

В сучасній українській поезії звукова подібність слів зумовлює появу між ними у певному контексті асоціативних й семантичних відношень. Зокрема, такі зв'язки реалізуються як контекстуальна синонімізація та протиставлення. Обидва полюси значень актуалізують у членів паронімічного сполучення їх приховані потенційні семи, оскільки подібні поєднання заздалегідь не зумовлені узуальною семантикою конкретних лексем. Явища семантизації формальних одиниць мови відображають реалізацію потенційних можливостей мовної системи і наглядно показують її динамічний характер на різних рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Словник української мови: В 11-ти т. - К.: Наумова думка, 1970-1980. - Т.1-11.
2. Григорьев В. П. Паронимия. - В кн.: Языковые процессы современной русской художественной литературы. Поэзия. - М.: Наука, 1977. - 390 с.
3. Чабаненко В. А. Стилїстика експресивних засобів української мови. - Запоріжжя: ЗДУ, 1993. - 215 с.
4. Евграфова А. А. Паронимия в современном русском языке/ Автореф. дис... канд. филол. н. - К., 1975. - 20 с.

Наталія Дзюбишина-Мельник

РОЛЬ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ АСОЦІАЦІЙ У ЗАГАЛЬНОМУ ТА МОВНОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Може здатися дивним і навіть неймовірним, що дитина 3-го - 4-го року життя має художньо-образні асоціації, тобто здатна утримувати у своїй маленькій голівці й актуалізувати образи фольклору чи авторської літератури. Тим часом це факт: малюк уживає (дослівно цитує чи перефразовує, ба, навіть стилізує - самостійно уподібнює) у різних життєвих ситуаціях (у тому числі під час гри, співу, малювання тощо) ті слова і вирази, котрі запам'яталися йому із забавлянок, віршиків, пісеньок, казок. Напр., у відповідь на запитання дорослих, чи не багато цукерок, дитина відказує: «Та це ж лише трішки - яблука, горішки» (згадаємо рядки з колядки: «Яблучка, горішки / Дітям на потішки»). Побачивши перо, що випало з подушки, каже: «Жар-птиця перо загубила». Отже, дитина знає казку про жар-птицю. Ще таке: щодо kota малюк захоплено вигукує: «Кіт на воротах у червоних чоботях!» Зрозуміло, пригадалася коза-дереза.

Усе почуте дитиною так чи інакше осідає в свідомості й карбується її пам'яттю, формуючи пасивний запас слів і образів. Причому дитина вбирає не лише те, що їй цілком зрозуміле. Та цього й не треба вимагати. До речі, навіть у дитячих забавлянках, віршиках, колискових чимало «дорослих» виразів, як-от: «Бо котрі дівчата / В селі маму мають, / Та тоті мамички з хлібом їх чекають»; або «Ой зимна роса, ой зимна роса, / та й на малі діти». Чим більший пасив, тобто чим більше запам'ятає дитина, тим більше згодом вона віддасть, тим більшим буде її актив. Одним з основних чинників формування пасивного запасу вважаємо *художньо-образні асоціації*. Саме вони дуже легко і швидко переходять в актив. Художньо-образні асоціації виявляються у двох планах: мисленневому та мовленневому. Стосовно мислення спостерігаємо два основних типи художньо-образних асоціацій: **вербально-вербальні** та **ситуативно-вербальні**.

Вербально-вербальні асоціації з художніми образами викликають самостійно вимовлені чи почуті слова, причому речення-асоціати починаються зазвичай тим самим словом, що й вербальний стимул, на зразок: бабуся питає дідуся: «Ти мерзнеш?» Хлопчик, 2 р. 7 м., граючись, сам до себе каже: «Мерзни, мерзни, вовчий хвіст!» Або дівчинку 2 р. 3 м. питають: «Це зайчик?» Дівчинка: «Зайчик-побігайчик». Ще приклади: Дитину трьох років питають: «Хочеш їсти?» Відповідає весело: «Їсти-пити - хороше походити». Це фрагмент примовки Івасика-Телесика з відомої казки. Нерідко речення-асоціати містять слово, співзвучне з вербальним стимулом. Так, бабуся питає внучку та дідуся, що з нею тільки-но бесідував: «Ну, що ви тут робили?» Дитина 3 р. 7 м.: «Мед-вино пили». Пригадаймо традиційні кінцівки казок: «І я там був. Мед-вино пив». Або дитина виявляє турботу: «На, мамо, подушку під вушко». Пор. у М.Стельмаха: «Заєць спати захотів, / Сам постелю постелив. / Сам собі підклав подушку, / Та у зайця довге вушко». Трохи пізніше - з 5-го року - фіксуються асоціації з постійними епітетами, як-от: *гори крутії, у червоних чоботях, красне сонечко, хре(ати)и барвінок, темний луг* тощо. Це вищий, складніший за попередній вид вербально-вербальних асоціацій.

Другий тип асоціацій - ситуативно-вербальні, коли асоціацію з художнім образом викликає не слово, а ситуація, яку спостерігає чи з якій опиняється дитина. Напр., дівчинка 2 р. 5 м., бачачи хвору бабусю, цілком серйозно каже: «Бабусю, чого ти стогнеш, як Дніпр широкий?» (зрозуміло, це ремінісценції пісні на Шевченкові слова). Інша дитина того ж віку не задоволена тим, що її несуть митися, кличе на допомогу свого тата словами з казки «Про котика і півника»: «Котику, братику, / Несе мене лиса [насправді ж - мама]

за темні ліса, / За високії гори, / Порятуй мене!» Трирічна дитина, тримаючи в руці печиво, жартома запитує: «Де мені сісти, / Книшика з'їсти?» (перефразовані рядки забавлянки). Або ще таке: дитина того ж віку, побачивши всю родину за сніданком (підкреслимо - за сніданком) у неділю, радісно цитує Шевченкове: «Сім'я вечерея коло хати». Другий тип асоціації засвідчує достатньо високий рівень як інтелектуального, так і мовного розвитку, адже дитина самостійно добирає відповідні до ситуації слова, нерідко перефразовуючи відомі їй вирази з художньої літератури.

Художньо-образні асоціації з'являються й розвиваються на ґрунті художньо-образного мислення. На противагу іншим етапним типам мислення (від активно-дійового, через наочно-образне і до логічно-поняттєвого) художньо-образне мислення потребує спеціального скерування у вихованні, що стимулювало б генетично вроджену суто людську здатність до естетизованого сприймання дійсності. По суті, художньо-образне мислення виникає паралельно з наочно-образним, якщо тільки дитину з самого малку оточує пісня, забавлянка, примовлянка, віршик, казочка - одним словом - художньо-поетичний світ. Саме такий досвід лежить в основі етнопедагогіки, яка не пов'язує так однозначно, як сучасні психологи та педагоги, сприйняття художнього образу з чуттєвим досвідом дитини (Н. С. Карпинська), з його практичним значенням для неї (А. А. Люблинська). Головне - пробудити в дитини бажання і вміння мислити художніми образами, зробити їх, ці образи, своєрідними посередниками у сприйманні та оцінці дійсності, навчити дитину бути чутливою до прекрасного, незвичного, переживати радість, задоволення від поетичного слова, хай навіть і не завжди до кінця зрозумілого. Про те, як багато в художньому слові важить саме звучання, свідчить, зокрема, абсурдність й алогізм, що не так вже й рідко трапляється у фольклорі для дітей*, починаючи від колискових і кінчаючи лічилками чи дражнилками-прозивалками. Напр. колискова: «Ой у лісі на горішку / Там хатинька новенька»; забавлянка: «Мишечка-скроботушечка, / Не йди в поле - / Ведмідь сколе»; лічилка: «Тече вода з винограду, / З самого ганку»; прозивалка: «Ганка-дранка кучерява під решето ночувала. Як решето порветься, Ганка лиха набереться». Як бачимо, у цих словах мало змісту, вони далекі від реального життя, від корисних практичних знань. Зате у них є мелодика слова, ритм, вони можуть смішити, розважати, усе це маленькі штрихи до великого світу дитячої фантазії.

* На явище алогізму та абсурдності натрапляємо практично в усіх жанрах фольклору і не лише для дітей, що дає нам підстави думати про цю рису як універсалію художнього мовлення загалом.

клору); «Он хлопчики-горобчики» (жартує, побачивши дітей; це відгомін дитячої пісеньки).

Що ж сприяє перетворенню спорадичного цитування чи перефразування художніх творів у окремий тип мовлення? Коротко скажемо так: художнє слово, а найперше і найбільше фольклор як багатовікова практика спілкування з дитиною. Фольклор на щодень. Коли дитина постійно чує естетично ціннісні ритмізовані та римовані вирази, вона несамохіть запам'ятовує їх, починає залучати в свою мову окремі фрагменти (слова, словосполучення, речення), а згодом навчається самостійно творити за цими зразками. Наші спостереження переконливо свідчать: діти з розвиненим мовленням за асоціативними формулами вже у дошкільному віці є яскравими мовними особистостями. Їхня мова багата в усіх планах (лексично, фразеологічно, синтаксично). Таким дітям легко виражати свої думки, передавати враження, переживання. «Німих» серед них немає.

Тетяна Должикова

« МОВНА ОСОБИСТІСТЬ » ЯК ПОНЯТТЯ ЛІНГВОСТИЛІСТИКИ

Мовна особистість - об'єкт для лінгвістики не новий. Ще в перші десятиліття XIX ст. В. Гумбольдт започаткував напрямок досліджень, який розробляв питання зв'язку мови з мисленням людини, її внутрішнім світом та культурними цінностями. У науці цей напрямок одержав назву антропоцентричного, що підкреслювало пріоритет психологічного й етносоціологічного елементів у його розбудові та концентрацію уваги на людській особистості як носіїві та творцеві мовної картини світу. Людина як індивідуальна, суспільна, історична істота є водночас об'єкт художнього зображення і суб'єкт художнього сприймання. Словесне мистецтво, на відміну від живопису, музики, скульптури, акумулює всі зорові, слухові, дотикові відчуття в синкретичному знакові - слові. Синкретизм, універсальність слова щодо передачі, відтворення чуттєвих смислів (І. Франко) зумовлює особливе значення мови як чинника формування особистості [1,343].

Мовна особистість - це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного