des objectifs de la leçon* (початок уроку та визначення цілей уроку) та *terminer la leçon* (завершення заняття). Усі інші етапи уроку можуть змінюватись в залежності від його мети, завдань та тематики.

Стратегії педагогічного дискурсу можуть бути охарактеризовані як пояснення нового матеріалу, контроль вивченого матеріалу, оцінка результатів роботи, контроль. Для реалізації навчання, вчитель використовує такі стратегії, як: пояснювальна, оцінювальна, контрольна, організаційна стратегія сприяння. Кожна з цих стратегій допомагає вчителю досягнути комунікативної мети уроку, пізнати учня та його проблеми, побудувати

довірливі відносини, підтримати учня та вказати на його слабкі та сильні сторони.

ВИСНОВКИ

У роботі було досліджено такі поняття як дискурс, педагогічний дискурс, особливості педагогічного дискурсу, було визначено його компоненти та виявлено особливості франкомовного педагогічного дискурсу.

Ми дослідили поняття “дискурсу” та з’ясували, що немає єдиного визначення цього терміну. Узагальнюючи усі визначення, ми можемо сказати, що дискурс - це текст, що представляє собою послідовність вербальних та невербальних одиниць, які слугають для комунікації та які відображають особливості спілкування певного соціуму.

Педагогічним дискурсом є один з різновидів спілкування, що здійснюється в освітньому просторі та який визначає рольові відносини між учасниками освітнього процесу. Ми визначили, що учасниками педагогічного дискурсу є той, хто представляє інформацію (мовець) - *enseignant*; той, хто слухає інформацію (слухач) – *élève* – та простір, у якому реалізується педагогічна діяльність. Комунікативними стратегіями педагогічного дискурсу ми визначили пояснювальну, контрольну, оцінювальну, організаційну і стратегію сприяння.

У практичному розділі ми, використовуючи методіку, розроблену В.Карасиком [Карасик, 2002, с. 152], описали засоби вербалізації учасників франкомовного педагогічного дискурсу, його головні стратегії, хронотоп, як особливу організацію часових і просторових параметрів навчального процесу в учбових закладах Франції, цінності, яких дотримуються всі учасники освітнього процесу у Франції та жанри, у яких побутує франкомовний педагогічний дискурс. У ході роботи, ми дослідили та визначили засоби вербалізації учасників франкомовного педагогічного дискурсу методом аналізу словникових дифініцій та визначили, що головними учасниками франкомовного педагогічного дискурсу є *élève* та *enseignant*.

Дискурсивний аналіз текстів, регламентуючих освітній процес у закладах навчання Франції, показав, що: хронотоп визначається у відповідності до рівнів закладів та вікових особливостей учнів; базовими цінностями франкомовного педагогічного дискурсу є *les principes de laïcité et de neutralité*, які передбачають відсутність будь-якої заангажованості (релігійної, політичної, ідеологічної тощо) у всіх учасників педагогічного дискурсу. Основна цінність, якою керується вчитель, - передавати знання, розвиваючи відповідні здібності своїх учнів на умовах поваги. У учня має бути чітке усвідомлення своєї мети – навчатися, прагнути до розвитку власних здібностей та навичок.

Дослідження текстів дидактичних видань засвідчило, що: основним жанром педагогічного дискурсу є *leçon* (урок), внутрішня структура і зміст якого визначаються його головною метою; стратегії педагогічного дискурсу мають бути спрямовані на ефективну взаємодію учителя, учня, знання та освітнього середовища.

Подальші розвідки можуть бути спрямовані на дослідження мовленнєвих особливостей учасників франкомовного педагогічного дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

СПИСОК ТЕОРЕТИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Л.: ПАІС, 2005. 264 с.
2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. *Проблема текста*. соч.: В 5 т. 1996. С.159-206.
3. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології. К. : Академія, 2006. 248с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К. : ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
5. Богданов В. В. Речевое общение : прагматические и семантические аспекты : монография. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 88 с.
6. Борботько В. Г. Использование естественного членения дискурса при его анализе. *Аспекты изучения текста*. М.: КомКнига, 1981. С. 19-24.
7. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса. Грозный: Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. 113 с.
8. Бенвенист Э. Общая лингвистика. 3-е изд. М. : Эдиториал УРСС, 2009. 448 с.
9. Белых А.В. Реализация прагматических установок монографического предисловия (на материале английского языка): автореф. Ленинград, 1991. 16с.
10. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості. *Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб.* АПН України. К., 1997. С. 27–31.
11. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: монография. Горловка : Издво ГГПШИЯ, 2009. 292 с.
12. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М: КомКнига, 1981. 263 с.

13. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматический и когнитивный аспекты : монография. Тамбов : Издво Тамб. гос. тех. унта, 2007. 288 с. URL: http://window.edu.ru/resource/733/56733/files/k_Grigoreva.pdf (дата звернения: 20.09.2021).
14. Дейк Т. А Ван. Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989. 310с.
15. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки.* Вып. № 2-1. 2006. С. 54–56. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-izucheniya-pedagogicheskogo-diskursa> (дата звернения: 10.10.2021).
16. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование. URL : [http : // www.eidos.ru/journal/2007/09305.htm](http://www.eidos.ru/journal/2007/09305.htm) (дата звернения : 29.10.2021).
17. Звегинцев В.А. Предложение и его соотношение к языку и речи. М.: МГУ, 1976. 170 с.
18. Звегинцев В. А. О цельнооформленности единиц текста. *Известия АН СССР. Сер. литературы и языка.* 1980. Т. 39. № 1. С. 13–21.
19. Зильберт Б. А. Тексты массовой информации. Саратов: Изд-во Саратов, 1991. 220 с.
20. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.
21. Карасик В. И. О категориях дискурса. *Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр.* Волгоград : Перемена, 1998. С. 176–196.
22. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
23. Кох В. Предварительный набросок дискурсивного анализа семантического типа. Вып. 8. М.: Прогресс, 1978, 163 с.
24. Лотман Ю. М. Текст и функция. СПб. : Искусство СПб, 2000. 704 с.
25. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.

26. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь : Изд-во Твер. гос. ун-та, 1998. 200 с.
27. Мороховський А.Н. К проблеме текста. *Текст и его категориальные признаки*: сб. науч. тр. К.: КГПИИЯ, 1989. С. 5 – 8.
28. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография Киев : Издат. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. 208 с.
29. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Нова книга, 2005. 416 с.
30. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя словесника : монографія. К.: Ленвіт, 2013. 338 с
31. Олешков М. Ю. Пропозиция как основа когерентности дискурса (опыт анализа устных дидактических текстов). *Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания*. II. Нижний Тагил, 2008. С.35.
32. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса. Нижний Тагил: НТГСПА, 2006. 336 с.
33. Остин Дж. Л. Слово как действие. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17 : *Теория речевых актов*. М. : Прогресс, 1986. С. 22-130.
34. Пентилюк М. І. Особливості технології уроку. *Дивослово*. К. : КМ Academia 1998. № 4. С. 16–18.
35. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. К.: Ваклер ; М. : Рефлбук, 2003. 656 с.
36. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термін. енцикл. К. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.
37. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. Киев: Брама, 2004. 336 с.
38. Семенюк О. А. Основы теорії мовної комунікації. К.: Видавничий центр «Академія», 2010. 240 с.
39. Серию П. Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. М.: Прогресс, 1999. 416 с.

40. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність: Монографія. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2002. 392 с.
41. Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М.: Флинта; Наука, 1999. 232 с.
42. Сусов И. П. Функциональный подход в языкознании и прагмалингвистика. *Функционально-типологические проблемы грамматики*. Ч. 2. Вологда: Вологодский ГПИ. 1986. С. 132–133.
43. Фигуровский И. А. Основные направления в исследованиях синтаксиса связного текста. *Лингвистика текста*. Ч. II. М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1974. С.108-115.
44. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика: монография. М.: Икар, 2007. 480 с.
45. Якобсон Р. О. Избранные работы. М. : Прогресс, 1985. 455 с.
46. Bach K. *Speech Acts and Pragmatics*. Blackwell Guide to the Philosophy of Language. 2003. URL: <http://userwww.sfsu.edu/~kbach/Spch.Prag.htm> (дата звернення : 17.10.2021).
47. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. Vol 32, 1996. P. 347–364.
48. Bien enseigner. URL: <https://www.bienenseigner.com/comment-faire-une-meilleure-preparation-de-lecon/> (дата звернення : 23.10.2021).
49. Courtes, J. La grande traque des valeurs textuelles: Quelques principes liminaires pour comprendre la GT. *Le français dans le monde*. 1985. № 192. P. 28.
50. Charaudeau, P. *Langage et discours*. Paris : Hachette, 1983. 176 p.
51. Dijk van T. A. *Studies in the pragmatics of discourse Text*. The Hague: Mouton, XII. 1981. 331 p.
52. Dijk van T. A. Principles of Critical Discourse Analysis. *The sociolinguistic Reader*. Vol. 2 : Gender and Discourse.1998 P. 367–393.
53. Forget M.-H. Ph. D Guide de planification des apprentissages. Université du Québec à Trois-Rivières. 2019. 35p.

54. Guide de planification des apprentissagES URL: https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5776/O0002582398_Guide_planif_BES_UQTR.pdf. (дата звернення : 20.10.2021).
55. Greimas, A. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979. 389 p.
56. Harris Z. Discourse analysis. *Lanfuage*. Vol. 28. № 1. 1952. P. 1-30.
57. Larousse. URL: <https://www.larousse.fr/>. (дата звернення: 26.09.2021).
58. Le Robert. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/eleve> (дата звернення: 26.09.2021).
59. Le Professeur De Français. URL: <http://leprofesseurdefrancais.blogspot.com/> (дата звернення : 23.10.2021).
60. Legendre P. Spatial autocorrelation: trouble or new paradigm. *Ecology* Vol. 74, Issue 6. Université de Montréal. 1993. 74 p.
61. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEX000031518724> (дата звернення: 22.10.2021).
62. Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL: <https://www.education.gouv.fr/>. (дата звернення : 20.10.2021).
63. Messier G. Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie. Thèse de doctorat en éducation ; Université du Québec à Montréal. 2014. 324 p.
64. Sinclair J. Towards an Analysis of Discourse. *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London and New York : Routledge, 1992. P. 1 – 34.
65. Schiffrin D. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1997. 470 p.
66. Stubbs M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1983. 250 p.

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

67. Арутюнова Н. Д. Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1990. 685 с.
68. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови К. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
69. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І. Літературознавчий словник-довідник. К. : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
70. Князьков А. А., Михальська А. К. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. 2е изд. М. : Флинта ; Наука, 1998. 312 с.
71. Скопненко О. І. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень К. : Вид-во «Довіра», 2006. 789 с.

RÉSUMÉ

Le sujet de notre recherche est le «Discours pédagogique francophone: aspects communicatif et pragmatique»

L'objet d'étude c'est le discours pédagogique francophone en tant que type particulier de communication au sein de la communauté éducative visant à la socialisation de nouveaux membres de la société.

L'objectif est d'analyser les composantes du discours pédagogique francophone, telles que participants, chronotope, valeurs, stratégies et genres vu leurs caractéristiques communicatives et pragmatiques.

En premier lieu, nous avons examiné les fondements théoriques du discours pédagogique, les concepts de discours, discours pédagogique, aussi bien que la structure et les unités de base du discours pédagogique.

En second lieu, les caractéristiques communicatives et pragmatiques du discours pédagogique francophone ont été étudiées. Lors de l'analyse des définitions du dictionnaire, il a été constaté que les principaux acteurs du discours pédagogique francophone sont **enseignant** et **élève**. Chacun d'eux a ses propres buts et objectifs au sein de l'espace éducatif. Selon les réglementations officielles, le chronotope du discours pédagogique est déterminé en fonction des niveaux des établissements d'enseignement et de l'âge des élèves. Les valeurs fondamentales du discours pédagogique se basent sur les principes de laïcité et de neutralité, ce qui implique l'absence de tout engagement (religieux, politique, idéologique, etc.) de tous les participants au discours pédagogique. L'étude des textes didactiques a révélé que le genre principal des discours pédagogiques est la leçon dont la structure interne et le contenu sont déterminés par ses objectifs concrets. Les stratégies du discours pédagogique doivent viser une interaction effective entre l'enseignant, l'élève, le savoir et le milieu.

***Mots-clés** : le discours, le discours pédagogique, chronotope, les caractéristiques communicatives et pragmatiques du discours, les stratégies communicatives.*

**Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я, Кисельова Катерина Сергіївна, студентка 2 курсу, форми навчання заочного, факультету іноземної філології, спеціальність філологія, адреса електронної пошти katyakiseleva53@gmail.com, - підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Франкомовний педагогічний дискурс: комунікативно-прагматичний аспект»

відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є

ідентичною її друкованій версії;

- згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою Інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) Кисельова К.С.