

ВИПУСК 8

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

ISSN 2078-5119

Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language **Теорія і практика викладання української мови як іноземної**

Issue 8

Випуск 8

Scientific journal

Збірник наукових праць

Published 1–2 issues per year

Виходить 1–2 рази на рік

Published since 2006

Виходить з 2006 року

Ivan Franko
National University of Lviv

Львівський національний
університет імені Івана Франка

2013

ЗАСНОВНИК: ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Друкується за ухвалою Вченої Ради
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації.
Серія КВ № 15572–4044Р від 28 липня 2009 р.

У збірнику вміщено наукові статті, присвячені теоретичним питанням і практичним проблемам викладання української мови як іноземної. Розглянуто особливості організації процесу навчання української мови в чужомовній аудиторії, висвітлено деякі лінгвокраїнознавчі аспекти, з'ясовано проблеми міжкультурної комунікації та особливості викладання фонетики, лексики, граматики, стилістики української мови, розкрито роль тексту, проаналізовано засоби формування комунікативної компетенції в процесі викладання української мови як іноземної.

This is a collection of technical articles devoted to the theoretical questions and practical problems related to teaching Ukrainian as a foreign language. The articles examine unique aspects of organizing the process of studying Ukrainian for a foreign language audience. Various language and country studies aspects are illuminated; in addition, problems in cross-cultural communication are discovered, as well as particularities of teaching the phonetics, lexica, grammar, and stylistics of Ukrainian. The role of the text is revealed, and means of forming communicative competence in the process of teaching Ukrainian as a foreign language are analyzed.

Редакційна колегія:

проф., д-р філол. наук *Ірина Кочан* (головний редактор), проф., д-р філол. наук *Флорій Бацевич*, проф., д-р філол. наук *Людмила Васильєва*, проф., д-р філол. наук *Олександра Сербенська*, проф., д-р філол. наук *Галина Мацюк*, проф., д-р філол. наук *Мар'ян Скаб*, проф., канд. філол. наук *Зеновій Терлак*, доц., канд. філол. наук *Ніна Станкевич* (заступник головного редактора), доц., канд. філол. наук *Зоряна Мацюк* (заступник головного редактора), старший викладач *Олександра Антонів* (відповідальний секретар редколегії).

Editorial Board:

Professor *Iryna Kochan* – Editor-in-Chief
Associate Professor *Nina Stankevych* – Assistant Editor
Associate Professor *Zorjana Matsiuk* – Assistant Editor
Senior Lecturer *Oleksandra Antoniv* – Managing Editor

Відповідальний за випуск проф., д-р. філол. наук *Ірина Кочан*

Адреса редколегії:

Львівський національний університет
імені Івана Франка
вул. Університетська, 1
79000 Львів, Україна
тел.: (+38032) 239 43 55

Editorial office address:

Ivan Franko
National University of Lviv
1, Universytets'ka Str.,
79000 Lviv, Ukraine
tel.: (+38032) 239 43 55

<http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/tpum.php>

Технічний редактор А.І. Чулаєвський
Коректор Л.Л. Гавриловська

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ, ВИДАВЦЯ І ВИГОТОВЛЮВАЧА:

Львівський національний університет
імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, 79000 Львів, Україна

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК №3059 від 13.12.2007 р.

Формат 70x100/16.
Умовн. друк арк.
Тираж прим. Зам. №

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2013

I. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'27:39:37.016

МИСЛЕННЯ – МОВЛЕННЯ – ПАМ'ЯТЬ ЯК ПЕРШООСНОВА ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ

Надія Бабич

*Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича,
кафедра історії та культури української мови,
вул. Коцюбинського, 2, 58012, Чернівці, Україна,
тел.: 037 258 48 00
ел. пошта: ikum-dpt@chnu.edu.ua*

Мова безпосередньо пов'язана з мисленням, але не всі форми мислення потребують мовленнєвої реалізації. Особливості мовлення цілком підпорядковуються волі й інтелектові. Для засвоєння мови і рідної, й іноземної необхідне середовище і чинники, які забезпечать оволодіння мовою: усвідомлена мета і перспектива, методично грамотні види діяльності, якість інформації, раціональні завдання, інтерактивні форми наочності тощо.

Ключові слова: мислення, мовлення, пам'ять, психіка, система діяльності, спілкування, рідна мова, іноземна мова.

Мова безпосередньо пов'язана з мисленням, але не всі форми мислення потребують мовленнєвої реалізації. „Проте мислення – це не єдиний психічний процес, що здійснює вплив на мовленнєву поведінку людини. Поряд з ним у процесі мовленнєвої діяльності втручаються емоції. Психологічний аспект феномена впливу емоцій на поведінку мовної особистості полягає в її бажанні досягти комунікативної мети” [11: 84]. Ця думка цілком відповідає визначенням слова **психіка**, яка є, по-перше, функцією мозку, його здатністю відображати об'єктивну діяльність у вигляді відчуттів, сприйнять, думок та інших об'єктивних образів об'єктивного світу; по-друге, результатом взаємодії істот із середовищем, продуктом тривалого розвитку життя. Людська психологія – продукт не тільки біології, а й суспільно-історичного розвитку (див. [7: 180-185]). До того ж сягає слово **психіка** грецького *psychē* – „душа”, тобто контакт людини із собою подібними за допомогою мови проходить через душу і значною мірою залежить від її стану. А стан „душі народу” залежав і залежить від володіння неоціненним скарбом – звуковою мовою.

„За теорією лінгвістів Сепіра та Уорфа, – нагадує В. Голобородько, – кожен народ відображає дійсність через свою мову і культуру”, тому дійсність у кожній мові відтворена по-різному, вона ж, відображена в мові українській, є унікальною у порівнянні з переданням її іншими мовами” [див. 4: 315].

Особливості мовлення цілком підпорядковуються волі й інтелектові, залежать від інтелектуальних здібностей і мети висловлювання. Отже, мусять бути середовище і чинники в ньому, які ці здібності (вроджені задатки) розвинуть і спрямують до мети, гідної людини.

Таким середовищем насамперед є сім'я, родина з рідною мовою спілкування, а потім – рідномовний освітньо-виховний заклад і той навчальний заклад, освіту в якому ми хочемо здобути іноземною мовою. Актуалізуємо це покликаннями на висловлювання членів комісії, створеної в царській Росії у 1905 році для встановлення прав української мови:

1) „користуватися нерідною, не звичною з дитинства, не сприйнятою з молоком матері мовою для втілення творчої думки і фантазії можна лише за умови особливого лінгвістичного обдарування” (з основної доповіді [5: 28]);

2) „... І це неправда, боцімто в школі можуть дати людині другу рідну мову. Школа може витравити в людині знання рідної мови, але ніколи мова школи не зробиться для неї настільки близькою, якою була мова втрачена...” (В. Леонтович до Д. Мордовцева – [5: 84]);

3) „... жайворонка не можна навчити співати по-солов'їному, ... тільки шпаки співають чужі пісні, і співають погано. Слова істини, краси і любові повинні вилитися природно і тому вільно; лиш за такої умови вони будуть безсумнівно істинні” (В. Леонтович до Д. Мордовцева – [5: 83]).

Такою є суть і такими є завдання науки (навчання і учіння) будь-якої мови. Очевидно, що і прийдешні покоління матимуть такі самі „клопоти”, оскільки „змішання народів” – тенденція вже незворотна.

Мислення – мовлення – пам'ять – вічна тріада вивчення мови.

Жодна людина не буває до кінця автоматичною, тобто такою, що взагалі не спрямовується свідомістю, бо кожна дію викликає і скеровує усвідомлена мета. У ролі слухача в процесі спілкування ми теж діємо – оцінюємо сказане мовцем, обмірковуємо, приймаємо чи відкидаємо, обговорюємо сказане ним і т.д.

Мовлення необхідно аналізувати в сукупності людських стосунків і психіки людини в цілому. „До психологічної проблематики входить відношення мовлення до думки, перцептивних процесів, емоцій, станів людини, особи в цілому. У ній відтворюються соціальні й особистісні стосунки людей один з одним. А отже, психологічний підхід за кількістю охоплених відношень більш повний, аніж лінгвістичний. Проте очевидно й те, що лінгвістика володіє більшим досвідом і нагромадженою інформацією в описі мовних явищ і форм” [8: 37-38].

На думку вчених, психологія прагне до виявлення загальних рис у всіх видах діяльності, у т. ч. мовленнєвій, а мовознавство зосереджує свою увагу на вивченні саме специфіки мовленнєвої діяльності, тобто мову в цьому випадку розглядають не як засіб спілкування, а як діяльність спілкування.

Людина може рухатися далі по шляху удосконалення своїх знань і вмінь лише тоді, коли вона оволодіватиме уже відомими способами діяльності настільки, що вони автоматично видобуватимуться з пам'яті за першою вимогою життєвих ситуацій.

Пам'ять, за тлумачним словником, – це здатність запам'ятовувати, зберігати і відтворювати у свідомості минулі враження [6: VI, 39]. Глибше пояснення з покликанням на А. Лаурія наводить Н. Я. Чутко: „Пам'ять – це зображення (запис), збереження і відтворення слідів минулого досвіду, який дає людині змогу нагромадити інформацію і мати справу зі слідами набутого досвіду після того, як явище, що ці сліди залишило, зникне” [12: 8].

Діяльність, пов'язана з розвитком пам'яті, називається *мнемічною* (від назви богині пам'яті Мнемоз(с)ини. Ця діяльність, окрім притаманних усім людям ознак, має усе ж специфічно індивідуальні риси, а в окремих випадках – навіть дивацтва. А

тому оцінки „добра пам'ять” чи „погана пам'ять” не можуть бути категоричними, бо не можуть охопити всіх ситуацій, де пам'ять себе проявляє, тобто в одних випадках – вона хороша, в інших – погана. Безсумнівним є лише одне – пам'ять треба тренувати, і це тренування має свою „гігієну інтелектуальної праці”, яка значною мірою має бути зорієнтована і на особливості нервової системи кожного учня, повинна цими особливостями координуватися.

І, як твердять психологи, тривале збереження кожним, хто чогось навчається, потрібної інформації в пам'яті готується усім процесом навчання; знання можуть бути відтворені й актуалізовані, якщо вплив, який іде від учителя, залишає слід у сфері почуттів, думок і вчинків учня. Тому дуже високою мусить бути відповідальністю учителя за кількість і зміст інформації, яку впродовж одинадцяти років у школі середній, а потім ще 4-5 років у вищій фаховій школі отримує учень.

Кожній високорозвиненій істоті властива *генетична*, тобто вроджена пам'ять, яка „передає” інстинктивні дії, реакції поведінки.

Моторна (рухова) пам'ять – це запам'ятовування, збереження і відтворення рухів („пам'ять тіла”, „пам'ять-звичка”; хода, манера розмовляти, сміятися, жестикулювати; *писати*). Вважаємо, що це треба враховувати, формулюючи зміст інтерактивних методів навчання.

Емоційна пам'ять – пристосовує людину, адаптує до того, що їй підносить життя, у т. ч. інші люди, адже без емоцій, не відчувши, людина не оцінить належно, що їй знадобиться, а що ні, що є добро, а що зло, що позитивне, а що негативне. „Емоційна пам'ять адаптує нас до того, що відбувається, відволікаючи від поганого і спрямовуючи до доброго – для створення настрою, який сприятиме роботі, творенню, творчості” [12: 11].

Образна (наочна) пам'ять – це запам'ятовування з допомогою органів відчуттів, а тому вона буває: зорова, слухова, нюхова, смакова, дотикова (ці види пам'яті притаманні і тваринам) (згадаймо систему виховання М. Монтесорі).

Словесно-логічна пам'ять (її має лише людина) – пам'ять, в основі якої є наші думки і мовлення. Ця пам'ять не просто фіксує, а переробляє словесну інформацію, виділяє з неї найбільш суттєве, відсіває побічне, несуттєве, утримує не слова, безпосередньо почуті, а ті думки, які цим „набором” слів реалізується [див. 12]. Саме тому, вважають, людина не може запам'ятовувати дослівно (з книг чи усного мовлення) великі шматки тексту (хіба що зумисне заучуючи), але зміст цього тексту здатна запам'ятати, відтворити. Тому і вважаємо, що саме мовленнєве середовище, а не заучування текстів, є найбільш доцільним методичним прийомом.

З огляду на те, що в пам'яті відбуваються такі процеси: *запам'ятовування* > *збереження* > *відтворення* > *забування*, – набувати знання треба цілеспрямовано, суспільно усвідомлено, особливо якщо йдеться про тренування не *довільної* пам'яті (вона ґрунтується на спеціальних мнемічних діях), а *безпосередньої* (мимовільної) пам'яті – коли немає спеціального наміру щось запам'ятати або пригадати.

Відомо, що однією з основних характеристик пам'яті є її *обсяг* – від нього залежить багатство й різноманітність знань. У наш час, коли потік інформації різко збільшився і продовжує зростати, актуально навчитися синтезувати: що необхідно запам'ятати, а що можна буде відновити за допомогою довідково-енциклопедичних джерел. Кажуть, що без слова „забути” не існувало б слова „запам'ятати”. А народ каже ще й таке: *з пам'яті (казати, видобути), по пам'яті (щось відтворювати); врізатися (закарбуватися) в пам'ять; зберігати в пам'яті, перебирати (перегортати) в пам'яті, викидати (виривати) з пам'яті* та ін. Так народ мовними

засобами закріпив своє ставлення до пам'яті як до чогось живого, конкретного, мінливого, керованого.

Основна вимога до запам'ятовування – його осмисленість, логічність. Цього можуть домогтися люди всіх вікових категорій. А механічне, неосмислене запам'ятовування не дасть тривких знань.

Таким чином, пам'ять, її міцність, глибина й обсяг зафіксованих нею знань залежить від:

- 1) особливостей нервової системи людини;
- 2) віку;
- 3) фізичного стану (здоров'я людини);
- 4) кількості інформації та інтенсивності, тривалості її надходження;
- 5) якості інформації, у т. ч. її відповідності особливостям пам'яті: один краще запам'ятовує факти, інший – уявлення (образи), у третього поєднується запам'ятовування того й іншого;
- 6) способу запам'ятовування – механічне й логічно-осмислене, природне (мимовільне) чи спонукане спеціальними мнемічними зусиллями („зазубрювання”);
- 7) особливостей „цільової установки” на запам'ятовування – „знання для іспиту” чи „на все життя”, фахові чи повсякденні;
- 8) активності (частоти) відтворення, активізації набутих знань;
- 9) вибіркового характеру запам'ятовування, через що пам'яті потрібно „давати установку” на запам'ятовування.

Є пам'ять індивідуальна, є національна і є загальнолюдська. Перша черпає з індивідуальних пам'ятей інших людей і, безсумнівно, з національної пам'яті. Найціннішою скарбницею національної пам'яті є мова народу, „ота, – як писав П. Мирний, – жива схованка його духу, його багата скарбниця...” [4: 100]. Жодного найдовшого життя не вистачить, щоб цю скарбницю до кінця осягнути, але вивчити ключі до неї (її фонетичну і граматичну організацію) раз і назавжди людина мусить не лише тому, що вона сама – крапелька крові для найменшого корінця генетичного дерева свого народу, а й задля органічного входження в суспільне життя, яке цією мовою користується, яке нею примножує своє духовне багатство.

Педагогічний і життєвий досвід дозволили К. Ушинському написати таке: „Дитина, розвиток якої не був спотворений силою, здебільшого в п'ять чи шість років говорить уже жваво і правильно своєю рідною мовою... **Ті дуже помиляються, хто думає, що в цьому засвоєнні дитиною рідної мови діє тільки пам'ять** (виділено нами. – *Н.Б.*): ніякої пам'яті не вистачило б на те, щоб запам'ятати не тільки всі слова якої-небудь мови, а навіть усі можливі сполучення цих слів та всі їх видозміни... Мова, створена народом, **розвиває в духові дитини здібність**, яку створює в людині слово і яка відрізняє дитину від тварини – **розвиває дух**” [10: 124]. Тому посередництво рідної мови у процесі вивчення іноземної – теж вельми важливий методичний елемент процесу навчання.

К. Ушинський виділяв два види пам'яті – **механічну і свідому**: механічна *бере* знання, набуває їх, а свідомі – *реалізує* їх, допомагає людині знаннями користуватися. Зрозуміло, що без одного виду пам'яті неможливий другий, неможливі навички, які саме і є метою як навчання, так і учіння [див. 10]. Великий педагог вбачав завдання вчителя у тому, щоб: 1) розвинути вроджену здібність, яку називають даром слова; 2) підвести дітей до свідомого оволодіння скарбами рідної мови і 3) навчити дітей логіки цієї мови, тобто їх граматичних законів у їх логічній системі (див.: Избранные педагогические сочинения, 1945, с. 338). Саме цього

необхідно навчати і викладачеві іноземної мови, якщо мета обидвох – учня і вчителя – засвоїти мову для практичного користування нею.

Отже, щоб досягти успіхів у навчанні, учень мусить *думати*, а думання – активний психо-фізіологічний процес, який повинен бути самоконтрольованим, а також керованим збоку (кимось або чимось); активізує його, зокрема, пізнавальна мета.

Розмірковування, обмірковування (осмислювання), умовисновки та інші процеси активного мислення виникають тоді, коли завдання для учня є бодай до певної міри новим і він переконується в тому, що для його вирішення неможливо обійтися звичними засобами – потрібні нові знання. Таке усвідомлення приходить тоді, коли учителеві вдається:

- 1) зацікавити учнів новим для них матеріалом;
- 2) створити проблемну ситуацію, тобто *поставити завдання*, яке не вдається вирішити без нових знань;
- 3) організувати „зіткнення з трудностю”, яку можна подолати лише з допомогою нових знань;
- 4) підтримувати розумову активність учнів упродовж усього процесу пізнання – від ознайомлення з новим матеріалом до його засвоєння і появи навичок користування (індуктивний метод пояснення, метод навідних запитань тощо);
- 5) володіти різноманітним дидактичним матеріалом і майстерно подавати його [детальніше див. 1].

Доречно нагадати, що мовлення як процес суб'єктивний неможливе без того, щоб мова була суб'єктивною приналежністю мовця [9: 23], тому мовлення – це не завжди діяльність, а мовленнєва особистість без такої діяльності не сформується. „Важливо розглядати мову як засіб зміни поведінки людини, як лінгвістичний варіант її соціальної поведінки. Особистість людини, – вважає В. Жельвіс, – ґрунтується не на генетичних програмах, закладених в організм людини, тобто не на її спадкових властивостях і якостях і навіть не на вдало набутих знаннях і вміннях, а на **системі діяльностей**, яка, природно, зумовлена знаннями, навичками й уміннями” [2: 5]. Суперечність, закладена в цій тезі, очевидна, але саме вона й спонукає до усвідомлення потреби набуття знань і навичок тієї мови, яка необхідна для практичної діяльності в конкретних умовах різномовного суспільства або середовища мовців.

Кожен, хто у навчальному процесі виконує роль учителя, мусить знати змістові ознаки розумового розвитку, без чого індивідуальний підхід до учня неможливий. За М. Левітовим, це такі ознаки:

- 1) **самостійність мислення** – і генетична, і виховна, набута риса, її корекція може бути і психологічною, і педагогічною;
- 2) **швидкість і тривкість** (міцність) **засвоєння** матеріалу – риси індивідуально-психологічні, які можна натренувати, але не бажано при цьому чинити насильство над психікою;
- 3) **швидкість розумового орієнтування** (кмітливість) при вирішенні нестандартних задач – залежить як від багажу знань, їх різнобічності, так і від практичного досвіду, але не менше й від психологічного типу особистості учня;
- 4) **глибина проникнення в суть** виучуваних явищ – зокрема, уміння виділити суттєве і несуттєве, актуальне і суто пізнавальне; здатність співвіднести („просіяти”) цілком нову інформацію з відомою в іншому аспекті;

5) **критичність розуму** – здатність оцінити здобутки науки в певній галузі, виявити в знаннях про певний предмет досягнення і проблеми, які потребують вирішення, відчуття вдячності попередникам і почуття власного обов'язку в цій галузі, самооцінка своїх можливостей і, звичайно, відсутність схильності до упереджених необґрунтованих зауважень.

Ідеальним є варіант, коли всі п'ять ознак притаманні одній людині, та, власне, вони й не можуть існувати одна без одної. І ніколи самі лише природні дані без послідовного й постійного інтелектуального та морального виховання, самовиховання не забезпечать розвиток дитини, не подарують суспільству обдаровану особистість – адже відомо, що лише розвивальне навчання сприяє розумовому розвитку. Видатний педагог П. Блонський вважав, що „порожня голова не розмірковує: чим більше досвіду і знань має ця голова, тим більше здатна вона міркувати”.

У цьому зв'язку доречно навести прийняту практично всіма психологами **схему поетапного формування розумових дій**.

1. **Система вказівок щодо того, як виконати нову дію** (умова завдання з чітко сформульованою метою пошуку; зразок виконання, дозування матеріалу, аналізу, вказівки на технічні вимоги – підкреслення, надписи, схеми тощо)

2. **Матеріалізація дії** – дія виконується на предметах або їх зображеннях (схемах, кресленнях, макетах, моделях, кросвордах та ін.), здійснюється їх предметне зіставлення, вимірювання, переміщення, змінювання і т. ін.

3. **Виконання цих дій з допомогою мовлення вголос** без опертя на предмет – мовленнєва дія реалізується як відображення дії матеріальної.

4. **Перенесення голосної мовленнєвої дії на внутрішній план** (приговорювання „про себе” – це те саме зовнішнє мовлення, але для „для себе”).

5. **Діяльність у рамках цього внутрішнього мовлення**, під час якої відбувається значне „стискування” мовного матеріалу – мовлення „про себе” значно коротше, можливий пропуск логічно не актуалізованих компонентів тощо.

Очевидно, що послідовність 3, 4, 5 етапів може бути змінена у той спосіб, що спочатку внутрішнє мовлення („про себе”) оцінить матеріалізовану предметами чи їх зображеннями дію, а після цього будуть названі вголос і предмети, і дії, виконані з ними.

Отже, розумовий розвиток залежить і від природи людини, і від її виховання. Це враховуємо, якщо прагнемо оволодіти належно і рідною мовою, і українською як іноземною.

Тема була б висвітлена надто традиційно, як кажуть – „хрестоматійно”, якщо б випустити з уваги силу впливу потужного „конкурента” пам'яті і, ми вважаємо, навіть мислення – Інтернет. Сьогодні за лічені секунди можна отримати переклад будь-якого слова або й тексту з будь-якої мови мовою рідною чи тою, яку вчать. Тому завдання „вивчіть слова напам'ять і введіть їх у відповідній формі в речення” учні (студенти) виконують переважно з допомогою комп'ютера чи високотехнічного особистого телефона. „Всесвітня” павутина (хвала авторам новітніх технологій!) вивільнила людину від необхідності тримати в пам'яті великий обсяг інформації, яка раніше тренувала пам'ять, забезпечувала її тривкість, спонукала до удосконалення того виду пам'яті, який у людини був найбільш розвинений. І учні про деяких педагогів, і педагоги про сучасних учнів нерідко кажуть: „Так швидко забувають!” Хай живе Інтернет! Але хай живе, а не дрімає, в очікуванні натискування клавіатури комп'ютера, людська пам'ять і творче мислення!

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 2-е изд. – 306 с.
2. Жельвис В. И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия / В. И. Жельвис. – Ярославль, 1990. – 81 с.
3. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
4. Найдорожчий скарб: Слово про рідну мову / Упор. В.І. Лучук – К. : Рад. письм., 1990. – 392 с.
5. Обь отъмене стесненій малорускаго печатнаго слова. – Спб., 1905. – 85 с.
6. Словник української мови : в 11 т. – Т. 6. – К. : Наук. думка, 1970–1975.
7. Українська радянська енциклопедія: у 12 т. – Т. 9. – К., 1983. – С. 180–181.
8. Ушакова Т. Н. Методы исследования речи в психологи / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 3. – С. 26–39.
9. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолінгвістика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 12–25.
10. Ушинський К. Д. Рідне слово / Костянтин Дмитрович Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – Т. 1. – К., 1983. – С. 104–133.
11. Фадеєва О. Психологічні аспекти в лінгвістичному аналізі конфліктної мовленнєвої ситуації / О. Фадеєва // *Studia methodologica: Філософія. Філологія.* – 1998. – № 4. – С. 80–88.
12. Чутко Н. Я. Развитие памяти школьников / Н. Я. Чутко. – М. : Педагогика, 1982. – 96 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 10. 02.2013
прийнята до друку 12. 02.2013*

**THINKING, SPEAKING AND MEMORY AS THE FOUNDATION FOR
LEARNING NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES**

Nadiya Babych

*Yuri Fedkovych Chernovetsky Department of History and Culture of the Ukrainian language,
str. Kotsyubinskogo, 2, 58012, Chernivtsi, Ukraine,
phone: 037 258 48 00
e. mail: ikum - dpt@chnu.edu.ua*

Language is directly related to thinking, but not all forms of thinking require voice implementation. The features of speech are entirely subject to the will and intellect. The essential environment and factors for acquiring both a native and foreign language include the following: a conscious purpose and perspective, methodically literate activities, quality of information, rational exercises and interactive forms of clarity.

Key words: thinking, speaking, memory, psyche, system of activity, communication, native language, foreign language.

**МЫШЛЕНИЕ – РЕЧЬ – ПАМЯТЬ
КАК ПЕРВООСНОВА ИЗУЧЕНИЯ
РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ**

Надежда Бабиц

*Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича,
кафедра истории и культуры украинского языка,
ул. Коцюбинского, 2, 58012, Черновцы, Украина,
тел.: 037 258 48 00
эл. почта: [ikit - dpt@chnu.edu.ua](mailto:ikit-dpt@chnu.edu.ua)*

Язык непосредственно связан с мышлением, но не все формы мышления требуют речевой реализации. Особенности речи целиком подчиняются воле и интеллекту. Для изучения языка и родного, и иностранного необходима среда и факторы, обеспечивающие овладение языком: осознанная цель и перспектива, методически грамотные виды деятельности, качество информации, рациональные задачи, интерактивные формы наглядности и т.под.

Ключевые слова: мышление, речь, память, психика, система деятельности, общение, родной язык, иностранный язык.

УДК 81'42:81'272(477)(094.5)

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАКОНУ УКРАЇНИ „ПРО ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ”

Тетяна Мельничук

*Вроцлавський університет,
Інститут слов'янської філології, Заклад україністики,
вул. Поштова 9, 53-313 Вроцлав, Польща,
тел.: +48883437701
ел. пошта: tetyana@melnychuk.org*

Розглянуто з мовознавчого погляду новий Закон України „Про засади державної мовної політики”. Звернено увагу на лінгвістичні аспекти закону як важливий елемент у навчанні студентів-україністів за кордоном. Вказано на недоліки закону, зокрема вказівки щодо транслітерування українських онімів латиницею. Наведено паралелі із суміжними за проблематикою правовими актами. Запропоновано доопрацювання релевантних для лінгвістики положень закону, а також доопрацювання під кутом коректури тексту.

Ключові слова: закон, ергоніми, топоніми, антропоніми, транслітерація.

Вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з подіями у країні, де ця мова є державною. Усі важливі суспільні та політичні зміни знаходять певним чином своє відображення у мові. Такою знаковою переминою останнього часу в Україні стало набуття чинності 10 серпня 2012 року Закону України „Про засади державної мовної політики”. Попри його несприйняття значною частиною населення, протести і відмову окремих міських чи обласних рад його визнавати, закон усе ж набув чинності. Виходячи із самої назви, а також світової практики мовного планування держав, такий закон мусить містити певний базовий корпус лінгвістичних понять. Тому студенти-україністи за кордоном повинні не лише знати про суспільно-політичні наслідки цього закону, а передусім як філологи вміти у „мовному” законі виокремлювати і фахово оцінювати його лінгвістичні аспекти.

На нашу думку, особливо важливо в ситуації, що склалась, те, що деякі із положень прийнятого Верховною Радою України закону будуть неабияк дисонувати із навчальними матеріалами, які опрацьовують студенти-іноземці. У кінцевому результаті це аж ніяк не сприятиме ефективності вивчення ними української мови. В умовах навчання української мови як іноземної, без сумніву, однією із найбільш фундаментальних проблем є транслітерація, котра, як відомо, зумовлюється багатьма чинниками. Не останню роль серед них відіграє юридичний аспект. Неправильно записане ім'я українця в закордонних засобах масової інформації на фоні помилок, які узаконює сама українська держава, навряд чи буде вже таким помітним відхиленням. Однак враховуючи специфіку вивчення української мови і іншомовній аудиторії, пропонуємо проаналізувати зі студентами лінгвістичні положення в тексті нового закону про мовне регулювання в Україні, абстрагуючись від того широкого поля факторів, які супроводжували його прийняття.

Із мовознавчого погляду найбільш релевантним, на нашу думку, є Розділ V „Мови топонімів та імен громадян”, який регулює в Україні запис ономастичних реалій. Опустивши коментар щодо некоректності формулювання самої рубрики,

зразу зауважимо, що автори закону свідомо обмежуються тільки двома різновидами онімного матеріалу – топонімами та антропонімами. Для порівняння, у Законі „Про мови в Українській РСР”, який втратив чинність на підставі Закону „Про засади державної мовної політики”, розділ „Мова назв” охоплював також ергоніми [4]. Стаття 37 „Мова назв державних, партійних і громадських органів і організацій” чітко окреслювала, що всі ергоніми в Україні повинні утворюватися і записуватися українською мовою (проте додатково можуть подаватися також іноземною мовою). На нашу думку, це була слухна правова норма, що впорядковувала функціонування цілого класу власних назв. Те, що ергоніми у новому законі взагалі не включено до переліку обговорюваних ономастичних класів, дає підстави кваліфікувати як факт непослідовності, оскільки у попередньому Розділі IV „Мова у сфері інформації і зв'язку” у статті 26 „Мова реклами і маркування товарів” йдеться про товарні знаки. Відомо, зараховування товарних знаків (прагматонімів, логонімів, хрематонімів) до пропріальної лексики є в ономастиці досі спірним питанням (прагматоніми не є назвами одиничних предметів). Однак їх часто розглядають у контексті з поміна ргоргія. Так, пунктом 3 статті 26 новоприйнятого закону закріплено, що обов'язковою мовою маркування товарів є державна, за винятком товарів для експорту. Принагідно зазначимо, що в товарознавстві „маркування товару” є ширшим поняттям, зовсім не тотожним власній назві товару (прагматоніму).

Повернімося до Розділу V „Мови топонімів та імен громадян”. Стаття 27 регламентує функціонування в Україні географічних назв, стосується правового регулювання ономастичних аспектів. У цій статті чітко зазначено, що топоніми повинні утворюватися та записуватися державною мовою. Однак на території, де поширена регіональна мова або мова національної меншини (тут послуговуємося термінологією, схваленою цим законом), географічна назва, подана українською, може дублюватися цією мовою. Якщо виникає потреба латиноалфавітного запису цього топоніма, то транслітерується його україномовний варіант, а не дублет. Адже у кожній з мов національних меншин за кожним онімом може бути закріплена традиційна назва, а не обов'язково запис у транскрипції з української мови. Держава не може встановлювати норми у мовах національних меншин, тому другий пункт статті 27 звучить досить логічно: „Відтворення українських топонімів регіональною мовою або мовою меншини (меншин) здійснюється відповідно до традицій мови відтворення”. Однак далі слушно додано: „Їх відтворення іншими мовами здійснюється у транскрипції з державної мови” [3]. Таким чином, цілком враховано права національних меншин, але й прийнято чітку позицію щодо верховенства державної мови у відтворенні топонімії, що відповідно не допустить варіантності в географічних назвах.

На жаль, викладені у статті 28 „Мова імен громадян України” норми мовного регулювання антропонімії на території України не характеризуються такою послідовністю, як закріплені статтею 27 норми для топонімії. Передусім зазначимо, що йдеться про офіційну антропонімію (в Україні це прізвище, ім'я та ім'я по батькові), адже держава не може впливати на неофіційні особові імена, якими є прізвиська чи псевдоніми. Певний подив викликає формулювання першого пункту: „Імена громадян України подаються державною мовою відповідно до українського правопису” [3]. Дивно було б, якби вони записувалися, наприклад, згідно з російським чи болгарським правописом. Ще цікавіше сформульовано другий пункт: „Регіональними та іншими мовами імена громадян України подаються відповідно до встановлених нормативів” [3]. Авторів цього тексту, ймовірно, йшлося про норми,

встановлені в цих мовах. Вживання слова „нормативи”, на наш погляд, недоречне, але до цього питання ми ще пізніше повернемося в наступній частині нашого дослідження.

Зазначимо, що паспорт українців згідно зі статтею 13 обговорюваного закону „Мова документів, що посвідчують особу або відомості про неї” повинен оформлятися державною мовою, тобто українською, а поряд за вибором громадянина відомості цих документів можна подавати однією з регіональних мов або мов меншин. Третій пункт статті 28 закріплює за громадянами України право використовувати своє прізвище, ім’я та ім’я по батькові (якщо наявне) рідною мовою. Тому наступне положення, згідно з яким „При використанні цього права запис прізвища та імені (по батькові) в паспорті громадянина України, паспорті громадянина України для виїзду за кордон та інших офіційних документах виконується у транскрипції з української, російської або іншої мови за вибором громадянина” [3], на нашу думку, є недостатньо зрозумілим. Текст укладено настільки неточно, що залишається не до кінця з’ясованим, чи закон дає змогу громадянину України послуговуватися своїм іменем, прізвищем та іменем по батькові рідною мовою поряд із записом державною мовою чи без наявності запису державною. Якщо автори закону мали на увазі перше, то необхідно було сказати про транскрипцію українською з мови, яку громадянин вважає рідною, а не інакше. Якщо ж авторам йшлося про запис антропосполуки іншою мовою (рідною для громадянина, як наголошено в цьому законі) замість української, то передусім слід було б розрізняти внутрішні документи та паспорт громадянина України для виїзду за кордон. У внутрішніх державних документах зовсім неприйнятним є те, що ім’я, прізвище та ім’я по батькові їх власника не подаються державною мовою. Що стосується закордонного паспорта, основною функцією якого є посвідчувати особу за кордоном, то в ньому запис антропосполуки повинен бути універсальним, можливим для відтворення іншими мовами. Тому використання транскрипції у міжнародних документах не є оптимальним розв’язанням, до того ж існує певна усталена міжнародними інституціями практика.

Транскрипція полягає на приблизній передачі іншомовних слів засобами національного алфавіту, при цьому з якнайбільшим урахуванням вимови. А от транслітерація, на відміну від транскрипції, передбачає побуквену передачу тексту (слова), записаного однією графічною системою, засобами іншої без намагання передати його звучання. Найважливішою рисою транслітерації є точність, а, як наслідок, уникнення двозначності. Саме це і є необхідним у документах. Питання, з якої мови транслітерувати, взагалі не повинно виникати – цілком очевидним є те, що з державної. Інша справа, якщо громадянин хоче носити, скажімо, російський варіант імені Володимир – *Владімір*. У цьому випадку не можна, щоб у внутрішніх документах було записано *Володимир*, а в закордонному паспорті зроблено транслітерацію з російської. Врешті-решт кожен громадянин України має право змінити своє ім’я. Якщо, як у наведеному прикладі, особа наполягає на тому, щоб записувати в закордонному паспорті варіант імені *Владімір*, можна скористатися цим правом. Натомість юридично закріплене право вибору мови, з якої буде зроблено транслітерацію (а не транскрипцію), призведе до величезної плутанини в документах. Для прикладу, якщо українське прізвище *Мельничук* транслітерувати латиницею один раз із української мови, а інший з російської, то у транслітерації це вже будуть два різні прізвища – у першому варіанті з літерою *y*, а у другому – *i*. Наприклад, мова йде про матір і її неповнолітню дитину. У цьому випадку вони можуть мати

проблеми при перетині кордону, оскільки фактично мають різні прізвища. Тож підсумуємо: кожному громадянину України належить право іменуватися згідно зі своєю національною традицією, однак у внутрішніх документах його прізвище, ім'я та додатково ім'я по батькові повинні записуватися у транскрипції українською мовою (додатково можуть подаватися також його рідною мовою), і тоді саме цей запис українською потрібно транслітерувати у закордонному паспорті.

Отже, кожному громадянину України належить право іменуватися згідно зі своєю національною традицією, однак у внутрішніх документах його прізвище, ім'я та додатково ім'я по батькові повинні записуватися у транскрипції українською мовою (додатково можуть подаватися також його рідною мовою), і тоді саме цей запис українською потрібно транслітерувати у закордонному паспорті.

Оскільки Законом України „Про засади державної мовної політики” внесено зміни у Положення про паспорт громадянина України, у Положення про свідоцтво про народження та Положення про паспорт громадянина України для виїзду за кордон, ми вирішили розглянути також ці правові акти, адже, на наш погляд, обговорюваний закон не дає вичерпних відповідей на питання запису особових назв. Так, Постанова Верховної Ради України „Про затвердження положень про паспорт громадянина України та про паспорт громадянина України для виїзду за кордон” є чинна на сьогоднішній день у редакції від 18 жовтня 2012 року. Тут хочемо звернути увагу на те, що в цій редакції відсутні положення про свідоцтво про народження. Для порівняння, в попередній редакції від 10 серпня 2012 року, до якої вже було внесено зміни згідно з Законом „Про засади державної мовної політики”, ці положення були наявні [6].

Пропонуємо, однак, розглянути викладені положення. У четвертому пункті Положень про паспорт громадянина України йдеться про запис прізвища, імені та імені по батькові громадянина. Згідно зі статтями 13 і 28 Закону „Про засади державної мовної політики” цей запис повинен виконуватися. Тобто всі неточності цих статей, які ми описали вище, не були тут доопрацьовані.

У Положеннях про паспорт громадянина України для виїзду за кордон у шостому пункті записано: „Прізвище та ім'я зазначаються українською мовою і через скісну лінію латинськими літерами відповідно до українського алфавіту згідно із статтею 28 Закону України „Про засади державної мовної політики” (5029-17), з рекомендаціями Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО, Doc. N 9303)” [7]. У зв'язку з цим виникає велика кількість зауважень. Під „латинськими літерами відповідно до українського алфавіту”, очевидно, мають на увазі транслітерацію латиницею (у статті 28 Закону „Про засади державної мовної політики”, як ми вже раніше зазначили, згадується транскрипція). Автори закону, що покликаний регулювати в Україні мовну сферу, вкотре не розрізняють принципово різних мовознавчих понять. Незрозумілою для нас є також рекомендація застосовувати при цьому норми, запропоновані саме Міжнародною організацією цивільної авіації (додатково зазначимо, що в тексті Положень неправильно подано англійську абрєвіатуру цієї організації – ІКАО замість ІСАО). По-перше, ці норми, що стосується української мови, далеко не взірцеві. Наприклад, згідно з ними і *z*, і *г* потрібно передавати літерою *g* [2]. По-друге, в Україні розроблено офіційну систему транслітерації українського алфавіту латиницею, затверджену Постановою Кабінету Міністрів України „Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею” від 27 січня 2010 року (нині чинна) [8], яка хоч і не є досконалою, однак пропонує розсудливі рішення у багатьох складних моментах, для прикладу:

„українській літері **Г (г)** відповідає латинська літера **H (h)**, а не **G (g)**; **Щ – Shch**, а не **Shc** або **Shh**; буквосполучі **Зг (zг) – Zgh (zgh)**... ” [5: 45]. Більше того, ця постанова зобов’язує використовувати подану систему при оформленні особистих документів громадян, що закріплено також Постановою Кабінету Міністрів України „Про затвердження Правил оформлення і видачі паспорта громадянина України для виїзду за кордон і проїзного документа дитини, їх тимчасового затримання та вилучення” у редакції від 19 листопада 2012 року [9]. На нашу думку, в українському законодавстві щодо цього питання можна помітити певну непослідовність.

Обговорюючи Розділ V „Мови топонімів та імен громадян” Закону України „Про засади державної мовної політики”, ми звернули увагу на недоліки мови закону, а саме вживання слова у невласивому йому значенні. Із прикрістю мусимо ствердити, що це непоодинокий випадок – текст закону рясніє лексичними помилками. Не будемо їх усі перераховувати, наведемо лише ще один приклад. У статті 24 можемо прочитати таке: „Обсяги загальнодержавного, регіонального і місцевого мовлення державною мовою, регіональними мовами або мовами меншин мають відповідати чисельності мовних груп і визначатися самими мовниками” [3]. Словник української мови тлумачить значення слова *мовник* як „Те саме, що мовознавець” або „Викладач мови і літератури в школі; викладач мови в інституті” [10: 770] і зараховує його до розмовного стилю. Тобто, якби слово і було вжите у правильноному значенні, ми б тоді говорили про стилістичну помилку, проте автори закону, виходячи з контексту, мали на увазі носіїв тієї чи іншої мови.

Як бачимо, новий Закон України „Про засади державної мовної політики” з мовознавчого погляду містить низку недоглядів. Багато хто, як серед українських політиків та громадських діячів, так і серед пересічних громадян, ставлять під сумнів його правову коректність і доцільність. Як наслідок, політична еліта говорить про потребу доопрацювання цього закону. У цьому контексті хочемо наголосити на необхідності перегляду положень Розділу V „Мови топонімів та імен громадян”, а у зв’язку з цим усіх правових актів, які стосуються цієї теми, включно із питанням стандартів транслітерування. Особливу увагу пропонуємо звернути на мову офіційної антропонімії. Наступним обов’язковим кроком вважаємо опрацювання положень, що регулюватимуть сферу ергонімії. Адже зміна політичного устрою країни та прихід ринкової економіки спричинилися до значного кількісного зростання українських ергонімів. Навіть на момент чинності Закону „Про мови в Українській РСР” на території України серед назв підприємств, організацій, установ був значний відсоток таких, що суперечили нормам української мови. А найпоширенішою практикою було „протизаконне використання чужомовної (неукраїнської) лексичної бази та графіки при утворенні й передачі на письмі онімів-неологізмів” [1: 157], значну частину яких становлять саме ергоніми. Нині, коли новий закон ніяк не регулює запису цієї групи онімів, така практика вже не буде протизаконною. Тому на майбутнє можна прогнозувати квантитативне збільшення назв-покручів. Окрім цього, рекомендуємо провести фахову коректуру тексту закону. Негоже, щоб „мовний” закон не був написаний взірцевою мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Белей О. Трансформація українського ономастикону посттоталітарного періоду на загальнослов’янському тлі / Олег Белей. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007. – 248 с.

2. Добавление 9 к разделу IV. Транслитерация, рекомендуемая для использования государствами // Машиносчитываемые проездные документы / Утверждено Генеральным секретарем и опубликовано с его санкции. – Изд. 6-ое. – 2006. – Часть 1. Машиносчитываемые паспорта. – Том 1. Паспорта с машиносчитываемыми данными, хранящимися в формате оптического распознавания знаков. – С. IV-50 – IV-54. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.icao.int/Security/mrtd/Downloads.pdf>
3. Закон України „Про засади державної мовної політики” : текст редакції від 03.07.2012 // Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>
4. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки „Про мови в Українській РСР” : текст редакції від 10.08.2012 // Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/8312-11/ed20120810>
5. Ментинська І. Транслітерація власних назв як лінгвістичний ідентифікатор / Ірина Ментинська // Вісник Національного Університету „Львівська політехніка”. Серія : Проблеми української термінології; [редкол. : Л. Полюга (відп. ред.), О. Сербенська, Р. Мисак та ін.]. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2010. – № 676. – С. 45 – 48. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/VNULP/Ukr_term/2010_676/10.pdf
6. Постанова Верховної Ради України „Про затвердження положень про паспорт громадянина України, про свідоцтво про народження та про паспорт громадянина України для виїзду за кордон” : текст редакції від 10.08.2012 // Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2503-12/ed20120810>
7. Постанова від 27 січня 2010 р. N 55 „Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею” : текст редакції від 27.01.2010 / Кабінет Міністрів України // Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 березня 1995 р. N 231 „Про затвердження Правил оформлення і видачі паспорта громадянина України для виїзду за кордон і проїзного документа дитини, їх тимчасового затримання та вилучення” : текст редакції від 19.11.2012 / Кабінет Міністрів України // Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/231-95%D0%BF-ed20121119>
9. Словник української мови : в 11 т. / [редкол. : А. А. Бурячок, П. П. Доценко]. – Т. 4. – К. : Наук. думка, 1973. – С. 770.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 15.02.2013

LINGUISTIC ASPECTS OF THE UKRAINIAN LAW „ON THE PRINCIPLES OF THE STATE LANGUAGE POLICY”

Tetyana Melnychuk

*Wroclaw University,
Institute of Slavic Studies, Institute of Ukrainian Studies,
9 Pochtova Str., 53-313 Wroclaw, Poland,
phone: +48883437701
e-mail: tetyana@melnychuk.org*

This article discusses the new Ukrainian act “On the Principles of the State Language Policy” from a linguistic standpoint. Linguistic aspects, being an important element in the education of students of

Ukrainian Studies abroad, are this article's primary concern. The article analyses the weak points of the act, in particular the issue of the transliteration of Ukrainian proper names into the Latin alphabet. It also considers other acts related to similar issues. Moreover, this article proposes refinements to the provisions of this act related to linguistics and suggests additional proofreading of the act's text.

Key words: act, ergonym, toponym, anthroponym, transliteration.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАКОНА УКРАИНЫ „О ПРИНЦИПАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ”

Татьяна Мельничук

*Вроцлавский университет,
Институт славянской филологии, кафедра украинистики,
ул. Почтовая, 9, 53-313 Вроцлав, Польша,
тел.: +48883437701
эл. почта: tetyana@melnychuk.org*

Рассмотрен с точки зрения языкознания новый Закон Украины „О принципах государственной языковой политики”. Обращено внимание на лингвистические аспекты закона как важный элемент в обучении студентов-украинистов за рубежом. Указано на недоработки, в частности вопроса транслитерации украинских онимов латиницей. Проведены параллели между новым законом и смежными по проблематике правовыми актами. Сформулированы предложения по доработке релевантных для лингвистики положений закона, а также относительно повторной корректуры текста.

Ключевые слова: закон, эргонимы, топонимы, антропонимы, транслитерация.

УДК 811.161.2

ЩО МИ ВИВЧАЄМО, КОЛИ ВИВЧАЄМО МОВУ?

Олеся Палінська

*Національний університет „Львівська політехніка”,
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою,
вул. С. Бандери, 32 а, 79013 Львів, Україна
тел.: (032) 258 01 51
ел. пошта: palinska_o@yahoo.com*

Проаналізовано зміст поняття *мовна освіта з іноземної мови*, зокрема його складники і особливості формування. На основі різних підходів виявлено мовні та позамовні фактори, які впливають на формування комунікативної компетенції з іноземної мови. Запропоновано шляхи освоєння прагматичних та соціолінгвістичних правил, що регулюють використання мови в комунікативному контексті.

Ключові слова: мова як іноземна / як друга, комунікативна компетенція, прагматика.

У сучасному багатомовному світі питання вивчення іноземних мов набуває особливого значення. Міжнародні корпорації та фірми, побутові контакти й туризм, академічна мобільність студентів – безліч сфер людського життя вимагають володіння іноземними мовами на достатньому рівні. Тому питання змісту мовної освіти, зокрема для дорослих, набуває особливої актуальності. Йому присвячено багато сучасних досліджень і розробок, більшість з яких базуються на використанні Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Новизна запропонованої статті полягає в уточненні змісту поняття „мовна освіта”, тобто визначення того мовного і позамовного матеріалу, який має засвоїти іноземець, щоб оволодіти мовою в достатньому обсязі.

Мета статті – визначити наповнення поняття мовної освіти з іноземної мови, розглянути необхідні складники мовної компетенції і запропонувати ефективні шляхи її формування. Для цього передбачено розв'язати ряд дослідницьких завдань:

- визначити співвідношення між поняттями *знання мовних підсистем* та *комунікативна компетенція*;
- визначити прагматичні та соціолінгвістичні правила, що регулюють використання мови в комунікативному контексті;
- з'ясувати роль вивчення додаткових значень (конотативних, ідіоматичних і т. д.), а також мовної гри у вивченні іноземної мови;
- окреслити зміст мовної освіти відповідно до етапу вивчення іноземної мови.

Питання, винесене як заголовок статті, на перший погляд може видатись банальним: очевидно, ми вивчаємо лексику, граматику, загалом усі мовні підсистеми. Але таке вивчення мови зазвичай стає дуже трудомістким і не дає очікуваних результатів: студент здобуває добрі пасивні знання, але спроби застосувати їх на практиці, тобто розмовляти з носіями мови або з іншими іноземцями, які вивчають ту саму мову, часто закінчуються комунікативними невдачами. І не тому, що людина щось не так вивчила: просто вона часто застосовує не ті засоби не в тих ситуаціях.

Знання (іноземної) мови у сучасних дослідженнях найчастіше розглядають як наявність комунікативної компетенції. Загалом знання мови може бути визначене як здатність ефективно і належним чином використовувати мову в усьому діапазоні соціальних, особистих, навчальних і робочих ситуацій, необхідних для повсякденного життя в певному суспільстві. У суспільствах з наявною писемністю знання мови включає в себе володіння як усною, так і писемною формами мови. Для навчальних цілей педагоги прагнуть, щоб студенти набули компетенції у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо [4].

Володіння мовою передбачає не лише знання мовних правил, що регулюють використання звуків, словоформ і порядок слів з метою передати значення, але й знання соціальних конвенцій використання мови, наприклад: як природно почати і закінчити розмову; як увійти в розмову, не перебиваючи інших осіб; як і коли використовувати неформальні висловлювання, такі як сленг, на відміну від більш формальних способів висловлення тощо. Таким чином, бачимо, що поняття *володіння мовою* глибоко вкорінене в соціальній і культурній нормах. З огляду на це термін *комунікативна компетенція* часто використовують замість терміна *володіння мовою*, щоб підкреслити, що використання мови виходить за рамки граматичних форм і включає мовні функції та соціальні умовності мови для досягнення мети спілкування. Так, студент, який звертається до викладача на „ти” (без дозволу на це самого викладача), порушує норми ввічливості, прийняті в суспільстві, а відтак певною мірою і мовні норми, навіть якщо він правильно використовує усі дієслівні та займенникові форми відповідно до обраної ним категорії числа.

Важливо відзначити, що люди, використовуючи мову, повинні координувати всі мовні підсистеми. Таким чином, вони мають вміти визначати, що найкраще відповідає соціальній ситуації ефективного спілкування.

Тепер з’ясуємо, як формулювання висловлювання впливає на передачу змісту. Мовець прагне передати зміст за допомогою систематичного і скоординованого застосування правил, що регулюють використання звуків, інтонації, зокрема висоти тону і тривалості звучання, творення нових слів за наявними у мові моделями (словотвір) чи нових форм слів (морфологія), а також розташування слів у реченні (синтаксис). На рис. 1 наведено підсистеми мови, які підпорядковані прагматиці. Він ілюструє ідею, що всі мовні підсистеми служать для спілкування, але початковим імпульсом для використання мови є потреба у спілкуванні.

Рис. 1. Мовні підсистеми



Отже, студент може досконало вивчити парадигми та граматичні правила, але доки його висловлювання не несуть жодного прагматичного наповнення (тобто він не використовує їх з певною комунікативною метою), не можна говорити про володіння мовою.

Дотепер йшлося про мовні форми та їхнє поєднання для передачі змісту. Але суттєвим є також дослідження мовного значення, тобто семантичний аспект. Коли лінгвісти вивчають значення в різних мовах, вони аналізують лексику, або словниковий склад мови, розглядаючи, наприклад, синоніми, антоніми, терміни та інші аспекти значення слова у різних контекстах. Так само і студенти-іноземці, які вивчають мову, мають засвоювати окремі одиниці не ізольовано, а в поєднанні з іншими елементами мовної системи. Для цього доцільно, починаючи з середнього рівня вивчення мови, повністю відмовитися від перекладних методик засвоєння нової лексики (якщо такі застосовували з самого початку) і використовувати інші методики, а саме: вивчати нові слова та їхнє значення, використовуючи відомі, раніше вивчені слова; визначати значення з контексту і конституації; будувати антонімічні пари, гіперо-гіпонімічні відношення. Це сприятиме визначенню нюансів значення (які часто втрачаємо при перекладі) і запобігатиме буквальному перенесенню значень слів рідної мови на іноземну, які нерідко можуть частково не збігатися. Слова та їхні значення відображають фізичні і культурні реалії людей, які використовують цю мову як рідну. Крім лексичного аналізу, інший спосіб вивчити зміст – проаналізувати, як мови передають інформацію про дії, названі дієсловом,

зокрема те, хто або що провокує дію і що залежить від дії, де вона відбувається, а також низка інших випадків, які описують відношення між елементами речення [2].

Цікаво, що вчені багатьох країн десятиліттями проводять детальні дослідження, намагаючись зрозуміти, як працює мова, але однозначних відповідей на поставлені запитання на сьогодні так і немає. З іншого боку, діти в усьому світі не мають жодних проблем з набуттям рідної мови, а багато з них стають двомовними чи багатомовними. Це відбувається тому, що діти засвоюють іноземну мову, як і рідну, не „знизу вгору”, як це роблять при академічному вивченні мови (починають від нижчих рівнів мови – фонетики, морфеміки, і тільки потім доходять до цілісного тексту, тобто шгучно подрібнюють текст на складники, а потім з них синтезують висловлювання), а „згори донизу”, тобто сприймають цілісне мовлення, запам’ятовують готові конструкції й інтуїтивно вловлюють регулярні закономірності, наприклад, порядок слів або наявність / відсутність копули в теперішньому часі тощо. Цікаво, що очевидне для нас членування мовного потоку на окремі слова зовсім не є таким для безписемних народів, які говорять цілими висловлюваннями, а не окремими словами. Особливо це помітно, коли мовці використовують слова не лише в їхньому прямому значенні. Більшість з нас щоденно використовує образну мову, зокрема метафори та ідіоми.

Метафори – це насамперед поетичні й риторичні засоби виразності поетичного мовлення, а не сфери повсякденного спілкування. Метафору зазвичай кваліфікують як елемент природної мови, тобто таке, що стосується сфери слів, але не сфери мислення чи дії. Саме тому більшість людей вважає, що вони чудово можуть обійтися в житті без метафор, особливо у процесі вивчення і використання іноземних мов. Натомість Дж. Лакофф і М. Джонсон [5: 15] стверджують, що метафора пронизує все наше повсякденне життя і проявляється не лише в мові, але і в мисленні та дії. Наша буденна понятійна система, в рамках якої ми мислимо і діємо, метафорична за своєю природою.

Поняття, які управляють нашим мисленням, на думку цих авторів, зовсім не замикаються на сфері інтелекту. Вони керують також нашою повсякденною діяльністю, включаючи найбільш буденні, земні її деталі. Однак ми далеко не завжди усвідомлюємо цю понятійну систему. У повсякденній діяльності люди найчастіше думають і діють більш чи менш автоматично, відповідно до визначених схем. І саме природна мова є важливим джерелом відомостей про систему понять.

Оскільки базові метафори можуть відрізнитися в різних мовах (нерідко досить суттєво), система понять носіїв різних мов відповідно до цього також може суттєво відрізнитися. Дж. Лакофф і М. Джонсон ілюструють цю тезу зіставленням англійської культури, де існує метафора „суперечка – це війна” з гіпотетичною культурою, де ця метафора сформульована по-іншому: „суперечка – це танець”. Відповідно, під час ведення суперечок відрізнятимуться не лише суто мовні засоби, але насамперед стратегії, до яких вдаються мовці: напад, атака, прагнення перемогти або пошук гармонії і компромісів. Відповідно, ведення суперечки у гіпотетичній культурі із застосуванням „англійських” стратегій сприйматиметься як очевидний варваризм, навіть якщо при цьому буде дотримано усіх власне мовних норм.

Ідіоми, як і метафори, – це фіксовані вислови, зміст яких не відповідає буквальному змісту слів, з яких вони складаються. Освоєння ідіом і метафор – важливий етап вивчення мови як другої / іноземної. Щоб зрозуміти, наскільки важливе вивчення таких фраз, досить уявити буквально значення таких висловів, як

собаку з'їсти, сидіти на хлібі й воді, крутити хвостом, підсунути свиню, проковтнути язика, колоти очі.

Окрім того, що ми використовуємо образну мову, також ми часто вживаємо вислови, протилежні за значенням до того, що ми маємо на увазі, зокрема коли застосовуємо іронію чи сарказм. Наприклад, коли ви поспішаєте і помічаєте, що не можете виїхати зі стоянки, бо інша машина закрила вам виїзд, ви можете вигукнути: „Просто клас!”, тоді як насправді ви маєте на увазі „О, ні! ” або „Це жахливо!”. Ці вислови також можуть відрізнятися у різних мовах. Наприклад, англійське сленгове *cool* (буквальне значення – прохолодно) і українське слово *класно* (буквально *класний* означає „той, який має певний (високий) ранг, чин, заслуговує на найвищу оцінку”). Мовці не придумують таких висловів щоразу, коли використовують їх, адже тільки певні слова можна використати в особливому значенні, зокрема в іронічному чи саркастичному, в кожній конкретній мові.

З цієї ж причини носії мови часто не розрізняють мовної гри у мовленні іноземців, кваліфікуючи її як недосконале володіння іноземною мовою. Прикладом такого нерозуміння може бути ситуація, коли працівниця-іноземка приходить з документами до шефа (про якого їй відомо, що в нього гарне почуття гумору) і говорить: „Ваш автограф, будь ласка”. Шеф не сприймає це як жарт, а навпаки, починає довго і докладно пояснювати, яка різниця між словами *автограф* і *підпис* і в якій ситуації доцільно вживати кожне з них. Те, що сприймалося б як очевидна комунікативна стратегія у спілкуванні з носієм рідної мови, у ситуації різномовного спілкування мовець оцінює як комунікативний провал, очевидна мовна девіація. Ми сприймаємо мовні жарти іноземців лише після того, як неодноразово переконалися у високій мовній компетенції іноземців. Наприклад, слова студентки-німкені про те, що вона йде *снібідати* (розмова відбувається об 11 год. 30 хв. – час між сніданком і обідом) ми сприймаємо як мовний жарт, якщо знаємо, що вона вільно володіє українською і навіть може утворювати гібрид зі слів *сніданок* і *обід*, або як лексичну помилку, якщо ця студентка нещодавно вивчила слова *снідати*, *сніданок*, *обід*, *снідати*, *обідати* і сплутує їх у мовленні.

Окремо слід розглядати ситуацію, коли діти використовують рідну мову в іншомовному оточенні тільки як засіб спілкування з батьками або бабусею й дідусем. У результаті домашня мова стає основним засобом для передачі культурних цінностей, родинної історії та основою етнічної ідентичності особистості. Окрім важливих соціальних та емоційних переваг мови домашнього спілкування, дослідження показують, що розвиток першої мови впливає на вивчення нової (другої) мови і двомовність може привести до когнітивної гнучкості [4].

Таким чином, знання мови – це великий і складний комплекс когнітивних навичок. Як ми бачимо, належне використання мови включає в себе не тільки граматичні, а й соціальні знання. Мовці налаштовують свій мовний стиль від формального до неформального, в усній та письмовій формі, відповідно до потреб та цілей. Таким чином, повністю сформовані знання мови, або комунікативна компетенція, включає засвоєння репертуару усної та писемної мови, а також вибір відповідних засобів для досягнення комунікативних цілей у цілому ряді соціальних ситуацій, зокрема академічних.

Виходячи з цього, слід також звернути увагу на те, на якому етапі вивчення іноземної мови перебуває студент і якого навчального прогресу від нього варто очікувати. Розподіл рівнів володіння іноземними мовами згідно з CEFR [1] від A1 до

C2 передбачає оцінювання не конкретних лексичних чи граматичних умінь та навичок, а рівень сформованості граматичної компетенції.

Ми розглянемо класифікацію дещо відмінну від вказаної, оскільки вона враховує деякі важливі особливості, не акцентовані у CEFR. Авторка концепції Джуді Хайнз, фахівець із SLA (засвоєння другої мови), пропонує поділяти процес навчання на певні етапи. Наголосимо, що вона говорить про вивчення мови як другої, тобто коли студент-іноземець перебуває в постійному середовищі мови, яку вивчає (насамперед це стосується емігрантів, біженців та осіб, що планують набуття громадянство й інтегруватися в нове суспільство). Усі студенти, які починають вивчати другу мову, проходять через ті самі етапи її засвоєння. Тим не менше, тривалість перебування конкретного студента на певному етапі може сильно відрізнятись. Всього Джуді Хайнз виділяє 5 етапів [3]:

Етап I: пре-продуктивний – це період мовчання. Студент, що вивчає другу мову, може мати до 500 слів у пасивному словнику, але він ще не говорить. Деякі студенти, однак, можуть повторити все, що говорить викладач, але насправді не продукують мови, а просто повторюють за викладачем.

Студенти на цьому етапі вивчення мови уважно слухають викладача, можуть переписувати слова з дошки або розповісти про об'єкти, зображені на фотографії, описати інші візуальні об'єкти. Вони здатні розуміти і копіювати жести і рухи, щоб показати своє розуміння (взагалі методи фізичного контакту добре працюють на цьому етапі). Викладач має зосередити увагу на тому, щоб студенти виробляли навички розуміння і поповнювали словниковий запас.

Вивчення іноземної мови на цьому етапі вимагає багато праці з мовою, частого повторення. Корисно для студентів мати друзів, які говорять мовою, яку вивчають. Але при цьому викладач мусить пам'ятати, що студент, який постійно перебуває в середовищі чужої мови, дуже втомлюється на заняттях.

Етап II: початковий продуктивний – він може тривати до шести місяців. Студенти будуть розвивати здатність сприйняття мови і формувати активний словниковий запас до 1000 слів. На цьому етапі студенти зазвичай можуть продукувати прості фрази, які складаються з невеликої кількості слів, використовувати короткі мовні фрагменти, хоча не завжди коректно.

Ось декілька порад щодо роботи зі студентами на цьому етапі вивчення іноземної мови:

- ставити запитання на зразок *так / ні*;
- приймати відповіді з одного-двох слів;
- дати студентам можливість брати участь у групових спілкуваннях;
- використовувати фотографії та іншу наочність, щоб базувати на них запитання і створити словничок;
- забезпечити розвиток навичок аудіювання;
- спростити зміст навчальних матеріалів, зосередитись на ключових словах і поняттях;
- використовувати книги з передбачуванним текстом, графічні організатори, графіки і діаграми;
- заохочувати письмо іноземною мовою за зразками та з використанням коротких речень.

Етап III: поява мови – студенти сформували словниковий запас близько 3 000 слів і можуть спілкуватися з допомогою простих фраз і речень. Вони готові ставити

запитання, граматично правильно чи неправильно побудовані, ініціювати короткі бесіди з одногрупниками. Іноземні студенти розуміють прочитані на занятті, нескладні ілюстровані історії, можуть виконувати деякі інші види робіт з допомогою викладача, наприклад:

- відповідати на питання на основі графіків і діаграм;
- брати участь у читанні по двоє і групами;
- придумувати й ілюструвати загадки;
- складати короткі історії, засновані на особистому досвіді;
- писати діалоги.

Етап IV: вільний середній – студенти мають активний словниковий запас на 6 000 слів. Вони починають використовувати складні речення, коли говорять і пишуть, і готові висловити свою думку, обґрунтувати її. Вони будуть ставити запитання, щоб з'ясувати те, чого не розуміють. Ці студенти можуть вивчати інші дисципліни, наприклад, математику і природничі науки, з незначною допомогою викладача. Розуміння змісту спеціальної літератури та суспільних текстів зростає. На цьому етапі студенти будуть використовувати стратегії зі своєї рідної мови, щоб зрозуміти зміст іншомовного тексту. Студент, який пише на цьому етапі, робить багато помилок, хоча намагається засвоїти труднощі граматики і структури речення. Багато студентів можуть перекладати письмові завдання з рідної мови. Для викладача це час для того, щоб зосередитися на стратегії навчання. Студенти на цьому етапі готові зрозуміти більш складні поняття.

Етап V: розширений середній – студенти досягають когнітивних академічних знань мови як другої. Вони практично не мають проблем зі здійсненням навчальної діяльності, але на початку цього етапу потребують постійної підтримки з боку викладачів. Особливо це стосується вивчення суспільних дисциплін, зокрема історії, а також виконання письмових завдань.

Таким чином, бачимо, що подана класифікація акцентує увагу на важливому нюансі, а саме: на I та II етапах взагалі не говорять про володіння мовою, хоча студент має вже деякий запас слів і граматичних конструкцій. Так відбувається тому, що у студентів практично відсутні комунікативні навички, тобто вони володіють мовним матеріалом, але не знають, як його коректно застосувати. Тому такі студенти часто потрапляють в курйозні ситуації, пов'язані насамперед з недотриманням комунікативних стратегій, неврахуванням реєстрів мовлення і т. ін. На III етапі збільшується кількість мовного матеріалу в активному вжитку студента, але насамперед тому, що студент перебуває тривалий час у контакті з мовою і середовищем її функціонування і засвоює успішні комунікативні стратегії. У ситуації, коли іноземець перебуває у країні функціонування мови, яку вивчає, він має безліч шляхів для засвоєння прийнятних і результативних стратегій спілкування. Натомість коли іноземець вивчає мову поза оточенням (у своїй країні або у будь-якій іншій, де мова, яку він вивчає, не є мовою оточення), таке середовище потрібно створювати штучно, особливо коли єдиний доступний носій мови – викладач. У такому разі на допомогу приходять слухання пісень, радіопередач, читання книг, перегляд фільмів і телепрограм. Особливо слід відзначити у цьому процесі роль телебачення. По-перше, переглядати телепередачі країни, мову якої вивчають, сьогодні можливо у будь-якому куточку світу за допомогою кабельних мереж і цифрового телебачення, тобто це простий і порівняно дешевий ресурс; по-друге, телевізійне зображення, окрім лексичної і граматичної інформації, дає уявлення

про невербальні засоби спілкування – міміку, жести; також багато телепередач відтворюють реальне повсякденне спілкування, де можна почути вигуки, вживання слів у непрямому значенні, застосування ідіом і метафор та інші засоби, властиві розмовній мові.

Фільми, зняті у країнах функціонування мови, показують культуру країни, базові цінності, прийняті у суспільстві. Особливо добрим навчальним ресурсом у цьому плані є серіали, які показують сучасність, дають можливість людині повністю зануритися в ситуації, зокрема комунікативні, і вивчати не лише фрази, але й моделі поведінки, характерні для тієї чи іншої ситуації (наприклад, оплата в ресторані, запрошення на вечірку тощо). Також фільми – джерело прецедентних текстів, без знання яких важко зрозуміти ментальність країни функціонування мови.

Новим засобом формування комунікативної компетенції стає інтернет-комунікація. Участь у форумах, чатах, перебування в соціальних мережах дає можливість набувати навичок спілкування у певних спільнотах, прийняття їхніх правил гри щодо використання мовних засобів. Також інтернет-технології дають можливість усного спілкування, зокрема йдеться не лише про мовні заняття у формі індивідуальних чи групових уроків з допомогою скапу та інших голосових програм, але також спілкування з друзями, колегами чи просто однодумцями на теми, які справді цікавлять людину, а не продиктовані навчальною ситуацією.

Отже, що ж означає „вивчати мову”? Бачимо, що навіть досконале знання лексики та граматики не формує комунікативної компетенції. Для того, щоб справді оволодіти мовою, потрібно спрямовувати зусилля як на здобуття власне мовних знань (фонетики, лексики, граматики), так і на засвоєння прагматичних і соціолінгвістичних правил, що регулюють використання мови в комунікативному контексті. Таким чином, „знати мову” означає насамперед мати змогу застосувати її з певною комунікативною метою і досягати поставлених комунікативних цілей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Common European Framework of Reference for Languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf
2. Fillmore C. J. Lexical entries for verbs / Charles J. Fillmore. – Dordrecht, Holland : D. Reidel, 1968.
3. Haynes J. Stages of Second Language Acquisition [Електронний ресурс] / Judie Haynes. – Режим доступу : http://www.everythingsl.net/inservices/language_stages.php
4. Second Language Acquisition [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ablongman.com/html/productinfo/peregoy5e/0205593240_ch2.pdf
5. Лакофф Дж. Метафори, котрими ми живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: УРСС Эдиториал, 2004. – 256 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 10.02.2013
прийнята до друку 15.02.2013*

WHAT DO YOU LEARN WHEN YOU LEARN A LANGUAGE?

Olesya Palinska

*National University „Lviv Polytechnic”
International Institute for Education, Culture and Relations with the Diaspora,
32-D Bandera Str., 79013 Lviv, Ukraine,
phone: 032 258 01 51
e-mail: palinska_o@yahoo.com*

The paper explores the meaning of „language education in a foreign language,” including its components and the procedure for its formation. On the basis of various approaches the author identifies linguistic and extra linguistic factors of communicative competence in a foreign language. The paper proposes ways of developing pragmatic and sociolinguistic rules governing the use of language in the communicative context.

Key words: language as a foreign / as a second, communicative competence, pragmatics.

ЧТО МЫ ИЗУЧАЕМ, ИЗУЧАЯ ЯЗЫК?

Олеся Палинская

*Национальный университет „Львовская политехника”,
Международный институт образования, культуры и связей с диаспорой,
ул. С. Бандери, 32 а, 79013 Львов, Украина,
тел.: 032 258 01 51
эл. почта: palinska_o@yahoo.com*

Проанализировано содержание понятия *языковое образование по иностранному языку*, в частности его составляющие и порядок формирования. На основании разных подходов выявлены языковые и внеязыковые факторы формирования коммуникативной компетенции по иностранному языку. Предложены пути усвоения прагматических и социолингвистических правил, регулирующих использование языка в коммуникативном контексте.

Ключевые слова: язык как иностранный / как второй, коммуникативная компетенция, прагматика.

УДК 811.161.2'243'26 (У77)

СЕРТИФІКАЦІЙНИЙ ІСПИТ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА РІВНІ B2: ЗМІНА ЗРАЗКА

Світлана Романюк

*Варшавський університет,
кафедра україністики,
вул. Штурмова 4, кімн. 417, Варшава, Республіка Польща
тел.: +48 22 55 34 252
ел. пошта: s.romaniuk@uw.edu.pl*

Проаналізовано структуру нового зразка сертифікаційного іспиту з української мови на рівні B2, який проводять у Варшавському університеті. Здійснено порівняно з попередніми зразками й описано типи нових завдань.

Ключові слова: сертифікаційний іспит, рівень мовної компетенції, формат (зразок) іспиту, завдання, перевірка знань і вмінь.

На кінець літнього семестру 2011/2012 р. у Варшавському університеті проведено іспит з іноземних мов на рівні B2 за новим зразком. Робота над змінами тривала близько двох років і була пов'язана з тим, що цей екзамен перевіряв усі ті вміння і знання слухачів, які той набув у період вивчення тієї або тієї мови. Звичайно, не йдеться про повне заперечення попереднього формату, але насамперед про заміну тих завдань, які видавалися такими, що перевіряють знання надто схематично, або відповіді на які легко „вгадати” і зазначити правильний варіант, не знаючи відповіді на нього. Зміни довго обговорювали: спочатку викладачі іноземних мов у своїх групах (англійські філологи, германісти, романісти, японісти тощо), потім – у ширших робочих колективах (у межах шкіл [3], на кафедрах) для того, щоб пізніше прийняти консолідоване рішення під час засідання Координаційної Ради з питань сертифікації Варшавського університету. Звичайно, як під час кожних нововведень, були думки за і проти, відверте заперечення, і з іншого боку – бажання змін.

У пропонованій статті проаналізовано два зразки іспиту на рівні B2 для сертифікації знань української мови як іноземної. Перший, актуальний до 2011 року і новий, який використовується від 2012 року. Звернемо особливу увагу на ті завдання, які замінено й вилучено, пояснимо, чому і наведемо приклади нових завдань із зазначенням змін.

Цей матеріал може допомогти укладачам підручників з української мови як іноземної: у написанні завдань, які б готували студентів до кінцевої перевірки їхніх знань, спрямували їх до правильного розв'язання тесту.

Зазначимо, що укладачами екзаменаційних аркушів із української мови у Варшавському університеті є викладачі кафедри україністики. Після створення тесту, його обов'язково рецензує інша особа, яка не є автором, і лише тоді його можна використати на іспиті. Тексти для аудіювання записують у професійній студії носієм української мови. Як виняток, їх може прочитати екзаменатор. На написання тесту визначено 180 хвилин. Розглянемо детальніше обидва зразки і порівняймо завдання у кожному з них.

Зразок іспиту до 2012 року ¹:

Тест 1. Аудіювання (завдання 1–10, 20 балів).

Ти тепер двічі прослухаєш текст. Перед тим ознайомся з запитаннями до тексту, які подані нижче.

До кожного запитання вибери один із трьох поданих варіантів відповідей і познач його на матриці № 1, вписуючи відповідну літеру поруч номера запитання.

Це типове й одне з основних завдань тесту, складається з близько 1300 слів.

1. У 30-х роках Марія Приймаченко

A. була нагороджена золотою медаллю у Франції

B. отримала золоту медаль між іншим на виставках у Польщі та Німеччині

C. виставляла свої картини в багатьох країнах світу, за що отримала державну премію.

2. Життя художниці

A. сповнене було радості

B. взяло свій початок в одному з київських сіл

C. тривало довго і було перенасичене негараздами.

3. Чим займалися батьки Марії Приймаченко?

A. Мати була домогосподаркою, а батько виконував різьби міфологічних постатей.

B. Обоє були визнаними на Київщині художниками

C. Обоє були обдарованими людьми: мати вишивала, а батько займався між іншим бондарством та різьбярством.

Тест 2. Розуміння написаного тексту (завдання 11–20, 20 балів).

Прочитай уважно текст, що поданий нижче. До кожного запитання вибери один із трьох варіантів відповіді і познач його на матриці № 1.

Наступне завдання, яке перевіряє вміння читати зі зрозумінням, містить близько 550 слів.

Весільні традиції. Еволюція весільної обручки

Обручка, найвідоміший та найпоширеніший у світі символ довічного поєднання чоловіка і жінки в одне ціле, має таку довгу та таємничу історію, якої не має жодна з існуючих на сьогодні традицій.

Починається вона в пустелях Північної Африки, де вздовж повноводної ріки Нілу виникла цивілізація давніх єгиптян. В Давньому Єгипті, як і в багатьох інших культурах, кільце було символом вічності. Воно не має ні початку, ні кінця, як час, повертається до свого початку, як життя, а його форма така ж, як форма Сонця та Місяця. Прийнявши обручку, дівчина навіки ставала, в певному сенсі, одним цілим

¹ Зразки іспитів розміщені на сторінці Сертифікаційної комісії Варшавського університету - <http://www.certyfikacja.uw.edu.pl/>. Приклади тестів, аналізовані у цій статті, люб'язно надані укладачами завдань – працівниками кафедри україністики Варшавського університету.

з чоловіком, що подарував її. З чого ж виготовлялись обручки? Перші обручки були зроблені з очерету, трави чи сіна (їх слід було часто міняти), або зі слонової кістки, кісток чи шкіри. Врешиті-решит для виготовлення обручок стали використовувати метал, хоча найперші металеві каблучки були дуже нерівними та незграбними. Однак, вони як і раніше означали вічну любов та відданість. Згодом в Єгипті стали виготовляти обручки з золота, міді й латуні, та інкрустували їх дорогоцінним камінням, підтвердженням чого служать написи в єгипетських гробницях.

Сам обряд заручин уперше з'явився в Давньому Римі, де роль матеріалу для обручок виконувало залізо, яке символізувало силу кохання, що його чоловік відчував до обраної ним жінки. Золото чи срібло для обручок використовувалося в тому випадку, коли треба було продемонструвати матеріальний статок та надійність нареченого. Для більшого підтвердження цього нареченим дарували каблучки, стилізовані у вигляді ключа, які символізували те, що дружина допускається до управління статками чоловіка, як рівноправний партнер.

11. Символом чого є весільна обручка?

- A. Найважливішої і незмінної від віків традиції.
- B. Кохання і вірності.
- C. Єдності чоловіка та жінки.

12. Первопочатки обручки пов'язані з

- A. історією давнього Єгипту
- B. традицією багатьох народів Північної Африки
- C. давніми віруваннями.

13. Перші обручки виготовлялися

- A. між іншим зі слонової кістки та шкіри
- B. найчастіше з рослин
- C. здебільшого з очерету та кісток.

Тест 3. Форми та структури мовного спілкування (80 балів).

3.1. (завдання 21–30, 10 балів). Прочитай уважно речення, що подані нижче. Одна із трьох підкреслених форм неправильна. Познач її на матриці № 1.

21. До 450-річчя Пересопницького Євангелія, на (A) яке присягають Президенти України, історики підготують електронну (B) версію стародруку. Друкований оригінал (C) зберігається в Національній бібліотеці імені Вернадського у Києві.

22. У (A) розвинених країнах франчайзинг уже став досить популярним, а в країнах що розвиваються, включаючи Україну – цей вид діяльності (B) набирає обертів, з'являються нові системи, що своїм прикладом підтверджують (C) ефектність такого розвитку бізнесу.

23. (A) На протязі наступних років нові підприємці вчилися (B) проводити бізнес, училися на своїх помилках, (C) набували досвіду.

Це завдання будить застереження щодо правильності конструювання – як із погляду викладачів іноземних мов, так і з погляду екзаменованої особи. Часто в ньому використані форми, яких немає в тій або тій мові, натомість на підсвідомому

рівні особа, яка його виконує, відразу фіксує неправильний варіант, і можливо, що саме він залишиться у її пам'яті надовго, не обов'язково зі значенням помилкового коду. Цього звичайно вдається уникнути, якщо учень відкине таку конструкцію як неправильну. З досвіду натомість знаємо, що під час тривалого читання праць, написаних із помилками (наприклад, студентських письмових робіт), через певний час і за умови постійної повторюваності типових помилок, вони починають у нас домінувати як потенційно правильні. Тобто свої тривалі і перевірені знання, ми ставимо під сумнів під впливом повторюваного матеріалу. Цей аспект, звичайно, можна і, думаємо, варто також урахувати під час укладання таких завдань.

3.2. (завдання 31–50, 20 балів). Прочитай уважно текст, поданий нижче. Замість крапок встав відповідне за змістом слово, одне з трьох поданих під текстом (А, В, С). Познач свій вибір на матриці № 1.

Діти в Інтернеті: реальні загрози віртуального світу

9 лютого 2009 року понад 200 батьків школярів довідалися про те, як (31) своїх дітей від загрози здоров'ю та життю через неправильне (32) Інтернету. Коаліція за безпеку дітей в Інтернеті, заснована (33) ініціативи „Майкрософт Україна”, провела освітню конференцію, присвячену європейському Дню безпечно Інтернету, який відзначається у понад 50 країнах світу. На конференції зібралися експерти Міністерства внутрішніх справ України, громадських організацій та представники бізнесу, які розповіли батькам про (34) приклади, коли українські діти й підлітки ставали жертвами злочинів, скоєних за допомогою Інтернету.

	А	В	С
31.	захистити	відштовгнути	відсторонити
32.	вжиття	використання	обслуговування
33.	за	з	із-за
34.	певні	Конкретні	точні

Це завдання (текст близько 430 слів) вважають одним із найкращих способів перевірки знань учнів. Гадаємо, слушно. Студенти під час занять виконують багато подібних вправ, при цьому засвоюють функціонування форм слова, сталих конструкцій і зворотів у мові, а не тільки знають правила їх уживання.

3.3. (завдання 51–60, 10 балів). Прочитай речення, подані нижче, та три реакції на них. Вибери таку, що найбільш відповідає даній ситуації. Свій вибір познач на матриці № 1, вписуючи відповідну літеру поруч номера запитання.

51. *Пробач, мені дуже цікаво, чи в твоєї сестри є хлопець?*

А. Не пхай свого носа в чужі справи!

В. Ти ж зустрічаєшся з Оленою!

С. А чому питаєш? Невже вона подобається тобі?

52. *Я хотіла б заблокувати вкрадену банкоматну картку.*

А. Ми не надаємо нашим клієнтам таких послуг.

В. Я зараз зайнята. Прийдіть трохи пізніше.

- С. Дайте, будь ласка, ваш паспорт ...*
53. *Ти не порадив би мені, в кого можна було б позичити трохи грошей?*
А. А скільки потребуєш?
В. Завжди треба мати трохи грошей на чорний день.
С. Наших прибутків не вистачає навіть на основні наші витрати.

Перевірка мовленнєвих компетенцій – уміння реагувати в певних ситуаціях, правильно вживати конструкції мовного етикету тощо – це важливий аспект і завдання, яке вимагає від особи несхематичного мислення, наближеного до носія мови. Таке вміння відповідає саме рівневі B2 і вищим. Оскільки, відповідно до найновіших розроблених ефектів навчання студент після закінчення курсу на рівні B2 „*ma świadomość kompleksowej natury języka (m. in. gramatyka, fleksja, frazeologia) oraz jego złożoności i historycznej zmienności jego znaczeń, m.in. zna rolę stałych idiomów, frazeologizmów, powiedzeń w codziennym użyciu języka przez rodzimych użytkowników*”².

3.4. (завдання 61–80, 20 балів). Прочитай уважно текст, поданий нижче. Замість крапок встав відповідне за змістом одне слово, відтак впиши його на матриці № 2.

Франчайзинг в Україні

Із всіх мережеских брендів на Україні - 45% - це торгові марки, (61) походять з-за кордону. Незважаючи на порівняно невеликий рівень доходів Українців, інтерес зі (62) Західноєвропейських країн досить виразний. Але все ж таки лідером є Росія, яка має (63) ста торгових марок (дані Української асоціації франчайзингу). Друге місце щодо (64) мережеских брендів має Німеччина (50 торгових марок). Також бренди з Італії, Франції, США (65) на українському ринку. Однак зазвичай такі закордонні фірми в Україні відкривають обмежену кількість власних (66) продажу, і зазвичай лише в найбільших містах.

Цікаве завдання, яке вимагає від особи розширених знань, особливо з лексики, рідше – граматики (напр., доповнення конструкцій прийменником). Зазвичай для його правильного розв’язання потрібно більше часу, ніж для інших.

3.5. (завдання 81–90, 20 балів). Уяви собі, що знаходишся в ситуаціях, які представлені нижче. Як прореагуєш на них українською мовою. Напиши звертання або речення найбільш відповідне в цій ситуації. Впиши свої відповіді на матриці № 2.

81. *Zarezerwuj dwuosobowy pokój w hotelu.*
82. *Jesteś na obcym lotnisku. Zapytaj, jak dojechać do centrum miasta.*
83. *Odmów uprzejmie koledze, który prosi cię o pożyczanie samochodu na zbliżający się weekend.*

² План лекторату з російської мови для іноземців. Автор – С. Романюк, доступний на сторінці предмету у системі USOS Варшавського університету - [https://usosweb.dak.uw.edu.pl/kontroler.:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot \(prz_kod:3620-ROSOB2\)](https://usosweb.dak.uw.edu.pl/kontroler.:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot (prz_kod:3620-ROSOB2),), доступ 2013-01-06.

Тест 4. Писання тексту (40 балів). Напиши короткий твір (близько 250 слів) на подану нижче тему. Готуючи твір можеш віднести до тексту з завдання 2. Свій текст напиши на матриці № 2.

Твоє вимріяне освідчення та весілля.

Нижче представимо приклад тесту після врахування нових пропозицій, який використовують з 2012 року. Зупинимося на аналізі лише тих завдань, яких не було в попередній версії іспиту. Усі завдання дублюються – спочатку подається текст польською мовою, потім – українською.

У першому завданні на аудіювання запропоновано 2 тексти (обидва до 1300 слів), серед яких міні-лекція та, наприклад, інтерв'ю, чого раніше не було. Далі одне із завдань у тесті може стосуватися цих тем – однієї або двох, з можливістю використання слів і конструкцій, щоб полегшити роботу студентів і дати йому якусь додаткову інформацію.

Test 1. Rozumienie ze sluchu. Pytania 1–15 (30 pkt.). Ти двічі прослухаєш міні-лекцію. Перед тим ознайомся з запитаннями до тексту 1-8, які подані нижче. До кожного запитання вибери один із трьох поданих варіантів відповідей і познач його на матриці № 1, вписуючи відповідну літеру поруч номера запитання. Для кожного запитання тільки одна відповідь повністю правильна.

1. Коли С. Крушельницька стала солісткою хору „Боян”?
 - A. Незадовго до навчання у Львівській консерваторії.
 - B. Закінчивши навчання у Львівській консерваторії.
 - C. Після того, як почала навчання у Львівській консерваторії.

2. У Львівському оперному театрі С. Крушельницька
 - A. виконувала романси українських композиторів
 - B. була виконавицею народних пісень
 - C. співала в опері „Фаворитка”.

1.2. Ти двічі прослухаєш інтерв'ю. Літерою А познач речення згідні зі змістом інтерв'ю, а літерою В – речення, які не відповідають змістові.

9. Для Ізабо Хуесен мова африканос, це рідна мова, на відміну від більшості білих людей ПАР
10. Південноафриканки сильні духом, а на роботі їм можна довіряти.
11. Південноафриканські жінки соромливі.

Текст до другого завдання – читання зі зрозумінням – містить близько 640 слів. Це оригінальний текст, переважно публіцистичного стилю.

Test 2. Rozumienie tekstu pisanego. Pytania 16–35 (40 pkt.). 2.1. Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie odpowiedz na pytania, wybierając właściwą odpowiedź spośród czterech podanych możliwości. W każdym pytaniu tylko jedna odpowiedź jest w pełni poprawna. Swój wybór zaznacz na karcie odpowiedzi nr 1.

Прочитай уважно текст, поданий нижче. До кожного запитання вибери один із чотирьох варіантів відповіді. Тільки одна відповідь повністю правильна. Свій вибір познач на матриці № 1.

Бельгійські родини понад два десятиліття приймають чорнобильських дітей Яку місію реалізують бельгійські родини?

Ядерна катастрофа, що сталася 25 років тому в Чорнобилі, і сьогодні позначається на здоров'ї людей. Щоб хоч трохи зменшити вплив шкідливого радіаційного оточення, тисячі дітей та підлітків із білоруських і українських територій, прилеглих до місця трагедії, ось уже понад два десятиріччя літні канікули у бельгійських родинах. Кажуть, що місцева гостинність, зміна харчування та довілля проходять оздоровлюють юні організми.

Недовзі після трагічної аварії на Чорнобильській АЕС у Західній Європі, зокрема, Франції, Італії та Бельгії, почали виникати об'єднання сімей, які щорічно запрошують дітей із територій, що сусідять із місцем катастрофи. Мета – надати їм хоч тимчасово інше життя, віддалене від радіаційного впливу. Існуючи з 1993 року, „Асоціація із прийому дітей-жертв Чорнобиля” влаштувала літнє перебування у Бельгії майже двох з половиною тисяч дітлахів, здебільшого з Білорусі. І таких об'єднань у різних частинах цієї країни є аж понад два десятки.

16. Яка мета поїздок у Бельгію дітей, що проживають неподалік Чорнобиля?

- A. Щоб прискорити процес їх повного одужання.*
- B. Щоб надати цим дітям потрібну медичну допомогу.*
- C. Щоб хоч частково нівелювати наслідки впливу радіаційного середовища, в якому проживають на щодень.*
- D. Щоб забезпечити дітей правильним харчуванням та медичною допомогою.*

17. Деякі країни Західної Європи

- A. утворюють організації для боротьби з наслідками аварії ЧАЕС*
- B. покликали до життя об'єднання сімей для надання допомоги дітям з місцевостей прилеглих до Чорнобиля*
- C. кожного року запрошують до себе потерпілих дітей та молодь.*
- D. Намагаються регулярно приймати в себе мешканців чорнобильської зони.*

18. „Асоціація із прийому дітей-жертв Чорнобиля” досі зорганізувала літній відпочинок

- A. для чи не двох з половиною тисяч дітей*
- B. для більше двох тисяч дітей, переважно з України*
- C. для майже двох з половиною тисяч дітей, переважно з України.*
- D. для більше двох тисяч дітей з Білорусі.*

2.2. Przeczytaj uważnie tekst, z którego zostały usunięte pewne fragmenty. Uzupełnij tekst zdaniaми lub fragmentami zdań, podanymi pod tekstem. Uzupełniony tekst powinien tworzyć spójną całość. Jeden fragment został podany dodatkowo i nie powinien zostać użyty. Swoj wybór zaznacz na karcie odpowiedzi nr 1.

Прочитай уважно текст, з якого усунуті певні фрагменти. Доповни його реченнями або фрагментами речень, поданими під текстом. Доповнений текст

повинен утворювати єдине ціле. Один фрагмент зайвий і його не повинно бути в тексті. Свій вибір познач на матриці № 1.

Це завдання містить близько 990 слів, на мою думку, воно одне з найкращих у новому зразку іспиту. По-перше, тут уникаємо завдання з помилками, проаналізованого нами раніше у попередньому тесті. По-друге, змушуємо студента прочитати і зрозуміти довший текст, а не тільки окремі речення.

Антуан де Сент-Екзюпері. Маленький Принц

Так жив я сам-один, не маючи нікого, з ким міг погомоніти-порадитися, аж до аварії, що спіткала мене шість років тому в Сахарі. Почав давати збої двигун мого літака. Ні механік, ні пасажери зі мною не летіли, довелося поратися самому, хоч ремонт був складний. Тут таке: або пан, або пропав. Питної води я мав ледве на тиждень.

Отож першого вечора я заснув на піску в пустелі за тридев'ять земель від будь-якої людської оселі.

29.

Уявіть собі мій подив, коли на зорі мене збудив якийсь чудний голосочок.

Він сказав:

— *Прошу... намалюй мені баранця.*

— *Га?*

— *Намалюй мені баранця...*

Отож я виряченими від подиву очима дивився на цю прояву. Не забувайте, що я був за тридев'ять земель, на безлюдді. А проте зовсім не здавалося, щоб це хлоп'я заблукало або вкрай зморилося чи вмирає з голоду, спраги або зі страху. На око годі було сказати, що це дитина, яка загубилася серед пустелі, запропастилася край світу.

30.

— *А... що ти тут робиш?*

Та він знову попросив тихо й вельми поважно:

— *Прошу... намалюй мені баранця...*

Таємнича поява так вразила мене, що я не посмів одмовитися. І хоч яким безглуздом це могло здатися тут, за тридев'ять земель від людей, коли на мене чигала смерть, я добув із кишені аркуш паперу та самописку. Але одразу ж згадав, що вчився передусім географії, історії, математики та граматики, і сказав хлопцеві (трохи навіть сердито), що не вмію малювати. Він одмовив:

— *Байдуже. Намалюй мені баранця.*

Я зроду не малював баранів і тому відтворив для нього один із двох малюнків, що тільки й умів малювати: удава в натурі.

31.

Test 3: Użycie języka. Pytania 36–85 (50 pkt.). 3.1 pytania 36–50 (15 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie uzupełnij luki wybierając za każdym razem jedną z czterech możliwości (A, B, C, D) podanych pod tekstem. Tylko jedna opcja jest w pełni poprawna. Na karcie odpowiedzi nr 1 zaznacz literę odpowiadającą wybranej przez siebie możliwości obok właściwego numeru pytania.

Прочитай уважно текст, поданий нижче. Замість крапок встав відповідне за змістом слово чи словосполучення, одне з чотирьох поданих під текстом (A, B, C, D).

Познач свій вибір на матриці.

Завдання, подане нижче, теж видається цікавим. Воно схоже на завдання зі старого зразка, але тепер головню стосується знання лексики, а розв'язати його допомагають слова з таблиці. Раніше слів до вибору не було. Це завдання налічує близько 290 слів.

10 міфів, що заважають стати гарнішими

1. Гімнастика допомагає худнути. Схуднути за допомогою звичайної гімнастики і (36) зарядки неможливо. Щоб схуднути на один кілограм, ми повинні спалити 8000 калорій, тоді як півгодинна посилена зарядка (37) 300. Зате гімнастика – чудове доповнення до курсу схуднення. 2. У лазні втрачається зайва вага. Уприваючи в лазні, ми (38) втрачаємо близько двох кілограмів, але відбувається це за рахунок води, що випаровується з організму. Втрата цих „зайвих кілограмів” (39) буквально за кілька годин. 3. Існують дієти, за допомогою яких можна схуднути раз і назавжди. Припините худнути – і ви знову почнете (40) вагу. Кінець будь-якої дієти означає зменшення виділення адреналіну, що допомагає спалювати жири. (41) курс схуднення, ви, на жаль, (42) повернете свої кілограми, якщо припините стежити за харчуванням, обмежувати споживання жирів і вуглеводів.

	A	B	C	D
36.	Ранішої	щоденної	послідовної	ранкової
37.	Поглинає	всмоктує	нівелює	редукує
38.	Буває	як правило	дійсно	втім
39.	Проходить	відновлюється	відбувається	здійснюється
40.	Набирати	набувати	накопичувати	відновлювати
41.	Пройшовши	Перейшовши	Переходячи	Проходячи
42.	Необхідно	достоту	конечно	неодмінно

3.2. pytania 51–65 (15 pkt.). Przeczytaj uważnie poniższy tekst i znajdź wszystkie słowa, które zostały użyte błędnie i nie pasują do kontekstu. W każdej linijce jest jedno takie słowo. Wyrazy, które uznasz za niepoprawne, wpisz na karcie odpowiedzi numer 2. Przykład oznaczony (0) pokazuje sposób rozwiązania.

Прочитай уважно текст та знайди в кожному рядку одне зайве слово. На матрицю № 2 впиши всі неправильні, на твою думку, слова. Приклад: (0) також

Унікаючи завдань із помилками, укладачі нового тесту запропонували таку вправу, що перевіряє знання мови, а водночас, не містить помилкових форм і конструкцій. Гадаю, що це завдання складне для автора – його треба написати так, щоб зайві слова у реченні не надто впадали у вічі, а з іншого боку – щоб студент міг „виловити” неправильне вживання. Треба зазначити, що такі завдання ми запропонували на практичних заняттях зі студентами, і, незважаючи на їхню складність, студентам вони сподобалися. Саме тому пропоную весь перелік із останнього тесту, щоб якомога повніше показати структуру цього завдання.

Ціннісні орієнтації молоді

(0) За останні десятиріччя як в нашій країні, так і також за кордоном проблема (51) цінностей і ціннісних орієнтацій набула дуже особливої актуальності. Ці поняття є (52) об'єктом дослідження багатьох наук зокрема як, філософії, психології, соціології, (53) що безнастанно говорить про їхню складність та багатоплановість.

(54) Культурні цінності сучасної молоді. Суспільство, яке на першій своїй план

(55) поставило матеріальне благополуччя та збагачення, формує відповідну громадську (56) культуру і життєві потреби молоді. Позаяк електронні засоби масової інформації (57) все заповнюють значну частину їх вільного часу і виступають як важливий (58) інструмент подальшого формування духовного світу, культурних цінностей та (59) установок для сучасної молоді. Однак зокрема, для 1/3 молодих людей перегляд (60) телепередач, бажані покупки розрекламованих товарів – першочергове заняття у (61) вільний час. Залучення до світу визнаних престижних і красивих речей стає (62) самоціллю існування, смыслом буття. Культ моди, речей вищого рівня оволодіває (63) свідомістю молоді і набуває надто універсального характеру. Класична культура (64) починає втрачати всю цінність і привабливість. Спостерігається тенденція до (65) подальшої цілісної дегуманізації і деморалізації соціокультурних цінностей.

3.3. pytania 66–75 (10 pkt.). Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie uzupełnij luki. W jedną lukę możesz wstawić tylko jedno słowo. Upewnij się czy uzupełniony przez ciebie tekst tworzy spójną całość poprawną gramatycznie i logicznie, a następnie przenieś swoje rozwiązania na kartę odpowiedzi nr 2. Pamiętaj o poprawności ortograficznej wpisywanych wyrazów! Прочитай уважно текст, що поданий нижче. Замість крапок встав відповідне за змістом одне слово, відтак впиши його на матрицю № 2, дотримуючись правил орфографії.

Діти – білінгви

Людей, що вільно (66) двома мовами, називають білінгвами.

Сьогодні існує багато сімей, де діти вчать розмовляти відразу двома мовами. При цьому (67) різних мов формується в них на однаковому рівні. Зазвичай цьому сприяють батьки, які є (68) різних мов. Важливо, щоб кожен із них спілкувався з дитиною своєю мовою, не переходячи на іншу. Тоді малеча не плутатиме (69) з інших мов і не буде писати текст однією мовою, а букви використовувати – з іншої.

3.4. pytania 76–85 (10 pkt.). Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie uzupełnij luki odpowiednią formą wyrazu podanego w kwadratowym nawiasie . Przykład został oznaczony w tekście jako (0). Wpisz poprawne wyrazy na kartę odpowiedzi nr 2. Pamiętaj o poprawności ortograficznej wpisywanych wyrazów!

Прочитай уважно текст та замість крапок встав правильну форму слова поданого у квадратних дужках. Правильні форми слів познач на матриці № 2, дотримуючись правил орфографії. Приклад: (0) великою

Стихійні лиха, які найчастіше трапляються в Україні

Територія України є досить (0) [велика], тому в ній можливі різноманітні стихійні лиха. Коротко (76) [розглянути] можливі шляхи протидії їм.

Повені відрізняються від інших стихійних (77) [лихо] тим, що деякою мірою прогнозуються. Але прогнозувати ймовірність (78) [повінь] набагато легше, ніж передбачити момент (79) [вона] початку. Точність прогнозу зростає при отриманні надійної інформації про кількість

та інтенсивність опадів, рівні води в річці, запаси води в сніговому (80) [покрив], зміни температури повітря, довгострокові прогнози погоди тощо.

Test 4. Pisanie (40 pkt.). W tej części testu musisz wykonać OBA zadania. Napisz oba teksty na karcie odpowiedzi nr 3 w oznaczonych miejscach.

Відмінністю у цій завершальній частині є те, що потрібно написати 2 тексти, раніше, нагадаймо, був один. У першому завданні запропоновано текст, який може сприяти підготовці до написання, натомість другий, як ми вже згадували раніше, стосується тексту з першої частини екзаменаційного аркушу. Нам видається, що це особливе полегшення для того, хто пише. Раніше ця частина не була жодною мірою пов'язаною з текстовими завданнями.

4.1. Napisz list formalny (około 100 wyrazów) wg podanego schematu. Напиши офіційний лист (біля 100 слів) за поданим планом.

Нещодавно ти прочитав/ прочитала в пресі оголошення про роботу. Напиши до представника компанії та попроси про детальнішу інформацію. Напиши, чому ти зацікавився/ зацікавилася цим оголошенням.

Запрошуємо на роботу креативних людей, котрі вільно володіють українською мовою, на посаду перекладача. Якщо ви відчуваєте у собі творчий потенціал та маєте бажання вивчати щось нгве, наша компанія це саме те місце, де ви зможете повністю реалізувати себе.

Ознайомитись з умовами роботи детальніше ви можете, написавши на адресу нашого представника, Андрія Шевчука: aszewczuk@tlumacz.pl

4.2. Napisz krótkie wypracowanie (150–200 wyrazów) na podany temat. Pisząc wypracowanie możesz odwołać się do tekstu w teście drugim.

Напиши короткий твір (150–200 слів) на подану нижче тему. Готуючи твір, можеш скористатися текстом з другого завдання.

Наслідки катастрофи на Чорнобильській АЕС.

Крім письмового іспиту, після його успішного зарахування (не менше 30 відсотків) студенти складають також усний екзамен, відповідаючи на запитання викладачів. Це питання, які стосуються спорту, здоров'я, канікул, рис характеру, професій, вільного часу, мас-медій, навчання тощо. Таких питань підготовано 40. Питання записані польською мовою і стосуються всього матеріалу, який має бути опрацьований на заняттях, що відповідають рівневі B2. Студент методом

жеребкування вибирає кілька питань і після кількоххвилинної підготовки, відповідає на них.

1. *Sporty ekstremalne. Co o nich sądzisz?*
2. *Wakacje twoich marzeń.*
3. *Jakę rolę w życiu człowieka odgrywa sztuka?*
4. *Jakie cechy powinien posiadać prawdziwy przyjaciel?*
5. *Jaki jest twój wymarzony zawód. Dlaczego?*
6. *Co sądzisz o szkołach integracyjnych?*
7. *Czy zgadzasz się, że poczucie humoru powinno być jednym z najważniejszych cech człowieka?*

У підсумку варто зазначити, що зміни у форматі іспиту B2 прихильно сприйняли саме студенти. Ця інформація поки що є неперевіреною, оскільки ми володіємо нею лише зі слів окремих студентів, опитування поки не проводилося. Натомість можна абсолютно об'єктивно ствердити, що новий зразок вимагає більшого накладу праці авторів: завдання повинні бути укладені з врахуванням усіх можливих відповідей студентів, максимально виключити можливість «угадання» і звичайно, бути уніфікованими – не відрізнятися рівнем складності серед інших зразків сертифікаційних аркушів із іноземних мов.

Пропонована стаття може слугувати пропозицією для укладачів тестів із української мови як іноземної, а також інших мов, які сертифікуються в Україні. Запропоновані тести стануть зразком завдань для викладачів, які вони можуть пропонувати учням і студентам під час практичних занять і написанні підручників із іноземних мов, натомість аналіз наведених тестів допоможе зрозуміти, на що потрібно звернути особливу увагу, готуючись до іспиту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Egzaminu certyfikacyjne z języków obcych [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.certyfikacja.uw.edu.pl/>
2. USOSweb Uniwersytetu Warszawskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://usosweb.dak.uw.edu.pl/>
3. SJO UW – Школа іноземних мов Варшавського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://portal.uw.edu.pl/web/szkola-jezykow-obcych/>; SJW UW – Школа Східних мов Варшавського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studium.uw.edu.pl/?content/44>.

*Стаття надійшла до редакції 05.10.2012
доопрацьована 15.10.2012
прийнята до друку 10.01.2013*

THE EXAMINATION FOR THE CERTIFICATE OF COMPETENCY IN UKRAINIAN. THE HIGH-INTERMEDIATE-LEVEL (B2): CHANGE SAMPLE

Svitlana Romaniuk

*University of Warsaw,
Department of Ukrainian Studies,
Szturmowa Str., 4, room 417, Warsaw, Poland
phone: +48 22 55 34 252, e-mail: s.romaniuk@uw.edu.pl*

The paper analyses the structure of a new model of certification exam in Ukrainian at the B2 level, given at the University of Warsaw. We compare it with the previous version and describe the types of tasks that have appeared in it.

Key words: certification exam, language competence, exam format, assignments, knowledge and skills testing.

СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ B2: СМЕНА ОБРАЗЦА

Светлана Романюк

*Варшавский университет,
кафедра украинистики,
ул. Штурмова 4, комн. 417, Варшава, Польша
тел.: +48 22 55 34 252
эл. почта: s.romaniuk@uw.edu.pl*

Проналізована структура нового зразка сертифікаційного екзамена по українському мові на рівні B2 (для іноземців), який проводиться в Варшавському університеті. Приведено порівняння його з старим зразком і описані нові типи завдань, які в ньому з'явилися.

Ключевые слова: сертифікаційний екзамен, рівень володіння мовою, форма (зразок) екзамена, завдання, перевірка знань мови.

УДК 378.147.34

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У МЕДИЧНОМУ ВНЗ

Марія Тишковець

*Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського,
кафедра українознавства,
вул. Чехова, 3, кімн. 73, 46003 Тернопіль, Україна,
тел.: 035 243 12 78
ел. пошта: Tishkovets-mari@mail.ru*

Розглянуто застосування комунікативного методу у вивченні української мови як іноземної. Звернено увагу на формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції іноземних студентів медичного ВНЗ.

Ключові слова: комунікативний метод, українська мова як іноземна, комунікативна компетенція, діалог.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов останніми десятиріччями ХХ ст. все більшого поширення набувають методи, які загострюють увагу на комунікативній спрямованості навчального процесу.

Дослідженням комунікативного методу тією чи іншою мірою займалося багато наукових колективів і методистів у різних країнах. Значний внесок у розроблення цього методу зробив відомий російський методист Є. І. Пассов [7: 7].

Українські науковці звертали увагу на використання комунікативного методу для вивчення української мови як чужої, характеризуючи основні методи її засвоєння [2, 8]. При цьому не акцентувалося на професійному спрямуванні такого навчання. Тому актуальним на сьогодні є дослідження і вибір оптимальних методів вивчення української мови як іноземної, зважаючи на майбутній фах чужоземних студентів.

Мета нашої статті – визначити основні ознаки та принципи комунікативного методу. Звернути увагу на формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції іноземних студентів медичного ВНЗ.

Суть комунікативного методу полягає в тому, що навчання мови – це модель природного процесу спілкування цією мовою. У такому випадку комунікативність розглядається не як методичний принцип, а як принцип методологічний, який визначає, з одного боку, методичні принципи навчання, а з іншого – вибір загальнонаукових методів пізнання, які використовуються для побудови процесу навчання. Таким чином, у рамках комунікативного методу навчання комунікативність перестає бути просто декларацією, а стає пояснювальним принципом побудови процесу навчання [8: 17].

На відміну від традиційної (граматико-перекладної) методики, основною метою навчання іноземній мові за комунікативним методом є навчання не системі мови, а її застосуванню в реальному (переважно усному) спілкуванні; а основним засобом навчання виступають не письмові тексти і граматичні вправи, а ситуації, що моделюють реальне спілкування.

Основними ознаками комунікативного методу є:

1) головне завдання – навчити іноземних студентів розмовляти українською мовою якщо не на рівні носія мови, то хоча б на рівні, необхідному для подальшої роботи у медичному закладі України під час проходження навчальної клінічної практики, щоб забезпечити усне спілкування з хворим;

2) основним засобом навчання виступають ділові ігри, що моделюють реальні ситуації спілкування, найтипівіші для чужоземних студентів. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), а також видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням та письмом) відбувається під час практичного застосування цих засобів;

3) обмежене використання рідної мови або мови-посередника під час навчання іноземній;

4) вивчення системи мови (граматики) є переважно інтуїтивним, тобто, на відміну від традиційної методики, де граматики і лексика є основним предметом навчання, при навчанні за комунікативним методом граматики необхідна лише для правильної побудови речень, проте від студентів вимагається не механічне заучування граматичних правил, а інтуїтивне відчуття правильно побудованих фрагментів мовлення;

5) лексика вивчається не ізольовано (без контексту) як у традиційній методиці, а виключно в контексті під час її застосування [1]

Комунікативний метод заснований на таких базових загальнодидактичних і методичних принципах:

1. Принцип мовленнєвої спрямованості навчального процесу, що виявляється у практичному користуванні мовою у ситуаціях, максимально наближених до ситуацій реального спілкування.

2. Принцип індивідуалізації, тобто створення мотивації й активності студентів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери та статусу конкретної особистості в колективі.

3. Принцип функціональності забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації.

4. Принцип контекстуальної обумовленості (ситуативності) передбачає визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування. Саме ситуація, контекст дозволяють впізнати, семантизувати і запам'ятати значення кожної лексеми.

5. Новизна. Цей принцип забезпечує постійну зміну предмета розмови, обставин, завдань та ін. і таким чином підтримує інтерес до оволодіння іноземною мовою.

6. Принцип інтерактивності означає, що навчання відбувається переважно у групах, оскільки в умовах групової взаємодії між студентами утворюється спільний фонд інформації про досліджуваний предмет, яким вони користуються разом.

Навчальний курс української мови для іноземних студентів у медичному університеті має чітко визначену мету – забезпечити оволодіння українською мовою як основним інструментом здобуття вищої освіти і професії медичного працівника. Професійне ж спілкування – це особливий, дуже важливий для лікарської діяльності засіб вирішення завдань.

У процесі навчання за комунікативним методом іноземні студенти-медики набувають комунікативної компетенції – здатності правильно і доречно користуватися мовою залежно від конкретної ситуації спілкування. Майбутні лікарі

навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Перший крок до освоєння мови за допомогою комунікативного методу – запам'ятовування слів, виразів, а вже потім накладання наявних знань на їх граматичну основу. Тому уже на перших заняттях необхідно добирати такі прийоми розвитку мовлення, які б дозволяли правильно і доречно спілкуватися іноземцям у соціально-побутових ситуаціях: дорогою з дому до місця навчання, в магазині, в аптеці, у навчальній аудиторії тощо. Згодом до таких ситуативних комунікацій додаємо матеріал, наповнений медичною термінологією.

Доречними, на наш погляд, на цьому етапі вивчення української мови як іноземної будуть вправи із пропущеними відповідями або запитаннями. Пропонуємо використовувати деякі з них, як-от:

Завдання 1. Розкажіть про себе. Відповідайте на запитання:

- Скажіть, будь ласка, хто Ви?
- Як Вас звати?
- Звідки Ви приїхали?
- Це Ваша батьківщина?
- Яка Ваша рідна мова?
- Ви знаєте англійську мову?
- Які ще мови Ви знаєте?
- Ви говорите швидше і краще українською чи англійською мовою?
- Скільки Вам років?
- Коли Ви народилися?
- Де Ви живете?
- Ви працюєте чи навчаєтеся?
- Де Ви вчилися раніше?
- Вам цікаво вивчати українську мову?
- Ким Ви хочете стати?
- Чому?

Завдання 2. Розкажіть про свою сім'ю. Відповідайте на запитання:

- Скажіть, будь ласка, у Вас є сім'я?
- Вона велика?
- У Вас є батько (мати, брати, сестри)?
- Як їх звать?
- Скільки років Вашому батькові, матері, братам, сестрам?
- Ваші батьки працюють?
- Де живуть Ваші батьки?
- Що вони люблять робити у вільний час?
- У Вас є дідусь, бабуся, дядько, тітка?
- Ваша сім'я часто збирається разом?

Завдання 3. Прислухайте і відтворіть діалоги.

1.

- Добрий вечір, Богдане! Заходь!
- Добрий вечір! Як справи?
- Дякую, добре. А як ти?
- Непогано.

- Сідай, будь ласка.
- Дуже дякую.

- 2.
- Добрий ранок, Таню!
- Привіт.
- Можна зайти?
- Так, можна.
- Як твої справи сьогодні?
- Погано. Знову болить голова.

Завдання 4. Складіть діалоги, використовуючи фрази з таблиці.

Радий / рада Вас бачити.
Я теж.
Як ти?
Як справи?
Чудово.
Добре.
Нормально.
Непогано.
Погано.
А у Вас?
Як життя?
Все добре.
Як завжди.
Прекрасно.
Жахливо.
Так собі.

Завдання 5. Відтворіть репліки діалогу.

- Це твоє фото?
- Так, моє.
- Тут твої батьки?
- Так, ось мій батько, а це моя мати і брат.
- Як звуть твого батька?
-
-
- Він інженер.
- А хто твоя мати?
-
- Як її звуть?
-
- Де живуть твої батьки?
-
- Це твій брат?
-
-

- Його звать
– Він студент?
–
– Він навчається в університеті?
–

Завдання 6. Відтворіть діалог у ролях.

На вулиці

1.
– Вибачте, скажіть, будь ласка, де найближча зупинка тролейбуса? Я у цьому районі міста вперше.
– З радістю Вам допоможу. Це неподалік, за рогом – праворуч. Там побачите.
– Щиро Вам вдячний.
– Прошу.
2.
– Скажіть, будь ласка, як мені дістатися до автовокзалу?
– Краще за все поїхати тролейбусом № 2, 5, а можна й автобусом № 20.
– А довго їхати?
– Ні, щонайменше чверть години.
– Дякую Вам.
– Прошу.

Завдання 7. Складіть діалог, використовуючи відповіді.

- ...? – Так, я студент.
– ...? – Мене звать Ахмед.
– ...? – Я навчаюся в медичному університеті.
– ...? – Я живу в гуртожитку.

Завдання 8. Уявіть, що ви – лікар. Порадьте, що треба робити хворому, якщо у нього:

Болить горло	Відпочивати
Болить голова	Пити (що?)
Висока температура	Звернутись до лікаря (якого?)
У нього кашель	Поміряти тиск
У нього нежить	Лягти в ліжко
	Купити ліки
	Тепло одягнутися

Найбільш ефективним засобом оволодіння навичками усного мовлення майбутніх лікарів є імітаційне моделювання [3: 133]. Подібний підхід у вивченні іноземної (української) мови забезпечує імітацію елементів професійної діяльності, її типових та істотних рис. Його застосування на заняттях дає можливість сформувати навички та вміння спілкування, розвиває звичку до самоконтролю, сприяє реальній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, допомагає зробити заняття з української мови як іноземної більш цікавими, змістовними, дає можливість студентам більше і частіше висловлювати власні думки, враження, погляди, тобто мислити іноземною мовою уже в професійній ситуації.

Тому варто обирати такі прийоми опанування мовою, які б активізували розумово-мовленнєву діяльність та ініціативу, спонукали б іноземців до спілкування. Одним із ефективних прийомів засвоєння і практичного користування мовою в різних видах мовленнєвої діяльності є комунікативні вправи. Це повинно дати можливість сформувати у студентів уміння та навички, які дадуть їм змогу взяти участь у професійному мовленнєвому спілкуванні: звернутися до молодшого медичного персоналу, медсестри, хворого, уміти запитати про скарги недужого, дати відповідні поради і рекомендації.

Використання таких прийомів уважатимемо однією з важливих умов успішного засвоєння професійної лексики та формування комунікативної компетенції іноземних студентів.

Особливо важливим у мовленнєвій практиці лікаря є діалог із пацієнтом. Тому іноземних студентів потрібно, найперше, спрямовувати у вивчення української медичної лексики, привчати самостійно з'ясовувати зміст медичних термінів, вміти їх доречно використовувати у мовленні.

Ефективними у засвоєнні медичної термінології студентами-іноземцями стануть діалоги, запропоновані вченими Г. О. Золотухінін, Н.П. Литвиненко, Н. В. Місник [4]. Подаємо ряд вправ для засвоєння українських медичних термінів із деякими змінами для іноземних студентів.

Завдання 1. Прислухайте, прочитайте, а потім вивчіть діалог лікаря з хворим.

1. – Увійдіть, будь ласка. Прошу сідайте. Що Вас турбує?

– Я погано почуваюся. У мене болить серце.

– Який біль Вас непокоїть? Постійний чи періодичний?

– Серце болить періодично. Особливо біль з'являється, коли несучи щось важке, піду швидше, піднімаюся сходами чи хвилююся.

– Де Ви відчуваєте біль?

– Відчуваю біль у цьому місці.

– Куди віддає біль?

– Біль віддає у ліву руку.

– Протягом якого часу триває напад болю?

– Напад триває п'ять хвилин.

– Через який час повторюються напади болю?

– Через двадцять хвилин.

– Які ліки знімають напади болю?

– На деякий час знімає біль валідол.

2. – *Які у Вас скарги?*

– У мене сильний біль у шлунку. Місця собі не знаходжу. Нічого не можу їсти.

– Де саме відчуваєте біль? Покажіть.

– Ось у цьому місці, під грудьми.

- Якого характеру біль: тупий чи гострий, ріжучий?
- У шлунку тільки ніє.
- Скільки часу відчуваєте цей біль: декілька хвилин чи декілька годин?
- Трішки поболить, потім заспокоїться.
- Біль повторюється протягом доби?
- Повторюється декілька разів.
- Коли виникають больові відчуття: до чи після їди?
- Здебільшого після того, як поїм.
- Який у Вас режим харчування: їсте мало і часто чи небагато і рідко?
- Рідко, але чимало.
- Часто переїдаєте?
- Часто.
- Спрага вас мучить?
- Ні, не турбує.
- А який у вас апетит?
- Коли почався біль у шлунку, апетит став поганим. Інколи немає апетиту зовсім.
- Печія турбує?
- Замучила. Буває дуже часто.

Завдання 2. Прочитайте наведений нижче діалог лікаря з хворим в особах. Сформулюйте репліки-запитання лікаря.

- ...?
 - У мене сильний біль у шлунку.
 - ...?
 - Ниючий, стисний.
 - ...?
 - Після їди.
 - ...?
 - Якщо з'їм що-небудь гостре або смажене.
 - ...?
 - Години через дві.
 - ...?
 - Їм усе, але дуже люблю гостру їжу.
 - ...?
 - Так, буває печія дуже часто.
 - ...?
 - Ні, ліки від печії не вживав. Тільки питну соду.
 - ...?
 - Допомагала. Печія минала. Коли повторювалась, я знову вживав питну соду.
- Але печія через декілька годин знову виникала.

Завдання 4. Дайте орієнтовні відповіді пацієнта на запитання лікаря.

- На що Ви скаржитесь? Що Вас турбує (непокоїть)?
- Який біль Вас непокоїть? Постійний чи періодичний? Якого характеру біль Вас непокоїть?
- Коли виникає напад болю?
- Де Ви відчуваєте біль?

- Куди віддає біль?
- За яких умов виникає напад болю?
- Протягом якого часу (скільки часу, як довго) триває напад болю? Через який час припиняється напад болю?
- Які ще відчуття виникають під час нападу болю?
- Через який час повторюються напади болю?
- Які ліки знімають напади болю?

Таким чином, комунікативний метод навчання української мови як іноземної має важливе значення в оволодінні студентами комунікативними компетенціями, що дадуть змогу реалізувати знання, уміння, навички майбутніх лікарів для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних професійних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гаврилюк А.П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: confesp.fl.kpi.ua/node/1061.
2. Гелецька А. І. Методика викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_95313.doc.htm
3. Ісаєва О.С. Сучасні методи формування комунікативної компетенції [Текст] / О.С. Ісаєва // Інноваційні технології у викладанні дисциплін мовознавчого блоку в ДВНЗ медичної та фармацевтичної освіти: Матеріали семінару-наради завідувачів кафедр української, латинської та іноземних мов у ДВНЗ медичної та фармацевтичної освіти України (20-21 вересня 2012 р., м. Іван-Франківськ – м. Харків). – Івано-Франківськ: Вид-во ІФНМУ, 2012. – С. 132 – 134.
4. Золотухін Г.О. Фахова мова медика: Ділова українська мова для студентів-медиків [Текст] / Г.О. Золотухін, Н.П. Литвиненко, Н.В. Місник. – К.: Здоров'я, 2002. – 390с.
5. Майбутнє твориться сьогодні (2007 – 2012) [Текст] / [М.А. Андрейчин, С.М.Андрейчин, Л.С. Бабінець та ін.]. – Тернопіль: ТДМУ „Укрмедкнига”, 2012. – 428 с.
6. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. [Текст] / Кол. авт. – К.: Наук.- метод. центр вищої освіти, 2004. – Спецвипуск. – 187 с.
7. Пассов Е. И. Комунікативний метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М., 1985.
8. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика [Текст] / Богдан Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.

*Стаття надійшла до редакції 05.10. 2012
доопрацьована 15. 10. 2012
прийнята до друку 11. 01. 2013*

USING THE COMMUNICATIVE APPROACH TO STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Maria Tyshkovets

*Ivan Horbachevsky Ternopil State Medical University,
Department of Ukrainian Studies,
3 Chehova Str., room 73, 46003 Ternopil, Ukraine,
phone: 035 243 12 78
e-mail: Tishkovets-mari@mail.ru*

The article deals with the communicative approach to teaching and studying Ukrainian as a foreign language. It focuses on the development of professional communicative competence in foreign students studying at medical higher educational institutions.

Key words: communicative approach, Ukrainian as a foreign language, communicative competence, dialogue.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Мария Тишковец

*Тернопольский государственный медицинский университет им. И. Я. Горбачевского,
кафедра украинознания,
ул. Чехова, 3, комн. 73, 46003 Тернополь, Украина,
тел.: 035 243 12 78
эл. почта: Tishkovets-mari@mail.ru*

В статье рассмотрено применение коммуникативного метода в изучении украинского языка как иностранного. Обращено внимание на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов медицинского вуза.

Ключевые слова: коммуникативный метод, украинский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, диалог.

УДК 378.4:004

РОЛЬ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ НАВЧАННІ¹

Пшемислав Юзвікевич

*Вроцлавський університет,
Інститут слов'янської філології, кафедра україністики,
вул. Почтова, 9, 53-313 Вроцлав, Польща,
тел.: +48 71 3754555
ел. пошта: p.jozwikiewicz@slawistyka.uni.wroc.pl*

Розглянуто проблеми використання сучасних технологій на заняттях з української мови як іноземної, української літератури, історії України та граматики української мови. Обговорено способи використання комп'ютера та інших цифрових приладів упродовж навчального процесу.

Ключові слова: українська мова як іноземна, інформаційні технології, Інтернет, навчальний процес.

Інформаційні технології (англ. *information technology*, *IT*) увійшли в життя кожної людини, а комп'ютери знайшли застосування у майже кожній галузі науки і промисловості. Їх участь у підтримці наукових досліджень безцінна, починаючи від складних обчислень та комп'ютерних симуляцій у фізиці, математиці, астрономії тощо, закінчуючи на використанні текстових редакторів філологами в їхніх літературознавчих чи мовознавчих дослідженнях.

Сучасні технології збагачують навчальний процес. Застосування проекторів, мультимедійні презентації – це не тільки обов'язковий пункт засідань та конференцій, це також допомога вчителям впродовж занять; програмне забезпечення та Інтернет функціонують сьогодні разом з підручниками і науковими посібниками. Це твердження стосується навчання іноземних мов, у тому числі української, а роль сучасних технологій у цьому процесі багаторівнева.

Використання новітніх технологій у навчальному процесі треба розглядати з двох перспектив – з боку студента (тобто „адресата” навчального процесу), а також викладача („відправника” у цьому процесі).

Отже, які чинники мають вплив на те, щоб комп'ютер та матеріали, доступні в Інтернеті, стали елементами, які підтримують і доповнюють процес засвоєння знань і використання їх у практиці, щоб вони сприяли покращенню мовленнєвої компетенції студента? Їх щонайменше декілька, зокрема такі найважливіші, як:

1) можливість брати участь у курсах української мови, де студенти користуються не лише традиційними підручниками, а також аудіо- та відеоматеріалами, що є додатком до них, наприклад диски CD/DVD;

2) можливість користуватися електронними словниками на дисках CD/DVD або інших електронних носіях, доступних в Інтернеті;

¹ Стаття стосується передусім кафедри україністики та студентів Інституту слов'янської філології Вроцлавського університету. – П.Ю.

3) можливість повторювати матеріал під час використання мультимедійних матеріалів, що є власністю викладачів;

4) пошук матеріалів у мережі, їх використання на різних рівнях вивчення мови;

5) активна участь у процесі обміну думками під час використання програмного забезпечення, спрямованого на комунікацію;

6) участь у проектах *e-learning* (дистанційне навчання).

Під час підготовки до занять викладач також має можливість спиратися на комп'ютерні та мультимедійні технології, що приводить до суттєвого збагачення навчального процесу. Комп'ютерне програмне забезпечення, а також інформація, яку можна знайти в Інтернеті, у певному сенсі є „помічниками” викладача і його „заступниками” поза навчальним закладом (в домашніх умовах), котрі сприяють ефективному й ефектному продовженню навчального процесу. До „знарядь”, якими викладач може користуватися у підготовці до занять та під час них, варто зарахувати такі:

7) програмне забезпечення, що стосується навчання мови, літератури і граматики;

8) програмне забезпечення, що служить для розробки та створення навчальних матеріалів;

9) Інтернет-ресурси;

10) обладнання, що використовується під час занять;

11) комунікація за допомогою Інтернету;

12) участь у проектах *e-learning* (дистанційне навчання).

Далі ми пропонуємо стисле висвітлення кожного з наведених вище пунктів.

1. Незважаючи на те, що рівень „мультимедійності” курсів вивчення української мови в Польщі значно відстає від аналогічних проектів для англійської², німецької³, французької⁴ чи російської⁵ мов, однак вони вже починають з'являтися на польському книжковому ринку. Вдалими є, на наш погляд, два проекти, що з'явилися минулого року, а саме: курс української мови Божени Зінкевич-Томанек та Оксани Баранівської „Język ukraiński dla początkujących” [24], а також виданий у Варшаві у видавництві Edgard „Ukraiński. Kurs podstawowy” [22] за редакцією Кароліни Собоцінської. Це пропозиція для тих, хто зовсім не володіє українською.

До першої з книжок, що складається з 27-ми уроків, у яких можна знайти тексти та діалоги, лексично-граматичні, фонетичні та орфографічні вправи, додано CD з текстами, діалогами, фонетичними вправами та віршами.

Друга пропозиція – це набір, що складається з двох дисків CD, на яких більше 140 хв. матеріалу, та посібника з вправами, текстами, записаними на диску діалогами, цікавинками, а також окремою частиною з поясненням найважливіших граматичних та фонетичних проблем.

² Найбільшу кількість курсів іноземних мов на електронних носіях (CD, audiobook mp3, pdf, e-book) видавництва пропонують охочим вивчати англійську мову, див. напр. [1], [8], [11], [12], [23], або хоча б пропозиції фірми Techland „Tell Me More!” Треба також пам'ятати про курси он-лайн, напр. <http://www.angielski-kursy.pl/> (29.01.2013) та ін.

³ [3], [4], [5], [14], [21] та ін.

⁴ [2], [9], [15], [16], [19] та ін.

⁵ [6], [10], [17], [18], [20] та ін.

Обидві пропозиції можуть бути доповненням до занять⁶ з практичної української мови та краєзнавства.

2. У підготовці до письмових робіт чи перекладів виникає потреба в словниках: двомовних, тлумачних, словниках синонімів, термінологічних словниках тощо. Крім традиційних словників, сьогодні все частіше використовують електронні словники, як у вигляді стандартного програмного забезпечення, так і словники, доступні в Інтернеті (у тому числі „транслятори” текстів).

Серед словників, що видаються на дисках CD, користується попитом проект „Словники України”. Збірка, що складається з п’яти модулів (словозміна, транскрипція, синонімія, антонімія, фразеологія), уперше з’явилася у 2003 р., а сьогодні в продажу є вже чергова версія (v. 4.1).

Другим таким продуктом є набір фірми АВВУУ – словники „Lingvo”. Остання версія програмного забезпечення АВВУУ „Lingvo x5” – це «родина» продуктів, що складається з двох модулів – „Lingvo x5. Три мови” (англійська, російська, українська мови), а також „Lingvo x5 Двадцять мов” (зокрема англійська, італійська, німецька, польська, російська, українська, французька мови). Ці продукти існують у трьох варіантах, а різниця – в кількості словників, з яких складається кожен модуль („Домашня версія”, „Професійна версія”, „Корпоративна версія”).

Однак набагато популярнішими є різного типу он-лайніві словники. Польські студенти-україністи користуються декількома з них, напр., <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>, <http://www.domeczek.pl/~polukr/pus/index.php>, <http://www.slownik.ukraincow.net/>, http://megaslownik.pl/slownik/polsko_ukrainski/, <http://www.webtran.pl/ukrainian/>, <http://pl.glosbe.com/pl/uk> чи «транслятором», що є частиною пошукової системи Google.

Зовсім інша справа – це проблема відсканованих традиційних словників (а також інших книжок, посібників з граматики української мови, літератури, історії, культури, тощо), які доступні в Інтернеті, найчастіше у вигляді файлів **.djvu** та **.pdf**.

3. Інколи студенти мають нагоду користуватися матеріалами, що належать до викладачів, наприклад при використанні електронної пошти. Таким чином відбувається повторення деяких питань з галузі літератури, історії, культури та мовознавства, що спричиняє краще оволодіння матеріалом та поглиблення власних зацікавлень.

Використання матеріалів, доступних, скажімо, на веб-сторінках викладачів, часом на різних типах зовнішніх носіїв (напр., флешки, диски CD, DVD тощо) є щораз популярнішим. У цей спосіб можна передавати такі матеріали, як: текстові файли (здебільшого у форматах **.doc**, **.txt**, **.odt**, **.pdf**) – вправи, конспекти, тексти літературних творів тощо; мультимедійні презентації (**.ppt**, **.pps**, **.odp**), звукові файли (**.mp3**, **.mp4**, **.wma**) – запис фонетичних вправ, радіопередач для самостійної роботи, підкастів тощо; відеофайли для приватного користування (**.avi**, **.dvd**, **.flv**, **mp4**) – запис телепередач, культурних подій, концертів, фільмів і под.

⁶ Використання на заняттях деяких Інтернет-ресурсів або інших засобів, про які йде мова в цій статті, а також використання їх у процесі підготовки навчальних матеріалів тісно пов’язане з проблемою відповідальності та необхідністю максимально дотримуватись авторських прав. Згадує про це між іншим Ельжбета Гаєк у статті „Komputery w nauczaniu języków obcych” [7: 115-134].

4. Інтернет розглядають як джерело ресурсів. Можливість негайного доступу до актуальної інформації усе частіше використовують студенти, котрі навчаються на спеціальностях україністичного спрямування. Я маю на увазі не тільки українську філологію чи українознавство, але також східнослов'янські або українознавчі спеціальності на політології, історії чи етнографії.

Доступ до актуальних політичних, культурних чи спортивних подій у добу Інтернету займає лиш хвилину, а поширювання знань, що пов'язані з Україною та українською мовою, контакт з живою мовою, не справляє сьогодні жодних труднощів.

Для того, щоб ознайомитися з найсвіжішими новинами, поглибити знання з української історії, літератури, культури, переглянути фонди українських бібліотек, ознайомитися з критичними працями, що стосуються української мови, чи напрямками наукових досліджень провідних українських навчальних закладів, студентові потрібне лише Інтернет-з'єднання та вміння правильно формулювати запитання. Ці дані він може використати як під час занять, так і самостійної роботи.

5. Однак Інтернет є не лише пасивним використанням ресурсів. Це також чудова платформа, завдяки якій особи, що мають бажання спілкуватися з представниками інших націй та культур, можуть цього досягти. Польсько-українських взаємин це також стосується. Активні процеси обміну думками можуть проводитися з використанням світловодів, а саму бесіду можна вести принаймні трьома способами – письмово (листування з використанням електронної пошти, чати, блоги, Інтернет-форуми, клієнти для миттєвого обміну повідомленнями в однойменній мережі), усно (розмови з використанням клієнтів ICQ, Skype, Інтернет-телефони VoIP) або користуючись відеозв'язком (наприклад, програма Skype).

Серед найпопулярніших видів спілкування між польськими студентами та їхніми українськими колегами варто виділити письмову форму, передусім листування з використанням електронної пошти та миттєвих повідомлень. Часто вживають також програми, за допомогою яких можна не тільки розмовляти, але й бачити один одного. Суттєвим обмеженням є тут однак відносно невелика кількість користувачів швидкісного широкосмугового Інтернету.

Спілкування з використанням вищенаведених каналів зв'язку має позитивний вплив на розвиток мовленнєвих компетенцій студентів, адже це майже безпосередній контакт з живою мовою та співбесідником, хоча він може перебувати і на відстані сотні кілометрів.

6, 12. Дистанційне навчання української мови, тобто вивчення мови (з боку студента) і навчання її (з боку викладача) з використанням комп'ютерних мереж та Інтернету в умовах польських вищих навчальних закладів поки що не функціонує. Головним принципом є тут і досі фізична присутність на заняттях. Тим часом загальна система дистанційного навчання постійно розвивається, а багато різних курсів доступні у версіях он-лайн. Сподіваємося, що колись ця система почне діяти і в польських університетах і стосуватиметься також української філології. Позитивом у напрямку інформатизації академічного середовища є електронний режим записів на

окремі спеціальності, платформи типу USOS⁷, сайти студентських самоврядувань тощо.

7. Крім традиційних методів здобування та поглиблення знань, викладачі, у тому числі й україністичних спеціальностей, усе частіше користуються програмним забезпеченням у підготовці до занять з мови, літератури, історії та граматики української мови.

Готові „електронні” засоби, що можуть мати вплив на збагачення презентованого під час занять матеріалу, нині є більш доступні.

Серед мультимедійних матеріалів (найчастіше на дисках CD), які можна використати, готуючись до занять, або хоча б частково представити студентам на практичних заняттях і лекціях, варто назвати такі: „Історія України” (2001 р., автори: О. В. Батенко, Л. Ф. Гайдуков, Г. Г. Кравецький, В. Ю. Крушинський), „Українська література для школярів. 5-10 класи” (2008 р.), „Золота скарбниця України” (2006 р.); твори відомих українських письменників і поетів, напр.: Ю. Андрухович „Рекреації” (2005 р.), „Дванадцять обручів” (2006 р.), Т. Шевченко „Кобзар” (2004 р.), І. Котляревський „Енеїда” (2006 р.), І. Франко „Зібрання творів” (2006 р.), Л. Українка „Драматичні твори. Поєми” (2005 р.), І. Нечуй-Левицький „Кайдашева сім’я” (2006 р.), М. Коцюбинський „Тіні забутих предків” (2006 р.); підручники з української мови, напр.: „Українська мова та література: комплексний довідник + практична підготовка на CD” (автори В. В. Паращич, Т. О. Квартник, В. Ф. Жовтобрюх, Харків 2013 р.), „Українська мова. Для студентів та абітурієнтів” (автори Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, В. І. Новосолова та ін.), „Диктанти. Тематичний збірник + CD” (автор Є. М. Ткаченко, Харків 2012 р.), а також згадані раніше курси української мови, видані у Кракові [24] і у Варшаві [22].

Не можна забути про словники й окрему літературу в електронному варіанті, які ми згадували у п.2, а також про фільмові матеріали, що підвищують рівень презентованих засобів.

8. Крім уже готових матеріалів, доступних у Польщі й Україні, викладачі україністичних спеціальностей у підготовці до своїх авторських занять звичайно зобов’язані створювати власні проекти, які пізніше використовують у навчальному процесі. Серед найбільш популярних програм, якими вони при цьому послуговуються, варто згадати програмне забезпечення, що зараховується до т.зв. офісних пакетів, а саме: Microsoft Office та Apache OpenOffice. Обидва пакети містять програми, завдяки яким можна створювати текстові документи (MS Word, OpenOffice.org Writer) чи мультимедійні презентації (MS PowerPoint, OpenOffice.org Impress), котрі найчастіше використовують на заняттях.

Специфіка занять з практичного навчання мови, зокрема фонетики, полягає в тому, що існує можливість користуватися різними медіапрогравами. Їх завдання – записувати будь-які звуки (наприклад, вимову окремих фонем, цілих слів, довгих текстів). Пізніше ці записи можна перевіряти, чи то під час занять, чи вдома.

⁷ USOS (Uniwersytecki System Obsługi Studiów) – система управління навчанням у польських вищих навчальних закладах. Вперше її запровадили на факультеті математики, інформатики та механіки Варшавського університету у 2000 р.; сьогодні ця система функціонує у більшості польських державних вищих навчальних закладів.

Діапазон програмного забезпечення, яке можна тут використати, доволі широкий, див. такі безкоштовні програми, як Audacity, Free Hi-Q Recorder чи SoundCopy.

9. Як студенти, так і викладачі усе частіше та охочіше використовують Інтернет як джерело навчальних матеріалів. Однак це передусім доповнення стандартних способів здобуття інформації. Дуже важливим є те, що з необмежених Інтернет-ресурсів можна визнати навчальним матеріалом і як його можна пізніше використати. Найпопулярніші мережеві матеріали це зокрема: газетні статті, літературні твори, документи різного типу, наукові статті, підкасти та інші музичні файли, фільми тощо.

Завантажені матеріали можна використовувати по-різному, починаючи від опрацювання найбільш актуальних газетних матеріалів (наприклад, під час практичних занять з української мови: робота з текстом), наукових статей (наприклад, на заняттях з української літератури) чи коротких відеороликів, скажімо в сервісі YouTube (наприклад, під час практичних занять з української мови: вимова, мовлення), на підкастах закінчуючи (практика перекладу).

Зіткнення з настільки різноманітними мережевими ресурсами спричиняє те, що студенти мають можливість розвиватися в майже усіх напрямках: від читання з розумінням прочитаного до слухання і т.д.

10. Справою не менш важливою, ніж сам матеріал, є спосіб, у який ми подамо його студентам. Тексти у письмовому вигляді, після попередньої обробки, можна звичайно передати студентам у надрукованому варіанті, але напр. запис „Новин” вимагає користування якимось технічним засобом. Види таких засобів і спосіб їх використання я й хочу коротко обговорити в цьому пункті.

Як я вже згадував на початку статті, щоб показати, наприклад, мультимедійну презентацію та будь-який фільмовий матеріал (у цьому випадку потрібні також аудіозасоби), що міститься на ноутбучі або ПК, викладачі найчастіше користуються проектором. Можливість висвітлювати рухоме і нерухоме зображення на відносно великій площі сприяє тому, що це обладнання виправдовує себе як в умовах актового залу, так і в маленьких аудиторіях.

У цьому випадку подібну функцію мають телевізори з гніздами HDMI і RGB, кардрідером або гніздом USB. Завдяки USB у телевізорі, комп'ютер є зайвим у процесі передачі відео- та аудіосигналів. Недоліком цього вирішення є значно менша площа екрану, плюсом – обладнання аудіо-, без якого телевізор є тільки монітором.

З метою представити матеріал тільки у звуковій формі можна звичайно скористатися CD-плеєром, однак усе частіше задля цього використовують mp3-плеєри, mp4-плеєри, iPodи, iPadи, планшети, а також смартфони. Щоб записаний звук почули усі слухачі, потрібно, як це було у випадку проекторів, ще підключити динаміки або інше аудіообладнання, котре збільшить гучність приладів, які призначені для індивідуальних користувачів.

Незважаючи на невеликі, у порівнянні з ноутбуками, розміри, смартфони мають сьогодні майже такі самі функції. Сучасний мобільний телефон дозволяє слухати записані музичні файли та живе радіо (у тому числі багато українських радіостанцій), дивитися відеоролики, фільми у якості HD, переглядати сторінки в Інтернеті, створювати текстові файли, інколи навіть презентації. Прилади, завдяки яким можна, скажімо, платити в магазинах та орієнтуватися на місцевості (GPS), у

найближчому майбутньому, ймовірно, відіграють також важливу роль у навчальному процесі (першою ластівкою є напр. словники для смартфонів).

Нині, однак, у випадку індивідуальної роботи студента з комп'ютером на заняттях суто філологічного характеру переважають настільні комп'ютери (здебільшого у кабінетах інформатики) або ноутбуки, нетбуки чи планшети, що є приватною власністю студентів. Ці прилади можуть використовуватися, приміром, на заняттях з перекладу. Треба підкреслити, що комп'ютер не є тут тільки іграшкою, гаджетом. На цих заняттях комп'ютерна техніка, а головним чином можливість користуватися Інтернет-ресурсами, це не тільки „додатковий словник”. Завдяки навушникам і можливості запису голосу, комп'ютер може стати міні-кабіною перекладача, а викладач має можливість контролювати студента та перевіряти якість його праці.

11. У п.5 вже згадувалося, що Інтернет, а особливо клієнти для миттєвого обміну повідомленнями, грають важливу роль у процесі спілкування. Програмне забезпечення такого типу може використовуватися під час занять з української мови. Завдання, що полягають на участі студентів в україномовних чатах (тих, що стосуються політики, фільмів, музики, проблем молоді тощо), або розмовах між собою на певну вигадану тему при використанні клієнтів миттєвих повідомлень, які підтримують українську абетку (наприклад, ICQ), можуть не тільки суттєво збагатити заняття; це також чудовий спосіб на поглиблення мовленнєвих компетенцій (читання з розумінням прочитаного, писання).

Так само (використовуючи українську мову) викладачам треба листуватися зі студентами. Таке використання електронної пошти напевно матиме позитивний вплив на розвиток умінь студентів, зокрема на ведення офіційної кореспонденції чи розуміння текстів цього виду.

Враховуючи вищезгадане, дивує, що у часи, коли сучасні технології можуть мати так багато різних функцій, у тому числі на філологічних спеціальностях, вони використовуються дуже рідко. Однак це ширша проблема, на яку звернула увагу Александра Лип-Белецька у статті „Wykorzystanie komputera i Internetu na lekcji języka obcego – dążenia a rzeczywistość. Raport z badań” [13].

За підсумками проведеного нею анкетування польська система навчання не є в найкращому стані. Так, більше 82% анкетованих студентів першого курсу німецької філології Силезького університету ствердило, що вони досі не брали участі в уроках іноземної мови з використанням комп'ютера. Тільки 8% вказало, що вдома користуються мультимедійними програмами для вивчення іноземних мов. Подібні результати авторка статті отримала після анкетування випускників коледжів для вчителів іноземних мов – більше 60% не використовує комп'ютера та Інтернету ані під час занять, ані готуючись до них.

Думаю, що наведені дані приблизно вказують на актуальний рівень навчання на філологічних спеціальностях також польських вищих навчальних закладів.

В умовах майже необмеженого доступу до Інтернету, комп'ютерів та мультимедійних приладів пріоритетом повинно бути включення цих засобів у навчальний процес, у тому числі у процес навчання української мови.

Описані способи використання сучасних технологій у ході навчання іноземних мов мають, на мою думку, набагато більше плюсів, ніж мінусів. До переваг слід зарахувати передусім те, що:

- заняття збагачуються новими рішеннями, що є поштовхом до активної участі, більшої інтелектуальної праці, подолання бар'єрів;
- використання сучасних технологій є до певного моменту грою, завдяки якій зростає ефективність вивчення іноземної мови;
- робота з використанням комп'ютера примушує більше зосередитися на конкретних завданнях;
- потреба самостійних пошуків та індивідуалізований процес вирішення проблем зміцнює мотивацію, креативність, впевненість та відповідальність;
- сучасні технології – це засіб реальної індивідуалізації навчального процесу.

Серед недоліків такого процесу можна назвати такі:

- у крайніх випадках майже повна відмова від традиційних способів здобування знань (робота в читальному залі, користування традиційними словниками, уміння конспектувати тощо);
- можливість використовувати Інтернет-ресурси не так, як треба;
- „залежність” від комп'ютера та продуктів ІТ.

Роль комп'ютерів та інших продуктів ІТ, а також Інтернету як джерела необмеженої інформації, необмежених ресурсів та можливостей зростає з кожним роком. Їх наявність у майже кожній галузі життя стала вже фактом, який не можна просто так оминати. Навчання іноземних мов також все більше спирається (або повинно спиратися) на відносини людини і комп'ютера. Це веде до багатьох позитивних ефектів, зокрема в ситуації, коли світ, передусім завдяки Інтернету та ІТ, стає насправді „глобальним селом”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Bulger A. Język angielski. Łatwo i przyjemnie / A. Bulger. – Poznań: Assimil Nowela, 2007. – 504 s.
2. Bulger A. Język francuski. Łatwo i przyjemnie / A. Bulger, I. Birecka. – Poznań: Assimil Nowela, 2008. – 592 s.
3. Chabros E. Niemiecki. Niezbędne zwroty i wyrażenia, – Warszawa: Edgard, 2010. – 96 s.
4. Christensen P. Niemiecki dla bystrzaków / P. Christensen, A. Fox. – Gliwice: Septem Helion, 2011. – 296 s.
5. Dominik P. Niemiecki. Superkurs / P. Dominik, P. Sielecki. – Warszawa, Lingo, 2010. – 288 s.
6. Farmer R. Język rosyjski dla początkujących / R. Farmer. – Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011. – 292 s.
7. Gajek E. Komputery w nauczaniu języków obcych / E. Gajek // Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole: praca zbiorowa / pod red. Hanny Komorowskiej. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000. – S. 115–134.
8. Głogowska M. Angielski w cztery tygodnie / M. Głogowska, A. Cook. – Warszawa: Rea, 2007. – 348 s.
9. Karpińska D. Francuski w cztery tygodnie / D. Karpińska. – Warszawa: Rea, 2007. – 276 s.
10. Kaufman A. Rosyjski dla bystrzaków / A. Kaufman, S. Gettys, N. Wieda. – Gliwice: Septem Helion, 2011. – 312 s.
11. Kędziński M. Angielski szybko, łatwo i skutecznie / M. Kędziński. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 2009. – 220 s.
12. Krzyżanowski H. Angielski No problem! / H. Krzyżanowski – Poznań: SuperMemo, 2008. – 373 s.
13. Lyp-Bielecka A. Wykorzystanie komputera i Internetu na lekcji języka obcego – dążenia a rzeczywistość. Raport z badań // <http://www.up.krakow.pl/kttime/ref2005/lyp-biel.pdf>

14. Motta G. Direkt 1B. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami / G. Motta, B. Ćwikowska. – Poznań : Lektor Klett, 2008. – 119 s.
15. Platkow A. Mówimy po francusku / A. Platkow, M. Jaworowski. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 2012. – 462 s.
16. Pleciński J. Francuski Pas de probleme! / J. Pleciński. – Poznań : SuperMemo, 2008. – 292 s.
17. Rosyjski w cztery tygodnie, op. zbiorowe. – Warszawa : Rea, 2007. – 272 s.
18. Rosyjski Het проблем!, op. zbiorowe. – Poznań : SuperMemo, 2008. – 698 s.
19. Schmidt D-K., Williams M., Wenzel D. Francuski dla bystrzaków / D-K. Schmidt, M. Williams, D. Wenzel. – Gliwice : Septem Helion, 2011. – 298 s.
20. Sitarski A., Bogacka B. Intensywny kurs języka rosyjskiego dla średniozaawansowanych / A. Sitarski, B. Bogacka – Czernica : Grafox, 2011. – 19 s.
21. Trambacz W. Niemiecki. Kein Problem! / W. Trambacz. – Poznań : SuperMemo, 2008. – 698 s.
22. Ukraiński. Kurs podstawowy, op. zbiorowe. – Warszawa : Edgard, 2012. – 96 s.
23. Więckowska I. Angielski raz a dobrze / I. Więckowska. – Warszawa : Lingo, 2010. – 216 s.
24. Zinkiewicz-Tomanek B., Baraniwska O. Język ukraiński dla początkujących / B. Zinkiewicz-Tomanek, O. Baraniwska. – Kraków : Petrus, 2012. – 336 s.

ІНТЕРНЕТ-СТОПІНКИ

<http://www.angielski-kursy.pl/>

<http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>

<http://www.domeczek.pl/~polukr/pus/index.php>

<http://www.slownik.ukraincow.net/>

http://megaslownik.pl/slownik/polsko_ukrainski/

<http://www.webtran.pl/ukrainian/>

<http://pl.glosbe.com/pl/uk>

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012

доопрацьована 15. 01.2013

прийнята до друку 20. 01.2013

THE ROLE OF MODERN TECHNOLOGIES IN UNIVERSITY INSTRUCTION

Przemyslaw Jozwikiewicz

*University of Wroclaw,
Institute of Slavic Studies, Chair of Ukrainian Studies,
9 Pochtova Str., room 306, 53-313 Wroclaw, Poland,
phone: +48071375 45 55
e-mail: p.jozwikiewicz@slawistyka.uni.wroc.pl*

The article presents the problem of using modern technologies in practical training in the Ukrainian language, Ukrainian literature, the history of Ukraine and Ukrainian grammar. It also discusses ways of using computers and other digital devices in the teaching process.

Key words: Ukrainian as a foreign language, information technology, Internet, teaching process.

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пшемислав Юзвікевич

*Вроцлавский университет,
Институт славянской филологии, кафедра украинистики,
ул. Почтовая, 9, 53-313 Вроцлав, Польша,
тел.: +48 71 3754555
эл. почта: p.jozwikiewicz@slawistyka.uni.wroc.pl*

В статье рассматривается проблема использования современных технологий на практических занятиях по украинскому языку, украинской литературе, истории Украины и по грамматике украинского языка. Описаны способы использования компьютера и других цифровых устройств в учебном процессе.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, информационные технологии, Интернет, учебный процесс.

УДК 811.161.2'243:37.02]:61

ІНТЕГРАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В НЕПРОФІЛЬНОМУ ВНЗ

Тетяна Шадріна, Ганна Звягіна

*Запорізький державний медичний університет,
кафедра культурології та українознавства,
просп. Маяковського, 26, 69000 Запоріжжя, Україна
тел.: 0612 34 31 51
ел. пошта: a_zvjagina@ukr.net*

Розглянуто інтеграцію практичної та самостійної роботи на заняттях з української мови для іноземних студентів. Запропоновано методичні основи та способи взаємодії цих форм роботи.

Ключові слова: інтеграція, самостійна робота, практична робота.

Ефективність навчальної діяльності, досягнення найвищих результатів у процесі набуття фахової компетентності багато в чому залежить від уміння студента самостійно здобувати знання. Відтак, одне з найвідповідальніших завдань педагога – не просто дати знання студентам, а зорієнтувати їх на самостійний пошук інформації, що набуває особливого значення в сучасному інформаційному соціумі. Сучасна вища школа покликана забезпечити студента міцними, оперативними знаннями, а також навчити його вчитися самостійно. Засобом формування й розвитку такої важливої якості є самостійна робота студентів (СРС).

Теоретичні основи організації самостійної роботи студентів дослідило багато педагогів та психологів (П. І. Підкасистий, А. М. Алексюк, С. Г. Заскалета, Л. В. Онучак, Н. С. Журавська, С. М. Кустовський, М. І. Смирнова, Б. П. Єсіпова, В. Володько та ін). Ці автори розкрили сутність самостійної роботи, її види і форми, дидактичні та лінгводидактичні принципи, визначили роль і функції у загальній системі підготовки спеціалістів.

Основними завданнями курсу „Українська мова” в Запорізькому державному медичному університеті є :

- 1) навчити норм сучасної української літературної мови;
- 2) забезпечити дотримання вимог усного і писемного мовлення, розвинути навички комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних ситуаціях, створювати висловлювання, дотримуючись норм українського мовного етикету;
- 3) формувати вміння і навички використання мовних знань на практиці, тобто мовленнєву компетенцію;
- 4) виховувати повагу до української літературної мови, культури.

Самостійна робота становить велику частину запланованої кількості годин для вивчення української мови, тому особливого значення набуває організація та правильна інтеграція її на практичних заняттях. До того ж не всі іноземні студенти мають навички самостійної підготовки. Мета статті – дослідити основні форми та способи інтеграції самостійної роботи.

Під інтеграцією розуміємо процес взаємопроникнення структурних елементів, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань.

Розглядаємо практичне заняття (лат. *praktikos* – діяльний) як форму навчального заняття, під час якого науково-педагогічний працівник організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички і вміння їхнього практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань [3: 10].

Практичні заняття мають відповідати таким вимогам:

- розуміння з боку студентів необхідності володіти основними теоретичними знаннями;
- усвідомлення необхідності вироблення навичок і вмінь, що мають професійну спрямованість;
- забезпечення оптимальних умов для формування навичок та умінь (санітарно-гігієнічних, дидактичних, виховних);
- навчання студентів раціональних методів оволодіння навичками і вміннями;
- забезпечення самостійної діяльності кожного студента;
- дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні навичок і вмінь студентів;
- розроблення завдань для практичних занять з чіткою професійною спрямованістю;
- широке включення в систему практичних занять творчих завдань;
- систематичний контроль за виконанням практичних завдань;
- постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів [3: 12].

Успішному формуванню вищезазначених навичок та умінь сприяє певна система вправ.

Наприклад, В. А. Бухбіндер, Д. І. Ізаренков, І. В. Рахманов, В. Л. Скалкін вважають, що всі вправи „розмежовуються на три класи залежно від того, на розв’язання яких завдань у плані формування мовленнєвих навичок вони спрямовані” [2: 101]. В. А. Бухбіндер виділяє інформаційні, операційні й мотиваційні вправи. „Інформаційні вправи забезпечують осмислення й засвоєння мовного матеріалу, тобто закріплення необхідної інформації про нього; операційні розвивають автоматизм, закріплюючи операції з мовним матеріалом, перетворюючи їх у навички; мотиваційні виробляють мовленнєві вміння, удосконалюють їх, забезпечують мотивоване використання вмінь у комунікації” [2: 23].

У сучасній науковій літературі є різні підходи до визначення самостійної роботи. Деякі автори (С. Гончаренко, Р. Нізамов) характеризують її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, яку проводять індивідуально чи по групах протягом аудиторних занять або вдома за завданням педагога, за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі [4: 25].

Б. Єсіпов вважає, що самостійна робота, яка входить до складу процесу навчання, – це робота, яку виконують без безпосередньої участі педагога у спеціально відведений для цього час. Причому суб’єкти навчання „свідомо прагнуть досягнути визначеної в завданні мети, виявляючи свої зусилля та виражаючи в певній формі результати своїх розумових або фізичних (або тих чи тих дій)” [6: 15].

Деякі науковці розрізняють поняття „самостійна робота” та „самостійна навчальна діяльність” з іноземної мови. Самостійна навчальна діяльність – це аудиторна та позааудиторна діяльність студента, яка сприяє підвищенню рівня його мовленнєвих навичок. Самостійна робота з іноземної мови є необхідним підготовчим етапом, фундаментом для самостійної діяльності та становить процес оволодіння операціями та діями з мовленнєвими одиницями [7: 132]. Самостійна робота з

іноземної мови має навчальну мету, а самостійна навчальна діяльність – комунікативну.

Відомий сучасний вчений П. Підкасистий виокремлює такі типи самостійної роботи:

- самостійна робота за зразком (роботу виконують на основі зразка, докладної інструкції, тому рівень пізнавальної активності та самостійності не виходить за межі репродуктивної діяльності);

- реконструктивна самостійна робота (інтелектуальні та практичні дії студентів на реконструювання, перетворення навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, запропонованих для самостійного виконання);

- самостійна робота варіативного типу (пізнавальна діяльність та самостійність студентів виражається у виконанні узагальнень під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного; під час виконання роботи такого типу відбувається накопичення нового досвіду діяльності);

- творча самостійна робота (пізнавальна активність та самостійність студента досягає найвищого рівня, студент отримує принципово нові для нього знання) [8: 112].

Поняття „СРС” можна розглядати в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка наявна (мусить бути) у будь-якому виді навчальних занять. У вузькому значенні – це один із видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента [9: 76].

Користуємося у своєму дослідженні таким визначенням поняття *самостійна робота*: це запланована пізнавальна діяльність щодо виконання творчих навчальних завдань різних видів, яку виконують самостійно з метою надбання знань, накопичення вмій та навичок, досвіду творчої викладацької діяльності й вироблення професійно важливих якостей. Реалізація такої мети на практиці сприяє розв’язанню завдань інтеграції – повному злиттю навчання і виховання, здійсненню принципу розвивального навчання, формуванню особистості майбутнього фахівця [5: 6].

Іноземна мова в немовному вузі є засобом підвищення освіченості, фахової компетенції студентів у межах вузької спеціалізації. Основний шлях поліпшення мовної підготовки студентів – удосконалення СРС під час вивчення іноземної мови, належна організація її інформаційно-методичного забезпечення [9: 77].

У процесі вивчення іноземної мови викладач повинен учить студентів працювати самостійно, прищеплювати їм навички самостійної роботи в аудиторії для подальшого використання їх у позааудиторній самостійній роботі.

Самостійна робота, в якій використовують сучасні дидактичні засоби, може і мусить забезпечити:

- контроль дій студента;
- інформування студентів про рівень досягнення цілей;
- визначення вимог до результатів діяльності студента;
- створення зовнішніх і внутрішніх умов діяльності;
- урахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- надання студентіві можливостей планування своїх дій;
- забезпечення студентіві можливостей коригувати свої дії [9: 78].

Безперечно, види і форми самостійної роботи студентів потрібно добирати, враховуючи чимало чинників. Так, розробляючи концепцію самостійної підготовки для тієї чи тієї групи, треба брати до уваги психологічні особливості студентів, рівень

володіння елементарними знаннями та навичками з дисципліни, їхні інтелектуальні та творчі здібності.

Під час планування самостійної роботи для поліпшення результатів самостійної діяльності майбутніх фахівців, доцільно дотримуватися таких принципів:

- принципу розвитку індивідуальних особливостей;
- принципу комплексності;
- принципу розвитку ініціативи;
- принципу формування і вдосконалення навичок самостійної діяльності [5: 7].

У контексті мовної підготовки до організації самостійної роботи висувують особливі вимоги: інформативність, комунікативна спрямованість, ситуативність та емоційність. Сукупність усіх зазначених елементів сприяє найповнішому досягненню основної мети цієї навчальної дисципліни – формування відповідної мовленнєвої компетенції студентів у їхній професійній сфері.

Однією з ключових проблем упровадження системи СРС є проблема формування внутрішньої мотивації. Відтак, результативність самостійної роботи студентів залежить від психолого-педагогічних умов організації процесу навчання: сюди входить і мотивація навчальної діяльності, і забезпечення умов для реалізації комунікативних навичок, і форми та способи контролю засвоєного.

Під самостійною роботою у навчальному процесі розуміють ті види завдань, які студенти засвоюють у позааудиторний час: домашні завдання, лабораторні роботи, підготовка до практичних завдань, іспитів та ін. Можна виділити такі види самостійної роботи, як обов'язкова (проводять у процесі підготовки до занять), допоміжна (проводять за спеціальним навчальним планом).

Організація самостійної роботи під час вивчення іноземної мови є однією з важливих проблем. Навчання студентів навичкам самостійної роботи як удома, так і на заняттях актуальне через потребу оптимізувати процес навчання – раціонально перерозподілити зусилля кожного студента, прогнозувати результати діяльності окремого студента і всієї групи з метою збільшення ефективності навчання [10: 14]. Для цього на практичних заняттях викладач використовує індивідуальні завдання, під час яких він враховує рівень підготовки кожного студента і фактично проводить індивідуальну роботу з ним.

Самостійна робота може містити проблемні, творчі та практичні завдання. Перші стимулюють пошукову активність і забезпечують креативний підхід студентів до вирішення визначених завдань. Крім того, вони дають змогу перевірити, як студенти засвоїли матеріал і навчилися самостійного пошуку інформації.

Мета завдань проблемного характеру – посилювати мотивацію, сприяти підвищенню інтересу студентів до навчання. Зрозуміло, що ця діяльність виходить за межі суто репродуктивної.

Найширшим у СРС є сектор завдань практичного характеру. До них залучають завдання, спрямовані на формування і розвиток навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземних мов: говоріння, читання, письма та аудіювання. Так, інтеграцію самостійної роботи в практичні завдання можна провадити під час роботи з текстами лінгвокраїнознавчого спрямування. Наприклад, давати студентам завдання самостійно опрацювати текст підвищеної складності зі словником, а на практичному занятті за опорними словами (фразами) провести опитування за змістом тексту. Така робота не тільки дає змогу ефективно перевірити якість засвоєного матеріалу, а й має комунікативну спрямованість, а також розвиває навички аудіювання.

Наступним етапом у роботі зі самостійно опрацьованим текстом може бути підготовка короткої доповіді у межах тієї самої теми. Також на цьому етапі роботи з текстом для самостійного прочитання важливо давати студентам можливість творчо підійти до виконання завдання із самостійної роботи. Наприклад, можна попросити їх самостійно скласти питання за змістом тексту для подальшого опитування своїх одногрупників (робота в парі і колективно) або скласти правильні і хибні твердження за змістом тексту і дати змогу одногрупникам визначити, які речення відповідають змісту прочитаного, а які ні. Такі завдання доцільно давати в тих групах, де вже сформовано хоча б елементарний рівень володіння мовою.

Ефективним видом діяльності є написання *summary* (короткий виклад основного змісту тексту), що розвиває навички писемного мовлення. Тут уже викладач не тільки вчить студентів правильно формулювати висловлювання на письмі іноземною мовою, а й закладає уміння лаконічно і концентровано передавати основний зміст повідомлення.

Тести можна використовувати як одну з форм самоконтролю. Для перевірки засвоєної інформації під час самостійного опрацювання того ж таки тексту підвищеної складності на практичному занятті можна запропонувати студентам тестове завдання, орієнтоване на само- чи взаємоперевірку (з наданням ключа після виконання завдання). Це посилює зацікавленість студентів у навчальній діяльності, оскільки їм самим дають можливість об'єктивно перевірити себе чи товариша з групи.

Для автоматизації навичок з граматики на самостійне опрацювання виносять додаткові граматичні вправи. На занятті для перевірки якості засвоєння граматичного матеріалу студентам дають, наприклад, тести з аналогічними або фрагментарно вибраними з вправ для самостійної роботи завданнями.

Інтеграція СРС з граматики у практичні заняття може відбуватися і за допомогою інших форм контролю засвоєного. Для урізноманітнення форм роботи можна запропонувати завдання на картках: виконати граматичні вправи за аналогією. Взагалі варіативність контрольних завдань може бути дуже різноманітною. Наприклад, коментована перевірка завдань СРС.

Зазначимо, що самостійна робота дає можливість індивідуального підходу до кожного студента з урахуванням його знань, інтелектуального потенціалу та рівня успішності у вивченні іноземних мов. Відтак, для забезпечення високої продуктивності під час вивчення мови викладач може орієнтуватись на успіхи кожного окремого студента в межах групи і коригувати рівень успішності в групі загалом унаслідок надання індивідуального самостійного завдання кожному залежно від його особистих результатів.

Отже, правильно організована самостійна робота під час вивчення іноземної мови дає змогу оптимізувати процес навчання, досягти вищих результатів у формуванні мовленнєвих навичок. Інтеграція СРС у практичні заняття може відбуватися на всіх рівнях вивчення мови, а фаховий підхід до поєднання самостійної роботи з роботою на занятті забезпечує високу варіативність вправ і завдань для розвитку мовленнєвої компетенції іноземних студентів.

Сучасна система освіти іде в ногу з часом: сьогодні неможливо уявити процес навчання без застосування різноманітних форм роботи, тому особливо актуально постає питання про прищеплення студентам навичок самостійного пошуку, обробки інформації, використання її з навчальною метою. Це значною мірою розширює освітні горизонти і дає студентам можливість отримати знання, які відповідають найновішим вимогам часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Заскалета С. Г. Самостійна робота студентів при вивченні іноземної мови як засіб активізації пізнавальної діяльності / С. Г. Заскалета // Матеріали конференції „Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін”. – Х., 2010. – С. 112–120.
2. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М. : Рус. яз., 1981. – 146 с.
3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие. / В. А. Козаков. – Киев : Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
5. Куліш І. М. Методичні рекомендації до самостійного вивчення дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” / І. М. Куліш. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – 60 с.
6. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. ф-тов. вузов. / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
7. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : КГУ, 1975. – 302 с.
8. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Наука, 1980. – 230 с.
9. Смирнова М. І. Інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови / М. І. Смирнова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 75–81.
10. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 15.02.2013

прийнята до друку 26.02.2013

**THE INTEGRATION OF INDEPENDENT WORK IN PRACTICAL
LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC
UNIVERSITIES**

Tetyana Shadrina, Hanna Zvjagina

*Zaporizhya State Medical University,
Department of Cultural and Ukrainian Studies,
26 Ave. Mayakovskogo, 69000 Kyiv, Ukraine
phone: 0612 34 31 51
e-mail: a_zvjagina@ukr.net*

The authors analyse the integration of practical and independent work at lessons of Ukrainian for foreign students. Methodological bases and ways of integrating these forms of work are proposed.

Key words: integration, independent work, practical work.

**ИНТЕГРАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ**

Татьяна Шадрина, Анна Звягина

*Запорожский государственный медицинский университет,
кафедра культурологии и украиноведения,
просп. Маяковского, 26, 69000 Запорожье, Украина,
тел.: 0612 34 31 51
эл. почта: a_zvjagina@ukr.net*

Рассмотрена интеграция практической и самостоятельной работы на занятиях по украинскому языку для иностранных студентов. Предложены методические основы и способы взаимодействия этих форм работы.

Ключевые слова: интеграция, самостоятельная работа, практическая работа.

УДК 811.161.2'373,46

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЗНАНЬ ЯК МЕТОД ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Надія Гимер

*Львівський державний університет внутрішніх справ України,
кафедра юридичної лінгвістики,
вул. Городецька, 26, 79007 Львів, Україна,
тел. (0322) 295 75 79
ел. пошта: nadiagym@ukr.net*

Розглянуто візуалізацію знань як один із методів формування в студентів-іноземців україномовної комунікативної компетенції. Описано компоненти іншомовної комунікативної компетенції. Виділено основні характеристики зазначеного комунікативного методу навчання української мови як іноземної.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, інтенсифікація навчання, візуалізація знань, інтелект-карта, інтерактивна дошка.

Модернізація вищої професійної освіти, зміна освітньої парадигми та входження України в європейський освітній простір зумовлюють пошук таких підходів і методів навчання української мови студентів-іноземців, які б сприяли розвитку ефективної міжкультурної комунікації. Завдяки такій комунікації можна будувати конструктивні відносини, усвідомлено пізнавати соціум, толерантно ставитися до інших культур, бачити в них спільне і відмінне, розуміти інший спосіб поведінки.

За таких умов вивчення проблеми формування комунікативної україномовної компетенції в іноземців різнomanітними технічними засобами є не лише актуальним, але й необхідним з багатьох причин.

Метою статті є дослідити вплив методу візуалізації знань на формування україномовної комунікативної компетенції в студентів-іноземців.

Необхідність формування україномовної компетенції в процесі викладання української мови як іноземної відзначає багато вітчизняних та зарубіжних педагогів і методистів, особливо в останні десятиліття (Л. Е. Алексєєва, Н. І. Алмазова, Л. А. Анісімова, Н. У. Баграмова, Л. Я. Багряна, І. М. Кочан, А. С. Токарська, Л. В. Юхненко).

Україномовна комунікативна компетенція іноземців – це вміння успішно вирішувати завдання, знаходити взаєморозуміння і взаємодіяти з носіями мови, яку вивчають відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів [1: 56].

Складниками комунікативної компетенції визнають: 1) мовну; 2) мовленнєву; 3) соціолінгвістичну; 4) соціокультурну; 5) стратегічну; 6) дискурсивну та соціальну компетенції.

Мовна компетенція передбачає знання лексики, граматичних, орфоепічних норм та орфографічних правил, а також володіння навичками їх застосування. Мовленнєва

компетенція передбачає сформованість в іноземців мовленнєвих умінь – продуктивних (говоріння та писання) та рецептивних (аудіювання та читання).

Мовна і мовленнєва компетенція – нероздільні, адже вміння говорити (мовленнєва компетенція) базується на граматичних, лексичних та фонетичних знаннях та навичках (мовна компетенція). Уміння писати вимагає знань з граматики, лексики, орфографії та сформованості відповідних навичок. Аудіювання та читання потребують навичок підсвідомого розпізнання граматичних форм, розуміння слів та словосполучень (у звуковій або графічній формі) [2: 4].

Соціолінгвістична компетенція – це здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою і з таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілюктивного акту комунікації (ілюктивний акт-втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника) [3: 89].

Соціокультурна компетенція є також однією із важливих показників готовності іноземця до міжкультурної комунікації. В. І. Андреев визначає соціокультурну компетенцію як „інтегративну освіту, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, уміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання” [2: 54]. Цей вид компетенції передбачає володіння знаннями про національно-культурні реалії країни, норми мовленнєвої і невербальної поведінки носіїв мови та уміння використовувати ці знання в процесі спілкування.

Стратегічна компетенція передбачає здатність ефективно брати участь у спілкуванні, використовувати правильну стратегію дискурсу в умовах, коли комунікації загрожує шум, брак компетенції тощо, а також застосування адекватної стратегії для підвищення ефективності комунікації.

Дискурсивна компетенція – це вміння поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовувати для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії [6: 234].

Соціальна компетенція базується на системі особистісних психологічних особливостей, моральних цінностей особистості. Володіння цією компетенцією дає змогу індивіду успішно взаємодіяти з суспільством і продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

Такий розгляд структури комунікативної компетенції свідчить про те, що її формування повинно ґрунтуватися на засадах системного підходу.

Вагому роль у формуванні україномовної комунікативної компетенції в іноземців відіграє вибір методики або підходу до навчання української мови як іноземної.

Серед шляхів інтенсифікації навчання іноземних мов учені розглядають побудову початкової діяльності як організованої, керованої та контрольованої послідовності дій учнів (студентів), що забезпечує оптимальне формування іншомовної мовленнєвої діяльності і її структурних компонентів (дій та операцій), а також пошук оптимального співвідношення свідомих і підсвідомих компонентів у формуванні мовленнєвої діяльності [1: 82–83].

Основними факторами інтенсифікації навчання є підвищення цілеспрямованості навчання, посилення мотивації учіння, підвищення інформаційного обсягу змісту освіти, прискорення темпів навчальних дій, застосування комп'ютерів та інших

новітніх технічних засобів, розвиток навичок навчальної праці та застосування активних методів і форм навчання [3: 234].

Ще одним із ефективних, на нашу думку, факторів, що впливають на інтенсифікацію навчання, є візуалізація знань [4: 242]. Візуалізацію (від лат. *visualis* – зоровий) розуміють як подання фізичного явища чи процесу у формі, зручній для зорового сприйняття [1: 38], а також інформаційну карту та дію як вид репрезентації та симуляції семантичного простору. Вона допомагає цілісно представити будь-який об'єкт, а також забезпечує глибше розуміння складних інформаційних блоків, розкриває приховані взаємозв'язки, робить можливим багатоперспективне бачення інформації [6: 49–50].

Термін *візуалізація знань* означає створення та розповсюдження знань між людьми завдяки яскравим і раціональним засобам вираження. Візуалізація дає також змогу передати досвід, ставлення, цінності, думки, передбачення і, таким чином, допомогти партнерам по спілкуванню правильно відтворити та застосувати їх. Прикладами зразків візуалізації є евристичні ескізи, концептуальні діаграми, візуальні метафори, анімації знань. Візуалізацію знань не варто плутати з візуалізацією інформації – покращенням пошуку та доступу до інформації, оптимізацією відтворення великих обсягів баз даних (особливо при взаємодії людини та комп'ютера) [5: 3].

Розглянемо методику застосування різних методів, що слугують візуалізації знань і ґрунтуються на принципі гештальта (від нім. *Gestalt* – цілісна форма, образ, структура) у навчанні монологічному мовленню як виду іншомовної мовленнєвої діяльності, лексичної та граматичної компетенції.

Інтелект-карта – видозмінений метод зображення процесу загального системного мислення для створення візуалізації, структуризації і класифікації ідей. Компонентами карти є тема (центральний елемент), підтеми – вузлові гештальти (кількість яких визначає форму геометричної фігури, навколо якої вони розміщуються), мікротеми – уточнювальні причинно-наслідкові зв'язки, які підпорядковані підтемі. Інтелект-карта слугує засобом структурування змісту тексту у формі гештальта вербальними та образними засобами завдяки принципам кодування інформації – лаконічність, узагальнення та уніфікація, акцент на основних смислових компонентах, автономність, структурність, стадійність.

Перший крок – це аналітичне читання тексту з виділенням головних думок і деталей. На полях абзацу (декількох абзаців) доцільно коротко охарактеризувати його зміст одним словом або короткою фразою. Це допоможе скласти інтелект-карту, збереже час і привчить до вдумливого опрацювання інформації.

Другий крок стосується складання самих інтелект-карт (ІК). Роботу починають з визначення кількості підтем, які потрібно відобразити. Далі в центрі аркуша малюють відповідну геометричну фігуру, а навколо неї виділені підтеми.

Третій крок – створення доброго вузлового гештальта навколо кожної підтеми. Закінчивши складати карту, студенти перемальовують її, дбаючи про гештальтність в цілому.

Четвертим кроком є дидактично організований діалог у малих групах (2–4 особи). Іноземці ставлять питання, які перевіряють не лише знання фактів, а й розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінювання. Така форма роботи розвиває комунікативні навички і поглиблює рівень опрацювання навчальної інформації.

Завершують роботу над навчальним текстом складанням синтезованої інтелект-карти. Студенти працюють у групах і обмінюються своїми оригінальними ідеями щодо передачі тих чи інших вербальних засобів вираження образами чи скороченнями. Ця

форма роботи розвиває в студентів уміння бути членом команди, адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність, формулювати декілька варіантів розв'язання проблеми, оцінювати реальність кожного варіанта, обирати оптимальні рішення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави говорити про ефективність інтенсифікації навчального процесу та її позитивний вплив на формування творчої особистості студента. Обґрунтовані та розроблені методи інтелект-карт, що слугують візуалізації знань і ґрунтуються на принципах кодування інформації, забезпечують формування іншомовного монологічного мовлення, лексичної та граматичної компетенції, мимовільне запам'ятовування навчальної інформації, тривале утримування в пам'яті змісту навчальних текстів, зростання мотивації і досягнення головної мети навчання української мови як іноземної – володіння мовою як засобом спілкування.

Цікавим нині є новий технічний засіб щодо використання інформаційних технологій – інтерактивні дошки, які поступово можуть витіснити традиційні дошки для крейди та маркерів.

Інтерактивні дошки інтегрують в собі чотири компоненти:

- комп'ютер;
- мультимедійний проектор;
- програмне забезпечення;
- власне дошку.

Залежно від розташування проектора інтерактивні дошки бувають з фронтальною і зворотною проекцією. Дошки з фронтальною проекцією найбільш поширені, хоча й мають очевидний недолік – доповідач може заступати собою частину зображення і залишати на дошці тінь. Щоб уникнути цього, проектор підвішують під стелею якомога ближче до дошки, об'єкти нахиливають вниз, а трапецієподібні спотворення, які при цьому виникають, компенсують системою цифрової корекції. Дошки зі зворотною проекцією, у яких проектор міститься позаду екрана, істотно дорожчі й займають в аудиторії більше місця, ніж дошки з прямою проекцією. Оскільки екран працює на просвіт, можливі проблеми з чіткістю зображення під великими кутами [6: 32].

Сенсорна інтерактивна дошка з аналого-резистивної технологією складається з двох шарів найтонших провідників, які реагують на дотик до поверхні екрана. Провідники замикаються від тиску на поверхню при дотику до них маркера, олівця або пальця.

Інтерактивна дошка з електромагнітною технологією має тверду поверхню. Усередині структури містяться регульовальні решітки з густо розташованих вертикальних і горизонтальних координатних провідників. Вони утворюють матрицю, що кодує координати точки.

При лазерній технології інтерактивних дощок використовують два інфрачервоних лазерних кутоміри, зазвичай розташованих у верхніх кутах дошки. Для роботи на такій дошці потрібен спеціальний маркер. Принциповий недолік лазерної технології – доповідач може випадково перекрити промінь лазера, в результаті чого процес вимірювання координат порушиться. Достатньо лише торкнутися поверхні дошки, щоб відкрити потрібний файл з потрібним документом. Спеціальне програмне забезпечення дає змогу працювати з текстами та об'єктами, аудіо- і відеоматеріалами, Internet-ресурсами.

Інтерактивна дошка значно розширює можливості подання навчальної інформації і допомагає підсилити мотивацію учнів. Застосування мультимедіа-технологій (кольору, графіки, звуку та сучасних засобів відеотехніки) дає змогу моделювати різні ситуації, активізувати пізнавальну діяльність учнів і підсилити засвоєння матеріалу. Розвиток електронних засобів мультимедіа відкриває для сфери навчання принципово нові дидактичні можливості. Так, системи інтерактивної графіки та анімації дають змогу в процесі аналізу зображень управляти їхнім змістом, формою, розмірами, кольором та іншими параметрами для досягнення найбільшої наочності [7: 132].

Для впровадження інтерактивних дошок у навчальний процес необхідно знати технічні можливості комп'ютера, добре орієнтуватися в комп'ютерних програмах та програмному забезпеченні інтерактивних дошок, володіти методикою застосування їх у навчальному процесі. Інтерактивний урок – це не лише презентація в традиційному розумінні, тут можна було б просто застосувати проектор. Використання інтерактивної дошки передбачає роботу з навчальним матеріалом, наприклад, щось викреслювати, компоувати, демонструвати роботу одного студента чи веб-сайти через інтерактивну дошку всім слухачам, застосовувати групові форми роботи, паралельно працювати з документами, таблицями або зображеннями, управляти комп'ютером без використання самого комп'ютера і т. ін. [6: 123].

На занятті із застосуванням інтерактивної дошки можна відразу контролювати роботу студентів і закріплювати матеріал, проводити опитування та контрольні роботи. Зауважимо, що студенти-іноземці, які раніше не виявляли особливого інтересу до навчання, тепер з зацікавленням працюють біля інтерактивної дошки. Цей стимул важливий як для студентів, так і викладачів. Використовуючи інтерактивну дошку, викладач привертає увагу студентів до заняття, економить час, не відволікається на налаштування комп'ютера.

Більшість проблем, які виникають при створенні електронного варіанта навчального матеріалу, пов'язані з відсутністю достатніх навичок проектування інформаційного простору і користувацького інтерфейсу, які забезпечують створення ефективних структур, що відповідають новим можливостям подання інформації.

Інтерактивні дошки, комп'ютери та інформаційні технології – це зручні інструменти, інтелект-карти, які при розумному використанні здатні внести в навчальний процес елемент новизни, підвищити інтерес студентів до набуття знань, полегшити викладачеві процес підготовки до занять. За умови систематичного використання цих методів візуалізації знань у навчальному процесі в поєднанні з традиційними методами навчання та педагогічними інноваціями значно підвищується ефективність навчання студентів з різнорівневої підготовкою.

Організація навчання, в якому використовують інтелект-карти та інтерактивні дошки, допомагає іноземцями якісно вивчати українську мову.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ЗАО „Издательство ИКАР”, 2009. – 448 с.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

4. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе : монография / Е. Ю. Игнатьева. – НовГУ имени Ярослава Мудрого, 1998. – 280 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mion.novsu.ac.ru/gev/pub/-Ignatieva_2008.pdf
5. Интерактивные технологии в образовании : учебно-методический комплекс // Российский государственный университет. – М., 2005. – 21 с.
6. Кадемія М. Ю. Інтерактивні засоби навчання: навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, С. О. Сисоєва. – Вінниця : ТОВ „Планер”, 2010. – 217 с.
7. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании / И.В. Роберт. – М. : Школа – Пресе, 1994. – 206 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 10.02.2013
прийнята до друку 18.02.2013*

KNOWLEDGE VISUALIZATION AS A METHOD OF INTENSIFYING THE STUDY OF UKRAINIAN BY FOREIGNERS

Nadiya Gymer

*Lviv State University of Internal Affairs,
Legal Linguistics Subdepartment,
26 Gorodotska Str., Lviv, Ukraine, 79007
phone: 0322 295 75 79
e-mail: nadiagym@ukr.net*

The article examines knowledge visualization as one approach in foreign students' formation of communicative competency in Ukrainian. It describes the components of foreign language communicative competency. It highlights the main characteristics of this communicative method of teaching Ukrainian as a foreign language for constructive communication.

Key words: intensification of teaching, knowledge visualization, information encoding.

ВИЗУАЛІЗАЦІЯ ЗНАНИЙ КАК МЕТОД ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ

Надежда Гимер

*Львовский государственный университет внутренних дел Украины,
кафедра юридической лингвистики,
ул. Городецкая, 26, 79001 Львов, Украина
тел.: 0322 295 75 79
эл. почта: nadiagym@ukr.net*

Рассмотрена визуализация знаний как один из методов формирования у студентов-иностранцев украиноязычной коммуникативной компетенции. Описаны компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Обоснованы теоретические и практические аспекты применения методов интенсификации обучения украинскому языку. Выделены главные характеристики обозначенного коммуникативного метода обучения украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: интенсификация обучения, визуализация знаний, интеллект-карта, интерактивная доска.

УДК 811.161.2:371.3

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Степан Черничко, Єлизавета Барань

*Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II,
кафедра філології,
площа Кошута, 6, 90202 м. Берегове, Україна,
тел.: +380314123462
ел. пошта: csistvan@kmf.uz.ua, caroline@kmf.uz.ua*

Проаналізовано результати діяльності робочої групи, створеної з метою покращення вивчення української мови учнями шкіл з угорською мовою навчання міста Берегова Закарпатської області, названо видання, створені членами робочої групи.

Ключові слова: вивчення української мови як державної, школи з мовою навчання національних меншин, методика викладання української мови.

Право вивчати державну мову країни є частиною мовних прав людини. Україна взяла на себе зобов'язання створити всі необхідні умови для результативного вивчення державної мови. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, „мовна освіта у державі спрямована насамперед на обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою. [...] У навчальних закладах, в яких навчання ведеться мовами національних меншин, створюються умови для належного опанування державної мови”¹.

Однак, на підставі аналізу конкретних фактів фахівці стверджують, що „попри усі позитивні моменти нормативних актів, за роки незалежності держава так і не змогла створити відповідні умови для належного опанування державної мови” [2: 108]. Унаслідок цього рівень володіння українською мовою серед учнів шкіл з мовами навчання національних меншин характеризується значною неоднорідністю.

На початку січня 2009 року за ініціативою Берегівської міської ради та Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (далі – ЗУІ) була створена робоча група для укладання і видання навчальних програм, підручників, методичних посібників, які б сприяли ефективному вивченню української мови як державної у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах з угорською мовою навчання і виховання. Робоча група вела діяльність у двох основних напрямках. Перший із них стосується концептуальних засад викладання української мови як державної (науково-теоретично-методичний напрямок). Другий – розробки методичних посібників для освітніх закладів з угорською мовою навчання і виховання, де проводиться викладання української мови (практично-методичний напрямок).

Робоча група також мала на меті виконати порівняльний аналіз змісту програм української мови для шкіл з українською та угорською мовами навчання та визначити обсяг годин для вивчення державної мови згідно з навчальними планами для 11-річної школи. Відомо, що шкільний предмет „Українська мова” є складовою навчальних

1 <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

планів усіх шкіл України. Безумовно, у школах з українською мовою навчання, де державна мова в основному є рідною для учнів, педагоги застосовують зовсім інші методи, ніж у школах з мовами навчання національних меншин. А в школах національних меншин українську мову починають вивчати в першому класі. Тут варто зазначити, що на територіях компактного проживання угорців, особливо в сільських місцевостях, діти дошкільного віку в домашньому оточенні чують тільки угорську мову, тож з українською вони знайомляться вперше у школі. Ці особливості враховують і укладачі програми з української мови для 5–9 класів шкіл з угорською мовою навчання, зазначаючи: „Специфіка організації навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах з угорською мовою навчання зумовлена: по-перше, тим, що на початку вивчення цієї мови більшість учнів не володіє нею; по-друге, належністю української та угорської мов до різних генеалогічних груп, розбіжностями звуко-буквених систем, а також графіки, орфографії, орфоєпії, синтаксису та ін. у цих мовах” (Програма з української мови для 5–9 класів шкіл з угорською мовою навчання), а в школах з українською мовою навчання основна мета вивчення цієї дисципліни – розвинути мовлення, мовні навички і комунікативну компетенцію учнів, давати знання про структуру, будову рідної мови. Кількість годин, відведених на вивчення дисципліни „Українська мова” у школах з українською мовою навчання більша, ніж у школах з мовами навчання національних меншин (див. табл.1).

Таблиця 1

Кількість годин, відведених на вивчення української мови та літератури в школах з українською та угорською мовами навчання (2011–2012 рр.)

Ланки освіти Предмет/клас	Початкова				Загальноосвітня					Середня		Усього
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Школи з українською мовою навчання												
Українська мова	8	7	7	7	3,5	3	3	2	2	1	1	44,5
Українська література	–	–	–	–	2	2	2	2	2	2	2	14
Школи з угорською мовою навчання												
Українська мова	3	3	4	4	3	3	2	2	2	2	2	30
Українська література	–	–	–	–	2	2	2	2	2	2	2	14

Таблиця демонструє, що у школах з українською мовою навчання кількість годин за 11 років навчання, відведених на вивчення української мови, нараховує 44,5 годин, у той час як у школах з угорською мовою навчання – усього 30 годин. Вимоги до виконання незалежного оцінювання однакові для всіх, однак зрозуміло, що за таких умов кінцевий результат не може бути однаковий.

Отож члени робочої групи з метою покращення вивчення української мови учнями-угорцями створили методичні посібники та унаочнення, що відповідають чинній програмі. Учителі і вихователі вважають за потрібне розпочати ознайомлення з державною мовою вже в дошкільних навчальних закладах. Тому було укладено навчальну програму з української мови для дітей дошкільного віку, рідною мовою яких є угорська.² Ознайомлення з державною мовою набуло особливої важливості після того, як для дітей п'ятирічного віку стала обов'язковою однорічна підготовка до школи в дошкільному навчальному закладі.

² Густі І., Барань С., Гергель Е. Навчальна програма „Українська мова як друга для дітей дошкільного віку (рідна мова яких угорська)”. – Ужгород : Гражда, 2010.

Також було розроблено допоміжні методичні матеріали для підготовки та проведення державної підсумкової атестації з української мови у четвертих класах загальноосвітніх навчальних закладів шкіл з угорською мовою навчання.³

Для учнів молодших класів створено робочі зошити для закріплення та перевірки вивченого матеріалу.⁴ Такого ж типу робочі та комплексні зошити для контрольних робіт були видані і для учнів 5–9 класів.⁵, а також посібник для вчителів *Матеріали до уроків української мови у 9 класі шкіл з угорською мовою навчання*.⁶

Виникають труднощі і під час вивчення української літератури учнями-угорцями, що частково пов'язано з тим, що бібліотеки шкіл недостатньо забезпечені програмовими творами української художньої літератури, однак якщо і є потрібні книги, більшість учнів не має достатнього лексичного запасу для розуміння змісту творів [це показують і результати нашого дослідження, 4 : 148–149]. У зв'язку з цим виникає питання: чи буде курс української літератури розвивати естетичний смак, пізнавальні інтереси школярів та чи сприятиме формуванню духовно розвиненої,

³ Сергійчук Ю. П., Мастюк Т. В. Збірник підсумкових контрольних робіт для підготовки та проведення державної підсумкової атестації з української мови (читання) у четвертих класах загальноосвітніх навчальних закладів шкіл з угорською мовою навчання Закарпатської області. – Ужгород : Гражда, 2010.; Мастюк Т. В., Сергійчук Ю. П. Українська мова (державна). Орієнтовні тексти для діалогічного й монологічного мовлення у 2–4 класах з угорською мовою навчання. – Ужгород : Гражда, 2010.; Мастюк Т. В., Сергійчук Ю. П. Українська мова (державна). Орієнтовні тексти для аудіювання у 2–4 класах з угорською мовою навчання. – Ужгород : Гражда, 2010.; Мастюк Т. В., Сергійчук Ю. П. Українська мова (державна). Орієнтовні тексти для диктантів і списувань у 3–4 класах з угорською мовою навчання. – Ужгород : Гражда, 2010.; Маргітич М. Збірник диктантів з української мови для початкових класів угорськомовних шкіл. – Ungvár : PoliPrint, 2010.

⁴ Сергійчук Ю. П., Мастюк Т. В. Українська мова (державна). Робочий зошит 2 клас (для шкіл з угорською мовою навчання). Додаток до підручника. – Ужгород : Гражда, 2010.; Сергійчук Ю. П., Мастюк Т. В. Українська мова (державна). Робочий зошит 3 клас (для шкіл з угорською мовою навчання). Додаток до підручника. – Ужгород : Гражда, 2010.; Сергійчук Ю. П., Мастюк Т. В. Українська мова (державна). Робочий зошит 4 клас (для шкіл з угорською мовою навчання). Додаток до підручника. – Ужгород : Гражда, 2010.; Сергійчук Ю. П., Мастюк Т. В. Українська мова (державна). Комплексний зошит для контрольних робіт (2 клас) для шкіл з угорською мовою навчання. Додаток до підручника. – Ужгород : Гражда, 2010.; Сергійчук Ю. П., Мастюк Т. В. Українська мова (державна). Комплексний зошит для контрольних робіт (3 клас) для шкіл з угорською мовою навчання. Додаток до підручника. – Ужгород : Гражда, 2010.; Сергійчук Ю. П., Мастюк Т. В. Українська мова (державна). Комплексний зошит для контрольних робіт (4 клас) для шкіл з угорською мовою навчання. Додаток до підручника. – Ужгород : Гражда, 2010.

⁵ Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Розвиток зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання (5 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : Гражда, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Розвиток зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання (6 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : Гражда, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Розвиток зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання (7 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : Гражда, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Розвиток зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання (8 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : ПоліПрінт, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Розвиток зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання (9 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : ПоліПрінт, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Комплексний зошит для контрольних робіт. Для шкіл з угорською мовою навчання (5 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : Гражда, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Комплексний зошит для контрольних робіт. Для шкіл з угорською мовою навчання (6 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : Гражда, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Комплексний зошит для контрольних робіт. Для шкіл з угорською мовою навчання (7 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : Гражда, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Комплексний зошит для контрольних робіт. Для шкіл з угорською мовою навчання (8 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : ПоліПрінт, 2010.; Скаканді В., Олексій С., Осадча Н. Комплексний зошит для контрольних робіт. Для шкіл з угорською мовою навчання (9 клас). Додаток до підручника (робочий зошит). – Ужгород : ПоліПрінт, 2010.

⁶ Маргітич К. С. Матеріали до уроків української мови у 9 класі шкіл з угорською мовою навчання. – Ужгород : Гражда, 2010.

високоморальної особистості, а аналіз художнього твору чи буде викликати в учнів усвідомлення спілкування з мистецтвом, збуджувати патріотичні почуття, розвивати творче самостійне мислення? Та все ж, незважаючи на труднощі, учні-угорці готуються до зовнішнього незалежного оцінювання з української літератури. У цьому їм стануть у пригоді редаговані членами робочої групи видання, які містять художні твори українською мовою (відповідно до програми) та їх угорський переклад. Вийшла хрестоматія творів української літератури для 5–9⁷ та 10–11⁸ класів, де подано й завдання, які сприяють не лише засвоєнню програмового матеріалу, але й розвитку зв'язного мовлення учнів.

Окрім цього, щороку на базі ЗУІ проводяться підготовчі курси до незалежного тестування з української мови і літератури для учнів шкіл міста Берегова та околиці, які зазвичай відвідує більшість випускників шкіл з угорською мовою навчання.

Варто зазначити, що з часу введення у 1991 році української мови в угорськомовних школах Закарпаття постала необхідність у створенні лексикографічних праць, адже *Угорсько-український словник* за редакцією О. Рота та ін. та *Українсько-угорський словник* за редакцією Л. Катони⁹ на той час застаріли. У 2001 та 2005 роках побачили світ *Угорсько-український та українсько-угорський словник* за ред. П. Лизанця¹⁰, однак вони дорогі, тож не кожен може їх придбати. Викладачі кафедри філології ЗУІ уклали *угорсько-український*¹¹, *українсько-угорський*¹² *шкільний словничок* (у реєстрах більше 20000 заголовних слів)¹³, а також кілька розмовників.¹⁴ Недавно вийшов у світ угорсько-український та українсько-угорський фразеологічний словник за редакцією Петра Лизанця.¹⁵ Наразі викладачами ЗУІ планується перевидання доповненого українсько-угорського та угорсько-українського словничка.

⁷ Кордонєць О. (редактор) Українська література. Хрестоматія для учнів 5–9 класів шкіл з угорською мовою навчання. – Ужгород : Гражда, 2010.

⁸ Кордонєць О. (редактор) Українська література. Хрестоматія для учнів 10–11 класів шкіл з угорською мовою навчання. – Ужгород : Гражда, 2010.

⁹ Чучка П., Рот О., Сак Ю. (редактор) Угорсько-український словник. – Будапешт–Ужгород: Akadémiai Kiadó – Kárpátontúli Területi Kiadó, 1961., Katona Lóránt (редактор) Ukrán–Magyar szótár // Українсько-угорський словник. – Будапешт–Ужгород : Akadémiai Kiadó – Kárpátontúli Területi Kiadó, 1963.

¹⁰ Лизанець П. (редактор) Magyar–ukrán szótár // Угорсько-український словник. – Ужгород : ІВА, 2001.; Лизанець П. (редактор) Ukrán–magyar szótár // Українсько-угорський словник. – Ужгород : ІВА, 2005 (друге вид. 2008).

¹¹ Magyar–ukrán kisszótár // Угорсько-український словничок. – Ужгород–Берегово : СП ПоліПрінт– Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, 2006.

¹² Ukrán–magyar kisszótár // Українсько-угорський словничок. – Ужгород–Берегово : СП ПоліПрінт– Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, 2008.

¹³ Школи з угорською мовою навчання міста Берегова отримали 5–10 екземплярів словників.

¹⁴ Марітич К., Гіреш К., Гіреш Е. Українсько-угорсько-англійський розмовник. Берегово : Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, 2006.; Pecsora Éva és Margitics Marianna. Tanulj nyelveket egyedül: magyar–angol–ukrán és ukrán–angol–magyar. – Budapest : Info13 Közhasznú Egyesület, 2010.

¹⁵ Лизанець П. (редактор) Ukrán–magyar állandósult kifejezések szótára // Українсько-угорський словник сталих словосполучень та виразів. – Ужгород : Карпати, 2009; Lizanec Péter szerk.: Magyar–ukrán állandósult kifejezések szótára // Угорсько-український словник сталих словосполучень та виразів. – Ужгород : Карпати, 2009.



Видання, створені колективом робочої групи та фахівцями Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II

У центрі уваги представників угорської меншини України, фахівців з питань мовної освіти перебуває коло проблем, пов'язане із засвоєнням української мови учнями-угорцями [5; 3 : 287–291]. Вони надають цінні рекомендації, усіляко сприяють тому, щоб методика викладання української мови була спрямована саме на успішне оволодіння державною мовою [5 : 130–134].

На основі викладеного вище можемо зробити висновки: поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчаннями мовами національних меншин потрібно вирішувати в системі мовної освіти, де мова навчання – рідна мова учнів, а державну мову викладають на високому рівні фахівці, спеціально підготовлені для такої роботи, маючи сучасні підручники, методичні посібники, робочі зошити, відповідне унаочнення, мультимедійні засоби тощо. Укладаючи підручники, посібники з української мови, потрібно враховувати, що угорська та українська мова генетично не споріднені, а більшість учнів угорської національності з українською мовою ознайомлюється лише в першому класі. Якнайбільше уваги на початковому етапі навчання потрібно звертати на розвиток комунікативної компетентності учнів, у тому числі на збільшення словникового запасу, а не тільки на засвоєння граматичного матеріалу. Під час вивчення української літератури твори художньої літератури мають бути пристосованими (адапованими) до рівня знань української мови угорськомовних учнів. У шкільній програмі з української мови для шкіл з угорською мовою навчання треба відвести значну кількість годин для розвитку зв'язного мовлення. І тоді рівень мовної і комунікативної компетенції учнів шкіл з мовами навчання національних меншин буде високий як рідною, так і державною мовою. Необхідно створити

спеціальні методичні посібники для вчителів і сучасне мультимедійне унаочнення для учнів. Фахівці вважають [1 : 82], що при відповідальному, компетентному підході до справи, проблеми, пов'язані із засвоєнням української мови як державної у школах з угорською мовою навчання будуть вирішені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бергсасі А. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті / А. Бергсасі, С. Черничко // Українознавство. – 2005. – №4. – С. 82–86.
2. Мельник С. Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації / Світлана Мельник, Степан Черничко. – Ужгород : ПоліПрінт, 2010. – 163 с.
3. Орош І. Педагогічний аспект оцінювання знань учнів шкіл із навчання мовами національних меншин української мови та літератури в системі незалежного тестування / Ілдіко Орош // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи. – Ужгород, 2009. – С. 287–291.
4. Bárány E. Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel / Erzsébet Bárány, Póna Huszti, Márta Fábián // Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia anyagai. – Budapest–Beregszász, 2011. – С. 145–154.
5. Csernicskó I. Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv / István Csernicskó. – Ungvár : PoliPrint, 2012. – 151 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.10.2012
доопрацьована 15.11.2012
прийнята до друку 10.01.2013*

MEANS FOR IMPROVING THE STUDY OF UKRAINIAN BY PUPILS IN SCHOOLS WITH INSTRUCTION IN HUNGARIAN

Stepan Chernychko, Ielyzaveta Baran

*Ferenc Rakoczy II Transcarpathian Hungarian Institute,
Department of Linguistics,
6 Kossuth Square, 90202 Berehove, Ukraine,
phone: +380314123462
e-mail: csistvan@kmf.uz.ua, caroline@kmf.uz.ua*

This paper analyses the results of the efforts of the working group established to improve pupils' knowledge of Ukrainian in schools with instruction in Hungarian in the town of Berehovo, Transcarpathia region. The paper also lists published work created by the members of this working group.

Key words: learning Ukrainian language as the state language, schools with instruction in the languages of national minorities, methods of teaching Ukrainian.

ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ С ВЕНГЕРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Степан Черничко, Елизавета Барань

*Закарпатский венгерский институт им. Ференца Ракоци II,
кафедра филологии,
площадь Кошута, 6, 90202 Берегово, Украина,
тел.: +380314123462
эл. почта: csistvan@kmf.uz.ua, caroline@kmf.uz.ua*

Проанализированы результаты деятельности рабочей группы, созданной с целью улучшения изучения украинского языка учащимися школ с венгерским языком обучения города Берегово Закарпатской области, перечислены издания, созданные членами рабочей группы.

Ключевые слова: изучение украинского языка как государственного, школы с языком обучения национальных меньшинств, методика преподавания украинского языка.

УДК 811.161.2'243:373.5(477.87=511.141)

**ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ
ДЛЯ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ
В УГОРСЬКОМОВНИХ ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ**

Катерина Маргітич

*Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II,
кафедра педагогіки і психології,
пл. Кошута, 6, 90202 Берегове, Україна,
тел.: +380314123462
ел. пошта: ket@kmf.uz.ua*

Розкрито зміст основних форм і методів навчання української мови в угорськомовних школах Закарпаття з увагою на розвиток навичок самостійної діяльності учнів. Охарактеризовано типи умінь та навичок, яких набувають школярі в процесі розв'язання системи пізнавальних завдань, та визначено місце пізнавальних завдань у структурі уроку.

Ключові слова: дидактика, методи, пізнавальна самостійність, компоненти навчальної діяльності, пізнавальні завдання.

Основним завданням національної школи сьогодні є формування багатогранної, всебічно розвиненої, суспільно активної людини, яка здатна самостійно поповнювати знання, орієнтуватися в швидкому потоці інформації, розв'язувати нові пізнавальні і життєві проблеми.

Вміння самостійно оволодівати новими знаннями стає умовою успішного розвитку мовленнєвої культури, особливо в угорськомовних навчальних закладах Закарпаття. Закономірно, що пізнавальний процес, який починається від дій учня за зразком, поступово переходить на стадію творчих, самостійних. Загальноосвітня школа закладає лише основи мовленнєвого розвитку, а його вдосконалення відбувається протягом всього життя. Молоді люди, закінчивши школу, особливо угорці, повинні вміти критично оцінювати якість свого мовлення знаходити в ньому помилки, недоліки, слабкі місця, мати бажання і вміння усувати їх, використовуючи різного типу словники, довідники, популярні лінгвістичні видання, постійно збагачувати свою пам'ять усім багатством виражальних засобів мови, всебічно вдосконалювати мовленнєву культуру. Таким чином, формування пізнавальної самостійності повинно стати невід'ємною частиною навчання рідної мови [5 : 3–4].

Українська мова як навчальний предмет має великі потенційні можливості для розвитку мислення учнів. Однак чинна шкільна програма з української мови і методика її викладання в угорськомовних навчальних закладах все ще недостатньо спрямовані на розвиток в учнів пізнавальної самостійності. Річ у тому, що мовний матеріал розкладено на окремі розділи, теми недостатньо пов'язані між собою; програмовий матеріал вивчають невеликими дозами протягом тривалого часу. Внаслідок цього в учнів важко виробити системні знання. Крім того, програма передбачає формування лише часткових умінь, тобто таких, які застосовують лише в межах одного розділу, теми. Загальні вміння не виділено і їх формування не передбачено, що гальмує

розвиток умінь самостійно вчитися. Не забезпечує виховання інтересу до мови завдання репродуктивного характеру, які переважають на уроках.

Щоб відповісти на питання, як прищепити школярам уміння самостійно здійснювати пізнавальну діяльність, необхідно визначити сутність, структуру і місце пізнавальної самостійності в навчальному процесі. Як відомо, процес навчання складається з таких основних компонентів: **змісту** освіти, **викладання** і **учіння**. Пізнавальна самостійність є частиною процесу учіння. Відповідно до положень сучасної дидактики доля самостійної пізнавальної діяльності повинна постійно зростати від молодших класів до старших, а на кінцевому етапі учіння значно переважати.

У багатьох сучасних дидактичних дослідженнях пізнавальна самостійність характеризується як сформованість **прагнення і вміння** самостійно пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку. У цьому визначенні виділяють два головних взаємозумовлених структурних елементи пізнавальної самостійності – мотиваційний і процесуальний [4 : 13].

Мотиви за своїм характером можуть бути *моральними* (почуття обов'язку, відповідальності), *соціальними* (бажання спілкуватися з товаришами, вчителями), *пізнавальними* (інтерес до навчання, бажання досягти успіхів у навчанні, стати освіченим). Пізнавальний інтерес як головний мотив учіння виявляється на різних рівнях: низькому, середньому, високому – і формується в процесі навчання за умови раціональної його організації.

Однак прагнути вчитися ще не означає могли. Для цього учень повинен оволодіти усіма змістово-операційними компонентами пізнавальної самостійності, а саме: системою базових **знань** про мову, а також узагальненими **уміннями** і **навичками** самостійно їх здобувати.

Система базових знань про мову необхідна школярам для того, щоб мати змогу самостійно орієнтуватися в навчальному предметі, бачити його структуру і місце кожного з елементів у системі мови, визначати уже вивчене і те, що треба опанувати в перспективі. Для цього зміст шкільного курсу з української мови повинен розгортатися від абстрактного до конкретного. Цей шлях навчання, як свідчать експериментальні дослідження В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Л. І. Айдарової та інших, сприяє формуванню у школярів узагальненого теоретичного уявлення про предмет з самого початку його вивчення. При цьому окремі теми розглядають як частини структурно неподільного цілого, як складники однієї системи. Структуруванню знань учнів сприяють такі поняття, як *мова* і *мовлення*, їхня *форма* і *зміст*, *звук (буква)*, *морфема*, *слово*, *словосполучення* і *речення*, *текст*, *типи* і *стилі мовлення*, *орфограма* і *пунктограма*, *омонімія*, *синонімія*, *антонімія*, розподіл мовних одиниць та інших конструкцій на *прості*, *складні* і *складені*, *непоширені* і *поширені*, *член речення*, *частина мови* тощо. Засвоєні загальні поняття стають інструментом самостійного пізнання більш конкретних понять, таких як: односкладне і двоскладне речення, речення непоширене і поширене, означення, додаток і обставина, іменник, прикметник та ін. Засвоєння української мови шляхом від абстрактного до конкретного надає системного характеру навчальному процесу. Цілісне уявлення дітей про мову надалі збагачується і розгалужується.

Слід відзначити, що реалізація цього задуму цілком можлива за чинною програмою. Необхідно лише на початку курсу відповідно згрупувати теоретичний

матеріал, узагальнити знання учнів, які вони одержали в початкових класах, і розкрити зміст деяких важливих загальних понять, мовних закономірностей¹ та основних ідей.

Як уже відзначалося, для розвитку самостійного мислення школярів не менш важливо сформувати узагальнені вміння, які можна було б застосовувати під час вивчення будь-якої нової теми, нового розділу курсу. Ці вміння школярі набувають лише в процесі розв'язання системи пізнавальних завдань. Що більше самостійності виявляють учні, тим більша ефективність засвоєння вмінь.

Серед умінь та навичок виділяють такі типи: а) **міжпредметні**; б) **організаційні**; в) **спеціальні**, або **предметні**. До складу міжпредметних інтелектуальних вмінь входять такі мисленнєві прийоми, як *аналіз і синтез, порівняння, виділення головного, систематизація і класифікація, узагальнення і конкретизація, встановлення зв'язків, доведення і спростування*, а також *загальні методи учіння* – спостереження, експеримент, моделювання, індукція і дедукція, аналогія, гіпотеза. До **організаційних** належать уміння здійснювати процес керівництва власною діяльністю учіння, тобто вміння *планувати* роботу, *раціонально організувати її виконання*, здійснювати *самоконтроль*. **Спеціальні**, або **предметні** базуються на узагальнених міжпредметних умінях. Наприклад, уміння ставити розділові знаки між частинами складного речення потребує застосування таких міжпредметних умінь, як *аналіз змістового і структурного аспектів речення, виділення в ньому головних елементів* (граматичної основи), *їх зіставлення і синтез* в момент визначення виду пунктограми.

Загальні уміння й навички, як і мотиви, можуть бути різного рівня. У дидактиці набула поширення чотирирівнева класифікація умінь. У зв'язку з цим структуру самостійної навчальної діяльності можна зобразити у вигляді такої таблиці:

Компоненти навчальної діяльності і їхні рівні

Рівень	Мотиваційний	Процесуальний (уміння здійснювати процес пізнання)	Рівні пізнавальної самостійності
I	Ситуативний інтерес до цікавих фактів, явищ. Наявність вузьких соціальних мотивів	Прийняття навчальної мети, визначеної вчителем; виконання завдань за зразком, інструкцією учителя; осмислення, запам'ятовування і відтворення готової інформації. Контроль за готовим результатом чи алгоритмом	Р е п р о
II	Зміцнілий інтерес до предмета. Становлення інтересу до способів учіння	Уміння визначати часткову мету вивчення запропонованого вчителем матеріалу, виконувати завдання, самостійно добираючи відомі способи діяльності, удосконалюючи засвоєнні знання і частково здобуваючи нові. Уміння здійснювати самоконтроль з допомогою засвоєних алгоритмів діяльності	д у к и в н и й

¹ Категорія закономірності означає повторюване, відносно стале відношення між мовними явищами. За своїм характером мовні закономірності поділяють на граматичні, орфографічні, пунктуаційні, орфоепічні тощо.

III	Інтерес до суттєвих властивостей явищ, закономірностей у навчальному матеріалі і переростання його в пізнавальну потребу	Уміння визначити під керівництвом учителя загальні і перспективні завдання вивчення навчального предмета, розв'язувати проблемні завдання, відкривати нові завдання і способи дій, знаходити способи перевірки одержаного результату	Частково пошуковий
IV	Пізнавальна потреба. Наявність широких соціальних мотивів	Самостійне вивчення завдань власної пізнавальної діяльності. Виявлення проблем і знаходження способів їх розв'язання, в процесі чого відкриваються нові знання. Здійснення прогнозуючого самоконтролю	Дослідницький

Визначення структури самостійної пізнавальної діяльності, виділення її рівнів та рівнів складових елементів вказує напрям (від нижчих рівнів – до вищих) і характер засобів формування самостійності мислення учнів. Як уже відзначалося, розвиток пізнавальної самостійності можливий лише в процесі виконання системи пізнавальних завдань. З одного боку, ця система визначається змістом і структурою навчального предмета, з другого – структурою пізнавальної діяльності школярів. Зміст шкільного курсу української мови в системі пізнавальних завдань повинен розгортатися в напрямі від абстрактного до конкретного. Головну увагу треба приділяти базовим поняттям і мовним закономірностям, а також поняттям і закономірностям, які викликають труднощі щодо їхнього засвоєння. Процесуальний бік пізнавальних завдань виявляється в методах і прийомах пізнавальної діяльності.

Зупинимось коротко на характеристиці *загальних методів учіння* і їхніх взаємозв'язках.

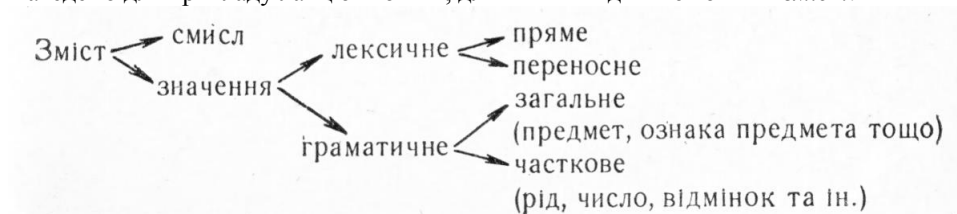
Спостереження є найбільш доступним методом пізнання, який використовують для опрацювання емпіричного мовного матеріалу. Під час спостереження найчастіше застосовують такі узагальнені інтелектуальні прийоми: аналіз, порівняння, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, конкретизація. Засвоєння названих прийомів є умовою оволодіння методом.

Експеримент, як і спостереження, ґрунтується на тих самих мисленневих прийомах, але передбачає складнішу розумову діяльність, оскільки потребує здійснення дій не лише в зовнішньому, але й у внутрішньому плані. Застосування експерименту передбачає перебудову мовного об'єкта пізнання, вилучення його з одного середовища і включення в інше, внаслідок чого змінюються зв'язки, відношення між об'єктами, що дає змогу легше пізнати їхню природу.

Для прикладу наведемо завдання, яке розв'язують методом експерименту. Метод експерименту значно активніше, ніж спостереження, розвиває в учнів комбінаторні здібності, внутрішній план мислення.

Перехід від емпіричного пізнання до теоретичного забезпечує метод **моделювання**. Успішне використання його на уроках мови пояснюють тим, що з допомогою умовних знаків – моделей удається в абстрактних мовознавчих поняттях виділити найголовніше, найістотніше, показати взаємозв'язки понять, абстрактне виразити наочно.

Суть методу **дедукції** полягає в тому, що засвоєні більш загальні поняття і закономірності використовують як інструмент для пізнання часткових. Так, крізь призму відношення змісту і форми розглядають усі мовні одиниці, частини мови визначають за загальним значенням, граматичними ознаками, синтаксичною роллю тощо. Виведення одних понять на основі інших забезпечує системність знань. Наведемо для прикладу ланцюг понять, для яких вихідним є поняття **зміст**:



Важливим методом учіння є **аналогія** як умовивід про властивості одного предмета, зроблений на основі подібності. Така подібність є в будові мовних одиниць, в їхніх взаємозв'язках, мовних закономірностях. Тому аналогія можна широко використовувати в організації самостійної пізнавальної діяльності учнів з метою одержання нових знань і їхньої систематизації, задля розвитку інтуїції, уяви, фантазії учнів. Аналогія розвиває вміння будувати гіпотези.

Гіпотеза як метод учіння сприяє розвитку передусім абстрактного мислення. Цей метод доцільно застосовувати тоді, коли в учнів уже є певна система понять та ідей про мову і мовлення, які необхідні для висунення обґрунтованого припущення, яке кладуть в основу розв'язання пізнавального завдання. Вивчаючи мову методом дедукції (від абстрактного до конкретного) учні насамперед знайомляться з системою понять та ідей, що дає змогу досить широко використовувати метод гіпотез. Метод гіпотез забезпечує розуміння суті предмета, який вивчають. Дослідження його з використанням інших методів неможливе або не дає бажаних результатів.

Перелічені методи учіння становлять певну систему. Вони розташовані за ознакою зростання частки внутрішнього плану дій, виконання яких передбачене під час застосування певного методу. Кожен наступний метод є складнішим відносно попереднього, тому що вимагає порівняно вищого рівня абстрактного мислення. Водночас кожен попередній метод є базою для засвоєння наступного методу. Якщо спостереження і експеримент належать до емпіричних і аналітичних методів, то моделювання, дедукція, аналогія і гіпотеза є методами теоретичними і синтетичними. Засвоєння названих методів забезпечує формування пізнавальної самостійності, тобто озброює учнів інструментами пізнання, вміннями працювати з навчальним матеріалом.

Розв'язуючи пізнавальні завдання, які передбачають застосування методів і прийомів учіння, школярі набувають таких загальних умінь, як виявлення нового факту серед відомих, формулювання проблеми, знаходження способів її розв'язання, перевірка розв'язку, оцінювання власної діяльності тощо [2 : 112-116].

Систематичне використання пізнавальних завдань і правильна раціональна організація їх розв'язання розвивають в учнів інтерес до мови як навчального предмета. Пізнавальний інтерес позитивно впливає на ефективність процесу учіння. Коли інтерес переростає в потребу мати знання і раціональні вміння здійснювати пізнавальну діяльність, то за умов наявності сформованої системи знань і загальних умінь можна говорити про сформованість вищого рівня пізнавальної самостійності.

Важливою ознакою системи пізнавальних завдань є зростання їхньої складності. Принцип зростаючої складності завдань частково реалізовано в посібнику через зростання кількості завдань, зміст яких виражений у загальних формулюваннях. Водночас слід відзначити, що створити систему пізнавальних завдань за принципом зростаючої складності практично неможливо для учнів з різним рівнем підготовки. Тому основний тягар у регулюванні складності завдань лягає на вчителя. Уміння вчителя визначати складність завдання є одним із найважливіших під час організації самостійної пізнавальної діяльності школярів.

Варто зауважити, що учні поступово повинні навчитися самостійно визначати не лише мету уроку, але й мету кожного завдання, співвідносити її з загальною метою вивчення української мови в школі. Тільки за таких умов пізнавальні мотиви будуть успішно розвиватися.

Місце пізнавальних завдань у структурі уроку може бути різним. Воно залежить від багатьох чинників, а саме: характеру навчального матеріалу, рівня підготовки учнів, часу, відведеного на вивчення теми, дидактичної мети, визначеної вчителем тощо. Найчастіше пізнавальні завдання використовують під час вивчення нового матеріалу, особливо тоді, коли опрацьовують найважливіші теми, рідше у процесі формування спеціальних умінь і навичок. Частка пізнавальних завдань, призначених для самостійного розв'язування учнями, з кожним роком повинна неухильно зростати, а допомога вчителя має відповідно зменшуватись.

Цілеспрямоване і систематичне використання на уроках української мови пізнавальних завдань забезпечує озброєння школярів засобами пізнання, навчає їх активно і творчо мислити, прищеплює інтерес до основ науки про мову, формує прагнення і вміння постійно вдосконалювати свою мовну культуру, робить навчальний процес необтяжливим і радісним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – № 33. – 23 березня 2002 року.
2. Пентилюк М. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 248 с.
3. Програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання. – Чернівці, 2006. – 135 с.
4. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К., 1982. – 230 с.
5. Скуратівський Л. Пізнавальні завдання з української мови / Л. Скуратівський. – К. : Рад. школа., 1987. – 60 с.
6. Філоненко Л. Проблеми аудіювання у роботі над розвитком зв'язного мовлення учнів / Л. Філоненко. – К., 2005. – 55 с.
7. Хорошковська О. Методика навчання української мови у початкових класах / О. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 180 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 10.02.2013
прийнята до друку 15.02.2013*

COGNITIVE TASKS FOR IN-DEPTH LEARNING OF THE OFFICIAL LANGUAGE IN THE HUNGARIAN-LANGUAGE SCHOOLS OF TRANSCARPATHIA

Catherina Marhitych

*Ferenc Rakoczy II Transcarpathian Hungarian Institute,
Department of Pedagogy and Psychology,
6 Sq. Kossuth, 90202 Coastal, Ukraine,
phone: +380314123462
e-mail: ket@kmf.uz.ua*

The article reveals the substance of the basic forms and methods of teaching the Ukrainian language in Hungarian schools of Transcarpathia with an emphasis on the development of skills for students' independent work. It characterizes types of skills that students acquire in the process of solving a system of cognitive tasks, and identifies the role of cognitive tasks in the structure of the lesson.

Key words: pedagogy, methods, cognitive independence, components of learning activities, cognitive task.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА В ВЕНГРОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛАХ ЗАКАРПАТЬЯ

Екатерина Маргитич

*Закарпатский венгерский институт им. Ференца Ракоци II,
кафедра педагогики и психологии,
пл. Кошута, 6, 90202 Берегово, Украина,
тел.: +380314123462
эл. почта: ket@kmf.uz.ua*

Раскрыто содержание основных форм и методов обучения украинскому языку в венгроязычных школах Закарпатья, обращено внимание на развитие навыков самостоятельной деятельности учащихся. Охарактеризованы типы умений и навыков, приобретенных школьниками в процессе решения системы познавательных упражнений, определено место познавательных упражнений в структуре урока.

Ключевые слова: дидактика, методы, познавательная самостоятельность, компоненты учебной деятельности, познавательные упражнения.

УДК 811.161.2'243'373.2

ЛЕКСЕМИ *БОРЩ*, *ВАРЕНИКИ*, *ГОРОДИНА* У ПРАКТИЧНОМУ НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анна Хранюк

Університет імені Адама Міцкевича у м. Познань,
Заклад україністики,
Алея Неподлеглости, 4, кімн. 12, 61-874 Познань, Польща
тел.: +48 61 8651869
ел. пошта: airr@amu.edu.pl

Розглянуто способи вивчення лексики з теми „Українська кухня” з використанням поетичних творів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, лексика на позначення страв і продуктів харчування.

Тема їжі та харчування є однією з основних у програмі навчання кожної мови. Не може бути інакше, бо ж людина мусить їсти і пити, мусить вміти купити хліб чи сир, замовити смачну каву у Львові чи попросити в ресторані український борщ з пампушками і сало з часником. Отже, і в програмі навчання української мови студенти I курсу засвоюють назви овочів, фруктів, усяких страв, зокрема українських – традиційних, обрядових. Польська та українська кухні мають багато спільного, те саме стосується і словникового запасу. Неважко запам'ятати слова часник (*czosnek*), цибуля (*cebula*) чи картопля (*kartofle*). Складніше з омонімами: *гарбуз* – це не *arbuз*, а *dynia*, а українська *диня* – це польський *melon*. Щоб легше усвідомити різницю, пропонуємо студентам ланцюг:

КАВУН / ARBUZ → ГАРБУЗ / DYNIA → ДИНЯ / MELON

Засвоїти лексику допомагають вірші, пісні, скоромовки, яких насправді дуже багато, зокрема в дитячій літературі. В добу інтернету достатньо вписати відповідне слово чи фразу – і прикладів вдосталь. Ось, наприклад, „Бабусині казки” [1]:

ЩО РОСТЕ НА ГОРОДІ

Ось зелені та цупкі
На городі **огірки**
Довгі, соковиті,
Бадиллям повиті.

Помідори чималі
Червоніють на гіллі.
Полюбляють діти
Сік томатний пити.

А у гичці **бурячок**
Темний заховав бочок.
Щоб поїсти борщику,
Зварим його в горщику.

Нагодує всіх вона –
Ця **картопелька** смачна,
Її бульби їстівні
Викопують восени.

Сто листків **капуста** має
І тому не замерзає.
Навіть взимку у кагатах,
Якщо старанно сховати.

Баклажан, коли зростає,
Дуже дивний колір має:
Наче літечко розлило
Фіолетове чорнило.

А зелені **кабачки**
Люблять дзьобати качки.
Щоб лякати вражу птицю,
Чуперадло знадобиться.

Руденька **морквина**
Містить вітаміни.
Хто її вживає,
Хвороби не знає.

І зелену, і руду,
цибулину я знайду.
Хоч пекуча і гірка,
Та ж гарнесенька яка!

Ця рослина жовтопуза
Навивається **гарбузом**.
З нього мати зварить кашу
На усю сімейку нашу.

Дивне сонечка творіння –
Ця довгенька жовта **диня**.
І смачна, і соковита,
В ній тепло й духмяність літа.

Української кухні не уявляємо собі без борщу і вареників. Отже, „зваримо” борщ і вже будемо знати майже всю городину. Ось вірш Тетяни Чорновіл із сайту „Фестиваль борщу” [2]. При нагоді варто студентам розповісти про „харчові”

фестивалі в Україні: фестиваль борщу в різних регіонах країни, пампуха у Львові, сала в Луцьку, вареників, голубців, здорової їжі в різних містах України.

Досить, братці, сумувати
Час прийшов празникувати
День народження Борщу.
Я вже йду гостей скликати.
Про таке чудове свято
Всім по черзі сповіщу.

М'ясо треба б запросити,
Тільки горде воно, сите,
Зразу видно – не рідня.
А Квасоля, сваха рідна,
Веселенька, хоч і бідна,
Не пропустить цього дня.

Кум Буряк, кума Морквина,
Капустина, Цибулина
Вже й самі з городу йдуть.
Бараболі десь не видко.
Це ж Борщева рідна тітка,
Як рідню таку забудь.

Часничина бородатий
Вже глухенький і про свято
Не допетрає ніяк.
Ще запрошене до мене
Молоде все та зелене:
Кріп, Петрушка, Пастернак.

Обійшлося не без мороки:
Помідори-лежебоки
Не бажають в гості йти.
Нащо Помідор той здався,
А щоб Борщ не здогадався,
Можна Пасту десь знайти.

Заглядаю у комору:
- Яюсь темно тут знадвору,
Вас я, свате, не знайду.
Мудре Сало засміялось:
- Я у бодні заховалось,
Не хвилюйтеся, прийду!

Багатьох скликать не стану,
Попрошу зайти Сметану,
Борщ до неї яюсь звик.

Та якби прибув до хати
Ще й товариш стрючкуватий –
Перець, гострий на язик.

Мабуть, день пройшов немарно.
Іменинник, вбраний гарно,
Пишний – не якісь там Щі,
Що колись ми здуру їли.
Зустрічайте, гості милі!
Де ж ті гості?! А в Борщі...

У цьому вірші маємо нагоду повторити лексику, пов'язану зі сім'єю, родиною. Заодно варто ознайомити студентів з відомим віршем-пісню, де маємо і гарбузову господиню, і сестрицю Морквицю, і огірочки – сини й дочки. Це усім відомий „Ходить гарбуз по городу”. Дивлячись мультфільм [3] з 1997 року, можемо розповісти про оперу Гулака-Артемівського „Запорожець за Дунаєм”, бо ж жовта Диня – гарбузова господиня – співає свою репліку арією Одарки „Звідкіля це ти узявся / де ти досі пропадав / хоч би Бога побоявся / дома чом не ночував?”, а потім маленькі барабольки заколисує українською відомою колисковою „Ой ти коте, Рябку”. Цей мультфільм – вияв багатогранної української культури, сконденсованої у кількох хвилинах мультиплікації.

Вірш Ольги Шнуренко КРЕАТИВНИЙ БОРЩИК (зі згаданого сайту [2]) може стати основою для закріплення дієслів, які використовуємо в кухні, готуючи обід.

Сьогодні в мене будуть друзі-гості,
Їм обіцяла креативний борщик,
Спочатку відварю свинячі кості,
І проціджу бульйон в окремий горщик...

А потім спасерую на пательні
Цибулю, бурячок, морквину,
Перемішаю в горщику ретельно,
І нашинкую дрібно капустину...

Заллю всі овочі смачним бульйоном,
Додам томатний сік, сухі приправи,
Крім цього трохи білих шампінйонів,
В кінці квасолю і пахучі трави...

А в миску зелень покладу й сметанку,
І кілька дольок часнику в додачу,
Наріжу тонко на скибки буханку –
Нехай сьогодні друзям буде смачно!

У цьому тексті всі дієслова є в першій особі однини. Проблемою для іноземців є третя особа множини, тому потрібно за будь-якої нагоди вимагати від студентів ставити дієслова в різних особах. Можна вивчити напам'ять закінчення І і II дієвідміни, але треба також довести уміння правильно говорити дієслова до

механічного вживання, а це можливе тільки в реченнях і фразах, у живому мовленні. Читаймо вірш, змінюючи особи, числа.

Ось, наприклад:

Друзі запросили мене в гості,
І обіцяли креативний борщик,
Спочатку відварять свинячі кості,
І процідять бульйон в окремий горщик

Доречно у цій темі використати вірш Павла Глазового [4]:

ЯК ВАРЕНИКИ ВАРИЛИ КУМ І Я

Кум поїсти неабіякий мастак.
Йому жінка що не зварить, все не так.
Вередує: – Як з'їдаю твій обід,
Наче гірню закладаю у живіт.
Он торік я в ресторани, – каже, – був...
Ледве миску з девольєм не ковтнув.
Там таку дають підливку – смак і шик!
З нею з'їсти можна власний черевик.
Раз в неділю ми остались без жінок:
Подались вони раненько на товчок.
Ми із кумом закурили, сидимо.
Кум наліво, я направо – плюємо.
– Не зоставили нам їсти, то й нехай...
А ми зваримо вареники давай!
Налили ми в ночви свіжої води.
Півмішка мукі засипали туди.
Я качалку взяв, а кум мій – макогон,
Тісто туго замісили, як гудрон.
Дріжджів кинули дві пачки – красота!
Потім перцю і лаврового листа.
Тісто витягли на стіл ми та й січем –
Я ножакою, а кум мій сікачем.
В казані кипить, аж піниться, вода.
Я ліплю, а кум вареники вкида.
На вусах у мене тісто, в нього сир.
Кум по кухні походжа, як командир.
– Хай живіт, – говорить, – лопне, а жінкам
Отакенького вареничка не дам!
В казані вода виріє, булькотить.
Сир гарячий нам на голови летить.
Покипіло так не більше двох годин,
Бачим: збились всі вареники в один.
Ми вареник той штовхаємо до дна,
А він лізе, випирає з казаня.
Кум говорить: – Ну, нехай вже буде так.
Покуштуємо, якé вонó на смак.

Поділили ми вареник, сидимó.
Кум виделкою, я лóжкою – їмó.
Я помáлу ремигаю, кум жує.
– Ну, – цікавиться, – як враження твоє?
Я показую на пáльцях і стогну́:
Зуби злиплись, язика не поверну́.
В кума очі лізуть з лоба – не ковтне́.
Прóсить: – Стукни по потилиці менé!
Я як двину́ його́ в шію кулаком!
Тут відрáзу нам полéгшало обóm.
Кум затявся на своєму: – А жінкам
Я однаково й понюхати не дам!
Те, що я не з'їв і кум мій не доїв,
Потаскали кабанóві ми у хлív.
А кабан понюхав тiсто, кашляну́в,
Перекинувся в баюру і засну́в.
Кум штовха́ його́: – Пардон, мусьє кабан!
Вибачайте, я не знав, що ви – гурман.
Мóже, й ви вже захотіли в ресторán?
І надів йому́ на голову казан...

Для першокурсників, які вивчають мову три-чотири місяці, цей вірш досить складний. Треба зазначити всі наголоси. (Слово „на вусах” підкреслено, щоб звернути увагу студента, що в поезії, буває, змінюємо наголос, бо цього вимагає ритм вірша). Щоб намалювати картину, яку описав Глазовий, потрібно спочатку пояснити окремі слова: *гиря, товчок, макогон, гудрон, гурман*, а також: *ножсак* (хоч слово „ніж” усім відоме), *ремигає, походжати* та ін. На цьому тексті показуємо використання коротких форм дієслова (*січем, вкида*), вчимося творити форми інфінітива. У польській мові дієслова відповідають на питання *co robić?*, що за звучанням дуже близьке до питання „що робить?”, тобто питання про третю особу однини. Вірш Павла Глазового може стати дуже доброю вправою для розрізнення форм доконаного і недоконаного виду дієслова, що також, виявляється, може бути проблемою. Слідкуючи за тим, як куми вареники варили, студенти вивчають 71 дієслово. Дієслово „їсти” з'являється в оригіналі в п'яти формах: *поїсти, з'їдаю, з'їсти, їмо, доїв*. Шукаємо інфінітив, нагадуючи про питання дієслова „що робити?": *поїсти, з'їдати, з'їсти, їсти, доїсти*. Що далі робити з усіма дієсловами, які студенти знайшли у тексті? На першому курсі (ми працювали в першому семестрі навчання) варто вибрати найчастіше вживані дієслова і поставити їх у теперішньому, минулому та майбутньому часі, вказати на форму доконаного і недоконаного виду, утворити наказовий спосіб. Наказовий спосіб дієслова вимагає постійної уваги: (він) *говорить* – (ви) *говоріть*, (він) *просить* – (ви) *просіть*.

Аналізуючи різні форми дієслів, шукаємо іменники, з якими їх можна поєднувати, дотримуючись теми кухні та їжі: варити (кого? що?) – *вареники, борці, юшку, кашу; сікти* – *м'ясо, цибулю, часник; наливати* (чого? або що?) – *води-воду, узвару-узвар, компоту-компот; ковтати* – *шматок м'яса, слину*. Я впевнена, що викладач, який запропонує студентам працю над цим віршем, зможе творчо підійти до теми.

Як домашнє завдання можна попросити студентів написати короткий твір на тему „Як зробити смачні вареники”, або „Використовуючи дієслова з вірша П. Глазового, напишіть, як приготуєте смачний обід / смачну вечерю”.

Пропоную ще кілька текстів, які можна використати, працюючи над темою „Українська кухня”.

БОРЩ

(за рецептом Олександра Зубрія [2])

Читати за 30 хвилин до обіду.

...Свині́нка на кісточці, жме́нька квасо́льки,
Грибо́чки, капу́ста, штук три барабо́льки,
Моркви́нка, буря́к, часничо́к і перчи́нка,
Листочо́к лавро́вий, укро́пу стеблі́нка,
Соло́дкого пе́рцю й селє́ри части́нка,
Петру́шечки трішки, та со́лі краплі́нка,
Од́на цибулі́нка й шмато́чечок са́ла,
Щоб злото́медально та стра́ва сі́яла,
А ще – помідоро́ри до́дати у го́рщик,
І вийде – смачню́щий украї́нський бо́рщик!
Тепє́р тре́ба взяти смета́ни гладу́щик,
Та ми́ску пампу́шок гаря́чих паху́щих.
Нали́ти в тарі́лку духмя́ную стра́ву,
За сма́ком до́дати смета́нку в припра́ву.
Та хлю́пнуть у ча́рочку грам п'ятдеся́т,
І в шлу́нок відпра́вить вогне́нний за́ряд.
Кря́кнути, ху́кнуть і два огіро́чки,
Що пе́ред обі́дом діста́ли ви з бо́чки,
Зжува́ти повільно. Й тепє́р вже, тихе́нько,
Хоч сли́на й клеко́че, та ви – помале́ньку,
Щоб ва́ше бажа́ння – сягну́ло зіро́к,
(Бо в шлу́нку – само́тньо вола́ огіро́к),
У ло́жку здоро́ву борщу́ набери́ть,
І райський некта́р той у рот поклади́ть...
Прожу́йте, смаку́ючи, й ні́жну пампу́шку
Вкуси́ть, як хижак - своєю́ здобич-звірю́шку.
І зно́ву процес із борще́м повто́рять -
Хай ві́чністю ста́не соло́дка мить!...
...Все, лю́бий чита́чу, кінча́ю свій твір,
Бо я вже від голо́ду – й сам на́че звір...

Олексій Катрич

НА ГОРОДІ [2]

Перший клас копає грядку,
сіє, садить по порядку
всю городину уряд:
баклажани, біб, буряк,
гарбузи, горох, гірчицю,

редьку, сою, моркву, мак,
перець, дині, кавуни,
кріп, петрушку, пастернак,
огірки і помідори,
кабачки і патисони,
і капусту, й бараболю,
і цибулю, і квасолю.
- Сієм, садим. Хай росте!
Ми городники на те.

Українська кухня немислима без сала. Але у Польщі сала не їдять так, як в Україні. Їдять тільки шкварки. Тому варто під час вивчення теми кухні говорити про сало. А може, й навчити співати пісню? Пропонована пісня не є легка з музичного боку, але настільки енергетична, що можна дати текст разом із відеозаписом [5].

Приспів:

Ой, ой, ой, ой, ти до душі припало,
Ой, ой, ой, ой, ти наше рідне сало,
Ой, закуски кращої немає,
Гей, наливай, душа співає!
Ой, ой, ой, ой, ти наше рідне сало,
Ой, ой, ой, ой, тебе не буде мало,
Ой, ой, з тобою наш народ гуляє,
Ой, душа співає.
Знов дорога повела
Від села і до села,
Де цвіте картопля на городі,
Де вкраїнське сало завжди в моді,
Сало їм, на салі сплю,
Бо я так його люблю,
От якби ще й салом укривався,
То як сир у маслі я б купався.

Приспів

Український талісман,
Віковичний наш талант,
Сало – символ сили і достатку,
Буде сало, буде все в порядку.
Хай кабанчики ростуть,
Хай багатство нам дають,
Щоб ми всі жили, як бочки в салі,
Щоб не знали горя і печалі. *Приспів*

Вірш Глазового „Українське сало” [6] варто прочитати з інших міркувань. Польські студенти часто паралельно з українською вивчають російську, а Павло Глазовий про сало пише по-російськи – українською. А як коментувати вірш – це завдання викладача, потрібно враховувати, в якій аудиторії читають вірш.

Над безмежним океаном
Лайнер проліта,
А в салоні дід старенький
Сало упліта.
Пахне салом українським
На увесь літак.
Підбігає стюардеса
І говорить так:
- Командір наш сало любить,
Он у нас – хохол.
Просіт он кусочек сала
Принесті на стол.
Настовбурчилися у діда
Вуса, наче дріт.
- Він не буде їсти сала, –
Відмовляє дід.
Вертається стюардеса
Через п'ять хвилин.
- А у нас любитель сала
Єсть ще один.
- А це ж хто? – старий питає.
- Наш второй пілот.
Он – хохол і любить сало.
Щирий патріот.
Дід серветкою утерся:
- Дівко чи мадам,
Він не буде їсти сала,
Повторюю вам.
Стюардеса пильно в очі
Дивиться йому.
- Як це так – не буде їсти...
Поясніть, чому.
Дід насупився сердито:
- Поясно, мадам.
Той і цей не будуть їсти
Тому, що не дам.
Українцям дав би сала,
А хохлам – не дам!

Наведемо ще зразки поетичної „української кухні”:

Іван Котляревський
ЕНЕЇДА[7]

Потім, з Дідоною обнявшись,
Поцілувались гарно в смак;
За рученьки біленькі взявшись,
Балакали то сяк, то так.
Пішли к Дідоні до господи

Через великі переходи,
Ввійшли в світлицю та й на піл,
Пили на radoщах сивуху
І їли сім'яну макуху,
Покіль кликнули їх за стіл.

Тут їли розніі потрави,
І все з полив'яних мисок,
І самі гарніі приправи
З нових кленових тарілок:
Свинячу голову до хрину
І локшину на переміну,
Потім з підливою індик;
На закуску куліш і кашу,
Лемішку, зубци, пугрю, квашу
І з маком медовий шулик.

І кубками пили слив'янку,
Мед, пиво, брагу, сирівець,
Горілку просту і калганку,
Кутивсь для духу яловець.

Степан Руданський
ВАРЕНИКИ-ВАРЕНИКИ![8]

Сидить москаль на прилавку,
Прищурює очі...
Так і знати: москалина
Вареників хоче.
Хоче бідний вареників,
То й ніщо питати!
Та тільки їх по-нашому
Не вміє назвати.
„Хазяюшка, галубушка! —
Став він говорити. —
Свари-ка мне вот энтаво!..”
„Та чоґо зварити?..”
„Да энтаво... как, бишь, ево
У вас называют?..”
Вот, что, знаешь... берут тесто,
Сыром накладывают...”
„Та бог його святый знає,
Що вам, служба, гоже!..
Тісто сиром накладывают...
То галушки, може?..”
„Не галушки, не галушки,
Я галушки знаю...”

Свари-ка мне, галубушка...
 Все, бишь, забываю...
 Уж с глаз долой, так с памяти!..
 Вот энтакой бес-то!..
 Да знаешь ли, энтак сыр-то,
 А на сыре тесто!.."

„Та бог його святий знає
 І добрії люди!..
 Сир у тісті?.. Хіба, може,
 Чи не пиріг буде?“

„Да не пирог, голубушка...
 Экая досада!..
 Да знаешь ли, туда масла
 Да сметаны надо!.."

А вона-то добре знає,
 Чого москаль хоче...
 Та чекає барабана,
 Заким затуркоче.
 Як почувла барабана...
 Слава тобі, боже!
 Та й говорить москалеві:
 „Вареників, може?.."

Аж підскочив москалина...
 Та ніколи ждати.
 „Вареники-вареники!“
 Та й пішов із хати.

У поданих текстах є безеквівалентна та фонова лексика, що містить у значенні національно-культурний компонент. Ця лексика розширить уявлення студентів про страви української кухні, але потребуватиме додаткового пояснення викладача. Треба звернути увагу і на діалектизми, стилістичну роль російського тексту в діалозі.

Активізація згаданих ключових лексем та інших тематично поєднаних назв продуктів харчування у такий творчий спосіб дасть змогу студентам, які вивчають мову, збільшити свій словниковий запас, повторити і закріпити багато граматичних явищ, зіставити українські та російські мовні одиниці з користю для себе, зрештою, підсилить мотивацію студентів дізнатися про культуру і побут українців більше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Що росте на городі (Бабусині казки) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://doshkolenok.kiev.ua/skazki-legendy/787-cho-roste-na-gorodi.html>
2. Фестиваль борщу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.borschfest.com/page/ua/poems/>
3. Мультфільм „Ходить гарбуз по городу” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.youtube.com/watch?v=eifWs60tv00>
4. Глазовий П. Як вареники варили кум і я [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://glazovyj.okis.ru/gu185.html>
5. Поплавський М. Сало [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.youtube.com/watch?v=DrCyUKEB1hY>

6. Глазовий П. Українське сало [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://glazovuj.okis.ru/gu137.html>
7. Котляревський. Енеїда. Ч.1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pysar.net/поему/Енејіда/Сзастына1.html>
8. Руданський С. Вареники-вареники! [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrcenter.com/Література/Степан-Руданський/23179-1/Вареники-варенікі>

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 15.02.2013

THE LEXEMES *BORSHCH*, *VARENYKY* AND *HORODYNA* IN PRACTICAL TEACHING OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Anna Hranyuk

*Adam Mickiewicz University in Poznan,
Institute of Ukrainian Studies,
Al. Niepodleglosci 4, room 12, 61-874 Poznan, Poland,
phone: +48 61 8651869
e-mail: airr@amu.edu.pl*

The article examines means of learning lexemes related to the theme of „Ukrainian cooking” through using poems.

Key words: Ukrainian as a foreign language, lexica identifying dishes and food products.

ЛЕКСЕМЫ *БОРЩ*, *ВАРЕНИКИ*, *ГОРОДИНА* В ПРАКТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Анна Хранюк

*Университет имени Адама Мицкевича в г. Познани,
Институт украинистики,
Аллея Неподлежности, 4, комн. 12, 61-874 Познань, Польша,
тел.: +48 61 8651869
эл. почта: airr@amu.edu.pl*

Рассмотрены способы изучения лексики к теме „Украинская кухня” с использованием поэтических приведений.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, лексика для обозначения блюд и продуктов питания.

УДК 811.161.2'243'373.46

ПРИЙОМИ СЕМАНТИЗАЦІЇ НОВОЇ ЛЕКСИКИ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА МАТЕРІАЛІ НАЗВ КОЛЬОРІВ)

Ірина Процик, Олена Бурковська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: iprotskyk@yahoo.com, olenochka444@ukr.net*

Розглянуто прийоми семантизації лексики на позначення кольорів на заняттях із чужоземцями. Проаналізовано особливості добору прийомів семантизації під час презентації кольороназв на різних етапах вивчення української мови як іноземної та запропоновано поступовість у використанні цих прийомів для збільшення ефективності засвоєння назв кольорів.

Ключові слова: прийоми семантизації нової лексики, лексика на позначення кольорів, кольороназва, ефективність семантизаційних прийомів.

Назви кольорів – це важливий пласт лексики, який допомагає чужоземцям пізнавати навколишній світ, сприймати ті реалії, які їх оточують, та спілкуватися. Лексику на позначення кольорів потрібно подавати на всіх етапах вивчення української мови як нерідної, зважаючи на специфіку семантизації нових слів на кожному з рівнів. У статті розглянуто особливості подання кольороназв на різних етапах вивчення української мови як нерідної та проаналізовано прийоми семантизації назв кольорів [2: 24–30].

Вивчення лексики в курсі української мови як нерідної здійснюють поетапно: 1) уведення нової лексики; 2) закріплення нової лексики; 3) повторення нового лексичного матеріалу. Дидактичні дії на цих трьох етапах допомагають іноземцям формувати мовленнєві навички та вміння.

Уведення нової лексики передбачає пояснення значення нових слів – семантизацію лексики. „Семантизацією називають процес і результат повідомлень таких відомостей про мовну одиницю, які дозволяють використовувати її в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності. Головною вимогою до навчальної семантизації є адекватність, тобто відповідність потребам того виду мовленнєвої діяльності, для здійснення якого необхідна ця мовна одиниця” [1: 91–92]. Для подання нової лексики в курсі української мови як іноземної використовують такі основні прийоми семантизації:

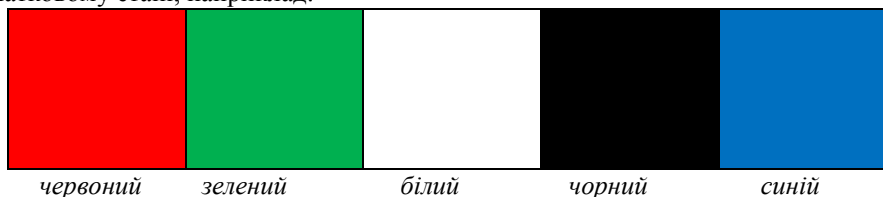
1. Пояснення значень слів через наочність.

Розрізняють три види наочності:

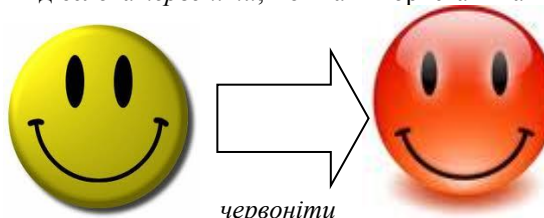
– **предметна** – безпосереднє демонстрування предмета та називання його. Наприклад, показуємо два однакових предмети різного кольору: *зелена ручка* – *оранжева ручка*. На основі зауважених відмінностей іноземці розуміють, що, демонструючи предмети, говоримо про колір. Можна також вказати на колір предметів, які є в аудиторії, та назви яких чужоземці уже знають, наприклад: *біла стіна, зелена дошка*;

– **зображальна** – демонстрування статичної наочності (малюнків, схем) чи динамічної наочності (відеоматеріалів, фільмів).

Пропонуємо іноземцям найпростіші зображення, показуємо нескладні відеоматеріали, що забезпечить ефективність використання цього прийому на початковому етапі, наприклад:



– **моторна** – демонстрування дії та називання її. Наприклад, у мові є дієслівні форми, які мають значення „набувати певного кольору, змінювати забарвлення”. Саме їх можна семантизувати з допомогою моторної наочності. Зокрема, демонструючи значення дієслова *червоніти*, можна використати такі малюнки:



Найкраще прийом наочності застосовувати на початковому етапі. Відомо, що близько 90% інформації про світ людина отримує через зорові відчуття та живе споглядання, 50% з яких запам'ятовує. Тому цей прийом ефективний для занять із іноземцями на різних етапах вивчення української мови як нерідної.

2. Використання опису.

Розрізняють три форми опису:

– **логічна дефініція** (визначення) – цей прийом використовують для основного та завершального етапів вивчення іноземної мови, коли чужоземці мають уже достатній словниковий запас, наприклад: *чорний* – колір вугілля, темний, темніший порівняно зі звичайним кольором; *жовтий* – який має колір золота, яєчного жовтка, соняшникового суцвіття;

– **тлумачення** (за допомогою словосполучення чи простого речення). Можна використати поєднання назви кольору, вираженої прикметником, із тими лексемами-іменниками, які містять ознаку цього кольору, наприклад: *Зеленого кольору є трава, ялина, а білого – сніг, молоко*;

– **коментар** – з допомогою цієї форми опису подаємо фонову лексику. Акцентуємо увагу на сталих словосполученнях, до складу яких входить кольороназва, що є постійним епітетом, наприклад: *червона калина* – один із символів України, символізує також красу дівчини.

3. Використання перерахування.

Цей спосіб ефективний для семантизування родо-видових зв'язків (ціле через частини або навпаки), наприклад: *колір – червоний, жовтий, зелений, синій*. Прийом демонструє принцип комплексності, допомагає чужоземцеві краще запам'ятати пласт лексики на позначення кольорів. Перерахування також варто використовувати для вивчення відтінків кольору, наприклад: *сірий – сивий, сизий, срібний*.

4. Вказівка на родове слово.

Приєм полягає у співвіднесенні слова з певною лексичною групою без коментування ознак, які відрізняють предмет, що названо цим словом, від предметів, названих іншими словами цієї ж групи. Його використовують під час одноразової семантизації, наприклад: *рожевий* – відтінок червоного кольору; *смарагдовий* – відтінок зеленого кольору.

5. Добір синонімів.

Використання синонімів є одним із найпоширеніших прийомів семантизації слів. Його застосовують тоді, коли іноземець уже знає інше слово, яке означає те саме, що й слово, яке пояснюють. Наприклад, чужоземцю уже відомий *оранжевий* колір (інтернаціоналізм; належить до кольорів веселкового спектра, тому його подають серед основних кольорів). Синонімом до назви цього кольору є *жовтогарячий*, тому його можна семантизувати з допомогою лексеми *оранжевий*. Інші приклади: *пурпуровий* – *темно-червоний*, *салатовий* – *світло-зелений*. Так іноземець вивчає нові лексеми, розширюючи та збагачуючи свої знання кольорів української мови.

З допомогою синонімів можна також пояснити фразеологізми, у складі яких є кольороназви, наприклад: *рожеві мрії* – нездійсненні мрії, *пустити червоного півня* – підпалити, *золоті спогади* – дорогі, важливі спогади. Таку семантизацію застосовують на основному та завершальному етапах вивчення нерідної мови.

6. Добір антонімів.

Використовуючи цей прийом, треба пам'ятати про багатозначність і наводити приклади антонімів, які семантизують у тому ж контексті, в якому вводиться нове слово. На початковому етапі вивчення мови можна подати приклад пари кольороназв *чорний* – *білий*, де кольори протиставляються не лише в конкретному прямому значенні (колір крейди, молока – колір вугілля, сажі), але й у переносному, пор.: *чорна заздрість* – *біла заздрість*. Ефективно добирати антоніми для розкриття символічного значення кольорів (цей прийом семантизації практикують на заняттях із чужоземцями основного та завершального рівнів). Так, словами із пісні „*Червоне – то любов, а чорне – то журба*” ілюструють, що назви кольорів набувають антонімічного значення, адже символізують протилежні поняття.

7. Вказівка на словотвірну цінність слова.

Вказівка на словотвірну цінність слова як семантизаційний прийом можна використовувати на всіх етапах вивчення мови як нерідної, навіть на початковому. Особливо бажано його застосовувати в групах філологічного профілю, бо це розвиває здібності мовного здогадування і допомагає значно розширити потенційний словниковий запас іноземця.

Цей прийом семантизації має три форми:

- **повідомлення чужоземцям словотвірного значення** – можна навести приклади суфіксів, вказують на неповноту ознаки, наприклад, *-уват(ий)*, *-ав(ий)*, *-аст(ий)* і вказати, що всі назви кольорів із цими суфіксами набувають такого ж значення: *зеленавий*, *білявий*, *жовтуватий*, *рудуватий*, *червонястий*;

- **вказівка на словотвірний ланцюг** – ця форма ілюструє, що саме прикметник є носієм кольору і всі інші частини мови словотвірного ланцюжка з ознакою цього кольору семантично поєднані, наприклад: *білий* – *білити* – *білило*; *червоний* – *червоніти* – *почервоніти* – *почервоніння*. Таким способом іноземцеві простіше та ефективніше вивчати та запам'ятовувати не лише назви кольорів, а й похідні, утворені на їхній основі;

- **вказівка на морфемний склад слова** – поділ слова на морфеми дає змогу вичленувати корінь як ядро лексичного значення – носій назви кольору. Наприклад: *по + жовт + і + ти, жовт + о + гар + яч + ий*.

8. Вказівка на внутрішню форму слова.

З допомогою цього прийому можна семантизувати назви похідних кольорів. Його вживають тоді, коли є лексеми з яскраво вираженою внутрішньою формою, наприклад: *вишневий* – колір вишні, *малиновий* – колір малини, *кавовий* – колір кави.

9. Використання контексту.

Прийом полягає в тому, що нове слово подають у такому контексті, який дає змогу іноземцям здогадатися про значення цього слова, наприклад: *небо голубе, а трава ... (зелена); волошка синя, а мак ... (червоний)*.

10. Використання однослівного перекладу.

Найчастіше переклад використовують під час одноразової семантизації, коли пояснюють значення слова, необхідного для рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання). У лінгводидактиці поширена така точка зору, що переклад необхідний там, де неможливі інші прийоми семантизації. Перекладають рідною мовою іноземця або ж використовують мову-посередник, наприклад: *червоний – read (англ.), білий – biały (пол.), жовтий – желтый (рос.)*.

11. Тлумачення чужою або українською мовою.

Тлумачення є одним із найпоширеніших прийомів семантизації. Прихильники вивчення мови без застосування перекладу використовують тлумачення нових слів мовою, яку вивчають іноземці, в усіх випадках, коли неможливо застосувати наочність. У поодиноких випадках (коли слово безаквівалентне чи обсяг понять у рідній та чужій для іноземця мові не збігаються) можна використати тлумачення рідною для іноземця мовою. Тлумачення значень мовою, яку вивчають іноземці, принесе максимальну користь слухачам на основному та завершальному етапах. Найкраще цим прийомом пояснювати назви відтінків кольору, бо їх неможливо описати одним словом (хіба що дібрати синонім), наприклад: *жовтогарячий* – жовтий з червонуватим відтінком, який має колір апельсина, моркви.

У практиці найчастіше використовують комплекс семантизаційних прийомів. Основними лінгводидактичними вимогами до семантизації нових лексичних одиниць є: 1) науковість; 2) відповідність конкретним умовам навчання (ефективність прийомів семантизації у певній ситуації); 3) функціональність (як слово функціонує з іншими одиницями).

Аналіз семантизаційних прийомів дає змогу визначити поступовість їх використання під час презентації кольороназв у курсі української мови як іноземної.

Першим і найефективнішим є прийом наочності (на початковому етапі до нього вдаються насамперед). Далі кольороназви вводять у словосполучення, для ілюстрування яких демонструють зображення предметів, наприклад: *зелений олівець, чорна спідниця*. Також можна використати поєднання назви кольору, вираженої прикметником, із тими лексемами-іменниками, які містять ознаку цього кольору, наприклад: *небо – голубе, земля – чорна* (прийом тлумачення за допомогою словосполучення).

Наступним етапом є введення цих словосполучень до складу елементарних речень, найкраще в репліки діалогів:

– *Якого кольору твоє пальто?*

– *Моє пальто червоне.*

Щоб продемонструвати, як кольороназви функціонують у контекстах у різних значеннях, подають цитати з творів українських письменників, насамперед приклади, в яких лексеми на позначення кольору вжито в прямому значенні:

*Спитай **синє** море.
Воно знає, де мій милий,
Де його носило,
Воно скаже, синє море,
Де його поділо (Тарас Шевченко).*

Далі доречно навести приклади вживання кольороназв у словосполученнях та реченнях, де вони набувають переносного значення, наприклад: *Студить Ваша душа **фіолетовим і голубим**...* (Оксана Забужко).

Варто також подати фразеологізми, в яких функціонують кольороназви, розкрити їхнє значення та пояснити, на основі яких асоціацій утворились ці стійкі сполучення слів, наприклад: *пустити **червоного півня*** – підпалити. На рівні зорових відчуттів вогонь асоціюється із червоним кольором, тому півень у фразеологізмі саме червоної барви. Потім треба навести приклади вживання фразеологізмів у реченнях, наприклад: ***Чорна** кішка пробігла між ними і сполохнула той лад, який досі був (Панас Мирний).*

Не варто забувати, що в представників різних націй той самий колір може викликати різні асоціації. Тому потрібно звернути увагу іноземця на такі відмінності у сприйнятті кольорів. Проілюструвати специфіку рецепції кольороназв можна таким жартівливим прикладом:

*Маленький хлопчик уперше бачить весілля.
– Чому ця пані в такій довгій **білій** сукні? – питає він.
– Бо вона виходить заміж. **Білий** колір символізує чистоту, радість, щастя, – каже мати.
– Але зверни увагу, синку, що її майбутній чоловік весь у **чорному**, – додав батько.*

Кольори також можуть викликати власні асоціації в кожній людині, індивідуальні образи. Тому, коли іноземець читатиме твори письменників, в яких найяскравіше відображено специфіку авторського сприйняття, він повинен звернути увагу на індивідуально-авторську символіку кольороназв, наприклад:

*На **рожево** сміються таксі,
На **чорняво** ридають каштани (Роман Скиба).*

Назви кольорів в українській мові передано переважно прикметниками, проте потрібно також наголосити іноземцям на тому, що в мові функціонують і слова інших частин мови, які мають сему кольору і які утворено від прикметникових основ, наприклад: *чорніти, зелень, синява, жовто*.

*І **голубінь** така, що й голуби,
Хоч білі, **голубіють** над льонами (Андрій М'ястківський);
Сумуючі очі, підведені боязко **синню**... (Станіслав Конак)*

Іноземцям також необхідно подати інформацію про складні слова, одна з частин яких є назвою кольору (*чорнобровий, червонощокий*) або обидва корені – кольороназви (*жовто-зелений, темно-синій*). Цікавими для іноземців будуть також відомості про власні назви (топоніми, гідроніми, антропоніми), які етимологічно пов'язані з назвами кольорів, проте на сучасному етапі втратили зв'язок із ними, наприклад: *Чорне море, Біла Церква, Білокур, Сивоус, Чорновіл, Еллан-Блакитний*.

Цікавими для іноземців будуть прислів'я, приказки, загадки, які містять у своєму складі назви кольорів, наприклад: *І чорна корова біле молоко дає; Червоне коромисло через річку повисло.*

Серед творчих завдань, які рекомендують виконати чужоземцям для закріплення лексики на позначення кольорів, є написання есе, в яких можна поділитись враженнями від перегляду картин художників, наприклад, полотна Івана Труша „Настурці”, Олекси Новаківського „Юрський собор”, Катерини Білокур „Квіти за тином” чи книжкових ілюстрацій, наприклад, Олени Кульчицької, Софії Караффи-Корбут, Едварда Козака, а також відвідин мистецьких виставок чи експозицій музеїв тощо.

Нову лексику на позначення кольорів іноземці опановують на всіх етапах вивчення української мови як нерідної. Щоб забезпечити ефективність засвоєння кольороназв, необхідно вдало дібрати прийоми семантизації нових лексем та запропонувати комплекс завдань для їхнього закріплення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Методика / [под ред. А. А. Леонтьева]. – М.: Русский язык, 1988. – 180 с.
2. Процик І. Презентація нової лексики в лінгводидактиці для чужоземців / Ірина Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 24–30.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 15.02.2013

NEW VOCABULARY SEMANTIZATION METHODS IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE BASIS OF COLOUR TERMS)

Iryna Protsyk, Olena Burkovska

*Ivan Franko Lviv National University,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: iprotsyk@yahoo.com, olenochka444@ukr.net*

The article considers methods of semantization of lexical units denoting colours in teaching foreign students. It analyses the peculiarities of selecting methods of semantization when representing colour terms during different stages of learning Ukrainian as a foreign language. It suggests a sequence of applying these methods for increased learning effectiveness.

Key words: new vocabulary semantization methods, lexical units denoting colours, colour terms, semantization methods effectiveness.

**ПРИЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ
В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ ЦВЕТА)**

Ирина Процик, Елена Бурковская

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: iprotsky@yahoo.com, olenochka444@ukr.net*

Рассмотрены приемы семантизации лексики для обозначения цвета на занятиях с иностранцами. Проанализированы особенности отбора приемов семантизации при презентации названий цвета на разных этапах обучения украинскому языку как иностранному и предложена последовательность в использовании этих приемов для увеличения эффективности усвоения названий цвета.

Ключевые слова: приемы семантизации новой лексики, лексика для обозначения цвета, названия цвета, эффективность приемов семантизации.

УДК 811.161.2'243'373.21:378.016

ОНОМАСТИКА ЄВРОПИ, АЗІЇ ТА АФРИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Галина Бойко

*Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов,
вул. Карпінського, 2, кімн. 301, 79013 Львів, Україна,
тел.: 032 258 27 53
ел. пошта: galbojko@gmail.com*

Досліджено загальні ознаки ономастичного простору та особливості вживання власних назв Європи, Азії та Африки на заняттях з української мови як іноземної. Розкрито комплекс актуальних лінгводидактичних проблем, пов'язаних з відбором топонімічних одиниць. Показано сучасний стан використання топоніміки в лінгводидактиці, її практичну цінність, а також визначено активність вживання певної групи топонімів у ситуаціях мовного спілкування. Наведено приклади топонімічних одиниць, відібраних за екстралінгвістичним принципом, які є актуальними для сучасного представника населення Європи, Азії та Африки.

Ключові слова: ономастичний простір, топоніми, лінгводидактична проблема, екстралінгвістичний принцип, українська мова як іноземна.

Мова твориться роками, століттями, з певних причин вона зникає і знову відроджується, але завжди залишає по собі слід – це назви гір, річок, місцевостей як красномовні свідки історії. Особливо показовими щодо цього є топоніми (географічні назви). Вони пов'язані з певною територією, її історією. Ця їхня особливість дає змогу через віки донести до сучасності історичні події, часто не засвідчені в історичних документах, допомагає встановити давнє розселення народів, територію їхнього поширення, особливості побуту, виробничих занять тощо. Так, порівнюючи запаси ономастичної лексики, засвідченої у стародавніх писемних пам'ятках, із запасами в документах пізніших і сучасних, можна констатувати зміну в словниковому складі мови, встановити закони її розвитку, з'ясувати історію слів, їхню початкову форму, зв'язки з мовами інших народів тощо. Отже, вивчення ономастичної лексики має практичне і теоретичне значення. Саме тому історики пильно прислухаються до висновків лінгвістів, які займаються ономастологією, зокрема топонімікою [4: 3–9].

Ономастика є важливим носієм країнознавчої інформації, необхідної для вивчення української мови в іншомовній аудиторії. Потреба донести значення топонімів до чужоземців вимагає ретельної підготовки. Вивчення семантики слів має вагомий значення для розуміння мови, а роз'яснення топонімів додає довершеності загальному процесу навчання. Окрім того, якщо мовний матеріал взято з творів відомих українських письменників і на його основі вивчають лексику, то опановують і стиль творів, і творчість самого автора, що дуже важливо для іноземців.

Ономастичну лексику вивчає окремий розділ лексикології (грец. λέξις – слово, λέξικός – словесний) – *ономастологія*, її ще називають *ономастикой* (гр. ονομαστική – мистецтво давати імена), що розглядає власні імена і назви, їхні відмінності від загальних положень та функціонування. Виділяють кілька відгалужень ономастології,

серед яких є *топоніміка* (гр. *τοπος* – місце, *ὄνομα* – ім'я), об'єктом вивчення якої є власні географічні назви. З топоніміки виділилася самостійна наука – *гідроніміка* (від грец. *ὕδωρ* – вода), яка досліджує назви рік, озер, морів, океанів. Окремі групи топонімів мають свої назви шляхів, сполучень – *дромоніми*, населених пунктів – *ойконіми* та ін. [1: 189]. Топонімічні дослідження велися з античних часів. Як сучасна наука топоніміка сформувалась у I половині XIX ст.

Власні географічні назви є словами, і вже тому вони входять до лексичного складу мови. Зв'язки топонімів з іншими словами виявляються і в їхньому кореневому складі, і в будові, і в граматичних ознаках. Історично всі топонімічні назви утворені від загальних слів – прямо або через посередництво певних власних назв, які виникли на базі загальних назв. Дослідник К. К. Цілуйко твердить, що топонімічні назви не становлять „окремого царства” [2: 171]. Топонімічні назви, як і особові імена людей, мають ряд істотних відмінностей від інших лексичних груп, що дає змогу говорити про певну автономність назв всередині словникового складу мови. Географічні назви – явище насамперед суспільне. Вони не могли з'явитися самі по собі. „Навіть якщо назви вказують на ознаки об'єкта, то відбір цих ознак зумовлений тільки інтересами суспільства”, – зазначає В. А. Ніконов [1: 43]. Тільки з опорою на історію можна досліджувати топоніми, в яких відбито природні особливості об'єктів, діяльність людей, назви народів, племен, імена видатних людей, народні звичаї тощо [3: 28].

Назви оточують нас всюди, де б ми не були. Без перебільшення можна сказати, що ми живемо у світі географічних назв. На їхнє довге існування, багато з них існують тисячоліттями, вказує багато вчених. Вимирають народи, зникають мови, а назви продовжують жити, хоч з часом може змінюватися звучання, написання, а іноді і змістове наповнення. Таким чином, нові покоління використовують назви, не знаючи ні мови, якою вони створені, ні їхнього первинного значення. Допитливий людський розум не міг миритися з таким становищем, і люди з давніх часів прагнули зрозуміти назви та імена, які їх оточували. В останні десятиріччя в лінгводидактиці почали виділяти особливий напрям, який передбачає вивчення мови в тісному взаємозв'язку з культурою народу, – лінгвокраїнознавство. Ця наука забезпечує вирішення цілого ряду проблем, особливо адекватного розуміння тексту. Саме тому лінгвокраїнознавство є лінгвістичною та дидактичною основою для перекладу.

Метою цього дослідження є визначення загальних принципів відбору топонімічних одиниць для вивчення на заняттях з української мови як іноземної.

Насамперед варто зосередити увагу на географічних назвах тих країн, представники яких є в студентській аудиторії. Більшість сьогодні складають африканці, на другому місці – студенти з країн Азії, а найменше є вихідців з Європи.

На заняттях з української мови необхідно детально обговорити назви тих країн, з яких приїхали студенти, а також вивчати національні звичаї, традиції, свята, готувати розповіді про відомих діячів.

Кожен текст, пропонований студентам, повинен містити різноманітну інформацію, важливі факти з минулого та сучасного, які можуть бути цікавими для студентів усіх вікових груп та національностей.

Текст

Африка

Назва *Африка* набула поширення на Заході завдяки римлянам, які використовували назву *Africa terra* „земля Афри” (множина, або в однині *Афеп*) для

найменування північної частини материка, а також провінції Африки з її столицею **Карфагеном**, що розташована в теперішньому Тунісі. Афрі були можливо берберським плем'ям, яке жило в Північній Африці поблизу Карфагена. Назва *Afer* може бути пов'язана з фінікійським *`afar* – „пилюка” (також трапляється в багатьох семітських мовах). Значення античної назви *Africa* пов'язують з латинським словом *aprica*, що означає „сонячний”; з грецьким словом *aphrike*, що означає „без холоду”. Цю гіпотезу запропонував історик **Лев Африканський** (1495–1554), який припустив, що грецьке слово *phrike* (*φρίκη* – холод і жах) у поєднанні із заперечним префіксом *a-* вказувало на землю, вільну від холоду і жаху. Але оскільки появу звука [ph] на місці звука [f] в грецькій мові датують приблизно десятистоліттям, то малоімовірно, що це справжнє походження назви **Африка**.

В античні часи Африкою називали землі, що простягались на захід від Єгипту, а назву *Азія* використовували для позначення Малої Азії і земель на схід від неї. Спочатку Єгипет і Левант мали невизначений статус між Африкою та Азією, хоча як частину Перської імперії їх інколи включали до Азії. Вперше окреслив межу між цими двома континентами географ **Птолемей** (85–165), провівши головний меридіан через **Александрію** і зробивши **Суецький перешийок** та **Червоне море** межею між Азією та Африкою.

Завдання до тексту

1. Коментар до тексту.

Римляни, -ян, мн. (одн. римлянин, -а, ч.; римлянка, -и, ж.) – громадяни давньої Римської держави. Жителі (мешканці) міста Рима.

Карфаген – стародавнє місто в Північній Африці, руїни якого розташовані за 16 км на північ від міста Туніс у Тунісі), в давнину – самостійне місто-держава.

Лев Африканський (лат. *Joannes Leo Africanus*, італ. *Giovanni Leone l'Africano*, до хрещення – ал-Хассан бин Мухаммед ал-Ваззан (араб. *الوزان محمد بن الحسن*) – арабський географ і мандрівник (1488–1554 рр.).

Птолемей – **Клавдій Птолемей** (грец. *Κλαύδιος Πτολεμαῖος*) – давньогрецький вчений, математик, астроном, географ, астролог (близько 87–165 рр.), твори якого мали великий вплив на розвиток астрономії, географії та оптики.

Александрія – **Александрія Єгипетська** (араб. *al-Iskandariyya*; копт. *Rakotē*; грец. *Ἀλεξάνδρεια*; єгип. араб. *اسكندرية* – *Eskendereyya*) – головний порт і друге за величиною та економічним значенням місто Єгипту на західному березі дельти річки Ніл, розташоване між Середземним морем та озером Мар'ют. Назване на честь свого засновника Олександра Македонського, засноване в 332–331 рр. до н. е. Площа міста становить 2 300 км.

Суецький перешийок – сполучає Азію (Синайський півострів) і Африку. Відокремлює Червоне море на півдні від Середземного на півночі, мінімальна відстань між морями становить 116 км. Перешийок – це піщані і кам'яністі пустелі, майже позбавлені рослинності. Низини перешийка займають солончаки та солоні озера, найбільшим з яких є Велике Гірке озеро. Природних джерел прісної води немає. У 1869 р. на перешийку було споруджено Суецький канал.

Червоне море (араб. *البحر الأحمر* – *Bahr el-Ahmar*) – частина Індійського океану між Африкою і Аравійським півостровом; Баб-ель-Мандебською протокою й Аденською затокою сполучене з океаном. На півночі має Синайський півострів, затоку Акаба і Суецьку затоку, з якої прямує Суецький канал.

2. Вивчення нових слів, складання словника

Українська	Англійська	Французька
материк	mainland	territoire continental
столиця	capital	capital
провінція	province	province
плем'я	tribe	tribu
суперечливий	contradictory	contradictoire
античний	antique	antique
межа	limit	limiter
меридіан	meridian	m?ridien
берег	shore	rivage
площа	area	zone
затока	bay	baie
континент	continent	continent
перешийок	isthmus	isthme

3. Робота з картою. Необхідно залучати студентів до активного спілкування й обговорення місця знаходження цього материка чи країни.

4. Читання окремих інформативних фраз.

5. Складання плану та записування основної інформації.

6. Виконання вправ:

1. До поданих слів доберіть антоніми: північний, жити, пов'язаний, близько, багато, холодний, сонячний, жадливий, захід, малий, перший, вузький, високий.

2. Напишіть слова у правильному відмінку, зверніть увагу на прийменники.

Зразок: *Захід – на Заході*

Північна частина – для

Столиця Карфаген – з / зі

Північна Африка – у

Грецька мова – в

Вільна земля – на

Холод і жах – від

3. Утворіть словосполучення, поєднавши слова з різних частин:

північна	вода
грецьке	джерела
античний	озера
прісна	пустелі
природні	відстань
солоні	термін
піщані	слово
мінімальна	частина

4. Ознайомлення із назвами країн Африки. Зосередження уваги на окремих назвах.

Алжир, Ангола, Бенін, Ботсвана, Буркіна-Фасо, Бурунді, Габон, Гамбія, Гана, Гвінея, Гвінея-Бісау, Джибуті, Екваторіальна Гвінея, Еритрея, Ефіопія, Єгипет,

Замбія, Зімбабве, Кабо-Верде, Камерун, Кенія, Коморські острови, Конго (ДРК)ю, Конго, (РК), Кот-д'Івуар, Лесото, Ліберія, Лівія, Маврикій, Мавританія, Мадагаскар, Малаві, Малі, Марокко, Мозамбик, Намібія, Нігер, Нігерія, Південно-Африканська Республіка, Південний Судан, Руанда, Сан-Томе і Принсіпі, Свазіленд, Сейшельські Острови, Сенегал, Сомалі, Судан, Сьєрра-Леоне, Танзанія, Того, Туніс, Уганда, Центральноафриканська Республіка, Чад.

5. Прослуховування коротких розповідей чужоземців про свою країну. Зіставлення розповідей студентів з інформативними повідомленнями.

Ангола. Назва *Ангола* походить від слова *ngola*, що означає „титул”, який використовував монарх у доколоніальному королівстві Ндонго.

Єгипет. Сучасна європейська назва країни походить від давньогрецької *Αἴγυπτος* (Айгюптос). Стародавні єгиптяни називали свою країну *Та-Кемет* „чорна земля” або *Кемет* „чорна”, протиставляючи землю родючої долини червоним піскам пустелі. Сучасна назва країни арабською мовою звучить *Міср* (араб. مصر), що означає „поселення”. Єгипет виник в районі річки Ніл. Спочатку було два Єгипти – Верхній Єгипет і Нижній Єгипет. У 3000 р. до н. е. цар Верхнього Єгипту Міна об'єднав Єгипет і утворив державу зі столицею Мемфіс.

Нігерія. Країна отримала свою назву за назвою найбільшої ріки – Нігер.

Конго. Назва країни походить від назви колишнього королівства Конго, яке отримало назву від народу баконго.

Кот-д'Івуар (франц. Cote d'Ivoire – Берег Слонової Кістки). Названа у зв'язку з торгівлею в регіоні слоновою кісткою. За аналогією інші ділянки африканського берега були названі *Зерновий берег*, *Золотий берег* і *Рабський берег*.

Марокко. Назва походить від назви міста *Marakesh* (оригінальна назва Al Maghreb al Aqsa), яка означає „найдавший Захід”.

Малі. Назва походить від назви стародавнього королівства Західної Африки, на території якого розташована значна частина сучасної країни. Слово *Малі* мовою мандінка та бамана означає „бегемот”.

Туніс. Назва країни походить від назви столиці Туніс, яка, ймовірно, пов'язана з іменем фінікійської богині Таніт або давнього міста Тінес; а також встановлюють зв'язок з берберським коренем *-ens-* „лежати”.

6. Вивчення правил та виконанням граматичних вправ, наприклад:

Вправи:

1. Перепишіть речення, розкриваючи дужки і ставлячи, де потрібно, велику літеру й лапки. Поясніть правопис власних назв.

1) Кожен народ має свого національного генія: в (А, а)нглії це – (В, в)ільям (Ш, ш)експір, у (П, п)ольщі – (А, а)дам (М, м)іцкевич, у (Р, р)осії – (О, о)лександр (П, п)ушкін. (У, у)країна також має свого генія – (Т, т)араса (Ш, ш)евченка, який з 1845 до 1847 року працював в (А, а)рхеологічній (К, к)омісії при (К, к)іївському (У, у)ніверситеті.

2) Александрія – головний порт і друге за величиною та економічним значенням місто (Є, є)гипту на (З, з)ахідному березі дельти ріки (Н, н)іл, розташоване між (С, с)ередземним морем та озером (М, м)ар'ют. Місто розташоване на (П, п)івночі країни. Назване на честь свого засновника – Олександра (М, м)акедонського.

2. Розкриваючи дужки, запишіть подані назви з великої чи малої літери. Вибір літери обґрунтуйте правилом.

(С, с)ейшельські (О, о)строви, (П, п)івденно-(А, а)фриканська (Р, р)еспубліка, (П, п)івденний (С, с)удан, (П, п)ерська (З, з)атока, (К, к)оморські (О, о)строви.

3. Від поданих слів утворіть іменники – назв осіб за територіальною ознакою.

Зразок: *Україна – українець, українка, українці.*

Африка, Ангола, Єгипет, Нігерія, Туніс, Малі, Конго, Марокко, Судан, Камерун.

4. Утворіть прикметники від власних назв. Зверніть увагу на зміни приголосних при додаванні суфікса -ськ(ий).

Зразок: *Росія – російський*

Європа, Африка, Азія, Туніс, Малі, Туркменістан, Китай, Єгипет, Греція, Прага, Україна, Лівія, Нігерія, Бурунді, Габон, Гамбія, Гана, Гвінея.

5. Поставте наголос у власних назвах.

Текст

Азія

Найбільш ймовірно, що назва *Азія* походить від давньоасирійського слова *асу* „схід”. У ранні часи ця назва стосувалася лише маленького регіону, відомого сьогодні як Анатолія (частина Туреччини). Пізніше її почали використовувати для позначення набагато більшої території, з якою пов’язують сьогодні. Можна тільки припускати, що найбільш можливим є походження назви *Азія* від семітського кореня *asi*, що означає „сходження” чи „світло” (відносно сонця), тобто назва *Азія* означає „Східна земля”.

Країни Азії: Азербайджан, Афганістан, Бангладеш, Бахрейн, Бруней, Бутан, В’єтнам, Вірменія, Грузія, Ємен, Ізраїль, Індія, Індонезія, Ірак, Іран, Йорданія, Казахстан, Камбоджа, Катар, Китай, Киргизія, Кіпр, КНДР, Кувейт, Лаос, Ліван, Малайзія, Мальдіви, Монголія, М’янма, Непал, Об’єднані Арабські Емірати, Оман, Пакистан, Республіка Корея, Саудівська Аравія, Сирія, Сінгапур, Східний Тимор, Таджикистан, Таїланд, Туреччина, Туркменістан, Узбекистан, Філіппіни, Шрі-Ланка, Японія.

Азербайджан. Назва *Азербайджан*, точніше *Азарбайджан* (араб. *أذربايجان*), є арабізованою формою від класичної перської *Ādarbādagān* (*Ādarbāyagān*) (порівняймо з вірм. *Արտադան*, з грец. *Ἀτροπατήνη*). Ймовірно, походять від імені останнього ахеменідського сатрапа Мідії Атропат (*Āturpāt*), який уперше в 320 р. до н. е. створив у північній частині Мідії незалежну державу. Назву *Āturpātākān* утворено за допомогою середньоперського патронімічного суфікса *-akān* від імені *Āturpāt* чи Іран. Слово *Āturpāta* буквально означає „захищений (святим) вогнем”. Після завоювання Ірану Арабським халіфатом в VII–VIII ст. топонім *āturpātākān* під впливом арабської мови трансформувався в Азарбайджан (араб. *أذربايجان*). Існує також версія, що Азербайджан є отюрченою формою зарабізованого перського топоніма *zarbdagn* (Азар – „вогонь”; *bdag* – „місце відправлення культу” або „країна вічного вогню”), що може бути пов’язано із зороастрийськими храмами вогню в цьому регіоні.

В’єтнам. Назва країни *В’єтнам* (в’єтн. *越南*) складається з двох слів: *Viêt*, що означає „в’ється”, і *Nam* „південь”, тобто „країна в’ється на Півдні”. Є калькою китайської назви *Юенань*, де *юе* означає „в’ється”, і *нань* „південь”.

Йорданія. За назвою річки Йордан, яка походить від гебрейського і ханаанського кореня *ṯṯ* (*urd*) „спуск” (до Мертвого моря). Ріка Йордан є частиною кордону між Йорданією та Ізраїлем. Назва Трансйорданія походить від *trans* „через

або за”, тобто на схід від ріки Йордан. Назва Урдун – це транслітерація арабської назви країни Йорданія.

Казахстан. Назва утворена від тюркського слова *Qazaq* „вільна людина, авантюрист, шукач пригод, бурлака” з допомогою перського суфікса *-stān* „земля”, тобто буквально означає „земля казахів”.

Китай. Походить від назви племені (кит. 契丹) киданів, які правили в північному Китаї. Назва *Catai* на позначення цього регіону Китаю ввів Марко Поло на протигагу південному Китаю – Манджі (кит. 蠻子 „південні варвари”; кит. 中国 (Zhong Guo) – центральний народ). Назва європейськими мовами, а саме англійською, французькою, німецькою *China*, італійською *Cina*, фінською *Kiina* – походить з перської мови *Cin* (перс. چین). Популяризував цю назву в Європі Марко Поло у 1555 р. Походить із санскриту *Cīnāh*, ймовірно, від назви династії Цінь (221 р. до н. е. – 206 до н. е.), хоча слово використовували і раніше. Стародавні греки та римляни називали жителів Китаю *Cerpes* (грец. Σηρες). Це слово походить від китайського 丝 „шовк”. Латинське слово *sēricā* теж означає „шовк”.

Туреччина (Trkiye) – земля турків. Назва поширилася на колишні візантійські землі, завойовані турками-сельджуками. Уперше назву *тюрк* застосували в 177 р. до н. е. китайці щодо народів, які жили на південь від Алтаю та в Середній Азії. Слово *тюрк* або *турук* як екзонім зафіксований в давньотюркській рунічній писемності (орхоно-енісейська писемність) в добу Тюркського каганату в Центральній Азії (близько VIII ст. н. е.). Суфікс *-iye* може бути латинського *-ia*, арабського *-iyye* або турецького *-iye* походження, що означає „власник”. Слово *Рум* (курд. رۆم) походить від назви Румського султанату, малоазійської держави XI–XIV ст. Словом *Рум* називали спочатку Римську, а потім Візантійську імперію (пор. найменування греків Криму – уруми). Згодом перси дали цю назву всьому регіону, в якому жили тюрки.

Текст

Європа

Слово *Європа* стосувалось тільки маленької області на території сучасної Фракії в Туреччині. Згодом ця назва стала означати цілу частину світу. Остаточна етимологія грецького слова *Europa* невідома. Європа, за іншим варіантом правопису *Европа*, названа за ім'ям героїні давньогрецької міфології доньки фінікійського короля Агенора Європи, фінікійської царівни, викраденої Зевсом і відвезеної на Крит. Походження цього імені, як вважає французький лінгвіст П. Шантрен, невідоме. Найпопулярніші в сучасній літературі етимологічні гіпотези були запропоновані ще в античності (поряд з багатьма іншими), але є суперечливими. За однією із версій, назва *Європа* походження від грецьких коренів *еври-* та *опс-* „широкоока”. Згідно з лексикографом Гезихієм, назва *Європа* означає „країна заходу”, або „темна”. Найбільш можливим вважають походження від семітського кореня *Ereb*, який означає „темрява” чи „захід” стосовно західного розташування території відносно Месопотамії, Левантійського узбережжя, Анатолії та Босфору. Таким чином, слово *Європа* означає „Земля заходу сонця”, чи „Західна земля”.

Країни Європи: Австрія, Албанія, Андорра, Бельгія, Білорусь, Болгарія, Боснія і Герцеговина, Ватикан, Велика Британія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Люксембург, Македонія, Мальта, Молдова, Монако, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Росія,

Румунія, Сан-Марино, Сербія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Україна, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Чорногорія, Швейцарія, Швеція.

Білорусь. Стародавня назва країни *Біла Русь* – однієї з областей Великого Князівства Литовського (поряд з Чорною та Червоною). Кольори відповідають сторонам світу (чорний або синій – північ, червоний – південь, білий – захід, зелений – схід, жовтий – центр) в монгольській і татарській культурі, що, очевидно, могло вплинути на виникнення назви цієї землі. Існують і менш ймовірні гіпотези, зокрема про так звану *Балтську Русь* (балт. *балт* означає „білий”) і *Білу Русь*, тобто „вільну” від монголо-татарської навали.

Греція. Слово *Греція* має латинське походження і в грецькій мові не використовувалося. Спочатку це була назва області в південній Фессалії – Фтіотиде, але поступово вона поширилася на всю Грецію.

Самі греки називали свою країну *Еллада* (грец. *Ελλάδα*). З прийняттям назви *еллін* як загальної для найменування всіх греків, Еллада стала назвою для всієї материкової Греції, а потім і всієї Греції, включаючи архіпелаги, острови та області в Малій Азії (на противагу історичній Великій Греції, розташованій в Південній Італії). Сьогодні в Греції назва *Еллада* є офіційною самоназвою, а слова *грек* або *Греція* (лат. *Grecus, Greek, Graecus*) не визнає населення, їх вживають лише в спілкуванні з іноземцями.

Молдова. Назва походить від назви ріки Молдова (територія Румунії), що означає „відкрита яма – спосіб видобутку корисних копалин за допомогою води”.

Польща. Земля полян, територія племені полян (*Polanie*). Коли поляни сформували єдину Польщу в X ст., це ім'я також почали використовувати для позначення всієї польської держави. Назва *Польща* (*Polska*) відбивала обидва значення. У XIII–XIV ст. територія полян стала відома як Велика Польща (*Wielkopolska*).

Росія. Назва, яку широко почали використовувати в XVII ст., походить від грец. *Ρωσία* (від грец. *Ρως* – Русь).

Топонімічний матеріал, відібраний для ознайомлення в іншомовній аудиторії, доцільно подавати частинами, широко використовувати наочність і поступово вводити відомості з граматики, закріплюючи їх великою кількістю вправ. Для досягнення максимального результату необхідно насамперед ознайомити студентів-іноземців з текстом і запитаннями до нього, які дають змогу перевірити рівень розуміння тексту і націлити на роботу в певному руслі.

Студенти постійно вчать слухали і записувати важливу інформацію, читати текст і різні інформативні повідомлення.

Важливою є попередня інформація, яка дає уявлення про історичну епоху, тобто орієнтує іноземного читача в часовому плані та місці дії. Її подають у формі бесіди з опорою на спеціально відібрані навчальні матеріали. Цьому передують скрупульозний аналіз тексту, виявлення лінгвокраїнознавчих об'єктів, функціонально значущих для розуміння змісту тексту. Ними і є топоніми як „ознаки місця і часу”, а також антропоніми з певним національним колоритом, фонові та безеквівалентні слова, афоризми та фразеологізми, національно специфічні соматизми, слова-символи тощо. Завдання можна подавати у вигляді коментарів до тексту, рядів тематично пов'язаних слів. Варто залучати до передтекстової роботи засоби наочності, малюнки-ілюстрації, фото- та аудіоматеріали.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Никонов В. А. Неизвестные языки Поочья / В. А. Никонов // Вопросы языкознания. – 1960. – № 5. – С. 31.
2. Цілуйко К. К. Українські географічні найменування / К. К. Цілуйко // Вітчизна. – 1963. – № 5. – С. 217–221.
3. Франко З. Т. Хто ми? Звідки родом? / З.Т. Франко. – К. : Знання УРСР, 1990. – 47 с.
4. Янко М. Т. Топонімічний словник-довідник / М.Т. Янко. – К., 1973. – 432 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 15.02.2013
прийнята до друку 22.02.2013*

**ONOMASTICS OF EUROPE, ASIA AND AFRICA
IN LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Halyna Boiko

*National University „Lviv Polytechnic”,
Department of Foreign Languages,
2 Karpinsky Str., room 301, 79013 Lviv, Ukraine
phone.: 032 258 27 53, e-mail: galbojko@gmail.com*

This paper examines the general features of the onomastic field and the idiosyncrasies of using personal names in Europe, Asia and Africa. It reveals the complex of actual lingo–didactic problems connected with the selection of toponyms in connection with their lexical-semantic meaning. The author investigates the current state of toponymy in lingo-didactics, its practical importance and defines the activity of using a particular group of toponyms in linguistic communicative situations. The article presents examples of toponyms – selected by the author using the extra-linguistic principal – which are relevant for the current language of the average person in Europe, Asia and Africa.

Key words: onomastic space, toponyms, lingo-didactic problems, lexical-semantic meaning, extra-linguistic principle, Ukrainian as a foreign language.

**ОНОМАСТИКА ЕВРОПЫ, АЗИИ И АФРИКИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Галина Бойко

*Национальный университет „Львовская политехника”,
кафедра иностранных языков, секция языковой подготовки иностранных студентов,
ул. Карпинского, 2, комн. 301, 79013 Львов, Украина
тел.: 032 258 27 53, эл. почта: galbojko@gmail.com*

Исследованы общие признаки ономастического пространства и особенности употребления собственных наименований Европы, Азии и Африки на занятиях по украинскому языку как иностранному. Раскрыт комплекс актуальных лингводидактических проблем, сопряженный с отбором топонимических единиц. Исследованы современное состояние изучения топонимики в лингводидактике и ее практическая ценность, а также определена активность употребления определенной группы топонимов в ситуациях речевого общения. Приведены примеры топонимических единиц, отобранных по экстралингвистическому принципу, которые актуальные для современного представителя населения Европы, Азии и Африки.

Ключевые слова: ономастическое пространство, топонимы, лингводидактические проблемы, экстралингвистический принцип, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2'373

ВИВЧЕННЯ СИНОНІМІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сергій Яремчук

*Національний університет „Львівська політехніка”,
вул. Карпінського, 2/4, кімн. 301, 79013 Львів, Україна
кафедра іноземних мов,
тел.: 0322 258 27 53
ел.пошта: jarek_serge@ukr.net*

Зосереджено увагу на теоретичних і практичних аспектах вивчення синонімії в іншомовній аудиторії, подано основні вправи, завдяки яким студенти-іноземці зможуть легше та ефективніше вивчити, засвоїти та правильно вживати синоніми сучасної української мови.

Ключові слова: українська мова як іноземна, синонім, синонімія, синонімічний ряд, граматичні вправи.

Проблему природи синонімії в сучасній науці про мову досі не можна вважати остаточно розв'язаною, про що, зокрема, свідчать сучасні наукові розвідки українських та зарубіжних лінгвістів. Н. А. Цимбал зазначила, що, „незважаючи на значні досягнення у дослідженні проблеми синонімії, в сучасній лінгвістиці немає єдиного загальноприйнятого визначення і розуміння цього явища. Синоніми визначаються як слова, які мають тотожне значення, і як слова, які мають близьке значення... Ідеальні синоніми повинні мати ідентичний семний склад та бути повністю взаємозамінюваними в контексті” [5: 46].

На основі опозиції „тотожність”– „близьке значення” сформувалася концепція нейтралізації семантичних відмінностей у чітких позиціях, які визначаються семантичними, лексичними, синтаксичними рисами. У сучасному мовознавстві найбільш поширеною є така дефініція: синоніми – це слова, що звучать по-різному, але мають спільне лексичне значення [див.: 1: 31, 3: 51, 4: 124, 6: 179]. Однак є багато розбіжностей і кілька напрямів у тлумаченні явища синонімії. Через складну значеннєву природу синонімії й існування багатьох типів семантичних зближень лексичних одиниць немає єдиного підходу до мовознавчих параметрів визначення, а також класифікації синонімів. Науковці неодноразово зазначали, що принципи і критерії синонімії ще не вироблені, наявні класифікації синонімів досить умовні, а саме поняття „синонім” надто розпливчате.

Мета статті – дослідити теоретичні особливості вивчення синонімії в процесі викладання української мови як іноземної, а також звернути увагу на прикладний аспект – подати основні вправи для вивчення та засвоєння цього матеріалу в іншомовній аудиторії.

Синоніми виникають у мові постійно. Це зумовлено низкою причин. Однією з основних є прагнення людини знайти у вже відомих предметах, явищах навколишнього світу якісь нові риси й відтінки, тобто поглибити і розширити наявні поняття навколишньої дійсності. Нову додаткову ознаку поняття називають новим словом, подібним до значення чи тотожним за значенням з уже наявними

найменуваннями. Наприклад, з давніх пір у мові є синоніми *світ, всесвіт* із загальним значенням „сукупність усього, що існує, всіх форм матерії”. Потім увійшло в літературну мову слово *світобудова*, семантика якого відображає „системність, стрункність усього, що існує”. У XIX столітті з’являється ще один синонім – *космос*, семантично подібний до вже наявних у мові слів. У спеціальній літературі останніх десятиліть із цим самим значенням вживають слово *макрокосм* (як протиставлення слову *мікрокосм*).

Рідко виникнення синонімів зумовлене проникненням та освоєнням запозичених слів, близьких або тотожних за значенням до українських, наприклад, *літак – аероплан*. Спостерігалось і зворотнє явище, коли предмет, названий спочатку запозиченим словом, потім отримував синонімічне українське найменування, наприклад: *гелікоптер – вертоліт*.

Іноді тотожні, а також близькі за значенням слова з’являються тому, що в різних стилях мови або в різних експресивно-стилістичних групах один і той самий предмет називають по-різному. Наприклад, так звані міжстильові (стилістично нейтральні) слова *навмання, безкоштовний, вішати* та багато інших мають синоніми в розмовній мові: *наздогад, дармовий, підіймати* тощо. Для зниження стилю деякі з них у розмовно-побутовій мові замінюють синонімами просторічного походження.

Синоніми виникають і тоді, коли предмету або явищу дійсності порівняно із загальновідомим значенням дають іншу емоційну оцінку (урочисте, традиційно-поетичне та ін.): *ліки – зілля* (жартівливе, розмовне).

У синонімічні відношення в певних умовах можуть вступати не тільки загальноновживані слова літературної мови, а й обмежені за своїм вживанням лексичні одиниці: діалектні (чи ширше – обласні взагалі, тобто територіально чітко не закріплені), професійні і так далі. Наприклад, загальноновживаному *вести (водити)* синонімічні не тільки загальноновживані літературні *правити, сидіти за кермом*, але і обмежене професійним вживанням *крутити бублик*. В одному синонімічному ряду можуть перебувати загальноновживані *завжди*, а також *коли завгодно, у будь-який час, у будь-який момент* і обмежений за сферою поширення, обласне *завсіди*; загальноновживаним *тривога, неспокій, хвилювання* – синонімічно обмежене в стильовому відношенні розмовне *переполох* і територіально обмежені, тобто діалектні *сполох, полох* абощо. Синоніми виникають в українській мові і внаслідок того, що добре розвинена морфологічна структура мови дає змогу використовувати різні словотворчі морфеми для двох і більше схожих за значенням слів, наприклад: *безневинний – невинний; найкращий – якнайкращий – щонайкращий*.

Великі ресурси для поповнення синонімів української мови має полісемія слів, з якою тісно пов’язане явище синонімії. Поява переносних значень у слова часто веде до того, що воно вступає в нові синонімічні відношення. Поява у слова нового значення не тільки розширює, а й оновлює кордони його лексичної сполучуваності, тобто вносить зміни в систему синтагматичних відношень слова, які, своєю чергою, викликають різноманітні перетворення і його парадигматичних зв’язків.

Поряд із процесом поповнення синонімічних рядів спостерігаємо і зворотнє явище – їхнє скорочення. Це зумовлено тим, що деякі слова виходять з активного вжитку, потрапляючи до застарілих одиниць. Наприклад, для сучасної української мови слово *гостьба* не є синонімом слова *торгівля*, слово *весі* не синонімічне до слів *села, селища*. Синонімізація подібних мовних одиниць зумовлена вже певною стилістичною метою.

Розглянуті вище приклади належать до так званої звичайної загальномовної синонімії. Слова, семантично зближені між собою, зіставляються за тими чи іншими ознаками в лексичній парадигмі, мають здатність до взаємозамінності, характеризуються семантичною стійкістю, відносною незалежністю від контексту, нормативністю, достатньою частотністю вживання. Вони знаходять відображення у сучасних словниках і зазвичай піддаються дослівному перекладу на іншу мову (якщо не позначають особливих, національно обмежених понять, реалій тощо).

Однак поряд з такими загальномовними (узуальними) синонімами треба звернути увагу і на можливість контекстуально-мовної синонімії, зумовленої індивідуальним задумом автора, особливостями його мови та стилю і низкою інших причин. Подібні синоніми дослідники називають по-різному (використовуючи синонімічні найменування): контекстуально-мовленнєві, ситуативні, індивідуальні, авторські, okazionalні тощо. Їхні ознаки такі: чітко виражена контекстуальна зумовленість і закріпленість, індивідуальний характер семантики (а нерідко й утворення), нестійкість і ненормативність вживання (тобто обмежена частотність), відсутність у словниках і трудність дослівного перекладу на іншу мову [3: 54]. Наприклад, якщо для називання дії зі значенням „ходити не поспішаючи, іноді безцільно” існують такі загальномовні синоніми, як *гуляти, прогулюватися, прохажуватися, розгулювати* (розмовне), *прогулюватись* (іронічне і зневажливе), то у творах деяких письменників бачимо випадки індивідуального розширення кордонів цього синонімічного ряду. Так, у Т. Г. Шевченка з цим самим значенням вжито слова *козакувати й гайдамачити*. Але частіше синонімізуються такі загальномовні одиниці, які у звичайному вжитку прямо, безпосередньо не пов'язані близькістю значення. Однак у цих словах можуть існувати неяскраво виражені асоціативні зв'язки, які й дають змогу використовувати їх у ролі синонімів. Наприклад, коли літературну мову протиставляють мові ненормованій, в якій є якісь грубі порушення тих чи інших правил, то говорять про *перекручену, сплюндровану, знівечену, зіпсовану* мову. У прямому значенні слово *знівечити* може бути асоціативно співвіднесене зі словом *вивихнути*.

Два (і більше) лексичні синоніми, що співвідносяться між собою у позначенні тих самих явищ, предметів, ознак, дій, утворюють в мові певну групу, парадигму, інакше названу синонімічним рядом. Наприклад: для позначення дії, що приводить у стан нервового напруження, підйому в українській мові використовують синонімічний ряд *збуджувати, хвилювати, роздувати, електризувати*. У складі синонімічного ряду виділяємо якимсь одне слово, семантично максимально ємне і стилістично нейтральне (не має додаткових стилістичних характеристик). Воно стає основним, стрижневим, опорним, його називають домінантою. У вищенаведеному ряду таким буде слово *збуджувати*. Решта слів, крім основного значення „приводити в стан нервового напруження, підйому”, виражають додаткові семантико-стилістичні відтінки основного значення, вираженого домінантою.

Синонімічні ресурси української мови можна розглянути з різних точок зору. За своєю лексико-граматичною співвіднесеністю в синонімічні ряди можуть бути об'єднані тільки слова однієї частини мови, наприклад, іменники: *аплодисменти – оплески*. У синонімічному ряду разом з окремими словами інколи об'єднують поєднання слів різних типів: повнозначні слова і поєднання службових слів із повнозначними (багато – *по горло, через край, без рахунку* та ін.). Але і в цьому разі кожен із членів синонімічного ряду виконує подібні граматичні функції.

Іноді синонімічні відношення, що спостерігають у слів однієї частини мови, зберігаються й тоді, коли від них утворюються похідні слова іншої частини мови. Наприклад, синонімічний ряд утворюють: дієслова *думати* – *розмірковувати*, *роздумувати*, *мислити*; іменники *думи* – *роздуми*, *помисли*, *думки*; прикметники *добрий* – *сердечний*, *душевний*, *добросердний* і похідні іменники *доброта* – *сердечність*, *душевність*, *добросердечність* і т. д. Подібна стійкість синонімічних відношень характерна як для різнокорених, так і для однокорених синонімів. Однак особливо послідовно зберігається синонімія між похідними словами: *гармонія* – *милозвучність*, *гармонійний* – *милозвучний*, *гармонійність* – *благозвучність*, *гармонійно* – *милозвучно*. З погляду структури, як можна було помітити, синонімічні слова неоднорідні: одні з них непохідні (*добрий*), інші – похідні (*доброта*). Притім часто ті й ті об'єднані в одному синонімічному ряду: *великий* – *величезний*, *немалий*, *чималий*, *чималенький*, *знатний*, *здоровий*.

За кількістю слів синонімічні ряди неоднакові: в одних є два-три слова, в інших – більша кількість слів і зворотів. За сталістю складу слів синонімічні ряди характеризуються відносною незамкнутістю. У них можливі зміни і доповнення, зумовлені перманентним процесом розвитку всієї лексичної системи.

Розрізняють синоніми за стильовою належністю і за стилістичною сутністю. В одному ряду можуть бути об'єднані слова, що вживаються в різних стилях мови (офіційно-діловому, науковому, публіцистичному), тобто книжних і розмовно-просторічних, наприклад: *здаватися* (міжстильове) – *ввижатися* (розмовне), *думається* (розмовне) та інші.

Українська синоніміка, як і синоніміка будь-якої мови, створювалася впродовж історичного розвитку мови. Насамперед виникнення синонімів пов'язане з ходом пізнання людиною навколишнього світу, з дедалі глибшим осягненням ознак, властивостей, рис предметів і явищ. У процесі пізнання виникає потреба не тільки назвати якесь явище, а й висловити свою думку про нього [3: 55]. Так виникають синоніми ідеографічні та стилістичні. Синоніміка збагачується також словами іншомовного походження (*атеїст* – *безбожник*, *унікальний* – *рідкісний*, *екземпляр* – *примірник*, *біном* – *двочлен*, *дисперсія* – *розсіяння*). Синонімічні ряди зростають і внаслідок розвитку багатозначності: *пильний* (уважний), *пильний* (терміновий, невідкладний), *пильний* (старанний), *пильний* (наполегливий).

Уміле й доречне використання синоніміки – один з найважливіших показників високоосвіченої людини. На основі синонімії будуються такі стилістичні явища, як перифраз – описовий зворот мови, з допомогою якого передається зміст іншого слова не прямо, а через характерні ознаки: *чарівниця українського кошу* (Марія Заньковецька), *Каменяр* (Іван Франко), *хитрюця згубниця курей* (лисиця), та евфемізм – слово або вислів, що пом'якшує або завуальовує зміст сказаного: *ви помиляєтеся*, *ваші слова не зовсім відповідають істині* (замість *ви обманюєте*), *заснути навіки*, *перейти у кращий світ* (замість *померти*).

Синонімія якнайкраще репрезентує лексичне багатство мови і є невичерпним джерелом стилістики.

Для закріплення теоретичного матеріалу в іншомовній аудиторії доречно використовувати завдання, які спрямовані на розвиток пам'яті, мислення студентів, їхніх розумових здібностей та логіки.

Завдання 1. Підберіть синоніми з довідки до поданих дієслів.

Створювати, роз'єднувати, забезпечувати, пропонувати, спрощувати, конструювати, вдосконалювати.

Довідка: *відділяти, полегшувати, покращувати, будувати, постачати, радити, формувати.*

Завдання 2. Підберіть синоніми з довідки до поданих іменників.

Процес, концентрація, процент, туга, сумнів, інтенсивність, здібність, особливість.

Довідка: *сила, дар, сум, вагання, відсоток, риса, зосередження, перебіг.*

Завдання 3. Підберіть синоніми з довідки до поданих прикметників.

Поширений, невідомий, неповторний, негативний, позитивний, ніжний, подібний.

Довідка: *лагідний, унікальний, розповсюджений, схвальний, незнаний, схожий, заперечний.*

Завдання 4. Знайдіть у другому стовпчику відповідники до слів та словосполучень у першому:

- | | |
|-------------------------|------------------|
| 1) рекомендують | а) бути причиною |
| 2) викликати залежність | б) наркотики |
| 3) за аналогією до | в) радять |
| 4) спричинювати | г) бракує солі |
| 5) наркотичні речовини | г) подібно до |
| 6) немає значення | д) узалежнювати |
| 7) не вистачає солі | е) не важливо |

Завдання 5. До слів у лівому стовпчику підберіть синонімічні ряди з правого.

- | | |
|---------------|------------------------------|
| 1) давній | а) передусім |
| 2) виникати | б) старий, стародавній |
| 3) насамперед | в) час, доба, термін |
| 4) галузь | г) з'являтися, народжуватися |
| 5) період | г) сфера, ділянка |

Завдання 6. Підберіть до слів у правому стовпчику правильні відповідники з лівого.

- | | |
|-----------------------------|--------------|
| 1) Місто Лева | а) Куба |
| 2) Острів свободи | б) Японія |
| 3) Країна вранішнього сонця | в) Палестина |
| 4) Свята земля | г) Львів |
| 5) Чорний континент | г) Рим |
| 6) Вічне місто | д) Африка |

Завдання 7. Підберіть із довідки синоніми до поданих прислівників.

Завжди, винятково, перманентно, паралельно, періодично, натурально, потужно, спорадично, раптом.

Довідка: *несподівано, рівнобіжно, постійно, регулярно, нетипово, сильно, рідко, природно, постійно.*

Завдання 8. Яке слово є зайвим у кожному синонімічному ряду?

- 1) клас, тип, вид, знак;
- 2) структура, гарнітура, склад, будова;
- 3) дорога, площа, магістраль, автострада;
- 4) шукати, вивчати, досліджувати, знайти;
- 5) загадковий, незрозумілий, спостережливий, таємничий;
- 6) розмаїтий, різнокольоровий, всілякий, різноманітний;
- 7) приємний, милий, гарний, парний;
- 8) розвиток, ріст, характер, прогрес.

Завдання 9. Доберіть із дужок синоніми до підкреслених слів:

1. Минув не один день (*багато часу, два дні, менше доби*), перш ніж професор та його колеги зрозуміли (*побачили, виявили, збагнули*), де слід (*потрібно, не треба, можна*) шукати причину. 2. Виявилось (*зрозуміли, дійшли висновку, з'ясували*), що інфразвукові коливання великої сили створювала вентиляційна система заводу, що знаходився неподалік (*біля, далеко від, поруч*) лабораторії. 3. Біологи, котрі вивчали (*пробували, досліджували, шукали*) на собі, як діє (*реагує, впливає, функціонує*) на психіку інфразвук великої інтенсивності (*сили, міцності, голосу*), встановили, що деколи при цьому виникає (*з'являється, стає очевидним, зникає*) почуття безпідставного страху. 4. Причому йдеться не про випромінювання великої сили, які вчені (*професори, дослідники, науковці*) отримують (*мають, одержують, знаходять*) у своїх лабораторіях, і не про ті дуже рідкісні (*поодинокі, самотні, часті, незвичайні*) випадки, коли небезпечний для життя інфразвук раптом виникає в природі. 5. Цей безголовий (*німий, нечутний, фальшивий*) шум також шкідливий.

Завдання 10. Замініть словосполучення синонімічним словом із довідки.

Вести боротьбу, говорити кілька разів, одержати перемогу, писати комусь листи, брати під сумнів, солодкі вироби, зазнавати насолоди, готувати їжу, вживати багато алкоголю.

Довідка: *пиячити, солодоці, перемогти, насолоджуватися, куховарити, боротися, листуватися, повторювати, сумніватися.*

Завдання 11. До прикметників у словосполученнях доберіть синоніми.

- 1) старий дуб, стара книжка;
- 2) туманний ранок, туманні спогади;
- 3) свіжа паляниця, свіжа думка;
- 4) важка вправа, важка атмосфера;
- 5) яскравий колір, яскрава зовнішність;
- 6) складне питання, складне речення.

Завдання 12. Знайдіть синоніми та спробуйте укласти з ними синонімічні ряди.

1. Вже червоніють помідори, і ходить осінь по траві (Рильський).
2. Усі свої чотири десятини обійшла Докія до смеркання. Ледве вже чапала додому, стомлена і радісна (Стельмах).
3. Виконавши доручення, Рада з піднесеною головою марширувала Києвом (Яновський).

4. Повертався він часом на світанні і не йшов до хати, а простував до клуні, де було свіже сіно (Шиян).

5. Пройшовши кілька гонів, перебрались вони через глибоку балку і з милою простували рідким лісом (Старицький).

6. Ще хвилина, і місяць урочисто випливе з моря і простеле до самого берега широку прозору путь (Леся Українка).

7. А лисичка не дорогою побігла, а путівцем, навпростець (Народна творчість).

8. Чудові магістралі витягуються в далеч, біжать десь за місто, мовби до самого сонця (Гончар).

Завдання 13. З'єднайте іншомовні слова з їхніми українськими відповідниками.

- | | |
|------------------|------------------|
| 1) дискусія | а) виїзд |
| 2) елементарний | б) перетворення |
| 3) асиміляція | в) обговорення |
| 4) еміграція | г) найдрібніший |
| 5) гуманність | г) людяність |
| 6) трансформація | д) захисник |
| 7) імпульс | е) вистава |
| 8) сепарація | е) зустріч |
| 9) апологет | ж) уподібнення |
| 10) лінгвістика | з) в'їзд |
| 11) альянс | и) мовознавство |
| 12) шоу | і) відокремлення |
| 13) рандеву | і) поштовх |
| 14) імміграція | й) спілка |
| 15) реновація | к) навіювання |
| 16) реверберація | л) відношення |
| 17) сугестія | м) відновлення |
| 18) реляція | н) сила |
| 19) курація | о) лікування |
| 20) потенція | п) відлуння |

Зазначимо, що пропонувані вище завдання необхідно подавати тільки тим іноземцям, які досягли середнього рівня володіння мовою, грамотно пишуть і мають досить значний словниковий запас.

Вивчення синонімії поліпшить студентам-іноземцям знання з лексикології сучасної української мови, полегшить їм сприйняття нової інформації та розширить їхній світогляд.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бодик О. П. Рудакова Т. М. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія : навч. посібник / О. П. Бодик, Т. М. Рудакова. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 416 с.
2. Козачук Г. О. Українська мова: навчальний посібник / Г. О. Козачук. – К. : Вища школа, 1993. – 272 с.
3. Сучасна українська мова / за ред. О. Д. Пономарева – К. : Либідь, 2001. – 400 с.
4. Сучасна українська літературна мова: підручник для студентів вузів / за ред. М. Я. Плющ. – 4 вид., стерео. – К. : Вища школа, 2003. – 430 с.

5. Цимбал Н. Сучасна українська термінологія органічної хімії / Н. Цимбал. – Умань : Софія, 2007. – 135 с.
6. Ющук І. М. Українська мова : підручник / І. М. Ющук. – К. : Либідь, 2008. – 639 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 10.02.2013
прийнята до друку 25.02.2013*

LEARNING SYNONYMS DURING LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Serhiy Yaremchuk

*National University „Lviv Polytechnic”,
2/4 Karpinsky Str., room 301, 79013 Lviv, Ukraine
Department of Foreign Languages,
phone: 0322 258 27 53
e-mail: jarek_serge@ukr.net*

The article focuses on the theoretical and practical aspects of foreigners' studying synonyms. It provides basic exercises that will help foreign students to learn, master, and correctly use Ukrainian synonyms more easily and effectively.

Key words: Ukrainian as a foreign language, synonym, synonymy, synonymic row, grammar exercises.

ИЗУЧЕНИЕ СИНОНИМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Сергей Яремчук

*Национальный университет „Львовская политехника”,
ул. Карпинского, 2/4, комн.301, 79013 Львов, Украина
кафедра иностранных языков,
тел.: 0322 258 27 53
эл. почта: jarek_serge@ukr.net*

В статье уделено внимание теоретическим и практическим аспектам при изучении синонимии в иностранной аудитории, даны базовые упражнения, благодаря которым студенты-иностранцы могут легче и эффективнее выучить, освоить и правильно использовать синонимы современного украинского языка.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, синоним, синонимия, синонимичный ряд, грамматические упражнения.

УДК 811.161.2

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО МІНІМУМУ

Галина Кузь

*Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича,
кафедра історії та культури української мови,
вул. Коцюбинського 2, кімн. 64, 58018 Чернівці, Україна
тел.: 037 258 48 00
e-mail: kuzgala@rambler.ru*

Обґрунтовано необхідність формування фразеологічного мінімуму як складника української лінгводидактики; проаналізовано критерії відбору фразеологічних одиниць для їх опанування у процесі вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: фразеологічний мінімум, лінгвокраїнознавство, українська мова як іноземна.

Соціальне замовлення передбачає формування у студентів, що вивчають іноземну мову, не тільки необхідних іншомовних навичок та вмій, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Своєю чергою таке завдання не обмежується вивченням певного обсягу культурологічних знань, а включає формування здатності і готовності розуміти і приймати культуру носіїв мов. Оскільки процес засвоєння іноземної мови та її подальше уживання передбачає міжкультурну комунікацію, діалог культур, то можна стверджувати, що саме завдяки лінгвокраїнознавчій насиченості навчального процесу забезпечується психологічна готовність включення особистості, що навчається, у різні сфери життєдіяльності, прискорюється практично-побутова акультурація та формування комунікативної компетенції.

Лінгвокраїнознавчий матеріал, окрім цього, є потужним важелем для створення і підтримки інтересу до вивчення іноземної мови. Використання таких матеріалів збагачує студентів відомостями країнознавчого характеру, дає змогу дізнатися про культуру країни, мову якої вони вивчають, формує вміння розуміти основний зміст автентичних аудіотекстів, активізує навчальну діяльність, сприяє розвитку інтересу до вивчення іноземної мови, розширює словник студента, знімає втому, напруженість, створює доброзичливу психологічну атмосферу.

Реалізація окреслених завдань під час викладання мови як іноземної передбачає вирішення низки теоретично-практичних проблем: визначення термінів і понять лінгвокраїнознавчого характеру (зокрема, змісту одиниці лінгвокраїнознавчої інформації та критеріїв її добору); знаходження засобів презентації країнознавчого матеріалу, його закріплення та застосування; групування автентичних матеріалів тощо. Багато з цих проблем уже вивчають, вони знайшли відображення у методичній літературі. Зокрема, вагому увагу у лінгвокраїнознавчих та лінгводидактичних студіях приділено з'ясуванню мовних одиниць, у яких закодовані „фонові знання” та способів їх представлення.

Одним з базових положень лінгвокраїнознавства, започаткованого російськими вченими С. Верещагіним і В. Костомаровим у другій половині минулого

століття, є визнання кумулятивної функції мовних одиниць, які мають здатність відобразити, фіксувати і зберігати дійсність, осмислену людиною [1]. Об'єктом лінгвокраїнознавства є мовний матеріал, у формі і змісті якого зберігається національно-культурно маркована інформація. Основними мовними одиницями, що є носіями такої інформації визнано слово і фразеологізм. А об'єктом лінгвокраїнознавчої фразеології є фразеологізми, що відображають у своїй семантиці особливості національної культури та життєвого простору народу-носія мови [8].

Проблема залучення фразеологічного матеріалу до процесу вивчення мови як іноземної в українській лінгводидактиці ще не знайшла свого вичерпного висвітлення, незважаючи на те, що їй присвячено низку наукових статей [3; 5; 7]. Відсутність фразеології у багатьох підручниках з української мови як іноземної для початківців або їх мінімальне включення пов'язане, на нашу думку, із малодослідженістю лінгвокраїнознавчого потенціалу фразеології. Формування такого фразеологічного мінімуму залишається відкритою проблемою і потребує ґрунтовного дослідження та вирішення.

У нашій статті піде мова про необхідність формування фразеологічного мінімуму як необхідного і ефективного елемента формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі поетапного навчання мови в іншомовній аудиторії. Метою дослідження є окреслити принципи відбору фразеології для її використання на заняттях з української мови як іноземної на різних рівнях її засвоєння.

У методиці викладання української мови як іноземної поняття фразеологічного мінімуму ще не окреслене: фразеологізми рекомендовано включати до складу лексичних мінімумів. Хоча, наприклад, у російській лінгводидактиці уже в 70-х рр. ХХ ст. висловлювалася думка про „необхідність виокремлення спеціального фразеологічного мінімуму, який, корелюючи з традиційними лексичними мінімумами, знаходився б з ними у відношеннях доповнення [2].

Як зазначає Н. Ядловська у статті „Фразеологічний матеріал української мови в чужомовній аудиторії”, автори підручників із української мови як іноземної пропонують для вивчення фразеологізми, дотримуючись різних принципів: за частиномовним принципом – наявності у складі фразеологізму різних частин мови; з урахуванням їх цінності для закріплення навичок (фонетичних, граматичних чи лексичних); за тематичним принципом (формули ввічливості, подорож, сім'я, їжа, мораль та ін.). Іноді, на думку дослідниці, автори вдаються до інтуїтивного чи спонтанного принципів, включаючи в текст свого підручника поодинокі фрази [9]. Огляд підручників під кутом зору використання в них фразеології, здійснений Н. Ядловською, ілюструє відсутність в українській лінгводидактиці системного підходу до відбору фразеології і вказує на актуальність всебічного осмислення засад і критеріїв такого відбору.

У російській лінгводидактиці ідея формування фразеологічного мінімуму з'явилася у 80-х рр. ХХ ст., методисти висловлювали різні точки зору стосовно критеріїв включення фразеології для її вивчення у процесі засвоєння мови як іноземної.

На думку методистів В. Морковкіна та Е. Шахсуварової, відбір фразеологічного матеріалу повинен здійснюватися з урахуванням нормативності, комунікативної цінності, сполучувальної здатності, мовної та змістової доступності, ситуативно-тематичної обумовленості, країнознавчої цінності [4].

Н. С. Красицька і Н. Е. Красицька у статті „Об использовании фразеологического минимума на подготовительном факультете” розглядають різні аспекти

залучення фразеології до процесу викладання/вивчення мови як іноземної на початковому його етапі. По-перше, на думку авторів статті, при доборі фразеологізмів треба брати до уваги ступінь прозорості їх внутрішньої форми. Адже фразеологічні зрощення та більшість фразеологічних єдностей можуть бути незрозумілими іноземцям. По-друге, дискусійним є питання, на якому етапі доречно пропонувати для засвоєння фразеологізми. По-третє, важливим є також вибір форми подачі фразеологічного матеріалу: чи то як ілюстрації фонетичних і граматичних явищ, типових ситуацій спілкування, чи в процесі зіставлення з фразеологізмами рідної мови, чи у формі дискусії про внутрішню форму, значення і використання фразеологізму в типових ситуаціях.

Враховуючи вищезазначене, автори статті пропонують такі критерії добору фразеологічних одиниць:

- країнознавча цінність;
- виховна функція;
- прозора внутрішня форма;
- проста структура;
- пов'язаність із лексичним і граматичним мінімумами;
- значення фразеологізму можна пояснити відомими студентам словами;
- дібрані фразеологічні одиниці мають бути частовживаними і використовуватися в ЗМІ [2].

Важливою з огляду на різноманітність умов, мети і методик вивчення мов у іншомовній аудиторії є думка В. Морковкіна й Е. Шахсуварової про те, що виокремлення фразеологічного мінімуму повинно здійснюватися з орієнтацією на конкретні умови навчання іноземців, що, природно, передбачає врахування цілого комплексу специфічних лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників, і бути узгодженим з іншими аспектами (граматичним, лексичним, тематико-ситуаційним, країнознавчим) мінімумами, створеними для ідентичних умов [4:61].

Спробу узагальнити принципи залучення фразеологізмів здійснила українська дослідниця Л. Ніколайчук. Вона вважає необхідним про добір фразеології враховувати такі критерії: культурологічну та краєзнавчу цінність, типовість, загальновідомість, орієнтацію на сучасну дійсність, чітку диференціацію від рідної культури студентів, тематичність і функціональність, урахування адресата та екзотичність [6].

Як бачимо, у методичній літературі пропонуються різні критерії відбору фразеологізмів для вивчення іноземцями: частина з них названа усіма дослідниками (мовна та смислова доступність, країнознавча цінність, тематична чи граматична обумовленість, типовість) – і, відповідно, можуть уважатися першорядними, інші критерії (напр., екзотичність, чітка диференціація від рідної культури студентів, виховна функція тощо) не є загальноприйнятими, а отже, будемо їх трактувати як додаткові.

Розглянемо детальніше головні критерії відбору фразеологізмів, названі більшістю вчених-лінгводидактів. Стосовно ступеня складності фразеології для сприйняття, то, очевидно, тут основним буде принцип поступовості – від простого до складного, від типового, часто вживаного до стилістично чи ситуативно обмеженого у використанні. Поширеною є думка про те, що фразеологізми доречно пропонувати вивчати іноземцям, які володіють українською мовою на достатньому чи високому рівні (напр., Н. Ядловська). Проте, на наш погляд, треба було б переглянути цей

стереотип. Якщо йдеться про засвоєння комунікативно-поняттєвого мінімуму, наприклад, на початковому рівні, то насамперед запропонуємо для вивчення найбільш поширені формули привітання, прощання, побажання, вибачення, подяки тощо (*Добрий вечір!; На добраніч!; Ваше здоров'я!; Усього найкращого!; Ласкаво просимо!*). А на наступних етапах можна включати теж використовувані рідше – з нагоди відповідних релігійних свят чи в інших ситуаціях (*Бог його знає!; Подумати тільки!; Христос ся рождає! – Славимо Його!; Христос воскрес! – Воістину воскрес!; Бог на поміч!; Слово честі!*).

Іншим типом стійких сполук, які доречно використовувати уже на початкових етапах (особливо в навчанні мови студентів, які знають хоча б одну слов'янську мову), можуть бути стійкі порівняння, які мають здебільшого прозору мотивацію і є нескладними для сприйняття (*гарна як писанка, струнка як смерека, міцний як дуб, надувся як індик, як риба у воді, як без рук*); прості за будовою і прозорі за внутрішньою формою стійкі сполуки (*права рука, перша скрипка, легкий хліб, давати слово, брати шлюб*); фразеологізми-інтернаціоналізми (*синя панчоха, час – найкращий лікар; не відразу Львів збудовано; очі – дзеркало душі*); давньогрецькі, біблійні фразеологізми, крилаті вирази (*золотий вік, блудний син, заборонений плід, сіль землі, синій птах, машина часу, медовий місяць*). Лінгвокраїнознавчий критерій під час добору таких фразеологізмів відступає на другий план, основними натомість є прозора внутрішня форма та проста будова, наявність відповідника в рідній мові. Тут хотілося б уточнити, що методично виправданим на заняттях з мови як іноземної є як матеріал (у тому числі і фразеологічний) чітко диференційований від рідної мови слухачів, так і інтернаціональний чи, наприклад, спільний для певної групи мов. Особливо цей останній є ефективним на початковому етапі, оскільки створює підґрунтя для відчуття спільності, ілюзію легкості вивчення іноземної мови.

На пізніших етапах навчання варто пропонувати для вивчення фразеологізми, коментування внутрішньої форми яких матиме країнознавчу цінність своїми прототипами, внутрішньою формою (напр., *зав'язати світ, подати рушники, язик до Києва доведе, як швед під Полтавою, жити як вареник у сметані, плювати в борщ, розбити глек, кішка пробігла, вивести на чисту воду, виносити сміття з хати*), чи вмістом лексем-компонентів, що є назвами специфічних для певного етнічного масиву об'єктів культури: предметів побуту, видів страв, напоїв (*як батіг на мотовило (схожий); як обруч на діжці; розбити глек; як макогін на ночви (схожий); жити, як вареник у сметані; облизати макогона; пробувати кислці; плювати в борщ*), або лексем-символів, які є значущими в українській культурі: *людина, щастя, доля, душа, гріх, світ, година, рік, вік, чорт* (напр., *світ зав'язати, лиха година, душа радіє, втопити долю, брати гріх на душу, коротати вік, лізти чортові в зуби, народитися під щасливою зіркою*).

У матеріалі курсу „Українська мова за професійним спрямуванням” обов'язковими для засвоєння є фразеологічні сполучення відповідно до опрацьовуваних тем (*справляти враження, привертати увагу, доходити висновку, брати участь, посвідчення особи, дозвіл на роботу, лікарняний листок*), а з фразеологічними висловами можна слухачів знайомити принагідно, у контексті ситуацій, що виникають в аудиторії (напр., *Кожний Іван має свій план. Сказати легко, та зробити важко. Пізнай самого себе. Лиш боротись – значить жити. На все свій час. Одна голова добре, а дві ліпше. Краще синиця в жмені, ніж журавель в небі. Світ ловив мене, та не спіймав. Маємо те, що маємо.*).

До складу фразеологічного мінімуму, призначеного для засвоєння на просунутому рівні, треба, на наш погляд, включати і стійкі сполуки, які активно використовують, зокрема в публіцистичному стилі, і перебувають на етапі фразеологізації (*непарламентські стосунки, прокручувати гроші, подвійний стандарт, чорний піар, прохідний бал, ефект присутності, гаряча тема, почесний обов'язок, смажені факти, війна компроматів, споживчий кошик, шокова терапія*). Тут, як бачимо, треба брати до уваги і критерії типовості, поширеності, нормативності, орієнтації на сучасну дійсність.

Починаючи із просунутого рівня, можна пропонувати для вивчення різностильові фразеологізми, супроводжуючи їх необхідними коментарями. Окрім стилістично нейтральних фразем (*дати слово, милувати око*), можна залучати фразеологізми книжного стилів (*наріжний камінь, біла ворона, гризти граніт науки*), із зниженим стилістичним забарвленням (народно-розмовні, просторічні: *зарубати на носі; коники викидати; пошити в дурні; жаба давить; хай тобі грець!* та сленгові: *косити капуст, на шару, впасти на мороз, парити мозги, по приколу*).

Для зручності використання дібрані фраземи можна подавати відповідно до запланованих лексичних тем або за граматичними формами, передбаченими програмою.

Наприклад, в темі „Час” можемо запропонувати студентам для використання в контексті або тлумачення фразеологізми: *лиха година; місцевий час; зоряний час; в добру пор; слушний час*; для вживання в контексті діалогів: *Дай, Боже, час і пору добру!*; *В божий час!*; *Дай Боже в добру годину сказати!*. Фразеологізми *на все свій час; умій вчасно сказати – умій і замовкнути* можуть стати темою невеликого творчого завдання, виконуваного в аудиторії або вдома.

Теми, присвячені природі, можна збагатити фразеологією із компонентами назвами рослин *верба* та *калина*, що є національними символами: *як виросте гарбуз на вербі; (що) на вербі груші (ростуть); золоті верби ростуть; вибував як верба; закохатися, як чорт у стару вербу; червона як калина; гарна як калина; заливається мов соловейко на калині*. Адже, крім комплексного вираження національно-культурної специфіки, фразеологічні одиниці можуть відображати її розчленовано, тобто одиницями свого складу, які мають символічне смислове навантаження. Щодо фразеології з компонентами назвами тварин, символіка яких, принаймні в європейському культурному контексті, суттєво не відрізняється, то тут ефективним може бути завдання дібрати рідномовні відповідники до запропонованих для вивчення (напр., *бути на коні, працює як віл, кішка пробігла, підкласти свиню, робити з мухи слона, купувати kota в мішку*).

У тематичному блоці „Україна та українці” доречним буде ознайомлення із українськими прислів'ями та приказками, що характеризують українську вдачу (напр., *Як не з'їм, то хоч понадкушую; Де два українці, там три гетьмани; Моя хата скраю – нічого не знаю; Гуртом легше й батька бити; Якось то воно буде!*). Суттєвою рисою українського менталітету називають козацькість, волелюбність, які можна проілюструвати фразеологізмами типу *з доброї (по добрій) волі; вольному воля; по волі*. Іронічність, уміння розрядити ситуацію гумором виявляються у фразеологізмах-жартівливих прокльонах: *Бодай тебе квочка вбила!*; *Бодай вам гарбуз отелився! Щоб тебе качка копнула!*, а емоційність з-поміж інших засобів виражається також фразеологізмами-вигуками: багатозначними - *Боже мій! Мамо рідна!*; чи вживаними в конкретних ситуаціях – *Он воно що! Ось тобі й на! Ось ти куди! Ну й ну! От так номер!* – здивування, іноді з відтінком несподіваності,

розчарування; *Ще б пак! Отож бо й воно!* – виражають підтвердження; *Боже збав! Сохрань Бог* – незгода, заперечення; *Слава Богу! Дякувати Богові!* – радість, полегшення, задоволення; *Чи пан чи пропав! Була не була!* – рішучість ризикувати; *Ні пуху ні пера! Бог на поміч!* – побажання успіху; *Цур тобі (йому, їм...)! Хай йому чорт! Хай тобі грець! Чорта з два!* – незадоволення, заперечення.

Розташування фразеологічних одиниць за граматичними формами, наявними у їх складі, може виглядати так:

- Називний відмінок: *чорний хліб, тепле місце, мокра курка, адамове ребро;*
- непрямі відмінки: *до побачення; сіль землі, слово честі, у свинячий голос, місце під сонцем, з легкої руки, ціни нема;*
- дієслівні форми: *клювати носом, мало каші з 'їв, не лізе за словом у кишеню, не вчи вченого;*
- прикметникові та дієприкметникові форми: *гострий на язик, вітром підбитий, як убитий, проханий шматок, білими нитками шитий;*
- прислівникові: *тяжко на душі, недалеко втекти, світ догори ногами перевертається, вгору глянути ніколи, іти прахом;*
- з числівниковим компонентом: *сім п'ятниць на тиждень; в чотири ока; одна голова добре, а дві ліпше; п'яте колесо до воза; грати першу скрипку;*
- сурядні словосполучення: *або пан, або пропав; і нашим, і вашим; і сміх, і гріх; рано чи пізно; на хлібі і воді сидіти; самі кістки та шкіра;*
- порівняльні конструкції: *як п'яте колесо до воза, як корові сідло, як гриби після дощу, як грім з ясного неба;*
- із структурою простого речення: *Серце – не камінь; Друзі пізнаються в біді; Не святі горшки ліплять; Знайся кінь з конем, а віл з волом; світ не бачив; тут собака заритий; коли рак на горі свисне; семеро одного не ждуть;*
- складні безсполучникові: *Сім раз відмір – один відріж; Слово до слова – зложиться мова;*
- складносурядні: *Всюди добре, а дома найліпше;*
- складнопідрядні: *Що з воза впало, те пропало; Добре там, де нас нема;*
- складні з різними типами зв'язку: *Мудрий не все каже, що знає, а дурний не все знає, що каже.*

Засвоєння фразеологізмів іншої мови в контексті їх культурної значущості передбачає виявлення в їхній природі різних типів екстралінгвістичних обумовлень, які співвідносять фразеологізми з предметною сферою культури – з одного боку, а з іншого – опанування цілим комплексом навичок сприйняття, декодування і трансляції невербальної інформації (так званих „фонових знань”), носіями якої фразеологізми (у широкому розумінні; маємо на увазі тут теж так звані „мовленнєві штампи” чи „стійкі сполуки слів комунікативного типу”) стають у мовному дискурсі. Реалізація лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення іноземної мови передбачає дозоване включення так званих „фонових знань”, які за змістом і ступенем складності узгоджуються із програмою поетапного вивчення мови і враховують рівень володіння мовою студентів.

У процесі опанування „фонових знань” використовують різні дидактичні методи і прийоми: акцентування усвідомленого сприйняття іншомовних культурних явищ; засвоєння правил, що регламентують використання лінгвокультурологічних знань (через коментування текстів; читання, редагування й укладання діалогів тощо);

порівняння культурних явищ із фактами рідної культури на основі аналізу підбраного мовного матеріалу (за умови досить високого рівня розвитку гностичних навичок студентів); моделювання актів міжкультурної комунікації, супроводжуване корекційними діями і коментарями викладача; оцінювання ступеня відповідності використовуваних мовленнєвих тактик правилам іншомовного вербального і невербального етикету. Складнішими для виконання можуть виявитися завдання відредагувати тексти поданих діалогів, замінивши в них соціальний і віковий статус учасників і – відповідно – змінивши використовувані етикетні формули (замінити можна не лише вік і соціальний статус учасників, але й мету комунікування, час, місце, тобто елементи, які мотивують вибір тієї чи тієї мовленнєвої формули). Такі вправи будуть доречними на просунутих рівнях вивчення мови – на етапі, коли студенти добре засвоїли базові елементи українського мовного етикету [3 : 179].

Отже, дозоване поетапне включення до навчального матеріалу фразеологізмів, прислів'їв та приказок є доцільним уже з початкового рівня вивчення мови. Це сприяє створенню творчої атмосфери в аудиторії, активізує розвиток зв'язного мовлення слухачів, розширює їх соціокультурні компетенції, поглиблює знання культури народу-творця мови. Добір мовних одиниць із зазначеною метою має бути продуманим, перевіреною практикою викладання. У зв'язку із цим очевидною є необхідність формувати фразеологічний мінімум, який би складав основу фразеологічного матеріалу, придатного для використання у навчанні української мови іноземців.

Важливими для відбору фразеологічного мінімуму є такі критерії: лінгвокраїнознавча та комунікативна цінність, доступність, нормативність, пов'язаність із граматичним і лексичним мінімумами, можливість витлумачити фразему стисло і знайомими словами, прозора внутрішня форма, наявність відповідника в рідній мові, екзотичність, орієнтація на сучасну дійсність. На різних рівнях вивчення мови шкала важливості названих критеріїв буде різною. Так, на початковому та базовому рівнях (A1-A2) основними є принципи доступності, прозорості внутрішньої форми, комунікативної цінності, можливість одним-двома словами витлумачити значення, „інтернаціональність” фраземи. На середньому рівні (B1-B2) важливо брати до уваги лінгвокраїнознавчий потенціал фразеологічних одиниць, їх екзотичність, пов'язаність із граматичним та лексичним мінімумами. На високому рівні (C1-C2) доповнюємо лексичний і граматичний матеріал різностильовими фраземами, сучасними новотворами, поширеними в ЗМІ та науковому стилі фразеологізмами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О предмете, объеме и функции лингвострановедения / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного. – Воронеж, 1984. – С. 16-33.
2. Красицкая Н. С., Красицкая Н. Е. Об использовании фразеологического минимума на подготовительном факультете / Н. С. Красицкая, Н. Е. Красицкая. [Електронний ресурс]. – Доступно з: www.nbuv.gov.ua/portal
3. Кузь Г. Фразеологія у формуванні мовної компетенції студентів у процесі викладання української мови як іноземної / Галина Кузь // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – С. 172-179.

4. Морковкин В. В., Шахсуварова Е. М. Русский язык для студентов-иностранцев : сб. метод. стат. / В. В. Морковкин, Е. М. Шахсуварова. – М. : Рус. яз., 1984. – Вып. 23. – С. 61–65.
5. Наконечна Г. Дидактичні особливості фразеологічних богословізмів у вивченні української мови як іноземної / Галина Наконечна // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – С.119-121.
6. Ніколайчук Л.А. Методика викладання іноземної мови і літератури як критерій добору національно-культурного змісту навчання / Л.А. Ніколайчук [Електронний ресурс]. – Доступно з: *eprints.zu.edu.ua*
7. Сагата Ю. Анімалістична фразеологія у вивченні мови як іноземної / Юлія Сагата // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2009. – С. 157-171.
8. Садыкова С. З. Об объекте и предмете страноведческой фразеологии / С. З. Садыкова [Електронний ресурс].– Доступно з: *nbisu.mou.su*
9. Ядловська Н. Фразеологічний матеріал української мови в чужомовній аудиторії / Наталія Ядловська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – С.122-125.

*Стаття надійшла до редакції 02.10. 2012
доопрацьована 02.11. 2012
прийнята до друку 10.12. 2012*

ON THE ISSUE OF FORMING A PHRASEOLOGICAL MINIMUM

Halyna Kuz'

*Yurij Fedkovych Chernivtsy National University
Department of the History and Culture of Ukrainian Language,
Kotsubynskogo Str. 2, room. 64, 58018 Chernivci, Ukraine
phone: 037 258 48 00
e-mail: kuzgala@rambler.ru*

This paper substantiates the necessity of forming the phraseological minimum as a constituent of Ukrainian language didactics. It analyses the selection criteria of phraseological units for their subsequent acquisition in the process of learning Ukrainian as a foreign language.

Key words: phraseological minimum, culture-oriented linguistics, Ukrainian as a foreign language.

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МИНИМУМА

Галина Кузь

*Черновицкий национальный университет им. Юрия Федьковича,
кафедра истории и культуры украинского языка,
ул. Коцюбинского 2, комн. 64, 58018 Черновцы, Украина,
тел.: 037 258 48 00
эл. почта: kuzgala@rambler.ru*

В статье обоснована необходимость формирования фразеологического минимума как важной части украинской лингводидактики; проанализировано критерии отбора фразеологизмов для их употребления в процессе изучения украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: фразеологический минимум, лингвострановедение, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2'243'373'.46:378.016

ТЕРМІНИ КОМПЕТЕНЦІЯ І КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Оксана Туркевич

*Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою,
Національного університету „Львівська політехніка”,
вул. С. Бандери, 32-Д, 79013 Львів, Україна
тел. : (032) 258 01 51
ел. пошта: turkevych@gmail.com*

Проаналізовано семантику термінів *компетенція* і *компетентність* із метою унормувати їхнє вживання. Здійснено порівняльний аналіз цих термінів із відповідниками у польській і російській фахових мовах. Окреслено гіперо-гіпонімну систему, що сформували вказані терміни. Наведено тлумачення окремих аналітичних конструкцій.

Ключові слова: компетентність, компетенція, методика, термін, українська мова як іноземна.

Фахова мова лінгводидактики, зокрема методики викладання української мови як іноземної перебуває на етапі кодифікації. У становленні її терміносистеми вже можна виокремити кілька стадій, які залежали безпосередньо від розвитку методики викладання української мови як іноземної (МВУМІ). Етапом зародження можна вважати 40–50-ті роки, коли опубліковано перші навчальні посібники із цієї дисципліни. Протягом 70-х до початку 90-х років відбувалося становлення терміносистеми, а впродовж 90-х років і орієнтовно до введення Болонської системи (2004 р.) можна спостерігати активний розвиток галузі на основі різних науково-методичних праць з української мови як іноземної (УМІ). На новітній стадії виходять друком численні навчальні видання і наукові розвідки, що сприяє науковому осмисленню способів викладання української мови як іноземної. Фахова мова поповнюється новими поняттями, на позначення яких з'являються відповідні мовні одиниці. Їхнє унормування є актуальним завданням, результат якого впливає на якість і науковість професійного спілкування фахівців з української мови як іноземної.

Терміни *компетенція* і *компетентність*, які почали функціонувати після виходу Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4], позначають базові категорії методики і є частиною тематичної групи *зміст навчання*, до якої також належать групи: *види мовленнєвої діяльності; навчальний матеріал; навчальний мінімум; знання; вміння; навички*.

Безпосередньо терміни *компетенція* і *компетентність* аналізували О. Демська [3], Т. Свірчук [6], В. Федчик [9], а словниковий опис аналізованих спеціальних одиниць і похідних терміносполук містять Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [4] і Новий словник методичних термінів і понять (теорія і практика навчання мови) Є. Азімова та Н. Щукіна [1].

Ці терміни частково були проаналізовані у статті „Унормування термінів методики викладання української мови як іноземної на лексичному рівні” [8], де було

зазначено, що терміни *компетенція* і *компетентність* уживають як взаємозамінні, проте деякі автори починають розрізняти їхню семантику.

У фаховій мові продовжують функціонувати і *компетенція*, і *компетентність*, а також ціла мікросистема терміносполук, до складу яких увійшли ці терміни, наприклад, *комунікативна компетенція(компетентність)*, *мовленнєва компетенція(компетентність)*, *мовна компетенція(компетентність)* та ін.

Мета статті – розглянути семантику аналізованих термінів у фаховій мові лінгводидактики, окреслити гіперо-гіпонімну парадигму, яку вони утворюють, і запропонувати дефініції окремих терміносполук, сформованих терміноодинамиці *компетенція* і *компетентність*.

Переважно в наукових і методичних працях ці терміни вживають як синонімі. Одиниці *компетенція* і *компетентність* є українськими відповідниками до варіанта *competence*, і, на думку О.Демської, у лінгводидактиці *language competence* – це мовна компетентність, а не компетенція. Якщо користуватися в українському мовознавстві терміном-відповідником до англійського „*language competence*”, який би безпосередньо запозичувався з англійської мови, то він повинен мати форму „*мовна компетентність*”, а не „*компетенція*”, оскільки остання має дещо інший зміст [3: 227]. Т. Свірчук і В. Федчику вважають, що ці терміни позначають різні поняття і не можуть бути взаємозамінними. На думку В. Федчика, *компетентність* – це спроможність особистості здійснювати яку-небудь діяльність, які-небудь дії, а *компетенція* – зміст компетентності, тобто ті знання, уміння, досвід, які формують його компетентність [див.: 9: 2].

Т. Свірчук, навівши дефініції багатьох педагогів і лінгводидактів, зробила висновок, що *компетентність* – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв’язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя. Компетенція – спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Тобто *компетентність* і *компетенція* – це поняття, які необхідно розмежовувати, оскільки вони є поняттями різних рівнів [6:7].

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти *компетенція* – „сукупність знань, умінь та характеристик, що дозволяють виконувати дії” [4: 9]. Таке трактування компетенції подібне до вищенаведених.

Якщо порівняємо семантику аналізованих термінів в українській традиції з трактуванням їх у польській і російській лінгводидактиках, то виявимо, що у польській мові поширений тільки один термін - *kompetencja*.

У російській лінгводидактиці вживають два терміни: *компетенция* і *компетентность*. На думку Є. Азімова та А. Щукіна, термін *компетентность* (*компетентність*) поширився у працях із педагогіки і лінгводидактики ще з 60-х років ХХ століття на позначення здатності виконувати певну діяльність на основі життєвого досвіду і здобутих знань, умінь і навичок. На відміну від терміна *компетенция*, який позначає знання, вміння і навички, здобуті протягом навчання, які є змістом навчання. Компетентність означає здатність особистості виконувати певну діяльність на основі здобутих знань і сформованих навичок і вмінь [1: 107]. У такому підході простежуємо логічність.

Обсяг поняття, яке позначає кожен із досліджуваних термінів, допомагає визначити Держстандарт України щодо термінів і визначення понять [7].

У цій праці вказано, що іменники на *-ція* можуть позначати тільки наслідок дії, об’єкт, суб’єкт [7: 19]. У такому разі робимо висновок, що *компетенція* – сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які є метою вивчення мови.

Наприклад, коли кажуть, що студент володіє лексичною компетенцією, то це означає, що він засвоїв усі можливі знання (у наведеному випадку лексеми, фразеологізми, стандартні висловлювання тощо), виробив уміння і навички їх вживати відповідно до вимог етапу навчання, на якому він перебуває.

Спеціальна одиниця *компетентність* є відприкметниковим іменником (утвореним за допомогою суфікса *-ість*), тобто має словотвірне значення узагальненої ознаки. Терміни з такою структурою позначають „активну дійову властивість суб'єктів дії (їхню здатність чи призначеність виконувати дію)” [7: 17].

І тому вважаємо, що у лінгводидактиці *компетентність* – це здатність вирішувати завдання, які виникають у різних ситуаціях спілкування.

Тобто у фаховій мові лінгводидактики можемо спостерігати розрізнення семантики термінів *компетенція* і *компетентність*.

Результати пілотного соціологічного опитування викладачів з української мови як іноземної (проведеного на Міжнародній конференції „Українська мова у світі”, 8–9 листопада 2012 року) демонструють, що 57 % опитуваних уживають лише термін *компетенція*, 14 % – *компетентність*, а 29 % уживають два терміни з різним значенням.

Наступним важливим завданням є визначити, який термін *компетенція* чи *компетентність* має входити до складу терміносполук, які формують гіпонімні парадигми. Щоб дати часткову відповідь на це питання, потрібно створити тематичні мікрогрупи і визначити семантику всіх терміносполук. Щоб комплексно дослідити цю проблему, потрібно проаналізувати всі можливі контекстні оточення, порівняти їх. Це становить перспективу наступних досліджень, а в цій розвідці окреслено лише загальну проблематику і здійснено спробу її систематизувати.

У досліджуваній фаховій мові зафіксовано такі терміносполуки з одиницею *компетенція* чи *компетентність*: *акцентуаційна, граматична, дискурсивна, комунікативна, країнознавча, лінгвістична, лінгвокраїнознавча, мовна, мовленнєва, методична, орфографічна, орфоепічна, прагматична, професійна, професійно-лінгвістична, семантична, соціокультурна, соціолінгвістична, фонетична*. Цей перелік щоразу доповнюють нові одиниці.

Виявлено також проблеми на рівні вживання окремих терміносполук, наприклад: чи *лінгвістична компетенція (компетентність)* і *мовна компетенція (компетентність)*¹ є синонімічними одиницями?

На думку Є. Азімова й А. Щукіна, вони позначають те саме поняття [1: 123]. Проте в українській лінгводидактиці вже відбулося розрізнення семантики. Ці два терміни функціують із різними значеннями. Термін *лінгвістична компетенція* увійшов у терміносистему лінгводидактики орієнтовно після публікації українського перекладу Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4].

В оригіналі цієї праці зазначено: «Communicative **language** competence can be considered as comprising several components: *linguistic, sociolinguistic* and *pragmatic*» [4: 13] (виділено О. Т.). В українському перекладі читаємо: «Комунікативну мовну компетенцію (компетентність) можна розглядати як сукупність кількох компонентів: *лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного*».

¹ У терміносполуках вживаємо терміни *компетенція* і *компетентність*, оскільки на сучасному етапі розвитку лінгводидактики ще не можна однозначно ствердити, у складі яких аналітичних конструкцій доцільно вживати той чи той термін.

Далі також уточнено, що *лінгвістична компетенція* складається з: лексичної, граматичної, семантичної, фонетичної, орфографічної та орфоепічної компетенцій (компетентностей) [4: 13]. Наш погляд, до цього ряду варто також додати *акцентуаційну компетенцію*.

В українській лінгводидактиці:

Мовна компетенція (компетентність) – *імпліцитна компетенція (компетентність), яка уможливорює користуватися системою мови з метою спілкування.*

Лінгвістична компетенція (компетентність) – *сукупність лексичної, граматичної, семантичної, фонетичної, орфографічної, орфоепічної, акцентуаційної компетенцій (компетентностей), які уможливають використовувати засоби різних рівнів мовної системи для формування висловлювань.*

Не цілком вирішене питання щодо функціонування термінів *комунікативна компетенція* і *мовленнєва компетенція*. У польській лінгводидактиці існує тільки термін *комунікативна компетенція* (kompetencja komunikacyjna), в українській і в російській лінгводидактиці вживають два варіанти з відмінною семантикою.

Запропоновані нижче дефініції – спроба систематизувати вказані терміни.

Мовленнєва компетенція (компетентність) – *компетенція (компетентність), яка уможливорює здійснювати мовленнєву діяльність.* На думку колективу укладачів Методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах, мовленнєва компетенція охоплює „чотири види компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі” [5: 42].

Комунікативна компетенція (компетентність) – *компетенція, яка дає змогу творити і сприймати мовлення з урахуванням вербальних і невербальних засобів у різних ситуаціях.* Комунікативна компетенція є сукупністю комунікативних стратегій і правил. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що компонентами комунікативної компетенції є лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції [4: 13]. Тому доцільно навести дефініції соціолінгвістичної і прагматичної компетенцій (компетентностей).

Соціолінгвістична компетенція (компетентність) – *компетенція (компетентність), пов'язана зі соціальним аспектом використання мови.* Компетенція передбачає розуміння: а) діалектних та сленгових особливостей мовлення; б) розуміння правил ввічливості, народних вірувань, виражених у відповідних конструкціях – прислів'ях, приказках, фразеологізмах, цитатах, написах (графіті, кліше); в) розуміння типів мовлення у різних сферах спілкування (офіційній, інтимній, побутовій); г) розуміння невербальних засобів спілкування. Дефініцію сформовано на основі Загальноєвропейських рекомендацій [4: 118].

Прагматична компетенція (компетентність) – *компетенція (компетентність), зумовлена здатністю користуватися правилами, максимами і конвенціями спілкування, законами рольової комунікації та іншими прагматичними складовими.* Дефініцію укладено на основі Словника термінів міжкультурної комунікації [2: 79].

Усі інші типи компетенцій (компетентностей) створюють мікросистеми за різними критеріями. Наприклад, із врахуванням аспекту вивчення культури: країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціокультурна компетенція (компетентність); за критерієм фаховості: методична, професійна, професійно-лінгвістична компетенція (компетентність).

Як висновок можемо запропонувати в лінгводидактиці вживати термін *компетенція* у значенні частини змісту навчання, яку повинен сформувати іноземний студент, а *компетентність* – здатність реалізовувати сформований мовний досвід у різних ситуаціях і завданнях. Запропоновані дефініції частково сприяють систематизації термінів, а також унормуванню, проте з метою кодифікації потрібна їхня апробація у мовній практиці лінгводидактів. Доцільно окремо проаналізувати всі терміносполуки, до складу яких входять аналізовані терміни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
3. Демська-Кульчицька О. Мовна „competence” як об’єкт дослідження (проблема україномовного терміна) / О. Демська-Кульчицька // Мовознавство : доп. та повідомл. IV Міжнар. конгр. українців / відп. ред. В. Німчук. – К. : Пульсари, 2002. – С. 224–227.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. - С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.; Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Ed. J.C. Alderson. – Strasbourg: Council of Europe, 2002. – 276 p.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Свірчук Т. Поняття компетентності та компетенції у працях сучасних педагогів та лінгводидактів [Електронний ресурс] / Т. Свірчук // Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету „Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії”. – Рівне 2008. – Вип. 16. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apsf/2008_16/articles/article26.pdf
7. Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять : ДСТУ 3966-2000. – [Чинний від 2001-01-01]. – К. : Держстандарт України, 2000. – 32 с. – (Національний стандарт України)
8. Туркевич О. Унормування термінів методики викладання української мови як іноземної на лексичному рівні / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 111–117.
9. Федчик В. А. Параметри професійної компетенції викладача української мови як іноземної [Електронний ресурс] / В.А. Федчук. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2009/Philologia/44369.doc.htm

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 15.02.2013

THE TERM *COMPETENCE* IN UKRAINIAN LANGUAGE EDUCATION

Oksana Turkevych

*National University „Lviv Polytechnic”
International Institute for Education, Culture and Relations with the Diaspora,
32-D Bandera Str., 79013 Lviv, Ukraine,
phone: 032 258 01 51
e-mail: turkevych@gmail.com*

The article analyses the semantics of the term “competence” in Ukrainian language education with the purpose of setting norms of its use. It presents a comparative analysis of this term in accordance with equivalents in scholarly Polish and Russian. It outlines the paradigmatic system that formed this particular term and outlines and interpretation of separate analytic constructions.

Key words: competence, methods, term, Ukrainian as a foreign language.

ТЕРМИНЫ КОМПЕТЕНЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УКРАИНСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Оксана Туркевич

*Национальный университет „Львовская политехника”,
Международный институт образования, культуры и связей с диаспорой,
ул. С. Бандери, 32 а, 79013 Львов, Украина,
тел.: 032 258 01 51
эл. почта: turkevych@gmail.com*

В статье проанализирована семантика терминов *компетенция* и *компетентность* с целью нормирования их употребления. Осуществлен сравнительный анализ этих терминов с соответствиями в польском и русском языках профессиональной сферы. Указана гиперо-гипономическая система, которую сформировали эти термины. Рассмотрено толкование отдельных аналитических конструкций.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, методика, термин, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2'243:34

ТЕРМІНОЛОГІЯ КОНСТИТУЦІЙНОГО ПРАВА В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Петро Луцьо

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: lunyopetro@gmail.com*

Розглянуто один із напрямів роботи над лексикою в курсі української мови як іноземної – опрацювання конституційної термінології. На матеріалі цієї лексики представлено різні прийоми семантизації нових понять та проаналізовано проблему створення словника-мінімуму з конституційного права для студентів-іноземців.

Ключові слова: термін, конституційне право, семантизація, юридична лексикографія, словник-мінімум.

Упродовж останніх років стрімко зріс показник іноземних студентів, які здобувають освіту в Україні, зокрема на юридичному факультеті. За даними міністерства освіти і науки, молоді та спорту у 2012/2013 навчальному році контингент студентів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації становить понад 53 тис. тисячі іноземних студентів з 137 країн Азії, Африки, Європи [3].

Після законодавчого закріплення за українською мовою статусу державної починається активне дослідження процесів становлення галузевих терміносистем, зокрема галузі конституційного права України. У наукових колах розробляють державні стандарти на терміни та визначення понять, визначають підходи до процесів систематизації, уніфікації та кодифікації термінології [17: 24, 25].

Однією з найскладніших проблем у процесі навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах є засвоєння ними української наукової термінології, яка становить основу їхнього майбутнього фаху.

Сьогодні видано цілу низку підручників та посібників, які призначено для майбутніх фахівців різних галузей знань, зокрема юридичної [20; 21; 23]. Проте бракує навчальних посібників для студентів іноземців з обраного ними фаху, які б забезпечили комплексне знання термінології цієї галузі знань.

Питанням викладання іноземним студентам термінології певної галузі знань займалися О. Андрус [1] (спортивна лексика), О. Кровицька (історична) [7], З. Куньч (науково-технічна) [8], І. Процик (релігійна лексика) [12], М. Процик [13] (видавнича), Л. Синишин (астрономічна) [18], Г. Тимошик (лексика бджільництва) [19], О. Туркевич (термінолексика методики викладання української мови як іноземної) [22], Н. Яніцька (соматична) [24] та ін. Проте в науці української мови як іноземної окремо не досліджено викладання термінології конституційного права – провідної галузі національного права України, яка регулює основні суспільні відносини, забезпечує розвиток демократичної правової держави і формування громадянського суспільства. Без вивчення цієї галузі права неможливим є

формування професійної компетентності сучасного фахівця-юриста. Тому особливо актуальною в наш час є робота над аналізом української термінології конституційного права в курсі української мови як іноземної.

Мета статті – розглянути певні аспекти процесу навчання фахової мови права (на матеріалі термінології конституційного права) студентів-іноземців у вищих навчальних закладах.

Визначена мета проектує виконання таких завдань: 1) опис способів семантизації термінів конституційного права; 2) аналіз потреби створення спеціального фахового словника-мінімуму з конституційного права для іноземних студентів.

Об'єктом роботи є терміни конституційного права. Предмет – спосіб семантизації термінів цієї галузі в аудиторії іноземних студентів.

Джерельною базою слугували сім лексикографічних праць конституційного права за 2001–2010 роки. Ілюстративний матеріал – 3300 термінолексем.

Фах правника передбачає висококваліфіковане володіння словом. Іноземні студенти в умовах професійної підготовки повинні здобути необхідний досвід спілкування, набути відповідних знань, умінь і навичок організації та здійснення різних форм комунікативної взаємодії. Вивчення термінології конституційного права має важливе значення для формування мовно-мовленевих навичок іноземних студентів, які здобувають фах правника. Цілісне та коректне опанування термінології цієї галузі знань сприяє збагаченню інтелектуальних здібностей, формує розуміння мовного багатства та усієї різноманітності виражальних засобів.

Фахова мова правників має ґрунтуватися на законах української мови, на її лексичних, морфологічних і синтаксичних нормах. Мовні засоби, що використовують у діловому мовленні правників, досить різноманітні, проте вся багатоаспектність лексики передбачає одну найважливішу вимогу – використовувати усталені терміни, формули, звороти мови, що увійшли у фаховий стиль [21: 3].

Для засвоєння та правильного розуміння фахової термінології, яку вивчають іноземні студенти, важливим є спосіб семантизації, тобто „процес і результат повідомлення таких відомостей про мовну одиницю, які дають змогу користуватися нею у межах того чи іншого виду мовленнєвої діяльності” [9: 91].

Тлумачення та визначення термінів фахової мови є одним із прийомів семантизації. Потрібно також звертати увагу на етап навчання іноземних студентів, їхню підготовленість й ознайомленість із лексикою, використаною у дефініціях.

Одним із способів пояснення нової лексики є використання синонімів. Але щодо цього питання існують різні наукові погляди. Л. Селіверстова зазначає, що запозичення, які активно вживаються в сучасній українській мові, але мають українські відповідники, треба вилучати на початковому етапі навчання, а вживати тільки українські слова [15: 83]. Проте дослідниця М. Процик говорить про важливу роль синонімів у складі питомого та запозиченого відповідника у засвоєнні чужоземцями української термінології лексики, оскільки чужий за походженням термін поряд із власне українським допомагає студентові-іноземцеві здогадатися про його зміст [13: 106]. Так, у фахових термінологічних словниках із конституційного права є велика кількість запозичених термінів, до яких автори в дужках подають українські відповідники і, навпаки, питомо українські визначення до яких подано іноземні відповідники. Наприклад: *уповноважений з прав людини – омбудсман* (КПСТ,

Шляхтун, 2005, С. 12)¹; *видача особи іноземній державі – екстрадиція* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 59); *винагорода парламентаря – парламентський індемнітет* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 62); *вихід із держави – сецесія* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 63); *відносне вето – суспензивне вето* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 67)

Також можна подавати іноземним студентам синоніми, які є питомо українськими, і одне з них може бути більш зрозумілим або більш вживаним. Наприклад: *вибіркове вето – часткове вето* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 47); *батьківщина – вітчизна* (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 7); *виборча квота – виборчий метр – виборча частка* (ОКПП, Лисенков, 2007, С. 154), (КПУ, Кравченко, 2008, С. 560), (ТТСКП, Наливайко, 2010, С. 38); *відкритих списків система – вільних списків система* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 67); *відмова від громадянства – вихід із громадянства* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 67); *військова повинність – військовий обов'язок* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 70).

Ще одним способом пояснення значень нових слів є зіставлення їх зі словами, значення яких відоме з рідної або іншої чужої мови. Цього іншомовного терміна не використовують в українському законодавстві, але студенти можуть його добре знати, тому й легко проведуть паралелі в суміжних поняттях. Наприклад: *уповноважений з прав людини – адвокат народу (Румунія)* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 12); *вища рада юстиції – вища рада суддівського корпусу* (Колумбія) (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 63) – *вища рада магістратури* (Італія, Португалія, Румунія, Франція, Польща, Албанія, Колумбія, Болгарія та ін.) (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 16), (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 63); *прокурор – державний адвокат* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 115).

На нашу думку, такі іншомовні терміни-відповідники можна використовувати лише з метою кращого засвоєння українського терміна, наголошуючи на активному вживанні саме українського відповідника і зазначаючи, що іншомовний відповідник є лише орієнтиром для правильного розуміння поняття, для порівняння та аналізу його у різних відомих уже мовних системах, для розширення словникового запасу.

Ще одним прийомом семантизації термінів конституційного права для іноземних студентів може слугувати використання антонімів, яке сприяє кращому розумінню значень слів та допомагає їх запам'ятати. Потрібно звертати увагу на те, чи містять терміни-антоніми компоненти загальноживаної лексики чи ні, бо у протилежному разі потрібне додаткове пояснення [13: 107]. Наприклад: *вибіркове вето – загальне вето* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 47); *відносне вето – абсолютне вето* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 67); *формальна конституція – матеріальна конституція, фактична конституція* (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 113); *централізація – децентралізація* (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 554); *часткове вето – загальне вето* (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 557); *чергова сесія – позачергова сесія, надзвичайна сесія* (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 557); *чергові вибори – позачергові вибори* (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 557); *абстрактний конституційний контроль – конкретний конституційний контроль* (МЮЕКП, Бисага, 2003, С. 8).

Для кращого пояснення лексики конституційного права можна використовувати прийом вказівки на родове слово, тобто подавати слова, що означають частини, види того, що назване семантизованим словом. Коли студенти-іноземці уявлятимуть ієрархію відповідних понять, це сприятиме ефективному

¹ Див. список скорочень і джерельної бази

запам'ятовуванню цих термінів. Наприклад: *виборча система: мажоритарна, пропорційна, змішана* (КПУ, Кравченко, 2008, С. 560–561), (ККППУ, Теліпко, 2009, С. 519); *виборчі органи: центральна виборча комісія, окружні виборчі комісії, дільничні виборчі комісії* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 57–58); *виборчі цензи: віковий ценз, громадянства ценз, майновий ценз, мовний ценз, освітній ценз, осілості ценз, письменності ценз, службовий ценз, статі ценз, расовий ценз* (КПСТ, Шляхтун, 2005, С. 58); *відпустка: щорічні відпустки (основна відпустка, додаткова відпустка за роботу із шкідливими та важкими умовами праці, додаткова відпустка за особливий характер праці), додаткова відпустка у зв'язку з навчанням; творча відпустка; соціальні відпустки (відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами; відпустка для догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку; додаткова відпустка працівникам, які мають дітей), відпустка без збереження заробітної плати* (ТТСКП, Наливайко, 2010, С. 47).

Прямий переклад лексичної одиниці також є одним із шляхів семантизації фахової лексики. Але на думку дослідників, його треба залучати лише тоді, коли неможливо використати усі інші прийоми [10: 3]. Такий прийом семантизації характерний для початкового етапу навчання української мови як іноземної. Часто іноземні студенти інстинктивно під час пояснення їм якогось поняття намагаються знайти відповідник у мові-посереднику, бажаючи цим підтвердити своє розуміння цього поняття і не змушувати викладача витратити час на пояснення.

Дієвим способом пояснення значення нових лексем є наочність, яка з допомогою одночасної участі слуху і зору сприяє кращому засвоєнню лексики. Але для пояснення термінологічної лексики конституційного права цей спосіб неефективний.

Особливості формування культури професійного мовлення в майбутніх правників зумовлюють також різноманітність форм навчання, що застосовують у навчальному процесі. Провідними серед них є колективні форми взаємодії та спілкування, які вчать студентів формулювати думки українською мовою, дотримуватися норм літературної мови, володіти усною і писемною формою мовлення, розуміти співрозмовника, аналізувати власне і чуже мовлення, коректно й аргументовано вести дискусію, допомагають виховати особистість майбутнього правника [4: 34].

Отже, під час пояснення фахової лексики студентам-іноземцям потрібно звертати увагу на їхню підготовленість, мовний досвід, склад аудиторії і використовувати оптимальні прийоми семантизації. Це дасть змогу іноземцям швидко та ефективно засвоїти спеціальну лексику.

Особливість навчання іноземних студентів фахової мови полягає в тому, що об'єкт вивчення має стати для них засобом сприйняття і розуміння цієї сфери знань, а також способом формування і вираження власної думки щодо питань, пов'язаних із цієї галуззю знань.

Для запам'ятовування та коректного використання термінів із фаху, який отримує іноземний студент, важливим є відбір термінового матеріалу, що є необхідним мінімумом для опанування відповідної спеціальності, а також організація викладання й способу подання цього матеріалу. Важливим моментом є також врахування етапу навчання іноземних студентів, рівня їхнього знання загальнонавчальної української лексики, накопичення словникового запасу [13: 104]. Лексичний мінімум – це мінімальна кількість слів, яка необхідна студентові-іноземцю для того, щоб користуватися мовою як практичним засобом спілкування [10: 55]. Та студент повинен усвідомлювати необхідність розширення цього

лексичного мінімуму з допомогою цілеспрямованої роботи для формування ґрунтовних знань із цієї галузі.

Особливе місце у вивченні української мови як іноземної належить словникам. Сучасна українська лексикографія відзначається багатством різновидів словників. Останнім часом в українському мовознавстві посилюється інтерес до проблем створення частотних словників, для яких відбирають так звані базові слова, що вживаються в певних галузях знань найчастіше й становлять основу термінології цих галузей [2: 34].

Завдання юридичної лексикографії – опис лексики тієї чи тієї галузі права та підготовка різноманітних навчальних словників для вивчення юридичної термінології. Сьогодні вже створено загальні нормативні словники сучасної української юридичної лексики. Вони охоплюють сучасну картину розвитку мови права, вмщуючи у собі термінолексеми з різних правових галузей. Проте значно менше лексикографічних видань, зосереджених на певній частині юридичної терміносистеми.

Незважаючи на те, що Україна уже понад 20 років незалежна, – словникових видань конституційного права України як провідної галузі права небагато, а тематичний словник-мінімум для іноземців – узагалі відсутній.

Інвентаризація доступної для нас лексикографічної бази конституційного права 1991–2012 рр. засвідчила, що перше видання словника термінів було в 2001 році (незважаючи на те, що прийняття Конституції України відбулось у 1996 році). Остання публікація словника, яку вдалося опрацювати для цієї наукової розвідки, датована 2010 роком.

Усі сім опрацьованих лексикографічних праць умовно можемо поділити за обсягом на великі словники: П.Шляхтун „Конституційне право: словник термінів” (2005), Ю.Бисага, М.Палінчак „Мала юридична енциклопедія з конституційного права” (2003); Л.Наливайко, М.Беляєва „Тлумачний термінологічний словник з конституційного права” (2010); та невеликі за обсягом, які розміщені як рубрика *словник термінів* у підручниках, посібниках тощо, зокрема: З.Гладун, М.Федчишин „Основи конституційного права України: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів усіх форм навчання” (2001); В.Кравченко „Конституційне право України: навчальний посібник” (2008); С.Лисенков „Основи конституційного процесуального права: навчальний посібник” (2007); В.Теліпко „Конституційне та конституційно-процесуальне право України: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів” (2009).

Мова майбутнього фаху студентів-іноземців потребує засвоєння не лише певної науково-термінологічної та фахової лексики, яка подана у великих і невеликих за обсягом словниках, а й опанування української мови в культурному та граматичному аспектах. Тому наведені фахові словники не є призначені для іноземних студентів. Навіть невеликі за обсягом словники з підручників чи посібників не можуть виконувати ролі словника-мінімуму з певної галузі знань для іноземної аудиторії слухачів. Тому необхідним є створення спеціальних словників для студентів-іноземців, які навчаються на різних спеціальностях, які дали б змогу їм набагато ефективніше засвоїти розуміння спеціальних термінів.

Термінолексику конституційного права потрібно мінімізувати шляхом створення тематичного словника-мінімуму. Такий фаховий галузевий словник для іноземних студентів має охоплювати три пласти лексики: загальнонавчальну, загальнонаукову та термінологічну. Також його терміносистема мусить відповідати

суспільним потребам і нормам літературної мови, національним традиціям і принципам міжмовної уніфікації [15: 80].

Згідно з рекомендаціями, фаховий словник для іноземних студентів з певної галузі знань має вміщувати не менше 1000 лексем, з яких близько 200 мають бути інтернаціоналізмами [6: 77]. Така кількість лексем, на думку дослідників, є достатньою для комунікативних потреб іноземця в галузі, яку він вивчає.

Виокремлення найчастотніших слів із певної сфери науки є важливим через існування ядра словникового складу будь-якої мови, а зокрема й окремої галузі, яке можна вважати „універсальною рисою в організації лексикону людини” [16: 121]. За твердженням В.Московича [11: 23–26], такі слова мають найбільшу продуктивність, інформативність і важливість для розуміння суті наукової сфери. Такий словник-мінімум забезпечує економність зберігання мовних знань та ефективність їхнього паралельного врахування в мисленнєво-мовленнєвій діяльності людини. П.Денисов називає таку групу слів „ДНК словника, які продукують похідні слова, переносні й термінологічні значення, входять в афоризми” [5: 48–50]. Своєю чергою, ми можемо говорити, що такі слова є „ДНК” не лише словника, а й цілої галузі, до якої вони належать. Універсальність такого мінімалізованого словника полягає в тому, що відібрані слова мають означати поняття, які легко розпізнаються, тобто мусять бути базовими в цій сфері науки та мати прості відповідники у більшості мов [14: 23–30].

Такі галузеві словники для іноземних студентів мають враховувати різні методики викладання нерідної мови, етап навчання, вид мовленнєвої діяльності, рідну мову іноземців, наявність чи відсутність мови-посередника тощо. Лише тоді такий словник стане повноцінним та надійним репрезентантом фаху навчання і сприятиме підвищенню ефективності вивчення мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрус О. Використання української спортивної термінології в навчальному процесі з чужоземцями / О. Андрус // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 109–112.
2. Васенко Л. Деякі аспекти навчання фахової української мови / Л. Васенко, В. Дубічинський, О. Кримець // Проблеми української термінології : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – С. 33–36.
3. Вища освіта України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/>
4. Гороховська Т. В. Особливості формування культури професійного мовлення майбутніх правників / Т. В. Гороховська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 16 (69). – С. 30–36.
5. Денисов П. Н. Единицы словаря / П. Н. Денисов // Национальная специфика и ее отображение в нормативном словаре : сб. статей. – М., 1988. – С. 48–52.
6. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – 4-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1988. – 157 с.
7. Кровицька О. Історична лексика в курсі української мови як іноземної / О. Кровицька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 98–102.
8. Куньч З. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями / З. Куньч // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 198–202.

9. Методика / под. ред. А. Леонтьева. – М. : Рус. яз., 1988. – 178 с.
10. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Г. И. Дергачева и др. – М., 1983. – 238 с.
11. Москович В. А. Статистика и семантика. Опыт статистического анализа семантического поля / В. А. Москович. – М., 1969. – 303 с.
12. Процик І. Вивчення релігійної лексики на заняттях з української мови як чужої / І. Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2012. – Вип. 7. – С. 93–100.
13. Процик М. Семантизація власне української спеціальної лексики на заняттях з чужоземцями (на матеріалі українських видавничих термінів) / М. Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 104–108.
14. Сводеш М. Лексико-статическое датирование доисторических контактов (На материале племен эскимосов и североамериканских индейцев) / М. Сводеш // Новое в лингвистике : сб. статей / пер. с англ. и франц. / сост., ред. и автор вступ. статьи В. А. Звегинцева. – М., 1960. – С. 23–52.
15. Селіверстова Л. Відбір лексики іншомовного походження до підручника української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 80–85.
16. Серебрянников Б. А. Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Б. А. Серебрянников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М. : Наука, 1988. – 212 с.
17. Симоненко Л. Нові підходи до розбудови української наукової термінології / Л. Симоненко // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – К. : КНЕУ, 2005. – Вип. VI. – С. 21–26.
18. Синишин Л. Астрономічна лексика української мови та її вивчення в курсі української мови як іноземної / Л. Синишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 214–218.
19. Тимошик Г. Лексика бджільництва у лінгводидактичному аспекті (на матеріалі номена „мед”) / Г. Тимошик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2012. – Вип. 7. – С. 101–118.
20. Токарська А. С. Ділове мовлення юристів у схемах і тестах : навч. посіб. / А. С. Токарська. – К. : Центр учбової літератури, 2005. – 269 с.
21. Токарська А. С. Культура фахового мовлення правника : навч. посібн. / А. С. Токарська, І. М. Кочан. – Львів : Світ, 2003. – 312 с.
22. Туркевич О. Становлення термінологічної лексики методики викладання української мови як іноземної (на матеріалі діаспорних навчальних посібників) / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 175–179.
23. Українська мова фахового спрямування для юристів : підручник для студ. вищ. навч. закл. / А. С. Токарська, І. М. Кочан. – К. : Знання, 2008. – 413 с.
24. Яніцька Н. Вивчення соматичної лексики в курсі української мови як іноземної / Н. Яніцька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 114–118.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

1. *КПСТ, Шляхтун, 2005* – Шляхтун П. П. Конституційне право: словник термінів / П. П. Шляхтун. – К. : Либідь, 2005. – 568 с.
2. *МЮЕКІП, Бисага, 2003* – Бисага Ю. М. Мала юридична енциклопедія з конституційного права / Ю. М. Бисага, М. М. Палінчак, Д. М. Белов. – Ужгород : Ліра, 2003. – 148 с.

3. *ТТСКП, Наливайко, 2010* – Наливайко Л. Р. Тлумачний термінологічний словник з конституційного права / Л. Р. Наливайко, М. В. Беляєва. – 2-ге вид., доповн. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2010. – 304 с.
4. *ОКПУ, Гладун, 2001* – Гладун З. С. Основи конституційного права України : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закл. усіх форм навчання / З. С. Гладун, М. Г. Федчишин. – 2-ге вид., доповн. – Тернопіль : Астон, 2001. – 436 с.
5. *КПУ, Кравченко, 2008* – Кравченко В. В. Конституційне право України : навч. посібник / В. В. Кравченко. – 6-те вид., виправл. та доповн. – К. : Атіка, 2008. – 592 с.
6. *ОКПП, Лисенков, 2007* – Лисенков С. Л. Основи конституційного процесуального права : навч. посібник / С. Л. Лисенков. – К. : Юрисконсульт, 2007. – 270 с.
7. *ККППУ, Теліпко, 2009* – Теліпко В. Е. Конституційне та конституційно-процесуальне право України : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Е. Теліпко. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 568 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.10.2012
доопрацьована 06. 11.2012
прийнята до друку 10. 01.2013*

THE TERMINOLOGY OF CONSTITUTIONAL LAW IN A COURSE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Petro Lunyo

*Ivan Franko National University of Lviv,
Ukrainian Applied Linguistics Department,
1 Universytetska Str., room 233, 79000 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239-43-55
e-mail: lunyopetro@gmail.com*

The article is dedicated to one of the areas of vocabulary development in a course of Ukrainian as a foreign language – working on constitutional terminology. On the basis of the material of this area of vocabulary, the article presents different methods of semantization of new concepts and the problem of creating a minimal dictionary of constitutional law for foreign students.

Key words: term, constitutional law, semantization, law lexicography, minimal dictionary.

ТЕРМИНОЛОГИЯ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВА В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Пётр Лунё

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина,
тел.: 032 239-43-55
эл. почта: lunyopetro@gmail.com*

Статья посвящена рассмотрению одного из направлений работы над лексикой в курсе украинского языка как иностранного – работе с конституционной терминологией. На материале этой лексики представлены различные приемы семантизации новых понятий и проанализирована проблема создания словаря-минимума по конституционному праву для студентов-иностранцев.

Ключевые слова: термин, конституционное право, семантизация, юридическая лексикография, словарь-минимум.

УДК 811.161.2'243

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕРМІНОЛОГІЇ КІНОМИСТЕЦТВА)

Ірина Василяйко

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55*

Проаналізовано методи та прийоми використання інтерактивних вправ та ігор у процесі вивчення спеціальної лексики української мови. Подано та обґрунтовано найдоцільніші та найефективніші комунікативні завдання для засвоєння термінології кіномистецтва на заняттях із іноземцями.

Ключові слова: термінологія кіномистецтва, інтерактивна вправа, рольова гра.

Мовна освіта сьогодні антропоцентрична: переважає особистісно орієнтований підхід до навчання, який зумовлює надання належного місця методам і формам навчання, сфокусованим на студентів (диспути, робота групами, рольова гра, керовані дослідження тощо) і забезпечує перехід від авторитарної до гуманістичної освітньої парадигми. Дослідження вчених-педагогів свідчать, що „зазначені методи і форми навчання успішніше формують не лише спеціальні вміння і навички, а й загальнонавчальні способи розумових дій – планувальні, мисленнєві, сприяючи розвиткові творчих і логічних навичок особистості” [4: 58].

У процесі вивчення термінології актуальним є розроблення різноманітних інтерактивних технологій та використання ігор, що забезпечує іноземцям усебічний розвиток мовлення в умовах, наближених до реальних, розуміння важливості правильного використання термінологічного лексему. Це ще раз підтверджує тенденцію наближення процесу навчання до життя, отримання на заняттях саме тих знань із мови, термінології, ділової етики, які необхідні слухачам для проживання в соціокультурному просторі України й подальшої фахової самореалізації. Використання інтерактивних методів під час вивчення української мови вивчало чимало мовознавців та педагогів (Л. А. Амфілова, Н. С. Васильєва, Р. В. Оришин, О. І. Когут, О. Р. Пометун та ін.). Не вивченими досі залишаються аспекти застосування інтерактивних вправ для засвоєння спеціальної лексики.

Мета цієї статті – продемонструвати можливості використання ігор на заняттях із української мови як іноземної під час вивчення термінології кіномистецтва; дати опис деяких інтерактивних методів і прийомів навчання, а також висвітлити методику їх проведення.

Мета зумовлює вирішення таких завдань: проаналізувати і дібрати найпродуктивніші інтерактивні завдання для вивчення термінології кіномистецтва; проілюструвати нерозривний зв'язок теорії з практикою викладання української мови як іноземної, зокрема під час вивчення термінології кіномистецтва.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, проведення дебатів, дискусій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу відповідної ситуації. „Під час інтерактивного навчання студенти вчаться вільно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення” [10: 40].

Не применшуючи ролі орфографії і пунктуації на основі традиційного зорового сприйняття тексту із пропущеними буквами і розділовими знаками, не можна недооцінювати види робіт, які наближають заняття до природних умов мовленнєвої діяльності, зокрема ситуативні вправи, ігри (імітаційні, ділові, рольові, командні, сюжетні, ігри-вправи тощо), взаємоопитування в парах, творчі роботи різних форм і тематики.

Ігри – один з найактивніших методів навчання мови, який забезпечує не лише розвиток українського мовлення, формування й вдосконалення умінь і навичок комунікації українською мовою в різноманітних близьких до реальних ситуаціях, але й сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні спеціальної лексики української мови, зокрема термінології. Викладач у грі може бути центром, керівником і режисером; виконувати функції одного з гравців; бути стороннім спостерігачем.

Найкориснішими та найпродуктивнішими на заняттях з української мови як іноземної під час вивчення термінології кіномистецтва є **інтерактивні ігри**. Наприклад, інтерактивну гру „Мікрофон” доцільно використовувати на етапі визначення цілей та структури заняття після оголошення теми й вступного слова викладача. Роль уявного мікрофона може виконувати ручка чи олівець. Слово надають тільки тому, хто отримує цей уявний мікрофон. Відповіді студентів мають бути лаконічними і швидкими, їх не коментують й не оцінюють. Обов’язковим є візуальне сприйняття теми. Використання технології „Мікрофон” буде доречним під час вивчення теми „Стійкі словосполучення в українській термінології кіномистецтва, їх використання у професійному спілкуванні”. Викладач називає певний термін чи словосполучення, а чужоземці коротко й лаконічно тлумачать його значення та можливе використання, наприклад: *витіснення – це зміна одного монтажного плану іншим, форма, напрям і швидкість витіснення бувають різні* [7: 281]; або словосполучення: *об’єктив зі змінною фокусною відстанню – це об’єктив, фокусна відстань якого може набувати різних значень; його використання дає можливість точно і швидко вибудувати кадр*.

Удосконаленню знань з правопису термінів кіномистецтва сприяє гра „Знайди пару”. Її доцільно практикувати на початку уроку та як орфографічну розминку на етапах узагальнення й систематизації вивченого матеріалу, повторення. Цінність гри „Знайди пару” в тому, що вона вимагає від іноземців застосування багатьох правил.

На дошці або на екрані (див. табл. 1) в дві колонки записано слова, наприклад, синоніми – власне українські й запозичені слова. Іноземці читають ці слова, з’єднують їх стрілочками, пояснюють, обґрунтовують, чому саме ці слова утворюють пару:

Таблиця 1

<i>реліз</i> <i>картуні</i> <i>кітч</i> <i>рімейк</i> <i>хепі-енд</i>	<i>переробка</i> <i>підпільне кіно</i> <i>випуск</i> <i>анімаційне кіно</i> <i>несмак</i>
---	---

<i>андеграунд</i> <i>промоушн</i> <i>ліцензія</i>	<i>просування</i> <i>дозвіл</i> <i>щасливе завершення</i>
---	---

Гра „Знайди пару” допомагає розвивати в чужоземців аналітичні здібності, формувати орфографічну пам’ять, забезпечує свідоме застосування правил правопису. Цю гру можна проводити як в усній, так і в письмовій формах. Вона сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні української мови, зокрема термінології.

Засвоєнню і розумінню термінологічної лексики кіномистецтва сприяє завдання укласти тематичний словничок на запропоновані теми, наприклад: „Жанри і піджанри кіномистецтва”, „Історія і теорія кіно”, „Кіновиробництво”, „Кінотехніка”. Завдання можна ускладнити, якщо запропонувати ввести записані слова в словосполучення чи речення, наприклад: *блок-букінг – Система блок-букінг на початку століття сприятливо позначилася на розвитку прокату* [7: 254]; *стробоскоп – Ефект стробоскопа* [7: 290]; *масовка – Часто для масовок запрошують непрофесіоналів.* [7: 226].

Під час вивчення термінології кіномистецтва заняття потрібно планувати так, щоб іноземці могли не лише засвоїти якомога більше термінів, а й уміли застосувати їх в комунікативних ситуаціях, під час сприймання, відтворення інформації та створення власних висловлювань із дотриманням норм української мови. Для збагачення словникового запасу і використання у мовленні необхідних термінологічних доцільно використовувати гру „Четвертий зайвий”. Завдання гравців – проаналізувати запропонований ряд із чотирьох елементів і назвати зайвий, тобто той, у якого немає ознаки, властивої іншим, наприклад:

Витиснення, дублер, утопія, реліз

Серіал, сюжет, жанр, натурщик

Мюзикл, режисер, Еммі, популізм

Психодрама, негатив, перспектива, прем’єра

Свою відповідь іноземець обов’язково повинен пояснити, тому що принципів відбору є декілька:

Витиснення, дублер, утопія, реліз (запозичене слово серед власне українських слів);

Серіал, сюжет, жанр, натурщик (назва істоти серед неістот);

Мюзикл, режисер, Еммі, популізм (власна назва серед загальних);

Психодрама, негатив, перспектива, прем’єра (іменник чоловічого роду серед іменників жіночого роду).

Заняття з української мови як іноземної потрібно будувати так, щоб кожен із запропонованих видів роботи виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб студенти успішно оволоділи і діалогічним, і монологічним мовленням, спираючись на знання граматики, підвищували рівень культури мовлення у різних ситуаціях спілкування. Потрібно моделювати діалоги відповідно до запропонованої ситуації спілкування, що повністю відповідає меті й змісту сучасної мовної освіти та комунікативному підходу до навчання, яке відбувається через дію (що ближча ігрова діяльність студентів до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність). Ігрова модель навчання покликана реалізувати, окрім основної дидактичної мети, ще й інші завдання, а саме: допомогти розвивати творчу уяву, надати можливість висловлювати свої думки.

Рольова гра – імітаційна форма активного навчання, що потребує менших затрат часу на її розробку та впровадження. Під час вирішення психолого-педагогічних завдань і ситуацій вона є надзвичайно ефективною. Головна мета застосування цієї форми – розвиток в іноземців аналітичних здібностей, прищеплення вміння приймати правильні мовленнєві рішення.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширеними з них є завдання на моделювання. Кожна така гра відбувається за певною схемою: іноземців „вводять” у ситуацію, на основі якої вони отримують нове завдання і виконують відповідні ролі. Після завершення сценарію обговорюють те, що відбулося, аби іноземці усвідомили отриманий досвід на теоретичному рівні.

Створення ситуативних завдань є наслідком практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування в іноземців мовленнєвих умінь:

- урахування ситуації спілкування, адресата мовлення, мети та місця спілкування;

- уміння формувати задум майбутнього висловлювання, використовуючи лексичний (зокрема термінологічний) та граматичний матеріал;

- уміння сформулювати тему, основну думку, обрати форму та стиль висловлювання;

- уміння добирати потрібні мовні засоби (синоніми, антоніми) з урахуванням усіх складників мовленнєвої ситуації.

Система ситуативних вправ має чимало переваг над звичайними навчальними вправами, тому що ситуація мовленнєвого спілкування сприяє усвідомленню основних граматичних понять, а вирішення граматичного завдання стимулює мовленнєву творчість. Доречними під час вивчення термінології кіномистецтва є такі ситуативно-моделювальні завдання, як: інтерв'ювання; складання оголошення чи рекламного тексту, наприклад:

Завдання 1. Складіть текст реклами **бойовика**, використовуючи подані терміни.

Дублер, блокбастер, антигерой, кінотрьок, режисер, реквізит.

Такі завдання є проміжним етапом між теоретичним ознайомленням із термінологією кіномистецтва та її практичним використанням у певних життєвих ситуаціях.

Отже, коли в навчанні мови як іноземної застосувати інтерактивні ігри, то це позитивно впливає весь навчально-виховний процес, оскільки вони дають змогу залучити кожного учасника до обговорення проблеми, а це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння відстоювати свою позицію. Іноземці набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передаванні своїх знань іншим людям. Таким чином, досягається головна мета інтерактивного навчання – „Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром” [10: 12]. На основі використання ігор на заняттях із української мови як іноземної забезпечується інтеграція теорії і практики; збільшується зацікавленість студента у використанні додаткової літератури; набувається досвід у вирішенні проблемних завдань; забезпечується активна участь іноземця в колективній справі, інтенсивний обмін досвідом і знаннями між учасниками команд і можливість порівняти свої знання і дії з іншими, а також уміння координувати ці дії.

Хоча інтерактивні вправи потребують значної кількості часу як учня, так і викладача, проте результат від занять з їхнім використанням стає стимулом для подальшої роботи з цими методами навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ампілогова Л. А. Інтерактивні технології / Л. А. Ампілогова // Завуч. – 2004. – № 30. – С. 13–15.
2. Васильєва Н. С. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках предметів гуманітарного циклу / Н. С. Васильєва // Управління школою. – 2005. – № 34. – С. 18–22.
3. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л. Г. Вишнякова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 110 с.
4. Інтерактивні технології на уроках української словесності / Укл. Раїса Орищин. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 106 с.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / Авт.-укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : „А.С.К.”, 2002. – 136 с.
6. Когут О. І. Інтерактивні технології навчання / О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 203 с.
7. Миславський В. Н. Кінословник. Терміни, визначення, жаргонізми / В. Н. Миславський. – Харків, 2007. – 328 с.
8. Мусянко О. С. Гуманізм і антигуманізм в сучасному кіномистецтві Заходу / О. С. Мусянко. – К. : Знання, 1998. – 264 с.
9. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : методичний посібник / Л. С. Шевцова. – Житомир, 2004. – 94 с.
10. Щербина В. І. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури / В. І. Щербина, О. В. Волкова, О. В. Романенко. – Х.: Вид. група „Основа”, 2005. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 15.02.2013

прийнята до друку 20.02.2013

**THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES WHILE STUDYING
UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(USING MATERIAL FROM THE TERMINOLOGY OF
CINEMATOGRAPHIC ART)**

Iryna Vasylyayko

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55*

The article analyses methods and techniques used during interactive exercises and games while learning specific Ukrainian vocabulary. It lists and proves the most appropriate and most effective communicative tasks for mastering the terminology of film in a classroom with foreigners.

Key words: cinematic terminology, interactive exercises, role-playing game.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОЛОГИИ КИНОИСКУССТВА)**

Ирина Василяйко

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79000 Львов, Украина,
тел.: 032 239 43 55*

Проанализированы методы и приемы использования интерактивных упражнений и игр в процессе изучения специальной лексики украинского языка. Поданы и обоснованы наиболее целесообразные и самые эффективные коммуникативные задания для усвоения терминологии киноискусства на занятиях с иностранцами.

Ключевые слова: терминология киноискусства, интерактивное упражнение, ролевая игра.

III. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ОРФОГРАФІЇ ТА ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ. РОЛЬ ТЕКСТУ В НАВЧАННІ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 371.3:811.161.2

ОРФОГРАФІЧНІ ПОМИЛКИ СЕРБСЬКИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Драгана Василієвич

*Белградський університет, філологічний факультет,
кафедра славістики, відділення української мови, літератури і культури
вул. Студентски трг 3, 11 000, Белград, Сербія
тел.: 381 60 556 00 08
ел. пошта: draganaukrajnistika@gmail.com*

Проаналізовано орфографічні помилки сербських студентів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної на матеріалі письмових іспитів з предметів: сучасна українська мова Г-1 (СУМ Г-1) і сучасна українська мова Г-2 (СУМ Г-2), які студенти складають після першого і другого семестрів. Аналіз здійснено з метою виділення типів орфографічних помилок і визначення причин їхнього виникнення, на основі чого запропоновано можливі шляхи усунення цього типу помилок або зменшення їхньої кількості.

Ключові слова: українська орфографія, орфографічні помилки, сербські студенти, початковий етап вивчення, українська мова як іноземна.

У письмових роботах белградських студентів-україністів помітна значна кількість орфографічних помилок і низький рівень загальної грамотності, у результаті чого трапляються випадки, коли студент набирає достатню кількість балів у всіх частинах письмового іспиту (граматичні, лексико-граматичні, лексичні завдання, переклад з української мови на сербську і з сербської мови на українську), але допускає більше 15 орфографічних помилок у диктанті, через що отримує оцінку „незадовільно” і повторно складає іспит під час наступної сесії. Аналіз типових орфографічних помилок дозволить з’ясувати причини їх виникнення і розробити стратегії зменшення їхньої кількості, що сприяє розвитку письмової комунікативної компетенції студентів і успішному складанню іспитів.

Предмет роботи – орфографічні помилки сербських студентів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної.

Об’єкт дослідження – орфографічні помилки, допущені студентами першого курсу на іспитах з предметів СУМ Г-1 і СУМ Г-2.

Матеріалами послугували письмові роботи студентів перших курсів, написані під час екзаменаційних сесій у 2011 році (СУМ Г-2) і 2012 році (СУМ Г-1).

Мета дослідження – виявити загальну і середню кількість орфографічних помилок у письмових роботах, з’ясувати причини виникнення помилок і запропонувати стратегії їх уникнення.

У дослідженні застосовані методи кількісного та якісного аналізу даних.

Орфографічні навички як передумова писемної комунікативної компетенції. Сучасна методика вивчення іноземних мов передбачає оволодіння

усіма видами мовленнєвої діяльності: читанням, слуханням (аудіюванням), говорінням і писанням. Найважчим для опанування вважають писання [5]. Це активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, у межах якого в сучасній методичній літературі розрізняють такі складники:

- навчання техніці письма;
- навчання писемної мовленнєвої діяльності.

Навчання техніці письма передбачає засвоєння каліграфії (правильне засвоєння нового алфавіту), графіки (правильне зображення букв і з'єднання букв у слова), орфографії (перекодування звуків мови в адекватні знаки письма), пунктуації (вживання розділових знаків), тоді як метою навчання писемної мовленнєвої діяльності є застосування лексичних, граматичних і синтаксичних знань і вміння правильно, послідовно, чітко, логічно і стилістично адекватно висловлювати свої думки мовою, яку вивчають [6 : 2010].

Отже, орфографічні навички є однією з передумов формування письмової комунікативної компетенції.

Орфографічні помилки. У процесі засвоєння іноземної мови, попри всі старання, неможливо уникнути помилок. Помилки у вивченні іноземних мов визначають як „відхилення від правильного вживання мовних одиниць і форм у результаті помилкової дії учня” [1], їх поділяють:

1) за рівнями мови: орфографічні, лексичні, фразеологічні, морфологічні, словотвірні, синтаксичні, пунктуаційні, стилістичні, орфоепічні, акцентуаційні аномалії [4];

2) за видом мовленнєвої діяльності: помилки читання, помилки письма, помилки говоріння, помилки аудіювання;

3) за типом мовної інтерференції: інтерлінгвальні (вплив рідної мови на іноземну), інтралінгвальні (помилкові асоціативні зв'язки в системі мови, яку вивчають);

3) за значенням: комунікативно незначимі (помилка не впливає на розуміння змісту повідомлення), комунікативно значимі (помилка ускладнює розуміння змісту або робить його неможливим) [2] та іншими критеріями в окремих роботах.

Ю. В. Красиков до орфографічних помилок зараховує: *заміну букв або слів іншими буквами; пропуск букв, складів; зайві букви у слові; пропуск слів; антиципації; помилки при переносі; „чужий” шрифт; пропуск рядка; перестановку слів, що стоять поряд; поділ одного слова на окремі частини і написання двох слів разом* [3]. Деякі українські автори поділяють орфографічні помилки на власне орфографічні (зумовлені порушенням конкретного правила) і невластиві орфографічні (перестановка букв, описки, пропуск букв та всі інші помилки в словах, „написання яких зазвичай не викликає сумнівів”) [3]. Ми вважаємо, що у процесі вивчення іноземної (української) мови, зокрема на початковому етапі, більшість випадків неправильного написання слова треба вважати орфографічними помилками, оскільки неправильне написання слів, які не сприймаються носіями мови як складні, трапляється дуже часто.¹

Аналіз орфографічних помилок сербських студентів-україністів на початковому рівні вивчення української мови як іноземної. Ми проаналізували письмові роботи студентів першого курсу, а саме:

¹ Хоча частково мотивується такими неорфографічними факторами, як: нездатність адекватно сприймати мову на слух, помилки пам'яті, недостатнє знання лексики, граматики, мовна інтерференція тощо.

▪ письмову частину іспиту з предмета Сучасна українська мова Г-1, що складають студенти після першого семестру вивчення української мови – роботи студентів, які склали цей іспит у 2012 році;

▪ письмову частину іспиту з предмета Сучасна українська мова Г-2, що складають студенти після другого семестру вивчення української мови – роботи студентів, які склали цей іспит у 2011 році.

Студенти складають іспит з предмета СУМ Г-1 після першого семестру вивчення української мови як іноземної, протягом якого вони вивчають такі лексичні теми: знайомство, факультет, родина, будинок, квартира, назви мов, країн і народів, зовнішність і характер, професії, розпорядок дня (будні, вихідні, час), назви місяців, основні формули етикету; такі граматичні одиниці, як називний, місцевий, орудний і давальний відмінки іменників, прикметників, займенників, кількісних і порядкових числівників, теперішній і минулий часи дієслів, різні конструкції; на заняттях з правопису увага зосереджується на правильному засвоєнні українського алфавіту, порівнянні принципів української орфографії з принципами сербської, уживанні апострофа, м'якого знака, написанні я, є, ю, ї, й, щ, дз, дж, розрізненні і / и, г / г / х. Також у рамках предмета СУМ Г-1 студенти мають можливість ознайомитися з фонетичною системою української мови (акцент ставиться на голосні звуки) і фонетичною транскрипцією.

Письмова частина іспиту складається з п'яти типів завдань: диктант (один з диктантів, написаний протягом семестру), граматичні завдання (написати певну граматичну форму запропонованого слова), лексичні завдання (написати слово на основі контексту), лексико-граматичні завдання (написати слово на основі контексту і поставити його у відповідну граматичну форму), переклад (перекласти речення з сербської мови на українську).

Ми опрацювали письмові роботи студентів першого курсу з 2012 року². Загальна кількість робіт – 9 (7 у січні, 2 у квітні; усі студенти склали іспит з першого разу). Це дало нам можливість розглянути орфографічні помилки з погляду типів завдання і причин виникнення.

Таблиця 1

СУМ Г-1	Орфографічні помилки студентів у різних типах завдань					
	Студент	Граматичні	Лексико-граматичні	Лексичні	Переклад	Диктант
1	10	2	9	6	5	32
2	6	4	4	5	4	23
3	8	4	6	8	2	28
4	6	5	7	3	0	21
5	12	7	0	14	3	36
6	10	5	2	8	2	27
7	14	2	3	7	5	31
8	0	0	0	0	0	0
9	16	6	2	7	5	36
Усього	82	35	33	61	23	234

² Одна з особливостей системи вищої освіти в Сербії – наявність шести сесій протягом навчального року і практично необмежена кількість перескладань.

Найбільшу кількість орфографічних помилок допущено під час виконання граматичних завдань (1/3 загальної кількості) і перекладу (самостійне застосування пройденого матеріалу на практиці призводить до плутанини і помилок, оскільки виключається можливість вгадати правильну форму з контексту), у той час як найменшу кількість помилок спостерігаємо в диктантах (це пояснюється тим, що студенти пишуть уже відомий їм текст) і лексичних та лексико-граматичних завданнях (це пояснюється тим, що від студентів вимагають ужити слово в його основній або звичній формі, еквівалентній тим формам, що найчастіше вживалися на заняттях).

Аналізуючи орфографічні помилки за критерієм причин і механізмів їх виникнення, ми виділили такі типи помилок:

- помилки у вживанні графем я, є, ї, ю, щ (*дідусьа, сонцу, вулицю, вулиці*) і написанні подвоєння приголосних (*Німечинна замість Німеччина*), оскільки логіка їхнього вживання суттєво відрізняється від принципів сербської орфографії;

- помилки, спричинені нездатністю сприймати й розрізняти на слух і / ї, і / и, г / х та незнанням правил їхнього вживання (*сільний, аудиторія, економічний, вмие замість вміє, шляги замість шляхи, двоюрідний, племинник*);

- помилки словозміни (-и замість -і у називному відмінку множини прикметників (*зелени, наши, симпатични*); -ий замість -ій у місцевому відмінку однини іменників жіночого роду (*наший, старший, приватний*), сплутування закінчень м'якої та твердої групи (*їхних, ціх, дідуса*); пропущене епентетичне л (*знайомусь, стю*), тощо;

- помилки написання афіксів (*прівіт, пріємно, вікладачем, зхудлий*), зокрема суфікса -ськ-, (-зьк-, -цьк-) (*англійський, польску, інженерского*);

- помилки уваги, так звані описки (*дідсям, Фрації*);

- помилки мовної інтерференції (*пекарі замість пекарні*);

- помилки відкритого / закритого складу (*нічі, двікімнатна*);

- помилки, викликані обмеженістю словникового запасу (диктант: *колохати* замість *коло хати, пов з* замість *повз, років* замість *кроків*);

- помилки сплутування подібних конструкцій (*о восьмій години, до дванадцятій години*);

- помилки написання слів разом – через дефіс – окремо: (*не молодий* замість *немолодий*).

Переважає більшість помилок, допущених студентами, не впливають на розуміння тексту, за винятком декількох комунікативно значимих (диктант: *колохати* замість *коло хати, Біжить Пірат, зморений, схудлий, коли побачив нашу сім'ю і хату, він впав додоу і повз до нас майже сто років*. замість *Біжить Пірат, зморений, схудлий, коли побачив нашу сім'ю і хату, він впав додоу і повз до нас майже сто кроків*.)

Після двох семестрів вивчення студенти складають іспит з предмета СУМ Г-2, у межах якого вони закріплюють уже наявні знання і до них додають нові лексичні теми: дівчата і хлопці, що приготувати (їжа, продукти, фрукти, овочі), ходімо купувати (одяг, взуття), де ти живеш, Україна, Сербія; нові граматичні одиниці: родовий, давальний і знахідний відмінки іменників, займенників, прикметників і числівників, чергування у дієсловах, майбутній час, ступені порівняння прикметників, вираження місця і напрямку, безособові конструкції, нові орфографічні теми: написання префіксів, суфіксів -ськ-, -зьк-, -цьк-, групи приголосних, подвоєння приголосних у корені слова і в похідних словах. На заняттях

з предмета СУМ Г-2 студенти докладно вивчають систему приголосних, фонетичну транскрипцію і фонетичні чергування.

Ми проаналізували 21 письмову роботу (червень – 8, серпень – 4, вересень – 6, жовтень – 3), 14 з яких були повторним складанням. До письмової частини іспиту ввійшли: диктант, переклад диктанту сербською мовою³, граматичні завдання, переклад сербських речень українською мовою.

Таблиця 2

СУМ Г-2	Орфографічні помилки студентів у різних типах завдань			
Студент	Диктант	Граматика	Переклад	Усього
Сесія у червні				
1	0	0	4	4
2	10	6	15	31
3	11	3	11	25
4	5	4	13	22
5	15	6	12	33
6	28	6	18	52
7	18	1	7	26
8	9	8	18	35
Усього	96	34	98	228
Сесія у серпні				
9	7	3	6	16
10	34	1 (неповна робота)	17	52
11	43	неповна робота	неповна робота	43
12	27	3 (неповна робота)	17	47
Усього	111	7	40	158
Сесія у вересні				
13	9	1	16	26
14	7	0	10	17
15	14	4	17	35
16	10	5	12	27
17	25	2	неповна робота	27
18	16	0 (неповна робота)	9	25
Усього	81	12	64	157
Сесія у жовтні				
19	16	1	19	36
20	16	5	22	43
21	11	1	9	21
Усього	43	7	50	100

На другому етапі вивчення української мови як іноземної зростає кількість орфографічних помилок у студентських диктантах (це пояснюється тим, що студенти пишуть незнайомий їм текст, складніший і більший за обсягом, ніж диктант у першому семестрі), кількість орфографічних помилок у граматичних завданнях спадає (хоча кількість власне граматичних помилок зростає), що пояснюється вищим ступенем автоматизації основних орфографічних правил. Кількість орфографічних помилок у перекладі зростає, що можна пояснити збільшенням обсягу лексичних та граматичних одиниць для самостійного опанування.

³ Не є предметом аналізу нашої роботи.

Після аналізу письмових іспитів на другому етапі ми виділили такі типи орфографічних помилок:

- помилки у вживанні графем я, є, ї, ю, щ (у *Лювові, дідуса, князам вирізналися, вулиці, пощастить, окуляри, повторувався*) і написанні подвоєння приголосних (*важають* замість *вважають*, але й *Россія* замість *Росія, темноволосяий* замість *темноволосяий*);

- помилки, спричинені нездатністю сприймати й розрізняти на слух і / ї, і / и, г / х та незнанням правил їхнього вживання (*видигнув* замість *видихнув, прогодила* замість *проходила; гитара, ришуче, скількі, готилі, коганцем*);

- помилки словозміни (-ий замість -ій у місцевому відмінку однини іменників жіночого роду (*наший, старший*), сплутування закінчень м'якої і твердої групи (*хлопци, наших, ніх*); -и замість -і у місцевому відмінку однини (*бульвари, квартири, поверси*), тощо;

- помилки написання афіксів (*дистався, разпродаж, рошчарована, рожчарована, людсьтва, найваще*), зокрема суфікса -ськ- (-зьк-, -цьк-) (*английского*) і невміння відрізнити його від звичайних сполучень букв зк, ск (*блузька*);

- помилки уваги (*студети*) і невмотивованої перестановки букв у слові (*інжернеського*);

- помилки мовної інтерференції (*енергічний* замість *енергійний, салат* замість *салат, Русія / Россія / Руссія* замість *Росія, цигарети* замість *сигарети*);

- помилки відкритого / закритого складу (*нічі, двікімнатна*);

- помилки, викликані обмеженістю словникового запасу, деякі слова змінюються до непізнаваності (*диктант: спокільного, памночку, про годили, ви магали, відкривати ме*);

- помилки сплутування подібних конструкцій (*о восьмій години, до дванадцятій години*);

- помилки написання слів разом, через дефіс, окремо: (*не легка, на справді, на завжди, що суботи*);

- помилки написання слів з великої і маленької літери (*Європейський, Польський*);

- помилки вживання м'якого знака й апострофа (*пощастит, стільец, бульварі, девятсот, дес'ять, мясо*).

Перед тим, як порівняти типи і частотність помилок на першому і другому початкових етапах вивчення мови, варто зазначити, що на різновиди і кількість помилок могли впливати й такі фактори, як: індивідуальні характеристики студентів, які складали іспити (повторні складання СУМ Г-2; роботи студентів попередніх курсів, які не склали цей іспит вчасно), вибір викладача, який читав диктант тощо.

Отже, зіставний аналіз орфографічних помилок студентів на іспитах з предметів СУМ Г-1 і СУМ Г-2 дав нам можливість виділити такі тенденції:

- з переходом на наступний етап вивчення мови зменшується кількість помилок у граматичних завданнях;

- кількість помилок, пов'язаних із написанням літер я, є, ї, ю, щ зменшується, тоді як кількість помилок у написанні подвоєння приголосних зростає;

- частка помилок, спричинених нездатністю розрізняти і / ї, і / и, г / х на слух збільшується у порівнянні з першим етапом, приклади стають більш різноманітними; та сама тенденція спостерігається й щодо помилок, пов'язаних із написанням м'якого знака;

- кількість орфографічних помилок, пов'язаних із неправильною словозміною, відносно зменшується;

- кількість помилок, пов'язаних із мовною інтерференцією, збільшується, з'являються приклади інтралінгвальної інтерференції (засвоївши правило написання суфіксів -ськ-, -зьк-, студенти застосовують його і в тих словах, де ск і зк не є прикметниковими суфіксами), приклади інтерлінгвальної інтерференції стають більш різноманітними (крім сербської, спостерігається вплив російської й англійської мов);

- на другому етапі помітно більше помилок, викликаних обмеженістю словникового запасу, такі помилки стають частотнішими і більш різноманітними, ніж на першому етапі;

- комунікативно значимі помилки з'являються частіше на другому етапі (*столиця* замість *століття*, *вправ* замість *прав*, *за* замість *з-за*);

- на другому етапі з'являються помилки у написанні слів з маленької / великої літери, зростає кількість помилок написання слів разом – через дефіс – окремо.

Стратегії усунення і зменшення кількості орфографічних помилок у студентів. На основі аналізу орфографічних помилок, їхньої частотності, причин виникнення пропонуємо такі види робіт, які, на нашу думку, можуть зменшити кількість помилок у студентів:

- періодичне проведення аналізу кількості й типів орфографічних помилок, що їх допускають студенти на заняттях з правопису, у домашніх роботах, на тестах, заліках та іспитах, контролювання прогресу і врахування отриманих результатів у процесі складання програми занять з правопису;

- поглиблене вивчення правил уживання літер і знаків, яких немає в сербській мові (апостроф, ь, я, є, ю, ї, г);

- виокремлення складних пар графем (і-и, і-ї, г-х) і розробка вправ на засвоєння і закріплення правил їхнього вживання;

- поглиблене вивчення правил написання подвоєння в українській мові з використанням наочних матеріалів (презентації, таблиці, схеми), щоб полегшити систематизацію;

- розробка спеціальних матеріалів з орфографії української мови як іноземної з урахуванням рідної (сербської) мови студентів та використання цих матеріалів на заняттях;

- звертання уваги на орфографію під час вивчення граматики (зокрема у процесі вивчення відмінкових форм і закінчень, суфіксів);

- порівняння і чітке розрізнення подібних конструкцій, які часто сплутують студенти (наприклад: *від першої до другої години*, *о першій годині*);

- використання спеціально розроблених текстів з типовими орфографічними помилками на заняттях з метою виправлення і пояснення помилок, що призведе до кращого розуміння і засвоєння правил;

- періодична робота над реальними помилками, у тому числі й орфографічними, на заняттях (наприклад, раз на місяць);

- вибір і адаптація диктантів на основі труднощів, з якими стикаються сербські студенти, замість уніфікованих диктантів для українських школярів (на початковому і середньому етапах вивчення);

- обмеження кількості незнайомих слів у диктантах на початковому етапі;

- урахування індивідуальних відмінностей і потреб студентів (вивчення російської мови та міжмовна інтерференція; проблема розрізнення і/и і т. п) і, за потребою, задавання різних домашніх завдань, проведення консультацій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Балыхина Т. М. Типы ошибок в речи инофона / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатъева // Портал поддержки образования в Российской Федерации Testor.ru. Материалы Четвертой Интернет-конференции. – 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/ErrorType.doc [30.1.2013]
3. Бондаренко Т. Г. Орфографічна помилка: спроба лінгвістичного переосмислення / Т. Г. Бондаренко // Наукові записки Інституту журналістики. – К., 2001. – Т. 2. – С. 108–111.
4. Курдюк О. О. Помилки та їх види [Текст] / О. О. Курдюк // Наукові записки Інституту журналістики. – К., 2006. – Т. 23. – С. 195–199.
5. Станкевич Н. Розвиток писемного мовлення у студентів-іноземців / Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 226–237.
6. Чистякова А. Б. Методичні засади навчання іноземних студентів письма у вищому навчальному закладі / А. Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – Х., 2010. – Вип. 16. – С. 255–266.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012

доопрацьована 20. 12.2012

прийнята до друку 10. 01.2013

**ORTHOGRAPHIC ERRORS MADE BY SERBIAN STUDENTS
IN THE EARLY STAGE OF THEIR ACQUIRING UKRAINIAN
AS A SECOND LANGUAGE**

Dragana Vasylijevic

*University of Belhrad,
Faculty of Philology, Department of Slavonic Studies,
Department of the Ukrainian Language, Literature and Culture
3 Studentsky trg, Str., 11000 Belhrad, Serbia
phone: 381 60 556 00 08
e-mail: draganaukrajnistika@gmail.com*

This paper analyses the orthographic errors made by Serbian students in the early stage of their acquiring Ukrainian as a target language. These errors are compiled from exams (in written form) in the following subjects: Contemporary Ukrainian Language G-1 (CUL G-1) and Contemporary Ukrainian Language G-2 (SUJ G-1). These exams are taken after the first and second semesters. This analysis is performed for the purpose of determining types of orthographic errors as well as the reasons for their appearing. On the basis of this research, possible ways of eliminating and lessening the appearance of these errors are suggested.

Key words: Ukrainian orthography, orthographic errors, Serbian students, early stage of acquiring a language, Ukrainian as a target language.

**ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ СЕРБСКИХ СТУДЕНТОВ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Драгана Васи́левич

*Белградский университет, филологический факультет,
кафедра славистики, отделение украинского языка, литературы и культуры
ул. Студентски трг 3, 11 000, Белград, Сербия
тел.: 381 60 556 00 08
эл. почта: draganaukrajinistika@gmail.com*

В работе анализируются орфографические ошибки сербских студентов на начальном этапе изучения украинского языка как иностранного на материале письменных экзаменов по предметам Современный украинский язык Г-1 (СУЯ Г-1) и Современный украинский язык Г-2 (СУЯ Г-2), которые сдаются студентами после первого и второго семестров. Анализ осуществлен с целью выделения типов орфографических ошибок и определения причин их возникновения, на основе чего предлагаются возможные пути устранения этих ошибок или уменьшения их количества.

Ключевые слова: украинская орфография, орфографические ошибки, сербские студенты, начальный этап изучения, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2'243'36:37.091.33

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ Й АППЕРЦЕПЦІЯ СТУДЕНТАМИ

Софія Соколова

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації,
кафедра інновацій та інформаційної діяльності в освіті,
вул. Пирогова, 9, 01601 Київ, Україна,
ел. пошта: sofia_sokolova@ukr.net*

Висвітлено теоретичні основи формування граматичної компетенції з української мови як іноземної: значення граматики у процесі вивчення іноземної мови, мета, завдання та принципи її навчання. Названо складові граматичної системи, які є предметом вивчення, а також міжнародні стандарти, що визначають обсяг опанування граматичними навичками з іноземної мови.

Проаналізовано апперцепцію іноземними студентами граматичного матеріалу: визначення реципієнтами необхідності та легкості вивчення граматики; описано причини, що ускладнюють процес навчання; подано також результати анкетування іноземних студентів щодо самооцінки в оволодінні українською граматиною.

Ключові слова: українська мова як іноземна, граматика, формування граматичної компетенції, апперцепція.

Грамматична компетенція є невід'ємною складовою мовної компетенції особистості. Тому її формування (разом із лексичною та фонетичною) визначаємо кінцевою метою успішного вивчення будь-якої мови.

Під граматичною компетенцією з української мови як іноземної розуміємо вміння у повній мірі використовувати граматичні ресурси української мови – вдало обирати граматичні структури, необхідні для вираження думки, та правильно оформлювати висловлювання (за допомогою граматичних закінчень, допоміжних слів, розташування слів у реченні тощо). За словами О. М. Солововой [3: 105], знати граматику – означає знати форму, значення, вживання та мовленнєву функцію певного граматичного явища. Тобто оволодіти граматиною української мови означає навчитись на практиці застосовувати вивчені правила на рівні навичок.

Метою пропонованої статті є висвітлення теоретичних основ формування граматичної компетенції з української мови як іноземної, а саме: описати значення, мету, завдання та принципи вивчення граматики, зазначити складові елементи граматичної системи, які є предметом вивчення, а також міжнародні стандарти, що визначають обсяг опанування граматичними навичками з іноземної мови. У статті здійснено спробу аналізу апперцепції іноземними студентами граматики української мови: визначення реципієнтами необхідності та легкості її вивчення, з'ясування причин, що ускладнюють процес опанування граматиною та рівень самооцінки студентами знань з української граматики.

Кароль Кочи окреслює дві фази навчання граматиці – це введення та фіксація мовного матеріалу. Зв'язок граматики з цими компонентами уроку він ілюструє за допомогою схеми [4: 91]:

Фаза введення і пояснення	→	метамова (граматика як опис правил, механізмів, явищ і форм мови)
Фаза фіксації	→	граматика як об'єктивно існуючий збір правил, механізмів, явищ і форм мови

Йдеться про те, що у фазі введення навчального матеріалу студент усвідомлює правила і механізми, явища і мовні форми; а у фазі фіксації має засвоїти їх в дії, щоб активно використовувати під час спілкування іноземною мовою.

Особлива роль граматики в курсі української мови як іноземної полягає в тому, що вона є тією необхідною базою, без якої повноцінне використання мови як засобу спілкування неможливе. Хоча знання сукупності правил і не означає володіння мовою, тобто уміння використовувати її в реальній комунікації. Тому службова роль граматики полягає в оволодінні граматичною системою української мови як засобом спілкування.

Отже, вивчення граматики в курсі української мови як іноземної – це методичний засіб навчання мовленню, який передбачає такі засадничі моменти:

- зміст навчання граматики полягає у формуванні граматичних умінь і навичок;
- об'єктом вивчення є одиниці української мови та дії, до яких вдаються учасники акту комунікації;
- предметом вивчення є граматичні навички, тобто автоматизовані дії із мовним матеріалом, спеціально відібраним для граматичного мінімуму;
- метою вивчення граматики української мови є формування граматичних навичок, які є основою мовленнєвої компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі.

Відповідно до мети, визначаємо два завдання. Перше полягає в тому, щоб студенти дізналися про граматичну структуру української мови. По-друге, вони повинні вміти застосовувати набуті знання в умовах україномовної комунікації. Це означає, що метою формування граматичної компетенції на заняттях з української мови як іноземної є оволодіння такими граматичними навичками мовлення:

- рецептивними (граматичними навичками аудіювання і читання),
- репродуктивними (граматичними навичками говоріння та письма).

Серед принципів формування граматичної компетенції з української мови як іноземної найголовнішими визначаємо такі:

- 1) принцип свідомості,
- 2) принцип презентації граматичних явищ з урахуванням віку та етапу навчання,
- 3) принцип зіставлення та порівняння граматичних явищ української та рідної мови,
- 4) принцип однієї складності (введення на занятті обмеженої кількості граматичних явищ),

5) принцип автоматизації граматичних навичок.

Важливим у формуванні граматичної компетенції з української мови як іноземної є розрізнення понять „мовні” і „мовленнєві” граматичні навички [3: 19-23].

Мовною граматичною навичкою є вміння утворювати окремі граматичні форми й структури відповідно до правил з урахуванням парадигматичних відношень в українській мові (за межами комунікативних ситуацій). Мовні граматичні навички студенти набувають під час виконання вправ на розуміння граматичного матеріалу та вправ на закріплення.

Мовленнєва граматична навичка – це автоматичне використання граматичного явища, адекватного мовленнєвій меті в конкретній комунікативній ситуації із правильним оформленням висловлювання. Мовленнєві граматичні навички студенти набувають у результаті виконання вправ на використання граматичних структур у конкретних, організованих на занятті, комунікативних ситуаціях.

Формування мовних і мовленнєвих граматичних навичок передбачає опанування такими складовими граматичної системи української мови:

- елементи: морфеми, основи та афікси, слова та ін.;
- категорії: число, відмінок, рід, поняття конкретного/абстрактного, поняття перехідності/неперехідності, активна/пасивна форма, минулий/теперішній/майбутній час, доконаний/недоконаний вид та ін.;
- класи: відмінювання дієслів, відмінювання іменників, прикметників, повнозначні частини мови, службові частини мови, закриті класи слів та ін.;
- структури: складені та складні слова, фрази (номінальні, вербальні та ін.), речення (головне, підрядне, сурядне; просте, складне) та ін.;
- процеси (дескриптивні): номінація, афіксація, заміщення, градація, транспозиція, трансформація та ін.;
- відношення (зв'язки): управління, узгодження, валентність, керування та ін.

Кожна мовленнєва одиниця має власну внутрішню структуру та специфічні зв'язки між її компонентами. Виділяємо такі рівні мовленнєвих одиниць, якими мають оволодіти студенти:

- 1) рівень словоформи (слово в його граматичній формі),
- 2) рівень вільного словосполучення,
- 3) рівень фрази (речення),
- 4) рівень надфразової єдності (відрізок мовлення, який складається з двох або більше речень, синтаксично організований і комунікативно самостійний),
- 5) рівень цілого тексту.

Обсяг опанування названими рівнями визначають міжнародні стандарти – загальну шкалу граматичної правильності пропонують Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [1: 114]:

С 2	Учень здійснює постійний граматичний контроль складного мовлення, навіть, коли в цей час його увага спрямована на інше (наприклад, планування, контроль за іншими реакціями).
С 1	Постійно підтримує високий рівень граматичної правильності; помилки трапляються рідко і вони майже непомітні.
В 2	Належний граматичний контроль; випадкові помилки або несистематичні огріхи та незначні порушення у структурі речення все ж інколи трапляються, проте рідко, і до того ж вони часто виправляються при поверненні назад.

	Учень демонструє відносно високий ступінь граматичного контролю. Не робить помилок, що ведуть до незрозуміння.
В 1	Спілкується зі свідомою правильністю у знайомих контекстах; здійснює належний загальний контроль, хоча спостерігається інтерференція рідної мови. Трапляються помилки, проте ясно, що саме учень прагне висловити.
	Свідомо й правильно використовує репертуар структур і речень частого вжитку, пов'язаний з найбільш передбачуваними ситуаціями.
А 2	Правильно вживає деякі прості структури, але все ж систематично допускає грубі помилки – наприклад, плутає часи і забуває узгоджувати слова; проте цілком зрозуміло, що учень намагається сказати.
А 1	Демонструє лише обмежений контроль деяких граматичних структур і речень, фраз, виразів із засвоєного репертуару.

Такими є вимоги до граматичної компетенції студентів, які вивчають українську мову як іноземну, – це об'єкт навчального процесу. Що ж стосується суб'єктів освітньої діяльності – значний інтерес являє собою зворотна реакція студентів та їхні внутрішні відчуття щодо успішності вивчення граматики української мови. Для ефективної організації навчального процесу важливо знати особливості апперцепції осіб, які навчаються.

Під апперцепцією студентами навчального матеріалу розуміємо залежність змісту їхнього сприйняття від особистого досвіду, професійної спрямованості, ставлення до навчальної дисципліни, інтересів, ставлення до життя, установок, світогляду тощо.

Для того, щоб виявити особливості апперцепції студентів, які вивчають українську мову як іноземну, за допомогою анкет було опитано 75 студентів Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща) усіх курсів та форм навчання, майбутнім фахом яких буде українська філологія та які вивчають українську як одну з іноземних мов. Серед них 11 осіб – це громадяни України, для яких Україна – постійне місце проживання. Шестеро студентів – це польські громадяни українського походження. Для всіх інших – українська мова є чужою.

Студентам були задані такі запитання:

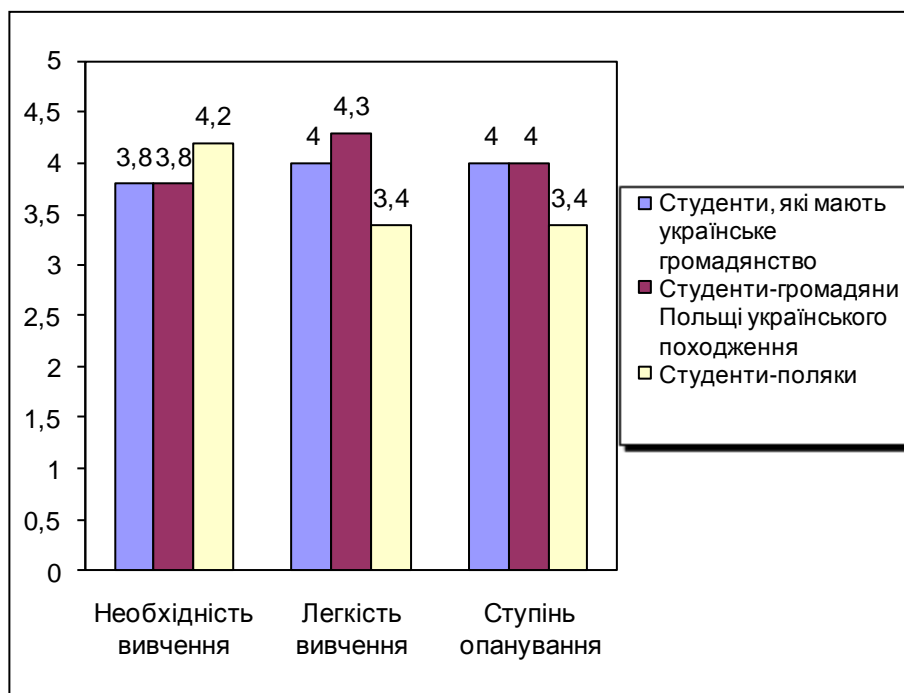
- 1) просимо оцінити необхідність вивчення Вами морфології та синтаксису української мови,
- 2) просимо оцінити легкість вивчення для Вас морфології та синтаксису української мови,
- 3) просимо оцінити, наскільки Ви опанували морфологією та синтаксисом української мови.

Шкала оцінки необхідності вивчення граматики була такою: непотрібне для мене – 1, необов'язкове для мене – 2, може бути потрібним для мене – 3, потрібне для мене – 4, обов'язкове для мене – 5.

Легкість вивчення граматики опитувані визначали за такою шкалою: дуже складне для мене – 1, складне для мене – 2, нормальне для мене – 3, легке для мене – 4, дуже легке для мене – 5.

А шкала оцінки ступеня опанування студентами граматику української мови була такою: дуже слабкий – 1, слабкий – 2, достатній – 3, хороший – 4, дуже добрий – 5.

Результати опитування зображені у вигляді діаграм, де виставлена студентами оцінка зазначена у вигляді середнього балу.



Діаграма 1. Сприйняття граматичного матеріалу студентами, які вивчають українську мову як спеціальність

На діаграмі 1, де відображено аперцепцію граматичного матеріалу студентами, які вивчають українську мову як спеціальність, бачимо, що студенти, для яких українська мова є мовою спілкування, дещо занижують необхідність її вивчення порівняно з оцінками легкості та ступеня опанування нею. Оцінка необхідності вивчення української граматики для цих реципієнтів становить 3,8 балів, що означає маневрування показника між положенням „може бути потрібним для мене” (3 бали) та „потрібне для мене” (4 бали) із значним наближенням до останнього визначення.

Студенти польського походження значимість вивчення української мови для їхньої майбутньої професії підносять на вищий рівень порівняно з попередньою групою – тут середній бал 4,2. Це означає, що важливість вивчення української граматики для них прямує від показника „потрібне для мене” (4 бали) до „обов’язкове для мене” (5 балів).

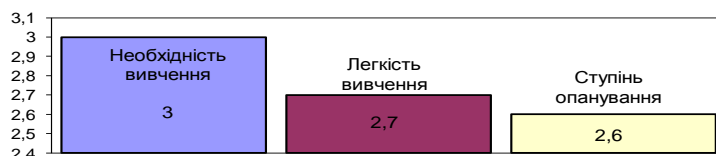
Щодо легкості сприймання граматичного матеріалу – найпростішим він видається студентам, які мають польське громадянство й українське походження. Ці студенти закінчили українські школи в Польщі та визначають, що вивчення граматики української мови є легким для них (середній бал – 4,3) з напрямком до показника „дуже легке для мене”. Студенти, які приїхали до Польщі на навчання з України, очевидно, є більш обізнаними і розуміють, що шкільні підручники не

відображають усе граматичне багатство української мови, тому вони вважають, що знання з граматики для них є тільки «легкими» (4 бали) і не більше.

Студенти, для яких українська мова є чужою, і на яких під час її вивчення чекає багато нового й відмінного від рідної польської мови, сприймають нові знання як «нормальні» з перспективою прямування до показника «легке для мене» – середній бал у цій групі – 3,4. Цікаво, що самооцінка ступеня опанування ними граматику української мови має такий самий показник (3,4) – тобто вони вважають свій рівень „достатнім” із спрямуванням до показника „хороший”. Однаковий результат у графах „легкість вивчення” та „ступінь опанування” означає, що ця група студентів вважає, що виконує всі вимоги, передбачені програмою для їхнього рівня вивчення іноземної мови, та має необхідний (визначений програмою) рівень знань.

Студенти, які вже мали досвід вивчення української мови до університету, визначають свій рівень опанування українською граматику як „хороший” (4 бали).

Щодо аперцепції граматичного матеріалу студентами, які вивчають українську мову як одну з іноземних, – тут середні оцінки виявилися такими, як зазначено у діаграмі 2. Опитані чітко визначають високий рівень необхідності вивчення мови сусідньої держави, визнають, що процес навчання іде для них не легко, та дуже скромними визнають свої успіхи у вивченні української мови. Необхідність вивчення граматики визначено як таку, що „може бути потрібною для мене” (середній бал – 3); легкість вивчення оцінили на 2,7 балів, що є проміжним результатом між показниками „складне для мене” та „нормальне для мене”. Ступінь опанування у вигляді 2,6 балів розкриває тенденцію руху самооцінки від показника „слабкий рівень знань” до рівня „хороший”.



Діаграма 2. Сприйняття граматичного матеріалу студентами, які вивчають українську мову як одну з іноземних

Значна кількість опитаних студентів відчувають складнощі під час вивчення української граматики: „Мені складно вивчати українську граматику”, „Не розумію її. Багато речей відрізняється”, „ГраMATика мені дається тяжко”, „Синтаксис – це взагалі моя Ахіллесова п’ята, а особливо синтаксис мови, якою добре не володію”, „Із синтаксисом я не маю проблем. А от морфологія (особливо відмінювання слів) – це для мене проблема”. Більшість опитаних не тільки пише про наявність проблем із вивченням граматики української мови, а й уточнює, які саме труднощі вони відчувають: „Під час написання українською я роблю помилки, пов’язані з уживанням слів у відповідній формі, тобто з правильністю написання відмінкових закінчень”, „Іноді проблемою для мене є вживання апострофів”, „Маю складнощі, пов’язані з орфографією (уживання м’якого знака або, наприклад, подвійного «н»)”,

„Передусім, маю помилки в закінченнях при відмінюванні іменників, забуваю відміни, маю проблеми з одниною та множиною (наприклад, у польській мові слово вживається в однині та в множині, а в українській таке слово є тільки у множині)”, „Під час написання забуваю про м'які знаки, іноді неправильно відмінюю слово у реченні”, „Я ще не вмію правильно складати слова в речення”.

Серед причин помилок опитані наводять такі (послідовність причин відповідає поширеності такої позиції серед студентів):

- 1) інтерференція з польською мовою,
- 2) недостатня кількість годин, виділена програмою для вивчення граматичного матеріалу,
- 3) складність граматики української мови,
- 4) нерозуміння всіх пояснень на занятті.

Найбільше студентів причиною ускладнень під час вивчення української мови називають інтерференцію з польською мовою. На прохання уточнити, які саме труднощі виникають під час вивчення української граматики, були такі відповіді: „Я «думаю по-польськи» – мені складно перелаштовуватися на український мовний код, «ополячую» українські слова”, „Іноді використовую польську систему побудови речень”, „Переставляю порядок слів у реченні”. Ускладнює сприйняття матеріалу, за словами студентів, те, що „граматика української мови відрізняється від польської, зовсім інша система побудови речень, що ускладнює формулювання думки”, наявна „різниця граматичних явищ польської та української мов”, „відсутність окремих граматичних явищ української мови у польській”. Хоча деяким знання інших слов'янських мов допомагає: „З морфологією та синтаксисом я не маю проблем, бо вони подібні до білоруської мови”.

Студенти, які тільки перший рік вивчають українську мову, у коментарях до відповідей зазначають реальний стан ситуації – відсутність знань з граматики викликана тим, що граматичні теми ще не були предметом розгляду на заняттях: „На моєму рівні вивчення української мови ще мало часу виділяється на вивчення граматики”; „Не маю окремих занять із синтаксису”. Деякі зважено розмірковують на цю тему, як, наприклад, студентка другого курсу з групи, що вивчає славістику: „Маємо мало часу на заняттях та швидкий темп праці. Тому, щоб якось опанувати граматику, потрібно працювати самостійно. Але проблема в тому, що людина не може все зрозуміти на занятті, а вивчати самостійно – дуже складно”. Вона оцінила свою граматичну компетенцію як слабку (2 бали).

Однак на старших курсах студенти, які мають більший досвід вивчення української мови в університеті, констатують недостатність кількості годин вивчення граматики, передбаченої програмою: про це пишуть дві студентки другого року навчання магістратури української філології, які у той же час визначають свій ступінь опанування морфології та синтаксису української мови як достатній (3 бали). Проблема недостатньої кількості годин, виділеної на вивчення граматики, турбує також і трьох студенток третього курсу російської філології: „Слабке володіння українською викликане недостатністю часу на її вивчення”. Але вони в університеті вивчають, крім української, ще інші іноземні мови – російську, білоруську, чеську – тому визначають свій рівень володіння українською граматикую як достатній (3 бали). Їхні дві однокурсниці зі славістичної групи, наводячи ті ж причини, оцінюють свої знання як слабкі (2 бали).

Частина студентів причиною труднощів у вивченні граматики української мови вважає складність самої граматики: „Грамматика – складна”, „Багато різних

винятків, тому граматику складна”, „Дуже важко все зрозуміти”. А студентка третього курсу з наряду „Славістика” так визначає українську граматику – „Граматику для мене є дивною”. Для когось взагалі вивчення граматики є проблемою: „Не люблю вивчати граматику будь-якої мови”, „Вивчення морфології та синтаксису не є найпростішими, маю з ними іноді проблеми”.

Троє з опитаних відчують, що не всі пояснення граматичного матеріалу змогли зрозуміти на заняттях: „Не весь матеріал зрозуміло пояснюють”, „Мало закріплюючих вправ, недостатньо пояснені теми”, „Дуже багато теоретичного матеріалу”.

Отже, під час навчання іноземців української мови формування україномовної граматичної компетенції передбачає набуття умінь правильно розуміти україномовні висловлювання, правильно формулювати українське мовлення та уміти, відповідно до комунікативної мети, свідомо обирати найбільш влучні й доречні граматичні форми та конструкції. Польські студенти переважно справляються з цими завданнями, але серед перешкод, які утруднюють вивчення, основними вони називають інтерференцію з польською мовою та недостатню кількість годин, виділену програмою для вивчення граматичного матеріалу. Особливу увагу привертає те, що польські студенти, для яких українська мова є тільки мовою сусідньої держави, мають більшу мотивацію до вивчення української та визнають достатньо високий рівень необхідності знання мови для їхньої майбутньої професійної діяльності, ніж етнічні українці. Це підтверджує високий рівень поваги поляків до України та функціонування української мови.

У статті висвітлено теоретичні основи формування граматичної компетенції з української мови як іноземної та проаналізовано особливості апперцепції студентами української граматики. Подальших досліджень у цьому напрямку потребують питання опису етапів формування граматичних навичок у студентів, різноманітності й ефективності методів організації цього процесу та апперцепція такої навчальної діяльності студентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Соколова С. В. Методика формування граматичної компетенції з української мови як іноземної: навчально-методичний посібник. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 122 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.
4. Koczy K., Grochowski L. Metodyka nauczania języka niemieckiego / Karol Koczy, Ludwik Grochowski. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo naukowe. – 1984. – 227 s.

*Стаття надійшла до редакції 05.10. 2012
доопрацьована 15. 10. 2012
прийнята до друку 10. 01. 2013*

FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THEORETICAL BASES AND APPERCEPTION BY STUDENTS

Sofia Sokolova

*Myhaylo Dragomanov National Pedagogical University,
Institute for Professional Development,
Department of Innovation and Information Activities in Education,
9 Pirogov Str., 01601 Kyiv, Ukraine,
e-mail: sofia_sokolova@ukr.net*

The article presents theoretical bases of forming grammatical competence in Ukrainian as a foreign language. It demonstrates the role of grammar in the process of studying a foreign language presenting the aim, tasks and principles of such study. It also identifies the grammatical components that are the subject of such learning, as well as international standards that determine the level of grammar acquisition in a foreign language.

This article analyses students' apperception of grammar in learning Ukrainian as a foreign language, in particularly determining the recipients' perception of the ease and necessity of learning grammar. It describes causes that complicate the process of grammar acquisition and presents the results of a questionnaire survey concerning foreign students' self-evaluation of their level of Ukrainian grammar acquisition.

Key words: Ukrainian as a foreign language, grammar, forming grammatical competence, apperception.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И АППЕРЦЕПЦИЯ СТУДЕНТАМИ

София Соколова

*Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова,
Институт переподготовки и повышения квалификации,
кафедра инноваций и информационной деятельности в образовании,
ул. Пирогова, 9, 01601 Киев, Украина,
эл. почта: sofia_sokolova@ukr.net*

В статье освещены теоретические вопросы формирования грамматической компетенции по украинскому языку как иностранному: значение грамматики в процессе изучения иностранного языка, задания и принципы ее обучения. Названы составные грамматической системы, являющиеся предметом изучения, а также международные стандарты, которые определяют объем овладения грамматическими навыками.

Проанализирована апперцепция иностранными студентами грамматического материала: определение реципиентами необходимости и легкости изучения грамматики; описаны причины, которые усложняют процесс обучения; приведены также результаты анкетирования иностранных студентов касательно их самооценки в овладении украинской грамматикой.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, грамматика, формирование грамматической компетенции, апперцепция.

УДК 811.161.2'243'36(072)

ВИДОВІ ФОРМИ ДІЄСЛІВ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Зоряна Мацюк

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79602 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: sora.km@gmail.com*

Конкретизовано значення видових форм дієслова, особливості їх творення і вживання з позиції лінгводидактики та потреб вивчення в курсі української мови як іноземної. Простежено зв'язок форм виду з часовими характеристиками дієслова. Запропоновано систему вправ і завдань, призначених для вироблення вмінь та навичок вживати види дієслів у різних ситуаціях спілкування і на різних етапах навчання української мови іноземців.

Ключові слова: аспектуальність, категорія виду, способи творення видових пар, форми часу дієслів, імператив, українська мова як іноземна.

Усі дієслівні форми в той чи той спосіб виражають аспектуальність дії щодо обмеженості / необмеженості. Найбільш повно реалізує аспектуальний характер дії дієслівна **категорія виду**, в основі якого лежить поняття внутрішньої межі дії, ознака результативності / нерезультативності, тривалості / обмеження, завершеності / незавершеності. Динамічна ознака в процесі її становлення або розгортання виявляється як реалізована чи нереалізована, тривала чи нетривала в часових межах, тобто категорія виду безпосередньо пов'язана з **категорією часу**. Тому доречно було б у багатьох випадках окреслювати зміст та особливості вживання **видо-часових** форм.

Мета статті – конкретизувати значення та особливості вживання видових форм дієслова, уточнити способи і засоби творення видових пар, простежити зв'язок форм виду і часу з метою розв'язання методичних проблем вивчення категорії виду дієслів української мови в іншомовній аудиторії.

Описова граматики української мови дає для методичного осмислення дієслова багатий фактичний матеріал, який уже препаровано до потреб навчання. Сьогодні для роботи в іншомовній аудиторії запропоновано низку посібників, підручників, збірників вправ, словників, довідників тощо [6; 10]. Чималий досвід, зокрема щодо вивчення виду дієслова, накопичено методистами на матеріалі інших слов'янських мов, зокрема російської [2; 3; 4; 5; 8; 9; 11; 13] та польської [14; 15; 16].

Викладачі-практики звертають увагу на потребу правильно утворювати граматичні форми слів, розпізнавати їх у тексті та вживати у складі словосполучень і речень [1].

Можна спробувати виявити певну закономірність у творенні видових пар дієслів. Так, мовознавець В. М. Русанівський пропонує окремо розглядати засоби видотворення для безпрефіксних та префіксальних дієслів і дієслів із зв'язаними основами [7]. Глибоко знаючи специфіку творення видових пар, досвідчений

викладач зможе сам визначити, творчо, а головне ефективно організувати процес навчання з увагою на рівень знань слухачів, їхні потреби та можливості.

В українській мові існують різні способи творення дієслівних форм, протилежних за видом, а саме:

- чергування суфіксів, напр.: *куп-ува(ти) – куп-и(ти), захопл-юва(ти) – захоп-и(ти), заступ-а(ти) – заступ-и(ти), дозвол-я(ти) – дозвол-и(ти), пірн-а(ти) – пірн-ну(ти), відповід-а(ти) – відповід-и(ти), допис-а(ти) – допис-ува(ти)*;

- зміна місця наголосу, напр.: *скликáти – скли'кати, засипáти – зас и'пати*;

- додавання префіксів, найчастіше з- (*с-*), *за-*, *на-*, *по-*, *при-*, *про-*, напр.: *писати – на-писати, в'нути – зі-в'нутиш*;

- додавання префіксів і зміна суфіксів одночасно, напр.: *пад-а(ти) – в-паст(ти), віш-а(ти) – по-віс-и(ти)*;

- додавання префіксів до дієслів з іншим коренем, але семантично зближеним, напр.: *ловити – с-піймати (в-піймати), брати – в-зяти, заходити – уві-йти, говорити – с-казати*;

- чергування звуків у корені, напр.: *виймати – вийняти, виїжджати – виїхати, загняти – загнати, збирати – зібрати, називати – назвати, посилати – послати*;

- чергування звуків у корені і зміна суфіксів одночасно, напр.: *змітати – змести* тощо.

Можна зауважити типологію взаємозаміни суфіксів для творення видових пар, напр.: *-ува-* (*-юва-*) з *-и-*; *-а-* (*-я-*) з *-и-* або *-а-* з *-ну-* чи нульовим суфіксом. На другому ступені семантичного ланцюжка, що складається з трьох одиниць **мотивуюче дієслово недоконаного виду** → **мотивоване дієслово доконаного виду** → **мотивоване дієслово недоконаного виду** такий взаємозв'язок суфіксів дієслів видової пари дещо порушується, пор.: *писати* → *пере-пис-а(ти)* → *перепис-ува(ти)*, *дати* → *роз-дати* → *розда-ва(ти)* та ін.

Треба звернути увагу іноземця на те, що префіксальне видоутворення виражає основне значення виду – вказує на результативність, завершеність дії, напр.: *писати – на-писати*. Ті випадки, коли додавання префікса пов'язане зі зміною семантики, слід розглядати окремо, наголошуючи на цих лексико-граматичних відмінностях і застерігаючи іноземця від можливих помилок, пор.: *писати – на-писати* (видова пара лексично тотожних слів), але *писати – до-писати, пере-писати, від-писати, с-писати* та інші префіксальні похідні слова – це результат процесу словотворення, а не морфологічних змін і до вивчення таких явищ треба застосовувати методику словотвірного аналізу. З іншого боку, слід звернути увагу на те, що поява префікса може „провокувати” появу семантичних трикомпонентних або навіть чотирикомпонентних ланцюжків, в яких другий і третій компоненти утворюють видову пару, пор.: *писати* → *до-писати* → *допис-ува(ти)*, *писати* → *пере-писати* → *перепис-ува(ти)* → *по-переписувати* і под.

Не треба оминати увагою випадків, коли приєднання префікса призводить до втрати семантичного зв'язку між словами, пор.: *бути – за-бути*. У такому разі руйнується і словотвірний зв'язок між ними; для кожного дієслова пошук семантично тотожного дієслова, що відрізняється семою „завершена / незавершена дія” для утворення видової пари, відбувається окремо, пор.: *бути – одновидове дієслово; забути – забу-ва(ти)* – видова пара.

Важливість навичок визначати вид дієслова, його здатність чи нездатність утворювати видову пару і вміння вибрати необхідні засоби для її утворення найбільш повно позначиться на подальших етапах роботи, пов'язаної із деталізацією додаткових значенневих відтінків видових форм, потребами утворити форми часу, а також дієприкметники чи дієприслівники та ін.

Засвоєння виду дієслів відбувається впродовж тривалого часу. Важливо вже на початковому етапі навчання вибрати лексичний матеріал і засоби, які найбільш адекватно передають ознаки виду, не оминувати увагою, однак, теоретичного осмислення проблеми. Так, у свідомості слухача треба сформулювати уявлення про недоконаний вид як первинну назву дії і закріпити основні його значення, зокрема:

- 1) конкретний процес, напр.: *читати, писати, малювати, говорити*;
- 2) незавершена дія невизначеної тривалості: *думати, чути, любити*;
- 3) повторювальна дія, напр.: *постукувати, покашлювати*;
- 4) супровідна дія, напр.: *приспівувати, пританцьовувати*.

Дієслова доконаного виду, як правило, є похідними і виражають:

- 1) повністю реалізовану дію, яка вичерпалася, досягла результату і перестала існувати, напр.: *прочитати, написати, намалювати, поговорити, відвідати*
- 2) початок дії: *заговорити, задумати, засяяти, заревіти, запрацювати*;
- 3) багаторазову завершену дію: *порозмальовувати, попереписувати, попідпирати*;
- 4) раптову одноразову дію: *крикнути, смикнути, рубанути, рвонути, писнути*.

Деякі із цих відтінків можна відчути лише в контексті, напр.: *Молоді ластівки навчилися літати* (постійна властивість живих істот, дія невизначеної тривалості) або *Я дивлюсь і бачу, як ластівки літають високо в небі* (конкретна дія, яка виконується в певний момент). У реченнях на зразок *Ластівки літають, бо літається, і Ганнуса плаче, бо пора* характер дії, позначеної дієсловами *літають, літається, плаче*, дещо відрізняється, її можна окреслити як „дія розширеної тривалості” (*літають, плаче*) і „дія невизначеної тривалості” (*літається*). Усі ці значеннєві відтінки доречно вивчати у зв'язку із значенням, яке виражають часові форми, і на цій основі проводити, де це можливо, порівняння з такими ж формами в інших мовах, забезпечуючи адекватність відтворення значення та встановлюючи відповідність між граматичними формами різних мов.

Відомо, що багато дієслів мають лише одну форму – доконаного чи недоконаного виду. Це залежить від семантики кожного конкретного дієслова. В українській мові встановлено семантичні групи дієслів, що утворюють корелятивну видову пару або вживаються в одній видовій формі [12 : 339–353]. Окрім значення, для одновидових дієслів доконаного виду важливим є структурний показник, наявність якого свідчить про неможливість творення видової пари. Часто таке дієслово з'являється на останньому ступені словотвірної ланцюжка, тобто замикає процес послідовного творення наступного слова від попереднього, напр.: *писати* → *пере-писати* → *перепис-ува(ти)* → *по-переписувати*.

Позбавлені здатності формально виражати значення доконаного і недоконаного виду **двовидові** дієслова. Вони суміщають значення обох видів в одній граматичній формі, тому для характерне контекстуальне видове протиставлення, пор.: *Викладач рекомендує мені більше читати. – Мою роботу рекомендували до захисту*. Двовидовими є переважно дієслова іншомовного походження, напр.: *авансувати, ампутувати, адресувати, акредитувати, акумулювати та ін.*; а також

окремі українські незапозичені дієслова, напр.: *розслідувати, мовити, обіцяти, ночувати, хрестити, вінчати, діяти, веліти, женити*. За аналогією до більшості дієслів української мови деякі двовидові дієслова утворюють видове протиставлення, особливо у тих випадках, де контекстуальне протиставлення невизначене, напр.: *Я телефоную додому. – Я зателефоную додому*. Видову пару можуть утворювати деякі безпрефіксні дієслова з іншомовною основою, здатні до редуплікації суфікса *-ува(-юва-)*, напр.: *конфіск-ува(ти) – конфісков-ува(ти), автоматиз-ува(ти) – автоматизов-ува(ти)* та ін.

Виробити навички творення і правильного вживання видових форм дієслова допоможе система вправ – мовних та комунікативного спрямування. Доцільними, на нашу думку, можуть бути вправи, побудовані з опорою на зорову наочність, напр.:

Вправа 1. Розгляньте малюнки. Доберіть із довідки і вставте на місці крапок дієслова, які називають зображену на малюнках дію.

Малюнок 1.

Хлопець ... книгу.

Малюнок 1.

Хлопчик ... рибу.

Довідка: *читати, прочитати, ловити, зловити, піймати.*

Малюнок 2.

Хлопець ... книгу.

Малюнок 2.

Хлопчик ... рибу.

Можна запропонувати слухачам скласти діалог, в якому треба використати дієслова доконаного / недоконаного виду з увагою на різноманітне лексико-граматичне оточення, напр.:

Вправа 1. Складіть діалог, доповніть питання відповіддю, використовуючи подані в дужках дієслова.

а)

– *Що ти зараз робиш?*

– *Я збираюся (писати, написати) лист.*

б)

– *Що ти зараз робиш?*

– *Я хочу (писати, написати) лист.*

в)

– *Що ти зараз робиш?*

– *Я думаю, чи не (писати, написати) мені листа.*

г)

– *Що ти зараз робиш?*

– *Взагалі, мені треба (писати, написати) лист.*

Складання діалогів можна поєднати з роботою над текстом, у якому використано дієслова недоконаного і доконаного виду, що виражають різні видові значення: 1) загальне фактичне значення дії; 2) значення конкретної дії, процесу; 3) значення конкретної позачасової дії; 4) значення завершені дії, напр.:

Вправа 1. Прочитайте текст. Визначте вид і розкрийте значення видової форми. Порівняйте значення видових форм, позначених цифрами 1 і 2; 1 і 4; 3 і 4.

Вчора я отримувала (2) на пошті пакунок. Я часто отримую (1) пакунки від сестри. Коли я отримувала (2) пакунок, до мене підійшов Петро. Він прийшов отримувати (3) бандероль. Я отримала (4) свій пакунок, а він не отримав (4) бандеролі, тому що забув вдома паспорт.

На основі тексту студенти самостійно можуть скласти діалог, напр.:

Діалог 1.

– *Звідки ти йдеш?*

- Я йду з пошти. **Отримував** пакунок.
- **Отримав?**
- **Отримав.**

Опрацювання значення видових форм підготує слухачів до складання самостійних зв'язних висловлювань та реалізації різних комунікативних завдань, напр.:

- а) з'ясуйте, як довго виконував дію Андрій :
- *Що ти сьогодні робив, Андрію?*
 - *Сьогодні я писав твір.*
 - *Чи довго ти його писав?*
 - *Довго, дві години.*
- б) з'ясуйте, чи був досягнутий результат:
- *Що ти сьогодні робив, Андрію?*
 - *Сьогодні я писав твір.*
 - *Написав?*
 - *Написав.*

Такі вправи доречні на початковому етапі навчання, коли перед викладачем стоїть завдання виробити навички семантичного розмежування видових форм та правильного їх вживання в мовленні. На просунутому етапі основну увагу зосереджують на взаємозв'язку значень видових і часових форм та особливостях їх співвіднесення для вираження одночасності / послідовності виконання дій, повторюваності, раптовості, можливості / неможливості виконання дії тощо.

Важливою умовою реалізації усіх можливих значеннєвих відтінків видових форм або подеколи навіть нейтралізації видових протиставлень є наявність тексту чи контексту. Відомо, що в текстах наукового стилю мови найбільш поширеною є форма недоконаного виду теперішнього часу, яку вживають для вираження значення „констатація факту дії”, напр.: *До складу речення входять...* та ін. Такі форми позбавлені додаткових семантичних відтінків тривалості, повторюваності тощо. Великою є кількість одновидових дієслів недоконаного виду у формі теперішнього та минулого часу на зразок *належати, стосуватися, залежати, бути, знати*, напр.: *Звук [і] належить...*

Уживання форм виду і конкретизація їхньої семантики часто неможливі без урахування часових характеристик дієслова.

У єдності з **теперішнім** часом перебувають форми **недоконаного** виду, які в реченні можуть виражати:

- 1) конкретне процесуальне значення: *У кімнаті горить світло;*
- 2) значення дії, яка повторюється: *Я ходжу до університету пішки;*
- 3) здатність суб'єкта здійснювати дію: *Я гарно плаваю;*
- 4) дію, яка потенційно можлива: *Вирішили: я вступаю до університету;*
- 5) дію, яка відбувалася в минулому: *Вчора я йду вулицею і зустрічаю подругу.*

У формі **минулого** часу можуть вживатися дієслова **доконаного** і **недоконаного** виду. Дієслова **недоконаного** виду виражають дію, не спрямовану на досягнення результату, а саме:

- 1) тривалу дію без вказівки на результат: *Дружба з роками міцніла;*
- 2) дію, яка може повторюватися багато разів: *У студентські роки ми щодня ходили в бібліотеку; Коли я хворів, то Настя поїла мене гарячим молоком, давала таблетки, міряла температуру;*
- 3) постійну, тривалу дію: *Вддовж дороги росли дерева;*

4) дію як факт: *Вчора я їздила на Личаківський цвинтар.*

У багатьох випадках значення видових форм допомагають уточнити лексичні засоби, наприклад, *з роками, щодня, вчора.*

Дієслова **доконаного** виду, вжиті у формі минулого часу, називають результативну дію, яка завершилася, а саме:

- 1) конкретну результативну дію: *Вчора я **познайомився** з гарною дівчиною;*
- 2) дію, яка може повторюватися: *Викладач **перепитав** мене двічі;*
- 3) однократну одиничну результативну дію: *Він **прийшов**, **взяв** книгу і **пішов**;*
- 4) дію, актуальну навіть у момент мовлення: *До мене **приїхали** друзі;*
- 5) дію, яку необхідно виконати: *Ви **ходили** до лікаря?*

Вибір та вживання дієслів доконаного / недоконаного виду минулого часу для вираження певного значення в реченні можуть залежати від семантичних особливостей дієслова. Наприклад, такі дієслова недоконаного виду, як *брати, давати, вставати* самостійно називають дію, яка може повторюватися; а дієслова доконаного виду *лягти, сісти, встати, взяти* – однократну дію, пор.: *Я **встаю** о шостій годині і Я **встав** о шостій годині.*

Однак семантику багатьох дієслів увиразнюють додаткові лексичні засоби. Так, слова *завжди, постійно, зазвичай, щохвилини* та інші допомагають виразити значення незавершеної, повторювальної дії, а слова *раптом, несподівано, якийсь, ще раз* – завершеної, раптової дії, пор.: *Я постійно ходив без окулярів, але Я **ходив** по хліб; Раптом настрій змінився, але Юрко **дуже змінився!***

Можливість поєднати деякі додаткові лексичні засоби з дієсловами обох видів означає: а) синонімію цих лексичних засобів, пор.: *Якось (= колись давно) я **слухав** передачу по радіо і Якось (= одного разу) я **побував** у цих місцях;* б) спеціалізацію значення дієслова, пор.: *Раптом Андрій встав (констатація факту дії, яка відбулася в минулому і результат якої на момент мовлення втратив актуальність) і Раптом Андрій встав (раптова завершена дія).*

З обома видовими формами можуть вживатися лексичні показники кратності дії, наприклад, *двічі, декілька разів*, пор.: 1) *Я **зустрічався** з ним двічі, але ні про що не домовився* і 2) *Я **зустрівся** з ним двічі, але ні про що не домовився*. У кожному із цих випадків дієслова недоконаного / доконаного виду виявляють, однак, відтінки в значенні: 1) повідомлення про факт зустрічі; 2) констатація того, що зустрічі відбулися і їх було дві.

Найважчим у роботі з іноземним слухачем є завдання навчити його розрізнати значення різних форми виду минулого часу з позиції оцінки дії мовцем:

1) дієслова **недоконаного** виду називають дію, результат якої для мовця у момент мовлення не актуальний, напр.: *Цю церкву **розмальовував** відомий художник;*

2) дієслова **доконаного** виду називають дію, результат якої для мовця у момент мовлення актуальний, напр.: *Цю церкву **розмалював** відомий художник.*

Дещо легше прокоментувати особливість вживання форм виду у стверджувальних / заперечних реченнях, пор.: 1) *Ти **брав** (взяв) мою книгу? – Так, я **брав** твою книгу або Так, я **взяв** твою книгу;* 2) *Ти **взяв** мою книгу? – Ні, я не брав твоєї книги*. У стверджувальних реченнях можливе вживання дієслів обох видів, а в заперечних реченнях функціонують форми недоконаного / доконаного виду за певними правилами.

Дієслова **недоконаного** виду вживають у заперечних реченнях для називання дії:

а) яку категорично заперечують як несподівану, якої не планували, напр.: *Не брав я твоєї книжки!*

б) якої тривалий час не виконували, напр.: *Андрій довго не відповідав.*

Дієслова **доконаного** виду називають плановану дію, результат якої очікували, але з якихось причин вона не відбулася, напр.: *Андрій захворів, тому не приїхав.*

Якщо у момент мовлення дія для мовця є актуальною, то можливе використання **обох видів**, пор.: *Ти отримав мій лист? – Ні, я не отримував (отримав) твого листа.*

Співвіднесення виду дієслова з **майбутнім** часом пов'язане передусім з формами його вираження – простою (доконаний вид), складною і складеною (недоконаний вид). Визначивши вид початкової форми (інфінітива), іноземний слухач зможе правильно утворити форми майбутнього часу і відповідно встановити їхні значеннєві відтінки.

Проста форма дієслів майбутнього часу **доконаного** виду називає:

1) результативну дію, яка неодмінно відбудеться в майбутньому: *Я прочитаю цю книгу;*

2) дію, яка потенційно можлива в майбутньому: *Андрій – хороша людина: він кожному допоможе!* Особливістю дієслів цієї семантики є здатність вступати в синонімічні відношення із конструкціями, складником яких є модальні слова на зразок *могти, спроможний, здатен, готов* та інфінітив, напр.: *Андрій – хороша людина: він кожному готов допомогти!* Наявність у реченні займенників *кожному, будь-кому, всякому* свідчить про узагальнений характер дії, названої інфінітивом і абстрагованої від часових параметрів. Близькими до них є узагальнено-особові речення на зразок *На таке питання відповіси не готуючись* (= *На таке питання кожен зможе відповісти навіть не готуючись*). Особливо поширене вживання таких форм у прислів'ях, приказках, напр.: *Шла в мішку не втайі; Сльозами горю не зарадити; Що посієш, те й пожнеш* та ін. У заперечних реченнях дія, названа дієсловом доконаного виду, має характер нездійсненої, не здатної до реалізації, результату;

3) одноразову різку дію, яка відбувається в момент чи до моменту мовлення: *Тут Андрій як закричить!* Семантика видової форми безпосередньо пов'язана з вживанням майбутнього часу в значенні теперішнього або минулого в описах подій, наявних переважно в ситуаціях побутового спілкування чи в текстах художньої літератури.

4) буденну дію, яка повторюється: *Бувало прийде, сяде і мовчить.* Поєднання форм доконаного виду з дієсловами недоконаного виду теперішнього часу та словами *бувало (було), не раз, частенько* допомагає визначити їхнє переносне вживання у функції назв дії, що відбувалася в минулому.

Форми **недоконаного** виду дієслів майбутнього часу виражають прямі значення, тобто вони здатні називати лише таку дію, яка відбуватиметься в майбутньому, а саме:

1) конкретну дію, реалізація якої відсунена в часі: *З вересня діти будуть навчатися (навчатимуться) в новій школі.* У значенні цих форм можна простежити сему „початок дії”, тобто допоміжне слово *бути* є синонімом до фазисних дієслів *почати, розпочати, започаткувати*, напр.: *З вересня діти почнуть навчатися в новій школі;*

2) повторну дію, виконання якої відбуватиметься згодом: *Влітку я буду вставати (вставатиму) о шостій годині; В Україні я часто буду ходити*

(*ходитиму*) на концерти. Значення цих форм може бути закладено в семантиці дієслова або потенційно закладено у допоміжних словах *часто, періодично, щоразу* та ін.;

3) протяжну, тривалу дію без вказівки на результат: *Я на гору круту крем'яную буду камінь важкий підіймать* (Леся Українка);

4) факт дії в найближчому майбутньому: *Ти будеш їсти (їстимеш) гречку?* – *Я люблю гречку і буду її їсти*. Найчастіше це значення форми недоконаного виду реалізують у діалогах – питаннях і відповідях.

Вид як дієслівна граматична категорія має тісний зв'язок з **наказовим** способом. Модальне значення імперативності по-різному виявляється у формах доконаного і недоконаного виду.

Дієслова у формі **недоконаного** виду вживають для вираження:

1) прохання про що-небудь, дозвіл чи запрошення: *Дозвольте запитати!* – *Питайте! Запитуйте! Сідайте ось тут! Заходьте до нас частіше!*

2) загальну рекомендацію: *Телефонуйте, не набираючи цифри вісім; Відчиняйте щоранку вікно!*

3) спонукання до продовження виконання перерваної дії: *Продовжуйте читати! Читайте далі!*

4) спонукання до негайного початку дії: *Ви завершили читати, а тепер відповідайте на питання!*

Дієслова у формі **доконаного** виду можуть називати:

1) категоричний наказ, вимогу: *Припиніть розмови!*

2) однократну результативну дію: *Передай цю книгу Ігореві!*

3) багатократну результативну дію: *Сім раз відміряй, а один раз відріж!*

Особливості функціонування та значення форм недоконаного / доконаного виду найкраще спостерігати в порівнянні, пор.:

1) для підсилення категоричності наказу використовують форму доконаного виду, а дію, названу формою недоконаного виду, сприймають як побажання або менш категоричний наказ, пор.: *Прийди до мене сьогодні!* – *Приходь до мене сьогодні!* *Припиніть розмови!* – *Припиняйте розмови!*

2) для вираження бажання досягти результату дії вживають форму доконаного виду, а формою недоконаного виду підтверджують згоду чи незгоду на виконання дії, пор.: *Можна я запрошу Петра?* – *Запроси!* або *Запрошуй!* *Не запрошуй!*

3) для вираження застереження у заперечних конструкціях використовують форму доконаного виду, а формою недоконаного виду передають власне наказ або заборону, пор.: *Не сядьте на цей стілець!* – *Не сідайте на цей стілець!*

4) для повторного спонукання виконати дію використовують форму недоконаного виду, а дію, яку наказують виконати, але її за перший раз не виконують, позначають дієсловом доконаного виду, пор.: *Будь ласка, відчиняйте вікна, на вулиці тепло!* – *Відчиніть вікно!*

Закріпити навички вживання видових форм наказового способу відповідно до ситуації допоможуть мовні та комунікативні вправи, напр.:

Вправа 1. Закінчіть речення, замінюючи конструкцію *можеш* + *інфінітив* дієсловом доконаного виду наказового способу.

Зразок: *Петре, ти можеш купити мені ліки?* – Петре, *купи*, будь ласка, мені ліки.

1. *Василію, ти можеш не запізнюватися на заняття?*

2. *Тетяно, ти можеш допомогти мені?*

3. *Миколо, ти можеш повторити це слово?*

Вправа 2. Закінчіть ситуацію, вживаючи на місці крапок подані в довідці дієслова у формі наказового способу.

У нас гості

– Добрий день! Дуже раді вас бачити! ..., будь ласка!

– Ось вішак. ...

– Це наші друзі Марія і Олександр. ...

– Будь ласка, ... до столу.

– Сьогодні у нас на вечерю смажена качка. ...

Довідка: заходити, роздягатися, знайомитися, сідати, пригощатися.

Вправа 3. Що ви скажете, якщо в кімнаті: а) холодно / душно; б) темно. Використовуйте слова із довідки.

Довідка: вмикати, вимикати, зачиняти, відчиняти.

Вправа 4. Уявіть себе в ролі викладача. Попросіть студентів *прочитати текст, виконати вправу, написати твір, розгорнути словник.*

Динамічність процесів і варіативність життєвих ситуацій вимагає від іноземного студента вмінь правильно використовувати граматичні засоби мови, зокрема вищо-часові форми дієслів. Проникнення в глибину їхніх значеннєвих відтінків та багатство граматичних форм вираження дасть змогу будувати мовленнєві висловлювання з адекватним морфологічним наповненням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної / Олександра Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 128–136.
2. Власова Н. С. Пособие по видам глаголов / Н. С. Власова, В. И. Красных, К. М. Пантелеева, А. Д. Соколова, К. А. Соколовская. – М. : Русский язык, 1980. – 120 с.
3. Караванов А. А. Виды русского глагола : практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык / А. А. Караванов. – 3-е изд., стереотип. – М., 2005.
4. Лобанова Н. А. Употребление видов глагола (устные упражнения) / Н. А. Лобанова, Л. В. Степанова. – М., 1970.
5. Матвеева В. М. Об изучении видо-временных форм русского глагола : практический курс русского языка для студентов-филологов / В. М. Матвеева // Вопросы методики преподавания русского языка иностранцам. – Вип. 3. – М., 1983. – С. 41–47.
6. Присяжнюк Н. Українське дієслово : довідник-посібник для іноземних громадян, які володіють іспанською мовою / Наталія Присяжнюк, Степан Ризванюк. – К., 2005. .
7. Русанівський В. М. Структура українського дієслова. – К., 1971.
8. Скворцова Г. Л. Русские глаголы : тетрадь-словарь студента-иностранца / Г. Л. Скворцова, Г. Н. Чумакова. – М., 2005.
9. Словарь-справочник по русскому языку для иностранцев. Глагол / Под ред. Э. И. Амиантовой. – Вип. 1. – М., 1970.
10. Сокіл Б., Новіцька Л., Товкало М. Дієслівне керування в українській мові : навчальний посібник / Б. Сокіл, Л. Новіцька, М. Товкало. – Львів, 2008.
11. Спагис А. А. Некоторые значения глаголов несовершенного и совершенного видов (трудности начального этапа обучения) / А. А. Спагис // Русский язык за рубежом. – 1972. – № 1. – С. 15–22.
12. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / За ред. І.К. Білодіда. – К., 1969. – С. 339–353.
13. Шведова Л. Н. Некоторые трудные случаи функционирования глагольных видов / Л.Н. Шведова // Русский язык как иностранный: Актуальные вопросы описания и методики преподавания : сб. спецкурсов. – М., 1982. – С. 39–71.

14. Bartnicka B. Trudności w nauczaniu aspektu czasowników // Vademecum lektora języka polskiego / Pod red. B. Bartnickiej, L. Kasprzak, E. Rohozińskiej. – Warszawa, 1992. – S. 53–64.
15. Karolczuk A. Sposoby nauczania aspektu czasowników polskich // Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym : Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarszenia „Bristol” / Pod red. A. Dąbrowskiej. – Wrocław, 2004. – S. 191–201.
16. Oberlan E. Aspekt czasownika w nauczaniu początkujących // Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym : Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarszenia „Bristol” / Pod red. A. Dąbrowskiej. – Wrocław, 2004. – S. 203–210.

*Стаття надійшла до редакції 05.10. 2012
доопрацьована 18. 10. 2012
прийнята до друку 10. 01. 2013*

ASPECTUAL VERB FORMS AS AN OBJECT OF STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zoryana Matsyuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: sora.km@gmail.com*

This article delineates the meaning of the generic forms of verbs as well as particularities of their formation and use from the perspective of lingo-didactics and the needs related to studying Ukrainian as a foreign language. It traces the connection between verbal aspect and deictic characteristics of the verb. The article suggests a system of tasks and exercises for developing the necessary skills to use various forms of verbs in different communicative situations and at different stages of learning Ukrainian language as a foreigner.

Key words: aspect, aspectual categories, ways of creating aspectual pairs, imperative, Ukrainian as a foreign language.

ВИДОВЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛОВ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Зоряна Мацюк

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032239 43 55
эл. почта: sora.km@gmail.com*

Конкретизировано значение видовых форм глагола, особенности их образования и употребления с позиций лингводидактики и с учетом специфики изучения в курсе украинского языка как иностранного. Прослежена связь форм вида со временными характеристиками глагола. Предложена система упражнений и заданий, предназначенная для формирования умений и навыков употреблять виды глагола в различных ситуациях общения и на различных этапах обучения украинскому языку иностранцев.

Ключевые слова: аспектуальность, категория вида, способы образования видовых пар, формы времени глаголов, императив, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2'367.625'273(076.5)

ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛІВ РУХУ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Ірина Юзвяк

Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов,
бул. Карпінського, 2/4, кімн. 301, 79013 Львів, Україна
тел.: 032 258 27 53
ел. пошта: iryna_yuzvyak@yahoo.com

Зосереджено увагу на практичних сторонах вивчення дієслів руху в іншомовній аудиторії. Розглянуто деякі теоретичні аспекти дослідження дієслів руху в мовознавстві, а також подано основні граматичні моделі, використання яких дасть змогу ефективніше та легше засвоїти дієслова руху студентами-іноземцями.

Ключові слова: українська мова як іноземна, дієслова руху, іншомовна аудиторія, граматичні моделі, вправи.

Викладання граматики української мови як іноземної завжди передбачає пошук або вдосконалення вже відомих методів, способів чи прийомів навчання. Однією із складних граматичних тем для засвоєння в іншомовній аудиторії є дієслова руху. Ця тема вимагає не лише багато часу на детальне вивчення кожної з груп дієслів руху, а й певної структуризації, тобто вивчення відповідних граматичних моделей, які б допомогли студентам, для яких українська мова є нерідною, добре зрозуміти та надалі правильно вживати цю категорію дієслів у мовленні.

Мета статті – дослідити методичні особливості вивчення дієслів руху у процесі викладання української мови як іноземної, а також запропонувати певні граматичні моделі та вправи для використання цього матеріалу в іншомовній аудиторії.

Дієсловам руху типу *йти – ходити* присвячено багато праць як в українському, так і в зарубіжному мовознавстві. В українській лінгвістиці дієслова руху досліджували Т. П. Усатенко, М. П. Лесюк та ін. Окремі лексико-граматичні особливості дієслів руху частково описані в працях Є. К. Тимченка, В. Г. Войцехівської, В. М. Русанівського, І. Р. Вихованця та ін. Однак багато аспектів семантики, словотворення і особливо сполучуваності дієслів руху ще недостатньо досліджені в українській мовознавчій літературі.

Як зазначила Г. Шевчук у своїй розвідці, „традиційно терміном дієслова руху називають кількісно обмежену групу дієслів, які означають фізичний (механічний) рух суб'єкта у просторі й відрізняються від інших дієслів своєю „парністю” або кореляцією, семантичним і морфологічним співвідношенням двох членів протиставлення (*йти – ходити*)” [5: 41].

Мовознавець Т. П. Усатенко вважає, що таких пар в українській мові є вісім. „Кожна пара містить два дієслова: дієслово, яке означає рух в одному напрямку (дієслово спрямованого руху), і відповідне йому дієслово, яке означає рух у різних

напрямок або в різний час (дієслово неспрямованого руху). Дієслова спрямованого руху (типу *іти*): *бігти, брести, іти, їхати, летіти, лізти, плисти, повзти*, а дієсловами неспрямованого руху (типу *ходити*) мовознавець називає такі: *бігати, бродити, ходити, їздити, літати, лазити, плавати, повзати* ” [6: 9].

Як вказує дослідниця Г. Шевчук, дієслова руху (пересування, переміщення) у просторі щодо якогось предмета чи предметів відзначаються активністю вживання в українській та в інших слов'янських мовах. Ядро цих дієслів становить невелика кількісно група співвідносних, спільнокорневих (виняток становить пара *йти – ходити*) пар слів, що протиставляються за ознакою одно- / різноспрямованості: *лізти – лазити, нести – носити, брести – бродити* і подібні, а також похідних від них перфективів: *перенести, внести, понести, повиносити, пополазити, налазитися* і т. ін. Сюди належать дієслова, які вказують на пересування, але мають інші корені: *крокувати, блукати, тинятися* та ін.

Дієслова руху в їхньому основному значенні становлять одну з груп семантичного класу дієслів активної дії. Рідше у своєму переносному значенні вони можуть означати природні процеси або притаманну здатність рухатися (переважно різноспрямовані дієслова). У семантиці дієслова поєднані його реальне значення та значення форманта (префікса), який по-різному модифікує лексичне значення похідного перфектива [5: 42].

Отож, розглянемо ту пару дієслів руху, з якої ми починаємо процес вивчення цієї групи вже на початкову рівні. Це дієслова *іти – ходити*. Різниця між цими дієсловами полягає в характері дії – спрямованості. Тобто характер просторового відношення між предметом, щодо якого відбувається переміщення, і суб'єктом дії.

Коротко проаналізуємо семантику дієслів типу *іти (йти) – ходити*.

Дієслово *іти (йти)* позначає реальні акти руху в просторі, які відбуваються в одному напрямку, одноразові або ті, які можуть повторюватися: *Я йду в театр. Зазвичай на роботу я йду автобусом, а назад йду пішки.*

У теперішньому часі дієслова групи *іти* використовують тоді, коли розмова відбувається саме під час руху:

– *Куди ти йдеши? – Куди Ви їдете? – Куди летять ці птахи?*

– *Я йду в університет. – Я йду в Київ. – Вони летять на південь.*

У минулому та майбутньому часі дієслова групи *йти* без префіксів зазвичай самостійно не вживаються. Дієслово, яке виражає таку дію, є фоном для іншої дії чи інформації:

Ми йшли в театр та розмовляли;

Ми йшли в театр 40 хвилин;

Коли я їхав у метро, я читав газету.

Варто зазначити, що дієслова групи *йти* в теперішньому часі деколи використовують у значенні найближчого майбутнього:

Я купив квиток. Завтра я йду в театр.

Зберігаючи загальне і незмінне значення неспрямованого руху в просторі, дієслова серії *ходити, їздити, бігати, літати, повзати* і т. ін. можуть мати:

1) значення “повторюваної” дії: *Кожного дня я ходжу на роботу;*

2) значення “тривалості дії”: *Вона всю ніч ходила по кімнаті;*

3) значення “характерної ознаки суб'єкта”: *Риби плавають, птахи літають, змії повзають, люди ходять;*

4) значення руху в просторі в різних напрямках: *Діти ходять по вулиці. Молодь ходить в парку;*

5) значення “вміння або властивості” виконувати якусь дію: *Моя сестра вміє ходити на руках. Дитина ще не вміє ходити. Мій старший брат вміє їздити на мотоциклі, а я лише вмію їздити на велосипеді.*

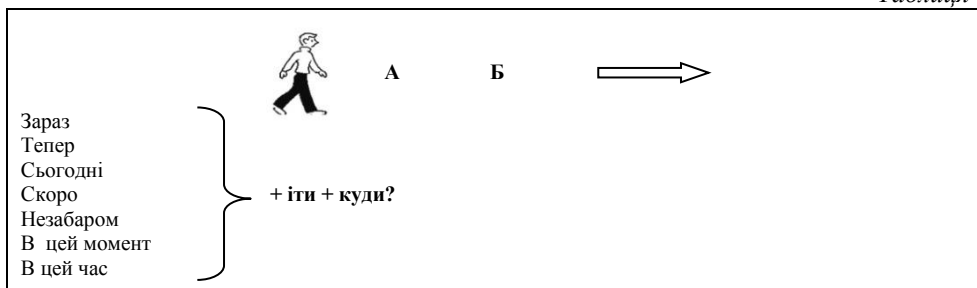
Отже, спрямованість / неспрямованість руху в просторі є основним семантичним критерієм розрізнення дієслів *йти* – *ходити*.

Як відомо, наочність дуже допомагає під час пояснення граматичного матеріалу в чужомовній аудиторії. За словами дослідниці Л. Антонів, „у процесі навчання мови можна використовувати різні види наочності для пояснення граматичних значень слів, зокрема:

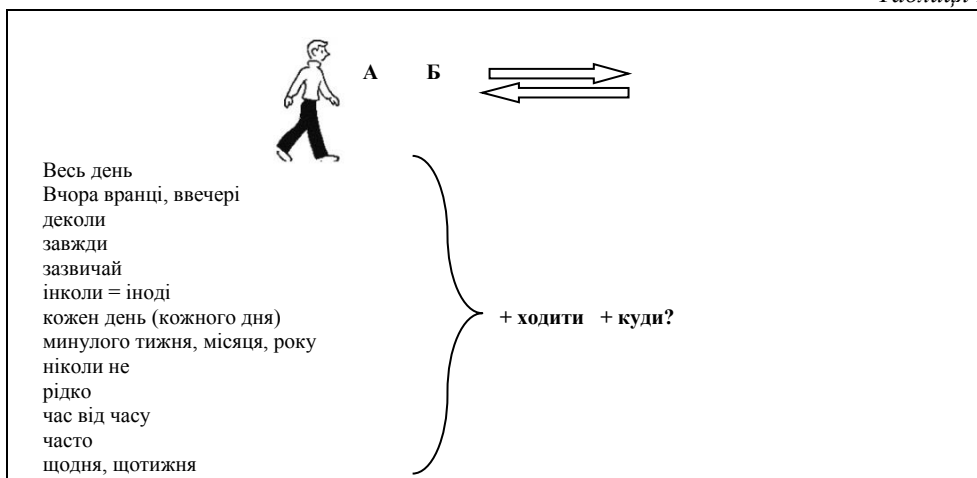
- предметну (демонструючи, наприклад, відповідну кількість предметів, вчать розрізняти число іменників, вживати кількісні числівники; вказуючи на певних осіб, можна опрацьовувати особові займенники; показом речей різної якості пояснюють ступені порівняння прикметників тощо);

- зображальну, застосування якої дає ширші можливості для семантизації граматичного матеріалу, аніж використання предметної наочності, оскільки ті ж речі, які демонструють реально, можна зобразити на малюнках або ж подати у вигляді узагальнених схем чи таблиць” [1:129]. Тому ми вважаємо, що буде доцільним під час пояснення цього граматичного матеріалу застосувати саме зображальний вид наочності, наприклад, таблиці (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1

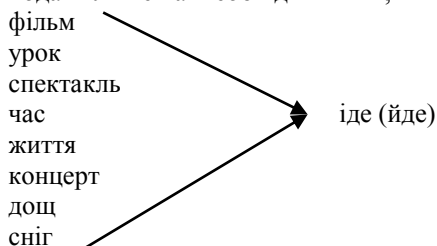


Таблиця 2



Ці таблиці можна використовувати за аналогією для пояснення всіх інших груп дієслів руху.

Коли ми пояснюємо тему дієслів руху, варто також звернути увагу студентів-іноземців на те, що слово *йти* – багатозначне і тому може вживатися в інших значеннях. Великий тлумачний словник української мови засвідчує понад 30 значень дієслова *йти*, проте на цьому етапі вивчення мови студентам-іноземцям потрібно подати лише найнеобхідніші й ті, які вони будуть уживати найчастіше:



Для засвоєння цієї теми ми можемо запропонувати різні типи граматичних завдань. Це можуть бути вправи, тести, діалоги, гуморески, тексти та ігри. Спочатку розглянемо різні типи вправ:

Вправа 1. Уважно прочитайте речення. Де можливо, позначте кольором або підкресліть прислівники часу, які впливають на вибір дієслова руху. Вставте у речення дієслова руху *йти* або *ходити* у формі теперішнього часу.

1. Ми дивимося, як Богдан з друзями до класу фізики.
2. Щодня вони разом до того класу.
3. Ми до класу української мови, щоб розмовляти по-українському.
4. Нам приємно щодня на урок і розмовляти українською мовою.
5. Саме тепер наш учитель біології до свого кабінету.
6. Учителі біології часто до кабінету працювати.
7. Я бачу, як ви завжди до університету з друзями.
8. Чому ви не з нами на перерву?

Вправа 2. Прочитайте речення та на місці крапок вставте дієслова руху *йти-ходити, їхати-їздити* у потрібній формі.

1. Коли я..... в метро, я читав газету.
2. Щодня я..... на роботу тролейбусом або трамваєм.
3. Ми часто буваємо в аквапарку. Зазвичай ми..... туди пішки, іноді ми..... автобусом № 50. Вчора ввечері ми..... в аквапарк. Коли ми до аквапарку, ми побачили в автобусі нашого товариша. Він теж..... туди.
4. Моя подруга Олена живе недалеко від коледжу і щодня до коледжу пішки. Сьогодні вранці, коли вона вулицею, вона зустріла товариша.
5. Завтра вранці я до Києва на студентську міжнародну конференцію. Я думаю, наступного року я часто буду..... до Києва.
6. Я ще ніколи не в Москву.
7. Ти сьогодні в центр? Я не нікуди, бо не маю часу. А ви часто туди? Ми деколи..... в інші міста на екскурсії.
8. Мої батьки живуть недалеко від мене і я до них велосипедом.

Вправа 3. На місці крапок поставте правильне дієслово руху.

ІТИ ХОДИТИ ПІТИ

1. 9 година. Викладач ... в аудиторію. (йде, ходив, піде)
2. Вчора ми ... на футбол. (йдемо, ходили, підемо)
3. Зараз перерва. Студенти ... в їдальню. (йдуть, ходили, підуть)
4. Ви завтра... в басейн? (йдете, підете, ходили)
5. Ти був на пошті? Так, я туди. (іду, ходив, піду)
6. Я дуже хочу в цирк. (йти, ходити, піти)
7. Завтра ввечері Сергій ... на балет. (йде, ходив, піде)
8. Привіт, Оксано! Куди ти ? В бібліотеку? (йдеш, ходила, піде)
9. Вчора мої друзі ... на фестиваль шоколаду. (йдуть, ходили, підуть)
10. Зараз мої батьки ... на весілля до родичів. (підуть, йдуть, ходили)

Вправа 4. Допишіть речення, використовуючи дієслова *іти – їхати*.

Лекція... Автобус.... Час.... Фільм.... Урок..... Заняття.... Людина.... Поїзд.....

Вправа 5. Скажіть, куди ідуть ці люди.

Зразок: Віктор любить театр.

Віктор любить театр. Він іде в театр.

1. Мої друзі люблять гуляти в парку.
2. Сашко любить відпочивати в клубі.
3. Самір любить працювати в бібліотеці.
4. Ганна любить писати листи на пошті.
5. Мій сусід любить їсти в їдальні.
6. Жуан та Моніка люблять дивитися фільми в кінотеатрі.
7. Лоліта любить спорт.

Вправа 6. Замініть дієслово *бути* дієсловами руху *ходити, їздити*.

1. Недавно я була в музеї „Арсенал”.
2. Тарас був у філармонії.
3. Влітку мій приятель був на Чорному морі.
4. Андрій був на стадіоні.
5. Під час канікул ми були на батьківщині.
6. У п'ятницю наша група була на екскурсії.
7. Ввечері друзі були в театрі.
8. Студенти були на святі шоколаду на площі Ринок.

Тест.

Виберіть правильний варіант

1. Кожного дня я... в магазин.	а) іду
2. Зараз я ... в театр.	б) ходжу
3. Завтра я... до бабусі.	в) піду
4. Вчора ввечері я... в лікарню.	г) йшов
5. Коли я ... в лікарню, я зустрів свого друга.	д) ходив
6. Через 20 хвилин я... в університет.	
7. Післязавтра я... банк.	
8. Позавчора я ... в музей народної архітектури.	

1. Незабаром студенти ...на канікули.	а) їздив
2. Вчора Михайло...в інше місто.	б) їде
3. Куди Олена ... зараз?	в) їхав
4. Зазвичай Ігор.... своєю машиною.	г) поїдуть
5. Коли Тарас в університет, він побачив новий магазин.	д) їздить
6. Наш викладач часто...у відрадження.	е) поїхати
7. Через тиждень Марія хоче... в Київ.	
8. Моя молодша сестра весь день... велосипедом.	

Текст

Прочитайте текст. На місці крапок вставте пропущені дієслова руху *ити-ходити, їхати - їздити*.

Канікули

Мене звати Тарас. Я – студент. Я дуже люблю ... в Карпати до свого дядька. Його будинок стоїть на березі річки.

Яка там красива природа! А які краєвиди!

Кожного року я з нетерпінням чекаю канікул і вже на початку липня ...до дядька в село.

Щоранку я встаю та ... надвір робити гімнастику, біжу вмиватися до джерела, а потім ми з дядьком ... снідати. Після сніданку я ... купатися на річку. Зазвичай я пливу на інший берег і півгодини відпочиваю. Відпочивши, я пливу назад, одягаюся та повільно ...в село. Тітка зустрічає мене смачним обідом. Ми разом обідаємо. Потім ми сідаємо в машину і... в місто. Згодом ми з тіткою по магазинах, а дядько...машиною на роботу. Потім він забирає нас з тіткою і ми разом ... назад у село. Зазвичай ми вечеряємо в альтанці. Після вечері я з друзями ... в клуб.

Я дуже люблю природу. Тому влітку ми разом з друзями часто в похід у ліс на день або на два. А кожної зими ми разом ... в гори кататися на лижах.

Після відпочинку я повертаюся додому до Львова з новими силами та враженнями.

Дайте відповіді на запитання

1. Де любить відпочивати Тарас?
2. Куди він їздить під час канікул?
3. Що він робить щоранку?
4. Що робить Тарас після обіду?
5. Чим дядько добирається на роботу?
6. Чим Тарас займається ввечері?
7. Куди Тарас з друзями вирушають у похід?
8. Де і як Тарас відпочиває взимку?

Діалог. Поясніть вживання дієслів руху в переносному значенні.**Зустріч**

– Привіт, Тарасе!

– О, привіт Оксано! Як справи? Як я тебе давно не бачив!

– Так... Як у тебе справи? Сім'я? Робота? Все добре?

– Дякую, все чудово. А ти зовсім не змінилася. Час іде, а ти така, як і десять років тому.

- Дякую за комплімент. Так, час не йде, а біжить... Летить. Так, життя іде. Я маю вже двох дітей. А куди ти йдеш?
- Я іду на роботу, а потім іду ще в магазин. Ой, дивись, здається, вже дощ іде. До речі, Оксано, а котра зараз година?
- Десята.
- О, мій годинник іде точно.
- Тарасе, вибач, я вже мушу йти.
- Добре, Оксано, дзвони, не забувай.
- Обов'язково. До зустрічі, Тарасе.

Гра

Як вже відомо, ігри на уроках української мови як іноземної поживляють та спрощують вивчення нового матеріалу.

Тому буде доречним, на нашу думку, під час вивчення граматичної теми „Дієслова руху” запропонувати студентам гру „Життя – це рух”. Студенти сідають у коло, посередині кладемо цю гру (бажано роздруковану на папері великого формату та в кольорі), студентам роздаємо кольорові фішки, гудзики. Кожен по черзі кидає кубик, пересуває фішку на ту клітинку, скільки крапок випало на кубику, та називає дієслово руху, зображене на малюнку. Спочатку студенти можуть називати лише початкові форми певної пари дієслів, щоб пригадати раніше вивчений матеріал, наприклад, *йти – ходити, їхати – їздити*, а потім завдання потрібно трохи ускладнити, таким чином, щоб студенти-іноземці склали речення за моделлю:

Хто? + іде (їде, біжить...) + куди?

Зразок: Мама везе дітей у дитячий садок.

Чоловік несе книжки в офіс.

Граючи цю гру втретє, можна запропонувати студентам, щоб вони додавали до цих дієслів прислівники з таблиці 2 і в такий спосіб змінювали речення:

Зразок: Мама щодня *возить* дітей у дитячий садок.

Чоловік *кожен день* носить ці книжки в офіс.

Отже, у цій статті ми розглянули основні теоретичні аспекти вивчення дієслів руху типу *йти – ходити* в іншомовній аудиторії, наочні граматичні таблиці, а також запропонували різні види граматичних завдань для засвоєння цієї теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. В. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної / О. В. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 128–136.
2. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – К., 1997. – 244 с.
3. Дорофеева Т. М. Учебная грамматика русского языка. Базовый курс / Т. М. Дорофеева, М. Н. Лебедева. – М. : Рус. язык. курсы, 2004. – 280 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Шевчук Г. Семантико-синтаксичні особливості безпрефіксальних дієслів руху типу *йти-ходити* / Г. Шевчук // Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. – Львів, 2006. – Вип. 38. Ч. I. – С. 41–46.
5. Усатенко Т. П. Дієслова переміщення сучасної української літературної мови : дис.... канд. філол. наук. Т. П. Усатенко. – Львів, 1970. – С. 9–15.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 15.02.2013
прийнята до друку 20.02.2013*

**LEARNING OF VERBS
OF MOTION DURING LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
PRACTICAL ASPECTS**

Iryna Yuzvyak

*National University „Lviv Polytechnic”,
Department of Foreign Languages,
2/4 Karpinsky Str., room 301, 79013 Lviv, Ukraine
phone.: 032 258 27 53
e-mail: iryna_yuzvyak@yahoo.com*

The article deals with the practical aspects of teaching verbs of motion to foreign students. The author considers some theoretical aspects in researching verbs of motion in linguistics. Also provided are the main grammatical models for helping foreign students more effectively and easily learn the correct use of verbs of motion.

Key words: Ukrainian as a foreign language, verbs of motion, foreign audience, grammatical models, exercises.

**ИЗУЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ
НА ЗАНЯТИЯХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО:
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Ирина Юзвяк

*Национальный университет „Львовская политехника”,
кафедра иностранных языков,
ул. Карпинского, 2/4, комн. 301, 79013 Львов, Украина
тел.: 032 258 27 53
эл. почта: iryna_yuzvyak@yahoo.com*

В статье сосредоточено внимание на практических аспектах изучения глаголов движения в иноязычной аудитории. Рассмотрены некоторые теоретические аспекты изучения глаголов движения в языкознании, а также предложены основные грамматические модели, использование которых даст возможность эффективнее и легче усвоить глаголы движения студентами-иностранцами.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, глаголы движения, иноязычная аудитория, грамматические модели, упражнения.

УДК 811.161.2'243

ВИДИ ЧИТАННЯ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ніна Станкевич

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: stankevych@ua.fm*

Розглянуто особливості читання як виду мовленнєвої діяльності в курсі української мови як іноземної. Проаналізовано види читання та їхню дидактичну роль на різних етапах навчання мови. Виявлено продуктивні види читання на матеріалі посібників з української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, читання як вид мовленнєвої діяльності, види читання.

Вид мовленнєвої діяльності – читання – активний засіб навчання мови як іноземної, який бере участь у формуванні всіх складників загальної іншомовної комунікативної компетенції – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, професійно-орієнтованої та ін. Українські та зарубіжні мовознавці (К. Я. Кусько, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Тарнопольський, С. К. Фоломкина, Л. С. Журавльова, М. Д. Зінов'єва, Н. В. Кулібіна та ін.) ґрунтовно опрацювали багато аспектів методики навчання читання в курсі мови як іноземної у середніх та вищих навчальних закладах. Докладно проаналізовано взаємозв'язок читання з іншими видами мовленнєвої діяльності; психологічні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні та лінгвістичні особливості читання; сукупність умінь та навичок, потрібних для читання іноземною мовою, етапи їхнього формування; види текстів, призначених для читання, вимоги до них, проблеми сприйняття та адаптації; системи вправ для розвитку техніки читання та умінь читання та ін. Сьогодні науковці активно випрацьовують методику використання текстів для читання (особливо художніх) у процесі вивчення української мови як іноземної [3, 6, 9, 12, 14, 16]. З'явилося багато навчальних посібників, у яких подано тексти різних стилів із методичним апаратом до них. Зокрема, художні тексти дібрали для іноземних студентів київські науковці Інституту філології КНУ ім. Т. Шевченка Л. Паламар (1999), О. В. Сапожнікова (2005), М. О. Єлісова (2010), С. І. Дяченко, О. В. П'ятецька (2010), Г. В. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук (2012). Кафедра українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка започаткувала видання серії „Читаймо українською! Матеріали для навчання української мови як іноземної”. Вийшли друком декілька книжечок цієї серії, де подані твори та уривки творів І. Котляревського, Л. Українки, В. Симоненка, Ю. Яновського, Л. Костенко та система вправ до них (укладачі – З. Мацюк, Н. Станкевич, О. Антонів, І. Процик, З. Василько). Художні тексти для студентів-іноземців, які навчаються на філологічному факультеті, наукові тексти природничого

профілю, публіцистичні тексти упорядкували та видали окремими книгами чи методичними розробками Б. Сокіл, М. Гончарова [8, 10, 11].

Серед достатньо теоретично опрацьованих питань виділяємо класифікацію видів (режимів) читання. Мета статті – описати ці види, проаналізувати лінгводидактичний потенціал кожного з них та простежити його реалізацію у практиці навчання української мови як іноземної.

Загальноприйнятим у методиці викладання української мови як рідної є розподіл читання за формою на читання **ВГОЛОС** і читання **МОВЧКИ** (про себе). Читання вголос „формує такі якості, як правильність, виразність, чіткість, емоційність, підконтрольність”, а за допомогою читання мовчки „перевіряють фронтально на матеріалі незнайомих текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення, які охоплюють монологічне чи діалогічне мовлення” [4: 294]. Своєю чергою, читання вголос поділяють на індивідуальне і хорове. У вивченні іноземної мови (серед них і української як іноземної) читання вголос застосовують на початковому етапі. Це засіб навчання техніки читання, передумова уміння читати мовчки, що є вищою формою читання, кінцевою комунікативною метою навчання мови – розуміння того, що читають. „Метою навчання, – зауважує О. Б. Тарнопольський, – є навчання читання мовчки, а не вголос (тільки читання про себе є нормальним видом читання, а читання вголос може бути або видом акторського мистецтва, або навчальною справою, тобто є штучним, а не природним)” [13: 71]. Методисти визначають дотекстовий і текстовий етапи навчання читання уголос. Під час дотекстового періоду студенти навчаються озвучувати слова, звикають до графіки іноземної мови, вимовляють словосполучення, прості речення. Викладачі коригують вимову, наголошування слів, розвивають у студентів навички інтонаційно оформлювати речення, робити логічний і фразовий наголоси. Текстовий період допомагає зміцнити орфоепічні навички, розвинути вміння логічно членувати складні речення тощо. „Точне та повне розуміння багато в чому залежить від того, як вимовно та інтонаційно читач (навіть підсвідомо) оформлює текст на рівні внутрішнього проговорювання” [Там само].

Роздумуючи над методичною цінністю читання вголос під час вивчення мови як іноземної, польські науковці зазначають, що цей процес однаковою мірою відображає два види мовленнєвої діяльності – говоріння та читання. „Читання вголос полягає в декодуванні на усне мовлення, хоча не є тим самим, що й щоденне спілкування. Радше нагадує виголошення монологу” [19: 191]. Методисти застерігають, що не потрібно викладачеві відразу після голосного прочитання тексту запитувати того, хто навчається, про зміст прочитаного. Зазвичай читач концентрує свою увагу на правильній усній презентації тексту, а не на його розумінні. Хоча інші дослідники висловлюють протилежну думку: потрібно психологічно спрямовувати того, хто читає вголос, на розуміння тексту, оскільки це „забезпечує одночасне сприймання формальної і смислової інформації тексту” [7: 187]. Позитивним аспектом читання вголос вбачають його дидактичні можливості. Наприклад, те, що ціла група може ознайомитися з текстом одночасно, читання фрагментами і з'ясування значення незнайомих слів і висловів є корисним для всіх. Навіть слухання неправильного (з помилками) звучання допомагає навчанню, якщо викладач виправляє ці помилки. Слухаючи один одного, ті, хто навчається, можуть визначити свій рівень вимови, уміння читати, розуміння лексики, граматичних структур тощо. На початковому етапі навчання читання поряд із текстом варто залучати аудіозразок. У цьому разі послідовність методичних дій матиме такий вигляд: аудіопасивне

читання (слухання запису й порівняння його із звуковою формою; аудіоактивне читання (розпізнавання графічного коду, зіставлення фонетичної форми з відповідною їй графічною); читання частково самостійне (із допомогою викладача); самостійне читання [19: 192].

Читання як вид мовленнєвої діяльності у методичному аспекті має багато класифікацій [7, 13, 15, 18]. Розрізняють такі види читання:

- за способом розкриття змісту, психологічними особливостями сприйняття тексту читання поділяють на: перекладне (коли той, хто вивчає мову, для розуміння того, що він читає, має перекладати увесь текст, а не окремі складні для нього місця); безперекладне (коли є розуміння того, що читаєш, без перекладу), зі словником і без словника; аналітичне (з аналізом мовних форм), синтетичне (цілісне сприйняття змісту, без аналізу і перекладу), комунікативне (аналітико-синтетичне);

- за кількістю прочитаного – екстенсивне та інтенсивне;

- за характером організації діяльності – самостійне та несамостійне, підготовлене – непідготовлене; тренувальне, контрольне;

- за способом читання – активне та пасивне;

- за місцем і часом читання – аудиторне, позааудиторне, домашнє.

У багатьох парах видів читання перший із них (наприклад, читання вголос, перекладне, зі словником тощо) є навчальним, за його допомогою формують уміння читати. Високий рівень уміння читати іноземною мовою методисти називають зрілим (осмисленим, диференційованим, гнучким, мобільним) читанням. Одним із основних критеріїв диференційованого читання є вміння легко переходити від одного виду читання до іншого залежно від визначеної мети. Розглянемо, які види читання є тими „рівноцінними компонентами диференційованого читання” (їх ще називають режимами або стратегіями читання). О. В. Ярема виділяє такі: вивчальне (аналітичне), проглядове-пошукове і ознайомлювальне читання [18: 37]. О. Б. Тарнопольський, спираючись на працю С.К.Фоломкиної, зазначає, що читання може відбуватися в кількох режимах, кожен з яких потребуватиме формування різних умінь, і називає їх як: переглядове, ознайомлювальне, вивчальне, пошукове, критичне читання [13: 73–74]. І. Дроздова додає до згаданих реферативне читання [1]. Дослідники методики навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах розрізняють такі види читання: аналітичне (вивчальне), синтетичне (ознайомлювальне) і вибіркоче (переглядове) [7: 174]. Польські дослідники поділяють читання із розумінням змісту на глобальне, вибіркоче та детальне [19: 194]. Зауважимо, що жодна праця не стосувалася вивчення української мови як іноземної. Порівняймо, у методиці вивчення рідної мови є читання вивчальне, ознайомлювальне, детальне, пошукове, вибіркоче [4: 294]. Простежимо основні риси усіх згаданих видів читання.

Спочатку виділимо три види, що є основними під час вивчення мови як іноземної: **переглядове** (його ще називають *проглядове, оглядове, вибіркоче*), **ознайомлювальне, вивчальне**. Під час кожного виду читання у читача є своя мета. Переглядове читання слугує для визначення теми, головних питань, що розглядають у тексті, і вирішення для себе подальших дій – братися за читання цього тексту чи відмовлятися від нього, тобто визначення доцільності докладнішого читання тексту. Тією чи тією мірою відбувається дія механізму антиципації – передбачення, згодом подальшого змісту тексту. Методисти додатково поділяють переглядове читання на початкове і підсумкове. Початковим його треба вважати тоді, коли після перегляду тексту студент переходить до інших видів читання, а підсумковим – коли це цілеспрямований самостійний вид читання. Дослідниця О. В. Ярема вважає, що під

час вивчення іноземної мови „початкове проглядово-пошукове читання” потрібно вводити у навчальний процес якнайскоріше, щоб утворити у студентів алгоритм навчання інших видів читання [18: 37]. Погоджуємося з цією думкою, адже студенти-іноземці, які вчаться на різних факультетах нашого університету, мають потребу спочатку знайти і відібрати текст для подальшого вивчального читання. Для цього вони мусять уміти зрозуміти тему за заголовком, виділити ключові слова, вичленувати головну інформацію, сфокусувати погляд на початкових реченнях кожного абзацу. Закономірно навчити їх звертати увагу на оформлення тексту, виділення слів шрифтами, курсивом тощо. Підсумкове переглядове читання потребує від студентів високого рівня вмінь читати, знання мови, володіння значним словниковим запасом.

Часто дослідники поєднують переглядове читання з *пошуковим*. За словником-довідником з методики викладання української мови: „Пошукове читання зорієнтоване на читання газет та фахової літератури. Його мета – знайти в тексті чи в текстовому масиві конкретну інформацію” [4: 218]. В аспекті навчання мови як іноземної – це вид читання, у якому можуть поетапно поєднатися усі згадані види. Відбувається пошук інформації, потім із потрібною частиною тексту ознайомлюються (чи цю частину тексту вивчають) докладніше. Це вид читання – „здебільшого професійний”, так читають, „маючи на увазі якусь конкретну спеціальну (професійно значущу) мету” [13: 74]. Вважаємо, що цей тип читання студенти застосовують під час пошуку інформації в Інтернет-мережі. Зрозуміло, що у пошуковому читанні „вилучення смислової інформації не потребує дискурсивних процесів і є автоматизованим” [1], проте студентів-іноземців потрібно допомогти виробити навички пошуку інформації – у підручнику, монографії, збірнику наукових статей тощо. Якщо для українських студентів цей вид читання є „супутнім етапом у розвитку інших видів читання”, „вправою”, то для іноземців це обов’язковий перший етап усіх інших видів читання.

Читання з охопленням (розумінням) основного змісту тексту називають *ознайомлювальним* читанням. Методисти під час вивчення мови як іноземної дають йому найбільшу перевагу. У методиці викладання рідної мови цей вид читання передбачає „швидке читання заголовків, окремих фрагментів тексту, перегляд малюнків, читання анотації, змісту” [4: 193]. У вивченні мови як іноземної це читання швидким темпом (середня швидкість читання – 150 слів за хвилину) будь-яких автентичних текстів з метою здобуття головної інформації. Інші особливості: фрагментарне заглиблення в текст, розуміння 70–75% його основного змісту. Результатом такого читання є вільний, вибірковий переклад, усе ж читач-іноземець не може поводитися у читанні надто вільно, швидко, до того ж якісно читати „по діагоналі”, розподіляючи інформацію на основну і другорядну, легко визначати смислові частини тексту, зв’язки між ними, послідовність викладу. Недаремно більшість науковців вважає, що реальні можливості для розвитку умінь в цьому виді читання дає позааудиторна самостійна робота. Вимогою до таких текстів є їхній великий обсяг, легкість мовного матеріалу, нескладність змісту, 25–30% надлишкової інформації. Тексти можуть бути з підручників, з газет і журналів, спеціально підібрані художні тексти. Цей вид читання застосовують також і з настановою самостійного вибору та опрацювання газетної чи журнальної інформації (з метою розповіді на занятті про новини/проблеми політики, економіки, культури тощо). Студенти вчаться прогнозувати зміст матеріалу за заголовком (рубрикою), ключовими словами, початком тексту, виробляють механізм мовного здогаду

(передбачають значення слова за словотворчими елементами, здогадуються за контекстом), набувають умінь уникати незнайомих слів, які не перешкоджають розумінню тексту, виокремлювати у структурі тексту головну інформацію, користуватися для кращого розуміння змісту словником, довідником, коментарем, виносками та ін. Оскільки мета цього виду читання – стягнення (конденсація) інформації, його вважають синтетичним читанням.

Аналітичний характер має інший вид читання – *вивчальне*. Мета його – максимально точно, повне розуміння прочитаного (100%) з метою подальшого використання у процесі навчання чи професійної діяльності, критичне осмислення здобутої інформації. Середня швидкість читанням – 50 слів за хвилину. Як бачимо, це повільніше читання, ніж у попередньому виді, тому увага до тексту більша. Студент вдумливо читає текст, аналізує мовні форми, зміст прочитаного, фактичний матеріал, співвідносить інформацію з власним досвідом, оцінює її, коментує. „Це не дуже поширений режим читання у повсякденному житті, – зазначає О. Б. Тарнопольський, – а в професійній діяльності так читають різні документи або спеціальні (наприклад, наукові) матеріали, статті, де є дуже важлива інформація” [13: 73]. А ще – тексти прагматичного характеру – рецепти, інструкції тощо. Це читання „по горизонталі”, з увагою не до мовного матеріалу, а до тієї інформації, що міститься в тексті. Результатом цього виду читання є повний переклад, реферат, анотація. Тому так близько до нього є *критичне* та *реферативне* читання. Під час критичного виду читання студент на основі усвідомлення прочитаної інформації формує власний погляд на неї, а цільова настанова реферативного читання – вилучення основної інформації, згортання тексту та відтворення інформації у письмовому вигляді (анотація, реферат).

У практиці навчання майбутніх фахівців нефілологічного спрямування І. Дроздова визначає такі два варіанти послідовності видів читання: а) ознайомлювальне – вивчальне – переглядове – пошукове; б) вивчальне – ознайомлювальне – переглядове – пошукове, наголошуючи на ефективності другого ланцюга, оскільки така послідовність, на її думку, більшою мірою готує всі інші види читання [1].

О. Б. Тарнопольський виокремлює як найзначущі і пріоритетні під час вивчення іноземної мови – ознайомлювальне читання. У режимі саме цього виду читання потрібно вести індивідуальне позааудиторне навчання. Далі для професійного зростання важливими (хоча й обмеженими) є режими переглядового та пошукового читання. Вивчального читання має бути значно менше, ніж читання згаданих видів „Абсолютно неправильно роблять викладачі, – зауважує дослідник, – коли орієнтуються головним чином на детальне розуміння студентами кожного тексту. Такий підхід значно уповільнює формування комунікативної компетенції в читанні, орієнтує тих, хто навчається, на постійне звернення до двомовного словника, перетворюючи читання на дешифрування текстів, їх безперервний свідомий аналіз ” [13: 74]. Чітко простежує у вигляді таблиці взаємозв’язок різних видів читання у навчально-виховному процесі О. В. Ярема [18: 38].

Різні види (режими) читання супроводжують студентів-іноземців на всіх етапах навчання української мови як іноземної. Відрадно, що увагу до формування умінь читання приділяють у кожному посібнику з вивчення української мови як іноземної. Та усе ж читання часто є лише супровідним засобом навчання мови, текст слугує ілюстрацією тематичної групи лексики або ж містить певні граматичні явища, які студент відпрацьовує у післятекстових завданнях. Тексти для ознайомлювального читання (головно уривки прозових художніх творів, поезії, пізнавальні

краєзнавчі тексти, науково-популярні, газетно-публіцистичні тексти, народні пісні тощо) містить кожен підручник чи посібник з української мови як іноземної (або усередині окремих уроків, або в кінці як окремі тексти для читання). Відзначимо серед них видання авторського колективу (І. Ключковська, О.Палінська, О. Туркевич та ін.) Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК) „Мандрівка Україною” [5]. Цей сучасний посібник містить тексти для читання про українські культурні пам'ятки світового значення та систему вправ до них, спрямованих на формування у тих, хто навчається мови, мовленнєвої та лінгвоукраїнознавчої компетенції. Використано ознайомлювальний режим читання, за якого студент намагатиметься зрозуміти основний зміст та найсуттєвіші деталі тексту. Допомогатимуть у цьому словнички-коментарі, слабка адаптація текстів, зорові опори у вигляді фотоілюстрацій.

Вивчальне читання представлено у навчальному посібнику авторів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка в межах спецкурсу для іноземних студентів-філологів „Художній текст у системі навчання української мови як іноземної” [17]. Відібрані твори, за словами авторів, зазнали слабкої адаптації, в окремих випадках було вилучено моменти, які не стосуються головної сюжетної лінії внесено мінімальні зміни в мовленнєву структуру тексту, тобто створено *навчальний художній текст* [Там само: 4]. Подальша робота з текстом стосується глибоко продуманих передтекстових та післятекстових завдань. Вивчальне читання тут містить й елементи критичного читання.

Серія книг, присвячених читанню автентичних художніх текстів студентами-іноземцями – майбутніми філологами [10], та читанню наукових текстів природничого спрямування [11], також формує вміння вивчального читання. Кожен текст автори попередньо проаналізували, визначили труднощі мовного та смислового характеру й подали методично доцільні вправи, які виробляють у студентів стратегію точного їх сприйняття, забезпечують повне розуміння.

Навчання читання – це складний і тривалий процес. Починають із читання з метою озвучити мовний матеріал, потренуватися у вимові, наголошуванні слів, виробити правильну інтонацію тощо, далі читання переслідує комунікативно-прагматичні цілі, і поступово у студентів-іноземців виробляється ставлення до нього як до способу отримання інформації. Важливо, щоб викладач вміло поєднував у навчальному процесі всі описані вище види читання. Тоді студент навчається вільно поєднувати їх самостійно, а це – кроки до зрілого й мобільного читання як прагматичної, естетичної, культурологічної потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дроздова І. Навчання читання текстів за фахом як основа формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ [Електронний ресурс] / І. Дроздова. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2010_5/Drozдова.pdf
2. Дяченко С. І. Українська література для іноземних студентів / С. І. Дяченко, О.В. П'ятецька. – К., 2010. – 312 с.
3. Єлісова М. Особливості роботи над текстом української народної казки з іноземними студентами / М. Єлісова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 190–195.

4. Кочан І. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н.М. Захлопана. – 2-ге вид., випр. і доповн. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
5. Мандрівка Україною: навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень В2) / І. Ключковська, О. Палінська, О. Пташник, О. Туркевич та ін. – Львів : Дон Боско, 2012. – 152 с.
6. Мацюк З. Лінгвокраїнознавчий потенціал художніх творів Романа Іванчука / З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 202–205.
7. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ „Академія”, 2010. – 328 с.
8. Практичні заняття з української мови на лексичному матеріалі публіцистичного стилю мовлення для студентів-іноземців / уклад. : Б. Сокіл. – Львів, 2000.
9. Процик І. Художні твори як навчальні тексти для читання на заняттях із чужоземцями та система вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності (на матеріалі новели „Дитинство” з роману Юрія Яновського „Вершники”) / І. Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 54–61.
10. Сокіл Б. Книга для читання з української мови Кн. 1 / Б. Сокіл. – Тернопіль, 2010. – 195 с.
11. Сокіл Б. Науковий стиль мовлення. Навчальний посібник для студентів-іноземців першого курсу навчання / Б. М. Сокіл, М. О. Гончарова. – Львів : Сплайн, 2013. – 249 с.
12. Станкевич Н. І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння / Н. І. Станкевич // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. праць. – Харків, 2009. – Вип. 14. – С. 202–210.
13. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма „ІНКОС”, 2006. – 248 с.
14. Туркевич О. Особливості використання культурологічних текстів у процесі навчання української мови як іноземної / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 274–277.
15. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1985. – №3. – С. 18–22.
16. Швець Г. Художній текст на різних етапах навчання української мови як іноземної / Г. Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 176–179.
17. Швець Г. Читаймо українською: навчальний посібник з української мови для іноземних студентів. – Вип. 1 / Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук / за ред. Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 112 с.
18. Ярема О. В. Взаємозв'язок різних видів читання у навчальному процесі / О. В. Ярема // Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики : зб. наук. праць. – Львів, 2001. – С. 36–38.
19. Seretny A. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego / A. Seretny, E. Lipińska. – Kraków, 2004.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012

доопрацьована 15. 01.2013

прийнята до друку 20.01.2013

TYPES OF READING IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nina Stankevych

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: stankevych@ua.fm*

The article describes particularities of reading as a form of speech activity in teaching Ukrainian as a foreign language. It analyses types of reading and their didactic role at different stages of language learning. It reveals productive types of reading when using material in textbooks of Ukrainian as a foreign language.

Key words: Ukrainian as a foreign language, reading as a form of speech, types of reading.

ВИДЫ ЧТЕНИЯ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Нина Станкевич

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032239 43 55
эл. почта: stankevych@ua.fm*

Рассмотрены особенности чтения как вида речевой деятельности в курсе украинского языка как иностранного. Проанализированы виды чтения и их дидактическая роль на разных этапах обучения языку. Выявлено продуктивные виды чтения на материале учебников по украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, чтение как вид речевой деятельности, виды чтения.

УДК 811.161.2'42:37.026

ТЕКСТОВА КАТЕГОРІЯ ІНФОРМАТИВНОСТІ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Ганна Швець

*Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
кафедра української та російської мов як іноземних,
бульвар Тараса Шевченка, 14, кімн. 61, 01017 Київ, Україна
тел.: 044 239 34 39
ел. пошта: hannash@meta.ua*

Окреслено різні підходи до розуміння текстової категорії інформативності. Проаналізовано характер інформації у деяких текстах, що пропонуються для читання іноземним студентами. Схарактеризовано завдання, спрямовані на розвиток умінь читачів-інофонів сприймати й аналізувати зміст тексту.

Ключові слова: текст, категорія інформативності, змістовно-фактуальна інформація, концептуальна інформація, підтекстова інформація, українська мова як іноземна.

Сучасна лінгвістична парадигма відзначається текстоцентризмом, що викликано увагою до феномену людського спілкування, яке відбувається на текстовій основі. Саме тому текст, а зокрема характерні риси цієї комунікативної одиниці, її лінгвістична організація, структура, семантика, стилістика, мовна особистість автора (адресанта) й читача (адресата), стає об'єктом вивчення багатьох філологічних наук. Текстознавство як комплексна інтегративна галузь знань систематизує дані різних наук про текст [2: 14–22].

У теорії викладання іноземних мов провідним визнано принцип комунікативності, що передбачає формування мовної особистості, здатної повноцінно й активно брати участь у міжкультурному спілкуванні [5: 150; 9: 51]. Відповідно, текст розглядають як один із основних компонентів змісту навчання, поряд із темами комунікативних ситуацій у різних сферах спілкування та мовними засобами спілкування [5: 124–133]. Формування комунікативної компетенції, зокрема навчання видів мовленнєвої діяльності, здійснюється через тексти (письмові, усні, монологічні, діалогічні, різних стилів та мовленнєвих жанрів). Отож, беззаперечним є факт текстової основи навчання іноземних мов, української зокрема. Як зазначає Н. Станкевич, „жоден урок з української як іноземної не відбувається без текстової опори, жоден підручник чи посібник з української мови для студентів-іноземців не подає уроків чи занять, лексико-граматичної теми без тексту та методичного апарату до нього” [12: 162]. Саме тому перспективним видається поєднання досягнень текстознавства, зокрема таких наук, як лінгвістика тексту, стилістика тексту, і методики навчання іноземних мов. У теорії викладання української мови як іноземної такий підхід розвивається в дослідженнях, спрямованих на лінгводидактичний опис текстів різних стилів і жанрів (А. Буднік, М. Баліцька, Л. Васильєва, А. Дем'янюк, С. Дерба, М. Єлісова, С. Єрмоленко, З. Мацюк, Г. Онкович, І. Процик, Б. Сокіл, Н. Станкевич, Г. Швець, М. Шевченко, С. Шевченко та ін.). Зважаючи на це, актуальним є вивчення основних категорій тексту в

лінгводидактичному аспекті. Практична спрямованість навчання іноземної мови зумовлює важливість завдання навчити продукувати тексти, що можливо лише за умови розуміння інших текстів. Тож, вважаємо, особливої уваги потребує категорія інформативності: про адекватне сприйняття інформації адресанта тексту можемо говорити за умови розуміння адресатом не лише значень лінгвістичних одиниць, а і змісту тексту як завершеного мовленнєвого твору.

Мета нашої розвідки – окреслити специфіку різних видів інформації в окремих текстах, що пропонують іншомовному читачеві, і схарактеризувати види вправ та завдань, спрямованих на розвиток умінь сприймати й аналізувати зміст тексту.

У питанні про визначення категорій тексту серед науковців немає однаковості щодо окреслення меж самого поняття „текстова категорія”: його або визначають як „узагальнений клас форм, що виражають певне граматичне поняття” [4: 15] (І. Гальперін), або розглядають як типологічну ознаку тексту (Т. Матвеева), або не диференціюють з поняттями „якість”, „властивість”, „риси”, „ознака” (С. Ільєнко). У роботах останніх років наголошено на необхідності розрізняти текстоутворювальні категорії і властивості тексту [2: 41].

На думку І. Гальперіна, основні категорії тексту вмотивовані відсутністю того, до кого звернене мовлення („...текст становить собою певне утворення, що виникло, існує і розвивається в письмовому варіанті літературної мови”) [4: 15]. Учений виділяє такі десять категорій: інформативність, членованість, когезія (внутрішньотекстові зв'язки), континуум, автосемантика відрізків тексту, ретроспекція, проспекція, модальність, інтеграція, завершеність [4]. Багато дослідників ці взаємопов'язані категорії інтерпретують як ознаки тексту, його якості.

В аспекті комунікативної стилістики основною ознакою тексту, що визначає всі інші, є комунікативність, оскільки в тексті все підпорядковане вираженню авторської інтенції, спрямованої на адресата. „Тому концептуальність (наявність ідеї, концепту) і прагматичність (орієнтація на ефект впливу) можна трактувати як системні текстові якості, що організують всі інші” [2: 136]. Дослідник Є. Сидоров у зв'язку з цим визначає такі універсальні системні текстові ознаки: інформативність, структурність, інтегративність, регулятивність. Н. Болотнова, розвиваючи цю типологію, наголошує на важливості цільності і зв'язності як текстових ознак і вибудовує п'ятирівневу систему якостей (ознак) тексту: на першому – комунікативність, на другому – концептуальність і прагматичність, на третьому – інформативність, структурність, інтегративність, регулятивність, на четвертому і п'ятому – всі інші, через які реалізуються названі (загалом вісімнадцять). У концепції цієї дослідниці текстові категорії, що відмежовані від текстових ознак, структуровані як система глобальних категорій: діалогічності, події, часу, простору. Глобальна категорія діалогічності реалізується в категоріях суб'єктивності й адресованості та субкатегоріях образу автора та образу адресата [2: 131–187].

Л. Бабенко та Ю. Казарін, услід за А. Новиковим, виокремлюють дві універсальні категорії: цілісність (план змісту) і зв'язність (план вираження). Умовний графічний малюнок, який пропонують учені для усвідомлення функцій цих текстоутворювальних категорій, досить промовистий: цільність – це вертикаль, а зв'язність – горизонталь, причому осі координат постійно взаємодіють: „Цільність зовнішньо матеріалізується у зв'язності, зв'язність зумовлена цільністю і, своєю чергою, зумовлює її” [1: 42]. Ці дві фундаментальні категорії групують навколо себе всі інші. Цілісність забезпечується такими категоріями, як інформативність, інтегративність, завершеність, хронотоп (текстовий час і текстовий простір),

категорії образу автора і персонажа, модальність, емотивність, експресивність. Зв'язність тексту доповнюється категоріями ретроспекції / проспекції та членованості. Крім того, Л. Бабенко і Ю. Казарін виділяють такі якості (ознаки) тексту: абсолютна антропоцентричність, соціологічність, діалогічність, розгорненість і послідовність (логічність), статичність і динамічність, напруженість, естетичність, образність, інтерпретованість [1: 40–45].

Побіжний огляд кількох поглядів на проблему визначення текстових категорій та ознак демонструє різні підходи до її вирішення та складність самого феномену тексту і водночас засвідчує єдність науковців у виокремленні стрижневих категорій (ознак) тексту, одна з яких – інформативність.

Аналізуючи інформацію як нові дані про предмети, явища, відношення, події, що виражають авторську картину світу, науковці виділяють різні її види за способом вираження (експліцитна, імпліцитна), способом впливу (логічна, естетична) тощо. Класичним став поділ І. Гальперіном текстової інформації на змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну та змістовно-підтекстову.

На думку І. Гальперіна, змістовно-фактуальна інформація містить повідомлення про факти, події, процеси, які відбуваються, відбувалися чи будуть відбуватися у світі реальному чи вигаданому, причому одиниці мови, якими виражається фактуальна інформація, зазвичай використовують у їхніх прямих, предметно-логічних, словникових значеннях [4: 27–28]. Змістовно-концептуальна інформація повідомляє читачеві „індивідуально-авторське розуміння відношень між явищами, що описані засобами змістовно-фактуальної інформації, розуміння їхніх причиново-наслідкових зв'язків, їхнього значення в соціальному, економічному, політичному, культурному житті народу” [4: 28], духовному житті особистості. Така інформація висновується з усього тексту і є творчим переосмисленням зображених фактів, подій, відношень тощо, власне, виявленням авторської позиції. Концептуальна інформація, як інформація естетико-художнього характеру, може інтерпретуватися по-різному, оскільки не завжди виражена очевидно. Як зазначає І. Гальперін, концептуальна інформація – категорія переважно художніх текстів (причому її декодування потребує зусиль, а потрактування варіюється залежно від ступеня заглиблення в текст, тезауруса читача та інших позамовних чинників), хоча може бути і в науково-пізнавальних текстах, у яких вона виражена достатньо зрозуміло. Вважаємо, можна говорити і про змістовно-концептуальну інформацію текстів апелятивного характеру, зокрема публіцистичних: ораторські промови, політична агітація, газетна публіцистика на суспільні теми яскраво демонструє вираження авторської позиції, що і є основою концептуальності. Хоча І. Гальперін стверджує, що „змістовно-концептуальна інформація – це комплексне поняття, яке не зводиться до ідеї твору ... це задум автора плюс його змістова інтерпретація” [4: 28], у процесі аналізу художнього тексту науковець приходиться до ототожнення концептуальності й ідеї твору: „...Інформація в текстах цього типу фактично зводиться до тлумачення ідеї твору. <...> Саме тлумачення тексту є не чим іншим, як процесом розкриття змістовно-концептуальної інформації, бажанням вийти за межі поверхневої структури тексту, його доступного змісту і проникнути в його глибинний зміст, тобто в його концептуальну інформацію” [4: 37]. Очевидно, що в лінгводидактичному аспекті подібне ототожнення є методично доцільним, адже у процесі читання викладач скеровує учня-інокомуніканта на інтерпретацію авторської точки зору, через яку виражається головна думка твору [6: 32–42].

Змістовно-підтекстова інформація не виражена вербально, тобто „становить собою приховану інформацію, яка добувається із змістовно-фактуальної інформації завдяки здатності одиниць мови породжувати асоціативні й конотативні значення, а також завдяки здатності речення всередині надфразової єдності прирошувати смисли” [4: 28].

У роботах послідовників ученого типологія різних видів інформації набула нових трактувань. Так, А. Папіна, виокремлює передтекстову (інакше кажучи, фонову, пресупозиційну), надлінійну (притекстову – власне, фактуальну й концептуальну) і підтекстову інформацію [10: 15]. Л. Бабенко та Ю. Казарін, загалом погоджуючись із думкою І. Гальперіна, пропонують розрізняти види інформації за двома параметрами – у плані змісту (змістовно-фактуальна і змістовно-концептуальна) і у плані вираження (експліцитна та імпліцитна, тобто підтекстовою може бути і фактуальна, і концептуальна інформація) [2: 55]. Такої самої думки дотримується і Л. Поповська (Лисоченко) [11: 130]. Останнє зауваження суперечить твердженню І. Гальперіна: він вважав, що фактуальна інформація експліцитна, тобто завжди виражена вербально [4: 28]. На наш погляд, позиція Л. Бабенко та Ю. Казаріна видається переконливою (нижче, під час аналізу тексту покажемо випадки імпліцитного вираження фактуальної інформації), однак для методики викладання іноземної мови типологія, яку запропонував І. Гальперін, є найбільш прийнятною й такою, що відповідає практичним настановам щодо організації роботи для досягнення розуміння тексту іноземним читачем: він повинен осягнути, про що йдеться в тексті, і виявити авторське осмислення порушеної проблеми, взявши до уваги як виражену вербально, так і підтекстову інформацію.

Проаналізуємо докладніше характер інформації в деяких текстах, які пропонують для читання іноземцям, і систему роботи з її декодування.

Повідомлення як мовленнєвий жанр, комунікативною метою якого є інформування про певні події, має такі ознаки: експліцитне вираження часових та просторових характеристик, відсутність концептуальності, а відповідно, й експлікаторів емоційно-суб'єктивного характеру, схематизація, використання певних штампів [4: 31]. У навчальному посібнику з української мови для іноземців „Людина і світ” у розділі „Політика і життя” запропоновано багато повідомлень про офіційні політичні події. Наводимо типовий зразок такого тексту.

Візит Президента

15–16 листопада Президент України здійснить робочий візит до Французької Республіки. У ході візиту він проведе зустрічі з Президентом Французької Республіки і Прем'єр-міністром Франції. Як повідомили журналістам у прес-службі глави української держави, Президент України виступить перед представниками політичних, парламентських, наукових кіл і засобів масової інформації Франції у Французькому інституті міжнародних відносин. Також запланована зустріч Президента України з керівниками провідних французьких енергетичних компаній. Програма візиту передбачає, що глава держави візьме участь в урочистому пленарному засіданні ЮНЕСКО.

У цьому тексті чотири речення, усі вони інформують про деталі запланованої події, винесеної в заголовок тексту. Модальність тексту нейтральна, оскільки жодне з речень не містить оцінних елементів чи елементів суджень, роздумів. Отже, у тексті наявна лише змістовно-фактуальна інформація і немає концептуальності. Для носія мови вичленування інформації з цього тексту не становить ніяких труднощів. Для іноземця, крім знання прямих значень слів і правил їхнього поєднання, необхідне

знання, по-перше, семантики таких кліше і словосполучень, як у ході візиту, здійснити візит, робочий візит; провести зустріч, глава держави; політичні, парламентські, наукові кола; засоби масової інформації; брати участь; по-друге, типових для офіційних повідомлень конструкцій на зразок: як повідомили журналістам у прес-службі глави держави, програма візиту передбачає, що...; по-третє, власних географічних та геополітичних назв (часто аббревіатур, наприклад, ЮНЕСКО). Щоб забезпечити розуміння повідомлень про офіційні події та навчити студентів-іноземців самостійно видобувати інформацію з подібних текстів, автори посібника пропонують низку однотипних текстів-повідомлень, завдання на семантизацію та сполучуваність характерної для них лексики, завдання на перевірку розуміння прочитаного: запитання, добір синонімічних речень, добір заголовка до тексту, складання плану, тез, відновлення логічної послідовності речень тощо [7: 31 – 42].

Розглянемо науково-публіцистичний текст із цього ж посібника. У розділі „Наука і життя” підібрано кілька текстів на тему „Клонування”. Один із них – „Клоновану вівцю Доллі приспали” [7: 187].

Першу у світі клоновану вівцю Доллі довелося приспати через хворобу легенів, що прогресувала. Це відбулося 14 лютого 2003 року в Рослінському університеті в Шотландії, де вона з'явилася в липні 1996 року. Як повідомляє Reuters, рік тому в Доллі знайшли артрит, на який хворіють тварини поважного віку. А потім легеневу хворобу, що властива лише старим вівцям (їх вік – 12 років). Передчасне старіння було помічене після народження трьох ягняток три роки тому. Можливо, це було результатом генетичних аномалій. Тіло Доллі пообіцяли передати Національному музею Шотландії в Единбурзі. Поки жоден науковець світу не насмівся стверджувати, що клонування живих істот безпечно. За них це зробила сама Доллі.

У цьому тексті дев'ять речень, причому більшість із них мають характер повідомлення, як і в попередньому тексті. Перше – констатує факт, який є темою повідомлення, що зацентровано і в назві. Друге – подає часо-просторові маркери події, про яку йдеться. У третьому–шостому реченнях стисло відтворено історію хвороби вівці. Сьоме інформує про долю тіла овечки. Шосте й сьоме речення можна розглядати як приклад імпліцитного вираження фактуальної інформації (про це йшлося вище): повідомленню про причину передчасного старіння – генетичні аномалії – передує вставне слово *можливо*, що дає підстави висувати таку інформацію: це лише одна з гіпотез учених, очевидно, були й інші. Факт передачі тіла Доллі Національному музею Шотландії в Единбурзі засвідчує унікальність і важливість наукового експерименту, визнання високого рівня наукових пошуків учених цієї країни. Стимулювати читача до розуміння фактуальної імпліцитної інформації допоможуть відповідні запитання: *Як ви зрозуміли, що було причиною передчасного старіння вівці? Це єдина версія вчених чи були й інші гіпотези? Що в тексті свідчить про це? Як ви думаєте, чому тіло Доллі було вирішено передати Національному музею Шотландії?* В останніх двох реченнях тексту ми вже бачимо елементи судження, що дає змогу говорити про наявність концептуальної інформації: клонувати живі організми небезпечно. Ця інформація виражена не прямо, однак досить очевидно, про що свідчить негативна форма предиката (*жоден науковець світу не насмівся стверджувати, що клонування живих істот безпечно*) і смисл, який виникає з поєднання двох останніх речень: приклад вівці Доллі доводить, що клонування небезпечно. Розуміння такої інформації не має бути важким для іноземців середнього етапу навчання, яким і адресовано посібник. Допомогти в розумінні концептуальної інформації можуть запитання, спрямовані на розвиток

логічного мислення та на виявлення ставлення студентів до порушеної проблеми, порівняння погляду автора та їхньої власної позиції: *Науковці заявляли про безпеку клонування живих істот? Про що це свідчить? Як ви розумієте останнє речення тексту? Про що свідчить історія вівці Доллі: про безпеку чи небезпеку клонування? Як ви ставитеся до порушеної проблеми? Як вам здається, автор схвалює експерименти з клонування? Ваше ставлення до проблеми збігається з поглядом автора статті?*

Важче декодувати концептуальну інформацію художнього тексту. Розглянемо оповідання В. Сухомлинського „Усмішка”, яке міститься в посібнику „Читаймо українською” [13: 24].

Був сонячний травневий ранок. На зелених луках, що починалися одразу ж за селом, розквітнули жовті кульбабки, дзвеніли бджоли й джмелі, в блакитному небі грав на срібних струнах жайворонок.

Цієї тихої ранкової хвилини з хати вийшла маленька дівчинка. У неї були блакитні очі, біле, мов спіла пшениця, волосся. Вона почимчикувала зеленими луками. Побачила барвистого метелика й усміхнулась, їй стало так радісно, що захотілося, аби цілий світ бачив її усмішку.

Усміхалася дівчинка й тупала за метеликом. Він летів повагом, не поспішаючи. Ось дівчинка побачила діда. Він ішов їй назустріч. Погляд його був похмурий, брови насуپлені, в очах – злість. Дівчинка несла назустріч дідові усмішку. Вона сподівалася: ось зараз і він усміхнеться.

Невже в такий радісний день можна бути похмурим і непривітним? Уже в глибині її душі піднялася маленька хвиля страху, але вона усміхалася, вона несла назустріч дідові свою усмішку й закликала його: „Усміхніться й ви, дідуся!” Та дід не усміхнувся. Погляд його залишався похмурим, брови – насупленими, очі – злими.

Страх оволодів серцем дівчинки. Усмішка погасла на її лиці. І тої ж хвилини їй здалося, що затьмарився, спохмурнів цілий світ. Зелений луг посірів. Жовті сонечка кульбабок перетворилися на фіолетові плями, блакитне небо стало блідим, а срібна пісня жайворонка тремтіла, мов той струмок, що ось-ось помре.

Дівчинка заплакала. За хвилину дід уже був далеко. Вона бачила тепер його спину, але її спина здавалася їй злою і непривітною.

Дівчинка йшла собі луками далі. Її серце затремтіло, коли вона побачила – знову назустріч хтось іде. Придивляється – аж то бабуся, з ципком старенька дибася.

Дівчинка насторожилася і запитливо глянула в її очі. Бабуся усміхнулась. І такою доброю та щирою була усмішка, що цілий світ навколо дівчинки знову ожив, заграв, заспівав, переливаючись різними барвами. Мов маленькі сонця, знову заясніли кульбабки, задзвеніли бджоли й джмелі, заграв на срібних струнах жайворонок.

Змістовно-фактуальна інформація виражена експліцитно: прогулянка маленької дівчинки весняними луками, зустріч із похмурим дідусем, страх, зустріч із доброю бабусею, радість дівчинки. Змістовно-концептуальна інформація, на наш погляд, така: дитина чутлива до всього, що оточує її, вона прагне знайомитися зі світом, вона відкрита до нього й до людей, які поряд; саме від них залежить, якою виросте дитина: замкнутою, похмурою чи щирою, доброю. Зрозуміти цю інформацію в самому тексті не важко: хоча вона й не задекларована в судженні чи умовиводі, але легко прочитується завдяки провідному композиційному прийому антитези.

Загалом твори В. Сухомлинського, написані для дітей та їхніх вихователів, мають повчальний характер, що виявляється, зокрема, і в очевидній концептуальності його оповідань та притч (власне, остання жанрова форма передбачає дидактичність

змісту і „прозорість” концептуальної інформації). Під час опрацювання художнього тексту „Усмішка” іноземцям запропоновано низку завдань, які допоможуть у разі потреби вичленувати змістовно-концептуальну інформацію. Передусім це лінгвокраїнознавчий коментар про В. Сухомлинського та його дитиноцентристську педагогіку: така інформація створює у свідомості читача-інофона необхідну передтекстову пресупозицію, важливу для формування концептуального простору тексту [1: 60]. Коротка довідка про багаторічну педагогічну працю В. Сухомлинського, його слова про любов до дітей („Я не можу жити без дітей. Двадцять років я прокидаюсь о другій, третій годині ночі й працюю, працюю, працюю до ранку. З нетерпінням очікую на ранок, коли задзвенить дитячий сміх. Я ніколи не залишу дітей, тому що без них я просто не можу жити”) вводять іноземного читача в концептуальний простір усієї творчості письменника-педагога й оповідання „Усмішка” зокрема. Завдання, спрямовані на розвиток навичок лінгвостилістичного аналізу тексту, привертають увагу до вираження авторського ставлення до героїв (студентам пропонують порівняти опис дівчинки й діда, визначити за використаними епітетами й порівняннями, як автор ставиться до цих образів). Запитання до тексту перевіряють розуміння фактуальної інформації (Яким був ранок, коли відбувалися події? Який вигляд мала дівчинка? Що так вразило дівчинку, коли вона побачила дідуся? тощо) і допомагають осягнути концептуальний зміст тексту (Як вплинула зустріч із дідусям на стан дівчинки? Яке значення мала для дівчинки поява бабусі? Чому вчить нас ситуація із життя героїні твору?). Також студентам пропонують вибрати з низки заголовків той, який найповніше виражає основну думку твору, та пояснити свій вибір або запропонувати й обґрунтувати власний варіант. Важливим є завдання, яке допомагає читачеві усвідомити особливу роль пейзажу у творі – виявлення через нього концептуальної інформації (Подумайте і скажіть, чи можливо вилучити з оповідання речення з описом природи. Чи зміниться тоді враження від тексту і розуміння його головної думки? Яку роль у творі виконує пейзаж?). Плідною і для осягнення змісту твору, і для розвитку лексико-граматичних навичок буде робота над системою текстових опозицій, які створюють загальну концептуальну антитезу добро – зло та її варіанти (радість – сум, яскравість – тьмяність): усміхатися – плакати; радісний, добрий, щирий – непривітний, похмурий, насуплений, злий; сонце, сонячний, зелений, жовтий, блакитний, барвистий – блідий, фіолетовий; усміхатися, ожити, заграти, заспівати, заясніти, задзвеніти, переливатися різними барвами – заплакати, погаснути, затьмаритися, спохмурніти, затремтіти, посіріти, померти).

Цікавим елементом заняття в іноземній аудиторії може стати проведення асоціативного експерименту для виявлення асоціацій студентів на ключові слова (усмішка, дитина (дівчинка), радісний, весна, сонце) та порівняння його результатів із лексичними засобами тексту. Як свідчить аналіз окремих статей „Словника асоціативних норм української мови”, емоційна тональність оповідання В. Сухомлинського ґрунтується на типових асоціативних реакціях мовців: на стимул „дитина” зафіксовано 165 реакцій „маленька”, 30 – „радість”; на стимул „світло” – 208 відповідей „яскраве”, 83 – „ясне”, 41 – „сонце”; на стимул „весна” – 34 реакції „квіти”, 33 – „зелена, квітуча”, 28 – „зелень”, 10 – „радісна”, „ясна” [3]. Прикметники-кольоративи, що є актуалізаторами в низці іменникових словосполучень тексту, також відображають традиційну сполучуваність, закріплену в мовній свідомості (блакитний – очі, небо, жовтий – сонце, кульбабки, барвистий – метелик). Власне, така простота кольорової гами тексту, як і самого пейзажу, покликана передати світосприйняття дитини: опис природи в тексті надзвичайно нагадує колористику й композицію

дитячого малюнка (*зелена трава, жовте сонце, барвистий метелик, жовті кружечки кульбабок*). Такі малюнки відображають дитяче бачення світу – простого, зрозумілого, світлого, радісного; у такому світі хочеться посміхатися, його не боїшся, йому довіряєш. Звідси бажання маленької героїні оповідання В. Сухомлинського, щоб „*цілий світ бачив її усмішку*”, і її сподівання на дідусеву усмішку (важлива деталь: у внутрішній мові дівчинки неприємний злий дід названий дідусем). Автор показує, як неухважність дорослих, зло можуть зруйнувати гармонію дитячого світосприйняття, вбити надію і поселити в маленьке серце страх та як щирість і доброта здатні перемогти настороженість і недовіру. До таких висновків студенти можуть прийти у результаті спостереження над роллю метафор у тексті (*дівчинка несла усмішку, піднялася маленька хвиля страху, страх оволодів серцем дівчинки, усмішка погасла, світ ожив*).

Серед комунікативно-спрямованих завдань на завершальному етапі роботи з художнім текстом, обов'язково пропонуємо такі, що узагальнюють розуміння концептуального простору тексту і стимулюють до створення власних текстів: *1. Уявіть, що дівчинка вирішила поговорити про свої почуття з метеликом. Що вона могла б йому розповісти? 2. Уявіть, що дівчинка після зустрічі з дідусем вирішила написати про це у своєму щоденнику. Розкажіть від імені дівчинки, які почуття її переповнювали, що вона думала про світ навколо, про дідуся. 3. Уявіть, що ви журналіст, який бере інтерв'ю у Василя Сухомлинського – автора твору. Дізнайтеся у письменника про його педагогічну діяльність, основні праці. Запитайте, для кого написав він це оповідання, що символізують образи діда й бабусі, яка ідея твору.*

Як ми зазначали, концептуальна інформація в оповіданні В. Сухомлинського „Усмішка” виражена досить очевидно. Саме тому його можна пропонувати як матеріал для вивчення ролі мовленнєвих засобів у формуванні концептосфери твору. Аналіз таких концептуально „прозорих” текстів має передувати роботі з творами, у яких погляд автора виражений недостатньо зрозуміло. Таким є, наприклад, художній текст „Чашка” Лесі Українки [13: 66–68]. Оповідання відзначається простотою сюжету: панна Надія готується до святкування свого двадцять першого дня народження; вона з нетерпінням очікує на гостей; панич Василько схвилювано вибирає подарунок для панни Надії; його увагу привертає срібна брошка з написом „Надія”, але вона занадто дорога, і юнак купує дівчині чашку з написом „Сувенір”; на святі Василь не має змоги поговорити з подругою, тому що вона зайнята прийомом гостей, але бачить, як Надя тримає його подарунок близько біля себе; приходять полковник Трубацький і дарує дівчині ту саму брошку, яку хотів купити Василько; простягаючи руку за подарунком, Надя мимохіть скидає чашку дотолу, та розбивається; зажурена панна збирає черепки і ховає їх, старанно загорнувши у вату; через рік, у день свого двадцятидвохліття, Надя готується до заручин із полковником Трубацьким; шукаючи його брошку, випадково натрапляє на черепки Василькової чашки, про які абсолютно забула, і викидає їх геть. На перевірку розуміння фактуальної інформації тексту спрямовані традиційні завдання: закінчити речення відповідно до змісту тексту, погодитися з твердженнями або заперечити їх, скласти план до оповідання чи модифікувати запропонований тощо. Запитання, які допомагають охарактеризувати героїв твору, спонукають студентів до уважного перечитування речень, що містять фактуальну інформацію, з метою „вчитати” її імпліцитну складову. Так, наприклад, щодо образу панни Надії пропонуємо такі запитання: *Як Надя ставилася до свого друга Василька? Про кого з гостей вона*

думала найбільше? Чи сподобався дівчині недорогий Василевий подарунок? Про що це свідчить? Чи думала панна Надія про серйозні стосунки з паничем Васильком? Як ви думаєте, про що свідчить той факт, що панна Надія завжди сміялася, коли Василь починав говорити серйозніше? Вдумливе перечитування відповідних уривків дасть змогу читачеві декодувати приховану фактуальну інформацію: у тексті немає жодного натяку на те, що панна Надія була закохана у Василька, для неї він – „друг її дитячих літ”; здається, що в очікуванні свята Надія найбільше думає про Василька, але першим дівчина згадала про полковника Трубацького, а роздуми про Василька більшою мірою стосуються подарунка („Сьогодні повинно прийти багато гостей... А полковник Трубацький вже й букета прислав... Чи прийде Василько? Ну, напевне! А що то він мені подарує? Адже ж повинен він що-небудь мені подарувати!"); усмішка Надії після подарованої другом чашки, її особлива увага до цього подарунка („Інші подарунки вона ставила далі або віддавала меншій сестрі сховати, а чашку все тримала біля себе близьенько”) можуть свідчити про її некорисливість (Надя рада усім подарункам), а також про цінність подарунка від друга її дитячих літ, що підтверджується розпачем героїні після того, як чашка розбилася. Однак факт, що Надія абсолютно забула про цей випадок і була здивована, коли через рік знайшла у своїй шухлядці черепки, свідчить про те, що насправді подарунок не був для неї настільки цінним. Звідки ж сум і зажура після прикрого випадку з розбитою чашкою? Можливо, причина в емоційності героїні. Лексико-граматична організація її мовлення доводить це: серед шістнадцяти речень, якими виражене внутрішнє мовлення Надії, лише два оформлені як розповідні речення із закінченою думкою. Інші у формі питальних (сім), окличних (чотири) та розповідних речень, про незавершеність яких сигналізує знак три крапки (три), передають емоційну неврівноваженість героїні, її схвилюваність, певну екзальтованість. Якщо взяти це до уваги, то Василькові слова про сміх панни Надії під час розмови з ним, варто сприймати не як характеристику її несерйозного ставлення до юнака, а як ознаку вдачі дівчини загалом. До того ж і сам Василь відзначає це: „... взагалі вона дуже часто сміється, надто часто...”. Вишукування імпліцитної фактуальної інформації поки що не відкриває концептуальної. Про це свідчить і досвід роботи з іншомовними студентами над цим текстом: після детального обговорення сюжету художнього тексту „Чашка”, характерів його героїв іноземцям усе ж таки важко визначити ставлення автора до зображених подій. Тому пропонуємо проаналізувати мову автора. Як виявляється, події тексту, у якому оповідь ведеться від третьої особи і практично немає прямої мови персонажів, майже всуціль показані очима головних героїв. Порівняння внутрішнього мовлення Надії та Василька і мови автора виявляє їхню лексико-граматичну схожість і свідчить про утворення невластиво-прямого мовлення. Про проникнення мови героїв у мову автора сигналізують повторення („Скільки іменин, скільки іменинниць, скільки подарунків, візитів!..”; „... їй минув 21 рік. Так, 21 рік...”; „Ні, не може, не може він нічого знайти „достойного”), вигуки („О небо! Це ж брошка з написом...”), окличні й питальні речення („Надя простягла руку полковникові, коли це раптом – трісь!”; „А, ось ювелірний магазин, – може, тут?”), розмовний синтаксис („А скільки у неї гостей сьогодні!..”; „От і по чашці!”). Усі ці елементи насичують мову автора емоційністю і відображають погляд героя (в першій і останній частині – Наді, яка готується до дня народження і через рік вибирається перед заручинами, у другій – Василька, який вибирає Наді подарунок і спостерігає за дівчиною та її гостями на святі). Можемо стверджувати, що, власне, мова автора як інтерпретатора подій є лише там, де описувана ситуація не потрапляє

в поле зору героїв – це останні два речення тексту: „У садку на доріжці лежав черепок і блищав золотистим написом: „Souvenir”... Але на нього ніхто не дивився...”. Жаль, який відчувається в описі не потрібного нікому черепка чашки, що рік тому викликала стільки емоцій, переживань, надій і розчарувань, можна сприймати як ймовірну авторську оцінку зображеного.

Виявлення ключових слів тексту (за допомогою психолінгвістичного експерименту: студентам пропонують назвати кілька, на їхню думку, найголовніших слів у тексті – чи шляхом виділення слів, що найчастіше повторюються), та аналіз їхніх зв'язків – наступний крок, що допоможе наблизитися до розуміння концептуального змісту твору. До ключових слів тексту можна віднести лексеми *чашка, надія, день народження, щастя*. Образ розбитої чашки корелює з метафорою *розбилась веселість Надина* і усталеною в мовленнєвому досвіді українців метафори *розбились надії*. Концепт *день народження* містить значення дорослішання, а відповідно, й зміни поглядів на життя. Лексема *щастя* повторюється на початку й у кінці тексту і в комплексі з повтором ситуації (день народження, вибирання героїні) створює своєрідне сюжетне обрамлення: на початку твору мама бажає дочці „певного щастя”, натякаючи на шлюб із забезпеченим чоловіком, а в кінці дочка готується до заручин, які й стануть передумовою того самого „певного щастя”. Контраст у зображенні двох чоловічих образів твору (схвильований, несміливий, нерішучий Василько, який протягом тижня вагався з подарунком і врешті купив не те, що йому сподобалося, а те, на що вистачило коштів, який навіть не наважується на святі заговорити з Надією, – і впевнений полковник Трубацький, який у день народження дівчини зранку прислав їй квіти, а на святі подарував срібну брошку і навіть не дав Василю допомогти Наді зібрати черепки чашки, а сам зробив це) виразно засвідчує, що „певне щастя” дівчині може дати саме полковник Трубацький. Усвідомлення концепту „певного щастя” неможливе без відповідного історико-культурного коментаря, спрямованого на створення необхідної передтекстової пресупозиції („У XIX ст. вважалося, що дівчина обов'язково повинна вийти заміж. Жінки зазвичай не працювали, їх забезпечували чоловіки. Незаміжня панна відчувала себе тягарем для родини, тому дівчата мріяли вийти заміж дуже молодими (у 17–20 років). Вік після 21 року вважався критичним, тобто небезпечним, бо старша дівчина мала менше шансів вдало вийти заміж”).

Проведений аналіз ключових слів тексту в сукупності із виявленою авторською оцінкою подій у кінці твору, на нашу думку, усе ж не дає підстав для чіткого окреслення концептуальної інформації. Її можна тлумачити по-різному: жаль за втраченими ілюзіями юності; ствердження закономірної перемоги забезпеченості, стабільності, цілеспрямованості над незабезпеченістю, нерішучістю, невпевненістю; докір жінці, що легко забуває близького серцю друга і надає перевагу багатому чоловікові; докір невпевненому юнакові, що втратив шанс бути разом із коханою дівчиною; усвідомлення прикрої залежності особистого щастя жінки та її вибору від сформованих у суспільстві стереотипів щодо суспільної ролі жінки тощо. На наше переконання, саме ця нечіткість в окресленні концептуальності, можливість множинної інтерпретації авторської точки зору має надзвичайно багатий лінгводидактичний потенціал, оскільки спонукає іноземців до висловлення й обґрунтування власного погляду, стимулює проведення у групі дискусії з таких важливих для молоді питань, як кохання та шлюб, а викладачеві допомагає у створенні цікавих завдань на розвиток непідготовленого усного мовлення інокомунікантів. Так, пропонуємо студентам обрати правильну відповідь на

запитання „Про що розповідає оповідання „Чашка”?” і обґрунтувати її (серед варіантів такі: *про те, як вибрати подарунок; про іменини панни Надії; про те, як часто люди не цінують щирих почуттів; про те, як гроші (кошти) чоловіка визначають вибір жінки; про те, як часто забуваються друзі дитячих літ; про те, як жінки люблять дорогі подарунки; про те, що жінки вибирають сильних і впевнених чоловіків, а не романтичних і несміливих*). Цікава форма групової роботи – розмова з героїнею твору: у групі вибирають дівчину, яка виконує роль панни Надії, а інші студенти запитують її про все, що їх цікавить (*Чи подобався їй Василь? Чому вона забула про нього та його подарунок? Чим її привабив полковник Трубацький? Як вона бачить своє майбутнє з ним?*). Про причину вибору панни Надії ми нічого не знаємо, а саме ця інформація, цілком можливо, дала б ключ до розуміння рішення дівчини. Отож, складання розповіді про рік, що минув між двома описаними подіями, із варіантами розвитку стосунків Надії з Трубацьким та Васильком, – ще одне завдання, яке спонукатиме студентів моделювати віртуальну художню дійсність і можливу концептуальність твору, а відтак, сприятиме розвитку монологічного мовлення.

Ефективним і цікавим видом роботи може стати проведення рольової гри „Випадкова зустріч панича Василька і панни Надії через кілька років після її одруження з Трубацьким”. Тут розігрують різні сценарії: зустріч із Васильком, що лишився таким несміливим і невпевненим, як і був раніше, і нічого не досяг у житті, викликає у Надії відчуття жалю до нього і полегшення через те, що у свій час вона зробила правильний вибір; зміни в характері Василька (змужнів, став рішучим) і його соціальному становищі (отримав великий спадок) змушують Надію сумніватися у своєму виборі; Василько також щасливо одружений, і зустріч із Надею викликає у них обох приємні спогади про дитинство та юність. Вибір певного варіанта залежить від активності групи, індивідуальних особливостей студентів та психологічного клімату в колективі. Отже, художні тексти, концептуальна інформація яких потрактовується по-різному, є благодатним матеріалом для розвитку мовленнєво-комунікативних навичок іноземних учнів.

Звернімося тепер до підтекстової інформації, яка не виражена вербально й найбільш очевидно виявляється в поетичному тексті. Зрозуміло, що робота з інтерпретації такої інформації потребує високого рівня розвитку мовних і мовленнєвих умінь іншомовних читачів, тож її зазвичай проводять зі студентами-філологами та перекладачами завершального етапу навчання або у групах іноземних філологів-стажистів професійного рівня володіння українською мовою (С 1, С 2). Аналіз поезії Ліни Костенко „На спіялому осокорі” завдяки простоті її лексико-граматичного складу та короткому обсягові можна проводити й зі студентами середнього рівня (В 1, В 2):

На спіялому осокорі

*Ішов дід з містечка, через гору, у свій присілок,
З трьома буханками хліба ішов у Маковицину.
Найкоротша стежка туди – проз цвинтар.*

Сів дід на спіялому осокорі, думає.

*Запалив цигарку – що це ж йому вісімдесят год.
Закашлявся – а зимою ж буде слизько.
Натрусив попелу на коліна – уже й осокір спіяли.*

Онiно його хата, а тут охiтнiше.

*Бо у хатi анікогісiнько,
а тут i жiнка, й сусiди.*

Передумовою адекватного розумiння iноземним читачем фактуальної iнформацiї цього тексту є відповідна робота з семантизацiї нової лексики. Виявлення концептуальної iнформацiї у цьому разi, вважаємо, можливе лише за умови вичленування iнформацiї пiдтекстової. Обсяг твору дає змогу організувати цю роботу у формi порядкового коментування, що для читачiв-iнофонiв продуктивно з метою збагачення їхнього словникового запасу, розширення знань про парадигматичнi зв'язки лексем, українськi лiнгвокультурнi символи, закріпленi у мовнiй свiдомостi українцiв асоціативнi зв'язки. У процесi такої роботи, немов пiд мiкроскопом, розглядаємо слова, словосполучення, речення та їхнiй можливий пiдтекстовий смисл.

У назвi вiрша поєднання лексем *спиляний* (асоціацiї: *смерть, непотрiбнiсть*) та *осокир* („високе листяне дерево родини вербових з довгими гострими листками, рiд тополi; окраса українського села, битих шляхiв, алей”. *Побрела [Гайка] через неглибоку, чисту, як слюза, течiйку, що бiгла попiд вербами рясними та осокорами високими* (Б. Гринченко) [8: 423]; асоціацiї: *високий, красивий, сила, молодiсть*) створює загальний концепт старостi як змарнiлої сили, непотрiбностi. Першi три рядки про далеку дорогу дiда з трьома буханками хлiба в руках мiстять iмплiцитну iнформацiю про забите, глухе село, у якому навіть хлiбного магазину немає, а отже, i про вiддаленiсть вiд виру життя, бiднiсть дiда, невибагливiсть (не купив нічого, крiм хлiба), його слабкiсть (вибирає найкоротшу стежку) i водночас ще достатню витривалiсть (хоча дорога далека, через гору, вiн усе-таки її долає). У наступних чотирьох рядках з синтаксичною анафорою (*сiв, запалив, закашлявся, натрусив*) наголошено на старостi й немiчностi героя (про це свiдчить кашель, попiл на колiнах – мабуть, тремтять руки i дiд погано бачить (усе ж таки вiсiмдесят рокiв); його турбує зима i слизька дорога, а значить, це важко й небезпечно для старого; життя добiгає кiнця – *уже й осокiр спиляли*). Прислiвник *уже* свiдчить про те, що осокiр спиляли не так давно, схоже, вiн був останнiм другом дiда пiсля смертi дружини та друзiв. Можливо, у юностi герой приходив до молодого дерева. Смерть осокора символiзує близьку смерть старої людини, що присiла спочити на спиляне дерево. Однак можна „прочитати” й таку пiдтекстову iнформацiю: незважаючи на поважний вiк i фiзичну слабкiсть, дiд планує ходити цiєю дорогою ще й узимку – життя триває. В останнiх трьох рядках пiдкреслено абсолютну самотнiсть героя (*анiкогісiнько, на цвинтарі охiтнiше* – розмовна форма замість нейтральної *краще, приємнiше, бажанiше* перегукується з лексемою *хата*: для дiда хатою, домом (мiсцем, де збираються рiднi та друзi) стає цвинтар).

Весь тон оповiдi спокiйний, розмірений (це виражено й у строфiчнiй будовi вiрша), епiчний, позбавлений трагедiйностi: плин життя природний, i лiричний герой розумiє це.

Таке прочитання пiдтекстової iнформацiї (що, безумовно, не вичерпує всiх можливих її тлумачень) зумовлює розумiння змiстовно-концептуальної iнформацiї тексту як фiлософського осмислення плину людського життя: старiсть – той час, коли людина усвiдомлює природнiсть i неуникненiсть втрат, самотностi й болю; людина не може бути сама, психологiчно вона завжди зi своїми рiдними i близькими (у пам'ятi, думках).

Уміння бачити підтекстову інформацію, безперечно, залежить від тезаурусу читача, його рівня культури й мислення. Для того, щоб студенти навчалися „вчитувати” імпліцитну інформацію, можна використовувати такі прийоми аналізу, як порядкове коментування, метод асоціацій, обмін враженнями, проблемні запитання тощо.

Підсумовуючи проведені дослідження, сформулюємо основні висновки.

1. Текстцентризм сучасної наукової парадигми зумовлює актуальність вивчення основних категорій тексту в лінгводидактичному аспекті.

2. У дослідженнях лінгвістів різних наукових шкіл та напрямів вивчення тексту інформативність виокремлена як одна з основних текстових категорій (ознак).

3. Типологія видів інформації тексту, яку запропонував І. Гальперін (змістовно-фактуальна, змістовно-концептуальна та змістовно-підтекстова), відповідає завданням лінгводидактики щодо організації роботи для досягнення розуміння тексту читачем-інофоном.

4. Для того, щоб забезпечити розуміння іноземним студентом фактуальної інформації, у викладанні української мови як іноземної використовують завдання на семантизацію та сполучуваність лексичних одиниць тексту, на перевірку розуміння прочитаного: запитання, тести, добір синонімічних речень, добір заголовка до тексту, складання чи модифікація плану, тез, відновлення логічної послідовності речень тощо.

5. Для декодування концептуальної інформації в арсеналі викладача іноземної мови є такі форми роботи: лінгвокраїнознавчий коментар, який створює у свідомості іншомовного читача передтекстову пресупозицію, важливу для формування концептосфери тексту; завдання, спрямовані на розвиток навичок лінгвостилістичного аналізу тексту; аргументація запропонованого чи добір власного заголовка тексту, що розкриває головну думку твору; асоціативний експеримент; психолінгвістичний експеримент на визначення ключових слів тексту; аналіз зв'язків ключових слів тексту; спостереження над роллю певного художнього засобу; порівняння лексико-граматичної тканини мови автора та мови персонажів; комунікативно-спрямовані завдання: рольова гра, дискусія, уявна бесіда з героєм чи автором твору, створення монологічної розповіді про факти й події, не описані автором, та ін.

6. Роботу з інтерпретації підтекстової інформації в іноземній аудиторії доцільно організувати із залученням методів порядкового коментування, асоціацій, проблемних запитань.

Перспективу подальшого дослідження порушеної проблеми вбачаємо в доборі текстів (для читання інокомунікантами) з різним характером вираження інформації та створення системи завдань, спрямованих на досягнення адресатом адекватного розуміння змісту прочитаного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. Казарин. – 6-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 496 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
3. Бутенко Н. П. Словник асоціативних норм української мови /Н. П. Бутенко – Львів : Вища школа, 1979. – 120 с.

4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и ф-тов иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр „Академия”, 2008. – 336 с.
6. Гореликова М. И. Лингвистический анализ художественного текста / М. И. Гореликова, Д. М. Магомедова. – М. : Рус., яз., 1989. – 152 с.
7. Дідківська Л. П. Українська мова для іноземних студентів: газетно-публіцистичні тексти та завдання до них / Л. П. Дідківська, В. О. Любчевська-Сокур, Н. С. Ніколаєва. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2012. – 328 с.
8. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. В. Жайворонок – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
9. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – 2-ге вид., випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
10. Папина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории : учебник для студентов-журналистов и филологов / А. Ф. Папина – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
11. Поповська (Лисоченко) Л. В. Лингвистический анализ художественного текста в вузе : учеб. пособие для студ. филол. ф-тов / Л. В. Поповська (Лисоченко) – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 512 с.
12. Станкевич Н. Особливості створення навчальної текстотеки з української мови як іноземної / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 162–168.
13. Швець Г. Д. Читаймо українською : навч. посібник з української мови для іноземних студентів / Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук / за ред. Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 112 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 15.02.2013

прийнята до друку 22.02.2013

THE TEXTUAL CATEGORY OF INFORMATIVENESS IN THE LINGO-DIDACTIC ASPECT

Hanna Shvets

*Taras Shevchenko Kyiv National University
Institute of Philology
Department of the Ukrainian and Russian as a Foreign Languages
14 Ave. Taras Shevchenko, room 61, 01017 Kyiv, Ukraine
phone: 044 239 34 39, e-mail: hannash@meta.ua*

The article considers different approaches to the understanding of the textual category of information. It analyses the nature of information in several texts, which are intended for reading by foreign students. It describes exercises aimed at the development of foreign readers' skills in understanding and analysing the meaning of the text.

Key words: text, category of information, factual information, conceptual information, implicit information, Ukrainian as a foreign language.

ТЕКСТОВАЯ КАТЕГОРИЯ ИНФОРМАТИВНОСТИ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Анна Швец

*Институт филологии Киевского национального университета имени
Тараса Шевченко,
кафедра украинского и русского языков как иностранных,
бульвар Тараса Шевченко, 14, комн. 61, 01017 Киев, Украина
тел.: 044 239 34 39
эл. почта: hannash@meta.ua*

В статье рассмотрены разные подходы к пониманию текстовой категории информативности. Проанализирован характер информации в некоторых текстах, которые предлагаются для работы с иностранными студентами. Охарактеризованы задания, направленные на развитие умений читателей-инофонов воспринимать и анализировать смысл текста.

Ключевые слова: текст, категория информативности, содержательно-фактуальная информация, концептуальная информация, подтекстовая информация, украинский язык как иностранный.

УДК 811.161.2`243`373

ІСТОРИЧНИЙ РОМАН ЛІНИ КОСТЕНКО „МАРУСЯ ЧУРАЙ” ЯК ОБ’ЄКТ ВИВЧЕННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Олександра Антонів, Наталія Фарина

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79001 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: antonivl@yahoo.com, natali_farynochka@ukr.net*

Подано спробу опрацювання історичного роману Л. Костенко „Маруся Чурай” як ілюстративного матеріалу для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання). Виявлено, які труднощі можуть виникнути під час роботи з твором.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, рецептивні види мовленнєвої діяльності, ознайомлювальне читання, аудіювання, текст.

У процесі навчання іноземної мови потрібно враховувати як екстралінгвальні, так й інтралінгвальні фактори. Серед них одним з найважливіших є ілюстративний матеріал, на основі якого студенти-іноземці повинні засвоїти не лише ті мовні одиниці, конструкції чи явища, що їм пропонує викладач, але й відчутти своєрідність мови, особливе мовне світобачення народу, отримати відомості про звичаї та традиції тієї нації, мову якої вони вивчають. Читання художнього тексту можемо вважати вершиною у вивченні мови і водночас засобом, що допомагає повністю оволодіти нею, а це своєю чергою передбачає наявність широкого словника й уміння користуватися ним у різних сферах комунікації і різних видах мовленнєвої діяльності [9 : 438]. Тому важливо вміти правильно добирати матеріал, який би найбільш вдало підходив для вивчення мови на певному етапі. Водночас мусимо розуміти різницю між текстом та художнім твором. „Текст – один із компонентів художнього твору, але художній ефект виникає із зіставлення тексту зі складним комплексом життєвих та ідейно-естетичних уявлень” [1 : 147].

Тексти для навчання мови відрізняються від інших навчальних текстів тим, що вони можуть бути апріорі не задумані з дидактичною метою, але ми використовуємо їх для студіювання певного мовного матеріалу [9 : 429]. Не варто відкидати й такі, що написані спеціально для навчання.

Існує ще одна дилема, які ж тексти краще використовувати для читання в іншомовній аудиторії: оригінальні автентичні чи адаптовані? „Автентичність передбачає, що тексти є реальними, тобто власне призначеними для читання носіями мови, а не спеціально розробленими для читання іноземною мовою носіїв інших мов” [8 : 79]. Найкраще, щоб читач-іноземець якнайчастіше перебував в автентичному текстовому середовищі, адаптовані тексти можемо використовувати на початковому етапі навчання.

Художній текст майже завжди неоднорідний за логіко-композиційною структурою та способом викладу. Виділяють тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-характеристики, тексти-визначення, тексти-пояснення, тексти-

розмірковування [8 : 81]. Історичний роман „Маруся Чурай” поєднує елементи усіх цих видів, у цьому може полягати складність сприймання такого текстового полотна, адже важко переходити з одного типу викладу на інший. Окрім того, різні типи викладу автор створює за допомогою різних мовних конструкцій та художніх засобів образності.

Уміння вправно читати ще не забезпечує розуміння тексту, але це перший важливий крок для здобуття інформації, бо правильно ідентифікація мовної одиниці – це фундамент для її адекватного розшифрування (сміслового чи контекстуального).

Роман „Маруся Чурай” – не зовсім легкий для сприйняття та опрацювання твір. Звичайно, можемо вибрати певний уривок, що не становитиме складності, адаптувати його для аудиторії студентів-початківців. Проте вважаємо, що мистецька вартість цього твору має бути представлена в якнайповнішому обсязі. Тому доцільно подавати його як дидактичний матеріал на середньому або завершальному етапах, при цьому щонайменше піддаючи твір адаптації. Це готує студентів-іноземців до читання інших творів української літератури.

Проаналізувавши основні критерії відбору художніх текстів для навчання читання [6 : 191], бачимо, що твір Л. Костенко можна використовувати як дидактичний матеріал. У творі „Маруся Чурай” репрезентовано чималий лексичний матеріал української літературної мови. Водночас у ньому знайдемо різноманітні граматичні конструкції для тренування граматичних навичок. Сюжет твору є якісною, високохудожньою основою для обговорення і відпрацювання мовленнєвих ситуацій. Зміст твору вимагає не поверхневого, а глибинного, філософського осмислення.

Історичний роман „Маруся Чурай” сприятиме формуванню правильних морально-етичних переконань у читачів, адже автор зображує вчинки головних персонажів крізь призму українського національного світобачення, поглядів на життя, усталених та перевірених віками.

Твір є пізнавальним для студентів-іноземців, вони мають змогу більше дізнатися про Україну, звичаї нашого народу, його любов до пісні. Лінгвокраїнознавчий потенціал цього роману невичерпний.

Найцікавішим, без сумніву, цей твір буде для студентів молодшої вікової категорії. Проте філософські проблеми, порушені у творі, завжди залишатимуться актуальними для будь-якої вікової групи читачів (за винятком наймолодшої).

У процесі роботи з історичним романом обираємо режим ознайомлювального читання, яке передбачає розуміння до 70 % фактів тексту з точним розумінням основної інформації і не перекрученим розумінням другорядної інформації; темп – 180 – 190 слів/хв. Варто зазначити, що роботу в такому режимі переважно здійснюють на матеріалі автентичних текстів, які містять інформацію про побут, культуру, традиції, історію країни. Автор демонструє нам точний історичний відрізок – українську державу часів Хмельниччини. Однією з найяскравіших постатей нашої культурної історії є головна героїня твору – піснетворка Маруся Чурай. Постать цієї жінки оповита легендами, про її життя нема достеменних відомостей. Але завдяки своєму таланту, посправжньому народному – умінню віршувати та класти на музику поезію, душевну та щиру – вона одна з тих, хто репрезентує українців як співочий, талановитий народ на світовій арені.

Відомо, що у методиці викладання української мови як іноземної немає остаточно виробленої системи вправ для читання та аудіювання художнього тексту. Саме тому ми обрали ті види вправ, які найбільш цілісно відображають дидактичний потенціал історичного роману у віршах „Маруся Чурай”.

Під час читання реципієнт опосередковано сприймає чужі думки, які потребують осмислення, емоційної оцінки. Цей процес ускладнюється численними факторами: формальними та змістовими (особливо коли йдеться про художній текст). „Усі переваги художнього твору (його нестандартна структура, образність мови, інтерпретаційний потенціал) водночас є неймовірною перешкодою для розуміння представниками іншої мови й культури” [7 : 203]. Розгляньмо детально, які труднощі можуть виникнути.

Під час ознайомлювального читання студенти-іноземці мимоволі сприймають інформацію за опорними словами чи конструкціями, які допомагають їм скласти змістову картину твору загалом, оскільки такий вид читання не передбачає повного розуміння текстового полотна. Але не завжди легко абстрагуватися від бажання повністю заповнити прогалини. Завдання викладача – допомогти перебороти страх втратити основну сюжетну лінію, випустити щось важливе з поля зору під час такого способу опрацювання тексту. Необхідно на практиці показати, що таке читання є якісним та позитивно впливає на розвиток умінь. Треба навчити бачити концептуально важливу інформацію, оминаючи увагою маргінальну. Така стратегія допоможе перебороти перший вид труднощів, який трапляється студентам-іноземцям, які вивчають чужу мову, – уявний бар’єр неосаяжності тексту. Його назвемо психологічним. Переступивши через цю перешкоду, можна починати роботу над іншими.

„Не менш важливим є ще одне завдання... – навчити долати мовні труднощі під час самостійного читання іноземною мовою. Тому важливо вчити виділяти в тексті слова або групи слів, в яких вміщено основний зміст; відносити інформацію до важливої чи другорядної...”[3 : 4].

Пропонуємо свою класифікацію труднощів, що можуть виникнути під час роботи над текстом історичного роману „Маруся Чурай”.

1. *Психологічні* перешкоди (сюди зараховуємо бар’єр тексту як неосаяжного; перемикання культурних кодів у перші хвилини роботи; проникнення в картину світу, що створює українська мова).

Необхідно ввести в контекст епохи, культури, в силовому полі яких написаний твір. При цьому згадуємо про автора, можливо, про мотив написання твору, що опрацьовуємо. Це наблизить читачів до тексту, зацікавить їх.

Коли працюємо з твором Л. Костенко, варто розповісти про цю геніальну поетесу і прозаїка (коротка автобіографічна довідка). Далі варто розповісти про ту історичну епоху та про що твір загалом. Використовувати можна метод викладу викладача (усний) або письмовий коментар, який треба читати разом, щоб прослідкувати, чи правильно іноземні студенти засвоїли інформацію. „Читач повинен зрозуміти текст. Проте якщо вчитель починає з пояснення та узагальнення тексту, саме його інформація стає предметом вивчення, а не суть тексту, до якої учні повинні дійти самостійно”[4 : 5]. Тому коментувати треба виважено, щоб лише зацікавити та полегшити сприймання на початковому етапі роботи з твором.

Одною з усіх причин повільного чи важкого оволодіння вміннями читання О. Зінченко називає також те, що викладач „не налаштований на успіх своїх учнів, повністю не вірить в нього. Негативні очікування легко сприймаються учнями і часто стають причиною багатьох невдач”[4 : 5]. Мусимо з цим боротися, якщо прагнемо досягти успішного результату.

2. *Технічні, або мовні* труднощі (нерозуміння одиниць мови; фонетичні, орфоепічні, орфографічні перешкоди).

С. Ніколаєва [6 : 192] у своїй праці називає найбільш характерні перешкоди, які виникають під час опрацювання текстів англійською, французькою, німецькою та іспанською мовами. Ми наводимо лише ті, які можуть виникнути у процесі читання україномовного тексту:

- кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образом слова: *Чураївна, лежить, вертається*;
- різночитання однакових букв та буквосполучень: *знання, яблуня*;
- наявність „німих” букв у словах: *Грицько, вдень*;
- наявність діакритичних знаків (апостроф): *Дем'ян*;
- наголос (різномісний, вільний);
- інтонування, членування речення, логічний наголос (за умови читання вголос);

Проте чи не найбільше технічних труднощів становлять лексичні елементи:

- безеквівалентна лексика (1) фразеологізми; 2) власні назви; 3) okazіоналізми):

1. *Вся Україна полум'ям горить,*

*він і на цьому теж **нагріє руки*** [5 : 47].

2. *У них там на Волині*

*Якісь такі плачі **гіркополінні*** [5 : 111].

3. *...чи думав **Байда** про такого внуку,
що зрадить славу прадіда свого?!* [5 : 104].

- фонова лексика: *верба, калина, хата*;

- багатозначні слова (в контексті визначаємо одне значення, але яке з них може вибрати студент-іноземець): *поле, крило*;

Текст насичений такими елементами. Важливо їх правильно інтерпретувати, щоб адекватно зрозуміти зміст тексту. Щоб уникнути непорозуміння, можна подати значення без еквівалентної та фонової лексики у лінгвокраїнознавчому коментарі.

- дієприкметникові та дієприслівникові звороти (важливо правильно визначити основну ознаку чи дію):

Сказавши Чураївні, щоб вона,

оскаржена, то значить, сторона,

настановила свідків, віри годних,

не підозрених у проступствах жодних [5 : 22].

- складні речення та конструкції:

А якось бачу — щось майнуло з греблі.

Шубовснуло — аж зойкнула вода [5 : 8].

- 3. *Змістові труднощі* (художні засоби, стилістичні фігури, поетичний синтаксис, підтекст, опис українських звичаїв).

Частково перешкоди на цьому рівні зумовлені складними мовними елементами. У художньому творі такі засоби становлять найбільшу складність, вони дуже поширені у текстовому полотні. Стилїстика роману зумовлює використання засобів образності (різні види метафор), засобів творення комічного ефекту (іронія, сатира, сарказм, гумор). Адекватне прочитання цих елементів дуже важливе, інакше студенти можуть не зрозуміти того, що хотів сказати автор. Наведемо приклади:

*І чорні бурі **пристрасстей** людських*

*пройшли б над **полем** **буковок** хистких* [5 : 6]. – метафори.

- Сиділа Галя наче панська рожка* [5 : 26]. – іронія (поетеса іронічно висловлюється щодо некрасивої суперниці Марусі).

У поетичному тексті часто натрапляємо на інверсії:

*Цю дівчину разів, мабуть, із вісім
коло млина вночі я спостеріг [5 : 8].*

Важко зрозуміти студентам-іноземцям ту інформацію, яка захована у підтексті, тобто мовні одиниці не творять її безпосередньо своєю семантикою, дещо треба додумати.

„Підтекст – це та суб’єктивна інформація, яка пов’язана з мовленнєвим наміром адресанта і яка не впливає з об’єктивного змісту висловлювання [2 : 128]. Підтекст ми прочитуємо між рядками, інколи це важко зробити носіям мови, якою написаний твір художньої літератури. Остаточо стверджувати, що ми прочитали усі підтексти, що закладені автором у творі, не можна у жодному разі. Адже кожен читач прочитує твір по-своєму і кожен раз по-новому. Головне, не треба відкидати з поля зору наявні факти підтексту, на які разюче вказують мовні одиниці. Наприклад, одній з героїнь твору автор вкладає у уста такі слова:

*Вже тато наш і на весілля втратились,
а Гриць умер... а Гриця вже нема... [5 : 14].*

Перший рядок тексту приховано виказує нам авторське бачення людської вдачі Галі Вишняківни, яка більше переживає про матеріальні втрати, пов’язані зі скасуванням весілля, ніж про смерть свого нареченого. У читачів формується відповідне ставлення до цієї дівчини.

У романі знаходимо описи елементів народних звичаїв. Їх треба прокоментувати. Наприклад:

*Горбань сказав, що й сумніву нема.
Звичайно, вбивство. Та іще й нецнота.
Він, як Горбань, вважає зокрема:
їй треба дьогтем вимазать ворота! [5 : 15].*

Дьогтем вимазували ворота тим дівчатам, які втратили цноту до шлюбу. Прадавні звичаї мали силу у народі. Таким чином дівчину ганьбили.

Для того, щоб всілякі труднощі не стали на заваді процесу читання, необхідно попередити появу їх у текстовому уривку. Тоді іноземні студенти краще зрозуміють зміст твору, у них сформуються навички правильної роботи у режимі ознайомлювального читання. Це заохотить їх до подальшого ознайомлення з творами української літератури.

Особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності зумовлюють критерії відбору художніх текстів. Водночас не відкидаємо й загальнообов’язкових вимог, які ставимо для відбору текстів для читання: лінгвокраїнознавчу цінність, інформативність, виховний зміст творів, а також вікові особливості студентів-іноземців.

Єдине, що суттєво ускладнює сприйняття художнього тексту, – це незворотність цього процесу, якщо не брати до уваги можливості прослухати аудіотекст ще раз. Крім того, мусимо визнати, що більшість студентів краще сприймає новий матеріал саме зором, а не слухом. Вагоме значення мають особливості озвучення матеріалу: чіткість звуку (коли слухаємо аудіозапис), інтонаційне оформлення, явище фонетичної інтерференції у мовленнєвому потоці, темп читання текстового матеріалу. Не можна забувати про особисті характеристики слухачів: увагу, швидкість сприйняття, уміння запам’ятовувати та аналізувати.

У романі „Маруся Чурай” можемо знайти різні способи подання матеріалу: опис, роздум, розповідь, характеристику, повідомлення. Головне завдання викладача

української мови як іноземної – зуміти відібрати ті текстові уривки, що найкраще презентують мовне, естетичне, лінгвокраїнознавче багатство роману та допоможуть студентам-іноземцям навчитися аудіювати.

Для представлення в аудиторії іноземців ми обрали уривок з розділу „Страта”. Мовцем виступає артист театру одного актора Неля Данилець, голос якої ми пропонуємо слухати іноземцям. Темп її мовлення нешвидкий, студенти можуть чітко вловити інтонацію, ритм декламації, а також у тембрі голосу вчувається загальний настрій твору. В уривку презентоване монологічне та діалогічне мовлення, іноземці матимуть змогу повправлятися у різних видах аудіювання.

Необхідно ознайомити аудиторію з розвитком подій роману до часу, описаного в уривку (вирваний з контексту епізод не справить на них належного враження, якщо його не прокоментувати). Іноземці зможуть сформулювати власну оцінку подій, про які почують. Звичайно, студенти захочуть дізнатися, чим закінчилася історія життя Марусі Чурай у трактуванні Л. Костенко. Для цього варто надати післятекстовий коментар.

На текстовому етапі важливо активізувати активність іноземних студентів, поставити перед ними чітке комунікативне завдання: це найкраще зробити у вигляді запитання, відповідь на яке треба шукати в аудіозаписі. До прикладу: „*Прослухайте запис та скажіть, що загрожувало Марусі Чурай? Що, на вашу думку, врятувало головну героїню?*”

Можна запропонувати студентам знайти на дошці лише ті речення із запропонованих, які чітко відповідають змісту прослуханого уривку. Не варто допускати аудіювання без поставленої мети, це не принесе бажаного результату. На післятекстовому етапі треба підготувати систему вправ, за допомогою яких ми зможемо перевірити якість та обсяг засвоєння прослуханої нової інформації.

Очевидно, спосіб демонстрування уривку відіграє вирішальну роль і впливає на якість та точність розуміння. Темп мовлення того, хто читає, не може перевищувати швидкості внутрішнього мовлення слухачів, інакше вони загублять логічний зв'язок між інформацією, не зрозуміють її. Існує проблема зразкового носія української мови, вимова якого відповідала б нормам орфоепії. У нашому випадку текст прочитано без акценту та на належному рівні.

На особливості сприйняття впливатиме також ступінь адаптації та налаштованість іноземців на те, як саме вони мають сприйняти інформацію. Тут нема поділу на види аудіювання (як, наприклад, у читанні: ознайомлювальне, переглядове, навчальне тощо), тому викладач мусить чітко сформулювати завдання роботи з уривком: сприйняти його повністю чи намагатися зрозуміти основний зміст, суть.

Викладач повинен подбати про те, щоб інформація, яку містить текст, хоча б частково була відомою іноземцям. Інакше всі старання та вправи не принесуть користі. Мова йде про обсяг немовних відомостей, якими студенти повинні володіти.

Роман „Маруся Чурай” у цьому аспекті знаковий. В уривку йдеться про універсал гетьмана Богдана Хмельницького, яким він наказує скасувати страту головної героїні. Хоча цей текст не наукового стилю, але він інформаційно досить складний:

— *Спиніться! Гетьман вас уповноважив читати вголос цей універсал!* [5 : 94].

Студентам буває важко членувати потік тексту на синтагми та мовні одиниці чи конструкції. Особливо коли в ньому багато невідомої лексики (тої, що можна знайти в перекладному словнику, і такої, що є фоновою чи безеквівалентною):

— *Іване! Брате! Як ти встиг?! —*
кричав Лесько і тряс його за груди.
Суддя стояв ні в сих ні в тих [5 : 94].

Сприймати нову лексику з письмового тексту набагато легше, ніж з усного.

У художньому тексті можуть використовуватися засоби образності, які ще більше заплутають слухачів:

Вона стояла, мов застигла в русі,—
уже по той бік сонця і життя [5 : 96].

Порівняння і метафори краще додатково прокоментувати, що бути впевненим, що іноземці правильно їх трактуватимуть.

Величезне значення має тривалість звучання та демонстрування аудіозапису в аудиторії. Обсяг часу визначаємо, враховуючи рівень володіння мовою та складність тексту. Наш уривок звучить 10 хв. Враховуємо, що поетичний текст читають з інтонацією, у повільному ритмі, що зумовлено змістом. Застосовуючи як дидактичний матеріал художній текст, можемо включити у навчальний процес ілюстрації, що відображають саме цей епізод із роману, а також продемонструвати іноземцям заголовок цього розділу. Ліквідувавши або мінімізувавши труднощі, пов’язані зі сприйняттям твору, можемо приступати до безпосереднього опрацювання уривку та тренування навичок аудіювання за допомогою вправ.

Отже, детально продуманий спосіб презентації і опрацювання творів художньої літератури в іншомовній аудиторії, зокрема роману Л. Костенко „Маруся Чурай”, робота над подоланням труднощів, які виникають в іноземного студента під час читання та аудіювання тексту сприяють акультурації іноземного слухача, виробленню вмінь і вдосконаленню навичок читати і слухати тексти українською мовою, збуджують цікавість до пізнання ментальності і культури народу, мову якого вони вивчають.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бацевич Ф. С. Текст як результат і одиниця комунікативної основи / Ф. С. Бацевич // Основи комунікативної лінгвістики. – К. : Академія, 2004. – 340 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Текст в лингвострановедческом рассмотрении // Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Глушенко Ж. Є. Організація читання на уроках іноземної мови / Ж. Є. Глушенко // Англійська мова та література. – 2010. – № 16 – 18 (278 – 280). – С. 2 – 4.
4. Зінченко О. О. Інтерактивні форми і методи роботи під час навчання читання на уроках англійської мови / О. О. Зінченко // Англійська мова та література. – 2008. – №2 (192). – С. 4 – 7.
5. Костенко Л. Маруся Чурай : Іст. роман у віршах / Ліна Костенко. — К. : Веселка, 1990.— 159 с.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ніколаєвої. – вид. 2-ге, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Станкевич Н. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння / Н. Станкевич // Вісник Харківського університету. – 2006 – Вип. 14. – С. 202 – 210.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник / О. Б. Тарнопольський – К. : Фірма „Інкос”, 2006. – 248 с.

9. Хрестоматія по методикі преподавання русского языка как иностранного / Сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык, 2010. – 552 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.10. 2012
доопрацьована 18. 10. 2012
прийнята до друку 10. 01. 2013*

**LINA KOSTENKO'S HISTORICAL NOVEL „MARSUYA CHURAY”
AS AN OBJECTS OF STUDY BY A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE**

Oleksandra Antoniv, Nataliya Faryna

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: antonivl@yahoo.com, natali_farynochka@ukr.net*

The article describes an attempt to use Lina Kostenko's historical novel, „Marsuya Churay”, as illustrative material for teaching receptive kinds of language activities (reading, listening). It reveals difficulties that may arise while working with the novel.

Key words: speech activity, receptive types of speech activity, introductory reading, listening, text.

**ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН ЛИНЫ КОСТЕНКО „МАРУСЯ ЧУРАЙ”
КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Александра Антонив, Наталия Фарина

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032 239 43 55
эл. почта: antonivl@yahoo.com, natali_farynochka@ukr.net*

Сделано попытку описания исторического романа Л. Костенко „Маруся Чурай” как иллюстративного материала для обучения иностранных студентов рецептивным видам речевой деятельности (чтение, аудирование). Выявлено языковые и культурологические трудности, которые могут возникнуть при работе с произведением.

Ключевые слова: речевая деятельность, рецептивные виды речевой деятельности, ознакомительное чтение, аудирование, текст.

УДК 378.016:811.161.2

ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ ТЕКСТ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРОБЛЕМИ РЕЦЕПЦІЇ

Ольга Ценюх

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
Інститут післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки,
Центр міжнародної освіти,
вул. Університетська, 1, кімн. 089, 79001 Львів, Україна,
тел.: 032 239 47 09
ел. пошта: olya.tsenyukh@gmail.com*

Розглянуто специфіку публіцистичного тексту як навчального матеріалу для читання та розвитку зв'язного мовлення в курсі української мови як іноземної, його лінгводидактичний потенціал. Особливої уваги приділено інтелектуалізму як основній ознаці публіцистики, виявленню труднощів сприйняття інтелектуального тексту та визначенню шляхів їхнього подолання.

Ключові слова: українська мова як іноземна, публіцистичний текст, інтелектуальність, інтелектуалізація, інтелектуалізм.

Обов'язковим елементом процесу навчання української мови як іноземної у межах всіх видів мовленнєвої діяльності є текст, оскільки він як функціонально-завершене мовне ціле „наявний у центрі будь-якого мовленнєвого спілкування” [2: 54]. Дослідники часто акцентують увагу на великому лінгводидактичному потенціалі художніх творів, які „акумулюють духовний світ лінгвоетнокультурної спільноти” [1: 217], „формують та розвивають пізнавальну активність студентів-іноземців як багате джерело країнознавчої інформації” [9: 219]. Однак не менш методично цінними є й публіцистичні тексти. Адже публіцистичний текст – це літопис сучасності, продукт синхронного зрізу. Такий текст „адекватно описує факти, явища суспільного життя на яскравих прикладах, відзначається динамізмом і лаконічністю” [1: 217].

Якщо на початковому етапі навчання мови як іноземної послуговуються адаптованими текстами, то на вищому етапі варто залучати серйозні публіцистичні тексти, зокрема зразки так званої письменницької публіцистики. Письменник, відбираючи „найвагоміші, найцікавіші факти, помічає в житті нові важливі явища, осмислює, аналізує та синтезує їх, вміє знайти ту проблему, що нині є актуальною, має суспільне значення” [7: 7].

Дослідники зазначають, що різні жанрові різновиди публіцистичного стилю мають різні мовні засоби і тенденції. Якщо для мови преси і газетно-публіцистичного мовлення сьогодні характерні демократизація (вплив розмовної мови), вульгаризація (активізація „зниженої” та жаргонної лексики), інтимізація мовлення [5], то для так званої письменницької публіцистики властивий вищий рівень мовотворчості, доміантною рисою якого є *інтелектуальність* („глибина суджень, духовна зрілість, що виникають як результат активного пізнання дійсності, самостійного осмислення складних життєвих процесів” [6: 36]). Саме інтелектуальність мовлення є характерною ознакою людини інтелігентної – освіченої, культурної, обізнаної,

тямущої, розсудливої. Формуванню інтелектуальності мовлення і мислення студента сприяє *інтелектуалізм* письменницької публіцистики – „сукупність диференційних ознак, критеріїв і функцій інтелекту” [8 : 23].

Інтелектуалізм публіцистики у студентів-іноземців призведе до певних труднощів сприйняття тексту. А наявність значної кількості фактів історії, згадок про події з життя суспільства, складного мовного матеріалу, наприклад, власних назв тощо потребує країнознавчого коментування. Водночас саме за допомогою цих елементів тексту відбувається, за словами Г. Онкович, „аккультурація адресата” [3: 20].

У чому ж полягають труднощі рецепції публіцистичного тексту? Мета статті – на основі аналізу публіцистичного твору відомого українського письменника Павла Загребельного „Мова” із циклу „Думки нарозхрист” виявити ці труднощі та визначити шляхи їхнього подолання. Стаття є роздумами автора над становищем і долею української мови. Найкраще її використовувати на завершальному етапі для навчання іноземців-філологів як об’єкт для читання та розвитку мовлення.

Вважаємо за потрібне під час використання публіцистичного тексту такого рівня складності репрезентувати його читачам-іноземцям, зокрема розкрити його тему, ідею, змістову основу. Це може бути така інформація: *Павло Загребельний – відомий український письменник. Стаття „Мова” належить до збірки публіцистичних творів „Думки нарозхрист”. У цій статті автор роздумує над сучасним становищем української мови, звертається до історичного минулого і намагається уявити її майбутнє. Письменника непокоїть думка, що до влади приходять люди, які не володіють державною мовою, а народ не дбає про рідну мову.*

Одним із основних засобів інтелектуалізації публіцистичного тексту є його висока **інформативність**. Текст П. Загребельного насичений інформацією, змістовний, дає значну кількість нових відомостей, знань. Автор виявляє обізнаність в історії та політиці, в літературі та мовознавстві, філософії та сучасному житті суспільства. У текст залучено історичні факти (*прийняття Володимиром християнства на Русі; надання імператором Костянтином християнству статусу офіційної релігії у Візантії; надрукування в Острозі 1581 року першої авторської поезії на Україні – „Хронології” Андрія Римши; навала орди; панування Литви і Польщі на українських землях; спілка Хмельницького з Москвою; створення Товариства захисту української мови тощо*), факти культурного життя: газети („Рада”), книги (*романи П. Загребельного „Левине серце” і „Диво”, „Слово о полку Ігоревім”, „Фауст” Гете, „Україна наша радянська” П. Шелеста*), є багато згадок про письменників, філософів, мовознавців, літературознавців, політиків тощо. І якщо іноземні студенти ознайомлені з інформацією про хрещення Київської Русі і про перебування території України під владою Литви і Польщі з курсу історії на підготовчому факультеті, то інші історичні факти обов’язково потребують коментування. Ці факти є важкими для сприйняття, але знання їх розширює уявлення студентів-іноземців про поняття „мова”, „національна мова”, „розвиток мови” в контексті понять і в суспільстві.

Саме рівень інформативності важливий і тому, що він пов’язує читача з фактуальністю, а отже, із життям суспільства.

Важливу змістову роль у тексті П. Загребельного відіграють **власні назви** як один із найвизраділих засобів інтелектуалізації, найбільш інформативно насичена одиниця мовлення, яка здатна актуалізувати інтелектуальний потенціал тексту [4 : 2]. У статтях автор використовує як імена-знаки національної історії та культури, так і

оніми світового культурно-мистецького простору. Першу групу презентують імена письменників (*Олесь Гончар, М. Рильський, П. Тичина, М. Бажан, Т. Шевченко, Б. Олійник, П. Загребельний, Петро Шелест*), літературознавців і літературних критиків (*С. Єфремов, Л. Санов*), історичних постатей минулого (*князь Кий, Ігор, Володимир, Ярослав Мудрий, Нестор Махно*) і діячів сучасного (*Кучма, Кравчук, Черномірдин*), науковців (*Патон*), співаків (*Анатолій Солов'яненко*). Оніми на позначення видатних діячів історії, науки, культури є „своєрідними лінгвокультуремами, мовними знаками національної культури. Вони мають репрезентативний смисл, яскраву національну культурну семантику” [1 : 220]. Так, деякі лексеми можуть уособлювати Україну, зокрема онім *Тарас Шевченко*. Ім'я *Богдана Хмельницького* з уст Загребельного звучить не героїчно, а швидше осудливо у контексті угоди з Москвою. Автор вводить у текст українське жіноче ім'я *Маруся (Марусина)* і на протигагу йому використовує оніми іншомовного походження *Марсель* і *Мері* як символ zdegradованих українців, які, переступивши поріг батьківської хати, забувають рідну мову. Згадані лінгвокультуреми становлять так звану безеквівалентну лексику, яка передусім потребує країнознавчого коментування.

Оніми світового культурно-мистецького простору представлені іменами філософів (*Декарт, Спіноза, Еразм Ротердамський*), математиків (*Евклід*), діячів минулого (*цар Дарій, мудрець Анахарсіс, імператор Костянтин, імператор Феодосій, Вільгельм Завойовник*), письменників (*Гете, Маяковський*). Наявність передтекстових чи післятекстових пояснень залежить від характеру читацької аудиторії.

Автор звертається і до імен персонажів літературних творів: *Ярославна, пушкінська Тетяна, наша Маруся Богуславка*. І якщо українському читачеві ці оніми добре відомі, то для іноземця їх потрібно прокоментувати, наприклад: *Ярославна* – персонаж поеми „Слово о полку Ігоревім” невідомого українського автора; *пушкінська Тетяна* – персонаж із твору „Свгеній Онегін” російського письменника О. Пушкіна; *Маруся Богуславка* – героїня української народної думи. Деякі власні назви потребують глибшого коментаря, оскільки від цього залежить рівень розуміння змісту самого тексту. Наприклад, автор наводить деякі імена для протиставлення: *пушкінській Тетяні*, яка погано володіла рідною мовою, письменник протиставить нашу *Марусю Богуславку*, яка навіть після багаторічної неволі у турецькій землі звертається до козаків-невільників рідною мовою.

Натрапляємо на значну кількість *топонімів*, які здебільшого виконують конкретну фонову функцію – називають місце дії (*Україна, м. Київ*). Рідко виникає потреба пояснювати їх, переважно географічні назви зрозумілі з контексту (*наддніпрянське село Світлоярськ, під київський Бишів чи Кагарлик*). Назви частин світу (*Європа*), країн (*Візантія, Англія, Польща, Єгипет*) чи їхніх регіонів (*Крим*), пустель (*Сахара*), міст (*Москва, Кіото, Острог*), вулиць (*Хрещатик*) не викликають труднощів сприйняття, оскільки є широковідомими. Якщо гідронім *Дніпро* добре відомий, то давні назви цієї ж річки *Борисфен, Славутич* для іноземного реципієнта потребують коментаря.

Закономірно, що П. Загребельний використовує *запозичені слова* (*суверенітет, трактат, компроміс, стабілізація, європеїзація, американізація, еліта, снікери, консенсуси, іміджі, менталітети; демонстративно, інтегрувати*), але не зловживає ними. Натомість його стаття рясніє питомими відповідниками популярних інтернаціоналізмів: *тло, твердь, погук, розвій, засмічення, зіпсуття, до пуття, пістрявий, жбурляти, витрушувати, чимчикувати* тощо. Роздумуючи над

подіями та діями минулого, автор вводить у текст історизми. Так, говорячи про Радянський Союз і той час загалом, письменник використовує радянізми: *СРСР, партзбори, донос, донощик, комсомол, номенклатурними, комсомольствувати, попартійствувати*. Безперечно, такі лексеми для іноземних студентів потребують коментування. Також у студентів-іноземців труднощі сприйняття тексту будуть зумовлені неологізмами на зразок: *уранометрія, тяжкість, мільйоннокрилий, червоновишневий, лебедіти, хуліганствувати, викрасовуватися, вигуркочувати*. Відповідно, для полегшення сприйняття тексту ці лексеми потребують коментування.

Труднощі сприйняття тексту будуть зумовлені **афористичністю** мовлення публіциста. Здебільшого це алюзії на загальновідомі вислови, які далі мають авторське розгортання: *посипати голову попелом; захвати мову до морозильника; усякому фруктові свій час*. Автор часто висловлює думки в афористичній формі: *мова – це ж ніби сонячна вісь, на якій тримається тіло народу цілого; час жбурляє іржу своєї старості на слова й на тіло мови; так сіється у душах розгубленість і зневіра, земля стогне від тяжкості хлібів*. Для мовлення П. Загребельного характерна інтертекстуальність: *«Тече вода в синє море, та не витікає...»*; *«Із сиво-сивої Давнини причаляють човни золотії»*; *і садки вишневі коло хат, і хрущі над вишнями*. Так, розумуючи над розвитком української мови, автор пише: *... дух рве до бою*. Якщо для нас зрозуміло, що автор цитує слова із поезії Івана Франка, то для іноземця, безперечно, така цитата потребуватиме пояснення. Такі образні вкраплення мають великий вплив на слухача, однак для іноземця створюють труднощі рецепції тексту.

П. Загребельний витворює **метафори**, які поглиблюють зміст сказаного та водночас увиразнюють його, підвищують експресію. Показово, що багато метафор стосується мови: *мова гримить, мова шепоче, мова бунтується, мова молодіє, мова вперто воскресає в гімнах, мова рветься з-під курганів, мова дає надії*. Таким способом студент-іноземець занурюється у мовну стихію і відчуває емоційне ставлення автора до рідної мови. Метафори *зорі горять угорі, небо хмарніє від птаства, небо пахне сіном, мружаться гаї* формують стилістичну компетенцію майбутніх філологів. Натрапляємо і на перифрази на зразок: *ми – Шевченкові діти, Евклід – батько науки*. Вони конденсують зміст висловлювання, допомагають авторові лаконічно і влучно висловити думку.

Одним із аспектів навчання мови є уміння послуговуватися вдало підібраними **епітетами** для вираження емоцій чи оцінки у процесі висловлювання власної позиції. У тексті Павла Загребельного натрапляємо на епітети з позитивною (*солов'їна мова, невичерпна мова, вічна мова, молода мова, прекрасна мова, червоногаряча мова, загадкова мова предків, химерно-прекрасна земля, вдячна пам'ять поколінь*) і негативною оцінкою (*крамольний роман, страхітливе засмічення і зіснуття мови, новоявлені українські бізнесмени, запопадливі патріоти, жорстокий диктат завойовників, безрідні номенклатурними, амбітний автор, необережні висловлювання, імперське корито, безглузда мода*). Розуміння таких художніх означень й уміння послуговуватися ними сприятиме можливості студента-іноземця влучно охарактеризувати предмет, поняття, явище чи тему. Важкість сприйняття епітета в іншомовній аудиторії полягає в образності слова, тому часто такі лексеми вимагають коментаря.

З огляду на великий обсяг публіцистичного тексту можна попрацювати лише з уривком:

„Бо єдина мова – це тільки в легенді про Вавилонське стовпотворіння, але тому ж вона й легенда, і божевілля. Батько науки, відомої нам під назвою „геометрія”, Евклід насправді прикладав свої точні фігури не до земної поверхні, а до небесної тверді (тому й науку його насправді треба б називати „уранометрія”), бо небо з погляду людського набагато простіше й однорідніше, ніж химерно-прекрасна земля, де практично неможливі ні прямі лінії, ні точні трикутники, ні ідеальні кола. І єдина (в імперському ідеалі!) мова може бути хіба що на небі, а не на землі, де навіть кожна цюнайменша пташка має свій голос і свою пісню, а погук оленя в густому лісі нічим не нагадує лев’ячого рику посеред африканського буша.

Прагнення звести все до одного знаменника, інтегрувати, спростити до примітиву бачимо виразно навіть на тій безглузкій моді, що запанувала сьогодні серед новоявлених українських бізнесменів: офісні імпортовані меблі з тонованих паличок і залізочок, неоковирна коробочка комп’ютера перед очима, а за спиною на тлі голої, як Сахара, стіни – колюча пальма... А хіба можна собі уявити людство під однією пальмою, біля однієї квітки, на однаковій траві? І хіба це не божевілля!”

Вважаємо, що труднощі сприйняття цього уривка можуть бути зумовлені на рівні лексики наявністю власних назв (Евклід, Вавилон, Сахара), запозичених (буш, інтегрувати, примітив, імпортований) і рідковживаних питомих слів (оковирний, рик, погук, твердь), неологізмів (уранометрія, стовпотворіння), на стилістичному рівні використанням оцінно-емоційних епітетів (химерно-прекрасна земля, густий ліс, гола стіна, колюча пальма, неоковирна коробочка комп’ютера, безглузда мода, новоявлені українські бізнесмени), метафор (мода запанувала, прикладати фігури до небесної тверді) і перифраз, зокрема (Евклід – батько науки). Робота з цим уривком передбачає виокремлення дотекстових, притекстових і післятекстових завдань, притім особливої уваги потребуватиме попередній лінгвістичний коментар, а також аналіз мовних засобів образності.

Отже, особливістю публіцистичного тексту є його інтелектуалізм. Незважаючи на труднощі, які виникають в іноземних студентів із сприйняттям значної кількості фактів, згадок про події із життя суспільства, власних назв, запозичень, історизмів, неологізмів, метафор та епітетів, саме ці засоби інтелектуалізації тексту на власне мовному рівні беруть участь в акультурації адресата. Окрім труднощів для сприйняття текстів публіцистики спричиняє наявний у ньому підтекст, прихована інформація, зокрема іронія. Потребує певної уваги викладача під час роботи з текстом в іншомовній аудиторії і складний граматичний матеріал. Усе ж лінгводидактична цінність подібних публіцистичних текстів для підвищення рівня знань студентів-іноземців очевидна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Каспришин З. Адаптований текст як елемент процесу навчання іноземців української мови / Зоряна Каспришин, Ніна Станкевич // Семантика мови і тексту : зб. статей VIII Міжнар. наук. конф., 22–24 жовт. 2003 р. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 216–222.
2. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 50–57.
3. Онкович Г. Засоби масової інформації в навчанні мови (Українознавчий аспект) / Ганна Онкович // Дивослово. – 1997. – № 5–6. – С. 19–24.
4. Петрова Л. Власне ім’я як засіб інтелектуалізації поетичного мовлення (на матеріалі поезій Ліни Костенко) : автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Л. П. Петрова. – Х., 2003. – 18 с.

5. Станкевич-Шевченко А. Сучасний публіцистичний текст: функціонально-стилістичний аспект / А. Станкевич-Шевченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http // journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1084](http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1084)
6. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наук. думка, 1970-1980. – Т. 4. – 840 с.
7. Теробус О. Публіцистика Дмитра Павличка: мотиви, жанри, контекст : автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.08 / О. Л. Теробус. – К., 2006. – 20 с.
8. Шевченко Л. Інтелектуалізація української літературної мови: лінгвістична та теоретико-епістемологічна аспектологія : автореф. дис. докт. філол. наук: 10.02.01, 10.02.15 / Л. І. Шевченко. – К., 2002. – 32 с.
9. Шевченко С. Художній текст у курсі української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 219–221.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2012

доопрацьована 15.12.2012

прийнята до друку 10.01.2013

**JOURNAL TEXT
IN A COURSE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
PROBLEMS OF RECEPTION**

Olga Tsenyukh

*Ivan Franko National University of Lviv,
Institute of Extended Education and Pre-University training,
International Education Center,
Preparatory School for International Students,
1/089, Universitets'ka Str., 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 47 09, e-mail: olya.tsenyukh@gmail.com*

The article shows the specifics of scholarly journal text as training material for reading and the development of coherent speech in teaching Ukrainian as a foreign language as well as its lingo-didactic potential. Particular attention is paid to intellectualism as a key attribute of journal text. The article reveals difficulties in reading comprehension of the intellectual text and identifies ways to overcome them.

Key words: Ukrainian as a foreign language, journal.

**ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ
В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО:
ПРОБЛЕМЫ РЕЦЕПЦИИ**

Ольга Ценюх

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
Институт последипломного образования и доуниверситетской подготовки,
Центр международного образования,
ул. Университетская, 1, комн. 089, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032 239 47 09, эл. почта: olya.tsenyukh@gmail.com*

Рассмотрена специфика публицистического текста как учебного материала для чтения и развития связной речи в курсе украинского языка как иностранного, его лингводидактический потенциал. Особое внимание уделено интеллектуализму как ключевому признаку публицистики, выявлению трудностей восприятия интеллектуального текста и определению путей их преодоления.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, публицистический текст, интеллектуальность, интеллектуализация, интеллектуализм.

УДК 811.161.2'243'42:398.21

УКРАЇНСЬКА КАЗКА ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Іванна Фецько

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79001 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: ivanka_fly@ukr.net*

Розглянуто тексти українських народних казок як навчальний матеріал на заняттях з української мови як іноземної. Висвітлено національно-культурну специфіку казок, зокрема проаналізовано особливості текстів на лексичному та граматичному рівні. Вказано на труднощі, які виникатимуть в іноземних студентів під час вивчення текстів українських народних казок. Запропоновано типи вправ для передтекстової і післятекстової роботи.

Ключові слова: текст української народної казки, українська мова як іноземна, національно-культурна специфіка, мовні та мовленнєві труднощі, типи вправ.

Неоціненним джерелом країнознавчої і мовної інформації є фольклорні тексти, зокрема народні казки як духовне багатство українського народу. Звернення до фольклору в процесі вивчення мови спричинено багатьма чинниками. Завдяки фольклорним творам відбувається знайомство іноземців із культурою народу, мову якого вони вивчають, стилем життя, звичаями та етичними нормами. Література стимулює розумову діяльність студентів, що породжує багато асоціацій із власним життєвим досвідом, впливає на почуття та емоції, допомагає розвитку творчих здібностей, формуванню естетичного смаку. Фольклорні тексти знайомлять із „природним ідеалом” мовної норми, підвищують мовленнєву культуру, розвивають чуття мови, роблять мовлення студентів-іноземців яскравішим, більш образним. На основі фольклорного матеріалу ефективно здійснюється формування мовленнєвих навичок та умінь, передусім у таких видах мовленнєвої діяльності, як читання і говоріння [11: 219].

Водночас тексти для читання іноземною мовою виконують цілу низку функцій, які сприяють успішному оволодінню цією мовою. У методиці виділяють кілька головних функцій іншомовного тексту:

1. Функція збагачення і розширення знань студентів, особливо лексичних. Під час читання студенти отримують завдання знайти у тексті казки певні слова чи словосполучення і визначити їхні значення; знайти і виписати слова чи структури за якоюсь конкретною ознакою; назвати слова, які були використані в певній ситуації, та ін.

2. Функція тренування, мета якої полягає в тому, щоб засвоїти лексико-граматичний матеріал, з одного боку, а з іншого – забезпечити студентам-іноземцям вправління в читанні і використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання викладача, у процесі вільного переказу змісту казки чи в переказі, близькому до тексту.

3. Функція розвитку усного мовлення студентів на основі прочитаного тексту: переказ казки своїми словами, інсценізація окремих епізодів, придумування продовження сюжету тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються в тексті казки тощо.

4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння. Такі завдання спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту народної казки, пошук різних смислових і формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, які допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту [4: 192].

Під час вивчення української мови як іноземної виокремлюють декілька принципів до використання фольклорних текстів в іншомовній аудиторії. Першим важливим принципом відбору є пізнавальна цінність фольклорного тексту, яка визначає його національно-культурне значення [3: 9].

Другим важливим принципом відбору фольклорних текстів є врахування соціально-психологічних, національних особливостей тих, хто вчиться, їхніх зацікавлень, ступеня підготовки до сприйняття літератури.

Об'єктивними характеристиками іноземних студентів є насамперед вік, пов'язаний з життєвим досвідом, соціальною практикою, з характером потреб та зацікавлень [2: 14–15].

Національний характер української народної казки виявляється у її образах і барвистій мові оповіді. Відомо, що казка насичена зміною одних дій іншими, які виявляються якщо не в русі її персонажів, то в їхніх діалогах [6: 108–109].

В іншомовній аудиторії певні ознаки текстів українських народних казок будуть просто незрозумілими через наявність фонові та безеквівалентної лексики, специфічних лише для української мови граматичних і синтаксичних особливостей.

У казках, як і в інших жанрах української літератури, важливим засобом зображення місцевого колориту, специфіки побуту і засобом передачі індивідуального мовлення героїв твору є діалектизми, які можуть бути незрозумілими не лише для іноземця, а й для носія мови. Наприклад, у казці „Ріпка” [9] наявні такі діалектні форми: *рискаль*, я, ч., діал. Заступ (СУМ, Т. 8, С. 539) – „Раз весною взяв дід рискаль...” („Ріпка”, С. 14); *мервиця*, і, ж., діал. Те саме, що мерва – м'ята, терта або зопріла солома (СУМ, Т. 4, С. 674) – „Раз весною дід взяв рискаль та мотику, скопав у городі грядку велику, мервицею попринадив” („Ріпка”, С. 14); *дрібка*, и, ж. діал. Невелика частина, мала кількість чого-небудь (СУМ, Т. 2, С. 413) – „...зробив пальцем дірочку дрібку” („Ріпка”, С. 14); *чівка* и, ж., діал. Чубчик (СУМ, Т. 11, С. 339) – „Торгає дід ріпку за чівку” („Ріпка”, С. 15) та ін. Для того, щоб пояснити значення таких слів, використовують лінгвокраїнознавчий коментар.

Труднощі викликають також групи слів що позначають:

1) назви знарядь праці: *мотика* („Раз весною дід взяв рискаль та мотику...” („Ріпка”, С. 14)), *лопата* („Сідай, Телесіку, на лопату!” („Телесик”, С. 65)), *вила* („Хто з сокирою, хто з вилами...” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 34)), *рогач* („...хто з сокирою, а баби з рогачами” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 34)), *днище* („...та мерщій днище і гребінь на плечі та додому” („Солом'яний бичок”, С. 43)), *гребінь* („...та мерщій днище і гребінь на плечі та додому” („Солом'яний бичок”, С. 43)) та ін.;

2) назви одягу та його елементів: *обшивка* („...торгає баба діда за обшивку...” („Ріпка”, С. 15)), *торочка* („Узяв дід ріпку за чуб..., дочка бабу за торочку...” („Ріпка”, С. 15)), *запаска* („Торгає дід ріпку за чівку, баба діда за обшивку, дочка

бабу за запаску..." („Ріпка", С. 15)), *свита* („Він заліз на дуб та й прикрив їх світою" („Котигорошко", С. 80)) та ін.;

3) назви географічних реалій: *нива* („Ми будемо тягти скибу від дому аж до тієї ниви..." („Котигорошко", С. 71)) та ін.;

4) назви будівель та їхніх частин: *причілок* („От гусеня принесло та й посадило Телесика на причілку знадвору" („Телесик", С. 67)), *темниця* („Забрав їх тоді ледве живих та й закинув до глибокої темниці" („Котигорошко", С. 71)), *комора* („...стоять вони за коморою" („Кривенька качечка", С. 61)) та ін.;

5) назви осіб за родом занять: *майданник* („Дід служив на майдані майданником" („Солом'яний бичок", С. 42)), *чумаки* („Біжить, коли це їде валка чумаків з рибою" („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат", С. 32)) та ін.;

6) назви предметів матеріальної культури: *діжа* („...хазяйка побігла на річку вовка бити і діжу немішену покинула" („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат", С. 34)), *миска* („От раз у неділю баба спекла пиріжків з маком...поскладала в миску" („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат", С. 30)) та ін.

Складною для сприйняття та розуміння може бути маловживана чи застаріла лексика: *од* („Як од баби та од діда втік, так і од тебе втечу" („Колобок", С. 20)), *із'їсти* („Жінка взяла горошинку та із'їла" („Котигорошко", С. 72)), *увиходити* („Увиходить у двір, тоді в будинок, а змія нема..." („Котигорошко", С. 73)), *ізнав* („От ізнав пішов зайчик" („Коза-Дереза", С. 48)), *однести* („Треба, – кажуть, – зерно однести" („Півник і двоє мишенят", С. 26)), *підождати* („Ті підождали, поки вона сховалась у лісі" („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат", С. 30)), *ляяти* („...давай тоді його лисичка ляяти" („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат", С. 31)) та ін.

Емоційне забарвлення слів досягається за допомогою типових словотворчих засобів української мови, суфіксів зі значенням пестливості, здрібнілості або згрублості [12: 213–214]. Суфікси на означення здрібнілості характерні тим, що вони одночасно є носіями певних, більш або менш яскраво виражених, емоційних відтінків у значенні слова. Наприклад, суфікс **-ок-** слугує для позначення назв переважно предметів малого розміру або здрібнілих, рідше істот молодого віку з відтінком пестливості: *синок* („Встають уранці – аж з тієї деревинки та став синок маленький" („Телесик", С. 63)), *бережок* („Гляди ж, сину, як я кликатиму, то пливи до бережка" („Телесик", С. 63)), *голосок* („Скуй мені такий тоненький голосок" („Телесик", С. 65)), *пиріжок* („Це тобі, дідусю, пиріжок, а це мені!" („Телесик", С. 68)), *дубок* („От зайчик злякався, вибіг з хатки, сів під дубком" („Коза-Дереза", С. 47)), *бичок* („Зроби та й зроби мені, діду, солом'яного бичка" („Солом'яний бичок", С. 42)), *бурячок* („А журавель наварив такої-то смачної страви: узяв і м'яса, і картопельки...й бурячків" („Лисиця і журавель", С. 53)), *гличичок* („А журавель наварив такої-то смачної страви...склав у гличичок..." („Лисичка і Журавель", С. 53)), *колосок* („От вже й обмолотив півник колосок..." („Півник і двоє мишенят", С. 26)) та ін.

Слова із суфіксом **-ечк-** теж виражають здрібнілість з відтінком пестливості: *дочечка* („...а в баби дочечка Мінка" („Ріпка", С. 14)), *качечка* („...а в гніздечку качечка сидить" („Кривенька качечка", С. 60)), *веселечко* („Зробіть мені, тату, золотий човник і срібне веселечко" („Телесик", С. 63)), *гніздечко* („От пішли; бере бабка грибки, коли дивиться – у кущику гніздечко" („Кривенька качечка", С. 60)), *овечки* („... я тобі за це цілу отару овечок прижену" („Солом'яний бичок", С. 44)), *пиріжечки* („Вже тепер тісто треба замісити та пиріжечків спекти" („Півник і двоє мишенят", С. 27)) та ін.

Суфікс **-к-** в іменниках жіночого роду виражає відтінки здрібнілості і пестливості: *мишка* („...а в кіці вихованка мишка Сіроманка” („Ріпка”, С. 14)), *ріпка* („...та й посадив ріпку” („Ріпка”, С. 14)), *ніжка* („...і з ніжками, і з ручками буду тебе годувати” („Телесик”, С. 630)), *ручка* („...і з ніжками, і з ручками буду тебе годувати” („Телесик”, С. 63)), *кашка* („А лисичка наварила кашки з молоком” („Лисичка і Журавель”, С. 53)), *річка* („От дід зробив золотий човник і срібнеє веселечко, спустили на річку” („Телесик”, С. 63)) та ін.

Суфікс **-иц’-** не виражає здрібнілості, а надає слову пестливого відтінку: *водиця* („...тільки бігла через грабельку та вхопила водиці крапельку” („Коза-Дерева”, С. 46)). Похідний суфікс **-ичк-** цей відтінок ще більш підсилює: *спідничка* („...узв’язав дід ріпку за чуб...сучка дочку за спідничку...” („Ріпка”, С. 15)), *лисичка* („Біжить та й біжить, зустрічається з лисичкою” („Колобок”, С. 20)), *рукавичка* („Ішов дід лісом...та й загубив дід рукавичку” („Рукавичка”, С. 18)), у множині: *варенички* („Приходять додому, аж у них і варенички зварені” („Кривенька качечка”, С. 60)).

Суфікс **-ик-** служить для позначення назв переважно предметів малого розміру з відтінком пестливості. Уживається з таким самим значенням у назвах предметів та істот: *хвостик* („...кіця сучку за хвостик” („Ріпка”, С. 15)), *кулешик* („Люлі-люлі, Телесіку, наварила кулешику” („Телесик”, С. 63)), *човник* („Зробіть мені, тату, золотий човник...” („Телесик”, С. 63)), *зайчик* („Біжить та й біжить, а на зустріч йому зайчик” („Колобок”, С. 20)), *вовчик* („Аж суне вовчик та й собі до рукавички...” („Рукавичка”, С. 18)), *братик* („Братики мої милі, де ж я вас подіну” („Котигорошко”, С. 71)), *ведмедик* („Як же мені, ведмедику, не плакати...” („Коза-Дерева”, С. 47)), *журавлик* („Приходь, – каже, – журавлику...” („Лисичка і Журавель”, С. 53)) та ін.

Суфікс **-ує’-** надає назвам осіб відтінку пестливості, ніжності: *бабуся* („Ходи, бабуся, не лежи...” („Ріпка”, С. 15)), *дідусь* („Оце тобі, дідусю, пиріжок, а це мені!” („Телесик”, С. 68)) та ін.

Суфікс **-ин-** в іменниках жіночого роду виражає відтінок здрібнілості не дуже відчутно; зате похідний від нього **-инк-** має виразне значення здрібнілості з відтінком пестливості: *деревинка* („Поїдь, діду, в ліс, вирубай там мені деревинку...” („Телесик”, С. 63)), *горошинка* („От одного разу пішла жінка на річку прати, коли ж котиться горошинка по дорозі” („Котигорошко”, С. 72)).

Суфікс **-ц-** в іменниках середнього роду вживається переважно для утворення здрібнених назв предметів: *весельце* („...відпхнув золотий човник срібним весельцем” („Телесик”, С. 60)), *крильце* („От вони нагодували його і напоїли і під крильця насипали пшона” („Телесик”, С. 68)), *борошенце* („Піди у хижку, назмітай борошенця...” („Колобок”, С. 20)), *віконце* („Приходять додому, аж у них і...починочок стоїть на віконці” („Кривенька качечка”, С. 60)), *веретенце* („Зробіть мені, діду, кужілочку й веретенце” („Кривенька качечка”, С. 61)), *м’ясце* („Покочуся, повалюся, Телесикового м’ясяця наївшись” („Телесик”, С. 66)).

Суфікс **-ен’-** широко вживається в іменниках середнього роду для утворення назв малих за віком істот: *гусеня* („Коли це летить одним одне гусеня” („Телесик”, С. 67)); на **-ен’ат-**: *грифенята* („Коли чує – на дубі пишуть грифенята в гнізді” („Котигорошко”, С. 80)), *мишенята* („Жили собі двоє мишенят” („Півник і двоє мишенят”, С. 26)).

Складний суфікс **-атк-** має таке ж значення, як і суфікс **-ен’-**. Ці два суфікси можуть поєднуватися; вони утворюють особливо відчутний відтінок здрібнілості та пестливості: *гусенятко* („Гуся, гуся, гусенятко!” („Телесик”, С. 67)), *крилятко*

(„Візьми мене на крилятко” („Телесик”, С. 67)), *гусятко* („А гусятко ходить по двору” („Телесик”, С. 68)).

Деяким суфіксам, що утворюють іменники з новим значенням, властиві певні елементи емоційного забарвлення з негативним відтінком, проте є низка спеціальних суфіксів для утворення таких відтінків.

Суфікс **-ук-** (**-юк-**) указує на великий розмір названого предмета з відтінком згрублості, при назвах осіб і тварин виражає відтінок зневажливості: *каменюка* („...узяв прив'язав до мотузка каменюку та гукає...” („Котигорошко”, С. 80)) та ін.

Суфікс **-уг-** (**-юг-**) уживається найчастіше у назвах з негативною конотацією і виражає згрублість і зневагу: *вовцюган* („А щоб тобі добра не було, капосний вовцюгане!” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 31)) та ін.

Важливим компонентом казки є імена персонажів, які в іноземній аудиторії будуть важкими для вивчення через наявність словотвірних особливостей. Такими найменуваннями можуть бути як двокомпонентні, так і однокомпонентні сполучення. Імена, які вказують на надзвичайні можливості персонажа складаються з двох основ: метафоризованого дієслова у другій особі однини наказового способу та іменника. Головно, це імена казкових богатирів: *Котигорошко*, *Вернигора*, *Вернидуб* („Котигорошко”).

Традиційні для казок двокомпонентні сполучення, де перший компонент – родова назва тварини, а другий – виражений постійним епітетом іменником-прикладкою. В українських народних казках закріплені традицією такі прізвиська тварин: *Жабка-Скрекотушка* („...а ти хто? Жабка-Скрекотушка” („Рукавичка”, С. 18)), *Зайчик-Побігайчик* („А я Зайчик-Побігайчик” („Рукавичка”, С. 18)), *Вовчик-Братик* („...та я Вовчик-Братик” („Рукавичка”, С. 18)), *Мишка-Шкряботушка* („А хто, хто в тій рукавичці живе? Мишка-Шкряботушка” („Рукавичка”, С. 18)), *Лисичка-Сестричка* („...а я Лисичка-Сестричка” („Рукавичка”, С. 18)), *Ведмідь-Набрід* („...а я Ведмідь-Набрід” („Рукавичка”, С. 19)), *Кабан-Іклан* („...а я Кабан-Іклан” („Рукавичка”, С. 19)), *Коза-Дереза* („Я Коза-Дереза, за три копи куплена...” („Коза-Дереза”, С. 47)), *Рак-Неборак* („...коли це лізе Рак-Неборак та й питається...” („Коза-Дереза”, С. 49)) та ін.

Особливе місце в українських народних казках посідають вигуки і звуконаслідувальні слова, які можуть виражати почуття, емоції, переживання, волю, бажання, наказ, спонукання, тобто у звуковій словесній формі передавати емоційні реакції на навколишню дійсність, на мову і вчинки співбесідника: *е-е* („Е-е, – кажуть, – синку, була в тебе і сестра, і шестеро братів” („Котигорошко”, С. 72)), *ге* („Ге, – кажуть, – людський дух пахне!” („Котигорошко”, С. 73)), *ой* („Ой, півничку! Вже тепер тісто треба замісити...” („Півник і двоє мишенят”, С. 27)); *тупу-тупу* („Тупу-тупу ногами, сколю тебе рогами” („Коза-Дереза”, С. 47)), *трісь* („Ідуть, їдуть, коли це – трісь!” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 31)), *хап* („Ведмідь тоді його хап за бік” („Солом'яний бичок, С. 43)) та ін.

Є вигуки, які слугують засобом звертання до когось, привернення чієїсь уваги. Це апелятивні вигуки [8: 533–534]. Серед них окрему групу становлять слова ввічливості (мовний етикет), що виражають привітання, пробачення, подяку, прощання: „*Добрий день! Доброго здоров'я!*” („Котигорошко”, С. 75); „*Здорові були, хлопці! Здорова, здорова, лисичко-сестричко!*” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 30); „*Здоров, вовчику-брату!*” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 30).

До вигуків відносять і звуконаслідувальні слова, які позбавлені номінативної функції. Ці слова не виражають ні емоцій, ні волевиявлень. Вони лише відтворюють за допомогою окремих звуків чи звукосполучень, які трапляються в живій і неживій

природі: 1) звукові сигнали тварин: *гу-гу-гу* („Коли це тріщать куці, вилазить ведмідь та й собі до рукавички... Гу-гу-гу! Як вас багато!” („Рукавичка”, С. 19)), *гав-гав-гав* („Собачка тоді: „Гав-гав-гав!” („Рукавичка”, С. 19)), *хро-хро-хро!* („Де не взявся, – біжить кабан: Хро-хро-хро! А хто, хто в цій рукавичці живе?” („Рукавичка”, С. 19)); 2) звуки, які утворюють шуми: *гуп, гуп!* („Пішов він у город: гуп, гуп!” („Ріпка”, С. 15)), *балабунц* („...як потягли, як потягли, та й балабунц!” („Ріпка”, С. 15)), *лизь та лизь* („А лисичка як узялася до страви – лизь та лизь гарненько язиком” („Лисичка і Журавель”, С. 53)), *тупу-тупу* („Тупу-тупу ногами, сколю тебе рогами” („Коза-Дереза”, С. 47)), *трісь* („Їдуть, їдуть, коли це – трісь!” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 31)), *дер-дер* („От переночували ту ніч..., аж дер-дер!” („Солом'яний бичок”, С. 45)); 3) особливості за дією: *зирк* („...говорить баба та зирк у вікно” („Телесик”, С. 68)), *гам* („...а лисичка його гам!” („Колобок”, С. 21)), *хап* („Ведмідь тоді його хап за бік” („Солом'яний бичок”, С. 43)).

Особливістю художнього стилю, що виражає специфіку виражальних засобів, призначених для виконання естетичної функції, є повтори в казковому тексті. Різні види лексичного повтору виконують специфічні семантико-стилістичні функції: виділення найістотнішого в описуваних подіях, стилізації часових параметрів розгортання дії чи її сили, вираження психічного стану дійових осіб, емоцій, переживань тощо.

У казці, крім композиційної ролі, повтор виконує також емоційно-експресивну роль підсилення й увиразнення, виділення певних компонентів або й усього висловлення загалом, що споріднює казку з просторічним усно-розмовним мовленням.

Стилістичну своєрідність казкового тексту становить повтор-звертання. Специфічною властивістю звертань є їхня комунікативна поліфункціональність, що зумовлюється конкретною комунікативною ситуацією: *колобок, колобок* („Колобок, колобок, я тебе з'їм” („Колобок”, С. 20), *Телесику, Телесику* („Телесику, Телесику!” („Телесик”, С. 64)), *ковалю, ковалю* („Ковалю, ковалю, скуй мені такий тоненький голосок, як у Телесикової матері!” („Телесик”, С. 65) та ін. Звертання-повтор реалізує особистісне ставлення мовця до адресата. Найбільш типовий у казкових діалогах-репліках повтор звертань – імен людей та „імен” тварин, уведених із позитивним прагматичним потенціалом.

В іноземців певні труднощі можуть виникати і на синтаксичному рівні через наявність повторів окремих конструкцій. Синтаксичний повтор створюється за допомогою кількарязового вживання синтаксем, словосполучень, речень або їхніх частин. Найпоширенішим є повтор предикативної або об'єктної синтаксем: „*Росла дідова ріпка, росла...*” („Ріпка”, С. 14), „*Призволяйся, журавлику, призволяйся, лебедику!*” („Лисичка і журавель”, С. 53), „*Тупцявся вовк, тупцявся коло лисиччиної хатки – не влізе*” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 35), „*Лаяла, його лаяла, а тоді...*” („Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 32) та ін. Також поширені конструкції з повтором звертання та реплік-відповідей. Вони повторюються у тексті по кілька разів і мають певне магічне значення: Тричі дід брав ріпку за чуб („*Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, дочка бабу за торочку*” („Ріпка”, С. 15)), тричі зверталися до качечки („*Онде наша, діва, онде наша Іва, на метаному дворці, на тесаному стовпці. Кужілочка шумить, веретенце дзвенить. Скиньмо по пір'ячку, нехай летить з нами!*” („Кривенька качечка”, С. 61)), тричі качечка відмовляє летіти з табуном („*Не полечу я з вами: як була я в лужку, виломила ніжку, а ви полинули, мене покинули!*” („Кривенька качечка”, С. 61)). Також наявні епізоди, які

повторюються 2 і 5 разів: 2 рази: „Пасись, пасись, бичку, на травиці, поки я мички попряду! Пасись, пасись, бичку, на травиці, поки я мички попряду!” („Солом'яний бичок”, С. 42), 5 разів: „Я Коза-Дереза за три копи куплена, півбока луплена! Тупу-тупу ногами, сколю тебе рогами, ніжками затопчу, хвостиком замету, – тут тобі й смерть!” („Коза-Дереза”, С. 47). Повтори дають змогу краще запам'ятовувати українські слова та приклади їхнього вживання.

Важливим компонентом української народної казки є її зачин і кінцівка. Багато казок обрамлюється цікавими початками: *жили собі* („Жили собі дід та баба” („Телесик”, С. 630, „Колобок”, С. 20), „Жили собі півник і двоє мишенят” („Півник і двоє мишенят”, С. 26)), *жив собі* („Жив собі дід та баба” („Солом'яний бичок”, С. 43)), *був собі* („Був собі один чоловік” („Котигорошко”, С. 71), „Був собі дід та баба” („Кривенька качечка”, С.61)), *були собі* („Були собі дід та баба” („Коза-Дереза”, С. 48, „Лисичка-Сестричка і Вовк-Панібрат”, С. 30), „Були собі лисичка і журавель” („Лисичка і журавель”, С. 52)). Мета таких зачинів – заінтригувати слухачів, викликати в них зацікавлення до слухання. Завдання читача – знайти для цього відповідні інтонації. Казкам властиві своєрідні кінцівки („От вам казочка, а мені бубликів в'язочка” („Телесик”, С. 68)).

Одним із важливих завдань під час підготовки до навчання читати фольклорні тексти є розроблення системи передтекстових і післятекстових завдань. Ця система враховує особливості читання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності, а також характер пропонованих текстів – фольклорних.

Передтекстові завдання спрямовані на моделювання фонових знань, необхідних і достатніх для рецепції конкретного тексту, на усунення смислових і мовних труднощів його розуміння і одночасно на формування навичок і умінь читання, вироблення „стратегії розуміння”. У них враховують лексико-граматичні, структурно-смислові, лінгвостилістичні і лінгвокраїнознавчі особливості читання тексту [5: 97]. До передтекстових завдань належать такі: 1) *дайте визначення поняттю „казка”*; 2) *назвіть українські народні казки, які вам відомі*; 3) *в українських народних казках головними персонажами часто є звірі. А які звірі – герої ваших казок?* 4) *для українських народних казок характерні такі початки: Жили собі..., жили були..., був собі.... А як традиційно розпочинаються казки у вас?* 5) *назвіть казки, популярні у вашій країні.*

Передтекстові завдання спрямовані на те, щоб навчити студентів різноманітних прийомів мовленнєвої здогадки: уміння розуміти значення слів на основі словотворчих моделей, уміння розуміти слово в контексті та ін. Ці вміння сприяють розширенню потенційного словника, який необхідний під час читання текстів, особливо народних казок.

У системі передтекстових завдань важлива роль належить комунікативній спрямованості. Вони полегшують розуміння, стимулюючи мисленнєву діяльність студентів, створюють умови для прогнозування змісту тексту [3: 69–70].

Інтерпретація фольклорного тексту – складний процес, який включає в себе дії сприйняття, розуміння письмового/усного тексту та його елементів, а також здатність висловлювати думку письмово або усно. У зв'язку з цим вона може виконувати функцію засобу розвитку й удосконалення вмінь як у рецептивних, так і в продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Існують різні види інтерпретації тексту, які можна використовувати під час навчання іншомовного мовлення на всіх етапах [1: 276].

Найбільш успішно в процесі інтерпретації можна використовувати заголовок. Він вміщує інформацію про текст, про його художній код і про можливу інтерпретацію. Заголовок можна використовувати на всіх етапах навчання іноземної мови, виконуючи такі завдання:

1) *прочитайте заголовок казки, висловіть думку, де відбуваються події, про які йдеться в тексті;*

2) *прочитайте заголовок казки. Як ви думаєте, в який час відбуваються події в тексті?*

3) *прочитайте заголовок тексту казки і скажіть, про що чи про кого, на вашу думку, буде йти мова в тексті;*

4) *напишіть своє оповідання, яке могло б мати такий заголовок та ін.*

Післятекстові завдання призначені для перевірки розуміння прочитаного, для контролю за ступенем сформованості вмінь читання і можливого використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності. До післятекстових вправ можна зарахувати такі: 1) *запропонуйте назву казки, яка, на вашу думку, передає основний зміст тексту;* 2) *прочитайте абзац і підкресліть слова, які не стосуються тексту;* 3) *опишіть риси характеру головних героїв казки;* 4) *об'єднайте слова у реченнях за допомогою сполучників і/ї/та та ін.*

Внаслідок того, що фольклорний текст містить великий обсяг граматичних явищ, лексичних одиниць, значний культурологічний матеріал, він здатний різноманітно інформувати іноземних студентів. Фольклорний текст стає тим своєрідним інструментом, за допомогою якого студенти пізнають не лише чужу мову, а й незнайому культуру [10: 43].

Аналіз текстів українських народних казок свідчить про надзвичайну різноманітність казкового народного мовлення. Своєрідність казки як жанру виявляється на рівні її мовного оформлення (використання лексичних одиниць, словотворчих засобів, синтаксичних конструкцій тощо) та розмаїття форм вираження експресії, властиве усім значущим одиницям мови, що заохочує студентів до активного вивчення їхньої функціональної багатоманітності.

Мова казки, як особливий функціональний різновид розповідного типу мовлення, передусім знайомить студентів у невимушеній формі з побутом, особливостями національного характеру і реаліями культури народу, мову якого вони вивчають, створює у студентів-іноземців позитивне ставлення до таких реалій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Воронкова Н. Возможности застосування різних видів інтерпретації художнього тексту при навчанні іноземній мові / Н. Воронкова // Наукові записки. Серія : філологічні науки. – 2010. – Вип. 89(2). – С. 274–279.
2. Журавлева Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. язык, 1988. – 152 с.
3. Журавлева Л. С. Использование художественных текстов для обучения чтению / Л. С. Журавлева, Э. А. Исаева // Текст в преподавании русского языка студентам-иностранцам на подготовительном факультете : сб. научн. трудов. – Москва : Изд-во РУДН, 1983. – 114 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / [Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др.]. – Минск : Вышш. школа, 2000. – 522 с.

6. Потапенко О. І. Шкільний словник з українознавства / О. І. Потапенко, В. І. Кузьменко. – К. : Укр. письменник, 1995. – 291 с.
7. Словник української мови : в 11 т. / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наук. думка, 1971–1980. – Т. I–XI.
8. Сучасна українська літературна мова : Морфологія / [за ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наукова думка, 1969. – 583 с.
9. Українські народні казки / [упоряд. тексту Л. Ф. Дунаєвської]. – К. : Веселка, 1990. – 271 с.
10. Филимонова Н. Ю. Художественный текст в иноязычной аудитории / Н. Ю. Филимонова. – Волгоград : Перемена, 2004. – 111 с.
11. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної / С. Шевченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 219–221.
12. Ющук І. П. Сучасна українська мова / І. П. Ющук. – К. : Либідь, 2004. – 640 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 15.02.2013
прийнята до друку 10.02.2013*

THE UKRAINIAN FAIRYTALE AS AN OBJECT OF STUDY BY A FOREIGN AUDIENCE

Ivanna Fetsko

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: ivanka_fly@ukr.net*

The article examines the use of Ukrainian folk tales as teaching material during lessons of Ukrainian as a foreign language. The national-cultural distinctives of fairytales are identified, and texts are particularly analysed from a lexical and grammatical perspective. The article indicates difficulties, which will arise as foreign students study texts of Ukrainian fairytales. It also suggests exercises to use both before and after studying the texts.

Key words: text of Ukrainian folk tales, Ukrainian as a foreign language, national-cultural specificity, linguistic and vocal difficulties, types of exercises.

УКРАИНСКАЯ СКАЗКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Иванна Фецко

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032239 43 55
эл. почта: ivanka_fly@ukr.net*

Рассмотрены тексты украинских народных сказок как учебный материал на занятиях по украинскому языку как иностранному. Отражена национально-культурная специфика сказок, в частности, проанализированы особенности текстов на лексическом и грамматическом уровне. Указаны трудности, которые могут возникать в иностранных студентов при изучении текстов украинских сказок. Предложены типы упражнений для предтекстовой и послетекстовой работы.

Ключевые слова: текст украинской народной сказки, украинский язык как иностранный, национально-культурная специфика, языковые и речевые трудности, типы упражнений.

УДК: 378+811.161.2+376.68+659.123

АНАЛІЗ УКРАЇНОМОВНИХ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ РЕКЛАМИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Аліна Ісаєнко

*Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського,
кафедра української філології і методики навчання фахових дисциплін,
вул. Старопортофранківська, 36, кімн. 20, 65020 Одеса, Україна,
тел.: 097 207 49 24
ел. пошта: blakina.kvitka@yandex.ua*

Обґрунтовано можливість використання креолізованих рекламних текстів як навчального матеріалу під час викладання української мови як іноземної, запропоновано варіанти вправ, заснованих на аналітичному опрацюванні текстів реклами.

Ключові слова: креолізований рекламний текст, українська мова як іноземна, словниковий запас, мовленнєва адаптація іноземців.

Реалії нашого сьогодення засвідчують перехід від гасельного оволодіння українською мовою до практичного введення її в усі сфери суспільного життя. Поступово, хоча час від часу і дещо уповільнене, запровадження державної мови в політичне, ділове, економічне спілкування потребує знання української мови від усіх, хто пов'язує свою долю – особисту чи бізнесову – з Україною. Це спричиняє необхідність оптимізувати процес викладання української мови як іноземної на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів освіти техніко-економічного, природничого і гуманітарного профілів. У цих вишах, як відомо, опановують мову студенти-іноземці, далекі від філології, вивчають, так би мовити, з необхідності. Завдання викладача за таких умов – по-перше, зробити цю необхідність свідомою, а по-друге, в найкоротший термін сформувати відповідні комунікативно-мовленнєві вміння і навички.

Сучасний стан методики викладання української мови як іноземної свідчить про те, що процес навчання іноземних студентів потребує нових підходів з огляду на реалії сьогодення. Головним залишається необхідність створити сприятливі умови для розвитку мовленнєвих умінь і навичок, комунікативних здібностей студентів-іноземців, подолання ними культурного бар'єру через прилучення до культури народу, мову якого вони вивчають. Нині посилився інтерес педагогів-практиків і науковців до оновлення форм і методів навчання іноземців в українських вишах, формування вторинної мовної особистості студентів-іноземців, створення в процесі навчання таких ситуацій реального спілкування, за яких засвоєння мови буде найефективнішим. В Україні й Росії проблему активізації функції спілкування в іноземних студентів досліджують такі вчені, як Н. Б. Булгакова, А. С. Крайнова, Л. О. Куришева, Квон Сун Ман, Л. О. Левчук, Л. Т. Мазітова, О. В. Малихін, Н. К. Маяцька, Л. І. Рибаченко, В. І. Тарасенко та ін. З огляду на те, що процес спілкування містить і вербальний, і невербальний компоненти, а на оволодіння нерідною мовою величезний вплив має осягнення культури носіїв цієї мови, то ймовірно є те, що

оптимізувати навчальний процес стає можливим за допомогою осмислення саме таких мовних явищ, які несуть на собі відбиток культури.

Одним з головних завдань методики викладання української мови як іноземної є формування у студентів не лише навчальних, а й позанавчальних мотивів й інтересу до мови. А це значним чином пов'язано зі зверненням до автентичних текстів. Відомо, що серед усього розмаїття таких текстів саме рекламний текст є тією царинною, де переплітаються елементи суспільних і лінгвістичних явищ. Для іноземців різнобічний аналіз рекламного тексту може слугувати своєрідним ключем як до освоєння мовних явищ, так і для орієнтації в мовно-культурному просторі, можливість зануритися в природне мовленнєве середовище.

Мета наукової розвідки полягає в аналізі креолізованих рекламних текстів у трьох аспектах мовленнєвої адаптації: засвоєнні мовних норм, ознайомленні з культурою носія мови, яка вивчається, збагаченні словникового запасу іномовців.

Аналізуючи місце рекламного тексту в лінгвістиці й методиці викладання мови, О. В. Гусева підкреслює: „З точки зору методики викладання іноземних мов рекламний текст також має величезний інтерес. Це автентичний документ, використання якого в навчальному процесі сприяє формуванню комунікативної компетенції... ці автентичні тексти здатні віддзеркалювати сучасне життя суспільства, його матеріальні і духовні цінності й презентувати мову як найновіший елемент культури” [2: 170]. На нашу думку, цінність рекламного тексту визначається його лаконічною мовною формою, що повністю розкриває ідею, задум і зміст, закладені в рекламі. Крім того, мовні особливості рекламного тексту дають можливість урахувати їх в „аспектному навчанні мови в умовах мовного середовища: під час навчання лексики, граматики, фонетики” [5: 187].

Нашу увагу привернули креолізовані рекламні тексти, адже вони надають значно ширші можливості роботи з текстом для мовленнєвої адаптації іноземних студентів. Проблема креолізованого тексту як семіотично ускладненої нетрадиційної, полікодової лінгвістичної одиниці розглядалася в дослідженнях таких учених, як О. Є. Анісімова, В. М. Березін, Л. С. Большіянова, Н. С. Валгіна, І. В. Вашуніна, Л. А. Головіна, Г. Ю. Зенкова, О. Л. Каменська, І. А. Кольцов, В. М. Ключанов, Н. В. Месхішвілі, Ю. О. Сорокін, Є. Ф. Тарасов тощо. Креолізовані тексти мають цілу низку переваг для здійснення лінгвометодичного аналізу. Насамперед вони характеризуються **цілісністю**. „Цілісність креолізованого рекламного тексту проявляється в узгодженні вербального й іконічного компонентів і простежується на змістовому, змістово-мовному, змістово-композиційному рівнях” [6: 149]. Для іноземців перший рівень сприйняття креолізованого тексту полягатиме в орієнтації на іконічну його частину, яка стане підставою для розуміння вербальної частини. Текст і зображення взаємодіють, утворюючи один багатоплановий знак, який вводить до контексту одразу декілька значень. Отже, сприйняття й аналіз таких текстів дає змогу розширити і можливості декодування закладеної в тексті інформації, а це, звісно, важливо саме для вторинних носіїв мови. Креолізовані тексти характеризуються й **багатоплановістю змісту**, розуміння і декодування якого наближає до мови, яку вивчають іноземні студенти. Якщо, як уважають окремі дослідники, для первинного носія мови іконічний компонент тексту може зменшити якість інтерпретації змісту його вербальної частини, то інші стверджують, що перебудова смислового коду навпаки, скерована на розширення концептуального поля, збільшує можливості інтерпретації тексту. Суттєвою характеристикою креолізованих рекламних текстів є їхня **лаконічність**, згорнутість, що полегшує

сприйняття і робить цікавою роботу з ними, бо текст саме невеликого обсягу можна проаналізувати досконало, практично не ризикуючи щось випустити з поля зору. Важливо також зазначити і **доступність** таких текстів завдяки їхній широкій розповсюдженості. База креолізованих рекламних текстів перебуває в тісному зв'язку із сучасністю. Звідси впливає ще одна важлива лінгводидактична риса креолізованих текстів – **соціокультурний характер** повідомлень, тобто постійне відображення загальновідомих реалій сучасного суспільства.

Мовленнєва адаптація студентів, які є об'єктами формування вторинної мовної особистості під час оволодіння нерідною мовою, на наш погляд, містить такі аспекти:

- увиразнення, збагачення і розширення словникового запасу (активного й пасивного лексику);

- збільшення бази фонових знань (культурологічний аспект), по-перше, для адекватного тлумачення кожного конкретного іншомовного висловлювання, по-друге, для накопичення культурологічних відомостей для подальшого вдосконалення орієнтації в іномовному дискурсі;

- набуття знань про граматичні особливості мови, творення усного й писемного висловлювання, формування практичних граматичних навичок;

- засвоєння й практична реалізація мовних норм (акцентуаційних, орфоепічних, орфографічних, лексичних, синтаксичних, стилістичних) під час побудови усного й письмового висловлювання.

Проілюструємо наведені теоретичні положення прикладами.

Цікавою як у методичному, так і в лінгвістичному плані є триада текстів реклами продукції торгової марки MaxFactor. Перший текст є рекламою тональної основи: „Я досягла досконалості. Твій образ – твоя точка зору”, два інших – це реклама туші для вій: „Я довершую класичний стиль. Твій образ – твоя точка зору”; „Я граю, щоб перемогти. Твій образ – твоя точка зору”. Усі три тексти в сукупності служать підґрунтям для роботи з граматичним матеріалом, ілюструючи категорії часу і виду дієслів. Їх взаємопов'язаність в одному стильовому й мовному ключі сприяє цілісному сприйняттю граматичних категорій української мови. Бачимо, що в першому випадку дієслово має форму минулого часу, у другому – теперішнього, у третьому – поряд із дієсловом теперішнього часу використано дієслово у формі інфінітива (напевне, цей текст є найцікавішим з трьох, бо в одному реченні використано одразу дві форми дієслова). Так само і категорія виду певним чином виявляє себе саме в комплексному сприйманні всіх трьох текстів. Порівнюючи перші два тексти, бачимо, що у них дієслова *досягла* і *довершую* мають різні часові форми: в першому випадку це дієслово минулого часу доконаного виду, у другому – недоконаного виду, бо стоїть у теперішньому часі. Працюючи над цими текстами, акцентуємо на тому, що вид дієслова завжди недоконаний, якщо дієслово має форму теперішнього часу, а рід встановлюємо лише в дієсловах минулого часу (перший рекламний текст). До того ж, звертаємо увагу на наявність суфікса *-л-*, який притаманний саме дієсловам минулого часу, а закінчення *-а* вказує на форму жіночого роду. Саме тут простежуємо додаткові можливості невербального компонента. Так, фото жінки на кожному з текстів допомагає співвіднести форму присудка із жіночим родом.

Для роботи з такими текстами пропонуємо варіанти завдань:

Завдання 1. За зразком кожного дієслова з тексту доберіть інші дієслова в тому ж часі, виді.

Завдання 2. Змініть дієслово **досягла** таким, щоб воно стосувалося дії чоловіка, групи осіб, неістоти.

Завдання 3. Перебудуйте речення таким чином, щоб дієслова в них набули значення дії:

- а) яка відбувається зараз;
- б) яка вже відбулася;
- в) яка відбудеться потім і буде завершеною;
- г) яка відбудеться потім, але не завершиться.

Цінним ілюстративно-дидактичним матеріалом слугують подібні тексти і для опанування синтаксичних конструкцій, в цьому випадку – простих речень (перший і другий плакати). Тексти-слогани – прості додаткові можливості, не обтяжені другорядними членами речення, в яких легко визначити граматичну основу, причому знову ж таки звертаючись до іконічних компонентів рекламного плакату, тобто до підмета *Я*. Це слово варто увиразнити кольором і розміром шрифту, що допомагає бачити суб'єкт дії. Присудки мають різні часових формах, і це одразу ж доводить здатність присудка змінювати свої граматичні ознаки. Роглядаючи складні речення, скористаємося третім плакатом, слоган на якому демонструє складнопідрядне речення. Під час аналізу цього речення доцільно скласти його схему, поставити питання від головної частини речення до підрядної, з'ясувати сутність смислових і граматичних зв'язків між ними. Звернімо також увагу на припис до всіх трьох текстів „*Твій образ – твоя точка зору*”. Це цікавий приклад для ілюстрації способів вираження підмета і присудка в реченні. Якщо самі слогани на кожному плакаті були класичним варіантом вираження підмета й присудка (підмет виражений займенником, присудок – дієсловом), то в цьому випадку підмет виражений іменником, а присудок синтаксично нерозкладним іменниковим словосполученням. Спираючись на цей текст, можна запропонувати студентам простежити перебудову речення таким чином, щоб у двох реченнях з самим змістом присудок містив різні відмінкові форми, наприклад:

Твій образ – твоя точка зору = Твій образ є твоєю точкою зору

Після цього можна пропонуємо студентам складати подібні за структурою речення, перебудувати їх за зразком. Якщо зважати на те, що обговорення цих рекламних текстів відбувається під опрацювання тематичної групи слів „Косметика”, то речення можна запропонувати скласти саме в межах цієї теми, наприклад:

<i>Губна помада – ефективно зволоження.</i>	=	<i>Губна помада сприяє ефективному зволоженню.</i>
<i>Тональний крем – мій захист від сонця.</i>	=	<i>Тональний крем захищає мене від сонця. Тональний крем є моїм захистом від сонця.</i>
<i>Натуральний шампунь – здорове волосся.</i>	=	<i>Натуральний шампунь робить волосся здоровим.</i>

Завдяки таким завданням плавним і вмотивованим виглядає перехід до словникової роботи. Різноманітність змісту рекламних текстів, їх зв'язок практично з усіма сферами суспільного життя дає змогу виділяти тематичні блоки, де кожен рекламний слугує розширенню активного чи пасивного лексику іноземця. Звертаючись до наведених текстів, ми бачимо, що їх можна використати або як основу, або як пропедевтичний матеріал для складання тезаурусу „Косметичні

засоби. Засоби догляду за тілом”. Рекламний текст „Чистота, що вражає. Легкий догляд за мийками Blanco”, зрозуміло, стане в пригоді під час укладання тезаурусу „Побут. Кухня”, а слова зі слогану реклами памперсів Pampers „5 зірок” захисту для Вашого малюка” поповнить базу слів за темою „Дитина. Дитинство. Догляд за дитиною”.

Кожну велику тему (тезаурус) доцільно розподілити на смислові підтеми. Наприклад, тематичний розділ „Побут” можна умовно поділити на такі підрозділи: „Меблі”, „Сантехніка”, „Побутові засоби догляду”, „Дизайн приміщення”, „Побутові дрібниці”, „Побутова техніка” тощо. Під час аналізу рекламних текстів одним із завдань для студентів є розподіл нових слів (після з’ясування їхнього значення) за тематичними блоками. Наголосимо, що тут знову неабияку роль відіграє іконічна частина кожного креолізованого рекламного тексту. Зображення допомагає швидше внести нову засвоювану лексему до потрібного блоку, дібрати інші лексеми. Іконічний компонент тексту рекламного плакату наштовхує на відповідний асоціативний ряд.

Кожний рекламний текст можна вивчати з іншого ракурсу, наприклад, за належністю наявних у ньому лексем до частин мови. Блоки „Самостійні частини мови” і „Службові частини мови”, які поділено на підблоки „Іменник”, „Прикметник”, „Займенник” тощо, розширюватимуться з кожним новим аналізованим рекламним текстом. Тут, звісно, спостерігаємо тісний зв’язок лексики з граматику, бо саме акцентування уваги на граматичних особливостях кожної частини мови допоможе студентів-іноземцям зорієнтуватися під час їхньої класифікації. Доцільно використовувати запитаннями, які прикріплюємо спочатку на малюнок, а потім на слово, яке з ним безпосередньо пов’язане. Усе це пришвидшує запам’ятовування нових слів. Після роботи безпосередньо над текстом знову пропонуємо зафіксувати асоціативний понятійний ряд, який виникає в реципієнтів під час роботи над запропонованим текстом.

Аналіз лексичного наповнення рекламних текстів можливо поєднати з побудовою системи накопичення лексем таким чином, щоб передовсім у тезаурусах фіксувати слова, які запозичені українською мовою з інших мов і які іноземці сприймають легше, наприклад: *продукт, пудра, парфум, школа, текст, діалог, тема, стрес, класичний, стиль, бути стильним*. Далі поступово переходити до складання словника питомої української лексики, наприклад: *чистота, малюк, мийка, догляд, перемогти, грати, образ*. Згодом після опрацювання певного масиву рекламних плакатів одним із завдань словникової роботи з текстами реклами може бути співвіднесення іконічних компонентів рекламних текстів з вербальними фрагментами, наприклад:

Завдання 1. Доберіть малюнок (фото) до тексту.

Зображення	Тексти
<i>Жінка з довгим волоссям, на яке падає велика краплина вологи</i>	<i>SPA-зволоження для вашого волосся. Щодня</i>
<i>Крилата жінка зі здивованим обличчям в білому одязі, яка стоїть біля білої мийки</i>	<i>Чистота, що вражає. Легкий догляд за мийками Blanco</i>
<i>Усміхнена жінка із білосніжними рівними зубами</i>	<i>Стоматофит – це здорові ясна і свіжий подих</i>

Завдання 2. Доберіть текст до малюнку.

Завдання 3. Доберіть ключові слова до запропонованого малюнку (фото) відповідно до сфери (теми), з якою асоціюють зображене на малюнку.

Для цього завдання необхідно дібрати фото з яскраво означеною сферою, наприклад, зображення тюрника зубної пасти, або пральної машини, або радісного малюка, який сидить біля тарілки з дитячою кашею.

Звертаючи увагу на роль іконічної частини для сприймання рекламного тексту, бачимо, що під час виконання вказаних завдань важливим є саме зображення, яке орієнтує мовця на добір доречних лексем, сприяє активізації в пам'яті раніше засвоєних слів, скеровує адекватні асоціації. У межах словникової роботи пропонуємо завдання, пов'язані з конструюванням тексту із наведених лексем, наприклад:

Завдання 1. Складіть текст реклами засобу для прання, використовуючи слова з довідки.

Довідка: Пральний, концентрований, ніж, порошок, у 2 рази, більш, Ariel.

Поступово, ускладнюючи завдання, можна ввести до переліку лексеми, які не стосуються тексту і які потрібно відкинути як зайві під час його складання, наприклад:

Завдання 1. Складіть текст реклами засобу для прання, добираючи із довідки потрібні слова.

Довідка: Чистота, зморшки, глибина, пральний, малюком, концентрований, ніж, порошок, у 2 рази, більш, стрес, Ariel, під контролем, догляд.

Як відомо, М. І. Жинкін, окреслюючи деякі шляхи формування іншомовного мовлення, наголошував, що це є пізнавальний процес, оскільки „добір слів здійснюється з допомогою інтелектуальних операцій”, і припускав, що „існує спеціальна зона, яка пов'язує блоки інтелекту й мовлення” [3: 151]. Важливу роль у формуванні лексичної україномовної компетенції студентів-іноземців відіграє робота над багатозначними словами. Явище полісемії одночасно і збагачує мовлення, і ускладнює його, адже носієві іншої мови важко одразу навчитися адекватно розрізняти пряме і переносне значення слів і правильно вживати їх у різноманітних ситуаціях спілкування. Добираючи рекламні тексти для аналізу, слід виокремити серед них такі, в яких лексеми мають різний смисл, репрезентуючи, наприклад, явище мовної гри, або в різних контекстах із декількох значень реалізують одне. Опрацьовуючи сукупність таких текстів, важливо докладно визначати кожне з наявних значень багатозначних слів, щоб надалі іншомовні комуніканти спромоглися уникнути недоречного слововживання. Наприклад, рекламним слоганом Одеської національної академії харчових технологій є гасло „Оберіть професію зі смаком!”. Цей рекламний текст є яскравою ілюстрацією явища мовної гри, щоправда, саме як слоган вишу харчових технологій. Аналізуючи разом зі студентами слово *смак*, з'ясуємо, що воно має такі значення: „1. Одне з п'яти зовнішніх чуттів, що виникає в людини й тварини при подразненні слизової оболонки язика харчовими та деякими нехарчовими речовинами; якість, властивість їжі й питва, що відчувається під час їх вживання. 2. Розвинуте почуття прекрасного, здатність до естетичної оцінки. 3. Схильність, любов до чого-небудь, зацікавлення чимсь; уподобання” [8: 392]. Можна додати, що слово *смак* входить до складу фразеологізмів *знати (мати, тямити) смак* – добре розбиратися в чому-небудь, розумітися на чомусь; любити що-небудь); *знаходити (знайти, находити, найти) смак у кому / чому* – відчувати інтерес до кого-, чого-небудь); *ввіходити (ввійти) в смак* – починати відчувати

задоволення від чого-небудь, виявляти дедалі більший інтерес до чогось. Відповідно до окреслених значень необхідно роз'яснити подвійне значення цього слова в наведеному слогані. По-перше, йдеться про вибір професії відповідно до вподобань, по-друге, харчові технології безпосередньо пов'язані з поняттям *смак* як реакцією язика на харчові продукти, по-третє, слоган закликає до активізації естетичних почуттів у ставленні до професій, пов'язаних із харчовими технологіями, таким чином надаючи привабливості пропонованій освітній послугі.

Звертаючись до соціокультурного аспекту аналізу україномовних креолізованих текстів реклами, необхідно зазначити, що реклама передбачає наявність спільних асоціацій в адресанта й адресата, якщо обидва є виразниками однієї культури, володіють тими самими фоновими знаннями. Отож, при всій складності первинного сприйняття іноземцями окремих текстів реклами, які ґрунтуються на історичних цінностях, алюзіях, натяках, алегоріях, мовній грі, вони одночасно сприяють кращому зануренню в особливості національної культури, культурні традиції носіїв мови, яка вивчається.

Продемонструвати потенційні можливості ознайомлення студентів-іноземців з культурними приладами українців можна на прикладі креолізованого рекламного тексту „**Батьківський контроль**”, у якому оператор мобільного зв'язку „Київстар” запропонує свою послугу користувачам. На плакаті зображено темне приміщення, а в ньому – дитину із розгубленим обличчям, яка не відводить шокованого погляду від екрану мобільного телефону, який тримає в руках. На задньому плані зображено темні тіні, які, очевидно, символізують дитячі страхи. Іконічну частину плакату супроводжують приписи: *захистить дитину від темного боку Інтернету, безкоштовна послуга „Батьківський контроль”, безпечний Інтернет, „Київстар. З думкою про вас*”. Пояснюючи студентам особливості цього тексту, зосереджуємо увагу на тому, що цей текст спирається на культурну норму українського суспільства – турботу батьків про морально-етичну й інформаційну безпеку дитини, захист її від потенційно небезпечних реалій дійсності. Одночасно текст відтворює відомі не лише для української дійсності реалії, оскільки користування мережею Інтернет в мобільному форматі є розповсюдженим у будь-якому суспільстві.

Незаперечним показником залучення студентів-іноземців до культури української спільноти й усвідомлення життєвої ідеології соціуму є осягнення ними національно-прецедентних феноменів, тобто таких, що становлять „левний текст, зображення чи мелодію, які відомі певній спільноті; для нагадування (використання) їх достатньо цитати, алюзії, натяку. Прецедентні конструкції досить часто використовуються мовцями в повсякденному житті” [9: 1]. Для того, щоб розуміти нюанси осягнення інакшої культури, студент-іноземець повинен збагнути зміст прецедентних висловів. Наприклад, рекламу полівітамінного препарату для вагітних жінок „Елевіт”. На плакаті в центрі зображено немовля. Стрілки від зображення немовляти ведуть до приписів: *оченята від мами, щічки від тата, губки від бабусі*. Останній припис *а про здоров'я потурбується „Елевіт”* веде до зображення самого препарату. Студенту-іноземцеві важко було б зрозуміти значення приписів (і взагалі таких висловлювань) без знання характерної риси українців: шукати у своїх дітях власні риси і стверджувати, що та або інша риса обличчя чи характеру успадкована від когось з родичів.

Підсумовуючи зазначене, доходимо таких висновків: значний інтерес для методики навчання української мови як іноземної становлять дослідження саме креолізованих рекламних текстів, оскільки вони є найбільш динамічними і

пристосованими для навчальних цілей, посідають вагомe місце в засобах масової інформації. Завдяки лінгвометодичному аналізу таких текстів можна ознайомлювати студентів-іноземців з українською матеріальною і духовною культурою, швидше адаптувати їх до сприйняття інакшої лінгвокультурної спільноти. Такі тексти є наближеними до реальних ситуацій спілкування, що вкрай необхідно студентам-іноземцям для занурення у мовленнєве середовище країни, мову якої вони вивчають. Цінність таких текстів полягає ще й в тому, що поєднання вербальних і невербальних кодів під час креолізації позитивно впливає на процес сприйняття інформації, поглиблює і вдосконалює його, а отже, впливає на ефективність оволодіння природною мовою. Креолізовані тексти україномовної реклами є зручним, містким і перспективним матеріалом для:

- опанування студентами-іноземцями норм сучасної української літературної мови;
- постійного поповнення їхнього активного і пасивного словникового запасу лексику практично з усіх сфер суспільного життя;
- ознайомлення іноземних студентів із реаліями сучасного українського суспільства, його традиціями, історичними цінностями, особливостями національної культури;
- створення ситуацій реального спілкування, в яких вони мають можливість реалізувати свої фонові культурологічні знання, практично застосувати знання граматики української мови.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у створенні системи завдань з різноаспектного аналізу навчальних рекламних текстів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – С.130–135
2. Гусева Е. В. Рекламный текст в лингвистике и методике преподавания / Е. В. Гусева // Академический вестник. – Тюмень: Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права, 2007. – № 1. – С. 168–173.
3. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Избр. труды. Язык – Речь – Творчество. – М., 1998. – С. 146–163.
4. Мединська Н. М. Текст як засіб формування мовної особистості [Електронний ресурс] / Н. М. Мединська // Нова педагогічна думка. – 2011. – № 3. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Npd/2011_3/medins.pdf.
5. Могучева И. Г. Рекламный текст как компонент содержания обучения РКИ в англоязычной аудитории / И. Г. Могучев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 9. – Вып. 29. – С. 186–189.
6. Мощева С. В. Креолизованный рекламный текст / С. В. Мощева // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. – 2007. – № 2. – С. 148–151.
7. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
8. Словник української мови: в 11 т. – Т. 9. – К.: Наук. думка, 1978. – С. 392–393.
9. http://uk.wikipedia.org/wiki/Прецедентний_текст (Назва з екрану)

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 15.02.2013
прийнята до друку 19.02.2013

**AN ANALYSIS OF UKRAINIAN CREOLIZED ADVERTISEMENT TEXTS
IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE SETTING****Alina Isaenko**

*Konstantyn Ushynski Southern National Pedagogical University,
Department of Ukrainian Philology and Methodology of Teaching Professional Disciplines,
36 Staroportofrankovska Str., room 20, 65020 Odessa, Ukraine,
phone: 097 207 49 24
e-mail: blakitna.kvitka @ yandex.ua*

The article considers the possibilities of using creolized advertising texts as training material while teaching Ukrainian as a foreign language. It provides variants of exercises based on the analytical examination of advertisement text.

Key words: creolized advertising text, Ukrainian as a foreign language, lexicon, speech adaptation by foreigners.

**АНАЛИЗ УКРАИНОЯЗЫЧНЫХ КРЕАЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ
РЕКЛАМЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ****Алина Исаенко**

*Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
кафедра украинской филологии и методики обучения профессиональных дисциплин,
вул. Старопортофранковская, 36, комн. 20, 65020 Одесса, Украина,
тел.: 097 207 49 24
эл. почта: blakitna.kvitka@yandex.ua*

Обоснованы возможности использования креолизованных рекламных текстов как учебного материала при изучении украинского языка как иностранного, предложены варианты упражнений, основанных на аналитической обработке текстов рекламы.

Ключевые слова: креолизованный рекламный текст, украинский язык как иностранный, словарный запас, речевая адаптация иностранцев.

УДК 811.161.2'243

РОЛЬ СУБТИТРІВ У ФОРМАЛЬНИХ І НЕФОРМАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ

Віра Маковська

*Ернст-Моріц-Ардт Університет,
кафедра східно- та західнослов'янської філології,
Домштрассе, 9-10, 17489 Грайфсвальд, Німеччина,
ел. пошта: makovska@uni-greifswald.de*

Заторкнуто проблему мовного трансферу за допомогою субтитрів. Увагу зосереджено на ролі субтитрів у формальних і неформальних навчальних контекстах. Розглянуто проект Комісії Європейського Союзу та його релевантність у процесі вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: мовний трансфер, інтралінгвальні та інтерлінгвальні субтитри, формальні та неформальні навчальні контексти

У документах Європейської комісії, опублікованих впродовж 2003-2008 років, було задекларовано концепцію мовного та культурного розмаїття й багатомовності. Серед основних заходів щодо сприяння практиці багатомовності важливу роль відіграє підтримка вивчення іноземних мов та мовного розмаїття, сприяння багатомовності у сфері економіки, а також можливість доступу громадян до законодавчих документів та інформаційних процесів Європейського Союзу їх рідною мовою [1]. В офіційному повідомленні „Багатомовність – козирна карта Європи і спільне зобов'язання” [4] (вересень 2008 року) було підкреслено роль медіа як потенційного джерела для вивчення іноземних мов у неформальних навчальних контекстах¹. У зв'язку з цим у травні 2010 року Європейською Комісією було ініційовано дослідницький проект, який мав на меті аналіз такого явища як субтитри і дослідження їх ефективної ролі у процесі вивчення та засвоєння іноземної мови. Результати цього дослідження заслуговують на особливу увагу не лише у контексті європейської політики багатомовності, яка все ще чекає на глибоку рефлексію з боку українських фахівців, але й з перспективи викладання іноземної мови взагалі і практики викладання української мови як іноземної зокрема. З огляду на ці фактори видається доцільним представити результати цих студій, проаналізувати їх основні позиції та показати їх релевантність в умовах викладання української мови як іноземної.

У реалізації вищезгаданого проекту взяло участь 33 країни, серед яких 27 учасників – члени Європейського Союзу, три країни європейського економічного простору (Ісландія, Норвегія та Ліхтенштейн) а також Швейцарія, Хорватія та Туреччина. Об'єктом дослідження стали такі проблеми та явища [5, 1]:

1. Опис практики мовного трансферу.

¹ Під „формальним навчальним контекстом” мається на увазі системне навчання у супроводі викладача/вчителя у рамках створеної для цього навчання ситуації. „Неформальні навчальні ситуації” виникають при непрямому вивченні мови, яке є добровільним і неконтрольованим процесом, що є, як правило, спонтанним.

2. Аналіз впливу мовного трансферу на вміння говорити іноземною мовою та розуміти її.

3. Аналіз взаємодії між високим рівнем знань іноземної мови громадян певної країни та культурною традицією, яка надає перевагу титруванню перед синхронізацією.

4. Питання впливу практики титрування та синхронізації на рівень знань іноземної мови.

5. Використання субтитрів та їх рушійна сила у процесі вивчення іноземних мов.

6. Аналіз ефекту навчання за допомогою усного та писемного мовлення на екрані.

7. Субтитри як інструмент у вивченні мови певної країни та їх вплив на процес інтеграції мігрантів.

8. Опис труднощів під час використання субтитрів.

9. Аналіз ролі субтитрів у створенні сприятливого для навчання середовища.

Перелік вищезгаданих проблем лише в загальному окреслює проблему мовного трансферу за допомогою субтитрів і ставить її у культурний контекст. Саме компаративний підхід дає можливість прослідкувати певні культурні явища та їх вплив на ситуацію з використанням субтитрів. Дослідження показали, що у певних країнах традиційно переважають ті чи ті форми мовного трансферу [3, 25]. Їх картографія ілюструє перевагу титрування, синхронізації, voice-over чи наявність змішаних форм у тому чи тому мовному середовищі.

Цікаво, що явище синхронізації аудіо-візуальної продукції, зокрема фільмів, переважає у Німеччині, Австрії, Іспанії, Італії та активно практикується у Франції. У таких країнах, як Чехія та Хорватія прослідковується чітка тенденція до використання субтитрів, у фламандській частині Бельгії, Люксембурзі, німецькомовній та франкомовній частині Швейцарії – поширена практика двомовних субтитрів. Потрібно зауважити, що тенденції до певної форми мовного трансферу можуть бути зумовленими культурними, економічними, політичними, історичними, соціальними та іншими чинниками. Скажімо, метод синхронізації, який вимагає високоякісного технічного устаткування і, відповідно, фінансової бази, переважає у економічно розвинених країнах. Метод накладання голосу (voice-over) практикувався у країнах з жорсткою політичною цензурою, яка забороняла поширення іноземної аудіо-візуальної продукції. Причинами, що спонукали певні країни використовувати субтитри, була відсутність національно зорієнтованої мовної політики. У багатьох випадках титрування було ознакою альтернативного інтелектуального кіно.

Опитування трьох вікових груп (від 12-ти до 18-ти років, від 18-ти до 25-ти і група після 25-ти) у тридцяти трьох країнах дало підставу для таких тверджень [5: 12].

- Незважаючи на відсутність негативного взаємозв'язку між постійним споживанням синхронізованих версій і знанням іноземної мови, населення країн зі споживанням синхронізованих медіа-продуктів не володіє більшою кількістю мов, ніж населення країн з традицією субтитрів.

- Встановлено певну закономірність між віковим фактором, кількістю іноземних мов, якими володіють опитувані, та перевагою субтитрів чи синхронізації: чим молодша вікова категорія опитуваних, тим більша кількість мов, якими вона володіє, і тим сильніша перевага до споживання титрованих медіа-продуктів перед синхронізованими.

• Дві молодші групи опитуваних, до 18-ти років та до 25-ти, дотримуються думки, що субтитри є ефективним інструментом у вивченні іноземної мови. На відміну від них, у групі опитуваних віком після 25-ти не прослідковується глибокої рефлексії щодо ролі субтитрів у вивченні іноземних мов.

Результати проекту засвідчують тісний взаємозв'язок між використанням традиції субтитрів у медіа-культурі тих чи тих країн та рівнем знань іноземних мов. Рівень знань іноземної мови опитуваних, що надають перевагу субтитрам, є вищим за рівень у групі зі споживанням синхронізованих продуктів.

Однозначно, що використання субтитрів у процесі навчання іноземних мов та як фактор мотивації у навчанні взагалі засвідчує позитивний ефект. Варто взяти до уваги і той факт, що вивчення іноземної мови є комплексним навчальним процесом, у якому явище субтитрів є одним із численних факторів впливу на нього. Факт ефективності методу субтитрів підтверджено також у науковій літературі на цю тему [2]. Науковці звертають увагу на такі фактори, які є визначальними у цьому процесі:

• Знайомство з практикою титрування (учні та студенти з країн, у яких практикується титрування, швидше розвивають стратегії та навички у вивченні іноземних мов, ніж представники країн із традицією синхронізації)

• Рівень знання мови (залежно від мовного рівня, можуть виявитися доцільними інтралінгвальні чи інтерлінгвальні субтитри²)

• Навчальні цілі (інтралінгвальні субтитри доцільно використовувати для навчання граматики та правопису на вищих етапах мовного навчання, у той час коли інтерлінгвальні субтитри доречні у процесі розбудови словникового запасу та ін.)

• Спорідненість мов (практика показує, що вивчення іноземної мови з допомогою субтитрів є дієвішим у випадку, коли чужа та рідна мова послугуються ідентичним графічним письмом)

Існують певні зауваги щодо змісту аудіо-візуального матеріалу, до якого пропонують субтитри. Текст субтитрів досягне максимального ефекту, якщо існують семантична відповідність між відео- та аудіообразом. При роботі із аудіо-візуальним матеріалом потрібно враховувати також рівень знань студентів – це не лише сприятиме доброму засвоєнню матеріалу, але й стане фактором мотивації у вивченні мови. Дані вказують на цікаву тенденцію серед студентів – більшість з них робить свій вибір на користь субтитрів, мотивуючи його тим, що субтитри не порушують семіологічної цілісності твору.

На окрему увагу заслуговує питання впливу титрованої інформації на процес інтеграції мігрантів. Гадаю, на ці фактори впливу саме у такому середовищі слід звернути увагу не лише соціологам та працівникам емігрантських служб, але й мовознавцям. Дослідження показали, що мігранти охоче використовують можливість інтралінгвальних субтитрів. Це, на їх думку, сприяє швидкому засвоєнню мови та кращому розумінню інформації, що, своєю чергою, допомагає долати культурні бар'єри.

Після такого аналізу постає логічне питання релевантності цієї проблеми для українського середовища в культурологічному аспекті взагалі та її місце і роль у викладанні української мови як іноземної зокрема. Дослідження проблеми мовного трансферу у сучасних мас-медіа могло б не лише дати цікаві результати для

² Інтерлінгвальними є субтитри до іноземного фільму на рідній мові глядача, інтралінгвальні субтитри виконані тою ж мовою, що й оригінал фільму.

майбутніх розробок нової української методики викладання іноземних мов, але й спричинитися до певних конкретних кроків у напрямку потрібних і обґрунтованих реформ у сфері освіти. Це може стати також і конкретним матеріалом для дискусій з питань багатомовності.

Пріоритетом описаного у цій статті проекту все ж залишається конституювання одного із найпоширеніших у мас-медіа методів мовного трансферу, ці студії не розкривають його потенціалу у регламентованому навчанні іноземної мови повністю. На нашу думку, це одна із дуже цікавих проблем у сучасних концепціях навчання іноземних мов.

Несподівані результати щодо впливу практики субтитрів у неформальних контекстах на загальний рівень знань іноземної мови, яких було досягнуто в описаному проекті, дають підставу говорити про доцільність використання такого ресурсу у формальних навчальних контекстах, зокрема у процесі навчання української мови як іноземної. Спроба у загальних рисах окреслити проблему використання субтитрів на уроці іноземної мови була зроблена у попередній статті, ця тема є частиною запланованого наукового проекту, який має на меті описати методичні сторони використання субтитрів на уроці іноземної мови у школах та у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Action plan on language learning and linguistic diversity [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong/_c11068_en.htm
2. Burger G. Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien: Hindernis oder Hilfe für den Fremdsprachenerwerb? / G. Burger // Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 4 (2010). – Н. 1. – С. 9–21.
3. Danan M. Captioning and Subtitling Undervalued Language Learning Strategies / M. Danan // Journal de traducteurs. – 2004. – Vol.49. – N 1. – P. 67–77.
4. Multilingualism – an asset and a commitment [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef_en.htm
5. Studie über die Verwendung von Untertiteln. Das Potenzial von Untertiteln zur Förderung des Fremdsprachenlernens und zur Verbesserung der Sprachbeherrschung. EACEA/2009/01. Abschlussbericht Juni 2011.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013

доопрацьована 15.02.2013

прийнята до друку 20.02.2013

THE POTENTIAL OF SUBTITLING IN FORMAL AND INFORMAL EDUCATIONAL CONTEXTS

Vira Makowska

*Ernst-Moritz-Arndt University,
Department of East and West Slavic philology,
Domsstrasse, 9-10, 17489 Greifswald, Germany,
e-mail: makovska@uni-greifswald.de*

Can the use of subtitles on television and at the cinema help viewers to learn a foreign language?
This article deals with a study ordered by the European Commission in the framework of its policy for

multilingualism and its relevance to the potential of subtitling to encourage language learning and improve the mastery of foreign languages. According to this survey, subtitling helps to improve foreign language skills and can also provide motivation to learn languages, in both formal and informal educational contexts.

Key words: language learning, subtitles, formal and informal educational contexts.

РОЛЬ СУБТИТРОВ В ФОРМАЛЬНЫХ И НЕФОРМАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОНТЕКСТАХ

Вера Маковская

*Ернст-Мориц-Ардт Университет,
кафедра восточно- и западнославянской филологии,
Домштрассе, 9-10, 17489 Грайфсвальд, Германия,
эл. почта: makovska@uni-greifswald.de*

Могут ли субтитры в кино и на телевидении помочь зрителям в изучении иностранного языка? В статье рассматриваются результаты научного проекта, инициированного Европейским Союзом с целью поддержки политики многоязычия. Результаты научного анализа показывают, что субтитры представляют собой важный механизм, способствующий приобретению умений и навыков в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: процесс изучения языка, субтитры, формальные и неформальные контексты обучения.

УДК 81'243'27:808.56

ТЕЛЕФОННА РОЗМОВА ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Олександра Антонів, Анна Смерека

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кім. 233, 79001 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: antonivl@yahoo.com, agnesa@ukr.net*

Розглянуто теоретичні аспекти діалогічного мовлення у процесі навчання іноземних студентів телефонних бесід; розкрито особливості діалогічного мовлення та його функції; виявлено труднощі оволодіння ним та визначено етапи навчання діалогічного мовлення.

Ключові слова: діалогічне мовлення, діалог, діалогічна єдність, репліка, комунікативна ситуація, аудіювання, говоріння.

Вільне володіння мовою як іноземною передбачає досконале засвоєння чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Тобто іноземець розуміє думки інших, передає власні, дотримуючись норм мовлення, вільно читає, грамотно пише, використовуючи мову в різних сферах – комунікативно-суспільній, суспільно-виробничій (навчальній, перекладній), пізнавальній діяльності, а отже, виявляє досконалість у продуктивних (говоріння, письмо) і рецептивних (аудіювання, читання) видах мовленнєвої діяльності. Потрібно пам'ятати, що види мовленнєвої діяльності не існують окремо. Вони так чи так тісно пов'язані між собою, наприклад, слухання і говоріння. „Не можна нічого сказати, не слухаючи самого себе під час говоріння, тобто не контролюючи слухом правильність висловлювання”, – зазначають дидакти [12: 140].

Одна з головних методичних засад викладання будь-якої мови як іноземної – це комунікативна, практична спрямованість навчання. Діалогічне мовлення найяскравіше виражає функцію мови як засобу безпосереднього спілкування, тож формування відповідних навичок – надзвичайно важливе завдання, особливо на початковому етапі, коли студент-іноземець мусить якомога швидше пристосуватися до нового мовного середовища і навчитися використовувати моделі мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування – побутових, культурних, навчально-професійних тощо [11: 300].

Діалогічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними й лінгвістичними особливостями. Телефонна розмова як різновид діалогічного мовлення найкраще відображає ці особливості. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників по чергово виступає як слухач і як мовець.

Розгляньмо комунікативні, психологічні та мовні особливості телефонної розмови, у процесі ведення якої виявляються такі комунікативні функції:

- 1) запиту – повідомлення інформації;
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого;

- 3) обміну судженнями / думками / враженнями;
- 4) взаємопереконання / обґрунтування власного погляду.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби та є домінантною у відповідному типі діалогу.

З погляду психології діалогічне мовлення завжди *вмотивоване*. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, за яких у студентів з'явилася б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, треба поставити їх у „запропоновані обставини”. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення [5: 147].

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його *ситуативність*. Зміст телефонної розмови можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій вона здійснюється. Річ у тім, як зазначає Ю. Пассов [7: 47], що власне зовнішніх обставин ситуації у момент мовлення може не бути, проте вони існують у свідомості комунікантів. Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільна інформація.

Варто зазначити, що в процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі *ситуації називають мовленнєвими*, або *комунікативними*. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

У реальному процесі спілкування *комунікативні ситуації* виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Безсумнівно, їх можна використовувати у процесі навчання іноземної мови, але, на жаль, їх кількість надзвичайно обмежена. Тому автори підручників і викладачі спеціально створюють штучні комунікативні ситуації, моделюючи природні. *Спеціально створені (штучні)* комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких відбувається діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо.

Компонентами комунікативної ситуації виступають [3: 20]:

- комуніканти та їхні стосунки (суб'єкти спілкування);
- об'єкт (предмет) розмови;
- ставлення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови;
- умови мовленнєвого акту.

Навчальні комунікативні ситуації створюються на уроці за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів. Вони мають стимулювати мотивацію навчання, викликати зацікавлення до участі у спілкуванні, бажання найкраще виконати завдання.

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його *емоційна забарвленість*. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це відображено у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення.

Також визначальною рисою мовлення є його *спонтанність*. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від

монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбаченість мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизму та готовності до використання мовного матеріалу під час ведення телефонних бесід.

Діалогічне мовлення має *двосторонній характер*. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

Зважаючи на це, у студентів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника та спонукати його до продовження розмови.

У природному діалозі майже нема пауз між репліками співрозмовників. Під час навчання іншомовного діалогічного мовлення необхідно прагнути, щоб діалог відбувався безперервно, як і в процесі спілкування рідною мовою [4: 151].

Характерними *мовними особливостями* діалогічного мовлення є його еліптичність, наявність „готових” мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз, а також так званих „стягнених форм”.

Розумінню *неповних реплік* партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, уживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – й одне одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, зважаючи на зміст попередньої репліки. Наприклад:

– Коли Ви відвідаєте наш новий офіс?

– Завтра зранку об 11 годині.

У діалозі під час телефонної розмови широко вживають „готові” мовленнєві одиниці. Їх називають „формулами”, „шаблонами”, „кlišе”, „стереотипами” і використовують для висловлення подяки, обміну привітаннями, для привертання уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. „Готові” мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності. Наприклад:

– Можу я поговорити з паном директором?

– На жаль, пана директора зараз немає. Чи можу я йому щось передати?

– Ні, дякую, я передзвоню ще раз пізніше.

У діалогічному мовленні часто трапляються слова, які називають „заповнювачами мовчання”. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз у ній, коли мовець підшукує відповідну репліку. Наприклад: *Одну хвилинку, файл відкривається, зараз гляну, Ви знаєте, ось і документ, думаю з цим не буде проблем.*

Мовні особливості діалогічного мовлення мають бути враховані у процесі оволодіння іноземцями цією формою говоріння [5: 156].

Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають *реплікою*. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності, але тісно пов'язані одна з одною за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно.

Найтісніший зв'язок між суміжними репліками. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають *діалогічною єдністю*. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка діалогічної єдності завжди *ініціативна* (її називають ще реплікою-спонуканням). Друга репліка може бути або повністю *реактивною* (реплікою-реакцією), або *реактивно-ініціативною*, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання й спонукання до наступного. Наприклад:

1) – *Ви повідомили пана професора про зустрічі?*

– *Так, він обіцяв прийти вчасно.*

2) – *Документи уже готові?*

– *Так. Ви можете забрати їх у відділі кадрів.*

В обох прикладах перша репліка діалогічної єдності є звичайно ініціативною, друга репліка у прикладі 1 – реактивна (тут розмова може й припинитися), а в прикладі 2 – реактивно-ініціативна: спочатку реакція (відповідь на запитання), а потім – спонукання (пропозиція), тобто розмова продовжується.

Студенти мають навчитися:

1) починати розмову, використовуючи ініціативну репліку;

2) правильно й швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою;

3) підтримувати бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

Наведемо приклади деяких видів діалогічних єдностей, які виявляються у розмові.

1) (діалогічна єдність „повідомлення – повідомлення”).

– *Мені потрібно сконтактувати з відділом рекреаційних ресурсів.*

– *Передзвоніть за номером 243-456.*

2) (діалогічна єдність „повідомлення – запитання”).

– *Я хочу поговорити з Києвом.*

– *Зараз говоритимете?*

3) (діалогічна єдність „запитання – контрзапитання”).

– *Ви бачили рахунки за останній місяць?*

– *Рахунки? А що не так з рахунками?*

4) (діалогічна єдність „спонукання – запитання”).

– *Обговорімо всі деталі у мене в кабінеті!*

– *Договір мені привезти зі собою?*

Усі види згаданих діалогічних єдностей, називають простими, бо вони містять репліки, кожна з яких виконує лише одну комунікативну функцію. Але в реальних діалогах більшість діалогічних єдностей складна, наприклад: „запитання – відповідь – спонукання” тощо.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи той діалог, розрізняють *функціональні типи діалогів*. Найпоширенішими є чотири основні типи: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія).

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному партнеру, у другому – кожному з них. Двосторонній діалог-розпитування розвиває ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування.

Одне з важливих умінь, яким учні повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мови, є уміння вести *діалог-домовленість*. Діалог-домовленість використовують під час вирішення співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для студентів. Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості.

Наступним за складністю є *діалог-обмін враженнями (думками)*, метою якого є виклад власного бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з думкою партнера або спростовують її. Отже, ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

Найскладнішим для оволодіння є *діалог-обговорення (дискусія)*, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь.

За С. Ніколаєвою [5: 153] кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором діалогічних едностей. Види діалогічних едностей для кожного типу діалогу подають за ступенем їх поширеності в мовленні.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння вести розмову іноземною мовою є такі *спеціальні вміння*:

- 1) уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);
- 2) уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- 3) уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
- 4) уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;
- 5) уміння продукувати діалогічні едності різних видів;
- 6) уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій;
- 7) уміння в разі необхідності ввічливо перервати розмову.

Базовий рівень володіння іноземною мовою передбачає опанування студентами такими типами діалогу:

- 1) діалог етикетного характеру;
- 2) діалог-розпитування;
- 3) діалог-домовленість;
- 4) діалог-обмін думками, повідомленнями.

Як наслідок студенти мають навчитися виконувати такі мовленнєві завдання для ведення діалогів згаданих типів:

- 1) для ведення діалогу етикетного характеру:
 - привітати і відповісти на привітання;
 - назвати себе, назвати іншу людину;
 - попрощатися;
 - привітати, висловити побажання і прореагувати на них;
 - висловити вдячність і прореагувати на неї;
 - погодитися / не погодитися з чимось;
 - висловити радість / сум.
- 2) для ведення діалогу-розпитування:
 - запитувати і повідомляти інформацію з позиції того, хто відповідає, і навпаки;

- цілеспрямовано запитувати інформацію за допомогою запитань: Хто? Що? Де? Куди? Коли?.

3) для ведення діалогу-домовленості:

- звернутися з проханням, висловити готовність / відмову його виконати;
- висловити пропозицію і погодитися / не погодитися з нею;
- запросити до дії / взаємодії і погодитися / не погодитися взяти в ній участь;
- домовитися про певні спільні дії.

4) для ведення діалогу-обміну думками, повідомленнями:

- вислухати думку / повідомлення співрозмовника і погодитися / не погодитися з ним;
- висловити свій погляд, обґрунтувати його, щоб переконати співрозмовника;
- висловити сумнів, невпевненість;
- висловити схвалення / несхвалення, осуд.

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням є складним процесом для студентів, що пов'язано насамперед із *специфічними рисами* цієї форми мовлення.

Перша з них викликана тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння [12: 182-183]. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами [2: 120].

Часто трапляється ще й так, що розпочатий студентами діалог „завмирає” після обміну однією-двома репліками. Це спричинюється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні студентами телефонною розмовою пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою іншого / інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

Методисти цілком справедливо вважають, що навчання усного мовлення треба починати з діалогу. Тоді від самого початку іноземна мова представлена як процес, як нова форма спілкування, і навчання починається із намагання встановити комунікативний контакт як з групою, так і з окремими студентами. Саме у діалозі найповніше виявляються творчі здібності студента. Адже у діалозі виявляється критичність мислення особистості [2: 121].

Варто наголосити, що викладач має бути терпеливий до помилок студентів під час навчання діалогу. Адже найважливіша умова – це створення атмосфери, яка знижує почуття боязні допустити помилку чи отримати низьку оцінку. Для цього викладач має стриматися від оцінки і не переривати відповіді студента виправлянням. Краще занотувати помилки, які робить студент, і обговорити їх після закінчення відповіді, а також заохочувати бажання вчитися і вітати тривалість відповіді, а не її вправність [10: 289-290]. Також дуже важливим є індивідуальний підхід. Треба добре вивчити студентів групи, їхні інтереси, характери, досвід,

взаємини у колективі і вміло використовувати їх на занятті. Необхідно завжди пам'ятати, що кожна людина – це творча особистість.

Студент і викладач мають бачити один в одному мовних партнерів. За визначенням Г. Китайгородської, викладач має бути джерелом інформації, лідером колективу і водночас його членом, у якого особливий авторитет, прикладом норм поведінки, моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату, керівником міжособистісних стосунків [1: 40].

Існують *різні підходи* до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основні. Відповідно до *першого* – „зверху вниз” – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створення власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий – „знизу вверх” – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічних едностей) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не включає прослуховування діалогів-зразків. На думку С. Ніколаєвої, цей підхід є раціональнішим [5 : 157].

Відомо, що діалогічна єдність складається з реплік – ініціативних та репродуктивних. За висловом В. Скалкіна, студентів насамперед необхідно навчити „реплікування”, тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку викладача, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що його подає викладач.

Навчання *творити репліки* можна вважати *підготовчим*, або *нульовим*, етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення студентів. Коли студенти засвоюють репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до *першого етапу* формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовують рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі студенти, а викладач лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі, що їх виконуватимуть студенти.

Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення студентів є оволодіння *мікродіалогом*. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів у спілкуванні. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити студентів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками [8: 6-7]. На цьому етапі використовують рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня. Учасниками спілкування є самі студенти, які виступають у певних ролях або від свого імені. На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих викладачем, вони продукують мікродіалоги.

На *третьому етапі* студенти мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів. Вправи, що виконують на цьому етапі, відносять до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використовувати спеціально створені вербальні опори) [6: 11].

Отже, у навчанні діалогічного мовлення, зокрема телефонної розмови, студентів можна виділити такі рівні формування діалогічних умінь і навичок:

підготовчий, або нульовий, – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки в різні види діалогічних єдностей; другий – уміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Як бачимо, сучасна методика навчання іноземної мови спрямована передусім на розвиток мовленнєвих умінь та навичок. З огляду на це вона передбачає продумане застосування принципу комунікативності [9: 40]. Діалогічне мовлення найяскравіше виражає цей принцип, а телефонна розмова як навчальний матеріал для вивчення діалогічного мовлення сприяє його ефективному засвоєнню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 175 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
3. Ляховицкий М. В. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе / М. В. Ляховицкий, Е. И. Вишневский // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2. – С. 18–23.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : Академія, 2010. – 328 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – 2-ге вид., випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення / А. Л. Мирошніченко // Українська мова та література. – 2004. – № 31. – С. 9–13.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Скалкин В. Л. Основы теории обучения устноречевой коммуникативной деятельности (вузы расширенных программ по иностранному языку) : автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. Л. Скалкин. – М., 1986. – 20 с.
9. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 40–47.
10. Станкевич Н. Основні прийоми навчання говоріння в курсі української мови як іноземної / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 289–290.
11. Швець Г. Розвиток навичок діалогічного мовлення при вивченні української мови в іншомовній аудиторії / Г. Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 300–311.
12. Seretny A. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego / A. Seretny, E. Lipinska. – Krakow : UNIVERSITAS, 2005. – 317 s.

*Стаття надійшла до редакції 05.12. 2012
доопрацьована 15. 01. 2013
прийнята до друку 20. 01. 2013*

**TELEPHONE CONVERSATIONS
AS EDUCATIONAL MATERIAL FOR TEACHING DIALOGIC SPEECH
TO A FOREIGN AUDIENCE**

Oleksandra Antoniv, Anna Smereka

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: antonivl@yahoo.com, agnesa@ukr.net*

The article deals with the general theoretical aspects of dialogic speech in the context of instructing foreign students on the peculiarities of engaging in telephone conversations. It reveals the unique aspects of dialogic speech and its function, and the difficulties encountered while trying to master such speech. The article also indicates the basic stages of learning dialogic speech.

Key words: dialogic speech, dialogue, dialogical unity, replica, communicative situation, listening, speaking.

**ТЕЛЕФОННЫЙ РАЗГОВОР
КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ
РЕЧИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Александра Антонив, Анна Смерека

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032239 43 55
эл. почта: antonivl@yahoo.com, agnesa@ukr.net*

Рассмотрены общие теоретические аспекты диалогической речи в процессе обучения иностранных студентов телефонных разговоров; раскрыты особенности диалогической речи и ее функции; обнаружены трудности овладения диалогической речью и определены этапы ее обучения.

Ключевые слова: диалогическая речь, диалог, диалогическое единство, реплика, коммуникативная ситуация, аудирование, говорение.

УДК 81'271.14'25=162.1.03=161.2(072)

ТИПОВІ ПОМИЛКИ В ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТІВ І МЕТОДИЧНІ ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ

Юлія Рисіч

*Вроцлавський університет,
Інститут слов'янської філології,
кафедра україністики,
вул. Почтова 9, кімн. 306, 53-313 Вроцлав, Польща,
тел.: 48 071 375 45 55
ел. пошта: rysiczjulia@gmail.com*

Виділено і проілюстровано найбільш типові помилки, що виникають у перекладачів-початківців під час перекладу офіційних документів з польської на українську мову. Названо причини їх виникнення, запропоновано такі методичні шляхи вивчення української мови як іноземної, котрі б не допускали їхньої появи.

Ключові слова: переклад, дослівний переклад, калька, помилка цільової мови, прийоми перекладу, трансформація, транспозиція, структурні відмінності.

Польсько-українське перекладознавство є науковою дисципліною, що тільки-но формує свій теоретичний апарат, а особливо – практичне його втілення в конкретних наукових розробках. Так, з-поміж незначної кількості робіт українських учених, котрі торкаються проблем перекладу з польської мови, можна назвати публікації О. Юрченка [12], А. Федорова [10], Р. Зорівчак [1], М. Пархоменка [9], Ю. Крутенко [4], серед яких половина стосується перекладу з польської на російську мову, і жодне джерело не розглядає особливостей нехудожнього перекладу. Останній був більш вивчений на базі неслов'янських мов, і серед таких праць найбільшу для нас цінність становлять публікації І. Орлової [8], В. Масальського [6] й О. Чередниченка [11]. Відзначимо також появу на початку XXI ст. монографій пропедевтичного характеру (див. працю О. Мамрака [5]) й т.зв. базових досліджень, присвячених питанням теорії та практики перекладу (М. Олікова [7], І. Корунець [3], В. Коптілов [2]). Це, безумовно, змінює обличчя українського перекладознавства, хоча і досі в багатьох статтях можна зустріти посилання виключно на „стовпів” радянської науки перекладу, таких як: Р. Міньяр-Белоручєв, Л. Бархударов чи Я. Рецкер.

Утім, як бачимо, практично не дослідженим лишається питання перекладу не(!)художніх текстів. Тому доречним буде тут згадати праці польських учених, важливі, на нашу думку, з погляду залученого фактажу й практично-методичних рад до виконання нехудожнього перекладу. Ідеться зокрема про монографії „Сучасні перекладознавчі тенденції” А. Пісарської і Т. Томашкевіч [16], „Когнітивно-комунікативна теорія перекладу” К. Гейвовського [13], „Конотації «чужих елементів» та еквівалентність перекладу” Р. Левіцкого [14] чи про роботу „Як не треба перекладати технічні тексти” А. Фьольнагеля [17]. Кожна з названих праць аргументує власну теорію перекладу, і жодна з них не залучає ілюстрацій зі слов'янських мов (переважно з романо-германських), та незважаючи на це, вони

містять детальний опис самого процесу перекладу, його етапів, а крім того – перелік необхідних компетенцій перекладача, характеристику частотних проблем перекладу, нарешті, класифікацію перекладацьких помилок. Останні якраз і становлять предмет нашого дослідження, тож далі ми вважаємо за потрібне окреслити нашу позицію і термінологічний апарат, яким будемо послуговуватися.

Так, вдалий переклад, на наш погляд, це такий, щодо якого застосовано функціональний підхід. Серед видів перекладу, до яких вдаються перекладачі, ми виділяємо синтагматичний (синоніми: дослівний, безпосередній), несинтагматичний (недослівний, адекватний) і вільний. Помилки перекладу натомість вирізняємо такі: у синтагматичному перекладі – це кальки й помилки цільової мови, у несинтагматичному та вільному – помилки перекладу (інтерпретації), недопереклад (опущення) або надпереклад (додавання, виправлення/невиправлення оригіналу).

Проектуючи частотність помилок на перекладацький досвід, можемо ствердити, що найчастіше у перекладачів-початківців (до таких ми зараховуємо студентів української філології у Вроцлавському університеті II-IV курсів навчання – Ю.Р.) трапляються помилки цільової мови, а також кальки й помилки в інтерпретації. Натомість у вже більш досвідчених перекладачів простежуємо недо- і надпереклад, котрі, з їхнього погляду, часто не є помилкою, а лише засобом покращення мови перекладу.

Що ж спричиняє цю частотність помилок цільової мови і як не допустити їх появи? На ці питання ми спробуємо відповісти далі.

Варто наголосити на тому, що помилки цільової мови стосуються мови не(!)рідної для досліджуваної групи студентів, переважно польського походження. А беручи тут до уваги близькостпорідненість польської та української мов, у більшості спрацьовує стереотип „однаковості” у передачі значень (ми б це назвали ще „таксамості”, пародіюючи поширені коментарі студентів, – Ю.Р.). Саме в такому погляді – що все буде „так само” – на граматичні явища двох мов криється, на наш погляд, методична вада і причина незнання. Брак знань, своєю чергою, відчутний у питанні валентності українського дієслова, а також у прийменниковій „базі”. Певною мірою одне незнання пояснює інше, адже подаючи валентність українських дієслів не можна не звернути уваги на прийменники, що виражають різні актантні значення цих дієслів. Проілюструємо сказане вище на прикладах (ліворуч – польський оригінальний вислів, праворуч – одна або кілька версій неправильного перекладу, далі в дужках подано правильний переклад; ілюстративний матеріал узятий з власної вибірки. – Ю.Р.):

w imieniu – в ім'я (правильно: від імені);

od dnia podpisania – від дня/дати підписання (правильно: з дати підписання / з моменту підписання);

stosownie do – стосовно до, відносно до (правильно: відносно, щодо);

w okresie – у період (правильно: на час, під час);

w ciągu – на протязі (правильно: протягом);

zgodnie z – згідно (правильно: згідно з);

przekazać do organu – переказати до органу (правильно: переказати органу/ові);

termin (ustalony) na dzień – строк на день (правильно: строк протягом ... днів/діб);

w tranzycie – під час транзиту (правильно: транзитом);

przez właściwe władze – через належні органи (правильно: належними органами);

podjęte o – підозрювані про (правильно: підозрювані у);

przyczynia się do – спричинилися до (правильно: спричинили що? – Зн.в.);

decyzja w sprawie – рішення в справі (правильно: рішення щодо);

pod rozstrzygnięcie sądu właściwego – на розгляд правильного/відповідного суду (правильно: вирішуються в судовому порядку);

prawo żądania – право вимоги (правильно: право вимагати);

przysługuje prawo do zwolnienia... – належить право звільнення (правильно: має право звільнити);

rozwiązać umowę przed upływem – розірвати Договір до закінчення терміну дії/строку дії (правильно: ...достроково);

* *w charakterze* – у якості (правильно: як, у ролі);

* *w celu* – з метою (краще – задля);

* *roszczenia o* – закиди щодо, претензії про (правильно: позов про, претензії щодо/претензії, пов'язані з ...);

* *tytułem* – з метою (правильно: на підставі).

Кілька останніх ілюстрацій, позначених нами зірочкою, відображають ще одну тенденцію, простежувану у перекладачів-початківців, а саме: тяжіння до вибору першого словникового еквіваленту. Це явище не має негативного забарвлення, тому що демонструє принаймні якийсь пошук, здійснюваний студентами, а не механічний переклад слова за словом з опорою тільки на власну інтуїцію. Та й словникова база теж наразі ослабка, щоб можна було говорити про повний набір значень у тих чи інших лексикографічних джерелах. Однак згадану вище „епідемію” дослівності під час перекладу треба, на наш погляд, цілеспрямовано й системно викоринювати. У чому її причина?

По-перше, у вже згаданому стереотипі, що все близькоспоріднене однакове. Сила дії цього стереотипу – у методичній помилці нас, викладачів, про що я напишу пізніше. По-друге, має вплив також вид перекладуваного тексту: якщо це офіційна документація або технічний текст, „вмикається” автоматично перевага правильності (чит. дослівності – Ю.Р.) перекладу над його адекватністю. З художньою літературою – інакше, проте вона не є об'єктом вивчення у цій статті.

У результаті «квазіправильність» відображається в мові перекладу звичайним калькуванням. Скажімо, на лексичному рівні (1) це можуть проілюструвати такі приклади:

cel postępowania – мета дій/заходів (правильно: мета запиту);

wymiar czasu pracy – вимір годин роботи (правильно: робочий час);

wynagrodzenie – винагорода, фінансова винагорода, премія (правильно: оплата праці, заробітна плата);

wynajem – винаймання (правильно: оренда);

uposażenie – випosaження, оснащення, забезпечення (правильно: оклад, зарплата);

wurcszynek w wymiarze ... min. – відпочинок протягом ... хв. (правильно: перерва протягом ... хв.);

rodzaj ułównionej pracy – рід виконуваної роботи/праці (правильно: вид виконуваної роботи);

treść do korekty – зміст, який належить виправити / зміст, який підлягає корекції (більш поширено – позиція/позиції до виправлення);

wystawca noty/faktury VAT – автор накладної, давець ноти/листа (правильно: відправник, постачальник, вантажовідправник);

przelew – переказ (правильно: безготівковий платіж, безготівковий розрахунок, безготівкова форма) тощо.

На синтаксичному (2) такі, як:

terminy uważa się za dotrzymane – терміни/строки вважаються дотриманими/за дотримані (правильно: вважається, що Сторона дотрималася визначеного строку);

za miejsce dostawy uważa się – місцем/за місце доставки вважається/приймається (правильно: пунктом поставки/постачання товару є);

zapłata winna nastąpić przelewem – оплата мусить/повинна надійти переказом або оплата має бути здійснена переказом (правильно: розрахунки за товар здійснюються в безготівковій формі);

dokument księgowy – документ бухгалтерський (правильно: бухгалтерський документ);

placa zasadnicza – плата основна/головна (правильно: посадовий оклад);

Pracodawca zatrudnia Pracownika – Роботодавець дає роботу/приймає на роботу Працівникові/а (правильно: Працівник приймається на роботу) і т.ін.

На рівні структури речення (3) також можливі калькування, зокрема:

Stanowi on podstawę do zapłaty przelewem, w wyznaczonym terminie, za zamówione towary – Документ є підставою для оплати переказом/для розрахунку у визначеній строк/термін за замовлені товари (правильно: Цей документ є розпорядженням про оплату за замовлені товари, відповідно до встановленого строку).

Strona udostępnia odpłatnie pomieszczenia służbowe – Сторона надає у платне користування службові приміщення (правильно: Службові приміщення надаються в платне користування Стороні).

Неважко зауважити, що більшість кальок на двох останніх рівнях пов'язана у тому числі з незнанням синтаксичних і стилістичних норм української мови. Водночас особливо помітним є брак умінь „оперувати” станом дієслова. Отже, якщо ми вже типізували помилки, котрі трапляються на початку польсько-української „перекладацької діяльності”, варто перейти до спроб їх уникнення.

З метою зрозуміти причини появи помилок, побачити рівень їх усвідомлення ми провели серед студентів III і IV курсів анкетування. Що цікаво, на питання, чи мають вони власний підхід до навчання, а відповідно – виправлення помилок, більшість відповіла, що ні, поки що не виробила жодної системи або ж це тільки хаотичні спроби, але не система. Тоді не залишається нічого іншого, як запропонувати студентам кілька прийомів або навіть стратегій у навчанні. Звісно ж, кожні мовні уміння – чи то уміння вільно розмовляти українською, чи створення власного словничка потрібних слів, чи вміння перекладати різні види текстів – „вимагатимуть” різних прийомів. Та зупинімося на вмінні здійснити вдалий з функціонального погляду переклад тексту, що належить до офіційно-ділового стилю, а тому більш наражений на застосування синтагматичного виду перекладу.

Так, найбільший ефект в опануванні потрібними нам навичками спостерігали за такої послідовності дій:

1. Ми починали не з безпосереднього перекладу конкретного документа, а із зіставлення типових його зразків в обох мовах. Що це дає? Дуже часто такі документи, як договори, різняться комунікативною структурою, що сприяє потрібній

нам налаштованості студента: не на однаковість, а на протилежність, конфронтацію (про переваги такого методу див. детальніше [15 : 8-30]). Зіставлення спрямовувалося на виокремлення найбільш важливих з погляду комунікації концептів і, відповідно, порівняння їх мовного оформлення. У результаті укладався словничок типових для конкретного виду документа концептуальних еквівалентів, тобто – слів, словосполучень або речень у польській та українській мовах, що є однакові за змістом і важливі (!) для цього виду документа, проте мають подібне чи відмінне мовне оформлення. Тут роль викладача – ще й у поданні якомога більшої кількості синонімів до тих чи тих висловів, а також у називанні конкретних прийомів перекладу, застосованих до того чи того словосполучення.

2. Далі засвоєння цього словничка перевіряли, пропонуючи виконати різні вправи: від творення 3-5 речень з одним словом або словосполученням (а) до перекладу – спершу словосполучень, потім речень (за принципом: від простішого до складнішого – Ю.Р.) (б), також до виправлення помилок у перекладі (в), із чим пов'язане використання різних технік і прийомів перекладу, нарешті – до повного власного перекладу (г). Варто за якийсь час теж повертатися до опрацьованої лексики і прийомів перекладу з метою перевірки т.зв. залишкових знань, у тому числі перевірки усної.

Щодо представлення прийомів перекладу, то ми вважаємо, що варто вже на етапі зіставлення обраних документів в різних мовах висвітлити насамперед явища трансформації на граматичному рівні (транспозиції) і зміни на рівні структури, адже ці явища мають менше квантитативне вираження, ніж трансформації на лексичному рівні, а отже, будуть швидше засвоєні. Говорячи про структурний рівень, ми маємо тут на увазі порядок розташування узгоджених або залежних частин: студенти дуже часто розташовують узгоджене означення у постпозиції до підмета (додатка), а не у препозиції, – звичайно, за аналогією до рідної польської мови (1); крім того, додаток чи обставина в українській мові частіше зустрічаються перед присудком, а іноді – на самому початку речення (2), на чому також слід наголосити (див., скажімо: *Wykonawcy przysługuje wynagrodzenie za wykonanie dzieła w wysokości... – За виконану роботу Замовник сплачує Виконавцеві ціну роботи в розмірі...; rozwiązać umowę przed upływem terminu – достроково розірвати договір).*

Свою чергою, транспозиції стосуються заміни форм підрядного синтаксичного зв'язку (1) і форм часу (2), тобто представлені також двома найважливішими позиціями. Наприклад:

1) *Wady powstałe wskutek ... – дефекти, що виникли внаслідок ...;*

Wady podlegające reklamacji – дефекти, що підлягають рекламации;

... w zakresie pełnionych obowiązków – в межах обов'язків, які вони виконують;

...w granicach kontyngentów ustalanych wspólnym porozumieniem – ...в межах квот, які встановлюються на основі паритету;

Dochodzenie roszczeń z tytułu ... – Претензії, пов'язані з ...;

W przypadku zaistnienia sytuacji... – У разі, коли матимуть місце... тощо;

2) *W czasie trwania Umowy o pracę Pracownik będzie otrzymywał wynagrodzenie w wysokości... – За виконання обов'язків, передбачених цим контрактом, Працівнику встановлюється посадовий оклад у розмірі... ;*

Dostawca przesyłał będzie... – Постачальник зобов'язується постачати... ;

Terminy uważa się za dotrzymane... – Вважається, що Сторона дотрималася визначеного строку...;

Organy ... zrzekną się wszelkich roszczeń o... - ... органи відмовляються від усіх претензій щодо... і под.

Тільки після з'ясування вищезазначених позицій можна переходити до конкретних комунікативних стрижнів і способів їх передачі українською мовою – тут найчастіше задіюється лексична заміна, у тому числі абсолютна. Із прикладів, що викликали найбільші труднощі та не були раніше нами ілюстровані, ми виділили зокрема такі:

nastąpi w drodze – відбудеться шляхом;
wejdzie w życie – вступить у силу/набуде чинності;
mają jednakową moc – є автентичні;
otrzymuje brzmienie – викласти в редакції;
wszelkie urzędowe czynności – офіційне розслідування;
kary umowne – пеня/неустойка/штрафна санкція;
pod rygorem nieważności – не мати юридичної сили;
techniczna tolerancja – терпимість до виробничих вад;
zabiegi lecznicze – профілактика здоров'я/профілактика стану здоров'я;
na mocy niniejszej umowy – відповідно до положень (цієї/даної) умови;
toczące się postępowanie – хід розслідування;
sąd właściwy miejscowo – підвідомчий суд/підвідомча судова інстанція;
w zakresie dostaw towaru – предметом Договору є поставка товару і т.д.

Трансформації на лексичному рівні іноді супроводжують також транспозиції, зокрема транспозиція форм стану. Див. наприклад:

Urlop wypoczynkowy przysługuje Pracownikowi – Працівнику надається щорічна відпустка;

Pracodawca powierza następujące obowiązki – Працівник зобов'язується виконувати роботу;

Zapłata winna nastąpić przelewem – Розрахунки за товар здійснюються в безготівковій формі і т.ін.

З нашого досвіду виникає, що такі „подвійні” заміни „даються” студентам чи не найважче, у зв'язку з чим ми вважаємо, що їх впровадження повинно відбуватися насамкінець. Своєю чергою, з метою мінімізувати кількість помилок цільової мови в перекладах, виконуваних переважно на 3-му, найбільше – 4-му і 5-му курсах, треба уже раніше – на 2-му курсі – під час впровадження дієслова й дієслівних форм звертати увагу, по-перше, на синонімічність передачі значень і валентність дієслів, по-друге, на особливість категорії стану українського дієслова стосовно польського. На 3-му ж курсі вивчення українського прийменника потрібно, на наш погляд, збагатити представленням важливих і частотних на письмі та в усному мовленні дієслівно-прийменникових та прийменниково-іменникових сполучень. При цьому ми рекомендуємо подавати в тому числі найпоширеніші приклади з офіційно-ділового стилю або технічних текстів, адже не секрет, що перекладач-початківець, якого після завершення навчання приймають до бюро перекладів, працює переважно із заявами, договорами та інструкціями.

Калькування як друга найтипівіша помилка має іншу – глибшу причину появи, ніж просто недостатність знань, умінь чи навичок. Ідеться про неправильний, на нашу думку, методичний підхід до навчання української мови як іноземної. З огляду на генеалогічну і типологічну близькість польської та української мов вивчення останньої вже на початку починають базувати на найбільш подібних структурах – у результаті студент при звичається до подібності, а відмінність майже

не фіксує в пам'яті, доходячи висновку, що „й так всі зрозуміли/зрозуміють”. Наш „рецепт” полягає, отже, у поданні структурних відмінностей уже на початковій стадії навчання, а також у вираженні послідовної нетолерантності до синтагматичного, або дослівного, перекладу. Це має зменшити інтерферентний вплив двох мов і в підсумку – сприяти більш свідомому перекладу з польської на споріднену, та однак іншу українську мову.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Зорівчак Р. Словесний образ у художньому перекладі / Роксолана Зорівчак // „Хай слово мовлено інакше...” : статті з теорії, критики та історії художнього перекладу / упоряд. В. Коптілов. – К. : Дніпро, 1982. – С. 51–65.
2. Коптілов В. Теорія і практика перекладу: навч. посібник / Віктор Коптілов. – К. : Юніверс, 2002. – 272 с.
3. Корунець І. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник / Іван Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2000. – 448 с.
4. Крутенко Ю. Порівняльний аналіз перекладів твору Е. Ожешко „Хам”: польсько-російський переклад / Ю. Крутенко // Проблеми філології та перекладу : Вісник ДДТУ. Філологічні науки. – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2004. – Вип. III. – С. 39–44.
5. Мамрак А. Вступ до теорії перекладу : навч. посібн. / А. Мамрак. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 304 с.
6. Масальський В. Теорія і практика перекладу ділової документації : навч.-метод. посібн. / В. Масальський. – Донецьк : Бізнес центр ДонНУ, 2006. – 142 с.
7. Олікова М. Теорія і практика перекладу / М. Олікова. – Луцьк : Ред-вид. відд. „Вежа” ВДУ ім. Лесі Українки, 2000. – 187 с.
8. Орлова І. Комунікативно-прагматичні особливості текстів міжнародних угод та їх переклад (на матеріалі паралельних текстів міжнародних угод іспанською та українською мовами) / І. Орлова // Мова і культура. – К., 2004. – Вип. 7. – Т. 8. – С. 52–59.
9. Пархоменко М. Особливості перекладу оповідань з польської на російську мову / М. Пархоменко // Загальні питання філології [Матеріали I Міжнародної наук.-практ. конф.], Т. 2. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – С. 48–50.
10. Федоров А. Ще раз до питання про перекладність / А. Федоров // „Хай слово мовлено інакше...” : статті з теорії, критики та історії художнього перекладу / упоряд. В. Коптілов. – К. : Дніпро, 1982. – С. 5–19.
11. Чередниченко О. Про мову і переклад / О. Чередниченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
12. Юрченко А. Адам Мицкевич в українських перекладах. Лингвистические вопросы теории и практики поэтического перевода (на материале баллад и романсов). : автореф... канд. филол. наук – Харьков : Харьк. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1967. – 23 с.
13. Hejwowski K. Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu / K. Hejwowski. – Warszawa : Wyd Naukowe PWN, 2006. – 197 s.
14. Lewicki R. Konotacja obcości a ekwiwalencja przekładu / R. Lewicki. – Lublin : Wydaw. UMCS, 1993. – 203 s.
15. Metodyka nauczania języka rosyjskiego / pod red. A. Dorosa. – Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971. – 254 s.
16. Pisarska A. Współczesne tendencje przekładoznawcze / A. Pisarska, T. Tomaszkiwicz. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996. – 229 s.
17. Voellnagel A. Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych / A. Voellnagel. – Warszawa : Wydawnictwo Tępis, 1980. – 230 s.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10. 02.2013

прийнята до друку 25. 02.2013

**TYPICAL ERRORS IN POLISH-UKRAINIAN TRANSLATIONS OF
OFFICIAL DOCUMENTS AND METHODOICAL WAYS
OF ELIMINATING THEM**

Yuliya Rysich

*University of Wroclaw
Institute of Slavic Studies, Chair of Ukrainian Studies
9 Pochtova Str., room 306, 53-313 Wroclaw, Poland
phone: +48071375 45 55
e-mail: rysiczjulia@gmail.com*

This article underlines and illustrates the most typical errors made by beginner translators when translating official documents from Polish into Ukrainian.

Personal material was gathered from translations by students of the 2nd and 4th academic years studying Ukrainian Philology at Wroclaw University. This article gives reasons for the appearance of these errors and proposes methodical ways of teaching Ukrainian that may eliminate their presence in translations.

Key words: translation, literal translation, phrase borrowed from other language, error in target language, translation techniques, transformation, transposition, structural discrepancies.

**ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПОЛЬСКО-УКРАИНСКОМ ПЕРЕВОДЕ
ОФИЦИАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ
УСТРАНЕНИЯ**

Юлия Рысич

*Вроцлавский университет,
Институт славянской филологии, кафедра украинистики,
ул. Почтовая, 9, комн. 306, 53-313 Вроцлав, Польша,
тел.: 48 071 375 45 55
эл. почта: rysiczjulia@gmail.com*

В статье выделяются и иллюстрируются такие типичные ошибки в переводе документов с польского на украинский, как кальки и ошибки целевого языка. Фактический материал взят с личной картотеки автора, собранной на основании переводческих работ студентов 2-4 курсов украинистики Вроцлавского университета. Называются причины возникновения ошибок и предлагаются методические пути обучения украинскому языку, которые бы способствовали минимализации появления ошибок.

Ключевые слова: перевод, дословный перевод, калька, ошибка целевого языка, приемы перевода, трансформация, транспозиция, структурные различия.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВЗАЄМОДІЮ КАТЕГОРІЙ СТАНОВОСТІ ТА АСПЕКТУАЛЬНОСТІ

Ганна Труба

*Одеський національний університет імені І.І. Мечникова,
кафедра прикладної лінгвістики,
вул. Французький бульвар 24/26, кім. 114, 65026 Одеса, Україна
тел.: 0482 68-05-62
ел. пошта: Anna_Truba@mail.ru*

Розглянуто взаємодію категорій становості та аспектуальності, а саме розмежування понять перфективності / імперфективності, аористичності та взаємодію цих понять із категорією становості. Можливість застосування результатів дослідження під час вивчення іноземцями української мови.

Ключові слова: взаємодія, перфективність / імперфективність, аористичність, аспектуальність, становість, диференційні ознаки, граничність / неграничність, доконаний / недоконаний вид.

Вивчення української мови іноземцями набуває актуальності, через це важливою стає проблема викладання української мови як іноземної. У європейському мовознавстві та методиках викладання є актуальним комунікативний підхід, за яким іноземці вивчають мовленнєвий матеріал на основі функцій його використання. Відтак доцільним є дослідження функцій українських лексем і синтаксем, тобто дослідження із функціональної граматики.

Предикація є змістовною частиною речення, а отже, постає питання адекватного пояснення всіх відтінків змісту та застосування в адекватному дискурсі. Усі предикати за традицією розподіляють на три класи: подію, процес та стан. Основою цього розмежування є особливість нашого світосприйняття. Іноді дуже важко чітко уналежнити предикати до того чи того класу, адже ці класи не є замкненими структурами та мають суміжні сегменти / зони. З цього погляду взаємодія аспектуальності та становості є можливою і потребує дослідження.

Взаємодія між категоріями становості та аспектуальності відбувається на різних рівнях і має різне лексичне вираження. Стаття присвячена аспекту граматичної взаємодії. Під цим кутом зору доцільно розглянути розмежування функцій аористичності та перфективності / імперфективності.

У мовознавстві є усталеною думка, що основний лексичний вияв категорії становості ґрунтується на опозиції перфективності та аористичності. Своєю чергою поле аспектуальності ґрунтується на диференціюванні кількісного аспекту, квантифікуючої ситуації та лінійного аспекту, що характеризує ситуацію з погляду її внутрішньої структури та протікання в часі. Саме у межах лінійного аспекту розрізняють поняття перфектності / імперфектності.

Аорист – у широкому розумінні – проста форма минулого часу, яка виражає єдину, нерозчленовану моментальну або тривалу дію, цілком віднесenu у минуле. А перфект – це складена форма минулого часу, що означає наявний стан як наслідок попередньої дії. Потрібно розмежовувати поняття перфективу, що утворився з перфекта (латинський перфект, слов'янський аорист) – далі аористичний перфектив та перфективу, що виник із поєднання дієслів та „обмежувачів” [1: 18]. Дихотомія

аористичного перфективу та власне перфективу репрезентована в такій опозиції: аористичний перфектив, зазвичай морфологічно регулярний, через те, що не всі дієслова можуть поєднуватися з границею; аористичний перфектив позначає обмежену в часі ситуацію без зазначення того, досягла дія границі чи ні, це дає змогу аористичному перфективу поєднуватися майже з усіма видами аспектуальних класів, серед них і з неграниченими процесами та станами [1: 18–19]. З такого погляду аористичність і становість мають спільні диференційні ознаки: тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, а отже, так званий аорист є однією із форм вираження становості.

Перфектив розглядає ситуацію „ззовні” в її цілісності та враховує її зовнішні границі [1: 18]. Під терміном „перфектив” розуміють утворення перфективних (тобто тих, що належать до доконаного виду) дієслівних лексем чи форм, утворених за допомогою префіксів (превербів) [1: 17]. У сучасному мовознавстві у межах перфективу виділяють пунктив (репрезентує ситуацію як непроцесуальну), комплектив (зосереджує увагу на досягненні ситуацією границі), лімітатив (позначає обмежену в часі тривалу ситуацію), результатив (позначає результат) та перфект (позначає ситуацію в минулому, релевантну для сучасного) [1: 18]. Для власне перфективів простої обмеженості в часі недостатньо, вони виражають також досягнення границі ситуацією, у зв'язку з чим такий перфектив найпродуктивніше утворюється лише від граничних дієслів; аористичний перфектив входить у систему часових форм та морфологічно поєднується лише з минулим часом, а власне перфектив менш обмежений часовими межами і може вільно поєднуватися з будь-якими часовими формами [1: 18–19]. Із категорією становості перфектив має лише одну спільну диференційну ознаку – наслідковність, а саме можна казати про стан внаслідок дії або процесу – і перебуває на периферії категорії аспектуальності. Отже, категорія становості (стан внаслідок дії або процесу) і категорія перфективності (пунктив, результатив, перфектив) мають спільний сегмент.

Саме в цьому контексті можна говорити про опозицію перфективності і неперфективності (аористичність із ознаками безвідносності до інших параметрів, повторюваність, звичність, кваліфікаційність, тривалість) [9: 211].

Наголосимо, що особливістю природи становості є її причинно-наслідковий зв'язок із попереднім активним джерелом, це означає, що ситуація стану зазвичай відбувається внаслідок попереднього процесу чи дії. Якщо дієслово зі значенням стану водночас вказує і на попередню дію чи процес, то матимемо предикат події (*Двері відчинено – Двері відчиняє / відчинив; Траву скошено – Траву косять / покосили; Лавку пофарбовано – Лавку пофарбували / Лавку фарбували*), у яких протиставлення стану і попередньої дії (процесу) відбувається за ознаками аористичність / перфективність. Якщо ж дієслово не дає такої прямої вказівки, то предикати треба вважати предикатами стану (*голова мокра; трава зелена, іржава залізяка*). Проте абсолютної однозначності, на нашу думку, тут бути не може. Якщо у висловлюванні (*двері відчинено; вікно вимито; квіти зібрано*) увагу зосереджимо на стані, то такий предикат може належати до предикатів стану. Якщо ж маємо на увазі наслідок попередньої дії (*Двері відчинив дідусь; Вікно вимили учні; Квіти зібрано мною*), то такі предикати є предикатами події [6: 33]. Хоча за іншою класифікацією предикати типу *Двері відчинив дідусь; Вікно вимили учні; Квіти зібрано мною* є предикатами стану, а саме стану внаслідок дії і перебувають на периферії структури категорій становості [15: 84–89].

Власне перфектив із акцентом на самому завершені дії значно редукує валентність цього класу предикатів, які найчастіше виражаються ситуативно: *Я прийшов, а двері вже були зачинені; Він вже заснув* – тоді як аористичний перфектив може вільно поєднуватись із різними класами. Тому нас цікавить саме цей сегмент – взаємодія аористичності та становості. Цю взаємодію можна проілюструвати такими прикладами: *Побілілих людей було суворо наказано не випускати; Нарешті дивилися, що він сам вдягнений, – той самий светр із витертим горлом і рукавами, який так запам'ятався Дмитрику; Заокруглені сходові прольоти нагадували арки, залізні перила, поїджені корозією, перейшли в чудернацькі бортики, наче витесані з мармуру...*

У цьому контексті доцільно розглянути взаємодію імперфекта з категорією становості. Традиційно в мовознавстві розрізняють чотири типи імперфекта щодо граничності з урахуванням аориста й аористичного перфектива, які є одним із засобів вираження категорії становості на підставі спільних диференційних ознак (**тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті**). Перфективність також може бути засобом вираження категорії становості, а саме стану внаслідок дії чи процесу на основі спільності диференційних ознак (**наслідковості**):

1) безумовно неграничні, які повністю позбавлені семантичної ознаки спрямування на логічне завершення мети чи напрямку дії [14: 187], а отже, такі, що виражають стан і є спільним сегментом із категорією становості: *Збірка творів складається* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *із віршів; Суть зборів полягає у вирішенні найсуперечливіших питань; Гірський хребет ділить* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *пустелю навпіл; ...сплять* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *на цвинтарях машин замерлі авто... [2: 79]; Такий собі другий Платон – ідіот, якого тримають* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *за сімома замками і називають генієм? [11: 22]; Рая опустила очі. Хіба красиві хлопці на таких, як вона, здивляються?* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *Завмерла, про кімнату рожеву забула, про дзеркало... Сині очі... [11: 76]; Нащо її обнімати, умовляти і щось доводити? Надто розумна і делікатна? Маячня! Силу всі поважають* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) [11: 36]; *Чого я з нею панькаюся?* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) – *ухопився за злу думку [11: 36]; Ось чим різниться* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *подружжя від усіх, хай би й яких вольтанутих за температурою, кохань і закохань: воно включає* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *обов'язковий обмін привидами [13: 2]; ...такі, загоджені раннім успіхом, хлопчики з добрих родин завжди бувають чемними, бо не потребують* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *привертати до себе увагу глупими вихватками, життєвий успіх узагалі, як ніщо інше, розвиває в людях добродушність – ту поверхову, літєлу, як температура тіла, котра не пропускає* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *жодної агресії, щоправда, й співчуття не пропускає також... [13: 2]; ... дім, скоро вже існує* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті), *завжди ставить до мешканців свої вимоги, і той, хто лишається жити сам у такій великій оселі, вступає з нею в неоголошену війну, в якій рано чи пізно буде поконаний (адже оселі тривкіші, вони живуть довше за людей!*

[13: 149]; ... *тепер лежить* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *Светоччина зубна щітка й контрацептивний крем* [13: 148]; *А, так, це ж буцімто літературна кав'ярня вважається* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті), *навіть якісь обшарпані томики на полицках оно туляться, – і який ідіот схотів би читати в такому освітленні?..* [13: 154]; *Він так і залишається* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *з незакритим, на вдихові, ротом: стоп-кадр* [13: 158]; ... *і вдома в неї лишилися* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *мама й сестричка Олюнька, що вже не встає, тридцять дев'ятого року вроджена, - виявляється* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті), *я того не знала, Сталін перед війною заборонив жінкам робити аборти...* [13: 167]; ... *Ах, то це Юлічка гримала в двері. Ото, називається* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті), *замислився, тьху, блін. Отак і не дадуть чоловікові зосередитися, ні одної путньої думки додумати не дадуть...* [13: 133]; *І коли наша військова сила, сягнувши верхньої позначки, як ріка, що виходить* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті) *із берегів, ринулась була перетікати в помсту, і на Волині й Поділля запалали маєтки польських колоністів, в нас знайшлася інша сила, що спинила, загородила дорогу тому рухові по траєкторії сліпої відплати...* [13: 169]. Перший тип імперфекта (безумовно неграничні) формально виражений в українській мові дієсловами теперішнього часу. Було проаналізовано тексти сучасної української мови Ю. Андруховича „Дванадцять обручів”, О. Забужко „Музей покинутих секретів”, Люко Дашвар „Мати все”, Братів Капранових „Приворотне зілля”, М. Матіос „Солодка Даруся”, збірка „Український Декамерон” та виявлено понад 3000 прикладів, які характеризують взаємодію категорій становості та аспектуальності. Серед цих одиниць було виявлено 647 одиниць із диференційними ознаками гомогенності, статичності, тривалості, тимчасовості вияву, часової дискретності, неконтрольованості, орієнтованості на суб'єкт, граматичні зв'язки предиката з пасивними суб'єктами і відсутність об'єкта, що пов'язано з валентними властивостями слів, одиниць, тривалість, ступінь вияву, співвіднесення із нормою, неграничності з повним чи неповним їхнім виявом. Це становить близько 10% від загальної кількості одиниць, виявлених у досліджуваному матеріалі;

2) дієслова руху, що завдяки специфіці вияву граничності / неграничності претендують на статус окремої аспектуальної системи [14: 187]. Ці лексеми становлять спільний сегмент лише частково: дієслова, що досягли межі, є спільним сегментом лише із становістю (стан внаслідок дії або процесу). У зазначеному матеріалі сучасної української літератури було зафіксовано 2102 одиниці, що відображають цю взаємодію: серед них 421 на позначення неграничної дії (лексеми недоконаного виду) та 1798 на позначення граничної дії із семантикою наслідку дії або процесу: *Зранку зимове сонце залило* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) *кімнату, мов олія посуд, Олена обмоталась* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) *ковдрами і нізащо не хотіла вилазити з ліжка* [12: 93]; *Чорні стовбури, застрагли* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) *посеред засніжених площин, зливався* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) *з чорнилами вечірнього повітря, від озер та замерзлих річок долинали дитячі голоси – діти розчищали кригу й уважно вдивлялись* (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) у

промерзлу порожнечу, розглядаючи коріння й водорості, що сплавилась (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) буришином і коштовно тьмяніли в синіх крижаних проймах [12: 99]; І плями раптом виструнчилися (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість), затремтіли, ніби злякалися (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість). Жахнулася (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість). Розплющила очі (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) [11: 23]; Обережно нахилилася (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) і поцілувала Платона у зап'яток, наче нагородила невидимою золотою любов'ю [11: 151]; Іветта не помітила (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) полохливого няньчиного погляду [11: 175]; – Платоне! Ти нас провести не хочеш? – закинув (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) вудку Стас [М: 188]; Марирути є! Рознач веде. На плечі всівся (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість), підганяє сироту! [М: 207]; Розлютився (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) – під три чорти все! Дістали ви, Вербицькі! [11: 36]; Тої ночі не тільки Олег із Зоряною вирішили (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) одружитися. Куранти ще не встигли (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) означити закінчення старого року, коли Платон запитав Іветту [11: 142]; І тут вона мені оповідає, що добиралася із Полтавщини, що в них там лютий голод, уже поїли собак і котів, і вдома в неї лишилися (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) мама й сестричка Олюнька, що вже не встає, тридцять дев'ятого року вроджена [13: 214]; Вони вже не дивуються, що він перший їх запримітив (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість): хто на що вчився (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість)! – але от сьогоднішній вигляд Павла Івановича не може не заскочити кожного, хто звик бачити його в ситуаціях, що називається, штатних [13: 357]; Супутник молодого з пістолетом, невисокий, але теж міцний, був набагато старший за свого товариша, однак виглядав (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) зовсім не погано, по-спортивному [9: 1]. Справжній його вік навряд чи вдалося б легко вгадати, якби не зрадливо поріділо волосся на маківці, що вже помітно окреслювало (тривалість, гомогенність, безвідносність до часу, акцент на суб'єкті, наслідковість) контури майбутньої лисини [9: 1].

3) власне граничні дієслова, яким притаманна семантична ознака спрямування тривалої розчленованої на фази дії на досягнення певної межі [14: 187]. Дієслова цієї групи не становлять спільного сегмента, бо вони не позначають гомогенної дії, а мають сему процесуальності – *Він у гарячці ходив по кімнаті*;

4) абсолютно граничні дієслова зі значенням цілісної, не розчленованої на певні фази дії. Дієслова цієї групи становлять спільний сегмент із категорією становості на основі диференційних ознак гомогенності подібно до дієслів 2-гої групи [14: 187].

Отже, найпоширеніший у мовленні сегмент взаємодії категорій становості та аспектуальності – імперфект другого типу (дієслова руху). Завдяки наявності

диференційної семи граничності (доконаний вид) та неграничності (недоконаний вид) ця група має найширше виявлення: граничні – 1798 одиниць, а неграничні – 421 одиницю. Окремо треба наголосити на семантиці неграничних дієслів другого типу імперфекта. Через брак внутрішньої границі дії чи процесу нема і диференційної ознаки наслідковості, а отже, за своїм значенням вони подібні до імперфекта першого типу. Якщо казати про зазначену взаємодію категорій на рівні структури, то категорія аспектуальності взаємодіє з периферійною зоною категорії становості (не має повноти вияву диференційних ознак, а саме наявності суб'єкта дії). Імперфекти першої групи, хоча і з рідшою частотністю мовленнєвого вияву, є у більшості виявах взаємодії аспектуальності та становості як у ядерній частині, так і у периферійній (через наявність повноти вияву диференційних ознак). Практичне застосування результатів дослідження – адекватне пояснення творення, уживання лексем і синтаксем носіям іншої мови, а саме різниці абсолютного стану, відносного стану, стану внаслідок дії чи процесу та їхнього співвідношення з внутрішньою границею дії, ілюстрація прикладами живого мовлення активних носіїв мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аркадьев П.М. Заметки к типологии перфектива / П. М. Аркадьев // Ареальное и генетическое в структуре славянских языков. Материалы круглого стола. – М., 2007. – С.17 – 30.
2. Андрухович Ю. Дванадцять обручів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ukrcenter.com/library/>>. від 12.11.2012
3. Бацевич Ф. С. Функционально-ономастическая типология русских глагольных предикатов / Ф.С. Бацевич // Русское языкознание. – 1991. – №22. – С. 9 – 16.
4. Белошапкова Т. В. Когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания: взгляд на природу категории аспектуальности / Т. В. Белошапкова // Вестник университета РАО. – Серия 9. – 2008. – №1. – С. 34 – 43.
5. Бондар О. І. До виділення категорії становості в сучасній українській мові / Олександр Іванович Бондар // Записки з українського мовознавства. – Одеса : Одеський національний університет. – 2009. – Вип.18. – С. 3 – 9.
6. Бондар О. І. Засоби вираження функціонально-семантичної категорії становості в українській мові / О. І. Бондар // Філологічні дослідження. – 2009. – С.32 – 37.
7. Бондар О. І. Когнітивні ситуації і функціонально-семантичні категорії у зв'язку з проблемою типології предикатів / Олександр Іванович Бондар // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2007. – Вип. 321-322. – С. 194 – 199.
8. Бондар О. І. Семантична класифікація предикатів на функціонально-когнітивній основі / Олександр Іванович Бондар // Мовознавство. – 2009. – №3-4. – С. 118 – 125.
9. Бондар О. І. Система і структура функціонально-семантичних полів темпоральності в сучасній українській літературній мові. Функціонально-ономастологічний аспект. канд. ...доктора філолог. наук. – 10.02.01 / Бондар Олександр Іванович. – Одеса, 1997. – 337 с.
10. Бондар О. І. Темпоральні відношення в сучасній українській літературній мові: Система засобів вираження: Наукова монографія. – Одеса : Астропринт. – 1996. – 192 с.
11. Дашвар Люко. Мати все /Люко Дашвар. – Харків : Клуб сімейного дозвілля. – 2010. – 334 с.
12. Декамерон / [Андрухович С., Дереш Л., Дністровий А. та ін.]. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2010. – 318 с.
13. Забужко О. Музей покинутих секретів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.rulit.net/books/muzej-pokinutih-sekretiv-read-220483-1.html>> від 20.10. 2012.
14. Калько М. І. Категорія аспектуальності в сучасній українській літературній мові. : дис... д-ра наук: 10.02.01 / Калько Микола Іванович. - 2009. – 485с.

15. Труба Г.М. Структура функціонально семантичної категорії становості / Г.М. Труба // Мова. – Одеса: Астропринт, 2012. – №17. – С. 84 – 89.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 25.02.2013

ON THE QUESTION OF THE INTERACTION OF CATEGORIES SURVIVALS AND ASPECTUALITY

Anna Truba

*Ivan Mechnikov Odessa National University,
Department of Applied Linguistics,
French Boulevard 24/26, room. 114, 65026 Odessa, Ukraine
phone.: 0482 68-05-62
e-mail: Anna_Truba@mail.ru*

This article is devoted to the question of interaction category of state and category of aspect, to the question differentiation the concept perfect / imperfect, aorist and their interaction with category of state. The way of research application during studying Ukrainian as a foreigner language.

Key words: interaction, perfect / imperfect, aorist, aspect, state, differential signs, limited / unlimited, perfect / non perfect.

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КАТЕГОРИЙ СОСТОЯНИЯ И АСПЕКТУАЛЬНОСТИ

Анна Труба

*Одесский национальный университет имени И. Мечникова,
кафедра прикладного языкознания,
Французский бульвар 24/26, комн. 114, 65026 Одесса, Украина,
тел.: 0482 68-05-62
эл. почта: Anna_Truba@mail.ru*

Статья посвящена исследованию вопроса взаимодействия категорий состояния и аспектуальности, а именно разграничения понятий перфектности / имперфектности, аористичности и их взаимодействия с категорией состояния. Рассмотрена возможность применения результатов исследования при изучении иностранцами украинского языка.

Ключевые слова: взаимодействие, перфектность / имперфектность, аористичность, аспектуальность, состояние, дифференциальные признаки, граничность / неграничность, совершенный / несовершенный вид.

IV. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'374

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: РЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ІНШОМОВНОМУ ПРОСТОРИ

Марія Редьква

*Ягеллонський університет,
кафедра україністики,
вул. Св. Кирилла, 14, Краків, 31-023, Польща
тел.: +48888873451
ел. пошта: redkva_m@ukr.net*

Досліджено важливість та особливості впровадження лінгвокраїнознавчого аспекту в курс української мови як іноземної. Здійснено порівняльний аналіз його реалізації в умовах вивчення української мови у мовному середовищі за кордоном.

Ключові слова : лінгвокраїнознавство, культура, конотативний компонент, фольклорний дискурс, топонімія, музейна педагогіка.

Викладання української мови як іноземної – це відносно новий напрям навчальної діяльності, який утвердився у 90-х роках ХХ ст., коли активізувалися міжнародні контакти після падіння „залізної завіси”, почалася популяризація української мови за кордоном, було створено українознавчі студії, кафедри при закордонних університетах, українські школи, ліцеї тощо. З іншого боку, українці більше дізналися про функціонування українських спільнот в діаспорі, їхню діяльність протягом багатьох десятиліть. І це було одним із поштовхів до відродження та розвитку мови у постколоніальний період, а також пошуку нових шляхів її застосування. Серед них і навчання української як іноземної. Це вимагало передовсім переосмислення мови як різнорівневої системи і вироблення методики її викладання з огляду на фонетичні, фонологічні, граматичні і, безумовно, етнокультурологічні риси та особливості їх засвоєння носіями інших мов.

Окрім цього, різнопрофільні виші в Україні створили умови для підготовки іноземних студентів, а також почали діяти стипендіальні програми, літні школи, у яких іноземці можуть вивчати мову протягом кількох тижнів тощо. Співпраця із зарубіжними студентами – вихідцями з різних країн, а отже носіями різних культур, різного віросповідання вимагає, з одного боку, толерантного сприйняття та трактування чужоземних поглядів, а з іншого – подання певних українських реалій, що стосуються традиційної та сучасної культури, релігії, історії, з урахуванням трактування їх в інших етнічних та соціально-культурних середовищах.

Власне розширення міжнародних зв'язків України, необхідність спілкування людей різними мовами, ознайомлення з культурними традиціями та особливостями етносу прискорює процес вивчення української мови іноземцями [5: 173]. Вибір методики викладання і шляхів вивчення мови залежить від умов, зокрема

відмінностей засвоєння мови у мовному та чужомовному середовищі. Однак у будь-якій ситуації сучасна методика викладання іноземних мов великого значення надає лінгвокраїнознавчому аспекту.

Мета статті – окреслити основні проблеми та особливості реалізації лінгвокраїнознавчого аспекту в умовах засвоєння мови у мовному середовищі та поза ним, тобто в іншомовному середовищі.

Ще до виокремлення лінгвокраїнознавства в самостійну лінгвістичну дисципліну в 60-х рр. ХХ ст. лінгвокраїнознавчу проблематику розглядали в працях з порівняльно-історичного мовознавства (Ф. Буслаєв, Я. Грім, Й. Гердер), психологічного напрямку лінгвістики (В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, О. Потєбня та інші), вона мала місце у вченні неогумбольдтіанців, послідовників австрійської школи слів та речей, антропо- та етнолінгвістиці тощо. Попри те, що лінгво-країнознавство функціонує самостійно, воно не втратило свого інтердисциплінарного характеру і зв'язку зі спорідненими мовознавчими розділами. Вагомим залишився прикладний аспект лінгвокраїнознавства, завдяки якому його активно застосовують у практиці перекладу та в процесі викладання іноземної мови.

На відміну від лінгвокультурології, лінгвокраїнознавство „має більш прикладну спрямованість і застосовує вивчення ментальності й національного характеру народу лише побіжно у зв'язку з відповідною фоновою інформацією” [4: 354]. Воно тісно пов'язане з фразеологією, етимологією, історією мови, лінгвосоціотикою, етнопсихолінгвістикою тощо [4: 354]. Лінгвокраїнознавство безпосередньо пов'язане з історією, етнографією, регіональною ономастикою, літературою, історією та культурою етносу загалом та певного регіону зокрема.

Різномасштабний підхід до вивчення мови забезпечує її концептуальне сприйняття та засвоєння, сприяє розумінню позамовних контекстів, а не лише системи мовних знаків.

Українські дослідники цієї проблеми звертають особливу увагу на відображення лінгвокультурологічного елемента у власних назвах і, таким чином, наголошують на важливості засвоєння ономастичних одиниць різних рівнів студентами-іноземцями [1; 2; 7; 8], а також різноманітних культурних реаліях, притаманних лише українській етнокulturі.

Методику та специфіку вивчення іноземної мови у мовному середовищі ґрунтовно описала в дисертаційному дослідженні Галина Некіпелова на прикладі вивчення російської мови як іноземної на теренах Санкт-Петербурга [3]. Авторка детально описала роль та значення культурного простору Санкт-Петербурга, зокрема топонімії, зоонімії, культурного контексту, який зумовив виникнення та функціонування в середовищі міста окремих культурем, незрозумілих поза ситуацією. Науковець послідовно доводить, що формування мовної компетенції, безумовно, потребує, крім розвитку комунікативних, граматичних, орфографічних вмінь та навичок, володіння фактологічним матеріалом, який допомагає зрозуміти специфічні реалії.

На нашу думку, окремі аспекти, описані у згаданій роботі, варто активніше застосовувати у викладанні української мови іноземцям на території України. Зокрема, великого значення надає використанню методів і прийомів музейної педагогіки. Ефективне застосування цього підходу сприяє не лише засвоєнню нової лексики, але й розширенню світогляду. Вважаємо, що в межах будь-якого міста доцільно долучати під час вивчення мови іноземцями ознайомлення з

музейними експонатами або організувати тематичні екскурсії, які теж сприяють глибшому осмисленню окремих реалій чи явищ.

Вивчення української мови як іноземної у мовному середовищі, безумовно, тісно пов'язане з регіональними особливостями міста, в якому перебуває студент-іноземець. Окрім локального культурного контексту, на власне мовному рівні іноземний студент активно засвоює мовні одиниці, що не належать до літературної мови, зокрема молодіжний сленг, колоквіальні елементи, а також діалектизми та міське койне (яскраво це виражено на прикладі львівського койне). Наприкінці ХХ ст., за інерцією радянського підходу до вивчення мов загалом, засвоєння позанормативних одиниць вважали недоцільним. Однак на сучасному етапі фахівці схиляються до думки, що, оскільки ці елементи функціонують у мовленні, не варто їх ігнорувати. Важливо лише розставити правильні акценти щодо стилістичних та конотативних особливостей таких одиниць.

Для ефективного оволодіння таким пластом мовних одиниць, як діалектизми, національно-маркована лексика, культурема, то варто ознайомлювати студентів з різними жанрами фольклору. Саме фольклорний дискурс концентрує в собі колективне знання про довколишній світ і передає його з допомогою вербальних формул, культурних кодів, для відчитування яких необхідно досконало володіти мовою. Крім текстових особливостей, фольклорному дискурсу притаманний прагматичний бік, який виявляється в тому, що функціонує як система кодів, які сприяють орієнтуванню індивіда у своєму культурному просторі, і водночас дають змогу іноземцеві проникнути у цей простір.

Культурний компонент, на думку С. Тер-Мінасоевої, – це не просто певна культурна інформація, що передається через мову, а невід'ємна ознака мови, притаманна усім її рівням. Мова накопичує, зберігає у своєму семантичному просторі культурні цінності, відображені у значенні її знаків, „у лексиці, граматиці, ідіоматиці, прислів'ях, приказках, у фольклорі, в художній та науковій літературі, у формах писемного та усного мовлення” [6: 14]. Також варто залучати іноземців до певних обрядодійств – і як спостерігачів, і як учасників.

Регіональний лінгвокраїнознавчий аспект чітко простежується на матеріалі підручників з навчання української мови як іноземної. Порівнюючи окремі підручники, видані у Львові (*Палінська О., Туркевич О. „Крок”* (2011), *Джура М. „Вивчаймо українську мову!”* (2007)) та в Києві (*Лисенко Н., Кривко Р., Світлична Є., Цапко Т. Українська мова для іноземних студентів* (2010), *Макарова Г., Паламар Л., Присяжнюк Н. Розмовляймо українською. Let's speak Ukrainian*, у 3-х частинах (2010)), спостерігаємо використання країнознавчого та культурологічного матеріалу, пов'язаного саме з цими містами. У підручниках подано опис певних міських пам'яток, реалій, ужито оніми, які функціонують на цьому ареалі. Усе це сприяє соціокультурній адаптації чужоземців до україномовного середовища цих міст.

Проте варто зазначити, що країнознавчий аспект, відображений у посібниках та підручниках, не обмежується викладом лише регіональної інформації. У них подано відомості й про історію, культуру, політичний устрій та соціальні умови життя українського народу в цілому.

Реалізація лінгвокраїнознавчого компонента у вивченні мови поза межами України відбувається по-іншому. Це зумовлено передовсім відсутністю постійного середовища спілкування та різними дидактичними підходами у викладанні. Зазначимо, що більшість підручників з української мови, які видані за межами

України, двомовні. Таким чином, вони виявляють білінгвальну практику і подають формування мовленнєвих умінь крізь призму іншої мови.

Важливу роль у реалізації лінгвокраїнознавчого аспекту у викладанні іноземної мови поза мовним середовищем відіграє викладач, який уміло добирає матеріал для адекватного розуміння та сприйняття мови. Оскільки в сучасному світі існує тенденція до викладання мов носіями тієї чи іншої мови, *native-speakers*, то це відповідно передбачає втілення в життя ще однієї важливої ідеї – навчання не лише мови як системи лінгвістичних одиниць, а як системи культурних кодів та символів, які достеменно зрозумілі лише носіям певної етнокультури.

Крім того, у таких умовах ефективними є безпосередні контакти та спілкування з носіями мови, яку вивчають, а також залучення іноземних студентів до українських спільнот, культурних центрів тощо. З огляду на зацікавлення молоді певними культурними явищами, важливо організовувати акції, в яких вона могла б брати активну участь. Якщо йдеться про держави чи окремі міста, у яких існують великі українські громади, (наприклад, у Польщі, Чехії, Канаді, окремих штатах Америки), то це полегшує ознайомлення студентів із культурою та традиціями, оскільки вони мають змогу відвідувати різні заходи, долучатися до певних акцій, спілкуватися з представниками українських родин.

У державах, в яких українська мова належить до так званих екзотичних мов і відповідно є небагато охочих її вивчати, існує менше можливостей діткнутися до українства. Звичайно, відбувають певні заходи, зустрічі, фестивалі, наприклад, Грайфсвальдський Українікум у Німеччині, який щороку триває протягом двох тижнів. Це величезний вклад у пропагування України та українськості у світі. Однак у таких регіонах можливість безпосередніх контактів з мовою, культурою і їхніми носіями незначна.

Отже, вивчення української мови як іноземної передбачає спектр підходів до оволодіння нею не лише на рівні мовної системи, але й з увагою на лінгвокультурологічний аспект, у якому важливе місце належить саме країнознавству та краєзнавству у вузькому розумінні. Ознайомлення з культурно-історичними особливостями регіону, в якому перебуває іншомовний студент, допомагає йому глибше зрозуміти окремі реалії, засвоїти, крім загальнозживаної, національно марковану лексику, збагнути позатекстові культурні контексти, тобто сприяє концептуальному засвоєнню мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Василько З. Назви замків як елемент лінгвокраїнознавства / З. Василько // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 35–39.
2. Добрусинець Д. Лінгвокраїнознавчий потенціал орнітонімів / Д. Добрусинець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 40–52.
3. Некипелова Г. Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Некипелова. – Санкт-Петербург, 2001. – 237 с.
4. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2010. – 844 с.
5. Строганова Г. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Г. Строганова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 173–179.].

6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : СЛОВО/SLOVO, 2000. – С. 9–32.
7. Тимошик Г. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв у системі викладання української мови для чужоземної аудиторії (на матеріалі назв фестивалів, ярмарків, свят/ святкувань / Г. Тимошик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 103–111.
8. Тишковець М. Топоніми в лінгвокраїнознавчому аспекті вивчення української мови як іноземної / М. Тишковець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 86–89.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 15.02.2013

прийнята до друку 22.02.2013

THE LANGUAGE AND COUNTRY STUDIES ASPECT IN STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE UKRAINIAN LANGUAGE CONTEXT AND IN FOREIGN COUNTRIES

Mariya Redkva

*Jagiellonian University,
Department of Ukrainian Studies,
14 Św. Krzyża Str., Kraków, 31-023, Poland,
phone: +48888873451
e-mail: redkva_m@ukr.net*

The article analyses the importance and some features of implementing the language and country aspect in courses of studying Ukrainian as foreign language. It provides a comparative analysis of realizing this direction while studying a language in the linguistic context considering local specifics and also while studying a language abroad.

Key words: linguistic and country studies, culture study unit, connotative component, folk discourse, museum pedagogy.

ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ И В ИНОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Мария Редьква

*Ягеллонский университет,
кафедра украинистики,
ул.Св. Кржижа 14, Краков, 31-023, Польша,
тел.: +48888873451
эл. почта: redkva_m@ukr.net*

Исследованы важность и особенности использования лингвострановедческого аспекта в процессе изучения украинского языка как иностранного. Проведен сравнительный анализ его реализации в условиях изучения украинского языка в языковой среде и за границей.

Ключевые слова: лингвострановедение, культура, коннотативный компонент, фольклорный дискурс, топонимия, музейная педагогика.

УДК 81'27'373.6:788

НАЗВИ НАРОДНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ: ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Дарія Добрусинець

*Львівський національний університет імені Івана Франка
кафедра українського прикладного мовознавства
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79001 Львів, Україна,
тел.: 0322394355*

Розглянуто назви народних духових інструментів. Розкрито етимологію цих найменувань, виявлено їхні зменшено-пестливі форми. Подано до них синоніми. З'ясовано їхнє функціонування у фразеологізмах, прислів'ях та приказках, порівняннях, загадках. Указано на вживання цих номенів у різних жанрах усної народної творчості та в художній літературі.

Ключові слова: мова, культура, лінгвокраїнознавство, назви народних духових інструментів: волинка, дрімба, дудка (дудá), свиріль, сопілка, сурма, трембіта, труба.

Дослідження культурної самобутності народу, вираженої у національно-мовній картині світу, є одним з актуальних напрямів сучасної лінгвістики. За останні роки зросло зацікавлення взаємодією двох феноменів людської життєдіяльності – мови і культури. Проблема взаємодії мови і культури розвивається в різних напрямках. Одним із них є лінгвокраїнознавство.

„Лінгвокраїнознавство – це аспект викладання мови іноземцям, у якому для забезпечення комунікативності навчання та для вирішення загальноосвітніх і гуманістичних завдань лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови і здійснюється акультурація адресата, причому методика викладання має філологічну природу – ознайомлення здійснюється за допомогою мови і, зокрема, в процесі її вивчення” [1: 37].

Проблеми лінгвокраїнознавства висвітлені у працях мовознавців, зокрема російських: Є. Верещагіна, В. Костомарова, Ю. Прохорова, українських: Ф. Бацевича, Р. Зорівчак, Г. Онкович, А. Євграфової, А. Волошиної, Л. Дяченко та інші. Чимало робіт присвячено вивченню різних груп лексики.

У лексиці української мови численну тематичну групу становлять назви народних музичних інструментів.

Народні музичні інструменти досліджували музикознавці, етнографи: М. Лисенко, В. Шухевич, Г. Хоткевич, Л. Черкаський, А. Гуменюк, Л. Суха, Б. Яремко, Є. Юцевич. Назви цих інструментів описували лінгвісти: З. Булик, С. Булик-Верхола, В. Ярмак, П. Круль, І. Сасвич, І. Мацієвський, М. Шекера та інші.

Народні музичні інструменти за принципом звукоутворювання традиційно поділяють на такі основні групи: струнні, духові та ударні. Важко встановити, які з них виникли раніше, а які пізніше. Хоча, на думку багатьох дослідників, „найстарішими є ударні інструменти, згодом з'явилися духові й струнні” [5: 299].

Предметом цього дослідження є назви духових інструментів: волинка, дрімба, дудка (дудá), свиріль, сопілка, сурма, трембіта, труба.

Волинка

Слово *волинка* має значення „народний духовий інструмент; коза [7: I: 726]: „Волинки грати почали” (П.Тичина).

Назва *волинка*, як вважають етимологи, є суфіксальним похідним від Волинь, найменування місця її появи [11: 90].

Синонімами до лексеми *волинка* виступають *дудá*, *коза*, *козиця* (розм.), *баран* (діал.), *міх* (діал.): „Хтось завзято гунав у бубон. Густо басив у баян. Фальцетом озивалася дуда” (С.Чорнобривець); „Грають пастухи на своїх інструментах: козі і дерев’яній дудці” (М.Коцюбинський); „Гей, луснули дві пістолі, задули в козиці. Заплакала дівчиниця із вінчачок йдучи” (Коломийка).

Волинка була відома давнім грекам, римлянам. У кінці XVII ст. вона улюблений європейський інструмент. Наприкінці XVIII ст. у Франції інтерес до волинки зникає, а в Шотландії, Англії волинка залишається традиційним народним інструментом.

Уважається, що в Україні дудá з’явилася в XVI ст. саме на території Волині – звідси й друга назва „волинка”, яка поширилася на території колишньої Російської імперії.

Волинка використовувалася в музичному побуті козаків-запорожців, входила до полкової музики Війська Запорозького. Вона була поширеним пастушим інструментом [2: 36].

Дримба

Момен *дримба* має значення „щипковий музичний інструмент, сила і висота звуку якого регулюється ротовою порожниною того, хто грає [7: II: 413]: „Дістав Фока із схованки над дверима дримбу і почав підстроюватись до флюяри” (В. Гжицький).

Назва *дримба* запозичена з німецької мови; нім. Drommel (Trommel) „варган; барабан; труба”, свн. trum(b)el, trum(b)e, trumme зводиться до двн. trumba звуконаслідувального походження; з української мови – рум. drîmbă; припущення зворотного шляху запозичення з румунської [3: 2: 127].

Синонімом до лексеми *дримба* є слово *варган*: „На словах, як на варганах, а на ділі, як на балабайці” (Прислів’я).

У лемків *дримбу* називають *оргán*: „Чиї то дівчата под селом співають – В селі так думають, же оргáни грають”; „Грають мі гуслічки, грають мі оргáни, А на моїх ногах черкають гайдани” (Пісня).

Найменування дримба вживається у співанках, коломийках: „Ой ковалю, ковалику Зроби мені дримбу – Дам ти за то миску муки, Повісем на линву” (Співанка); „А я собі дримбу куплю, Аби була боса, Вона мені задримбає Коло мого носа” (Коломийка).

Дримба придатна для індивідуального користування, бо її звук дуже слабенький, чутно найбільш виразно і яскраво самому виконавцеві. Музичний інструмент поширений серед вівчарів Закарпаття.

На Підгір’ї кажуть, що на дримбі гріх грати, „бо на ній жиди грали, як вели Христа розпинати” [9: 269].

Народ не дуже добре ставиться до дримби, бо називав нею нечипурну жінку, нехлюю, навіть вуличницю [4:200].

Дудка

Назва *дудка* має значення: 1. „Народний духовий музичний інструмент у вигляді порожнистої труби з отворами”. 2. Сигнальний інструмент у вигляді труби з розширеним кінцем [7: II: 431]: „Ой піду я лісом, лугом, Там мій милий оре плугом,

Оре плугом, в дудку грає” (П.Чубинський); „Здалеку долинув звук лісної дудки” (А.Шиян).

В українській мові на означення цього інструмента вживається і лексема *дудá* із значеннями: 1. Те саме, що дудка. 2. Те саме, що волинка [7: II: 431]: „Заграй мені дуднику, На дуду́, Нехай своє лишенько забуду” (Т.Шевченко); „Тепер тебе немає, Твоя дуда гуляє, І пищики zostалися, Казна-кому досталися” (Пісня).

Як вважають етимологи, праслов'янське слово *duda* „трубка” звуко-наслідуваного походження; найближче споріднені сх.-лит. *daudytė* „сопілка”, *dūdėnti* „безперервно гудіти”, лтс. *duđināt* „бовкати, бурчати”; менш обґрунтоване припущення про запозичення з тюркських мов, пор. тур. крим.-тат. чаг. *dūdük* „дудка, флейта” [3: 2: 140].

Зменшено-пестлива форма номена *дудка – дудочка*: „Вийшла дівчина Марійка, Дудочку дістала Та й заграла коломийки – Аж весело стало!” (І.Муратов).

Від слова *дудка (дудá)* в українській мові є похідні: *дудар*, *дудник* – той, хто грає на дудці, сопілці; *дудити* – грати на дудці або іншому духовому інструменті [7: II: 431]: „Дудар вигравав на сопілці третяка” (П.Панч); „За три копи жолудики продала, а за копу дудника наняла: заграй мені, дуднику, у дуду́” (П.Чубинський); „З правого боку озера, обложившись зеленим очеретом, сидів Василь і шосили дудів у зелену дудку” (Панас Мирний).

Іменник *дудка (дудá)* вживається з означеннями: *бузинова, вербова, гарна, калинова, нова, очеретяна* та інші: „А у Йвана стільки гарних дудок, що не злічити: бузинова й калинова, вербові й очеретяні” (М.Коцюбинський); „Виглянь, мила, у віконце, я заграю на нову дуду́” (В.Сосюра).

Найменування *дудка* входить до складу стійкого порівняння: *виграв як дудку на костюлі* – не одержав сподіваного зиску [12: 50].

Лексема *дудка (дудá)* є елементом фразеологізмів: *і швець, і жнець, і на (у) дуду́ грець* – людина, яка вміє все робити і вправна в будь-якому ділі [8: 2: 962]; *в одну дудку з ким – бути заодно з ким-небудь* [8: 1: 270]; *в (на) одну дудку грати* – 1. бути заодно з ким-небудь; 2. однаково діяти, не вирізнятися один від одного [8: 1: 195]; *грати у власну дудку* – мати свої, незалежно від когось думки, погляди, робити по-своєму [8: 1: 196]; *танцювати (скакати)/затанцювати(потанцювати, поскакати) під дудку* чію – беззаперечно виконувати чий-небудь бажання, підкорятися в усьому комусь [8: 2: 877]: „Панас Юхимович на всі руки майстер. Як кажуть: і швець, і жнець, і на дуду грець” (Ю.Збанацький); „І ти в одну дудку з ними? А ще кажуть про тебе, Йване, що делікатний ти, чулий, культурний чоловік” (О.Гончар); „Диктора немає. То й кожний з них у власну дудку грає, І має кожний з них свою програму” (С.Олійник); „А незабаром почав Юрко верховодити всіма парубками в селі; всі вони танцювали під його дудку” (П.Куліш).

Номен *дудка (дудá)* засвідчений у прислів'ях та приказках: „Дудка знає, нащо грає”; „Як дудку настроїш, так вона грає”; „Чий хліб іси, під того й дудочку скачи”; „Заграю в дуду́ та й горе забуду”; „Біда не дудá: як стане дуть, то аж сльози йдуть”; „Купив дуду́ на свою біду”.

Слово *дудка (дудá)* вживається в українських народних піснях, коломийках, казках: „А хто п'є? Скрипка та дудка. А хто горює? Мати-голубка” (Пісня); „Діду мій, дударіку, Ти ж, було, селом ідеш, Ти ж, було, в дуду́ граєш...” (Пісня); „Ой Господи милосердний, маю аж дві любки, Прийшов дідько, забрав одну, дав ми штири дудки” (Коломийка); „Щось воно, братці, значить, що калинова дудка так промовляє”; „Що вона за дуда, що вона так гарно грає, що аж мені плакати хочеться!” (Казки).

Різноманітні дудки у деяких випадках були прототипом сучасної сопілки. Згадуються ці інструменти в XI столітті [2: 29].

Свиріль

Лексема *свиріль* має значення „народний духовий інструмент, що складається зі скріплених між собою дерев'яних очеретяних і т. ін. дудочок” [7: IX: 73]: „Спів свирілі стелеться полониною і лине в далекі нетрі і хащі” (Леся Українка).

Слово *свиріль* – псл. *svirěľь*, похідне від *svirati* „грати на сопілці” (др. свирати, свирити, стсл. свирати), спорідненого з лат. *susurro* „шиплю, шепчу, бриню”, дінд. *sváratí* „звучить”, дісл. *svaagá* „бушувати, свистіти”, нвн. *suigen* „бриніти, свистіти”, *schwüngen* “тс.” [3: 5: 192].

Цей музичний інструмент ще називають *свистілкою* [6: IV: 107]: „Свистять в свистілки” (І. Котляревський).

На Русі цей інструмент мав назву „дівниця”. Тепер на Україні його ще називають „кувицями” [2: 41].

Від номена *свиріль* утворюються зменшено-пестливі форми *свирілка*, *свирілочка*: „Прадід Адам і дядько Хам зайграли в свирілки” (Б.Грінченко); „В правій руці свирілочка, а в лівій топорець у вівчаря” (В.Шухевич).

За походженням свиріль давніша від сопілки.

Цей музичний інструмент зберігся лише на Гуцульщині [2: 41].

Сопілка (сопівка) [6: IV: 168]

Лексема *сопілка* має значення „український народний духовий музичний інструмент із дерева або очерету, що має форму порожнистої трубки з отворами” [7: IX: 461]: „Якийсь парубок став грати на сопілці” (Н. Кобринська); “Коло млина два свори Була б сопівка – А віпила кварту меда Богачева дівка” (Пісня) .

Трапляється розмовний варіант найменування – *сопілчина*: „Вийму сопілчину І ластівку заграю для почину” (П.Воронько).

Слово *сопілка* – псл. *sopeľь* (*sopeľьka*) „сопілка”, похідне від *sopeři* „сопіти, з шумом дихати; дихати в трубку” [3: 5: 354].

Номен *сопілка* має синоніми: *дудка*, *дудá*, *жоломійка* (заст.), *пищавка* (діал.); *цівка* (розм.), *цівниця* (розм.); *денцівка*, *зубівка*, *теленка*, *фляра* [флюера], *фуяра* (діал.), *фуярка* (різновиди сопілки, поширені, зокрема, на Гуцульщині); *цівниця*; *пищик*: „Сам на дудці він майстерно грав – а мріяв про баяна” (М.Рильський); „Андрійку, Дми та дми у жоломійку, Бо тобі одна робота, Щоб тягти дуду до рота” (Я.Щоголів); „А я, Чугайстре, дарую вам денцівку, Маю грайливу бузинову цівку, Послухайте, яка вона співуча, Коли заграю, чує кожна круча” (П.Воронько); „Витяг Олекса фляру, почав грати тужної” (Г.Хоткевич); “А я їду з кіньми на ніч, на фуяру граю” (Коломийка); „Амфіон знаходить десь між камінням цівницю” (Леся Українка); „На пищику, зробленому з весняної вербички, всього не заграєш” (П. Тичина).

Зменшено-пестливими формами до лексеми *сопілка (сопівка)* є *сопілонька*, *сопілочка*, *сопівочка*: „Ти розкажи мені, я зрозумію, бо я ж тебе люблю... Я ж пойняла усі пісні сопілоньки твоєї” (Леся Українка); „Грав би на сопілочці вербовій Тужливу ту мелодію без слів, Що грає вітер в гущі смерековій” (І. Франко); „Ой не ходи, парубочку, В четвер по вечері Та не носи сопівочку У праві кишені” (Пісня).

В українській мові від слова *сопілка* є дериват *сопілкар* – той, хто грає на сопілці [7: IX: 461]: „Та заграй ми, сопілкарю, З сопілки тесової – Не трохи-м сі, хло, находив До любки пишної” (Пісня).

Лексема *сопілка* засвідчена в означальному словосполученні *калинова сопілка*. Це казковий образ чарівної (дивної) сопілки, вирізаної з калини, що виросла на місці пролитої крові [4: 568].

Назва *сопілка* вживається з означеннями: *вербова, гарна, калинова, кленова, смерекова* та інші: „Ігнат умів майструвати гарні сопілки: вербові й калинові, кленові й смерекові”; „За те, що ти добрий, дарую тобі гарну сопілочку” (Казки).

Номен *сопілка, сопілочка* входять до складу порівнянь, прислів'їв: *говорить як сопілкою грає* – доладно, приємно говорить [12: 144]; „Говорить Вівдя тонісінько, мов сопілка грає” (І.Нечуй-Левицький); „Як зведе Оксана пісеньок, та як та сопілочка або тихесенький дзвоник” (Г.Квітка-Основ'яненко); „Сопілка – вівчареві втіха”; „Медведя коли вчать танцювати, тому на сопілку грають”; „Всяк чоловік в свою сопілку грає” (Прислів'я).

Найменування *сопілочка* в українських народних піснях символізує гармонію, а отже й кохання: „Сопілочка з калиночки, ясеневе денце, Ой, хто ж мене не полюбить, рожен йому в серце”; „Знати мого миленького, що вулицею йде. Сопілочка, як бджілочка, в рученьках гуде. Сопілочка, як бджілочка, дубове денце, як заграє, заспіває, втішить моє серце”; „Сопілочка з барвіночка, Калинове денце. Вийди ж, мила, чорнобрива, потіш моє серце” (сопілки з барвінку не може бути; тут символіка повної гармонії: барвінок – козак, калина – дівчина); „Що сопілочка з барвіночка, оріхове денце, Як заграє, як сам знає, болить моє серце” (тут барвінок – парубок, горіх, ліщина – дівчина; при цьому ліщина символізує дівчину, що зазвичай нещаслива в коханні [4: 567–568]).

Слова *сопілка, сопілочка* трапляються в українських народних казках: „Та парубок витягнув із-за череса сопілку і заграє”; „Оферма засунув сопілочку за пояс і прийшов додому”.

Про *сопілку* складено загадки: „Десь у гаї родилася, в хаті спинилася, була німа і нежива, тепер говорить і співа”; “Є деревце – не полінце, шість дірочок має, весело співає”; „Зріжу голову, вийму серце, дам пити, буде говорить”.

В українців є легенди, які свідчать про особливу популярність сопілки. Згідно з легендою, яка побутує біля Дністра і Пруту, вважається: якщо знайти зелену вербу, що не чула шуму води і крику півня, і зробити з тієї верби сопілку, то під неї не лише всі живі танцюватимуть, а й мертві встануть із могил. Інша легенда стосується тих, які хочуть навчитися гарно грати на сопілці. Виявляється, для цього у сопілку треба налити горілку й закопати в землю. Через сім днів відкопати: коли чорт випив половину – закопати знову на сім днів, якщо ж випив усю – будеш грати навіть крізь сон [9: 207].

Праобразом сопілки були різні трубчасті кістки, роги тварин тощо.

Сопілка та її різновиди відомі вже у Київській Русі з назвами „сопель”, „сопелка”, „свирель”, „дудка” та ін. Починаючи з XI ст., ці назви часто фігурують у церковних літописах як „диявольські” скомороші атрибути.

Водночас “сопели” поряд з „трубами” і „сурнами” з давніх-давен зустрічаються в переліку інструментів руського війська.

Сопілка та її різновиди побутують у багатьох регіонах України, але скрізь називаються по-різному, мають власну технологію виготовлення і певні відмінності щодо конструкції. На Гуцульщині сопілка називається денцівкою, бо має свисток у вигляді денця, у лемків – сопівкою, на Поділлі і Поліссі – дудкою. Це інструмент буднів і свят [10: 207–208].

Сопілка залишається улюбленим інструментом українського народу.

Сурма

Номен *сурма* має значення: 1. Старовинний духовий музичний інструмент прямої видовженої форми, який використовували переважно як сигнальний.

2. Сучасний духовий сигнальний інструмент у вигляді мідної трубки, зігнутої в кільце, з розтрубом на кінці; горн. 3. Духовий мідний музичний інструмент високого регістру з зігнутим у кільце циліндричним корпусом, який закінчується розтрубом, і пристроєм для зміни висоти звуку; труба. // Взагалі духовий мідний музичний інструмент [7: IX: 854]: „Козацькі сурми грали до бою” (Я. Качура); „Чуєш: сурми заграли! Час розплати настав” (М. Вороний); „Протяжно загули сурми та фаготи” (Панас Мирний); “Срібні й мідні голоси сурем лунали під склепінням їдальні” (З. Тулуб).

Лексема *сурма* є запозиченням з турецької мови; тур. *suḡna*, *zuḡna* „музичний інструмент типу кларнета” походить від перс. *sūḡnā(j)* „святкова флейта”, утворено від *sūḡ* „свято, бенкет” і *nā* “тростина, флейта” [3: 5: 480].

Синонімами до назви *сурма* є *труба*, *горн*, *ріжок* (різновиди сурми): „Рано військо знялось, ... Жде хоробро, от-от загує труба, – Не на жарт закипить навкруги боротьба” (П. Грабовський); „Рівно в шість годин двадцять хвилин звук горна прорізає тишу” (І. Багмут); „З глибоких долин чути звук пастушого ріжка” (І. Нечуй-Левицький).

Від номена *сурма* утворюються зменшено-пестливі форми: *суремка*, *сурмонька*: „Музика луна: голосять скрипки й стогнуть суремки” (М. Старицький); „Не змовкає ні на мить, В срібну сурмоньку сурмить” (Л. Первомайський).

Від найменування *сурма* в українській мові є деривати: *сурмар*, *сурмач* – 1. сигналіст, який подає сигнал сурмою; 2. музикант, який грає на сурмі; *суремити*, *сурмити* – подавати сигнал сурмою; *суремний*, *сурмовий* – 1. звук, який видає сурма; 2. звук, який силою, тембром нагадує звук сурми [7: IX: 853–854]: „Ми плекали розплату. Захрипли в бою сурмарі, А полкам не видать ні кінця, ані краю, ні ліку” (А. Малишко); „Хай в литаври вдаре довбиш, Хай заграють сурмачі; Сутим золотом засяють Корогви і пірначі” (Я. Щоголів); „– Боженку, підводься, Боженку, твоя Україна палає, Земля придеснянська й славутьська на сурмах суремить: – Устань!” (А. Малишко); „Уже в полку горніст сурмить, Гукає хлопця до походу” (М. Шеремет); „Тарас – під “наглядом тасмним”, „Під свистом царського бича – Щасливим голосом суремним Михайла Щепкіна стріча” (М. Рильський); „Ще на воротях почув Йон сурмовий голос батьків” (М. Коцюбинський).

Слово *сурма* вживається з означеннями: *бойова*, *козацька*, *сигнальна*: „Бойова козацька сурма сповіщала про наближення ворога”; „Козацькі сурми грали до бою”; „У разі потреби брали вояки сигнальну сурму і трубили в неї щосили, щоб було чути аж за небокрай” (Я. Качура).

Номен *сурма* виступає у порівняннях: „Сліпили очі мідні коновки, довгі, як сурми” (М. Коцюбинський); „Оновлення вславляю труд Ліричним віршем, як сурмою” (Л. Дмитерко).

Назва *сурма* входить до складу прислів'я „Голос, як сурмонька, але ж чортова думонька”.

Найменування *сурма* вживається в українських народних думках, піснях: „А всі дзвони задзвонили, А всі сурми засурмили, Як Серпягу молодого Та у Каневі положили”; „Попросимо ми свого меншого брата, Нехай наш найменший брат на ноги козацькі встає, У тонкій військовій суремки зіграє. То будуть козаки чистим полем гуляти, Будуть наші ігри козацькі зачувати, Будуть вони до нас приїжджати” (Думи); „В труби затрубили, В сурми засурмили” (Пісня).

Сурма – це народний духовий інструмент, що відомий і як скомороший, і як військовий сигнальний та козацький закличний інструмент. Його назва

простежується в українській літературі вже з XII–XIII ст. Сурма розповсюджена також у народів Кавказу і Середньої Азії. Сурми вказують на її схожість із сурною не лише за зовнішнім виглядом і будовою, а й за принципом звукоутворення.

Хоча царським Указом від 1649 року було заборонено використовувати сурму, вона продовжила своє життя як на Лівобережній, так і на Правобережній Україні.

У Галичині сурма – це поширений інструмент вівчарського побуту.

У перші десятиріччя XX ст. сурма як сигнальний інструмент використовується в музичному побуті галицьких скавтів (пластунів) [10: 220–222].

Трембіта

Слово *трембіта* має значення „гуцульський народний духовий музичний інструмент у вигляді довгої дерев'яної труби без вентилів і клапанів” [7 : X : 242]; „Тужливо і протяжно лилися звуки вівчарської трембіти, лунаючи від верха до верха” (І.Франко).

Номен *трембіта* є запозиченням зі східнороманських і з угорських мов; рум. молд. *trimbîță* „труба, сурма, горн” походять від південнослов'ян. *trǫbica* „трубка” (пор. стсл. ТРЖБИЦА “тс.”), зменш. від *trǫba* „труба”; уг. *trombita* „труба” виводиться від іт. *trombetta* „трубка”, зменш. від *tromba* „труба”, що пов'язується з лат. *tuba* “тс.” [3: 5: 704].

У діалектах трапляється лексема *трумбета*: „Замаячили сільські хати, забілілася лісничівка під супротивною горою, почувся на сусідній полонині меланхолійний голос трумбети” (І. Франко).

Від назви *трембіта* утворюються зменшено-пестливі слова *трембітка*, *трембіточка*: „Там то бринить трембітки звук” (Пісня); „Єк затрембіче святий Никола Йа в трембіточку йа в роговую – Гори й долини ой побіліють, А всяка пташка ой засмутит си, Ой засмутит си, вже й не співає, Ой не співає й не щибетає” (Колядка).

Від номена *трембіта* в українській мові є деривати: *трембітанник* (діал.), *трембітар* – той, хто грає на трембіті; *трембітання* – дія за знач. трембітати та звуки, утворювані цією дією; *трембітати* – грати на трембіті; давати сигнал, оповіщати за допомогою звуків трембіти [7: X: 242–243]: „Поки гості попоїли, трембітанники заграли вже на вставання” (В.Гжицький); „Юрі здавалося, що незримий далекий трембітар подає йому просто до вуха вістку про чиюсь смерть” (І.Франко); „Після переселення сюди, в степи, йому ще довго ночами вчувалось трембітання трембіти в горах” (О.Гончар); „На високій горі стоїть у святковому одязі легінь і натхненно трембітає” (М.Стельмах).

Слово *трембіта* вживатися з означеннями: *гарна*, *гуцульська*, *довга*, *нова*, *стара*, *смерекова*: „Гуцульську трембіту було чути далеко-далеко”; „Іван Переграй затрубив у стару смерекову трембіту.., біду сповіщав” (М.Коцюбинський); „Згадую, як мій батько приніс додому нову довгу трембіту, як ходили ми з нею на полонини...” (В.Гжицький).

Найменування *трембіта* та його похідні вживаються в українських народних піснях, коломийках, колядках: „У трембітоньку заграю” (Пісня); „Ци трембітки трембітають, що голос овечий?” (Коломийка); „На нім сорочка ек біл білена, На нім поясок та шовковенький, За тим шовчечком три трембіточки” (Колядка).

Про музичний інструмент „трембіта” складено загадки: „За лісом, за пралісом сріберна корова риче”; „Золоте теля попід ліси риче”; „За лісом, за пралісом сірі воли ревуть”.

У старовину трембіта була сигнальним інструментом. Кілька дозорців, які розмішувалися на вершинах гір, сигналом музичного інструмента передавали звістку про наближення ворога. Нерідко звук трембіти допомагав зорієнтуватися мисливцям чи подорожнім, що заблукали в негоду. У наш час, коли до двору наближається група колядників, трембітарі грають закличні мелодії.

З давніх часів збереглася традиція звуками трембіт сповіщати про перший вихід худоби на гірські пасовиська (полонини), про початок весілля чи іншого урочистого свята. На цьому музичному інструменті виконують також надзвичайно колоритні вівчарські награвання. Іноді трембітарі подають сумну звістку про смерть когось із гірських жителів [4: 428].

Трембіта є одним із найдавніших народних музичних інструментів, який зберігся і не втратив свого значення в музичному побуті на заході України.

Труба

Лексема *труба* має значення „духовий мідний музичний інструмент високого регістру з зігнутих у кільце циліндричним або конічним корпусом і розтрубом на кінці; взагалі духовий інструмент різного призначення (для гри в оркестрі, подачі різних сигналів” [7: X 89]: „І військо, як море, з знаменами, з бунчугами з луку виступало Та на трубах вигравало” (Т.Шевченко); „Лунали голоси ловецьких труб і крики ловецького товариства” (І.Франко).

Слово *труба* – псл. *trōba*; загальноприйнятої етимології не має; звичайно розглядається як ранне запозичення з германських мов і зіставляється з днв. *tumba* // *trumra* „тимпан, барабан, труба”, франк. *tumba* “тс.” (звідки фр. *trompe* „мисливський ріжок” і далі *trompette* „труба”) звуконаслідувального походження; припускається також запозичення з слат. *tumba* “духова труба” [3: 5: 654].

Трапляються зменшено-пестливі форми: *трубка*, *трубонька*, *трубочка*: „Ой ходив-ходив – три трубці носив, Ой три трубочки та в правій ручці. Ой одна трубка ба й золота, Ой друга трубка й мідяна, Третя трубочка ба й рогова” (Колядка); „Гей! Засурмили кругом трубоньки срібні” (Дума).

Від слова *труба* є чимало похідних: *трубач* – музикант, що грає на трубі, або сигналіст, що трубить у трубу, ріг і т. ін., подаючи якийсь сигнал; *трубити* – 1. видобувати звуки, мелодію, сигнал, дуючи в трубу; // звучати (про трубу); 2. звуком труби подавати сигнал до чого-небудь; виконувати на трубі що-небудь; *трубний* – тоном, силою схожий на звук труби [7: X: 289-291]: „В хату вступили сільські музиканти. Трубач, гармоніст, скрипаль та ще й бас” (І.Микитенко); „Єремія звелів трубачам трубити на влови” (І. Нечуй-Левицький); „Три словаки сіли на човен. Два обпирались од дно палицями, третій трубив у мідну трубу, закликаючи по дорозі пасажирів” (І.Нечуй-Левицький); „На Дніпрі проти Києва.., ніби з води, вирнули лодії, на них трубили труби, чулись гучні крики” (С.Скляренко); „– Ну, Григорію Григоровичу, – сказав дід, – трубій похід, будь ласка” (Ю.Яновський); „Крізь вітер уже й не розбереш: чи сурмлять то ще, розходячись в різні боки, сурмачі, трублячи кожен своєму війську сувору й тривожну правду, чи це вже сурмить та свище замість них пронизливий вітер” (О.Гончар); „Із голубого неба долітав повний жалю журавлиний трубний клич” (Г.Тютюнник).

Іменник *трубка* вживається з означеннями: *золота*, *мідяна*, *рогова*: „На правій ручці носить три трубці, Єк затрубит в роговую – Ой чути его в темні ліси; Єк затрубит в золотую – Чути его в чисті поля; Єк затрубит в міденую – Чути его по-пид небеса” (Колядка).

Лексема *труба* входить до складу фразеологізмів, порівнянь: *як (мов, ніби) ієрихонська (єрихонська, ярихонська) труба* – дуже гучний (про голос) [8: I: 900]; *закричав мов у трубу* – дуже голосно закричав [12: 153]: “Куди мені, там у командира голос, як труба ієрихонська” (О. Корнійчук); “Серед навалу всіх тих звуків, мов труба, гримів дикий голос Юраша” (Г. Хоткевич).

Найменування *труба, трубка, трубочка* засвідчені в українських народних думках, піснях, колядках: „То ляхи в бубни вдаряють, У свистілки та в труби вигравають – Усе своє військо до купи в громаду скликають” (Дума); „Справ мені три труби да й усі три мідяні” (Пісня); „Трубе трубки на чверть милі, Дають вісти до сваточка (сват не дає віри звукам труб). Трубе трубки цьому дому Дають вісти д’молодої” (Весільна пісня); “Ой маю я три трубі, А всі три молодії, Як на єдину заграю – Дівчиноньку вже маю; Як на другу заграю – В дороженьку віїздаю, Як на третю заграю – Вже восько всьо маю” (Пісня); „Йа в с’єтого Дмитра трубочка хитра, Йоє в Миколая з сирого вая, Йа у Юрія трубочка з срібла, Йа у Господа – з самого злота” (Колядка).

Найперші спогади про труби на території України датуються 960 роком. Коли печеніги оточили Київ, міське населення трубними сигналами повідомило воїнів воеводи Притича, що стояли на лівому березі Дніпра. Ті посідали у човни і затрубили у відповідь. Печеніги перелякалися великої кількості трубних голосів і, подумавши, що то князь Святослав прийшов на підмогу, втекли.

Назва труба трапляється також у „Слові о полку Ігоревім” (XII ст.).

У давнину труби використовували як сигнальні (у поході під час бою, у військовому побуті), ритуальні (під час свят, різних урочистостей, під час зустрічі послів тощо) інструменти. Кожен сигнал труби мав відповідне призначення: для військового збору, сідлання коня, виходу в похід і т. ін. Згодом труби почали входити до військової музики, зокрема, відомо, що вони використовувалися в полковій музиці Війська Запорозького.

У першій чверті XX ст. труби були невід’ємним атрибутом побуту галицьких скавтів (пластунів). Сигнал труби постійно супроводжував життя січових стрільців.

У наш час труба функціонує і як військовий сигнальний інструмент, і як інструмент духової музики [10: 241–243].

У лексичній системі української мови назви народних духових інструментів становлять невелику тематичну групу. Деякі номени мають синоніми. Від цих назв утворюються зменшено-пестливі форми, а також деривати – іменники, прикметники, дієслова.

Означення при номенах указують на матеріал, з якого виготовлені інструменти, або характеризують їх зовнішній вигляд чи називають користувачів.

Назви музичних інструментів вживаються в українських народних піснях, думках, казках. Часто ці номени входять до складу фразеологізмів, прислів’їв та приказок, порівнянь, є основою загадок.

Назви народних музичних інструментів – це носії важливої лінгвокраїнознавчої інформації, яка пов’язана з культурою України, народним побутом, звичаями, обрядами, народною творчістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти / Андрій Гуменюк. – К. : Наук. думка, 1967. – 244 с.
3. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / [за ред. О.С.Мельничука]. – К.: Наук. думка, 1982 – 2012. – Т. 1-6.
4. Жайворонок В. Знаки української етнокультури: словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
5. Лозко Г. Українське народознавство / Галина Лозко. – Х., 2005. – 370 с.
6. Словарь української мови: В 4 т. / Упоряд. Б.Грінченко. – Київ, 1907-1909.
7. Словник української мови: в 11 т. / [за ред. І.К.Білодіда]. – К. : Наук. думка, 1970-1980. – Т. I – XI.
8. Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. / [В. М.Білоноженко, В. О.Винник, І. С. Гнатюк, В. Й. Горобець та ін.]. – К.: Наук. думка, 1993.
9. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу / Гнат Хоткевич . – Х.: ДВУ, 1930. – 286 с.
10. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти / Леонід Черкаський. – К.: Техніка, 2003. – 263 с.
11. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, В.В.Иванов, Т.В. Шанская. – М. : Просвещение, 1971.
12. Юрченко О. С., Івченко А. О. Словник стійких народних порівнянь / О. С. Юрченко, А. О. Івченко. – Х. : Основа, 1993. – 176 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.12. 2012
доопрацьована 16. 01. 2013
прийнята до друку 25. 01. 2013*

FOLK BRASS INSTRUMENT NAMES: THE LINGUISTIC-COUNTRY STUDIES

Daria Dobrusynets

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55*

The author has analyzed folk brass instruments names. There been analyzed etymology of these words and their possibilities to the creation of diminutives. There are synonymies too. The author has presented using of folk brass instruments names like components of idioms, comparisons, proverbs and riddles. The examples of using those names in various genres of oral folklore and literature texts are presented.

Key words: language, culture, linguistic-country studies, names folk brass instruments: bagpipes, jaw harp, flute (fife) svyryl, flute, trumpet, trembita, a pipe.

НАИМЕНОВАНИЯ НАРОДНЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ СТУДИИ

Дарья Добрусинец

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина,
тел.: 0322394355*

Рассмотрены названия народных духовых инструментов. Раскрыта этимология этих наименований, выявлены их уменьшительно-ласкательные формы. Предложены синонимы. Показано их функционирование во фразеологизмах, пословицах и поговорках, сравнениях, загадках. Указано употребление этих номен в разных жанрах устного народного творчества и в художественной литературе.

Ключевые слова: язык, культура, лингвострановедение, названия народных духовых инструментов: волярка, дрымба, дудка (дудá), свирель, сопилка, сурма, трембита, труба.

УДК 811.161.2:378.14:908(477)

ПРОБЛЕМНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Оксана Самусенко

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології,
кафедра української та російської мов як іноземних,
бульвар Тараса Шевченка, 14, кімн. 61, 01601 Київ, Україна
тел.: 044 239 34 39
ел. пошта: oksamusenko@mail.ru*

Висвітлено проблеми сучасного розвитку української мови як іноземної. Розглянуто сучасні пошуки методів викладання іноземних мов, висвітлено використання проблемних методів навчання в лінгвокраїнознавчому курсі української мови для студентів-іноземців.

Ключові слова: українська мова як іноземна, лінгвокраїнознавство, проблемні методи навчання, іноземні студенти.

Проблемне навчання розглядається в сучасній науково-педагогічній парадигмі як технологія розвиваючої освіти і користується неабиякою популярністю. Досвід застосування методики проблемного навчання накопичувався у світовій практиці протягом багатьох десятиліть, а сьогодні проблемне навчання є однією зі складових сучасної освіти і процесу становлення людини в цілому. У світлі стрімких змін у нашому суспільстві та у зв'язку зі зміною соціальних вимог до людини змінюються зміст, методи і форми освітнього процесу, оскільки сьогодні від молодого фахівця очікуються високий рівень самостійності та розвинене продуктивне мислення. На перший план виходять дослідницька діяльність та креативність, тому головним завданням навчання визначається не копіювання та репродукування матеріалу, а отримання навичок самостійної та творчої роботи, формування вміння аналізувати та модифікувати отриманий матеріал, продукувати щось нове. Як зауважують науковці, духовна людина – це не та, яка щось знає й уміє, компетентна особа, а та, яка має стійкі орієнтири, що скеровують її діяльність в будь-якій сфері, вимагаючи творчого підходу й нестандартних рішень. Ось чому слід переорієнтувати освіту з отримання готових знань на самостійний пошук відповідей на поставлені питання, що пов'язано з необхідністю вчити не думкам, а вчити думати, дбати про становлення не просто освіченої, а культурної і духовної людини [11: 20]. У цьому контексті варто зазначити, що технологія проблемного навчання саме й полягає у використанні системи методів, які шляхом розв'язування проблемних завдань у процесі засвоєння нових знань формують у студентів творче мислення та пізнавальні інтереси.

Актуальність пропонованої статті зумовлена необхідністю інноваційних розробок у галузі викладання української мови як іноземної, забезпечення навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України на світовому рівні. Досвід роботи з іноземними студентами показує, що ефективність засвоєння матеріалу у формі лекцій українською мовою в іноземній аудиторії є досить низькою, особливо на перших курсах. Однією з причин є недостатній рівень знань мови, якою читається

лекція, тобто української. За Державними стандартами та Програмами з української мови як іноземної студенти, що закінчують підготовчий факультет та вступають на перші курси вищих навчальних закладів України, повинні володіти українською мовою на рівні першого середнього рівня, лексичний мінімум якого становить 2 300 одиниць, що забезпечує спілкування у межах тематичного та інтенціонального мінімумів цього рівня, а основний склад активного словника обслуговує побутову, соціально-культурну та частково професійну сфери спілкування [4]. Таким чином, студенти першого чи другого курсів не володіють достатнім лексичним запасом, необхідним для повноцінного сприйняття лекцій з історії, логіки, філософії, педагогіки тощо в одній аудиторії зі студентами, які є носіями української мови. Тому іноземні студенти часто втрачають інтерес до цього виду викладення матеріалу і переорієнтовуються на самостійне опрацювання підручників та іншої навчальної літератури. У групах, де навчаються лише іноземці, лектори з цих предметів змушені шукати інші способи викладення матеріалу, що мінімально реалізується у підготовці списків термінів, нових слів та словосполучень, основних тез та переліку запитань до теми. Традиційне засвоєння матеріалу шляхом прослуховування лекції в аудиторії, опрацювання тексту підручника та інших матеріалів до цієї теми, подальше відтворення та закріплення на практичних заняттях, на жаль, не дає очікуваних результатів. Численні експерименти довели низьку ефективність репродуктивного методу, оскільки результатом цієї пізнавальної діяльності є запам'ятовування і відтворення інформації, а знання, отримані таким чином, не гарантують розвиток творчих здібностей, не формують навичок пізнання, зокрема наукового, не спонукають до вирішення проблеми різними шляхами та методами. На наш погляд, у цьому випадку доцільним і необхідним є використання проблемних методів навчання.

Основною метою статті є висвітлення використання проблемних методів навчання у викладанні основних та спеціальних курсів студентам-іноземцям, зокрема лінгвокраїнознавства української мови. Для досягнення мети передбачається розв'язання таких завдань: висвітлити сучасні пошуки методів викладання у вищій школі; охарактеризувати сутність проблемних методів навчання; проаналізувати використання проблемних методів навчання в лінгвокраїнознавчому курсі української мови для студентів-іноземців; осмислити перспективи використання проблемних методів навчання у викладанні української мови як іноземної. Матеріалом дослідження є науково-методичні розробки у галузі освіти, зокрема методики викладання мов як іноземних. Об'єктом дослідження обрано лінгвокраїнознавчий курс української мови. Предметом аналізу є проблемні методи та їх використання у викладанні лінгвокраїнознавчої дисципліни в іноземній аудиторії.

Сутність проблемних методів навчання полягає у створенні проблемних ситуацій, завдань, які необхідно вирішити студентам, в результаті чого вони отримують нові знання не у готовій формі, а опановують їх у процесі розумової діяльності. Вважається, що технологія проблемного навчання була заснована на теоретичних засадах американського філософа, психолога й педагога Дж. Дьюї та отримала поширення ще в першій половині двадцятого століття. Цьому навчанню у свій час приділяли увагу І. Л. Лернер та М. М. Скаткін, неабиякий інтерес (як у теоретичному, так і практичному аспектах) воно викликає і сьогодні. Розробці методів проблемного навчання сприяли наукові праці у галузі психології, педагогіки та комп'ютерних технологій. Теоретичні розробки проблемного навчання досить

різноміснi, але можна виокремити основнi положення, що об'єднують рiзнi теорiї та пiдходи: конструювання творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес i активнiсть студентiв; послiдовне i цiлеспрямоване висунення викладачем проблемних завдань для студентiв; одержання студентами знань у процесi творчого, наукового пошуку, що вiдбувається шляхом осмислення проблеми й матерiалу, самостiйної активної дослiдницької дiяльностi; постiйна взаємодiя викладача i студента, дiалогiчне спiлкування у процесi пiзнання; залучення студентiв до наукового пошуку та творчостi. У процесi проблемного навчання вiдбувається формування прийомiв дослiдницької дiяльностi, формування пiзнавальної активностi, формування психологiчної установки на подолання пiзнавальних труднощiв, розвиток iндивiдуальних здiбностей. Дiяльнiсть викладача полягає в організації активного пiзнання та керуванні пiзнавальним процесом студентiв. Як зауважують педагоги та методисти, наявнiсть експериментальних та практичних завдань ще не робить навчання проблемним, оскiльки завдання стає пiзнавальною проблемою, якщо вимагає роздумiв над проблемою, викликає пiзнавальний iнтерес у студентiв, спирається на попереднiй досвiд i знання. Серед рекомендацiй щодо використання технологiї проблемного навчання зустрiчаються такi: викладач повинен дати студенту базовi знання з теми для подальшого вирiшення проблемних завдань, тобто має бути рацiональне спiввiдношення вiдомої та невiдомої iнформацiї; викладачу слiд подивитися на завдання очима студента i заiнтересувати його, спонукати до виконання проблемного питання, для чого можна спроектувати завдання на сучаснiсть та уподобання студента, тобто важливим є забезпечення достатньої мотивацiї; викладачу рекомендовано сприяти реалiзацiї творчих здiбностей, не обмежувати сфери пошуку, шанобливо ставитися до всiх думок i гiпотез, заохочувати студента до залучення знань з iнших галузей, проведення паралелей з iншими предметами тощо.

Мiжкультурна комунiкацiя вимагає не лише мовних знань, комунiкативної грамотностi, але й орієнтацiї у типових явищах нацiональної дiйсностi, притаманних певнiй етнокультурнiй спiльнотi, що дає змогу ефективно спiлкуватися та досягати взаєморозумiння мiж учасниками дiалогу, тому курс „Лiнгвокраїнознавство української мови” входить до циклу лiнгвiстичних дисциплiн, що викладаються студентам-iноземцям, якi вивчають українську мову, i є важливою складовою професiйної пiдготовки майбутнiх фiлологiв i перекладачiв. Вiдповiдно до навчального плану пiдготовки бакалаврiв лiнгвокраїнознавча дисциплiна викладається студентам-iноземцям, якi навчаються за спецiальнiстю «переклад з української мови», на третьому курсi i покликана репрезентувати iноземцям мовну картину свiту українського етносу, а також допомогти сформувати культурно-комунiкативну компетенцiю. Цей курс знайомить студентiв з типовими явищами нацiональної дiйсностi через посередництво мови та в процесi її вивчення, залучає студентiв-iноземцiв до української культури, iншого способу мислення й уявлень про свiт, вчить самостiйно вести i спрямовувати дiалог культур, що необхідно для вiльної орієнтацiї у процесi спiлкування з носiями мови, для розумiння та правильного тлумачення неадаптованих текстiв, художнiх творiв, їх адекватного перекладу. Серед основних завдань курсу можна назвати такi: розглянути мову як основу нацiональної культури; показати українську мову як невичерпне джерело знань про свiтосприйняття, iсторiю i сучасне, духовну i матерiальну культуру українського етносу; охарактеризувати нацiонально-культурну специфіку лексичної бази

української мови; навчити розпізнавати країнознавчу інформацію у мовних одиницях різних рівнів; аналізувати тексти у лінгвокраїнознавчому аспекті.

Лінгвокраїнознавчий курс викладається у формі лекцій і розпочинається висвітленням мови як основи національної культури, аналізом проблем міжкультурної комунікації, обґрунтуванням вивчення іноземної мови у зв'язку з культурою народу-носія. Студентам наголошується на тому, що саме лексичний рівень мови розкриває національно-культурну своєрідність, є носієм інформації про духовну й матеріальну спадщину та сучасне життя українців, тому основну увагу у цьому курсі зосереджено на вивченні безеквівалентної та фонові лексики, хоча не залишаються без уваги й одиниці інших систем мови. Уся ця попередня інформація дає змогу перейти до характеристики номінативних одиниць як джерела лінгвокраїнознавчої інформації, зокрема висвітлити питання лексичного поняття та міжмовної еквівалентності, значущості безеквівалентної та фонові лексики у мовній картині світу етносу. Основну частину курсу складають теми, присвячені національно-культурній семантиці українського слова, а центр тяжіння припадає на групи слів з національно-культурною семантикою, що пов'язані з духовною та матеріальною сферою життя українців: назви традиційного українського побуту, народного одягу, господарських та землеробських знарядь, традиційних та обрядових страв, соціальної сфери життя, звичаїв, обрядів, народного мистецтва і ремесел, а також суспільно-політична лексика, найменування історичних реалій, лексики, що відображає дохристиянські вірування праукраїнців та християнське віровчення, групи слів на позначення рослинного і тваринного світу тощо. Окрему тему присвячено національно-культурній складовій ономастичної лексики, зокрема індивідуальній семантиці українських антропонімів, історії становлення та сучасній офіційній формі іменування людини, етимологічному й словотвірному аналізу характерних українських прізвищ, символіці імені у фольклорі та літературі, конотаціям історико-соціального плану топонімів, гідронімів, мікротопонімів міста Києва. Опанування лінгвокраїнознавчою інформацією передбачає звернення до глибин українського слова, тобто вивчення міфопоетичного підґрунтя його семантики. Цьому питанню присвячено тему „Етноміфопоетичний компонент у семантиці українського слова”. Українська фразеологія й афористика, прислів'я та приказки як втілення народної мудрості, моралі, етнічних стереотипів розглядаються у темі „Національно-культурна семантика стійких мовних одиниць”. Окремі теми знайомлять студентів з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки, особливостями мовного етикету українців та національними рисами невербальної комунікації. Особливу увагу приділено у курсі фольклорним текстам, оскільки саме вони є потужним джерелом національно-культурної інформації. Студенти вивчають зразки народно-обрядової творчості, історичних пісень, народних прикмет, повір'їв, замовлянь, скоромовок, загадок, народних казок та байок, у процесі навчання звертається увага студентів на національно-культурний компонент лексики цих текстів. Підсумкова тема носить практичний характер: студентам пропонуються різножанрові тексти з метою охарактеризувати їх у лінгвокраїнознавчому аспекті, залучаючи знання, отримані впродовж вивчення курсу. Під час семестру студенти готують реферати, виступають з доповідями, а також обирають лінгвокраїнознавчий матеріал для подальших наукових досліджень, що у перспективі виливається у захист бакалаврських та магістерських робіт з лінгвокраїнознавчої проблематики.

Для вивчення лінгвокраїнознавчої дисципліни студентам пропонується перелік основної та додаткової літератури, де перше місце займає навчальний посібник, який

побудований не за традиційною схемою „тема – текст – питання до тексту”, а складається з різного виду завдань, серед яких важливе місце посідають проблемні завдання [13]. Пропонований навчальний посібник складається з двох частин, першу з них присвячено розгляду десяти тем, теоретична і практична складова яких представлені у завданнях, що спонукають студентів до активної розумової діяльності. З метою оптимізації навчального процесу подано лінгвокраїнознавчий коментар, який є другою частиною посібника. Він виконує функцію словника-довідника і містить необхідну інформацію лінгвістичного та енциклопедичного характеру з накопичених у науці досліджень з етнографії, етнолінгвістики, міфопоетики, фольклористики, часто недоступних іноземним студентам або важких для їхнього сприйняття. Хоча метою видання було створення цілісного образу України, слід відзначити, що представленим матеріалом не вичерпується вся лінгвокраїнознавча проблематика, увагу було зосереджено на найяскравіших та інформативно значимих для іноземців матеріалах. Посібник не містить відповіді на всі питання, він спонукає студентів, що прагнуть знати українську мову та культуру, до активних творчих пошуків. Автор розуміє, що не всі завдання у пропонованому посібнику можна назвати проблемними, але хочеться наголосити на зміні підходу до викладення матеріалу, що полягає у активному залученні студентів до пізнавального процесу, спонуканні до роздумів над тією чи іншою проблемою, до пошуків відповідей на завдання-проблему. Серед відомих методів проблемного навчання перевага надавалася проблемному викладу матеріалу та дослідницько-пошуковим методам. Наведемо спроби використання технології проблемного навчання у лінгвокраїнознавчому курсі української мови для іноземних студентів.

Завдання. Пасхальне яйце є найголовнішим символом одного з релігійних свят християн – Великодня. Але прадавні звичаї розмальовувати навесні яйця з'явилися у слов'янських народів ще в часи язичницьких вірувань. Яйце здавна вважалося символом життя і першопочатком всесвіту. Яку техніку розпису Великодніх яєць відображають їхні назви?

Крашанка, писанка, крапанка, дряпанка (шкрябанка, різьбянка, скр'юбанка), мальованка, восківка-бісерка.

У цьому завданні для створення проблемної ситуації подається інформація, необхідна для подальшої пізнавальної діяльності студентів. Далі студенти-іноземці, маючи ілюстрації та використовуючи попередні знання з лексикології та словотвору, пригадують, що вже їм відомо з традицій святкування Великодніх свят (для студентів третього курсу це вже четвертий рік перебування в Україні), та намагаються самостійно визначити техніку розпису. На допомогу також приходять „Лінгвокраїнознавчий коментар”, який підтверджує чи спростовує здогадки студентів.

Прикладом проблемного навчання може бути поетапний поділ навчального матеріалу на завдання та організація вивчення матеріалу самостійно. У такому випадку студенти оволодівають поданим матеріалом частинами, користуючись довідкою, і готуються до теоретичних узагальнень.

Завдання 1. З'ясуйте значення та походження назв народних майстрів, ремісників, спеціалістів різних промислів. За допомогою зверніться до довідки.

Бондар, кошикар, гончар, швець, ткач (ткаля), скриняр, столяр, тесляр, лимар (розм. – римар), килимар, стельмах, коваль, кравець, зброяр, шкіряник.

Довідка: ремісник, майстер, який виготовляє дерев'яні відра, діжки, бодні; майстер, який виготовляє посуд та інші вироби з глини; майстер, що плете кошики; майстер, який шиє і ремонтує взуття; майстер чи майстриня, що виготовляють

тканини; майстер, що виробляє килими; майстер, що займається грубою обробкою деревини, спорудженням дерев'яних будов, простих меблів; майстер, що займається тонкою обробкою деревини і виробів з дерева; майстер, який виготовляє ремінну зброю; майстер, що куванням обробляє метал, виготовляє металеві предмети; майстер, який робить вози, сани, колеса; майстер, який виготовляє зброю; спеціаліст із пошиття одягу; майстер, що займається виготовленням шкіри.

Завдання 2. З'ясуйте значення та походження назв народних майстрів, ремісників, спеціалістів різних промислів. За допомогою зверніться до довідки.

Бджоляр, бортник, вівчар, рільник (землероб), мисливець, хлібороб, рибак (рибалка, риболов), чумак.

Довідка: той, хто розводить бджіл; лісовий бджоляр; той, хто розводить чи доглядає овець; той, хто займається рільництвом, тобто землеробством, вирощуванням польових культур; той, хто ловить рибу, займається рибальством; той, хто займається добуванням диких звірів і птахів з метою використання їхнього м'яса, хутра; той, хто вирощує хліб; візник і торговець, що перевозив на волах хліб, сіль, рибу та інші товари для продажу.

Завдання 3. Прочитайте уривок з книги „Опис України” француза Гійома ле Вассера де Боплана про ремесла, якими займалися українці.

Після розповіді про хоробрість козаків доречно буде сказати також про їхні звичаї і заняття. Отож, будете знати, що серед цих людей взагалі бувають досвідчені знавці всіх ремесел, необхідних у людському житті: теслярі для будівництва як домів, так і човнів, стельмахи, ковалі, зброярі, шкірники, римарі, шевці, бондарі, кравці та ін. Вони дуже вміло виробляють селітру, якої на цих землях багато, і роблять з неї досконалий порох до гармат. Жінки прядуть льон і вовну, роблять з них полотна і тканини для щоденного вжитку. Усі вони добре вміють обробляти землю, сіяти, жати, пекти хліб, готувати м'ясо всіх родів, варити пиво, виробляти питний мед, брагу, горілку [1].

Важливим є встановлення зв'язків між темами і матеріалом. Так, наприклад, у наступній темі, де розглядається національно-культурна специфіка антропонімів, подано завдання, яке спирається на попередні знання, активізує та закріплює їх.

Завдання 4. Пригадайте назви народних майстрів, ремісників, спеціалістів різних промислів. Подумайте, якими ремеслами володіли власники цих українських прізвищ?

Гончар, Бондар, Стельмах, Бортниченко, Мостовенко, Кушнір, Лимар, Прасок, Колісник, Олійник, Грабар, Шаповал, Дігтяр.

Наступне завдання (одне з найулюбленіших завдань усіх без винятку курсів) з теми, яка присвячена антропонімам, спонукає до практично-пошукової діяльності студентів, а в лінгвокраїнознавчому коментарі до нього подано теоретичний, узагальнений матеріал.

Завдання. Прочитайте групи імен дохристиянського періоду і встановіть їх лексико-семантичне наповнення: 1) імена, що вказували, яка за рахунком була дитина в сім'ї; 2) імена, що вказували на час народження дитини; 3) імена, що вказували на різні обставини народження дитини; 4) імена-талісмани (імена тварин та інших живих істот навколишнього світу); 5) імена-обереги (повинні були захищати дитину від злих сил). Використовуючи поданий матеріал, розкажіть про давньослов'янські язичницькі вірування і забобони, пов'язані з вибором імені для дитини.

Первуша, Вторак, Третьак, Четвертак, Шестак, Семик, Дев'ятко, Одинець; Весна, Зима, Підосінь, Політко, Неділя; Ждан, Неждан, Біда, Найден, Дорога, Ліс; Мовчан, Веселун, Безсон, Плакса, Мал, Худяк, Глух, Ушан, Рудак, Чорниш, Білявка, Добриня; Вовк, Ведмідь, Ворона, Лисиця, Білка, Заєць, Сом, Щука, Жук; Некрас, Нехорошко, Крив, Ненаш, Худяк, Безрук.

У лінгвокраїнознавчому коментарі до цього завдання з теми „Національно-культурна складова ономастичної лексики” студенти знаходять таку інформацію. „Традиція давати людині ім'я ведеться з давнини. У різних народів існують свої принципи називання дітей, які залежать від історичних, суспільно-політичних, культурно-етнічних умов життя. В українській історичній антропоніміці виділяють декілька основних періодів. Перший – дохристиянський період. Східні слов'яни до утворення Давньоруської держави мали розгалужену систему імен. Цікаві імена існували у слов'ян – язичників, праукраїнців: Первуша, Весна, Ждан, Веселун, Вовк, Ведмідь, Нехорошко тощо. Ці імена вказували на час народження дитини або на те, яка за рахунком була дитина в сім'ї, на різні обставини народження дитини. Серед них були імена – талісмани, функцію яких виконували імена тварин та інших живих істот навколишнього світу, а також імена – обереги, що повинні були захищати дитину від злих сил” [13: 173]. Далі до кожного з періодів історичної антропоніміки подано різного виду завдання, які відбиті у формі теоретичних викладів у лінгвокраїнознавчому коментарі.

Пропонуємо подивитися, як системою розроблених завдань у студентів-іноземців формуються уявлення про міфопоетичну картину світу українців. До усіх завдань є матеріал у лінгвокраїнознавчому словнику, що має на меті оптимізувати та активізувати пошуки студентів.

Завдання 1. А. Прочитайте деякі з визначень поняття «міф», що існують у сучасній науці, та прокоментуйте, як ви їх розумієте. З'ясуйте основу кожного з підходів до трактування поняття міфу.

Міф – це стародавня народна оповідь про явища природи, створення світу та його природних і культурних елементів, історичні події тощо або фантастичні оповідання про богів, обожнених героїв, уявних істот (Є. Мелетинський, В. Жайворонок).

Міф – це давні вірування народу, сказання про походження Всесвіту, Землі, явищ природи, Богів, героїв (Г. Лозко).

Міф – це сакральна історія соціуму (М. Еліаде).

Міф – це узагальнене відображення дійсності у вигляді чуттєвих уявлень або, точніше, у вигляді тих чи інших одухотворених істот (О. Лосєв) [10; 6; 7; 5; 9].

Б. Прочитайте текст-пояснення. Розкажіть, що вивчає міфологія? Які існують міфи, про що вони розповідають? Які характерні риси притаманні давньоукраїнській міфології?

Міфологія – вчення про міфи, сукупність міфів того чи іншого народу (наприклад, давньоіндійська, давньогрецька, давньоримська, давньокитайська, шумерська міфології тощо). За тематикою міфи можна поділити на кілька циклів: 1) космогонічні – про походження життя, створення світу; 2) антропогонічні – про створення людини; 3) тотемні – про тотемічних предків окремих племен, в основі яких лежать фантастичні уявлення про походження племені від певних тварин; 4) теогонічні – про походження богів; 5) календарні – про річні цикли природи та обряди, пов'язані зі зміною пір року і господарською діяльністю; 6) есхатологічні – про

потойбічний світ та передбачення майбутнього; 7) героїчні або культово-біографічні – про життєві випробування і діяння окремих героїв, тобто перехідні від опису міфічних божеств до подвигів героїв-людей; 8) астральні – про зірки та планети. Часто названі теми тісно переплітаються. На відміну від інших, давньоукраїнська міфологія є природною, пов'язана з хліборобським або пастушим побутом предків і виявилася в народних обрядах та фольклорі: піснях, казках, легендах, загадках тощо. Характерно, що космогонічні міфи, якими так багата слов'янська, у тому числі українська, міфологія, є ознакою високого рівня культурного розвитку народу (За С. Мелетинським, Г. Лозко, В. Войтовичем) [10; 7; 2].

Завдання 2. А. Прочитайте визначення термінів «демонологія» і «пантеон».

Демонологія – сукупність міфічних уявлень, заснованих на вірі в духів-демонів, які шкодять або сприяють людині в її справах. Народна уява найчастіше надавала демонічним істотам людської подобу, тобто наділяла їх антропоморфними рисами.

Пантеон – сукупність усіх божеств в якій-небудь політеїстичній релігії.

Б. Подані назви міфологічних істот розподіліть на дві групи: 1) назви божеств і 2) назви злих духів. Розкажіть, що вам відомо про них. Опишіть основні риси та функції язичницьких богів та демонологічних істот.

Сварог, Даждьбог, Перун, Велес, Стрибог, Сімаргл, Світовид, Білобог, Чорнобог, Ярило, Дана, Мокоша, відьма, чорт, дідьки, домовик, лісовик, водяник, русалки, перелесник.

Завдання 3. А. Прочитайте уривок з „Повісті минулих літ”, датований 980 роком, де згадуються боги, які стояли на княжій горі у Києві. Які боги були в пантеоні за часів князя Володимира Великого? Чи входив до пантеону Велес?

І почав княжити Володимир у Києві один.

І поставив кумирів на горі за теремним двором:

Перуна дерев'яного, а голова його срібна, а вус – золотий,

І Хорса, і Дажбога, і Стрибога, і Сімаргла, і Мокош.

І жертви їм приносили, називаючи богами...

На тій горі нині стоїть церква Святого Василя... [12].

Б. Які назви слов'янських язичницьких богів мають у собі корінь „бог”? Проаналізуйте семантику та словотвірні особливості цих теонімів. Чи пов'язане походження цих лексем з уявленнями пращурів про функції богів?

Всебог, Дажбог, Стрибог, Білобог, Чорнобог.

Завдання 4. А. Прочитайте уривок словникової статті „бог” зі словника-довідника В. В. Жайворонка „Знаки української етнокультури”. Зверніть увагу на етимологію слова „бог”.

Тисячолітні звичаї праукраїнців залишили у мовній скарбниці багато слів, які етимологічно пов'язані зі словом «бог», а також сталих виразів з цим словом. Бог – слово давнє, перського походження і означає „багатство”, „добро”, пізніше „податель добра”, тому таке розгалужене словотвірне гніздо з цим коренем в українській мові – багач, багатий, багатир, багатство, збіжжя, небога, небіж тощо. Кожне сучасне слово видозмінює своє первісне значення: збіжжя – те, що подають боги, зубожіти – позбавитися заступництва богів, небога – та, від кого відступається опіка Божя, небіжчик – людина без земної опіки Бога. Давніми є й слова, що колись були вигуківими сполуками на зразок бозна (Бог знає), помагайбі (помагай Боже), спасибі (спаси Боже) [6].

Б. Прочитайте слова української мови, що мають спільний корінь зі словом „бог”, поясніть семантичне наповнення цих лексем.

Богоматір, богородиця, богиня, богомаз, богомолець, богослов, богослужіння, боготворити, божественний; багач, багатий, багатство, збіжжя, небога, небіжчик, богема, божевільний; спасибі, богзна, помагайбі.

Завдання 5. З'ясуйте значення сталих виразів, до складу яких входить лексема «бог».

Бійся Бога, Бог дасть, Бог з ним, Бог з тобою, Боже мій, Боже помози, боронь Боже, дай Боже, дасть Бог, з Богом, ради Бога, слава Богу, хвалити Бога, дякувати Богові.

Завдання 6. А. Прочитайте про найдавніших богів праслов'ян, якими вважаються Род і Рожаниця.

Найдавнішими праслов'янськими богами вважаються бог Род (Рід) та богиня Рожаниця, які часто згадуються у давніх списках дохристиянських богів. Род – першобог, творець всесвіту, бог життя, долі, володар вирію, батько Білобога і Чорнобога, опікун дерева життя. Культ єдиного чоловічого божества – Рода – виник не раніше II тис. до н.е., панував досить довго і продовжував існувати в Київській Русі, незважаючи на введений Володимиром культ Перуна, а потім і Христа. Його відповідником був землеробський культ Сварога – бога неба, володаря всього живого. Рожаниці – богині дітонародження, жіночої долі, долі новонародженої дитини. За віруваннями, вони оберігають кожну матір та її немовля від нечистої сили, аж поки дитину не похрестять. Культ Рожаниці як Великої Богині розквітнув ще за часів матриархату, а пізніше втілювався в образах богині Лади та її дочки Лялі. Велику пошану праукраїнці віддавали богам Роду і Рожаниці, що знайшло відображення у мові. Слово «род» у стародавніх пам'ятках означає ряд поколінь, родичів і нащадків, земляків і цілий народ, що походить від одного предка. Звідси й вислови: без роду й племені – хтось самотній, не має ані родини, ані родичів; з роду в рід – з покоління в покоління, від батьків до дітей; на роду написано – судилося, така доля; родом (звідки) – вживається для визначення місця народження, національності (За В. Войтовичем та В. Жайворонком) [2; 3; 6].

Б. Розкрийте семантичне наповнення слів з коренем -род- / -рід-.

Рід, рідний, рідня, родина, родити, родич, родини, родинний, родовитий, родовід, породілля, родоначальник, урожай, народжувати, народження, відродження.

В. Визначте семантику слова «рід» в українських прислів'ях і приказках.

Який рід, такий і плід.

Козацькому роду немає переводу.

Ми такого роду, що любимо свободу.

Не пізно до свого роду й опівночі.

Подивись у воду, якого ти роду.

Завдання 7. Користуючись матеріалом попередніх завдань та лінгвокраїнознавчим коментарем, з'ясуйте походження назв богів та демонологічних істот. Зверніться до довідки та знайдіть етимологічний зв'язок між цими іменами та лексемами української мови.

Відьма, Березиня, Велес, Вій, Доля, Жива, Мокоша, Лада, Коляда, Купало, Перун, Світовид, Стрибог, Ярило.

Довідка. Відати, знати; берегти, оберіг; ділити; коло, календар; коло, колоторот, колесо, або купа, вкупі, купатися; жити, життя; мокрий, мокнути; вії; волох, волохатий; вид, світ; перти, упертий, уперіцити; стріла, стрімкий; ярий, ярові; лад, безладдя, ладнати, ладо.

Завдання 8. Які дохристиянські уявлення праслов'ян про міфологічних істот відображено у народних висловлюваннях?

Помагай, Дажбоже і Коло Свароже!; Ой дай Боже!; Так йому на роду написано!; Така його доля!; Хай тебе Перун трісне!; Бодай тебе Перун побив темненької ночі!; Лихо його принесло!

Завдання 9. А. Доведіть, що походження назв наведених міфологічних істот є прозорим.

Вій, домовик, лісовик, болотяник, польовик, водяник.

Завдання 10. Прочитайте список діячів драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки, знайдіть імена міфологічних персонажів та охарактеризуйте їх.

Дядько Лев, Лукаш, Русалка, Русалка Польова, Лісовик, Мавка, Перелесник, Пропасниця, Потерчата, Куць, «Той, що греблі рве», «Той, що в скелі сидить», Водяник, Мати Лукашева, Килина, Злидні, Хлопчик, Діти Калініні, Доля.

Завдання 11. Українські казки розповідають про богатирів – людей-напівбогів, яких бог наділив великою силою, щоб могли охороняти рідну землю від ворогів, зміїв чи іншої темної сили. Назвіть, чим промовисті їхні імена.

Котигорошко, Іван Побиван, Вернидуб, Дубиня, Крутивус, Загативода, Дунай-богатыр, Гориня, Вернигора, Розтихайгора, Іван Вітер, Об'їдайло, Розімнізалізо, Слухало, Стрілець, Морозко.

Завдання 12. Назвіть імена міфологічних персонажів, що залишилися в сучасних географічних назвах?

Волосів Яр (на Вінниччині), Волоська вулиця (у Києві), Волосова вулиця (в Новгороді), гора Велесове Ребро (біля Ростова), гора Велес (у Боснії); городище Саварка або Свароме (на Київщині), село Саварка (на річці Рось), село Сваричів (на Івано-Франківщині), Сваров (у Чехії), Сварове, Сварине, Сварчец, Сварчев (у Польщі), Сварехова гора (на Балканах), Сварха, Сваравіс (у Прибалтиці); Перунова рінь (на Дніпрі), село Перунове, урочище Перуни (на Черкащині); поселення Макошине (на Чернігівщині), Мокошин (у Чехії); річки Стрий, Стрибозька, Стрибоне озеро, Стригород, село Стрибіж (на Житомирщині).

Завдання 13. А. Прочитайте назви українських річок, що належать до одного гідронімичного ряду. Поясніть етимологію цих найменувань.

Дон, Донець, Двіна, Дунай, Дніпро, Дністер.

Б. Прочитайте думки вчених щодо походження назв річок Дон, Донець, Двіна, Дунай, Дніпро, Дністер.

На думку вчених, назви рік Дон, Донець, Двіна, Дунай, Дніпро, Дністер походять від спільного кореня, що означає воду взагалі. Ці гідроніми пов'язують також з ім'ям богині Дани, що у праслов'ян була богинею води, річок і дощу, вважалася жіночим першопочатком всесвіту. Дослідники вважають, що слово Дана означає: да – вода, на – неня, мати, тобто «вода-мати». Від імені Дани і утворилися назви багатьох річок. Слово Дунай – назва відомої річки, і сьогодні вживається як загальне позначення для великих і малих річок: «За ріками, за дунаями». У «Слові о полку Ігоревім» Дунай – це річка взагалі, будь-яке водоймище, вода: «На дунаї Ярославнин голос слішиться». Найбільші й найвідоміші річки України Дніпро і Дністер оспівані в багатьох народних думах та історичних піснях (За В. Жайворонком, В. Войтовичем, Г. Лозко) [6; 2; 7].

Завдання 14. Поясніть етимологію власних назв. Назвіть наукові відповідники цих народних найменувань. Які легенди пов'язані з ними?

Перунів цвіт, Волосожари, Стожари, Чумацький Шлях.

Завдання 15. Прочитайте порівняння і сталі вислови, до складу яких входять назви міфологічних персонажів. Користуючись матеріалом довідки, розкрийте їхній зміст.

1) Як Берегиня; як відьма; як Баба-Яга; як Дана; як Вій; як вовкулака; як чорт; 2) боятися, як чорт ладану (хреста); жити, як вовкулака; судити, як Дажбог; коси, як у русалки; як чорт зливав; 3) ні в бога, ні в чорта не вірити; напиться до зеленого змія; знатися з нечистою силою; злидні годувати.

Довідка. 1) Добра, піклується про всіх, охороняє сім'ю; зла, сварлива жінка; негарна, страшна; гарна, молода, вродлива; страшний чоловік; злий чоловік; 2) дуже боятися; самотньо, ні з ким не спілкуючись; справедливо, по правді; довгі, розпущені; зник безслідно; 3) ні в що не вірити; сильно, до нестями напиться; займатися чаклунством; жити в бідності, нужді.

Підсумовуючи, варто зазначити, що досвід роботи в іноземній аудиторії й досвід викладання лінгвокраїнознавчого курсу шляхом використання проблемних завдань дає підстави говорити про ефективність проблемних методів навчання, що підтверджується постійною зацікавленістю студентів, активністю як на аудиторних заняттях, так і під час виконання самостійної роботи. Проблемне навчання сприяє розвитку навичок наукового пізнання, виховує активну творчу особистість, здатну до самостійного вирішення проблеми, активізує прагнення зрозуміти й пояснити явища та події реальності. Слід також зазначити, що проблемні методи навчання, зокрема проблемні виклади матеріалу та дослідницько-пошукові методи, мають перспективи посісти головне місце в освітній системі вищої школи та повинні використовуватися при підготовці іноземних фахівців, зокрема майбутніх філологів-україністів та перекладачів з української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Боплан Г. Опис України [Пер. з фр. В. Косика] / Г. Боплан. – Львів: НВП „Мета”, 1998. – 180 с.
2. Войтович В. М. Українська міфологія / В. М. Войтович. – К. : Либідь, 2005. – 664с.
3. Войтович В. М. Міфи та легенди давньої України / В. М. Войтович. – Тернопіль : Богдан, 2005. – 392 с.
4. Державний стандарт з української мови як іноземної / Укл. Ніколаєва Н. С., Бондарєва Н. О., Дем'янюк А. А., Шевченко М. В., Карпенко Л. В., Овдіюк В. В., Якубовська М. Ю. – У 5 ч. – I середній рівень (B1). – ч. 3. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. – 36 с.
5. Элиаде М. Избранные сочинения: Миф о вечном возвращении: Образы и символы: Священное и мирское: [Пер. с фр]. – М. : Ладомир, 2000. – 414с.
6. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703с.
7. Лозко Г. С. Коло Свароже: Відроджені традиції / Г.С. Лозко. – К. : Укр. письменник, 2004. – 222 с.
8. Лозко Г. С. Українське народознавство / Г.С. Лозко. – К. : Зодіак-ЕКО, 1995. – 368 с.
9. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф: Труды по языкознанию / А. Ф. Лозко. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 479 с.
10. Мифология: Большой энциклопедический словарь / Под. ред. Е.М. Мелетинского. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 736 с.
11. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибарева, Э. К. Колларова. – СПб : „Златоуст”, 2007. – 200 с.

12. Повість врем'яних літ: Літопис (за Іпатським списком) / Пер. з давньоруської, післямова, коментар В. В. Яременка. – К. : Рад. письменник, 1990. – 558 с.
13. Самусенко О. М., Клімкіна О. І. Лінгвокраїнознавство: Україна : навч. посібник. – К. : ВПЦ „Київський університет”, 2009. – 256 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.10. 2012
доопрацьована 15. 10. 2012
прийнята до друку 25. 01. 2013*

PROBLEMATIC METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND COUNTRY STUDY COURSES OF UKRAINIAN FOR FOREIGN STUDENTS

Oksana Samusenko

*Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Institute of Philology,
Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign,
Taras Shevchenko Ave., 14, room 61, 01601 Kyjiv, Ukraine
phone.: 044 239 34 39
e-mail: oksamusenko@mail.ru*

This article is devoted to problems associated with the modern development of Ukrainian as a foreign language. It analyses current pursuits of methods for teaching foreign languages. It reveals the use of problematic methods of learning in language and country study courses of Ukrainian for foreign students.

Key words: Ukrainian as a foreign language, language and country studies, problematic methods of teaching, foreign students.

ПРОБЛЕМНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ КУРСЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Оксана Самусенко

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
Институт филологии,
кафедра украинского и русского языков как иностранных,
бульвар Тараса Шевченко, 14, комн. 61, 01601 Киев, Украина
тел.: 044 239 34 39
эл. почта: oksamusenko@mail.ru*

Статья посвящена проблеме современного развития украинского языка как иностранного. В работе рассмотрены современные поиски методов преподавания иностранных языков, освещено использование проблемных методов обучения в лингвострановедческом курсе украинского языка для студентов-иностранцев.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, лингвострановедение, проблемные методы обучения, иностранные студенты.

УДК 811.161.2:378.147–057.875

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ: КРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Ірина Кудрейко, Юлія Новикова

*Донецький національний університет,
кафедра української мови та прикладної лінгвістики
вул. Університетська, 24, кімн. 224, 83001 Донецьк, Україна
тел.: 050 717 96 82
ел. пошта: kudrejko@mail.ru*

*Донбаська національна академія будівництва і архітектури,
підготовче відділення для іноземних громадян
вул. Державіна, 2, кімн. 380, 86115 Макіївка, Україна
тел.: 095 202 79 81
ел. пошта: nova79@yandex.ru*

Розглянуто особливості добору навчального матеріалу в процесі вивчення іноземними студентами української мови. Основну увагу приділено використанню навчальних текстів краєзнавчої тематики, фразеологізмів як джерела етнокультурної інформації.

Ключові слова: українська мова як іноземна, володіння мовою, фразеологічні одиниці, ментальність, навчальний текст, передтекстові завдання, післятекстові завдання.

Статус української мови як державної сприяє збагаченню вищої школи України, історичної та культурної спадщини українського народу, всебічному розвитку і функціонуванню української мови. Зокрема, українська мова стає предметом вивчення не лише українців і представників інших національностей, які є громадянами України, а й іноземних студентів, які приїхали в Україну отримати фахову освіту. У зв'язку з цим активізувалися дослідження розвитку методики викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах.

Сучасна українська мова – це національна мова українського народу, вияв української національної культури. Українська літературна мова, як і кожна високорозвинена мова, має дві форми – писемну й усну, що характеризуються особливостями як з боку лексичного складу, так і з боку граматичної структури, тому що розраховані на різні види сприйняття – зорове та слухове.

Мову завжди потрібно розглядати у зв'язку із суспільством, у якому вона функціонує, тому що в мові відображається національна культура народу, його традиції й звичаї, система моральних, естетичних цінностей, світосприйняття.

Кожному студентові-іноземцю треба оволодіти словниковим багатством, навчитися добре розуміти значення слів, правильно вживати слова, уміти пов'язувати їх у словосполучення й речення, а також розміщувати в певному порядку.

Іноземні студенти, які вивчають українську мову, мають засвоїти певні правила вимови, наголошування, написання слів, уживання розділових знаків. Вивченню цих правил, виробленню вміння застосовувати їх в усній та писемній мові викладачі приділяють багато уваги, але для засвоєння літературної мови цього замало. Скористаємося насамперед витлумаченням терміна „володіння мовою”, яке

одним із перших запропонував Ю. Д. Апресян. На думку вченого, володіти мовою означає: 1) уміти висловлювати певну думку різними засобами; 2) уміти розуміти висловлене мовою, а також володіти засобами синонімії, омонімії; 3) уміти відрізнити правильно побудоване речення від неправильно побудованого; 4) „селективну здатність”, тобто вміння вибирати серед різноманітних засобів висловлення певної думки той, який найбільше відповідає соціальним, територіальним та іншим особливостям мовленнєвої ситуації (цит. за: [3 : 88]).

Повноцінне вивчення мови передбачає знання фразеології як засобу відображення особливостей національної культури, психології, народного світобачення.

Особливе значення фразеології у процесі виявлення в мові етнічної історико-культурної пам'яті полягає в тому, що фразеологічні одиниці охоплюють насамперед ті фрагменти дійсності, які пов'язані з діяльністю людини. Народна фразеологія є важливим елементом етномовної картини світу, тому що в ній відображено все розмаїття історії народу, його побут, звичаї, традиції, мораль. У фразеологізмах мовні особливості тісно пов'язані з ментальністю та культурою народу. Фразеологізми є одиницями колективного знання, яке реалізується через етнокультурну специфіку.

Порівняння (у зіставленні з російською та англійською мовами) наочна презентація українських фразеологізмів, які широко використовують у повсякденному житті, допомагає іноземним студентам проаналізувати українські реалії з погляду культури і символіки, тим самим створити яскраве уявлення про українців з їхньою неповторною, своєрідною психологією і менталітетом.

Яскраве відображення добра, терпимості, душевності, любові, співчуття, готовності допомогти характерне і для фразеології інших народів. Це об'єднує народи всього світу, саме внаслідок цього багато українських фразеологізмів мають відповідники в інших мовах. Наприклад, у російськомовних групах під час вивчення української мови доцільне зіставлення фразеологізмів:

- рос. *взяться за ум* – укр. *взятися за розум*;
- рос. *радовать глаз* – укр. *веселити око*;
- рос. *излить душу* – укр. *викласти душу*;
- рос. *выносить сор из избы* – укр. *виносити сміття з хати*;
- рос. *поникнуть головой* – укр. *вішати голову*;
- рос. *по зову сердца* – укр. *за велінням серця*;
- рос. *углубиться в чтение* – укр. *пірнути з головою*;
- рос. *поникнуть головой* – укр. *вішати голову*;
- рос. *почва уходит из-под ног* – укр. *грунт під ногами повзе*;
- рос. *котелок не варит* – укр. *макітра не варить* [7].

Задля того, щоб зрозуміти мотиваційний план та історико-культурні витоки українських ідіом як *вареник у сметані*; *добрий горщик, та поганий борщик*; *стати на рушник*; *народитися в сороці*, потрібно знати національний контекст їхнього виникнення, характер способу життя, психологічні особливості українців. Це зумовлено тим, що єдина для різних народів система понять передається різними мовними формами. Мова як національно-специфічний компонент культури – один із найяскравіших засобів вираження національної самобутності. Саме тому для англомовних іноземних студентів важливим є вивчення українських фразеологізмів у зіставленні з англійськими:

- укр. *гончаря глина годує* – англ. *potter lives on making pottery*;

укр. *загубити голову* – англ. *lose one head*;
 укр. *закривати очі (на щось)* – англ. *close/shut one's to something*;
 укр. *зостатися з гарбузом* – англ. *get the brush off*;
 укр. *капуста гарна, а качан гнилий* – англ. *appearances are deceitful*;
 укр. *макітра не варить* – англ. *be slow to grasp*;
 укр. *милити голову* – англ. *haul someone over the coals*;
 укр. *не хоче курка на вечорниці, та несуть* – англ. *force somebody's hand*;
 укр. *подавати рушники* – англ. *accept someone's marriage proposal*;
 укр. *пустити з торбою по світу* – англ. *beggar somebody*.

Українські ідіоми не можна дослівно перекласти іншими мовами, тому що вони означають національно специфічні для певної мови концепти. Але зіставлення з фразеологізмами в інших мовах дає можливість іноземним студентам зрозуміти їхній зміст, порівняти символіку різних мов і на наступних етапах навчання – «розгорнути» фразеологізм до рівня тексту, який йому передував.

Ще одним важливим аспектом у вивченні української мови як іноземної є *робота з навчальним текстом*. Цей вид роботи має свої переваги, серед яких виокремимо простоту використання (не вимагає залучення ТЗН), можливість зосередити увагу на складних фрагментах тексту. Темп читання залежить від рівня володіння мовою студентами. Варто зазначити, що цей вид роботи дає змогу викладачеві більше уваги приділити поліпшенню мовленнєвих умінь і навичок студентів, збагаченню їхнього словникового складу, удосконаленню знань з орфографії, морфології, синтаксису, фразеології тощо.

Добираючи текстовий матеріал, потрібно дотримуватися таких вимог:

- текст має бути адаптований, закінчений за змістом. Адаптація тексту може бути як поверхневою (скорочення обсягу тексту без змістовних змін), так і глибинною (заміна складних синтаксичних конструкцій простими; заміна рідковживаної, застарілої лексики на слова, які входять до обов'язкового словникового складу студентів на певному етапі);
- текст має відповідати виховним цілям;
- текст має відповідати освітнім цілям (включати корисні відомості й бути джерелом інформації);
- текст мусить бути зразковим (відповідати вимогам книжно-літературної мови або розмовної мови);
- текст має бути підпорядкованим певному комунікативному завданню;
- обсяг навчального тексту на початковому етапі навчання має бути не більше однієї сторінки;
- текст має бути зручним для перекладу (заміна розповіді діалогом, повністю або частково; або заміна діалогу розповіддю від 3 особи або від особи-учасника співбесіди);
- адаптований новий текст має містити від 4 до 10% нової лексики (частина слів може поповнювати пасивну лексику студентів);
- у тексті має бути не більше однієї складної за вживанням групи слів, наприклад, використання дієслів *вивчати – учити – навчатися; іти – прийшов – ходити* тощо [1].

Значущими на заняттях з української мови як іноземної постають тексти українознавчої тематики, тому що знайомлять іноземних студентів зі звичаями, традиціями, історією України. Зауважимо, що під час вивчення українських етикетних форм до бесіди зі студентами потрібно включати їхні розповіді про

власний національний етикет, що є досить важливим моментом на рівні міжкультурної комунікації.

Робота з навчальним текстом передбачає використання системи передтекстових і післятекстових завдань, які спрямовані на формування основних лексичних, граматичних і стилістичних навичок усного і писемного мовлення студентів, продукування текстів тощо. Розглянемо приклади навчальних текстів для іноземних студентів, які вивчають російську мову.

- Текст „Донецьк – серце Донбасу”

Передтекстові завдання:

Завдання 1. Прочитайте подані слова. Запишіть у зошит незнайомі слова.

Столиця, басейн, територія, кілометр, засновник, степ, завод, селище, галузь, економіка, дельфінарій, планетарій, цирк, вокзал, опера, балет, бульвар, бібліотека, торгівля, управління, алея.

Завдання 2. Від поданих слів утворіть форму множини.

Одн.	Множ.	Одн.	Множ.
<i>область</i>		<i>кінотеатр</i>	
<i>готель</i>		<i>корпус</i>	
<i>театр</i>		<i>школа</i>	
<i>музей</i>		<i>коледж</i>	
<i>стадіон</i>		<i>готель</i>	
<i>вулиця</i>		<i>ресторан</i>	
<i>університет</i>		<i>парк</i>	
<i>дерево</i>		<i>квітка</i>	
<i>троянда</i>		<i>клумба</i>	
<i>площа</i>		<i>фонтан</i>	
<i>мешканець</i>		<i>гість</i>	
<i>свято</i>		<i>концерт</i>	
<i>змагання</i>		<i>завод</i>	
<i>шахта</i>		<i>галузь</i>	

Завдання 3. Поєднайте подані слова зі словом *багато*. Запишіть отримані словосполучення в зошит.

Готель, завод, кінотеатр, стадіон, вулиця, бульвар, університет, корпус, школа, готель, ресторан, парк, дерево, квітка, троянда, клумба, площа, фонтан.

Завдання 4. Утворіть прикметники від поданих іменників.

Зразок: *область – обласний.*

Вугілля, хімія, культура, медицина, діти, свято, металургія, промисловість, будівництво, торгівля, розвага.

Завдання 5. Прочитайте подані слова. Визначте, від яких слів вони утворені.

Залізничний, драматичний, ботанічний, коксохімічний, політехнічний.

Завдання 6. Складіть із поданих слів словосполучення іменник + прикметник. Зверніть увагу на рід іменників.

<i>місто</i>	<i>сучасний</i>
<i>вулиця</i>	<i>улюблений</i>
<i>центр</i>	<i>медичний</i>
<i>квітка</i>	<i>головний</i>
<i>готель</i>	<i>розважальний</i>
<i>кілометр</i>	<i>веселий</i>
<i>завод</i>	<i>зелений</i>
<i>вокзал</i>	<i>красивий</i>
<i>університет</i>	<i>промисловий</i>
<i>бульвар</i>	<i>драматичний</i>
<i>бібліотека</i>	<i>квадратний</i>
<i>театр</i>	<i>культурний</i>
<i>свято</i>	<i>залізничний</i>
	<i>металургійний</i>
	<i>обласний</i>
	<i>торговельний</i>

Завдання 7. Уважно прочитайте дієслова і питання до них. Запишіть у зошит словосполучення з цими дієсловами.

<i>розташована де?</i>	<i>розташована на південному сході</i>
<i>розташоване що?</i>	<i>розташована бібліотека</i>
<i>починатися де?</i>	<i>починатися біля металургійного заводу</i>
<i>закінчуватися де?</i>	<i>закінчуватися біля вокзалу</i>
<i>охоплювати що?</i>	<i>охоплювати дві області</i>
<i>займати що?</i>	<i>займати територію</i>
<i>побудувати що?</i>	<i>побудувати завод і селище</i>
<i>розташовуватися де?</i>	<i>розташовуватися на головній вулиці</i>
<i>прикрашати що?</i>	<i>прикрашати площу</i>
<i>проводити що?</i>	<i>проводити вільний час, концерт</i>
<i>відпочивати де?</i>	<i>відпочивати на бульварі, в кафе</i>
<i>грати де?</i>	<i>грати на дитячому майданчику</i>
<i>відвідати що?</i>	<i>відвідати магазини, кафе</i>
<i>приходити куди?</i>	<i>приходити на площу</i>
<i>любити що?</i>	<i>любити своє місто</i>
<i>пишатися чим?</i>	<i>пишатися своїм містом</i>

Завдання 8. Читайте текст „Донецьк – серце Донбасу”.

Донецьк – серце Донбасу

Донецьк – столиця Донбасу. Донбас – це назва Донецького басейну. Донбас охоплює Донецьку й Луганську області. Вони розташовані на південному сході України і займають територію в 26,5 тисяч квадратних кілометрів, що становить 4,1% від усієї території України.

Обласний центр Донецької області – місто Донецьк. Його засновником вважають англійського бізнесмена Джона Юза. Він у 1869 році побудував у степу металургійний завод і селище, яке назвали Юзівка. Потім Юзівку перейменували на Сталіне, а потім – на Донецьк.

Сьогодні Донецьк – велике промислове місто України. Основні галузі економіки Донецька: вугільна, металургійна, коксохімічна, хімічна промисловість, виробництво будівельних матеріалів.

Донецьк не тільки промисловий, а й культурний центр Донбасу. У місті є театри, музеї, кінотеатри, стадіони, дельфінарій, цифровий планетарій, цирк, ботанічний сад.

Головна вулиця Донецька – вулиця Артема. Вона починається біля металургійного заводу і закінчується біля залізничного вокзалу. На головній вулиці розташовані театр опери і балету, драматичний театр, готель «Донбас Палац», торговельний центр «Білий лебідь», торговельно-розважальний центр «Донецьк-Сіті». На вулиці Артема є також головна бібліотека, деякі корпуси Донецького технічного університету. У Донецьку є й інші навчальні заклади: багато шкіл, коледжів, Донецький національний університет, медичний університет, університет економіки і торгівлі, університет управління тощо.

У Донецьку багато сучасних готелів, ресторанів, є торговельні, розважальні та спортивні центри, парки.

Донецьк – красиве зелене місто. Тут багато дерев і квітів. Улюблена квітка міста – троянда. Клумби з трояндами прикрашають багато площ і парків міста.

Мешканці та гості міста можуть цікаво провести час і відпочити на бульварі Пушкіна. Він розташований в центрі. Тут красиві алеї, багато дерев, квітів. Діти люблять грати на дитячих майданчиках і біля фонтанів. Їхні батьки можуть відвідати магазини та кафе.

У місті часто проводять свята. У святкові дні люди приходять у парки, на площі, де відбуваються концерти й веселі змагання.

Мешканці Донецька дуже люблять своє місто й пишаються ним.

Післятекстові завдання:

Завдання 9. Розкажіть про своє рідне місто. Використовуйте записані слова й словосполучення [5: 149–153].

- Текст „Ліна Костенко”

Передтекстові завдання:

Завдання 1. Прочитайте слова і словосполучення. Запишіть їх у зошит.

Письменник, письменниця, поет, поетеса, вчитель, збірник, свобода, премія, нагорода, твір, вірш, поезія;

відомий, довгий, почесний, великий, творчий, тривалий, складний;

сучасна письменниця, Київський педагогічний інститут, Московський літературний інститут, український поет, творча думка, найпопулярніший, звання Герой України, роман у віршах, роман у прозі.

Завдання 2. Прочитайте подані дієслова. Утворіть видові пари.

Народитися, переїхати, обмежувати, друкувати, отримати, відмовитися, з'являтися.

Завдання 3. Утворіть форми минулого часу поданих дієслів.

Переїхати, вчитися, бути, почати, викликати, зробити, обмежувати, друкувати, працювати, написати, отримати, вийти, відмовитися, сказати, пощастити, зіткнутися, відповісти.

Завдання 4. Утворіть форми теперішнього часу поданих дієслів.

Носити, з'являтися, жити, працювати, йти, ридати, рости, приходити, струшувати.

Завдання 5. Прочитайте текст „Ліна Костенко”. Виконайте синтаксичний розбір складних речень. Випишіть речення з прямою мовою.

Ліна Костенко

Ліна Костенко – сучасна українська письменниця. Народилася 19 березня 1930 року в місті Ржищеві Київської області. Її батьки – вчителі.

У 1936 році родина переїхала із Ржищєва до Києва. Ліна навчалася в Київському педагогічному інституті, потім у Московському літературному інституті.

Ліна Костенко була однією з перших з-посеред молодих українських поетів, які почали писати в 1950–1960-х роках. Збірки її віршів викликали великий інтерес. Книга „Мандрівки серця” (1961 р.) зробила Ліну Костенко відомою.

В Україні був складний історичний період, у який обмежували свободу творчої думки письменників. Тривалий час віршів Ліни Костенко не друкували. Але саме в ці роки поетеса дуже багато працювала. Вона написала роман у віршах „Маруся Чурай”, за який у 1987 році отримала Національну премію України імені Тараса Шевченка. У 2010 році вийшов її перший роман у прозі „Записки українського самашедшого”. Сьогодні він найпопулярніший.

Ліна Костенко – Почесний професор Національного університету „Києво-Могилянська академія”. Має безліч нагород. Вона публічно відмовилася від звання Героя України. Сказала: „Політичної біжунтерії я не ношу”.

Твори Ліни Костенко перекладені російською, білоруською, англійською, італійською, естонською, литовською, німецькою, словацькою та французькою мовами.

На публіці поетеса з'являється дуже рідко. Зараз Ліна Костенко живе і працює в Києві.

Післятекстові завдання:

Завдання 6. Напишіть відповіді на питання за текстом „Ліна Костенко”.

- Коли і де народилася Ліна Костенко?
- Хто її батьки?
- Коли сім'я переїхала до Києва?
- Де навчалася Ліна Костенко?
- Коли почала писати Ліна Костенко?
- Яка книга зробила її відомою?
- Як називається роман у віршах Ліни Костенко?
- Яку премію одержала поетеса за роман „Маруся Чурай”?
- Який роман Ліни Костенко сьогодні найпопулярніший?

- Яке звання має Ліна Костенко?
- Якими мовами перекладені її твори?
- Де зараз живе і працює письменниця?

Завдання 7. Прочитайте вірш Ліни Костенко „Світлий сонет”.

Завдання 8. Вивчіть поезію Л.Костенко „Світлий сонет” напам’ять [5: 164–167].

У роботі з навчальним текстом важливого значення набувають такі післятекстові завдання:

- 1) вправи, спрямовані на мовний аналіз тексту (вставити пропущені слова);
- 2) трансформаційні вправи (заміна конструкцій на синонімічні, складних синтаксичних конструкцій на прості);
- 3) вправи, за допомогою яких удосконалюються мовленнєві вміння адекватного сприйняття і розуміння тексту (відповіді на питання);
- 4) вправи, пов’язані з логічною обробкою тексту (складання плану);
- 5) вправи, які формують комунікативну компетенцію студентів (створення зв’язного тексту за опорними словами, переказ уривка тексту за поданою схемою, вільне самостійне відтворення тексту з опорою на план або без плану);
- 6) вправи на складання речень із розрізнених слів, переказ тексту, вивчення напам’ять.

Оволодіння мовою – поетапний процес, в основі якого – тренування мовного апарату, взаємозв’язок з теорією і практикою, вплив потенціалу мовленнєвого середовища вивчення мови, залежність засвоєння мови від цілісності емоційного і раціонального пізнання, що стає можливим завдяки принципам реалізації особистісного підходу, взаємозв’язку навчання, виховання та розвитку особистості, диференціації та доступності.

Найефективніше реалізувати мету навчання української мови як іноземної допомагають засоби мови і культури, їхній своєрідний симбіоз, який дає змогу іноземним студентам у порівнянні пізнати культуру народів, ментальність, звичаї та традиції, розширює їхній світогляд.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Т.А. Вишнякова. – М. : Рус. язык, 1979. – 152 с.
2. Грибан Г. В. Практикум з методики викладання української мови : навч.-метод. посіб. / Г. В. Грибан, О. А. Кучерук. – К. : Кондор, 2003. – 160 с.
3. Кудрейко І. О. Теоретико-прикладні параметри мовної норми в сучасній лінгвістиці: морфологічні аспекти / І. О. Кудрейко // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць / наук. ред. А. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – Вип. 14. – С. 86–90.
4. Новикова Ю. М. Історія української культури: Українознавство. Українська етнокультура : навч. посіб. для студентів технічних ВНЗ усіх спеціальностей денної і заочної форм навчання / Ю. М. Новикова ; за заг. ред. канд. філол. наук, проф. І.Є. Намакштанської. – Донецьк : Світ книги, 2012. – 150 с.
5. Русский язык : учеб. пособ. для студентов подготовительного отделения / Ю. Н. Новикова, И. А. Шкробова, В. Ю. Онищенко. – Донецьк : Світ книги, 2012. – 206 с.
6. Українська етнологія : навч. посіб. / за ред. В. Борисенко. – К. : Либідь, 2007. – 400 с.
7. Українсько-англо-російський ілюстрований фразеологічний словник / укл.: І. Є. Намакштанська та ін. – Донецьк, 2007. – 268 с.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013
доопрацьована 18. 01.2013
прийнята до друку 25.01.2013

THE FORMATION OF VERBAL COMPETENCE IN FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY FACULTY: THE REGIONAL ASPECT

Irina Kudrejko, Yulia Novikova

*Donetsk National University,
Department of the Ukrainian Language and Applied Linguistics,
24 Universitetska Str., room 224, 83001 Donetsk, Ukraine,
phone: 050 717 96 82
e-mail: kudrejko@mail.ru*

*Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture,
Preparatory department for foreign citizens,
2 Derzavin Str., room 380, 86115 Makiyivka, Ukraine,
phone: 095 202 79 81
e-mail: mova79@yandex.ru*

This article examines the unique aspects of selecting teaching material in the process of foreign students' learning Ukrainian. Attention is primarily given to the use of instructional texts with regional thematics and phraseology as a source of ethno-cultural information.

Key words: Ukrainian as a foreign language, language proficiency, phraseological units, mentality, teaching text, exercises before texts, exercises after texts.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА : КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ирина Кудрейко, Юлия Новикова

*Донецкий национальный университет,
кафедра украинского языка и прикладной лингвистики,
ул. Университетская, 24, комн. 224, 83001 Донецк, Украина,
тел.: 050 717 96 82
эл. почта: kudrejko@mail.ru*

*Донбасская национальная академия строительства и архитектуры,
подготовительное отделение для иностранных граждан,
ул. Державина, 2, комн. 380, 86115 Макеевка, Украина,
тел.: 095 202 79 81
эл. почта: mova79@yandex.ru*

Рассматриваются особенности подбора учебного материала в процессе изучения иностранными студентами украинского языка. Основное внимание уделяется использованию учебных текстов краеведческой тематики, фразеологизмов как источника этнокультурной информации.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, владение языком, фразеологические единицы, менталитет, учебный текст, предтекстовые задания, послетекстовые задания.

УДК 37.091.3:[811.161.2'243:908]

ЕЛЕМЕНТИ КРАЇНОЗНАВСТВА У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олег Качала

*Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра іноземних мов,
вул. Карпінського, 2, кімн.4, 79013 Львів, Україна,
тел.:032 2582753
ел. пошта: olek.lviv@gmail.com*

Розглянуто аспекти вивчення країнознавчого матеріалу на заняттях з української мови як іноземної. Коротко описано методи подання цього матеріалу, а також деякі методичні проблеми, пов'язані з цим. Подано зразок країнознавчого тексту із завданнями та коментарем.

Ключові слова: країнознавство, аудіовізуальні засоби, методи навчання, підручники і посібники, країнознавчий текст із завданнями.

Елементарний країнознавчий курс іноземні студенти опановують уже на початковому етапі вивчення української мови, читаючи короткі тексти про Україну, її культуру, географію, історію, знайомлячись з містом, у якому вони живуть і навчаються.

Інформація про країну, підкріплена і розширена ілюстративним матеріалом, може стати одним із найважливіших джерел країнознавчих знань, якщо відповідатиме вимогам типовості, актуальності, стабільності, новизни, а також пізнавальним потребам і зацікавленням студентів, буде доступною і зрозумілою. Забезпечуючи змістовний бік навчального процесу, така інформація активізує мовленнєву діяльність студентів, сприяє засвоєнню мови.

Перш ніж розпочати заняття в будь-якій навчальній групі, необхідно визначити мету навчання й відібрати відповідний мовний і мовленнєвий матеріал. Так само слід організувати країнознавчу роботу, спрямовану на ознайомлення з культурою народу, мову якого вивчають іноземні студенти. Викладач мусить чітко з'ясувати, які відомості про країну будуть необхідні його студентам для правильного розуміння прочитаного і почутого і в якій послідовності найкраще ці знання впродовж всього навчального процесу і на кожному занятті подавати.

Загальний обсяг і характер країнознавчого матеріалу значною мірою залежить від того, наскільки студенти-іноземці ознайомлені з Україною (її культурою, мистецтвом, традиціями, історією, господарством, політикою, нормами поведінки тощо), а також від їхніх зацікавлень різними сферами життя українців.

Попередню роботу з відбору інформації можна значно полегшити завдяки посібникам і підручникам, енциклопедіям, ілюстрованим українським виданням.

Досить ефективними методами є не лише читання відповідних текстів, а й використання аудіовізуальних засобів, зокрема перегляд фільмів, організація культпоходів та екскурсій. Цікавими і придатними для використання у роботі з іноземцями є документальні фільми „Наш Львів”, чотирисерійний фільм Єжи Гоффмана „Україна. Становлення нації”, а також деякі мультфільми.

Добре знаючи українську дійсність, викладач може порівнювати факти з різних культур – української та країни студентів. Зняти труднощі у сприйнятті нових реалій слід ще до початку роботи на занятті. Для цього у попередній розповіді варто пояснити, розширити, поглибити інформацію про національну особливість тих явищ, про які йтиметься на занятті.

Великий обсяг відомостей про Україну можна передати студентам, якщо використовувати на заняттях ілюстративний матеріал – малюнки, схеми, світлини, мапи, картини, відео- та аудіозаписи, інформацію на електронних носіях. Важливо мати також відповідний посібник чи довідник, наприклад: ілюстрований довідник „Мандрівки древнім містом” або довідник „Моя країна – Україна”. Можна залучати додатковий ілюстративний матеріал – газети, часописи, листівки, плани міст, рекламні проспекти та ін.

Викладач має знати, що студенти можуть по-різному сприйняти і зрозуміти зображуване. Невідоме зазвичай не бачать або ледве бачать (так званий ефект “дивлюся, але не бачу”). Нерозуміння можна зняти, якщо звернути увагу студентів на національно-специфічне та істотне.

Активізувати мовлення, створити мотив говоріння можуть допомогти побутові сценки. Вони допомагають зосередитися на проблемі, яка цікавить студента, дає йому нагоду висловити власну оцінку того, що відбувається. Усе це наближує заняття до реального спілкування, що вкрай важливо для підвищення ефективності навчання мови. Варто запропонувати студентам охарактеризувати дійових осіб, придумати діалоги тощо. З погляду лінгвокраїнознавства важливо, щоб соціальні типи, мотиви поведінки героїв були правильно пояснені, діалоги містили ті фрази, які насправді вживають мовці у певній ситуації.

Через цікаві подробиці, типові сценки, яскраві побутові факти, відтворені художником або фотографом, через документальний матеріал іноземці можуть ознайомитися із сучасною українською дійсністю. Країнознавчу інформацію варто повідомляти студентам, зважаючи не лише на загальноосвітній, виховний характер будь-якого навчання, а й на потребу отримати відомості про культуру, звичаї, традиції носіїв мови. Викладач має створювати у студентів правильну уяву про країну, народ, мову якого вони вивчають.

Обсяг як мовного, мовленнєвого, так і країнознавчого матеріалу має визначати чітко сформульована мета навчання. Інформація про країну, закріплена в мові, має бути доступною студентіві, тому викладачеві варто широко використовувати слова, ідіоми, афоризми як джерело пізнання культурних цінностей, що належать українському народові.

Елементи країнознавства містить низка підручників з української мови як іноземної, наприклад: „Розмовляймо українською” (автори Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк), „Українська мова для іноземців” (автори А. Чистякова, Л. Селівестрова, Т. Лагута), „Украинский язык для начинающих” (автори З. Терлак, О. Сербенська), підручник для франкомовних слухачів „L’Ukrainien: Cours d’initiation pour francophones” (автор Олексій Данильченко), „Modern Ukrainian” (автор Ася Гумецька) та ін.

Цікавий країнознавчий матеріал містять підручники, які з’явилися останніми роками, зокрема: „Крок 1” (рівень А1 – А2) О. Палінської та О. Туркевич; „Українська мова для іноземців. Модульний курс” (рівень В1 – В2) О. Антонів та Л. Паучок. У них вміщено цікаві та інформативні тексти, як-от: „Система освіти в Україні”, „Українське народне вбрання”, „Вишивка”, „Громадський транспорт у

Львові”, „Подорожуйте замками та фортецями України”. Своєрідним посібником з країнознавства, який містить різноплановий інформативний матеріал про найбільш відомі пам’ятки української культури, занесені до списку ЮНЕСКО, є праця „Мандрівка Україною”, створена колективом Міжнародного інституту освіти, культури та зв’язків з діаспорою НУ „Львівська політехніка”. Викладачі кафедри іноземних мов НУ „Львівська політехніка” уклали посібник „Місто Лева”, призначений для іноземних студентів, насамперед тих, котрі навчаються у вишах міста Львова. Він містить 16 текстів про Львів із завданнями, коментарями та поясненням можливих незрозумілих слів, а також чимало ілюстрацій. Пропонуємо зразок одного з текстів.

ТЕКСТ 12. ЛЬВІВСЬКІ ЛІХТАРІ

Акварель – картина, мальована клеєвою фарбою, що легко розчиняється у воді.

Вентиль – клапан для регулювання руху та інтенсивності потоку рідини, газу, пари тощо у трубопроводі.

Гніт – стрічка або шнур для горіння в газовій лампі, свічці.

Гравюра – вид графіки.

Жардиньєрка – підставка, етажерка для кімнатних чи балконних квітів.

Жердина – довгий, тонкий, без гілок шматок дерева.

Зеленкавий – зеленуватий, із зеленим відтінком.

Іконографія – зображення певної особи, сюжету тощо.

Картуш – прикраса у вигляді щита або напіврозгорнутого сувою, на якій зображують герб, емблему тощо.

Конвалія – багаторічна трав’яниста рослина, що цвіте дрібними білими квітками, схожими на дзвіночки.

Кронштейн – деталь або конструкція, яка міцно прикріплюється одним кінцем до стіни чи колони і служить підпорою для частин будівлі, полиць тощо.

Мерехтіння – від *мерехтіти* – слабо поблискувати, світлитися нерівним, мінливим світлом.

Плафон – частина світильника – абажур.

Світлина – фотографія, знімок.

Сецесія – авангардний мистецький рух кінця 19 – початку 20 ст., спрямований проти академізму та історизму. Відзначалася вільною композицією, стилізацією та декоративністю, а також захопленням асиметрією та гнучкими, текучими лініями.

КОМЕНТАР ДО ТЕКСТУ

1. Які мистецькі напрями ви знаєте? Назвіть їхні ознаки. Для якої доби вони характерні?

2. Які слова можна доповнити фразою „...відомий також як *Арт Нуво*, *Югендштіль*, *модернізм*; *знайшов своє вираження в архітектурі інтер’єрів, декоративно-ужитковому та орнаментальному мистецтві*”?

3. Дайте відповіді на запитання:

- Чи є у вашому місті вуличні ліхтарі? Який вони мають вигляд?
- Чи носите ви з собою ліхтарик?
- Чи безпечно гуляти у вашому місті в темну пору доби?

- Як ви розумієте значення слів *ліхтарник* і *сажотрус*?



4. Поясніть значення слів *гніт* і *гніт*, *грати* і *грати*. Складіть з кожним із них речення.

5. Вставте у словах пропущену літеру *г* або *г*:

...равюра, ...удзик, ...орло, ...рунтовний, ...азовий, ...алина, Ба...амські острови, зи...за..., Копен...а...ен, Пра...а, ...ерой, ...еніяльний, фото...рафія, ...ренландія, ...аа...а, ти...р, ...ра.

6. Прочитайте текст і вставте на місці пропусків один із запропонованих варіантів (А, В чи С).

	Сучасні мешканці увияти собі не можуть, які різноманітні за формою та конструкцією ліхтарі (1) вулиці їхніх міст.
5	Доавстрійський Львів вуличного освітлення не мав. Кожен, хто йшов вулицями темної пори, носив з собою світло. У кінці 18 ст. домовласників зобов'язали встановити ліхтарі на будинках. На гравюрах і світлинах 19 ст. бачимо безліч ліхтарів. (2) вони один за одним зникали і їх залишилося декілька, переважно у непомітних і недосяжних для основної маси людей двориках і вуличках.
10	У перших вуличних ліхтарях посудину наповнювали оливою і кожного вечора ліхтарники з драбинами, що їх опирали на поперечку стовбура ліхтаря, запалювали гніт. Фігура ліхтарника з драбиною на плечі, як і фігура сажотруса, присутня у (3) міста на гравюрах та акварелях.
15	Винайдення у 1858 р. газової лампи сприяло і запровадженню на вулицях газових ліхтарів.
20	Після будівництва газового заводу з'являються газові ліхтарі з трубкою підведення газу та вентилям для перекривання його доступу у плафон.
25	З іконографій видно, що крім звичних для нас ліхтарів на стовпах, невеликі площі, вузькі проїзди освітлювали ліхтарі, закріплені кронштейнами на стінах будинків.
30	Плафони кріпились основою або дашком до металевого кронштейна. В окремо розташованих ліхтарях залежно від форми кронштейна плафони завершували стовбур чи розміщувалися на його грані збоку. Газові ліхтарі запалювали гнотом на кінці жердини, відкриваючи вентиль гачком. Найбільш визначні площі міста освітлювали ліхтарі з 3-5 плафонами.
	Аби карета чи диліжанс (4) не наїхали на ліхтар, біля його основи з одного чи двох боків розміщували чавунні обмежники.
	За нормативною естетикою 19 ст. в оздобленні кронштейнів уживали класичні і ренесансні мотиви. Можливо, деякі з кронштейнів відливали у Відні, бо такі ж зустрічаємо в Будапешті, Празі, Львові, Ужгороді, Мукачеві. На початку 20 ст. пишним цвітом оповила сецесія ліхтарі, що

	збереглися на проспекті Свободи у Львові, (5) завершення та картуші з гербом міста.
35	З розвитком промисловості, у кінці 19 ст. поряд з газовими з'являються електричні ліхтарі, що відрізнялись від попередніх не лише потужністю і характером джерела світла, а й пропорціями та формою. Типів ліхтарів значно поменшало і вони відрізнялись (6) лише кількістю плафонів, формою та оздобленням. Переважно ці ліхтарі мали високий (5–11 м), тонкий стовбур, масивну основу, в якій знаходилась уся необхідна електроарматура, вигнутий вершок та плафони, що (7)
40 конвалії чи корабельний дзвін. Крім металевих декоративних (8), окрасою електричних ліхтарів були квіти у вазонах, розміщених у жардиньєрках, закріплених на стояку ліхтаря на значній висоті .
45	Відомо, що після Першої світової війни під електричне освітлення були (9) деякі з газових ліхтарів. Однак використовували й газове освітлення. Після проведення в 1930 р. газопроводу з Дашави, природний газ змішується з отриманим з вугілля. Газове мерехтіння, зеленкаве, дещо містичне світло існувало на площі Ринок ще після війни. У Стрию – “місті вічного світла” – ще у 1945 році дашавський газ горів цілодобово. Ліхтарника утримувати не оплачувалося.
50	З часом індустрія набувала чимраз більшого розмаху і газові ліхтарі виявлялися щораз менш потрібними. Вони руйнувались і їх руйнували, вони зникали (10) Нині їх залишилися одиниці. Споглядаючи залишки околицької краси та іконографічні джерела, ми можемо лише уявити, яким чарівним, таємничим і неповторним у мерехтінні ліхтарів було нічне місто кінця 19 – початку 20 ст.

- | | | |
|------------------------|-------------------|-------------------|
| (1) А. засвічували | В. освітлювали | С. світили |
| (2) А. З часом | В. За часом | С. Від часу |
| (3) А. вигляді | В. пейзажі | С. інтер'єрі |
| (4) А. випадком | В. у випадку | С. випадково |
| (5) А. витрачаючи | В. витративши | С. втративши |
| (6) А. один від одного | В. одне до одного | С. один на одному |
| (7) А. згадували | В. розгадували | С. нагадували |
| (8) А. деталей | В. деталей | С. деталям |
| (9) А. пристосовані | В. застосовані | С. вжиті |
| (10) А. одне в один | В. один за одним | С. один по одному |



7. Поясніть значення **виділених** у тексті слів і словосполучень.

8. Правильними чи неправильними є твердження:

1. Доавстрійський Львів не мав вуличного освітлення.
2. На початку 18 ст. домовласників зобов'язали встановити ліхтарі на будинках.
3. Фігура ліхтарника з драбиною на плечі

присутня у пейзажі міста на гравюрах та акварелях.

4. Після будівництва газового заводу з'являються газові ліхтарі.

5. Найбільш визначні площі міста освітлювали ліхтарі з 3-5 плафонами.

6. Після Другої світової війни під електричне освітлення були пристосовані деякі з газових ліхтарів.

7. Електричні ліхтарі не мали ніяких прикрас і декорацій.

8. Електричні ліхтарі відрізнялись від газових лише потужністю і характером джерела світла.

9. У Стрию газові ліхтарі світили цілодобово.

10. Сьогодні залишилося багато газових ліхтарів.



9. З чотирьох останніх відступів тексту (*рядки 31-51*) випишіть прикметники. Утворіть від них, якщо це можливо, форми ступені порівняння.

Зразок: *газовими (рядок 31) – газовий*

Високий (рядок 35): вищий, найвищий, більш високий, найбільш високий

10. Заповніть таблицю поданими прикметниками*.

Довгий, найновіший, Андрійв, зеленкавий, електричний, газовий, сучасний, австрійський, чавунний, вовчий, братів, музичний, нічний, корабельний, визначний, ренесансний, стрийський, Мартин, вуличний, місячний.

<i>якісні</i>	<i>відносні</i>	<i>присвійні</i>
<i>довгий</i>	<i>електричний</i>	<i>Андрійв</i>

***Примітка.** За значенням прикметники поділяють на якісні, відносні та присвійні. Якісні прикметники виражають ознаки кольору, запаху, розміру, форми, смаку, які сприймають органи чуттів (*зелений, смачний, високий, спокійний, гострий*), ознаки, що називають часові, вікові, розумові, фізичні якості (*молодий, сучасний, розумний, сміливий, стрункий*) або дають загальну оцінку (*веселий, гарний, добрий, поганий*). Відносні прикметники виражають ознаку за відношенням до предмета, матеріалу, місця, дії, сталого відношення (*польська культура, природний газ, металева деталь, семестровий контроль, обов'язковий предмет*). Присвійні прикметники вказують на належність певній істоті (*Павлів телефон, сестрина робота, коров'яче молоко*); вони, на відміну від якісних і відносних прикметників, відповідають на питання *чий?*

Якісні прикметники утворюють ступені порівняння, оскільки та сама якість може виявлятися більшою чи меншою мірою (*тонкий стовбур, тонший стовбур, найтонший стовбур*).

11. Утворіть прикметники від поданих слів.

Метал, Вінниця, Відень, папір, ліс, вулиця, природа, попереду, тепер, довкола.

12. Утворіть прикметники від поданих слів. Зверніть увагу на чергування приголосних *г – з – ж, к – ц –ч, х –с – ш*.

Прага, Париж, француз, Гамбург, Кременчук, Городок, словак, Дамаск, чех, латиш, Цюрих, Вільнюс.

13. Прочитайте три уривки. Яким із них можна доповнити інформацію з тексту?

1. Париж виник як оборонний пункт кельтського племені паризіїв. Римляни назвали його Лютеція Парісіорум. Місто було однією зі столиць держави франків; з 12 століття – столиця Франції.
2. Перед революцією кінця 18 ст. в Парижі було 1200 ліхтарів. Лій для них виварювали з кишок тварин. До того Париж освітлювали 8000 ліхтарів з лійовими свічками. Місячними ночами вулиці не освітлювались.
3. Паризький університет (Сорбонна) – найстаріший (поряд з Болонським університетом) і найбільший у середньовічній Європі, сформований у 12 столітті з паризьких шкіл: катедральної Нотр-Дам і монастирських св. Віктора і св. Женев'єви. З кінця 13 ст. – найвідоміша вища школа середньовічної Європи (особливо у галузі філософії та теології). Був взірцем для більшості університетів кінця 15 ст.



14. Спробуйте уявити і намалювати один із львівських ліхтарів 19 століття.

Малюнки і світлини взято зі сайтів:

http://www.klik.ua/catalog/70044_1_khtarik_fenix_tk40_cree_mc_e_led.html

http://vk.com/mohappiness?z=photo-27332971_283510301%2Falbum-27332971_00%2Frev

http://ukrfoto.net/foto_12-948.html

<http://iloveukraine.com.ua/p/tbyvcw>

http://it.wikipedia.org/wiki/File:Paris_-_La_Cit?_-_la_nuit.JPG

<http://sumno.com/gallery/kamyans-podilskyj/?page=2>

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонюк Н. В. Теоретичні основи країнознавства: Підручник / Н. В. Антонюк, М. П. Мальська. – Львів, 2011. – 326 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Корженко В. Я. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство : навч. посіб. для іноземних студ. / В. Я. Корженко. – Вінниця : ВДТУ, 2002. – 78 с.
4. Шумейко Н. Країнознавчий аспект у викладанні української мови та формування комунікативної культури в іноземних студентів / Наталя Корженко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Львів, 2008. – С. 323–324.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 15.02.2013

THE ELEMENTS OF COUNTRY STUDIES IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Oleg Kaczala

*National University „Lviv Polytechnic”,
Department of Foreign Languages,
2 Karpinsky Str., room 4, 79013 Lviv, Ukraine,
phone.: 032 258 27 53
e-mail: olek.lviv@gmail.com*

The article deals with aspects of country studies in classes of Ukrainian as a foreign language. Methods of presenting this material are briefly described, as well as some related methodological problems. A sample of a country study text with tasks and commentary is provided.

Key words: country studies, audiovisual resources, teaching methods, textbooks and manuals, country study text with tasks.

ЭЛЕМЕНТЫ СТРАНОВЕДЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Олег Качала

*Национальный университет „Львовская политехника”,
кафедра иностранных языков,
ул. Карпинского, 2, комн. 4, 79013 Львов, Украина,
тел.: 032 258 27 53
эл. почта: olek.lviv@gmail.com*

Рассмотрены аспекты изучения страноведческого материала на занятиях по украинскому языку как иностранному. Кратко описаны методы представления этого материала, а также некоторые методические проблемы, связанные с этим. Предложен образец страноведческого текста с заданиями и комментариями.

Ключевые слова: страноведение, аудиовизуальные средства, методы обучения, учебники и пособия, страноведческий текст с заданиями.

V. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ

УДК 37.671;811.161.2'243

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСНОВИ УКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Кочан, Зоряна Мацюк

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кім. 233, 79001 Львів, Україна
тел.: 032 239 43 55
ел. пошта: kim1950@i.ua, sora.km@gmail.com*

Розглянуто й проаналізовано посібники з української мови як іноземної, укладені викладачами кафедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка.

Ключові слова: українська мова як іноземна, методика навчання української мови як іноземної, рівні володіння мовою.

Однією з нагальних вимог сучасності є укладання нових підручників з української мови для іноземців, які б відповідали новітнім методичним підходам викладання мови як іноземної, узагальнювали практичний досвід викладача. Сьогодні висуває такі самі вимоги і до методичного забезпечення навчального процесу. Підручник з української мови як іноземної передбачає формування вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування у країні, мову якої вивчають. Тому актуальним є завдання укласти текстотеку, картотеку мовленнєвих дій, підготувати систему вправ і завдань.

Мета статті – проаналізувати досвід, який набула кафедра у сфері підручникотворення, викладання української мови як іноземної та описати створені її членами навчально-методичні матеріали.

На кафедрі українського прикладного мовознавства Львівського університету імені Івана Франка працювали і працюють досвідчені викладачі української мови як іноземної: О. Антонів, З. Мацюк, Г. Тимошик, Б. Сокіл, Н. Станкевич, О. Туркевич, О. Палінська. Створені ними підручники і посібники склали методичну основу навчання іноземних студентів вишів України.

Посібник з української мови як іноземної „Крок–1” (автори Олеся Палінська та Оксана Туркевич) укладено з урахуванням вимог, які ставлять до рівня знань на початковому та основному етапах навчання. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти посібник може забезпечити досягнення рівнів володіння мовою A1 (*інтродуктивний*, тобто найнижчий рівень навчання осіб „від нуля”) і A2 (*виживання*, тобто вища сходинка – ще один КРОК до рівня знань *елементарного користувача*, який вже розуміє мову і намагається її застосувати).

„Крок–1” – це одномовний навчальний комплекс, який складається з книги для студента; книги для викладача; комплекту карток з вправами; компакт-диску.

Книга для студента – це навчальний посібник, який містить 32 уроки, об'єднані в 10 тематичних блоків (модулів), а саме: *абетка; знайомство, хто ти? їжа, як купувати? місто, житло, відпочинок, здоров'я, свята*. Кількість уроків у межах тематичного блоку розподілено нерівномірно, однак структура і наповнення кожного із них відповідає головній zasadі посібника – занурити студента у мовну стихію, імітувати мовне оточення [3: 3]. Запропонований авторами комунікативний підхід до навчання визначив наявність на кожному уроці завдань, призначених для формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання та письма). Виконання комунікативних вправ допомагає студентам подолати мовний бар'єр і використовувати українську мову як засіб спілкування, наприклад: *Запитайте, як справи у ваших друзів; Як Ден приготує обід? Котра година?* тощо.

Розвитку навичок **говоріння** сприяють завдання, спрямовані на читання чи складання діалогу, створення усної розповіді (про свою сім'ю, навчальні заклади України, святкування Дня незалежності у Львові тощо). Укладений відповідно до інтерактивних методик посібник дає змогу працювати в малих групах. Отже, кожен студент отримує можливість максимально ефективно використати час на занятті для удосконалення комунікативних навичок, а також розвитку самостійної діяльності.

Фонетичні вправи, як зазначають автори, призначені для формування умінь чітко вимовляти звуки української мови та працювати над інтонацією [3: 5]. Методично виправданим є засвоєння правильної вимови близьких за артикуляційними ознаками звуків у словах, наприклад: *голод – холод, коса – коза, лис – ліс, лак – ляк* та ін. Однак, необхідно більш уважно ставитися до відбору лексем, вживання яких в українській мові обмежене, а значення може бути незрозумілим для іноземця, наприклад, *лапка – ляпка, кін – кінь, гедзь, дзига*. Для механічного відтворення звуків та звукосполучень, позначених на письмі відповідними літерами, подано також скоромовки, наприклад: *Крук украв у крука сир – і пропав між круків мир. Доти крук із круком бився, поки сир той загубився* [3: 11]. Більшість слів містять наголос. Це дасть змогу іноземцеві запам'ятати слово з правильним наголошенням.

Сприятиме формуванню правильної вимови та правильного наголошення слів, виробленню відповідної інтонації під час **читання** текстів вголос. Такий вид мовленнєвої діяльності також дасть змогу виробити навички сприйняття мови на слух, диференціювати знайомі і незнайомі мовні звуки, а також навчального і позанавчального спілкування.

Кожен урок передбачає **письмові** завдання. Ступінь складності завдань поступово зростає – від відтворення друкованих слів писаними літерами кирилиці, написання українськими літерами транслітерованих чоловічих та жіночих імен (Урок 1) до написання листівки другові з нагоди Дня народження (Урок 10). Кожен урок передбачає письмові завдання, які полягають у доповненні речень. Або ж і окремого запису слів, словосполучень, фраз.

Грамотичний матеріал книги для студента підпорядковано виконанню комунікативних завдань. Комунікативні вправи допомагають подолати мовний бар'єр у спілкуванні українською. Наприклад, до тексту „Як печуть паску?”, автори пропонують поставити у правильній грамотичній формі дієслова, що подані у дужках в початковій формі: *Спочатку (місити) тісто, (додати) родзинки, яйця, потім тісто (класти) у форму, (чекати) годину, щоб вирости, і (пекти) у духовці 40 хвилин.*

готову паску (прикрасити) кольоровим цукром. Паску (готувати) тільки на Великдень! Таке завдання стимулюватиме студентів-іноземців, комунікуючи, опанувати граматику.

Ознайомлення з особовим займенниками поєднано з тематичним блоком „Знайомство”. В уроці 2 подано лише початкову форму (С. 13), а відмінювання особових займенників вміщено в граматичному довіднику (С. 93). Не переобтяжити посібник граматичними вправами авторам вдалося через використання численних спеціальних засобів, наприклад: виділення червоним кольором граматичних елементів (закінчення, компонентів структури речення тощо), використання таблиць і малюнків та ін. Вправи, призначені для закріплення граматичних навичок, підпорядковані розв’язанню комунікативних завдань у межах лексичної теми уроку. Трапляються, однак, поодинокі невідповідності. Наприклад, відомості про відносні прикметники на зразок *Останів зошит, Останове пальто, Оксанина книга, Оксанине свято* подано в межах Уроку 22 „Поїздка до бабусі”.

Непослідовно вжито терміни на позначення граматичних одиниць та явищ у книзі для студента. Наприклад, відсутні назви частин мови *іменник, прикметник*, але наявні назви *числівник, дієслово*. Намагання замінити назви відмінків запитаннями, на жаль, призводить до неточностей, зокрема вживання форм родового та знахідного відмінків іменника [3: 17]. Закріпленню граматичних відомостей сприяють картки із вправами. Подання на одній картці запитання і відповіді часто в поєднанні з граматичним коментарем – це спосіб уникнути помилок і досягти бажаного результату, наприклад: **1. Завдання.** Утворіть речення. *Я пальто купити сьогодні.* – **Відповідь:** Правильний порядок слів: суб’єкт – дієслово – об’єкт. Прислівник може бути на початку чи в кінці речення. *Я купила (куплю) пальто сьогодні. Сьогодні я купила (куплю) пальто.* Коментуючи це завдання, автори могли б долучити форму чоловічого роду *купив (я)*, а термін *дієслово* замінити словом *дія*.

Лексичне наповнення тематичних блоків системно подано в книзі для викладача. Студент знайомиться з новими словами і висловами на основі численних ілюстрацій (малюнки, світлини, карти). На початковому етапі опанування мовою ілюстративний метод досить ефективний, оскільки зорове сприйняття вже формує уявлення про той чи інший предмет і допомагає усвідомленню його назви в українській мові. Кожен урок містить яскраві кольорові ілюстрації, які настільки гарні, що мимоволі можуть відволікати увагу від теми уроку.

Зрозумілим є бажання авторів доповнити навчальний матеріал книги для студента зразками літературних творів, українських пісень (наприклад, вірш „Ходить гарбуз по городу” або слова пісні „Ти казала в понеділок”), тексти яких призначені для читання та слухання із компакт-диску. Складність оригінальних текстів можна оцінити на фоні навчальних, адаптованих до потреб та рівня знань слухачів.

Різноманітність світлин, багатство країнознавчої інформації робить кожен урок посібника насиченим і цікавим, однак, на нашу думку, дещо складним відносно рівнів A1 і A2.

Домашні завдання мають творчий характер і безпосередньо пов’язані з темою уроку. Більшість із них передбачають вміння писати і розповідати.

Вміщені в кінці книги **контрольні завдання** призначені для модульного контролю за рівнем знань, умінь і навичок в межах кожного із 10 тематичних блоків. Вони передбачають виконання 5–6 різнотипних завдань, метою яких є перевірка мовної та мовленнєвої компетенції (завдання з граматичною спрямованістю, робота з

лексичним матеріалом, демонстрація навичок монологічного та діалогічного мовлення).

Враховуючи, очевидно, нульовий рівень знань іноземного слухача, автори книги для студента використовують численні умовні позначки – гаму кольорів для кожного тематичного блоку; чітко визначені межі уроку (розгортка книги – 2 сторінки); наскрізний персонаж книги – Деніел Петерсон, студент з Канади, який живе в українській родині Симоненків у Львові; система спеціальних умовних позначок тощо. Символічне значення деяких позначок іноземний слухач зауважує уже на початку книги і надалі сприймає їх як: **читати; писати, слухати, розмовляти, говорити, граматики, домашнє завдання**. Такі позначки супроводжують переважно комунікативні завдання, наприклад: *Познайомтеся з родиною Симоненків; Запишіть українською мовою всіх членів групи; Познайомтеся між собою; Запитайте, як справи у ваших друзів* та ін. Зорієнтуватися у змісті завдання до вправ допомагає книга для викладача, наприклад: *Вивчіть цифри першого десятка. Повторюйте, звертайте увагу на вимову, наголос або Опишіть малюнок рідною мовою* [3: 7]. Без поєднання обох посібників буває складно сформулювати завдання до деяких вправ і вимагає від викладача вміння творчо працювати з навчальною літературою.

Посібник – це поєднання наукових досліджень з методичною практикою викладача. Укладачі навчальної книжки таку практику мали, оскільки Олеся Палінська працювала у Німеччині, а Оксана Туркевич проходила стажування в Канаді. Посібник був апробований у ряді українознавчих центрів – університетах України, Німеччини, Польщі, Канади, Великої Британії тощо.

У другій частині „Крок-1” – **книзі для викладача** подано коментарі до граматичного матеріалу та ключі до контрольних завдань. У цій книжці є 32 уроки до 10 тем, що збігаються із темами „Крок-1” - книзі для студента. На початку кожного уроку у книзі для викладача чітко сформульовано мету заняття щодо вивчення граматики, розмовної теми, лексики. Так, на другому уроці, паралельно з темою „Як справи?” пропонується граматична тема „Особові займенники”, що цілком природно. Відтак на наступному уроці йде творення форм жіночого роду від іменників чоловічого, що позначають національності: *австралієць – австралійка; австрієць – австрійка, аргентинець- аргентинка; білорус- білоруска* і под. Усього 11 паралелей. Наступний крок – опанування часових форм дієслів *бути, жити*, іменникових форм у родовому і місцевому відмінках і так аж до дієслівного керування, видів односкладних речень. Послідовність граматичних тем зумовлена лексикою та „входженням” у мову.

Так, до теми „Свята в Україні” (Урок 30) у книзі для викладача передбачено граматику (*неозначено-особові речення*), однак у підсумках уроку зазначено, що «студенти повинні читати тексти та розповідати про свята в Україні, використовувати *означено-особові речення*. У запропонованих текстах такі речення подані спорадично.

Для вироблення навичок говоріння передбачені розмовні теми на кожному уроці відповідно до основної, головної теми уроку. Це розповідь про свою національність та мову (Урок 3), сім'ю (Урок 4), професії (Урок 5), улюблене заняття (Урок 6), овочі і фрукти (Урок 7), їжу (Урок 8) і святкування Дня Незалежності на завершення (Урок 32). До кожної теми подано відповідну лексику. Наприклад, до розмовної теми „Святкування Різдва та Великодня в Україні” запропоновано слова: *Великдень, віск, вітатися, господар, господиня, пам'ятати,*

звичаї, коляда, колядувати, кошик, кутя, молитися, паска, писанки, піст, приносити, радість, Різдво, свічка, святий, святкувати, свято, символ, традиції тощо. Звичайно, лексика тематично дібрана правильно, але чи не буде вона заважкою для рівня A1, A2? Студентам-іноземцям рекомендують порівняти традиції святкування у різних народів. Дуже добре, що цей розділ супроводжують українські колядки і шедрівки, з якими можна не лише ознайомитися, перечитавши текст, а й прослухати аудіозапису.

Позитивним моментом є те, що в кінці кожної теми у частині „Крок 1” для викладача визначено, яких знань, умінь та навичок студенти повинні набути. Зокрема до розглянутої теми «Свята» зазначено, що в підсумку вивчення цієї теми студенти повинні вміти читати тексти та розповідати про свята в Україні, використовувати означено-особові речення.

Тривалість базового курсу – 40 аудиторних годин. Ця кількість годин може варіюватися у бік збільшення чи зменшення.

Отже, мети, яку поставили перед собою укладачі, - формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності, щоб використати мову як інструмент набуття професійних знань та вільного спілкування у побуті на території тієї країни, де перебуває студент, тобто в Україні, - вони досягнуть, виходячи зі змісту посібника.

Для іноземців, що продовжують вивчати українську мову на рівні B1-B2, тобто коли студент добре розуміє мову, сприймає інформацію радіо, телебачення, може говорити на задану тему, створювати текст на тему, яка його цікавить, а далі розуміти лекцію, написали посібник у вигляді модульного курсу Олександра Антонів та Любов Паучок. Його повна назва „Українська мова для іноземців: модульний курс. Рівень B1-B2». Курс складається із 12 модулів, у яких запропоновано різні види текстів і тестових завдань для опрацювання мовного матеріалу. Це теми: „Я, моя сім'я і друзі”, „Розпорядок дня. Дні тижня”, „Навчання”, „Торгівля. Магази́ни”, „Одяг. Взуття”. „Продуктові магазини”. „Кав'ярня. Ресторан”. „Театр. Кінотеатр. Музей”, „Пошта. Телефон”, „Побутові послуги”. „Місто. Вуличний рух. Транспорт”, „Подорож. Екскурсія”. Вони дадуть можливість тренувати рецептивні, репродуктивні та продуктивні вміння та навички іноземних студентів і водночас контролювати рівень сформованості їхньої мовленнєвої компетенції.

Кожен модуль містить лексичну тему, граматичний матеріал, комунікативну ситуацію, словник-мінімум та довідку з переліком основних мовних формул для вираження різних комунікативних намірів. Новий граматичний матеріал, лексичний мінімум до уроку подано з відповідними вправами на його закріплення, які можуть бути виконані як усно, так і письмово.

Розглянемо, зокрема, Модуль 6. Лексична тема: „Продуктові магазини”, граматична: число іменників, злічувані/незлічувані іменники, наказовий спосіб дієслова; комунікативні компетенції: прохання, вказівка, наказ, порада. Модуль відкриває текст „У гастрономі”, після прочитання якого слід заповнити таблицю, що складається із двох колонок: у першій йде назва відділу (рибний, м'ясний, молочний, овочевий, бакалійний, хлібний, кондитерський, алкогольних напоїв), а у другій студенти повинні написати назви продуктів, які там можна придбати. Вправа цікава, вимагає не лише доброго володіння лексикою до цієї теми, а й логічного мислення. Слова для довідки подано окремо. Єдине зауваження: сьогодні в Україні гастрономи як такі майже відсутні. Іноземець не знайде такої назви магазинів. Наступна вправа: *Назвіть реалії за їхнім описом (наприклад: Виріб із м'ясного чи рибного фаршу*

круглої чи овальної форми – це...). Поміркувати й розважитися на занятті дозволяють кросворди на вивчальну тему. Аудіовправи пропонують прослухати текст та виписати з нього слова, що виражають вказівку, наказ. Конструктивні вправи: доповніть речення, скажіть, про що йде мова у тексті. Подано окремо словник. Кожне заняття побудоване на реалізації різних видів мовленнєвої діяльності. Так, посібник пронизують комунікативні компетенції: *знайомство, домовленість про зустріч, прощання, запит інформації, комплімент, прохання, вказівка, наказ, порада, побажання за столом, тост, подяка, запрошення, згода, відмова, звертання, пропозиція, вибачення, припущення* тощо. Вони сприятимуть опануванню українського мовленнєвого етикету і поступовому впровадженні його в життя. Наприклад, Модуль 7 з лексичною темою „Кав'ярня. Ресторан” містить вправу 4 „У яких ситуаціях вживають вислови”: *Принесіть, будь ласка, меню; у вас дуже смачно готують; дякую, але я не голодний, бо нещодавно поїв* [1: 149-141], а вправа 7 пропонує доповнити речення формулами мовленнєвого етикету. У вправі 6 маємо творче завдання, що полягає у згрупуванні висловів за певною мовленнєвою ситуацією.

Оскільки посібник містить аудіозаписи до модулів, то буквально на кожному занятті студентам пропонують прослухати текст певного спрямування та дати відповіді на поставлені запитання. Звукозапис здійснив Віктор Горай.

Читання – обов'язковий складник модулів. Тексти дібрані тематично і поділені на інформативні, розважальні та спонукальні. Перші занурюють у тему, другі містять елементи конотативності, емоційності (їх пропонують читати на перервах, для розрядки в аудиторії, вдома), треті передбачають застосування набутих знань у конструюванні певного тексту, і можуть бути поєднані з граматичними завданнями. Чимало текстів пов'язано з народною творчістю. Це прислів'я, приказки, анекдоти.

Вироблення навичок письма та закріплення їх на граматичному матеріалі спонукає іноземців до опанування граматики, але не в системному обсязі, а дотично до лексичних тем та комунікативних завдань.

На жаль, посібник виконано лише в чорно-білому варіанті. Він містить чимало малюнків. Виконані вони дотепно, зі смаком. Художник-ілюстратор Олег Перковський добре знається на оформленні подібних видань. Під його олівцем посібник набув привабливого вигляду, ознак студентського конспекту.

Навчальний посібник повністю відповідає потребам педагогічного процесу: тематика запропонованого матеріалу задовольняє програмні вимоги і не потребує залучення додаткових джерел.

Матеріали розділів (тексти й завдання до них) ідеально відповідають потребам щодо досягнення усіх чотирьох цілей навчального процесу: *практичної* (формування та розвиток лексичних, граматичних і фонетичних навичок на тему уроку, розвиток умінь читати, говорити, писати і сприймати на слух), *розвивальної* (розвиток довільної і мимовільної пам'яті – при переказі тексту; *мислення* – особливо під час завдань, які передбачають обговорення прочитаного; *уваги* – під час відповідей стосовно питань; *уяви* – якщо потрібно придумати продовження історії; *вміння логічно оформляти думки* українською мовою; і навіть у процесі вироблення інтонаційного слуху, фонетичних і фонематических навичок), *виховної* (залежно від тематики тексту), *освітньої* (робота зі словником, отримання нових знань у процесі осмислення і засвоєння змісту тексту).

Колектив науковців Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету „Львівська політехніка” Ірина Ключковська, Олеся Палінська, Ольга Пташник, Оксана Туркевич, Богдан Сиванич та Галина Шміло підготували посібник „Мандрівка Україною”. Він укладений відповідно до рівня B2 згідно з європейською класифікацією. У ньому інтегровано українську мову та країнознавство. Це, по суті, збірник лінгвокраїнознавчих текстів, завдання якого – удосконалити рівень мовленнєвої компетентності тих, хто вивчає українську мову як іноземну на середньому етапі, та подати інформацію про найвідоміші українські культурні пам'ятки світового значення.

Посібник складається із 7 розділів, присвячених культурним пам'яткам, внесеним до списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО: Софійський собор, Києво-Печерська лавра (Київ), історичний центр Львова, Чернігова, Резиденція буковинських митрополитів у Чернівцях, фортеця Кам'янець-Подільського, Херсонес Таврійський, Шевченківський національний заповідник „Тарасова гора” (Канів). Кожен розділ має окремі рубрики: загальна характеристика пам'ятки (з погляду історії та культури), легенда, пов'язана із пам'яткою, постать, що має стосунок до пам'ятки, культурно-мистецька подія, що відбувалася на цьому місці, уривок з художнього тексту. Усі лінгвокраїнознавчі тексти різножанрові. Кожен текст супроводжує система вправ на всі види мовленнєвої діяльності. Завдання до розділів ідеально підходять для досягнення виховної мети навчального процесу (проблемні запитання, елементи дискусії, обміну думками і запрограмовано висновки відповідно до аргументованих учасників дискусії). Запропоновано вправи на удосконалення орфоепічних навичок, тексти для застосування на практиці граматичних знань, активізовано ресурси пасивного лексичного запасу тощо.

Кожен розділ прекрасно ілюстрований світлинами та малюнками. Містить словнички та інформацію про час заснування міста чи пам'ятками, кількість населення, площу, поштові індекси, телефонний код тощо, що стимулюватиме зацікавленого іноземця здійснити подорож у цей чудовий край. Превалює проблемний виклад і мистецьке оформлення навчального матеріалу. З урахуванням комунікативних потреб іноземців подано варіативність текстового матеріалу (уривки різних стилів), оптимальний баланс вправ і завдань для розвитку комунікативних навичок у діалогічній та монологічній мовленнєвих формах.

Аналізований посібник має чітку структуру кожної теми. Це словник невідомих слів, наприклад: **збіжжя** – рослини та зерно хлібних злаків, **ремесло** – дрібне виробництво за допомогою примітивного знаряддя (тема «Херсонес»), чи *врода, данина, лучник, хазари, сват, терем* – до теми „Чернігів” тощо. Відтак йдуть дотекстові вправи, які передбачають запитання, наприклад: *Що ви знаєте про Херсонес або про Крим? Чи знаєте Ви цікаві історичні факти про місто? Чи вам відомі якісь легенди про нього?* Далі йде основний інформативний текст про місто, його історію чи легенда про той чи інший населений пункт. Відтак знову – післятекстові вправи. Спочатку це питання за прочитаним текстом, вправи для розвитку мовлення, що передбачають доповнення речень текстовим матеріалом, комунікативні завдання „Правильно чи ні?”, „Скажіть по-іншому”, запропоновано дискусійну тему та роботу в парах творчого спрямування, різноманітні ток-шоу. Подають автори і низку вправ, пов'язаних з описом ілюстрацій чи світлин, розміщених у посібнику.

Принципи укладання підручників та посібників для іноземних громадян залежать від багатьох чинників. Одним із них є правильний добір навчального

матеріалу, що залежить від контингенту тих, хто вчиться, профілю (гуманітарного чи природничого), потреб студентів (маємо на увазі не лише обсяг знань, а й види мовленнєвої діяльності: читання, мовлення, слухання, письмо). Основним є **функційно-комунікативний**, що лежить в основі укладання всіх підручників. Він реалізується системою комплексних вправ, в основному творчих, інтегрованих видів діяльності студентів в аудиторії та в процесі виконання самостійної роботи. **Логіко-семантичний** принцип сприяє виробленню такої системи навчання, яка виконувала б дві функції: навчала мови і враховувала профільні інтереси студентів. У розглянутих посібниках профільне спрямування ще відсутнє. Воно буде в центрі уваги посібників та підручників рівня С1. Ці посібники сприятимуть входженню в українську мову й українознавство.

Слід зазначити, що авторські колективи виплекали свої навчальні книжки з любов'ю до України, її землі, людей, з любов'ю до тих студентів-іноземців, для яких, власне, вони і написані.

Розглянуті навчально-методичні посібники з різних рівнів підготовки студентів-іноземців є дуже потрібними, корисними і на часі. Вони пройшли вже відповідну апробацію і заслуговують не лише на схвалення, а й на рекомендацію їх викладачам різних навчальних закладів різних міст України для роботи в іншій аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонів О. Українська мова для іноземців: Модульний курс В1-В2 / Олександра Антонів, Любов Паучок. – К. : Фірма „Інкос”, 2012. – 272 с.
2. Ключковська І. Мандрівка Україною: Українська мова як іноземна : навч. посібник / Ірина Ключковська, Олеся Палінська, Ольга Пташник, Оксана Туркевич, Богдан Сиванич, Галина Шміло. – Львів : Вид-во „Дон Боско”, 2012. – 152 с.
3. Палінська О. Крок–1 (Рівень А1-А2) Українська мова як іноземна : книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2011. – 100 с.
4. Палінська О. Крок-1 (Рівень А1-А2) Українська мова як іноземна : книга для викладача / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2011. – 80 с.

Стаття надійшла до редакції 05.12. 2012

доопрацьована 15. 01. 2013

прийнята до друку 20. 01. 2013

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL BASES OF CREATING A TEXTBOOK FOR STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Iryna Kochan, Zoryana Matsyuk

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Ukrainian Applied Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 233, 79001 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 55
e-mail: kim1950@i.ua, sora.km@gmail.com*

The article considers and analyses textbooks of Ukrainian as a foreign language, which were created by lecturers of the Ukrainian Applied Linguistics Department at “Ivan Franko” National University of L'viv.

Key words: Ukrainian as a foreign language, methods of teaching Ukrainian as a foreign language, language proficiency level.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ирина Кочан, Зоряна Мацюк

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
кафедра украинского прикладного языкознания,
ул. Университетская, 1, комн. 233, 79001 Львов, Украина,
тел.: 032239 43 55
эл. почта: kim1950@i.ua, sora.km@gmail.com*

В статье рассмотрено і проанализированы учебники по украинскому языку как иностранному, которые составили преподаватели кафедры украинского прикладного языкознания Львовского национального университета имени Ивана Франко.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, методика обучения украинскому языку как иностранному, уровни владения языком.

УДК 395 (477)

НОВИЙ ПОСІБНИК З ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Тетяна Космеда, Тетяна Осіпова

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
кафедра мовної і міжкультурної комунікації,
вул. Леся Курбаса, 2, 82100 Дрогобич, Україна,
ел. пошта: tkosmeda@gmail.com, tkosmeda@ukr.net*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
кафедра української мови,
вул. Блюхера, 2-207 А, 61000 Харків, Україна,
ел. пошта: lingvos@meta.ua, ostaniya@mail.ru*

Подано концепцію нового посібника, укладеного з урахуванням зазначеної проблематики на підґрунті теоретичного і практичного доробку в галузі української фразеології, пареміології, пареміографії та фразеографії, сучасної методології та нових підходів до реалізації державних стандартів освіти. Актуалізовано проблему фахових джерел, що сприяють розвиткові мовної та комунікативної компетенції і формують лінгвоукраїнознавчу базу студентів як фразеологічну компетенцію мови.

Ключові слова: мовна, комунікативна, фразеологічна компетенції, фразеологія, пареміологія, пареміографія, фразеографія, концепція посібника, сучасна методологія, державні стандарти освіти.

Вивчення української мови в Польщі вмотивоване давніми історико-культурними зв'язками України й Польщі, сучасним розвитком міждержавних взаємостосунків, наявністю в Польщі української діаспори, що однак, як зазначає Мирослава Кавецька, „не є формальною еміграцією, а середовищем українських автохтонів, які жили на землях польсько-українського прикордоння і внаслідок історичних процесів стали громадянами Польщі” [3].

У системі вищої освіти Польщі україністика є традиційною і досить популярною галуззю, що пов'язано „зі щораз більшим зацікавленням культурою і літературою східних сусідів. Щодо останньої зазначають, що українська література часом є набагато цікавіша, ніж західна, тому потрібні перекладачі – знавці української мови, – щоб перекласти тексти польською” [1: 443]. Університети Варшави, Вроцлава, Кракова, Любліна, Ольштина, Познані, Щецина пролонгують українознавчі студії, започатковані ще в довоєнну добу.

Аналізуючи стан і перспективи дослідження й вивчення української мови в Польщі, сучасні фахівці зазначають, що сьогодні „великого значення набуває лінгвоукраїнознавчий підхід, що сприяє сприйняттю мовлення з погляду носіїв мови. Перешкодою в реалізації цього є брак (а може, й недоступність) відповідних посібників і семінарів, які б проводили в Україні для викладачів української мови за кордоном і які б підвищували мовну компетенцію самих учителів та поширювали знання про країну та її культуру” [3: 51].

У річищі цієї проблеми актуалізується питання наявності фахових джерел, що формували б лінгвоукраїнознавчу базу студентів і сприяли розвиткові мовної та

комунікативної компетенції. Серед останніх доробків варто виокремити посібник Богдана Сокола „Вчимося розмовляти українською”, Валентини Головки і Лариси Паламар „Українська мова. Посібник для іноземців”, „Mały słownik ukraińsko-polski — polsko-ukraiński” (1998) Мар’яна Юрковського і Василя Назарука; „Ukraińsko-polski słownik syntaktyczny” Ореста Співака і Маріана Юрковського (2003), 16 томів „Варшавських українознавчих зошитів” [1: 441]. Назвемо й цілком новий посібник „Українська мова для іноземців. Модульний курс”, укладений українськими викладачами Олександром Антонів та Любові Паучок (Львів, 2012), презентація якого відбулася у Львівському університеті в червні 2012 р.

Проблему сучасного підручника активно обговорюють, зокрема вона привернула увагу фахівців на конференції „Мова. Культура. Взаєморозуміння” в Дрогобицькому державному педагогічному університеті (2011 р.). Мовознавець С. Єрмоленко (Інститут української мови НАН України) наголошувала на безпосередніх зв’язках навчання рідної мови з реалізацією **принципу універсалізму мови**, її ролі в нерозривних процесах пізнання і виховання, у формуванні українознавчого світогляду, а також на особливому статусі національного підручника, покликаного щоденною практикою забезпечувати функціонування української мови [6: 248–251]. Під час Познанських наукових читань (Університет імені Адама Міцкевича, 2011 р.) також порушувалися питання української лінгводидактики у світлі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти – засвоєння маркерів соціальних стосунків, правил і формул ввічливості, володіння фразеологізмами, оперування мовними комунікативними стратегіями і тактиками тощо.

І. Данецька абсолютно слушно зауважує, що в ХХ ст. з’являються підручники „нового покоління”, зокрема й для вивчення мови як іноземної. Дослідниця перераховує чинники, що, на її думку, окреслюють статус таких підручників, зокрема: 1) характеризуються комунікативною скерованістю; 2) переслідують ідею навчання, що зорієнтоване на того, хто навчається; 3) мають країнознавчу і культурологічну скерованість; 4) у мовному матеріалі відображають (або хоча би сигналізують) ті зміни в мові, що простежуються в останній час; 5) торкаються проблем сучасного світу; 6) зорієнтовані на подолання існуючих стереотипів стосовно представників будь-якої національності; 7) містять низку додаткового матеріалу, зокрема робочий зошит, аудіокасети, методичні посібники для викладачів; 8) вирізняються оригінальною й цікавою для того, хто навчається, системою вправ, що скерована на формування усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (як правило, при домінуванні мовлення і читання) [2: 535]. Перераховані чинники справді актуалізовані в останні роки, на них базуються (чи повинні базуватися) сучасні підручники.

На наш погляд, підручник має задовольняти пізнавальні потреби молоді, заінтригувати іноземну молодь Україною для актуалізації вивчення її мови. Чи не найкраще це можна здійснити через залучення широкого фразеологічного пласту. Адже відомості про українців є обмеженими. Зазвичай вони вичерпуються кількома стереотипами, на жаль, не завжди позитивними.

Фразеологія є тим мовним пластом, у якому найглибше закодований менталітет народу, його звичаї і традиції, система моральних уявлень і ціннісних орієнтирів. Для іноземного студента важливо розуміти інформацію, яку містять фразеологізми, адекватно сприймати, наприклад, підтекст газетних заголовків, у яких часто видозмінюють фразеологічні одиниці.

Одним із показників рівня знання мови, як відомо, є рівень володіння її фразеологією. Коли мовець вільно використовує в повсякденній комунікації фразеологізми, вміє їх правильно тлумачити, можна однозначно стверджувати, що це високий рівень володіння мовою.

Зважаючи на солідний теоретичний і практичний доробок у галузі польської пареміології, пареміографії та фразеографії від С. Адальберга до сучасних видань [4], доводиться констатувати, що українська фразеологія репрезентована в Польщі досить збіднено. Натомість українські академічні підручники з фразеології, що гідно, на високому рівні презентують наукові надбання в цій сфері, є складними для сприйняття іноземними студентами, які передусім зорієнтовані на засвоєння навичок мовлення, а отже, укладання посібників, що зарадили б у цій справі, є нагальним завданням сучасної вищої освіти.

У 2011 році Університет імені Адама Міцкевича в Познані видав навчальний посібник „Українська фразеологія: теорія, вправи, тести, словник (для студентів української філології)” за науковою редакцією доктора філологічних наук, професора Тетяни Космеди, в якому висвітлено основні питання фразеологічної теорії і зібрано певний практичний доробок з урахуванням *принципу диференційованого підходу*, адже „методика викладання і зміст підручників повинні бути різними для: 1) іноземних студентів-філологів, для яких мова є основним засобом їхньої професійної діяльності; 2) студентів-нефілологів, для яких українська мова є лише засобом здобуття майбутньої професії”, на що слушно вказує Лариса Паламар [8].

Мета посібника – допомогти польським студентам-філологам оволодіти знаннями з теоретичних проблем фразеології, а також виробити вміння й навички щодо використання цих знань на практиці, в „живому” повсякденному спілкуванні, надати студентам можливість брати участь в мовленнєвій діяльності, використовуючи фразеологічний фонд української мови. Навчання скероване передусім не на вивчення граматичних форм і системи слів, а формування комунікативної компетенції.

Зазначена мета визначає структуру посібника, що складається з чотирьох частин: теоретичної, двох частин практичного характеру, що містять відповідні вправи і тестові завдання, четверта частина – це словник, у якому за відповідними темами репрезентовано найпоширеніші фразеологізми, прислів'я і приказки української мови, а також невелика кількість популярних українських крилатих висловів, афоризмів.

Крім того, посібник містить словничок уживаних у ньому термінів, дефініції яких сформульовано відповідно до сучасних наукових поглядів, і список літератури, окрему частину якого складають корисні сайти.

Отже, структура посібника традиційна: починається він із передмови, що є важливою його частиною, оскільки націлює студента на певну форму роботи з посібником, ознайомлює з його змістом. Нагадаємо у зв'язку із цим слова відомого педагога Яна Парандовського про те, що „...перші слова — це „заспів”, вони задають тон, у них одразу ж виявляється характер і стиль усієї інформації.

Теоретична частина висвітлює ключові питання фразеології, зокрема такі, що становлять традиційний реєстр: широкі і вузьке розуміння фразеології, її місце в загальномовній системі, визначення фразеологічних одиниць (ФО), механізми фразеологізації, джерельну базу фразеології, парадигматичні зв'язки у фразеологічній системі. Водночас узагальнено і визначено **проблемні питання фразеології**, подано **аналіз сучасного мовлення українців** на предмет

використання фразеологізмів (на прикладах «живого» мовлення, публіцистичних матеріалів), зроблено спробу описати доробок української **фразеологічної лексикографії** від Климентія Зиновієва (18 ст.) до сьогодні, що загалом становить певний інноваційний компонент у традиційному процесі творення підручників й відповідає сучасному поступу в цій галузі, що пов'язаний із пошуком „нових авторських концепцій, оригінальних підходів до реалізації державних стандартів освіти, підготовкою таких підручників, які б змістом, інформаційним наповненням, художнім оформленням відповідали соціокультурним запитам сучасного суспільства” [6: 249]. Отже, теоретичні матеріали, подані в посібнику, формують цілісне уявлення про фразеологію як сучасну мовну підсистему.

Для того, щоб теоретичний матеріал краще сприймали польські студенти, в процесі його подання до деяких важливих термінів чи терміносполучень дібрано польські еквіваленти, які подано в дужках.

У тексті посібника розставлено наголоси, оскільки українська акцентологія викликає великі труднощі в польських студентів, проте в односкладних словах наголоси не проставлялися, як відсутні вони переважно й у разі, коли в українській мові наголошений передостанній склад, що характерно для польської мови.

Друга і третя частини посібника, що містять вправи, завдання і тести на засвоєння теоретичного матеріалу, реалізують **принцип поєднання положень загальних теорій із практичним (мовним) матеріалом**, який є одним із керівних принципів укладання посібника. Вправи, запропоновані укладачами, – різноформатні й спрямовані на формування навичок володіння фразеологічним матеріалом, насамперед це вправи на знання теоретичного матеріалу (сформулювати теоретичні визначення, розрізнити типи фразеологізмів, встановити джерело походження фразеологізму), розширення фразеологічного лексикону (розкрити зміст фразеологізмів, дібрати фразеологізм до вислову, синонімічну або антонімічну пару, угрупувати фразеологізми за певними ключовими словами або поняттями), розвиток фразеологічної оперативності (закінчити прислів'я або доповнити їх „латками”, розподілити по колонках вільні сполучення й фразеологізми, знайти польські відповідники до українських варіантів), розвиток творчих здібностей (скласти з поданими фразеологізмами речення, замінити вільні сполучення в тексті фразеологічними одиницями, скласти гумористичну розповідь або написати твір-роздум на тему запропонованого фразеологізму, обґрунтувати значення фразеологізму) та ін. Подані тестові завдання віддзеркалюють попередню практичну роботу з фразеологічним матеріалом і здійснюють контроль за успішністю його засвоєння.

У процесі роботи над посібником його автори врахували стильові особливості цього жанру, що визначаються насамперед трьома основними чинниками, а саме: **цільовими функціями тексту, характером його змісту і психологічними можливостями** тих, хто працюватиме з текстом підручника. Їх автори намагалися неухильно дотримуватися.

У процесі навчання, як відомо, важливу роль відіграють вроджені рефлексії саморозвитку. Фізіологи школи І. Павлова зараховують до них рефлексії наслідування, свободи, дослідницький рефлекс і **рефлекс гри**. Не будемо зупинятися на способах реалізації цих рефлексів, зазначимо лише, що рефлекс гри є сьогодні досить популярним у методиці викладання дисциплін гуманітарного циклу. Рефлекс гри супроводжує людину все життя. У грі дорослі бачать можливість самоствердитися, їх приваблює невідомість: наслідок гри не завжди можна

передбачити. Важливим чинником підручника є тренувальні вправи. Тренувальна функція підручника – одна з найважливіших, що власне й виявляє його придатність. Вправи, що містяться в посібнику, відображають й елемент гри, однак цей принцип, можливо, треба розвинути більш послідовно.

Практичний корпус посібника, безперечно, потребує вдосконалення й поповнення, але автори покладаються на креативність викладачів, що користуються цим посібником, і пропонують зазначені вправи як зразкові на предмет різноманітності підходів до вирішення практичних завдань.

Сучасна лінгводидактика оперує поняттями **мовна компетенція, комунікативна компетенція** як показником „ступеня володіння мовою, що характеризується умінням використовувати синонімічні засоби, здійснювати перефразовування, відчувати багатозначність слова, його стилістичну та стильову приналежність, тобто усвідомлення мовленнєвої та дискурсивної норми, відмежовування семантично та стилістично правильного від неправильного тощо” [7: 149]. Розширюючи проблему мовної компетенції, формування **компетенції фразеологічної** розуміємо як один із шляхів реалізації загального завдання мовної підготовки студентів.

Фахівці зазначають, що „на відміну від традиційних принципів укладання підручників з української мови, де мовні факти подають згідно з лінгвістичним описом мови як особливої знакової системи, **функціонально-комунікативний метод** обов’язково враховує мету й наміри тих, хто навчається” [8: 42].

У цьому аспекті особливої уваги вартий українсько-польський фразеологічний словничок, що реалізує „основне завдання викладача — підготувати студента, який володіє вміннями комунікативно доцільно вживати мовні засоби у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності не лише під час навчання в аудиторії, а й в позааудиторний час” і ґрунтується на **логіко-семантичному принципі**, що передбачає „оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності” [8: 43–45].

У процесі роботи над словничком з’ясувалося, що, на жаль, до сьогодні немає жодного українсько-польського чи польсько-українського фразеологічного словника, тому спроба авторів посібника, як виявилось, малою мірою, але все-таки частково ліквідувала прогалину двомовної фразеографії. Це викликало труднощі, оскільки не було що наслідувати, на що спиратися. При цьому укладачі намагалися знайти польські відповідники до українських найбільш поширених фразеологізмів з метою не лише більш точного сприйняття матеріалу, але і його відтворення відповідно до рідної мовної картини світу; у разі, коли відповідники дібрати неможливо, подаються тлумачення польською мовою, що сприяє розширенню лексичного запасу і мовних компетенцій іноземних студентів.

За відсутністю відповідника виникали певні труднощі з перекладом. Наприклад, слово *сало* в паремії *Із сала невелика слава, тільки ласощі, та й без нього погано* було перекладено польськими колегами як *sadło*, але водночас було з’ясовано, що в польській мові це слово означає „внутрішній жир із неприємним запахом”, що в цілому руйнує семантику фразеологізму. Уточнено, що українське слово *сало* польською мовою називатиметься *sloninka*.

Відзначено також неточності щодо розуміння семантичних реалій фразеологізмів, що відбивалося на правильності перекладу. Наприклад, фразеологізм *сміятися на кутні* був потлумачений як „сміятися широкою, від вуха до вуха усмішкою”. Натомість він означає „плакати”. До речі, цей фразеологізм було запропоновано пояснити також українським студентам, але наслідок виявився

аналогічним, що свідчить про низький рівень фразеологічної компетенції носіїв мови і про необхідність її підвищувати.

Правильно відібраний країнознавчий матеріал, як видається, значно впливає на формування позитивного ставлення до української нації, України загалом, що протидіє етноцентризму. Фразеологія дає змогу ознайомити іноземних студентів з моральністю українців, їхньою історією, географією, природою, культурою, літературою, наприклад: *Без розсуду не твори суду* – не розібравшись у справі як слід, не поспішай із висновками; *Добре там живеться, де гуртом сіється й ореється* – гуртом ніяка робота не страшна; *Живі для людей, поживуть і люди для тебе* – працєю для громади, громада підтримає тебе, як прийде час; *Краще солом'яна згода, як золота звада* – мир завжди краще за сварку; *Люди не татари, дадуть і хліба і сметани* – у нужді громада завжди допоможе тим, хто потребує; *Ой за мостом, по під мостом трава зеленіє; за хорошим чоловіком жінка молодіє* – добре живеться жінці за хорошим чоловіком; *Козак із пригоршні нап'ється, а з долоні пообідає* – говорять про практичну людину, що не пропаде за будь-яких умов.

У річищі цієї проблеми виразно постає необхідність укладання **фразеологічних словників-мінімумів** як для іноземних, так і для українських студентів та школярів, що формувало б у них елементарну „фразеологічну базу”, необхідну для засвоєння українських художніх та публіцистичних текстів, складання зовнішнього незалежного оцінювання, участі в мовних конкурсах, вільного спілкування українською мовою і певною мірою реалізовувало б **принцип зв'язку з життям**, на якому сьогодні наголошують фахівці.

Отже, коли формувався словничок фразеологізмів, автори підручника насамперед враховували ті теми, що цікаві молодим людям, – дружба, любов, сім'я, народні прикмети, наприклад: *І в лиху годину не кідай дружину* – чоловік і жінка мають бути разом і в радості, і в горі; *Дівкою – калина, жінкою – яліна* – шлюб змінює людей: до заміжжя дівчина весела, красива й лагідна, бо безтурботна (красива й приваблива, як калина); після заміжжя – заклопотана, втомлена і тому в спілкуванні гостра (колюча, як яліна); *Хто родився вовком, тому лисіцею не бути* – людська сутність виявляється протягом життя і не витримує маскування; *Осішня муха боляче кусає* – спостереження за поведінкою комахи: із приходом холоду мухи зникають, але перед цим дуже кусаються; так і людина, недобре прощаючись, може заподіяти іншим неприємності.

У мовленні репрезентувалося те, що виокремлює українців як націю, розкриває їхні особливості, наприклад: *Не кажі „гон”, доки не перескочиш. Не кажі є, як риба в річці, а кажі є, як риба в руці* – не хвалісь наперед; *Брехнею світ пройдеши, та назад не повернешся* – брехня допомагає, але й стосунки ламає; *Рідна сторона – мати, чужа – мачуха* – рідний край завжди миліший, ніж чужий; *Жінка чоловікові – подруга, а не прислуга* – традиційні стосунки чоловіка й жінки в українській сім'ї; *Горщик узнають по звуку, а людину по словах* – від того, як людина говорить, залежить враження інших про неї.

При перевиданні підручника, як видається, треба врахувати чинник зв'язку із сучасністю більш послідовно і репрезентувати нові фразеологічні одиниці, що характеризують сучасне життя українців, наприклад: *Маємо те, що маємо* – змушені задовольнятися соціальною ситуацією, що існує сьогодні; *Спустити на гальмах* – нівелювати гостроту ситуації, провести якусь справу тихо, без розголосу; *Заховати в тінь* – приховати прибутки або їх джерела тощо. Цим матеріалом слід доповнити і словничок.

Частина посібника, що репрезентована українською мовою, зокрема теоретична, розроблена українськими вченими – доктором філологічних наук, професором Тетяною Космедою і кандидатом філологічних наук Тетяною Осіповою, які підготували й більшу частину вправ на закріплення матеріалу, викладеного в теоретичній частині, а також завдання тестового характеру й уклали термінологічний словничок. Польські еквіваленти до українських слів і фразеологізмів добирали викладачі Познанського університету імені Адама Міцкевича, які запропонували і частину вправ, передусім це доктор філології Марія Четирба, а також викладач Оксана Ерделі й аспірант Лукаш Малецкий. Проект цього посібника належить професору Тетяні Космеді, яка й здійснювала загальне керівництво й наукове редагування посібника.

Підручник, як відомо, може бути якісним тільки за тієї умови, якщо його автори добре розуміють своїх потенційних читачів, з ними працюють, знають типові помилки їхнього мовлення та проблеми, що виникають при засвоєнні необхідного матеріалу. Усе це враховувалося при підготовці посібника, оскільки авторський колектив був створений із залученням теоретиків і практиків, викладачів, що мають тривалий досвід викладання української мови як іноземної, а тому, як видається, категорія адресата, спрямованість на визначеного суб'єкта навчального процесу, який повинен сприймати інформацію, відображена в підручнику наскрізно.

Для цього використані необхідні специфічні засоби маніфестації матеріалу, зокрема теоретичний матеріал цілком спроектовано на формування нормативного усного та писемного мовлення, вироблення відповідних умінь та навичок. Стосовно сказаного доречно нагадати вислів одного з відомих мислителів – теоретика дидактики Г. Ліхтенштейна: „Те, що ви змушені були відкрити самі, залишає у вашій свідомості доріжку, якою ви можете знову скористатися, якщо в цьому виникне необхідність”.

Крім того, посібник пройшов апробацію на спецсемінарі з української мови для студентів-філологів українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка ХНПУ імені Г. С. Сковороди, підтвердивши свою актуальність і практичність. Матеріал сприймається цілісно, орієнтує студентів на пошукову роботу при виконанні курсових робіт з української мови, завдання відповідають кваліфікаційним вимогам, вимагають теоретичної підготовки студентів, певного мовленнєвого рівня, а отже, цілком реалізують мету контролю засвоєння студентами теоретичного матеріалу з фразеології.

Автори посібника, що репрезентується, усвідомлюють перспективу української лінгводидактики, яку засвідчує цей посібник, – необхідність укладання серії підручників з орієнтацією навчання українській мові як іноземній. Крім того, найближчими перспективами творчої групи передбачено доповнення і вдосконалення цього видання в теоретичному і практичному аспектах, укладання фразеологічних словників, що має спрацьовувати на підвищення мовної і комунікативної компетенції польських студентів-філологів.

Щоб студенти стали більш активними, очевидно, необхідно запропонувати творчі вправи на розвиток уміння креативно використовувати фразеологічний пласт, здійснювати трансформації з фразеологізмами, що сьогодні найбільш поширено в публіцистичному стилі, наприклад: *не все шахтарям масляна; дотягли лямки до фінансової ямки; демократична коса натрапила на республіканський камінь; хто прийшов служити своїй державі, той має дбати про свою мову* [7: 151–153].

Найбільш злободенними проблемами освіти є підручники, що відповідають сучасним світовим стандартам, основним принципам дидактики, відображають національні традиції, адже якісні підручники і навчальні посібники – дзеркало сучасної науки, запорука її розвитку, тому одним із перспективних проєктів українських авторів є й укладання такого ж сучасного посібника для українських студентів, що потребує поглиблення його в теоретичному та історичному планах і розробки більш складних контрольних завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Баранівська О. Стан і перспективи дослідження й вивчення української мови в Польщі / Оксана Баранівська // Вісник Львівського університету. Серія філол. – Вип. 34. – Ч. II. – С. 438–444.
2. Данецька И. Из опыта создания учебников нового поколения (на материале учебных комплексов „Как дела?“) // Rossica Olomucensia XXXVIII (za rok 1999). 2 Cast. – Olomouc, 2000. – S. 53–540.
3. Кавецька М. Специфіка викладання української мови в Польщі / Мирослава Кавецька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – № 3. – С. 48–52.
4. Крайчинська Г. Фразеологія у польських пареміологічних та лексикографічних джерелах / Галина Крайчинська // Проблеми слов'янознавства. – Вип. 52. – С. 168–178.
5. Космеда Т. Українська фразеологія: теорія, вправи, тести, словник (для студентів української філології) / Тетяна Космеда, Тетяна Осіпова, Марія Четирба, Лукаш Малецький, Оксана Ерделі / наук. ред.: докт. філол. наук, проф. Т. Космеда. – Познань: Університет імені Адама Міцкевича, 2011. – 204 с.
6. Мова. Культура. Взаєморозуміння : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Т. А. Космеда. – Дрогобич : Коло, 2011. – Вип. 1. – 372 с.
7. Осіпова Т.Ф. Паремії як репрезентанти мовлення сучасної людини / Т. Ф. Осіпова // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Л. А. Лисиченко. – Харків, 2007. – Вип. 21. – С. 149–157.
8. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Лариса Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 40–47.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 18.02.2013

A NEW GUIDE IN UKRAINIAN PHRASEOLOGY FOR FOREIGN STUDENTS: A CONCEPTUAL FRAMEWORK

Tetyana Kosmeda, Tetyana Osipova

*Ivan Franko National Pedagogical University,
Department of Language and Intercultural Communication,
2 Kurbas Str., 82100 Drohobych, Ukraine
e-mail: tkosmeda@gmail.com*

*Hryhoriy Scovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Department of Ukrainian Language,
2-207 A Blucher Str., 61000 Kharkiv, Ukraine,
e-mail: lingvos@meta.ua*

Modern lingo-didactics actualizes the problem of professional sources that contribute to the development of linguistic and communicative competence and form a language and country study base of students as phraseological linguistic competence. The article deals with the concept of a new textbook, developed while keeping the above-mentioned problem in mind, on the basis of theoretical and practical work in the sphere of Ukrainian phraseology, paremiology, paremiography and phraseography, current methodology and new approaches in realizing governmental standards of education.

Key words: linguistic, communicative, phraseological competence, phraseology, paremiology, paremiography, phraseography, the concept of a guide, current methodology, state educational standards

**НОВЫЙ УЧЕБНИК
ПО ФРАЗЕОЛОГИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ**

Татьяна Космеда, Татьяна Осипова

*Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко,
кафедра языковой и межкультурной коммуникации,
ул. Леся Курбаса, 2, 82100 Дрогобыч, Украина,
эл. почта: tkosmeda@gmail.com, tkosmeda@ukr.net*

*Харьковский национальный педагогический университет им. Г. С. Сковороды,
кафедра украинского языка,
ул. Блюхера, 2-207 А, 61000 Харьков, Украина,
эл. почта: ostaniya@mail.ru, ostaniya@mail.ru*

Представлена концепция нового учебника, созданного с учетом указанной проблематики на основе теоретического и практического наследия в области украинской фразеологии, паремиологии, паремиографии и фразеографии, современной методологии и новых подходов к реализации государственных стандартов образования. Актуализировано проблему профессиональных источников, которые способствуют развитию языковой и коммуникативной компетенции и формируют лингвострановедческую базу студентов как фразеологическую компетенцию языка.

Ключевые слова: языковая, коммуникативная, фразеологическая компетенции, фразеология, паремиология, паремиография, фразеография, концепция учебника, современная методология, государственные стандарты образования.

УДК 811.161.2(075)(091)(439)

ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКІВЦІВ В УГОРЩИНІ

Вікторія Лебович

*Будапештський університет імені Лоранда Етвеша,
кафедра української філології,
Múzeum krt. 4/D, fsz. 3. Budapest, 1088, Угорщина,
тел.: 361 4116500
ел. пошта: leboviki@gmail.com*

Розглянуто історію створення підручника української мови для початківців „Доброго дня, Україно!” в Будапештському університеті імені Лоранда Етвеша.

Ключові слова: українська мова як іноземна, Будапештський університет, підручник української мови для початківців.

Після Другої світової війни в Угорщині в галузі вищої освіти відбулися значні зміни. У 1950 році Будапештський університет ім. Петера Пазманя було перейменовано в Університет ім. Лоранда Етвеша на честь всесвітньо відомого фізика, колишнього ректора університету.

1957–1958 навчальний рік „став роком консолідації, підготовки подальших завдань. (...) почалась реформа підготовки викладачів” [3: 351]. У постанові Міністерства Просвітництва „Директиви подальшого розвитку нашої системи освіти” вимагали розробки та створення нових навчальних планів і програм до 1965 року [3: 11].

Заступник ректора з наукової роботи Бела Лендел 24 листопада 1960 року в „Оцінці наукової діяльності університету” зауважив, що на факультеті гуманітарних наук проблема пов’язана насамперед із нестачею „фахівців, а не кафедр”, та наголосив, що в університеті ще треба викладати також історію музики, іврит, фонетику та україністику [Див.: 2]. А 27 січня 1961 року на засіданні наукової ради факультету гуманітарних наук уже обговорювали питання про створення нового українського відділення [4].

З того часу на кафедрі російської філології в Будапештському Університеті імені Лоранда Етвеша багато студентів закінчило відділення української філології. Усю роботу щодо підготовки та розробки навчального матеріалу для студентів українського відділення виконала Віра Іванівна Сердюк, за прізвищем чоловіка Віра Шер.

Навчальна програма „Для відділення української мови та літератури”, яку теж написала Віра Шер, була надрукована 1964 року в серії „Програм факультетів гуманітарних наук” під номером 35 у видавництві „Танкеньвкіадо” і містила у собі такі розділи: українську граматику, історію української літератури, обов’язкову літературу, питання сучасної української культури, мовну та стилістичну практику [1: 13].

Віра Іванівна Сердюк народилася у Радянському Союзі, у Ростові-на-Дону 1922 року. Вчилася у вищих навчальних закладах Ленінграда, Києва і пізніше Будапешта. З 1951 року працювала старшим науковим співробітником у бібліотеці Угорської Академії Наук.

23 жовтня заступник директора бібліотеки Золтан Фодор на прохання університету дозволив Вірі Шер працювати в Будапештському університеті ім. Лоранда Етвеша з 1961-1962 навчального року [5], і працювала вона на кафедрі російської мови та літератури, де викладала як на українському, так і на російському відділенні до 1982 року. Кандидатську дисертацію на тему „Українська класична та радянська література в Угорщині (1864-1964)” Віра Шер захистила 1966 року.

Після проголошення незалежності України 24 серпня 1991 року в Угорщині помітно підвищилася зацікавленість україністикою, що навесні 2002 року привело до відкриття кафедри української філології в Будапештському університеті ім. Лоранда Етвеша. Ідея створення кафедри виникла під час першого офіційного візиту прем'єр-міністра України Анатолія Кінаха за кордон, який відбувся саме до Угорщини 2 серпня 2001 року.

Нові умови викликали нові вимоги до завдань. Ідея створення підручника української мови нового типу виникла у мене та моєї колеги Ірини Осипової на початку 90-х років, після проголошення незалежності України, майже одночасно. Якось ми зустрілися в університеті, і я навіть вже не пам'ятаю, хто першим запропонував: „Напишімо підручник української мови на кшталт «Здрастуйте!»”.

Серія сучасних підручників російської мови для початківців під назвою „Здрастуйте!” була створена авторами кафедри російської філології Будапештського Університету ім. Лоранда Етвеша у 80-90-х роках (М. Келле, І. Осипова, І. Вуйович: Здрастуйте! 1., International House Budapest, 1987; М. Келле, І. Осипова: Здрастуйте! 2., International House Budapest., 1987; І. Осипова, М. Келле: Здрастуйте! 3., International House Budapest, 1994). Підручники, крім Угорщини, використовували у Німеччині, Нідерландах, Польщі та Норвегії. До підручників був також створений відеокурс російської мови, який придбали та декілька разів передавали телеканали Швеції, Австрії та Японії.

Протягом багатьох місяців ми утрюх працювали у помешканні Віри Шер. Вона, на жаль, назавжди залишила нас 1997 року, тому, коли підручник був готовий, ми з Іриною присвятили його пам'яті нашого вчителя та колеги Віри Іванівни Шер.

Багато місяців тривала цікава, весела, але кропітка і ретельна праця, завдяки якій був створений каркас підручника, розроблена його структура, визначені методичні принципи, метою яких було забезпечити розвиток мовленнєвої діяльності студентів та учнів, які вивчають українську мову як іноземну на початковому етапі. До цих методичних принципів належить орієнтація на говоріння, розвиток практики говоріння, подання граматичного матеріалу виключно на комунікативно цінних мовних зразках, строгий та дбайливий добір та послідовність подання нового матеріалу. Нам вдалося створити сучасний, цікавий, кольоровий підручник, метою якого було засвоєння комунікативно цінної лексики, поряд із послідовним вивченням граматичних засад мови у привабливій та розважальній формі. Єдиною перешкодою виходу підручника у світ був брак коштів для його видання.

Ми зібрали рецензії, писали листи у вітчизняні та зарубіжні інстанції, органи та відомства, склали кошториси, зверталися за допомогою до угорських та українських підприємців. Наголошували, що ми, викладачі Будапештського університету, створили підручник української мови нового типу для початківців, яким можуть користуватися будь-які початківці у будь-якій країні світу, що підручник розрахований на всіх, хто бажає швидко навчитися спілкуватися українською мовою незалежно від віку, рідної мови та фаху. Ми писали, що вивчення української мови є важливим засобом забезпечення національної самосвідомості

народу, збереження його етнічних та культурних цінностей, тому підручник стане у пригоді українській меншині, яка проживає за кордонами України також. Ми наголошували, що у підручнику використана сучасна методологія викладання світових мов, що для підручника характерна комунікативна спрямованість, актуальна лексика та фразеологія, чітка і точна граматики, багатий розважальний матеріал та кольорові малюнки тощо.

Єдиним результатом усіх наших звернень та пошуків була підтримка Фондації Відкритого Суспільства Джоржа Сороса, яку ми отримали в середині 90-х років на підготовку 617 малюнків - ілюстрацій підручника. Ілюстратором був Ю Зе Мін, лікар китайської та європейської медицини із двома дипломами, який приїхав працювати в Угорщину. Сьогодні Ю Зе Мін перекладає угорську художню літературу китайською мовою. Треба відверто визнати, що малюнки майже десятилітньої давності на початку XXI століття, виявилися вже трохи застарілими, але можливостей для створення нових ілюстрацій у нас не було.

Більше грошей на видання нам знайти не вдалося, робота над підручником була припинена, він тимчасово потрапив у шухляду письмового стола.

У 2005 році завідувач Кафедри української філології Андраш Золтан якось подзвонив мені та сказав: „Або зараз, або ніколи!”, і повідомив про програму оновлення структури та змісту навчання у галузі вищої освіти, в рамках якої в Будапештському університеті ім. Лоранда Етвеша було створено більше сімдесяти нових підручників. Ми з Іриною та Наталкою Коляджин, яка в той час працювала лектором української мови на кафедрі української філології і стала мовним лектором нашого підручника, знову взялися до роботи: переробили, доповнили, дописали підручник.

У листопаді 2005 року була підписана угода про створення нового навчального матеріалу між авторами підручника та консорцієм вищих навчальних закладів Угорщини під керівництвом тогочасного декана факультету гуманітарних наук університету Кароя Манхерца. Підручник треба було закінчити до 31 липня 2006 року.

Так народився підручник української мови для початківців під назвою „Доброго дня, Україно!” за підтримки Угорської Держави та Європейського Союзу в рамках Оперативної програми розвитку людських ресурсів Національного плану розвитку – 3.3.1. – Р. – 2004-09-0134/1.0, метою якої було оновлення структури та змісту навчання в галузі вищої освіти. Підручник, написаний виключно українською мовою, слугує також цілям створення єдиного європейського простору у галузі освіти, зокрема вищої освіти в дусі Болонської декларації.

Консорція вищих навчальних закладів підписала з авторами підручників, створених в рамках Оперативної програми розвитку людських ресурсів Національного плану розвитку, угоду про використання навчальних матеріалів, відповідно до якої протягом п'яти років усі права власності належали Консорції, яка безкоштовно розповсюджувала навчальні матеріали, але лише у цифровій формі. Коштів на видання підручників не вистачило. Передавання навчальних матеріалів здійснювалося за умови, що ніхто не мав права отримувати з них прибуток.

Після прийняття в Україні „Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 роки”, затвердженої наказом міністра освіти і науки № 461 від 26 травня 2008 року, відповідно до наказу Президента України №244/2008 від 20 березня 2008 року, до нас звернувся проректор Закарпатського

угорського інститута ім. Ференца Ракоці II, пан Степан Черничко, із проханням передати підручник „Доброго дня, Україно!” для використання в школах Закарпаття із навчанням угорською мовою. Ми отримали на це дозвіл від Міністерства освіти та культури Угорщини в 2009 році. Українсько-угорське спільне підприємство ТОВ „ПоліПрінт” підготувало підручник до видання, а пан Черничко повідомив мене 6 червня 2010 року про те, що на видання 300 примірників підручника „Доброго дня, Україно!” потрібно 120 000 гривень. Ми знову звернулися за допомогою до різних інстанцій.

У лютому 2012 року пан Черничко повідомив, що Благодійний фонд управління Закарпатської Реформатської Церкви вже майже два роки тому виділив 40 000 гривень для видання книги і хоче отримати принаймні 100 примірників підручника.

Один-єдиний примірник виданого на кошти Благодійного фонду управління Закарпатської Реформатської Церкви підручника пан Черничко передав мені під час Міжнародної наукової конференції „Україно-угорські міжмовні контакти: минуле і сучасність”, яка відбулася у Берегові 18-19 жовтня 2012 року.

Підручником „Доброго дня, Україно!” складається із таких частин:

- фонетичної частини (сторінки 5-15), що знайомить учнів та студентів з українським алфавітом, дає можливість засвоїти написання та вимову українських літер;

- головної частини підручника – 30 уроків (сторінки 17-317);

- коротенької українознавчої інформативної частини (сторінки 319-333), – призначеної насамперед для викладачів, – у якій можна знайти інформацію про гімн та державний прапор України, тризуб, географічне положення, флору і фауну країни, кількість та склад населення, гроші України, дещо про Київ, „Заповіт” Тараса Григоровича Шевченка;

- граматичних таблиць (сторінки 335-344);

- та словника використаної у підручнику лексики (сторінки 346-355).

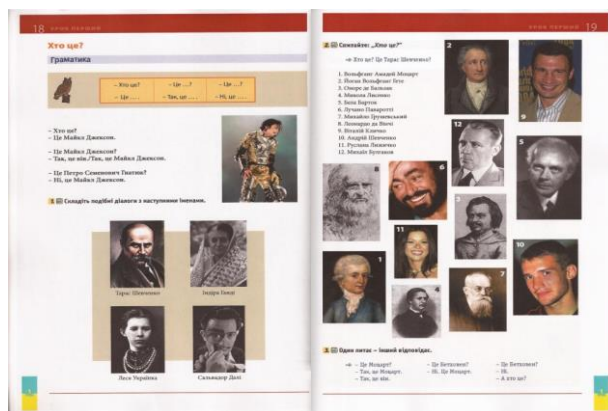
В основі 30 уроків підручника української мови для початківців лежить історія про українців. Петро Семенович Гнатюк та його дружина Оксана Тарасівна Гнатюк, які свого часу емігрували у Німеччину, разом зі своїм онуком, студентом-економістом Петером Шмідтом прилітають у Київ, перетинають кордон та їдуть у готель.



Гнатюки обмінюють гроші, відпочивають у Києві. Петер купує собі німецько-український словник, дід іде у перукарню, а бабуся – у церкву. Виявляється, що у пана Гнатюка у Києві є родичі, але він не знає, де вони живуть. Коли Петер довідався про їхню адресу та номер телефону, Петро Семенович подзвонив двоюрідному братові, і вони домовилися про зустріч. Гнатюки замовляють таксі, купують квіти, шампанське, київський торт і відвідують своїх родичів. Усі радіють, що зустрілися, їдять, п'ють, розмовляють. Петер знайомиться з Ольгою, своєю троюрідною сестрою. Але тут настає час прощатися, і не тільки з родичами, але й із першим томом підручника української мови для початківців.

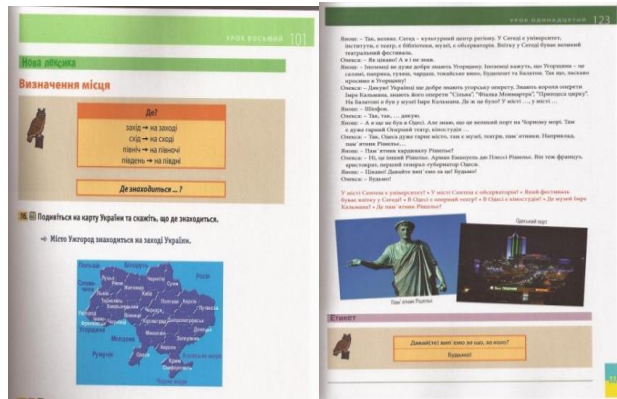
Кожний урок підручника починається невеличким описовим текстом або діалогом, який містить у собі приклади використання нового лексичного та граматичного матеріалу, що буде опрацьований у цьому блоці. Наприклад, у третьому уроці з граматичного матеріалу подано засвоєння присвійних займенників та заперечення, а з лексики – тема „Родина”. Завдання до нового матеріалу поступово ускладнюються від механічного повторення до повністю самостійного творчого використання засвоєних граматичних форм та лексичних одиниць. Щоб полегшити використання підручника на початковому етапі, у ньому використані також піктограми, наприклад, для позначення граматичного роду або засобу виконання завдання: усно, письмово, із словником.

Ми намагалися додати в підручник якомога більше української культурологічної інформації. Уже під час виконання першого та другого завдання першого уроку учні знайомляться з іменами відомих українців – Тараса Шевченка, Лесі Українки, Миколи Лисенка, Михайла Грушевського, Віталія Кличка, Андрія Шевченка, Руслани Лижичко.

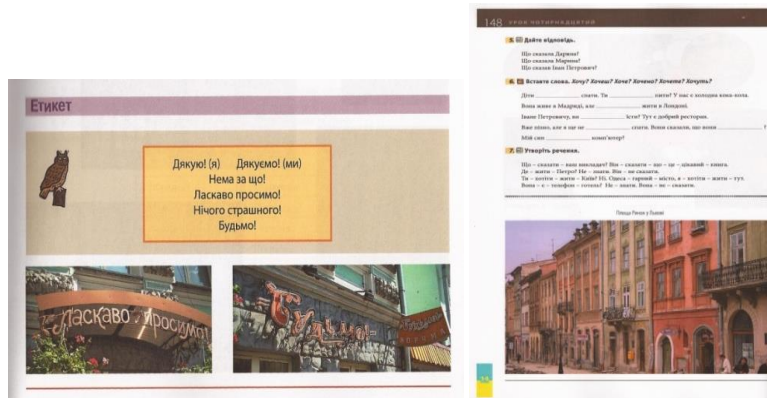


Або, наприклад, у восьмому уроці під час засвоєння місцевого відмінка в одному завданні фігурує карта України з найбільшими містами країни. А в одинадцятому уроці ми написали діалог двох істориків – угорця та українця, які зустрілися та познайомилися в Одесі на конференції. Вони розмовляють про свої рідні міста Сегед та Одесу. Завдання, крім повторення засвоєного матеріалу, дає також можливість для наведення цікавої культурологічної інформації про короля угорської оперети Імре Кальмана та першого генерал-губернатора Одеси Армана

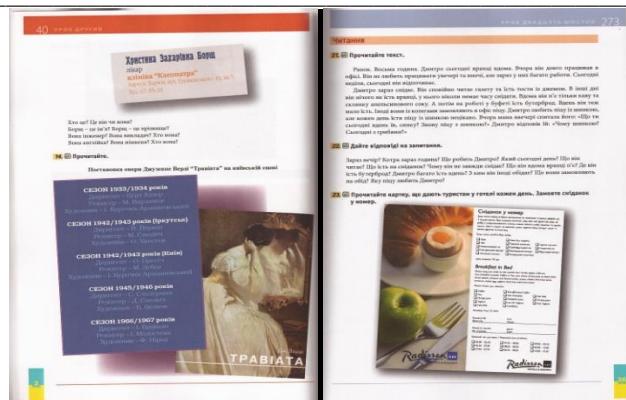
Емануеля дю Плессі Рішельє, що був лише родичем славнозвісного кардинала Рішельє.



У підручнику використано також багато фотографій, які ми робили у Києві, Львові, Ужгороді. Ми використовуємо їх, пояснюючи новий матеріал, у завданнях, з метою ілюстрації, а також просто для збагачення знань учнів про Україну. Ось, наприклад, новий матеріал з мовного етикету та чудове фото львівської площі Ринок.



Під час перебування в Україні ми збирали різні інформаційні, рекламні матеріали, листки, анкети, програмки тощо, які теж використали у підручнику, наприклад, програмка театру опери та балету в кінці другого уроку або картка для замовлення сніданку в готелі „Radisson” у Києві в кінці двадцять шостого уроку.



На закінчення дозвольте перерахувати головні методичні принципи підручника української мови для початківців „Доброго дня, Україно!”:

- введення нового матеріалу, як мовного, лексичного, так і граматичного на комунікативно цінних мовних зразках, якими іноземці можуть зразу ж користуватися;
- побудова матеріалу підручника на таких мовних ситуаціях та зразках, які насамперед необхідні іноземцю в чужомовному середовищі;
- дотримання принципу послідовного введення нової лексики та граматичного матеріалу;
- чіткий добір навчального матеріалу;
- різноманітність та цікавість форм обробки нового матеріалу;
- традиційна форма подання вправ з метою забезпечити спочатку механічне закріплення з подальшим все більше творчим використанням засвоєного матеріалу поряд з чітким дотриманням вимог комунікативної цінності;
- одночасне використання свідомих та несвідомих методів засвоєння граматики;
- постійне та послідовне використання введених мовних одиниць.

Самуїл Маршак писав: „У каждой книжки своя судьба, своя долгота века”. Історія створення підручника української мови для початківців „Доброго дня, Україно!” є яскравим доказом цього твердження. Але будемо сподіватися, що це ще не повністю завершена його доля, адже він вартий того, щоб ним користувалося якомога більше охочих вивчати українську мову.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. A bölcsészettudományi karok programjai 35. Ukrán nyelv és irodalom szak. Tankönyvkiadó. – Budapest, 1964.
2. Az egyetem tudományos munkájának felmérése // Egyetemi Tanács ülése. – Budapest, 1960. október 24.
3. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Története 1635-1985. – Budapest, 1985.
4. Feljegyzés a Bölcsészettudományi Kar 1961. január 27-én tartott Dékáni Tanácsüléséről. 1413-754/1961. – Budapest, 1961. október 23.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2012
доопрацьована 15.10.2012
прийнята до друку 10.01.2013

THE HISTORY OF CREATING A UKRAINIAN TEXTBOOK FOR BEGINNERS IN HUNGARY

Victoria Lebovych

*Loránd Eötvös Budapest University
Chair of Ukrainian Studies,
Múzeum krt. 4 / D, fsz. 3. 1088 Budapest, Hungary,
phone: 361 4116500
e-mail: leboviki@gmail.com*

The article examines the history of creating the Ukrainian textbook for beginners called „Hello, Ukraine” at the Loránd Eötvös University in Budapest.

Key words: Ukrainian as a foreign language, University of Budapest, Ukrainian textbook for beginners.

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ В ВЕНГРИИ

Виктория Лебовыч

*Будапештский университет им. Лоранда Этвеша,
кафедра украинской филологии,
Múzeum krt. 4/D, fsz. 3. 1088 Будапешт, Венгрия,
тел.: 361 4116500
эл. почта: leboviki@gmail.com*

Рассмотрена история создания учебника по украинскому языку для начинающих „Доброго дня, Украина!” в Будапештском университете имени Лоранда Этвеша.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, Будапештский университет, учебник украинского языка для начинающих.

УДК 811.161.2'243:37(078.5)

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (ПРОФЕСІЙНИЙ РІВЕНЬ С1)

Мирослава Шевченко

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
кафедра української та російської мов як іноземних,
бульв. Т. Шевченка, 14, кімн. 61, 01033 Київ, Україна
тел.: 044 239 34 39
ел. пошта: mirvik@bigmir.net*

Розглянуто лінгводидактичні основи створення навчального посібника з української мови як іноземної для професійного рівня володіння мовою. На прикладі авторських розробок висвітлено шляхи оптимальної організації навчального матеріалу в комунікативно-орієнтованому посібнику.

Ключові слова: українська мова як іноземна, комунікативний підхід до викладання мови, вторинна мовна особистість, природна комунікація.

Необхідність створення навчально-методичного комплексу з української мови як іноземної сьогодні не викликає сумнівів. Проте, незважаючи на великий і в цілому успішний досвід написання різноманітних навчальних книг з української мови як іноземної (УМІ), перед науковцями-лінгвістами і методистами-практиками стоїть завдання розробити підручники і посібники нового покоління, у яких було б реалізовано сучасні підходи до навчання УМІ. Саме цим зумовлений глибокий і стійкий інтерес до теорії сучасного підручника з іноземної мови, дидактичних, психологічних і лінгвістичних проблем цієї галузі досліджень.

Наукова новизна публікації полягає в тому, що в центрі уваги перебуває проблема розробки нових типів навчальних матеріалів з УМІ, що ґрунтуються на лінгводидактичних концепціях кінця ХХ – початку ХХІ ст., антропоцентричному характері освіти, комунікативному підході до навчання, культурознавчій спрямованості навчального процесу.

Об'єктом дослідження є зміст навчання УМІ на рівні С1.

Предметом дослідження є шляхи оптимальної організації навчального матеріалу в комунікативно-орієнтованому навчальному посібнику з УМІ.

Матеріалом для дослідження слугували розроблені автором навчальні матеріали для рівня С1.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати оптимальну модель сучасного навчального посібника з УМІ для рівня С1 і подати лінгводидактичний опис його змісту.

Концептуальні проблеми створення підручників і навчальних посібників загалом досліджували А. Фурман, А. Гіряк, В. Горпинюк, Я. Кодлюк, В. Плахотник та ін. Для школярів концепцію електронного підручника на українознавчій основі запропонували С. Чемеркіна, С. Єрмоленко, А. Пономаренко, В. Шляхова. Теоретичні питання розробки підручника з української мови як іноземної

висвітлювали І. Ключковська, Н. Ушакова, Б. Сокіл. Як логічне продовження попередніх праць пропонуємо власне бачення окреслених проблем.

Динаміка системи навчання висуває вимоги не лише до навчально-методичного забезпечення навчального процесу, але й до методики створення, аналізу й оцінки, впровадження і використання посібників з української мови як іноземної. Оскільки процес опанування іноземною мовою відрізняється від засвоєння решти навчальних предметів, змістове наповнення навчальних матеріалів для цієї дисципліни також буде іншим. „Спрямованість навчання іноземної мови на розвиток комунікативної компетенції передбачає організацію відповідних умов, у тому числі навчальних підручників, у ситуативно-комунікативному аспекті. Перевага такого підходу полягає насамперед у тому, що відбір, організація і наведення мовного матеріалу в підручнику визначаються функціонально-комунікативною метою” [2].

Основною метою мовного навчання є формування у студентів комунікативної компетенції, найважливішими складками якої лінгвісти вважають: „*мовну компетенцію* (знання учасниками комунікацій мови (мовного коду), тобто правил, за якими формуються конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація); *дискурсивну компетенцію* (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень); *соціолінгвістичну компетенцію* (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування); *іллокутивну компетенцію* (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення(мовленнєвого акту)); *стратегічну компетенцію* (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування); *соціокультурну компетенцію* (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи)” [1: 126]. Кожен зі складників комунікативної компетенції потребує систематичної й цілеспрямованої роботи щодо його формування з урахуванням рівня володіння українською мовою іноземними студентами.

У процесі роботи над навчальним посібником з УМІ варто враховувати, що українську мову вивчають в умовах навчального середовища, вона не є елементом звичного мовленнєвого і соціального простору для студентів, тобто не є тим силовим полем, що формує ядро мовної особистості. Проте, опановуючи українську мову, іноземець стає *вторинною мовною особистістю* в умовах полілінгвального спілкування. Вторинну мовну особистість у лінгводидактиці трактують як „показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації” [3: 65], у процесі вторинної соціалізації, що передбачає „нарівні із засвоєнням лінгвістичних знань розуміння народу, мова якого вивчається, традицій, звичаїв, а також знання соціальних норм мовленнєвих творів у різноманітних сферах спілкування” [12: 9]. Таким чином, у процесі засвоєння іноземним студентом (інокомунікантом) національно-культурних особливостей іншого (у нашому випадку українського) народу відбувається розвиток і збагачення контекстів самореалізації його мовної особистості. Л. Мацько, зважаючи на сукупність умінь і готовностей здійснювати різні види мовленнєво-мисленнєвої діяльності та виконувати різні комунікативні ролі, виокремлює такі рівні формування мовної особистості: *мовна правильність* – засвоєння правил користування мовною системою; *інтеріоризація* – вміння реалізовувати себе у мовленні, виражати свою особистість; *насиченість* – володіння багатством і різноманітністю мовних засобів; *адекватний вибір* – вміння обирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування [10].

Комунікативна стратегія створення навчальних матеріалів з УМІ, а також і саме навчання є процесом взаємодії студента-іноземця і викладача, який постійно перебуває в пошуку оптимальних форм і методів викладання мови, вирішуючи лінгвістичні й екстралінгвістичні проблеми. Прикладом такої взаємодії можуть стати розроблені навчальні матеріали „Україна сьогодні: навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень С1)”.

Посібник пропонує мовний, мовленнєвий і комунікативний матеріал, передбачений Державним стандартом з української мови як іноземної для професійного рівня (С1) [6], має практичне спрямування, але містить і короткі теоретичні коментарі, необхідні для поглибленого засвоєння окремих важливих граматичних і лексичних явищ. Він адресований іноземним студентам гуманітарних спеціальностей, які навчаються у магістратурі вищих навчальних закладів України, проте може бути корисним іноземцям, які самостійно досягають цього рівня володіння мовою незалежно від форм і умов навчання.

У посібнику мовний і мовленнєвий матеріал відібраний і поданий з урахуванням актуальних для сучасного суспільного життя тем, вікової специфіки контингенту студентів. Засвоєння пропонованого матеріалу забезпечить формування комунікативної компетенції студентів на рівні, достатньому для кваліфікованого здійснення ними навчальної, а в подальшому і професійної діяльності з використанням української мови. Адже кінцева мета іноземного студента-іноземця – повноцінна комунікація, точніше комунікативна взаємодія, аксіомами якої є „забезпечення взаєморозуміння передусім на підставі спільності мови як конвенційного коду; зумовленість комунікативної взаємодії спільним фрагментом тезаурусів комунікантів; умотивованість і цілеспрямованість спілкування з боку його учасників як підґрунтя комунікативної взаємодії; регуляторна функція системи правил і норм спілкування (комунікативного кодексу), зумовлених культурою, соціумом, сферою спілкування і її зразком” [14: 602].

Змістове наповнення посібника стосується трьох основних тем, які входять до тематичної групи „Людина та її цінності”, і підтем. Так, перша тема „Сім'я” містить чотири підтеми: „Родинний стиль”, „Життя без штампів – життя без проблем”, „Шлюбний контракт: романтика і прагматизм”, „Майстер на всі руки за викликом”; суть другої теми „Кар'єра”, розкривається за допомогою чотирьох підтем: „Гонитва за кар'єрою: переможці і невдахи”, „Кому відома формула успіху”, „Як знайти роботу вундеркіндові?”, „Ознаки статусу: машина, годинник, телефон...”; третя тема „Захоплення” представлена найширше, вона містить сім підтем: „Тасмниці молодіжної мови”, „Настінний розпис: традиції і сучасність”, „Етнорок: витоки і перспективи”, „Відкритий світ: подорожі автостопом”, „Чи можливе життя без Інтернету?”, „Брати Клички: разом до вершини”, „Секрети популярності футболу”.

Навчальний матеріал посібника побудовано за текстоцентричним принципом. Текст виступає:

- як одиниця презентації мовного матеріалу, оскільки вивчення мови на основі тексту є найбільш традиційною формою викладу навчального матеріалу, який потім закріплюють системою завдань. Кожна тема проілюстрована неадаптованим текстом, узятим із української періодики;

- як засіб вдосконалення мовленнєвих навичок і умінь. Подані тексти для аудіювання і читання можуть бути стимулом для висловлювання, основою для усного чи письмового переказу, поштовхом до створення власного тексту.

Множинність ракурсів розгляду тексту в гуманітарних науках зумовлює неоднозначність його визначення. Текст визначається як „цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури” [13: 32), як „результат спілкування, його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється „живий” дискурс після свого завершення” [1: 340]. Ми розглядаємо **текст** як фіксований продукт мовленнєвої діяльності, словесний твір, що реалізує комплексну комунікативну мету і є невід’ємною частиною комунікативної ситуації загалом, характеризується зв’язністю, граматичною структурою, інформативністю, цілісністю, завершеністю.

При відборі текстів, які розкривають суть тем, керуємося тим, наскільки точно вони відповідають настановам учасників навчальної комунікації і обставинами, в яких вона розгортається. Ці аспекти комунікації знаходять відображення в таких характеристиках тексту, як його мета, тип, вид і жанр. Наприклад, *мета тексту* „Настінний розпис: традиції і сучасність” – ознайомити іноземних читачів із традиціями давньоруського настінного розпису, релігійного і світського, із особливостями народного декоративного розпису, із напрямом сучасного вуличного мистецтва – графіті; *тип тексту* – інформаційно-описовий; *вид* – повідомлення з елементами розповіді-опису; *жанр* – стаття в інтернет-виданні.

Робота з текстом має традиційний для комунікативного підходу характер. *Передтекстові завдання* спрямовані на попередню підготовку студентів до сприйняття текстової інформації, актуалізацію у свідомості читачів певного кола лексики, створення необхідного рівня мотивації й інтересу до прочитання певного тексту (виявлення у формі бесіди обсягу фонових знань студентів та їх поглиблення), прогнозування змісту тексту за його заголовком. *Текстові завдання* мають на меті забезпечити розуміння студентами змісту тексту, аналіз контекстуальних зв’язків слів, тренування мовленнєвих зразків. *Післятекстові завдання* спрямовані на критичне осмислення змісту, переказ тексту від різних осіб (автора, персонажа, читача) чи з урахуванням адресата повідомлення, студенти можуть також моделювати ситуації спілкування із використанням мовленнєвих зразків із цього тексту.

На рівні С1 студенти вже мають узагальнені й систематизовані знання в усіх галузях української літературної мови, уміють здійснювати аналіз функціонально-стилістичних особливостей мови, характерних для усної та писемної форм мовлення, тому система лексико-граматичних завдань скерована на повторення і поглиблене розуміння вже відомих студентам граматичних структур.

Після тексту і завдань до нього студентам пропонуються зразки писемного мовлення різноманітної стилістичної і жанрової належності: матеріали преси, тексти законів, фрагменти наукових розвідок тощо. Цей комплекс вправ сприяє накопиченню у студентів як тематичної лексики, так і мовних й екстралінгвістичних знань, що забезпечують іноземцям успішне спілкування в усіх сферах життя в Україні.

Робота з певним текстом завершується бесідами, у центрі яких перебувають обговорення проблем, пов’язаних із тематикою тексту. При цьому бесіди ґрунтуються або на запитаннях, запропонованих викладачем, або їх організовує один чи кілька студентів. Тема підсумкової бесіди співвідноситься з темою підсумкового твору, який повинні написати студенти.

Як приклад наведемо текст „Настінний розпис: традиції і сучасність” і систему завдань до нього.

Передтекстові завдання

1. Прочитайте власні назви, що трапляються в тексті, розкажіть про асоціації, які вони викликають у вас.

Помпеї, Гомер, Везувій, Дніпро, Київ, Софійський собор, Либідь.

2. Ознайомтеся із ключовими словами і словосполученнями тексту, з’ясуйте, чи всі вони вам відомі. Спробуйте дати їм описове визначення.

Графіті, настінний розпис, предтеча, язичницькі споруди, князівські палати, орнамент, вуличне мистецтво, графітник, субкультура.

3. Спрогнозуйте, спираючись на запропоновані ключові слова, зміст тексту.

Настінний розпис: традиції і сучасність

Кожного дня, йдучи вулицями, ми бачимо різноманітні величезні малюнки на парканах чи на стінах будинків, магазинів. Чи потрібні вони місту?

Ці розмальовки на стінах називають графіті. Про графіті чули всі, більшість його бачили, але лише одиниці знають, що воно таке. Саме слово *графіті* походить з італійської мови і означає „видряпані”, тобто по суті є назвою одного з найдавніших можливих мистецтв. Перші графіті створили ще первісні люди, які розмальовували стіни печер. Одну з найвідоміших колекцій античних графіті знайшли під час розкопок Помпеї. Мешканці Помпеї так само, як і наші сучасники, писали про любов, секс, політику, висловлювали симпатії і неприязнь чи просто мережили міські стіни своїми іменами, інколи навіть вульгарними. Так, неподалік воріт Везувія був знайдений напис „*Маркус кохає Спендузу*”. Судячи з написів, знайдених на стінах міста, графіті часто відігравали роль дошки оголошень, тому їх можна вважати предтечею сучасних інтернет-блогів та форумів. На одній із стін знайдено любовну переписку чоловіка, якого звали Секундус (Другий) і жінки Прими (Першої): „*Секундус вітає свою Приму, там, де вона є. Я питаю, чи кохаєш ти мене?*”.

Графіті були знайдені на стінах Софійського собору в Києві та в інших давньоруських храмах. На церковних стінах вони мають переважно релігійний зміст, наприклад: прохання про допомогу, молитви й хрести, прокляття, повідомлення про смерть можновладців та їхні негідні вчинки. Проте можна натрапити й на цілком світські написи: „*У Гнілка тухлі зуби*”.

Давні українці часто використовували стіни житлових будівель як полотно для розписів. Є свідчення, що язичницькі споруди й князівські палати розписували розкішними орнаментами як на дереві, так і на мурованих стінах. Але найпоширенішим видом народного декоративного малювання був настінний розпис селянських хат, комор і деяких надвірних споруд. У настінних народних розписах, як і в щирій пісні, народ передавав своє світосприймання, мрії, настрої, а розмальована красива хата завжди була гордістю господині. Ще на початку ХХ ст. народні умільці розписували інтер’єр та екстер’єр хати на замовлення не лише у своїх, а й сусідніх селах.

Зараз в Україні існує зовсім інша техніка настінного розпису, яка з’явилася на наших теренах близько 20 років тому. Слово *графіті* тепер позначає будь-які неофіційні публічні тексти, малюнки. Саме сучасні написи привертають увагу вчених і журналістів, тому в свідомості людини нашого часу зі словом *графіті* асоціюється передусім добре відомий їй розпис будинків, прогонів на поверхах, ліфтів, вбиралень тощо.

В Україні графіті почало розвиватися передовсім у мегаполісах, які мали більш тісний контакт із Заходом, – у Львові, Києві, Одесі. Нині його прихильники є в багатьох містах і навіть містечках, хоча цей рух не є таким масовим, як здається. Кількість активних українських графітників можна виміряти кількома сотнями.

Текст 2

Мистецтво хуліганів

Газета „Україна молода” (далі „УМ”) дослідила феномен графіті й поспілкувалася з вуличними художниками, частина з яких уже починає заробляти гроші завдяки своїм незаконним малюнкам на стінах.

Замість мольберта – фасад будинку, замість пензлика – балончик із фарбою. Красиві малюнки нереалізованих молодих художників можна побачити під мостами, в покинутих будинках чи просто під ногами. І хоча графіті офіційно заборонено, вуличних художників у столиці більше. Кожен мріє самовиразитися, створити щось грандіозне і виставити на суд людей. Самі графітники переконані: на їхні роботи набагато приємніше дивитися, аніж споглядати понурі облуплені стіни. Кореспонденти „УМ” вирушили на пошуки шедеврів вуличного мистецтва.

Текст 3

Гомер би втішився

Почалося з того, що в 60-х роках якийсь нью-йоркський дивак написав на стіні своє ім'я, а потім став повторювати свій подвиг знову і знову. Так утворилося перше графіті – *тег*, або *підпис*. Сьогодні такі художні автографи настільки легко знайти на стінах будинків, на мостах чи парканах, що більшість із нас вправно навчилися їх не помічати. Головна мета тегу – самовираження. Для прикладу, київський графітник Гомер зі своїм стилізованим під старослов'янські літери підписом – напевно, найбільш відомий поширювач графіті. Його підпис можна побачити мало не в кожному куточку міста. Це часто викликає обурення в киян і, можливо, солодку втіху в самого Гомера.

Невеличкі трафаретні малюнки, схожі на тег, сьогодні також дуже популярні. Зображення попередньо вирізають з паперу чи пластику, а потім отриманий трафарет прикладають до стіни і наносять на нього фарбу. Аби намалювати фарбою і трафаретом, не потрібно мати жодних художніх здібностей, тому цей вид графіті такий широкоживаний. Спеціально навчені псевдографітники за невеликі гроші можуть продублювати на всіх будинках міста простий малюнок із назвою політичної партії, гасла або комерційного бренду.

Та ми вирішили відшукати найцікавіше. Кореспондентів „УМ” одразу зорієнтували на найбільші осередки графіті в Києві. Обидва виявилися біля річок – величного Дніпра та кволої Либеді. Чому саме біля води? Пояснення цьому так і не знайшлося, але загалом вуличні митці вибирають розміщення свого „мольберта” таким чином, щоб одночасно бути побаченими та залишитись неспійманими.

Пройшовшись набережною поміж безлічі написів та шрифтових композицій, ми знаходили справжні послання – на холодному камені під написом „Євро – 2012” у синіх тонах графітники намалювали понурого лисого чиновника з брудними руками, біля якого стріляє червоним полум'ям мішок (можливо, з грішми?). По дорозі зі стін на нас дивляться триокі люди, схожі на прибульців, проїжджають машини майбутнього... Найбільше „УМ” вразив великий, нікому не потрібний якір, якого невідомий художник прикрасив двома ластівками, що здіймалися в політ.

Текст 4

Із перших вуст

„УМ” вдалося поспілкуватися із вуличним художником Артемом. Уперше хлопець намалював графіті, коли йому виповнилося 13 років. Пригадує, була дуже холодна зима, більшість вільного часу він проводив удома, гортав журнали про графіті. „Спочатку я малював їх на папері, намагався розвиватися, – розповідає „УМ” Артем. – А з приходом весни вийшов на вулицю малювати свою першу роботу на стіні”. Це був маленький шрифт у червоно-синіх тонах. Хлопець пригадує, що наважився тоді залишити напис на одній із покинутих будов у Деснянському районі і був дуже задоволений своїм першим досвідом.

Нині Артемові 18 років і він не уявляє свого життя без графіті. Свої роботи, здебільшого в стилі „бомбінг” (переважно бомбери зображають назви своїх команд, власні нікнейми, лозунги, ідеї. Такі малюнки роблять нашвидкуруч, якість не є важливою), хлопець малює біля річок, на недобудованих будинках, парканах і навіть потягах. „Удень можемо малювати на покинутих будовах, уночі – в залюднених місцях, де в будь-яку хвилину може проїхати патруль міліції чи ще хтось, а вдень цей малюнок побачить багато людей”, – каже Артем.

Текст 5

Замовляли графіті?

Як виявилось, графіті не тільки екстремальне, а й дороге захоплення. Один балончик якісної фарби коштує 45 гривень, а на кожену роботу в середньому треба шість таких балончиків. Тож на одне графіті хлопці витрачають близько 270 гривень! У центральних районах Києва малюнок може протриматися на стіні близько двох тижнів, а у віддалених „проживе” і рік, якщо, звісно, не зафарбують. „У мене в Києві приблизно 70 робіт, не рахуючи легальних замовлень і трейн-арту (малювання на електричках, поїздах, трамваях і тролейбусах), – каже Артем. – Зараз, до речі, трейн-арт дуже актуальний, тому що малюнок не стоїть на одному місці, а „їздить” і його бачить більше людей”. На своєму творчому здобутку хлопець не збирається зупинятися. У нього є мрія – відкрити власний графіті-шоп.

Сьогодні спостерігаємо перехід графіті від повністю нелегальної субкультури до комерціалізованої – оформлення магазинів, клубів і навіть реклами окремих політичних партій. Останнє, як кажуть вуличні художники, роблять не їхні колеги: графітник, який поважає себе, політичного графіті малювати не буде. Хлопці з команди Артема сьогодні досить непогано заробляють своїми роботами на життя. „За останні три місяці я виконав зі своєю командою чотири масштабних замовлення, – каже хлопець. – Найчастіше замовники – власники розважальних клубів, магазинів. Квадратний метр графіті коштує 15 доларів”. Найбільший же гонорар у хлопців – 12 тисяч гривень за роботу.

(За матеріалами М. А. Кириченка та Ярини Матчак)

Принагідно зазначимо, що тексти студенти читають самостійно, разом із викладачем аналізують лише складні слововживання, наприклад: *стилізований під що підпис* – підпис, схожий на; *виставити на суд людей* – оприлюднювати, показувати всім; *квола Либідь* – раніше повновода річка, зараз перетворена на підземний канал із неприємним запахом; *нелегальна субкультура* – частина культури суспільства, що відрізняється від домінуючої культури.

Післятекстові завдання.

1. Дайте відповіді на запитання до тексту.

1. *Що таке графіті?*

2. *Коли вперше з'явилися графіті?*

3. *Який зміст мали давні графіті?*

4. *Чи є щось спільне між графіті й українським декоративним розписом?*

5. *Коли з'явилася нова техніка графіті?*

6. *Які зображення найбільш популярні серед графітників зараз?*

7. *Чи можна заробляти, малюючи графіті?*

2. Поясніть, які відмінності у значенні мають слова.

Будинок, будівля, споруда; хата, комора; мур, стіна, паркан; малювати, розписувати, писати.

3. Утворіть від наведених в дужках прикметників й прислівників форми вищого і найвищого ступенів порівняння (просту і складену форми). Зверніть увагу, де більш доречним є вживання простої, а де складеної форми ступенів порівняння. Пам'ятайте про можливі чергування приголосних.

1. *Мистецтво графіті (давнє) ..., ніж мистецтво живопису у класичному розумінні?*

2. *(Поширений) ... вид декоративного малювання в Україні був настінний розпис селянських хат.*

3. *(Активно) ... розвивається мистецтво графіті в мегаполісах.*

4. *Молоді (цікаво) ... розглядати сучасні написи на стінах чи давні?*

5. *На роботи сучасних графітників (присмно) ... дивитися, ніж на облуплені стіни.*

6. *Сучасний настінний розпис житиме не (довго) ..., ніж стародавній.*

7. *Як ви гадаєте, кому працювалося (важко) ...: давнім графітникам чи сучасним?*

8. *Чи можна стверджувати, що тематика сучасних графіті (вузька) ... і (обмежена) ..., порівняно з античною?*

4. Прочитайте речення і оберіть потрібне слово із запропонованої пари.

1. ... банк – це кредитна установа, що реалізує економічні інтереси. Зараз спостерігається перехід графіті від повністю нелегальної субкультури до ... (комерціалізований/комерційний).

2. *Графітники розписують стіни вночі, але в найбільш ... удень місцях. Проект закону був ... у газеті «Урядовий кур'єр» (залюднений/оприлюднений).*

3. *У центрі міста безліч магазинів, які пропонують покупцям ... і сучасний одяг від провідних українських та європейських дизайнерів. У «Альтацентрі» пройшов показ ... під давнину одягу (стилізований/стильний).*

4. *На стінах покинутих будівель часто можна спостерігати ... за розміром графіті. Софійські графіті ... пам'ятки писемності Київської Русі (великий/величний).*

5. *Завжди ... жителі в Україні з великою повагою ставилися до народних художників. ... (фермерське) господарство є формою підприємництва громадян України, які виявили бажання виробляти товарну сільськогосподарську продукцію, займатися її переробкою і реалізацією (сільський/селянський).*

6. ... – це організація внутрішнього простору будівлі, що становить собою оглядово обмежене, штучно створене середовище, яке забезпечує нормальні умови життєдіяльності людини. ... – (в архітектурі) – зовнішній вигляд споруди, що

характеризується фізичними параметрами: розмірами, масою, освітленням, співвідношенням елементів і цілого (екстер'єр/інтер'єр).

5. Розподіліть наведені іменники із суфіксом **-ник** на дві групи: 1) іменники, що позначають істот; 2) іменники, що позначають неістот. Складіть речення з двома словами з кожної групи.

Холодильник, графітник, полярник, годинник, градусник, лічильник, господарник, ударник, керівник, очільник, заплічник, купальник, захисник, бортпроводник, супротивник, мученик, курник, підсвічник, рятувальник.

6. Замініть виділені словосполучення прислівниками. Зверніть увагу, чи завжди граматична структура і лексичне наповнення речення залишаються незмінними.

Зразок: *Вони зустріли нас **дружніми обіймами**.* → *Вони зустріли нас **по-дружньому**;* *Коли приїхала міліція, вуличні художники **відчули справжній страх**.* → *Коли приїхала міліція, вуличні художники **злякалися по-справжньому**.*

1. Він завжди малює з **творчим розмахом**.
2. Графітники спілкуються між собою **як брати**.
3. У нас починається **новий етап** у житті.
4. Багато молодих художників не хочуть малювати, **як у старі часи**.
5. Мені здається, що малюнки на стінах виглядають так, **наче їх малювали діти**.

6. *Графітники розмалювали стару й облуплену стіну і тепер вона виглядає, **ніби її приготували до свята**.*

7. Поставте замість крапок дієслово *малювати* (якщо потрібно, з префіксом) у правильній формі.

1. Молода пара вирішила самостійно ... *стіни* у спальні.
2. Молода художниця дуже старанно ... *усі деталі* портрета.
3. Авторіві здалося, що *очі на його автопортреті* треба ...
4. Графітникові не сподобалося *те, що він зробив*, і він ... *своє графіті*.
5. Я знаю, що графітники ніколи не ... *пейзажі*.
6. Вона ... *весь листок паперу*.
7. Він дуже точно ... *те, що побачив*.
8. Хлопець не закінчив малюнок, він вирішив, що ... *його наступного дня*.

8. Замініть, якщо можливо, слова іншомовного походження українськими відповідниками.

Інтернет-форум, графіті, трейн-арт, тег, графіті-шоп, інтер'єр, екстер'єр, нікнейм, бомбінг.

9. Перефразуйте речення, замінивши одне з дієслів дієприслівником доконаного чи недоконаного виду.

1. *Перші графіті створили первісні люди, які розмальовували стіни печер.*
2. *Кожен із графітників мріє прославитися і виставити на суд людства свої твори.*
3. *Народні майстри передавали своє світосприймання, коли розписували стіни своїх хат.*
4. *Ми пройшли набережною і між безлічі написів та шрифтових композицій і знайшли справжні художні шедеври.*
5. *У молодого графітника приблизно 70 робіт, якщо не рахувати легальних замовлень і трейн-арту.*

б. „Якщо виконувати графіті на замовлення, можна непогано заробити”, – стверджують кївські графітники.

10. Розкажіть, чи популярне мистецтво графіті у вашій країні. Як до нього ставляться охоронці закону, інші громадяни, особисто ви.

11. Уявіть, що один із ваших одногрупників – вуличний художник, розпитайте про особливості його захоплення.

12. Опишіть одне із графіті, яке ви побачили дорогою до університету чи на роботу.

13. Складіть діалог, який міг відбутися між: а) міліціонером і графітником, який розмалював державну установу; б) між чиновником з Міністерства культури і вуличним художником, який просить грошей на те, щоб розмалювати паркан навколо замороженого будмайданчика; в) між двома друзями, один із яких хоче написати власне ім'я на даху хмарочоса, а інший вважає це безглуздя; г) між двома пенсіонерами, які зі своїх вікон бачать графіті.

14. Перекажіть текст від імені: а) вчителя, що розповідає школярам про новий напрям у мистецтві – сучасне графіті; б) графітника, який захоплюється тим, що робить.

15. Напишіть твір на тему „Стародавні розписи стін” або „Сучасне графіті: мистецтво чи хуліганство?”.

Підсумовуючи викладене, наголосимо, що результат навчання УМІ буде відповідати меті цієї дисципліни на рівні С1, якщо в навчальному посібнику знайде відображення комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземної мови; будуть враховані комунікативні потреби студентів і досвід реалізації цих потреб рідною мовою; зміст буде спиратися на модель мовленнєвої поведінки українця в умовах мовного середовища; структура тематичного циклу буде гнучкою і дасть викладачеві можливість варіативної організації навчального процесу; буде врахована ідея комплексного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності; ступінь складності навчального матеріалу буде відповідати рівню знань мови студентами-іноземцями; будуть відображені факти української культури, зокрема, у порівнянні, зіставленні з фактами рідної культури іноземців; відбір текстового матеріалу й оформлення будуть створювати позитивний образ країни, мова якої вивчається, і сприятимуть підвищенню мотивації до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бацевич Ф. С. Основи функціональної лінгвістики : підручник [для студ. вищих навч. закл.] / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
2. Васильєва Л. Концепція підручника з іноземної мови / Людмила Васильєва // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 222–228.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр „Академия”. – 2004. — 336 с.
4. Гіряк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / А. Н. Гіряк. – Івано-Франківськ. – 18 с.
5. Горпинюк В. П. Ілюстративний матеріал підручника як складова його структури / В. П. Горпинюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 54–62.

6. Державний стандарт з української мови як іноземної. Професійний рівень (C1) / Н. С. Ніколаєва, Н. О. Бондарева, А. А. Дем'янюк та ін. – К. : Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – 48 с.
7. Електронний підручник з української мови на українознавчій основі (концепція) / С. Г. Чемеркін, С. Я. Єрмоленко, А. Ю. Пономаренко, В. В. Шляхова. – К. : ВБ „Максимум”, 2010. – 56 с.
8. Ключковська І. Основи концепції інтегративного підручника з української мови як іноземної / Ірина Ключковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. — Львів, 2009. — Вип. 4. — С. 45-50.
9. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція „Наш час”, 2006. – 368 с.
10. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Любов Мацько // Дивослово. — 2006. — № 7. — С. 2–4.
11. Плахотник В. М. Методична система і підручник [Текст] / В. М. Плахотник // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік: наукове видання. — К. : Ін-т педагогіки, 2012. — 376 с.
12. Романенко М. А. Языковая личность инофона и особенности ее формирования у китайских учащихся / М. А. Романенко // Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях : сборник научных статей; редкол. С. И. Лебединский (отв. редактор) [и др.]. – Минск, 2010. – С. 8-16.
13. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : моногр. пособие / Е. А. Селиванова. – К.: Фитосоцицентр, 2002. – 336 с.
14. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля–К, 2008. – 712 с.
15. Сокіл Б. Деякі думки щодо підручника з української мови як іноземної (початковий рівень) / Богдан Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. — Вип. 3. — С. 35–39.
16. Ушакова Н. І. Аспекти підручника з мови навчання для іноземних студентів у контексті акмеологічного освітнього підходу / Н. І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. — Х., 2008. — Вип. 13. — С. 101–110.
17. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : [монографія] / А. В. Фурман. — Тернопіль : Економічна думка, 2004. — 288 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 10.02.2013

прийнята до друку 15.02.2013

**LINGO-DIDACTIC FUNDAMENTALS OF COMPILING A TEXTBOOK OF
UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(LINGUISTIC PROFICIENCY LEVEL C1)**

Myroslava Shevchenko

*Taras Shevchenko Kyiv National University,
Department of Ukrainian and Russian Languages as Foreign,
14 Ave. Shevchenko, room 61, 01033 Kyiv, Ukraine,
phone: 044 239 34 39
e-mail: mirvik@bigmir.net*

The article deals with lingo-didactic fundamentals of compiling a textbook of Ukrainian as a foreign language aimed at acquiring a professional level of language competency. It presents original examples that give optimal ways of organizing teaching materials in a communication-oriented textbook.

Key words: Ukrainian as foreign language, communicative approach to teaching foreign languages, secondary language personality, natural communication.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ/С1)

Мирослава Шевченко

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
кафедра украинского и русского языков как иностранных,
ул. Т. Шевченко, 14, комн. 61, 01033 Киев, Украина,
тел.: 044239 34 39
эл. почта: mirvik@bigmir.net*

Рассмотрены лингводидактические основы создания учебного пособия по украинскому языку как иностранному для профессионального уровня владения языком. На примере авторских разработок представлена методика оптимальной организации учебного материала в коммуникативно ориентированном пособии.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, коммуникативный подход к преподаванию языка, вторичная языковая личность, естественная коммуникация.

УДК 811.161.2 (076.5): 378.147

**УКРАЇНЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ
(ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ)**

Наталія Скиба

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Інститут філології, кафедра української та російської мов як іноземних,
бульв. Тараса Шевченка, 14, кімн. 61, 01601 Київ, Україна,
тел.: 044 239 34 39,
ел. пошта: skyba7@yahoo.com*

Розглянуто проблеми викладання української мови як іноземної за професійним спрямуванням. Запропоновано матеріали з вивчення української мови для іноземних студентів-психологів.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, мова спеціальності, комунікативна компетенція.

Викладання української мови як іноземної в останнє десятиліття стало одним із важливих напрямів української лінгвістики. Існує також тривала традиція викладання української мови в діаспорі та українознавчі студії в багатьох європейських університетах (Канада, США, Австрія, Німеччина, Польща, Чехія та ін.). Зокрема, про зацікавлення у вивченні української мови як іноземної свідчить кількість студентів-іноземців в університетах та на підготовчих факультетах вишів України, відкриття кафедр україністики у закордонних навчальних закладах (наприклад, у Кембриджському університеті у Великобританії). З'явилася значна кількість посібників і підручників з української мови для іноземних студентів (у вишах Києва, Львова, Харкова та ін.). Це переважно методичні розробки 1–4 сертифікаційних рівнів (A1–A2, B1–B2). Зросла також кількість іноземних студентів, які вивчають українську мову не тільки на філологічних, а й на інших гуманітарних, технічних, природничих спеціальностях. Зазначимо, що в методиці викладання української як іноземної для студентів-нефілологів вже є деякі навчально-методичні напрацювання щодо наукового стилю мовлення [1; 3; 4], посібники і матеріали викладачів, які працюють зі студентами-іноземцями (наприклад, „Математика для довузівської підготовки студентів-іноземців. Частина 1”; „Мовно-технологічна практика для студентів-іноземців II курсу” (Вінницький національний технічний університет) та ін.). Існують методичні розробки з вивчення української мови як фахової для студентів-філологів [2]. Проте методичних праць інших спеціальностей, зокрема для психологів, соціологів, юристів, менеджерів, на сьогодні або просто немає, або дуже бракує у різних галузях знань. Тому вважаємо актуальним завданням розробляти навчально-методичні посібники з вивчення української мови в межах спеціальності.

Основною метою такого навчання є досягнення необхідного рівня комунікативної компетенції, що включає, зокрема, цілеспрямоване формування її основних компонентів: мовленнєвої, мовної і предметної компетенції. Програма

досягнення необхідного рівня мовленнєвої компетенції передбачає комплексне формування навичок і розвитку вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – читанні, письмі, аудіюванні і говорінні (монологічному та діалогічному мовленні).

Посібник для вивчення мови спеціальності має сприяти розвитку вмінь, потрібних студентові для професійно орієнтованої комунікації у навчально-науковій сфері діяльності: для читання літератури зі спеціальності, конспектування та анотування текстів, слухання лекцій, участі у семінарських і практичних заняттях, для побудови власних монологічних висловлювань, а також для адекватного діалогічного та полілогічного спілкування.

Щоб оволодіти спеціальністю, потрібно досягти певного рівня мовної компетенції у межах окремих функціонально-стилістичних підсистем, що передбачає вивчення мовного матеріалу, характерного для наукового стилю загалом (гуманітарний підстиль), специфічного для підмови, зокрема, психології, актуального для усного наукового мовлення як особливої мовної підсистеми. Особливу увагу треба приділити підмові психології, зокрема формуванню термінологічної бази навчально-професійного спілкування.

Для визначення рівня предметної компетенції було обрано навчальний посібник, рекомендований студентам I курсу психологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Максименко С. Д., Соловйenko В. О. Загальна психологія. – К., 2000.

Тексти посібника матимуть кілька функцій: вони будуть зразками певного функціонально-сміслового типу мовлення, представляючи мовні засоби, необхідні для побудови текстів (переважно тексти-описи); слугуватимуть джерелом інформації для професійно орієнтованого спілкування на запропоновану тему; будуть основою для взаємопов'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

У кожній темі матеріал розташовуємо у певній послідовності: текстові передуватимуть передтекстові завдання, які будуть готувати студентів до подолання можливих труднощів лексичного або понятійного характеру. Студенти ознайомляться з лексикою, характерною для цієї мовної підсистеми, передусім термінологічною лексикою. Притекстові завдання сприятимуть розвитку вмінь аналізувати формально-сміслову будову і комунікативну спрямованість прочитаних текстів. Післятекстові завдання формуватимуть і розвиватимуть навички репродуктивних, репродуктивно-продуктивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Особливу увагу треба звернути на розвиток навичок письмового наукового мовлення (складання плану, написання конспекту, анотації тексту тощо).

Пропонуємо зразок тексту та спробу лінгвометодичної розробки комплексу завдань для студентів факультету психології.

Тема: ТЕМПЕРАМЕНТ

Передтекстові завдання

Завдання 1. Прочитайте слова та словосполучення до тексту. З'ясуйте за словником значення незнайомих слів:

темперамент	адекватний
холерик	інтенсивний
сангвінік	стабільний
флегматик	інертний
меланхолік	монотонний
депресія	нівелювати

стереотип	конфлікт
подразник	нервова діяльність
метаморфоза	нервовий процес
стрес	невротичний зрив

Завдання 2. Продовжте ряд. Поясніть значення дієслів.

Виділяти / виділити (що?) особливості

Передбачати / передбачити (що?) поведінку.....

Зумовлювати / зумовити (що?) характеристики.....

Вивчати / вивчити (що?) основи.....

Визначати / визначити (що?) тип.....

Приховувати / приховати (що?) почуття.....

Виявляти / виявити (що?) емоції.....

Завдання 3. Поєднайте іменники і прикметники. Запишіть словосполучення.

Типовий – особливість, риси, ситуація, конфлікт, поведінка, місце.

Нервовий – система, діяльність, процеси, день.

Динамічний – характеристика, фільм, танок, рухи, танго.

Інтелектуальний – здібність, кіно, діяльність, процес.

Монотонний – праця, музика, слова, спів.

Завдання 4. Прочитайте моделі. Запам'ятайте керування дієслів. Продовжте ряд речень.

Що (Н. в.) спрямувати на кого / на що (З. в.) *Спрямувати зусилля на розумне використання.*

Хто / що (Н. в.) звернув увагу на що (З. в.) *Академік звернув увагу на особливості.*

Що (Н. в.) визначається ким / чим (О. в.) *Нервова система визначається спадковістю.*

Що (Н. в.) зумовлює що (З. в.) *Нервова система зумовлює особливості темпераменту.*

Хто (Н. в.) опирається чому (Р. в.) *Він легко опирається труднощам.*

Хто (Н. в.) здатний відмовитися від чого (Р. в.) *Флегматик не здатний відмовитися від стереотипів.*

Хто (Н. в.) легко / важко сходиться з ким (О. в.) *Сангвінік легко сходиться з новими людьми.*

Хто / що (Н. в.) схильний (має схильність) до чого (Р. в.) *Холерик схильний до неврозів.*

Кому (Д. в.) легко / важко пристосуватися до чого / кого (Р. в.) *Йому важко пристосуватися до нових умов.*

Що (Н. в.) порівняно з ким / чим (О. в.) *Цьогорічні результати сесії гірші порівняно з торішніми результатами.*

Що (Н. в.) призводить до чого (Р. в.) *Надмірна чутливість призводить до втоми.*

Завдання 5. Доберіть узгоджені та неузгоджені означення до поданих слів.

Зразок: державна політика – політика держави.

Особливість.....

Властивість.....

Характеристика.....

Діяльність.....

Темперамент.....

Особистість.....

Завдання 6. Утворіть від прикметників можливі ступені порівняння.

Зразок: добрий – добріший – найдобріший; добрий – більш добрий – найбільш добрий.

Гарний.....

Слабкий.....

Поганий.....

Сильний.....

Спокійний.....

Завдання 7. Згадайтеся, яке значення мають подані слова за словотворчими елементами.

Самопочуття, життєрадісний, погіршитися, неврівноважений, працездатність, самовиховання, однолюб.

Завдання 8. Прочитайте однокореневі слова, поясніть, як змінюється їхнє значення.

Фізіологія, фізіологічний, фізіолог.

Особа, особовий, особистий, особистість .

Тип, типовий, типаж, типологія.

Спадок, спадковий, спадковість, спадкоємець, успадкувати.

Ініціатива, ініціативний, ініціатор.

Нерв, нервовий, нервувати, знервований.

Тривога, тривожний, тривожитися .

Рівновага, врівноважений, врівноваженість, неврівноважений, неврівноваженість.

Рух, рухливий, рухатися.

Регламент, регламентувати, регламентованість.

Пристрасть, пристрасний, пристрасно.

Зверніть увагу!

Особа (осіб (Р. в., мн.) – окрема людина, індивід; людська індивідуальність, особистість; граматична категорія дієслів. Наприклад: *службова особа, гармонійний розвиток особи, особа невіддільна від суспільства.*

Особистість (особистості – Р. в., особистістю – О. в.) – окрема людина з погляду її культури, особливостей характеру, поведінки тощо; індивідуальність. Наприклад: *відчувати себе повноцінною особистістю.*

Особистий – який є власністю окремої особи, безперечно належить їй, персональний; який безпосередньо стосується певної особи; який здійснюється не через інших осіб. Наприклад: *особисті речі, особиста охорона, особисте щастя, особисті уподобання, особистий характер, особистий нагляд.*

Особовий – який стосується особи; відкритий на певну особу: *особова назва, особове посвідчення, особовий склад, особова справа, особовий рахунок.*

Особливий – який чимось виділяється серед інших; який має спеціальне завдання, призначення. Наприклад: *особливе значення, особливий запах, особлива увага, нічого особливого.*

Завдання 9. а) Від поданих дієслів утворіть абстрактні іменники-назви понять. Визначте словотворчий елемент у кожній частині завдання.

Передбачити.....

Збуджувати.....

Гальмувати.....
Переробити.....
Терпіти.....
б) Від поданих прикметників утворіть іменники.
Рвучкий.....
Різкий.....
Запальний.....
Неприборканий.....
Нестриманий.....
Циклічний.....
в) Від поданих прикметників утворіть прислівники.
Монотонний.....
Практичний.....
Емоційний.....
Пристрасний.....
Типовий.....
Необдуманий.....
Адекватний.....

Завдання 10. Із запропонованих слів утворіть речення та запишіть їх.

1. Людство, намагатися, виділити, типовий, особливості, психічний, склад, різний, люди.
2. Немає, кращий, чи, гірший, темперамент.
3. Академік І. Павлов, виділити, чотири, основний, тип, вищий, нервовий, діяльність.
4. Важко, визначити, тип, темперамент, у, дорослий, людина.
5. Тип, нервовий, система, визначатися, спадковість.
6. Нервовий, процеси, змінюватися, під, дія, систематичний, тренування.
7. Серед, люди, похилий, вік, багато, флегматики, і, меланхоліки.
8. Продуктивність, робота, людина, тісно, пов'язаний, з, особливості, її, темперамент.

Завдання 11. Прочитайте текст.

Темперамент – біологічний фундамент особистості

Людство завжди намагалося виділити типові особливості психічного складу різних людей, зводити їх до узагальнених портретів – типів темпераменту. Такого роду типології були практично корисними, тому що за їхньої допомоги можна було передбачити поведінку людей із певним темпераментом у конкретних життєвих ситуаціях. Зазначимо, що немає кращих або гірших темпераментів – кожний з них має позитивні сторони, тому головні зусилля мають бути спрямовані не на перероблення темпераменту (це неможливо внаслідок того, що це природжені властивості), а на розумне використання його достоїнств і нівелювання негативних сторін.

Темперамент – це ті природжені риси людини, що зумовлюють динамічні характеристики інтенсивності й швидкості реагування, ступеня емоційної збуджуваності і врівноваженості, особливості пристосування до навколишнього середовища.

Академік І. Павлов вивчив фізіологічні основи темпераменту, звернувши увагу на залежність темпераменту від типу нервової системи. Він показав, що два основні нервові процеси – збудження і гальмування – відображають діяльність головного

мозку. Від народження вони в усіх різні: за силою, взаємною врівноваженістю, рухливістю. Залежно від співвідношення цих властивостей нервової системи І. Павлов виділив чотири основні типи вищої нервової діяльності: 1) нестримний (сильний, рухливий, нерівноважений тип нервової системи – відповідає темпераменту холерика); 2) живий (сильний, рухливий, урівноважений тип нервової системи – відповідає темпераменту сангвініка); 3) спокійний (сильний, урівноважений, інертний тип нервової системи – відповідає темпераменту флегматика); 4) слабкий (слабкий, нерівноважений, малорухливий тип нервової системи – відповідає темпераменту меланхоліка).

Важко точно визначити, який тип темпераменту в тієї або тієї дорослої людини. Тип нервової системи, хоч і визначається спадковістю, не є абсолютно незмінним. З віком, а також під дією систематичних тренувань, виховання, життєвих обставин нервові процеси можуть послабшати або посилитися, може прискоритися або уповільнитися їхня зміна. Наприклад, серед дітей переважають холерики і сангвініки (вони енергійні, веселі, легко і сильно збуджуються; заплакавши, через хвилину можуть відвернутися і радісно реготати, тобто в них висока рухливість нервових процесів). Серед людей похилого віку, навпаки, багато флегматиків і меланхоліків.

Темперамент – це зовнішній вияв типу вищої нервової діяльності людини, і тому внаслідок виховання, самовиховання цей зовнішній вияв може перетворюватися, змінюватися, відбувається „маскування” справжнього темпераменту. Тому рідко трапляються „чисті” типи темпераменту, проте переважання тієї або тієї тенденції завжди виявляється у поведінці людини. Темперамент накладає відбиток на способи поведінки і спілкування, наприклад, сангвінік майже завжди – ініціатор у спілкуванні, почуває себе в компанії незнайомих людей невимушено, нова незвична ситуація його тільки збуджує, а меланхоліка, навпаки, лякає, бентежить, він губиться в новій ситуації, серед нових людей. Флегматик також важко спізнається з новими людьми, свої почуття виявляє мало і довго не помічає, що хтось шукає приводу познайомитися з ним. Він схильний любовні стосунки починати з дружби і зрештою закохується, але без блискавичних метаморфоз, оскільки в нього уповільнений ритм почуттів, а сталість почуттів робить його однолюбом. У холериків, сангвініків, навпаки, любов починається частіше з вибуху, з першого погляду, але не настільки стійка.

Продуктивність роботи людини тісно пов'язана з особливостями її темпераменту. Так, особлива рухливість сангвініка може дати додатковий ефект, якщо робота вимагає від нього частого переходу від одного роду занять до іншого, оперативності в прийнятті рішень, а одноманітність, регламентованість діяльності, навпаки, викликає в нього швидку втому. Флегматики і меланхоліки в умовах суворої регламентації та монотонної праці виявляють більшу продуктивність і опір стомленню, ніж холерики і сангвініки. У поведінковому спілкуванні можна і потрібно передбачати особливості реакції осіб з різними типами темпераменту й адекватно на них реагувати.

Зверніть увагу!

Холерик – людина з темпераментом, для якої характерна швидкість дії, сильні почуття, що виникають раптово і яскраво відбиваються в поведінці, нерівноваженість.

Сангвінік – людина з темпераментом, для якої характерна збудливість, емоційність, легка зміна настроїв, оптимізм.

Флегматик – 1) людина із сильним, врівноваженим, але інертним типом вищої нервової діяльності; 2) незворушно-спокійна, врівноважена, майже байдужа людина.

Меланхолік – 1) один із типів темпераменту, якому відповідає слабкий гальмівний тип вищої нервової діяльності; 2) людина, в якій переважає пригнічений, сумний настрій.

Меланхолія – 1) психічний розлад, що виявляється в пригніченому настрої, загальмованості мислення й рухів; 2) смуток, туга.

Меланхолійний – (від *меланхолія*) – який стосується меланхолії; тужливий, сумний.

Післятекстові завдання

Завдання 12. Дайте відповіді на запитання.

1. Що таке темперамент?
2. Чому темперамент – це біологічна основа особистості?
3. Хто вперше виділив чотири основні типи вищої нервової діяльності? Які це були типи?
4. Що характерно для поведінки а) сангвініка? б) флегматика? в) холерика? г) меланхоліка?

Завдання 13. Закінчіть речення відповідно до змісту тексту.

1. Типології різних темпераментів практично корисні, тому що.....
2. Кожен темперамент має позитивні сторони, тому.....
3. Академік І. Павлов виявив, що два основні нервові процеси.....
4. Академік І. Павлов виділив.....
5. Важко визначити тип темпераменту в дорослої людини, бо.....
6. Рідко трапляються „чисті” типи темпераменту, тому що.....
7. Темперамент накладає відбиток на.....
8. Продуктивність роботи людини пов'язана з.....

Завдання 14. Прочитайте речення. Знайдіть у тексті синоніми, порівняйте їх.

1. Темперамент – біологічна основа індивідуальності.
2. Основні нервові процеси діяльності головного мозку є природженими.
3. Із часом, а також під дією регулярних тренувань нервові процеси можуть змінитися.
4. Серед дітей переважають холерики і сангвініки, бо вони енергійні і веселі, у них висока рухливість нервових процесів.
5. Треба не змінювати темперамент, а з розумом використовувати його плюси й усувати недоліки.
6. Темперамент позначається на способі поведінки й спілкуванні.
7. Флегматик зрештою закохується, але без миттєвих змін.
8. Монотонність роботи викликає у сангвініка швидку втому.

Завдання 15. Доберіть синоніми до слів, використовуючи слова для довідок (синонімів може бути кілька).

Фундамент, рухливий, пасивний, усувати, інтенсивний, ініціатор, спокійний, пристрасний, депресія, товариський, регулярний, адекватний, метаморфоза.

Слова для довідок: систематичний, пригніченість, посилений, врівноважений, активний, напружений, нівелювати, невірноважений, динамічний, відповідний, основа, запальний, енергійний, база, нестриманий, малорухливий, основоположник, ліквідувати, компанійський, підгрунття, засновник, зміна, постійний, інертний.

Завдання 16. Доберіть антоніми до слів, використовуючи слова для довідок.

Позитивний, пасивний, гарний, спокійний, динамічний, спад, мовчазний.

Слова для довідок: балакучий, інертний, запальний, підйом, активний, поганий, негативний.

Завдання 16. Поставте слова в дужках у правильну граматичну форму.

Холерик

Холерик – це людина, нервова система якої визначається (переважання) збудження над гальмуванням, унаслідок чого вона реагує дуже швидко, часто необдумано, не встигає себе загальмувати, стримати, виявляє нетерпіння, рвучкість, різкість рухів, запальність, неприборканість, нестриманість. Неврівноваженість її нервової системи визначає (циклічність) у зміні активності і бадьорості: захопившись (будь-яка справа), холерик пристрасно, з повною віддачею, працює, але сил йому вистачає ненадовго, і як тільки вони вичерпуються, він допрацьовується до того, що йому усе не під силу. З'являються роздратований стан, поганий настрій, спад сил і млявість, тобто „усе падає з рук”. Чергування позитивних циклів підйому настрою й енергійності з негативними циклами спаду, депресії зумовлюють (нерівність) поведінки і самопочуття, підвищену схильність до (поява) невротичних зривів і конфліктів з людьми.

Сангвінік

Сангвінік – людина із сильною, врівноваженою, рухливою нервовою системою; він має швидку реакцію, його вчинки обмірковані; він життєрадісний, його характеризує високий опір труднощам. Рухливість нервової системи сангвініка зумовлює (мінливість) почуттів, уподобань, інтересів, поглядів, високу пристосовуваність до (нові умови). Це товариська людина, яка легко сходиться з (нові люди), і тому має широке коло знайомств, хоча і не відрізняється сталістю у спілкуванні й уподобаннях. Сангвінік – продуктивний діяч, але лише тоді, коли багато цікавих справ, тобто у стані постійного збудження, інакше - він стає (нудний, млявий), відволікається. У стресовій ситуації виявляє „реакцію лева”, тобто активно, обдумано захищає себе.

Флегматик

Флегматик – людина із сильною, врівноваженою, але інертною нервовою системою, унаслідок чого реагує повільно. Флегматик неговіркий, його важко розсердити, розвеселити, має високу працездатність, добре опирається (сильні і тривалі подразники, труднощі), але не спроможний швидко реагувати в несподіваних нових ситуаціях. Стійко запам'ятовує все засвоєне, не здатний відмовитися від вироблених навичок і стереотипів, не любить змінювати звички, розпорядок життя, роботу, друзів, важко й повільно пристосовується до (нові умови). Настрій стабільний. Зазнаючи серйозних неприємностей, флегматик залишається зовнішньо спокійним.

Меланхолік

Меланхолік – людина зі слабкою нервовою системою, що має підвищену чутливість навіть до слабких подразників, а сильний подразник може викликати „зрив”, „ступор”, розгубленість, „стрес кролика”, тому в стресових ситуаціях, таких як іспит, змагання, небезпека тощо, можуть погіршитися результати діяльності меланхоліка порівняно зі (спокійна, звична ситуація). Підвищена чутливість призводить до (швидке стомлення і зниження працездатності) – потрібен більш тривалий відпочинок. Будь-яке слово може викликати образу, сльози. Настрій дуже мінливий, але зазвичай меланхолік намагається приховати, не виявляти зовнішньо

свої почуття, не розповідає про свої переживання, хоча дуже схильний їм віддаватися, часто смутний, пригнічений, невпевнений у собі, тривожний, у нього можуть виникнути невротичні розлади. Меланхоліки з високою чутливістю нервової системи часто мають виражені художні й інтелектуальні здібності.

Завдання 17. Поясніть значення поданих виразів.

Накладати відбиток на що? / кого? (З. в.), (не) під силу, падати з рук, „реакція лева”, невротичний зрив (розлад), „стрес кролика”, любов (кохання) з першого погляду.

Завдання 18. Як Ви розумієте поняття „стресова ситуація”? Як Ви можете охарактеризувати стресову ситуацію? Пригадайте будь-яку стресову ситуацію з Вашого життя і свою поведінку.

Завдання 19. Спробуйте охарактеризувати одним словом (наприклад, прикметником) кожен тип темпераменту.

Завдання 20. Складіть номінативний план тесту.

Завдання 21. Охарактеризуйте характер холерика, сангвініка, флегматика, меланхоліка, використовуючи прикметники.

Завдання 22. Охарактеризуйте характер свого однокласника.

Запропонований посібник (зразок завдань з якого розглянуто у цій статті) адресований іноземним студентам, які навчаються на відділенні психології. Його основною метою є формування у студентів комунікативної компетенції, достатньої для адекватного професійного спілкування у навчально-науковій сфері їхньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко Г. Наука і техніка в сучасному світі : зб. науково-популярних текстів та навч. завдань для студ.-інозем. техн. вишів / Г. Бойко, І. Василюшин та ін. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. – 180 с.
2. Дем'янюк А. А. Розвиток навичок наукового мовлення (для іноземних студентів-філологів) : навч. посібн. – К. : ВПЦ „Київський університет”, 2009. – 120 с.
3. Дерба С. М. Українська мова для іноземних студентів (наукові тексти та завдання до них) / С. М. Дерба, В. О. Любчевська-Сокур. – Вінниця, 2012. – 192 с.
4. Романов Ю. О. Навчальний посібник з наукового стилю мовлення для студентів-іноземців. Економічний профіль / Ю.О. Романов, Н.В. Северин. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2009.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 15.02.2013

прийнята до друку 20.02.2013

PROFESSIONAL UKRAINIAN (METHODOLOGICAL MATERIALS OF A TEXTBOOK FOR STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL DEPARTMENT)

Nataliia Skyba

*Taras Shevchenko Kyiv National University,
Institute of Philology, Department of the Ukrainian and Russian as a Foreign Language,
14 Ave. Taras Shevchenko, room 61, 01601 Kyiv, Ukraine,
phone: 044 239 34 39, e-mail: skyba7@yahoo.com*

The article examines problems of methodologies for teaching Ukrainian as a foreign language. It suggests Ukrainian language study materials for foreign students in psychology departments.

Key words: methodology of teaching Ukrainian as a foreign language, professional language, communication possibilities.

УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК ПРОФЕССИИ (ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ)

Наталья Скиба

*Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,
Институт филологии, кафедра украинского и русского языков как иностранных,
бульв. Тараса Шевченко, 14, комн. 61, 01601 Киев, Украина,
тел.: 044 239 34 39
эл. почта: skyba7@yahoo.com*

В статье рассмотрены проблемы преподавания украинского языка как иностранного в профессиональной сфере. Предложены материалы по изучению украинского языка для иностранных студентов-психологов.

Ключевые слова: методика преподавания украинского языка как иностранного, язык специальности, коммуникативная компетенция.

УДК 811.161.2'243:37

УКРАЇНСЬКА МОВА: ПОСІБНИК ІЗ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Алла Архангельська, Олена Левченко

*Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці,
кафедра славістики,
вул. Кржіжковського, 10, 771 80 Оломоуць, Чехія,
тел.: +420 608 53 73 28,
ел. пошта: alla_arkhanhelska@yahoo.com*

*Національний університет „Львівська політехніка”,
кафедра прикладної лінгвістики,
вул. С. Бандери, 12, 79013 Львів, Україна,
тел.: +380322582700,
ел. пошта: levchenko.olena@gmail.com*

Розглянуто концепцію побудови посібника „Українська мова: посібник із розвитку мовлення” (А. М. Архангельська, О. П. Левченко, В. М. Мокієнко, Санкт-Петербург, 2012), який укладено за принципом комунікативно-діяльнісного та зіставного підходу на засадах ситуативно-практичної спрямованості та країнознавчої інформативності. Описано структуру посібника.

Ключові слова: українська мова, розвиток мовлення, комунікативно-діяльнісний підхід, лексика.

„Українська мова: посібник із розвитку мовлення” [1] призначено для російськомовних студентів, що вивчають українську мову в університетах та педагогічних інститутах, а також для всіх громадян Росії, які бажають удосконалити рівень практичного володіння українською мовою в соціально-побутовій та соціально-культурній сферах та підвищити рівень своєї мовленнєвої культури. Пропоноване видання адресовано всім тим, хто оволодів базовою практичною граматику української мови та лексичним мінімумом у межах 1500-2000 одиниць і бажає активізувати й поповнити свій лексичний запас, удосконалити навички усного (діалогічного й монологічного) мовлення в актуальних ситуаціях повсякденного спілкування. Посібник призначено передусім для роботи в аудиторії з викладачем, вибірково матеріал можна використовувати і для самовдосконалення мовлення.

Посібник укладено за принципом комунікативно-діяльнісного та зіставного підходу на засадах ситуативно-практичної спрямованості та країнознавчої інформативності. Автори намагалися максимально врахувати особливості вивчення російськомовними студентами української мови, методично доцільно використати спільне й акцентувати на частково відмінному та відмінному у двох споріднених мовах. Мета посібника – сприяти формуванню й закріпленню навичок українського розмовного мовлення та нормативного слововживання. Усі дібрані мовні явища, вправи та тексти спрямовані на активізацію мовленнєвої діяльності. Основну увагу звернено на найуживанішу лексику, значна частина текстів навчального характеру має діалогічну форму, вправи та завдання зорієнтовано на розвиток комунікативних умінь та навичок. Завдання комунікативного спрямування мають проблемний характер, покликані

стимулювати мовців до вирішення типових і нетипових ситуацій спілкування з метою сформулювати та закріпити навички говоріння.

Народознавче спрямування посібника реалізовано через зміст діалогів, навчальних текстів, уривків із художньої літератури, поезії, широкого залучення фразеологічного, паремійного та фольклорного матеріалу. Такі тексти містять українські реалії, мають пізнавальний характер, розширюють відомості про життя, звичаї, традиції українського народу, його минуле та сучасне, характерні риси, спосіб мислення, смаки, уподобання, світобачення і світосприймання. Особливу увагу приділено національно-культурній та мовній специфіці українського комунікативного етикету.

Посібник складається з чотирьох частин.

У першій, граматичній частині посібника у формі таблиць викладено основні відомості з українського відмінювання та дієвідмінювання з урахуванням збігів та відмінностей граматичних систем української та російської мов, акцентовано на складних випадках українського формотворення та винятках із правил. Граматична частина посібника містить не навчальний, а довідковий матеріал. Її мета – допомогти тим, хто бажає опанувати українське розмовне мовлення, зорієнтуватися у складних питаннях формотворення, зокрема й з огляду на специфіку граматичних форм та чинних норм української мови порівняно з російською.

Друга частина містить 11 уроків, об'єднаних за тематичним принципом: „Знайомство. Звертання. Культура спілкування”, „Аудиторія. Навчання. Освіта”, „Гуртожиток”, „Квартира. Житло”, „Родина. Традиції. Звичаї. Свята”, „Людина і час”, „Доба. Проміжки часу. Пори року”, „Місто. Транспорт”, „Здоров'я. Здоровий спосіб життя”, „Хобі. Дозвілля”, „Зовнішність. Зовнішній вигляд. Характер людини”. Принциповим у методичному забезпеченні уроків є поєднання принципу зразка з принципом творчо-діяльнісного підходу. Кожний урок містить діалог-зразок, навчальні діалоги та тексти-зразки. Вони є базою для виконання комунікативних завдань різних типів, що покликані сприяти автоматизації мовленнєвих формул і граматичних структур, характерних для певної ситуації спілкування. Тексти дискусійного характеру допоможуть активізувати мовленнєву діяльність, можуть слугувати їй у вирішенні численних комунікативних ситуацій. Переважну частину пропонує завдань, різноманітних за типами, зорієнтовано на розвиток і вдосконалення діалогічного та монологічного українського мовлення російськомовного студента як національно-лінгво-культурної особистості. Такі завдання допоможуть навчитися доцільно і доречно користуватися різними мовленнєвими формулами у складних різновидах діалогу (діалог-бесіда, діалог-уточнення, діалог-перепитування, діалог-дискусія) з огляду на дотримання основних комунікативних ознак культури мовлення; підтримувати розмову, виступати ініціатором діалогу та диспуту; коректно поводити себе й тактовно висловлюватися під час активної дискусії. Частина вправ містить зразки для виконання, в іншій частині – запропоновано мовцям самостійно вирішити поставлене завдання.

Змістове наповнення уроків є навчально-пізнавальним і спирається на конкретні життєві й мовленнєві ситуації, що реалізуються в типових ситуаціях повсякденного спілкування, та тексти, зокрема й культурологічного спрямування, що розкривають різні сторони життя людини, моральні та матеріальні цінності, смаки, уподобання тощо. Наповнення кожного уроку зорієнтовано на збагачення лексичного запасу й активного словника студентів і забезпечено широким поданням українсько-російських словникових матеріалів та матеріалів для довідок. Автори намагалися максимально

запобігти проникненню суржику в мовлення тих, хто вивчає українську мову, й орієнтувалися на чинні норми формотворення, словотворення й слововживання з урахуванням специфіки норми розмовного стилю. Структуру кожного уроку реалізовано з урахуванням навчального мінімуму. У навчальному посібнику приділено увагу специфіці семантики та керування базових щодо теми кожного уроку дієслів у тематично зорієнтованих дієслівно-іменникових сполученнях, особливостям слововживання власне українських одиниць та одиниць, позначених явищем міжмовної інтерференції, особливостям творення українських граматичних форм, правильному наголошуванню слів та сполук, уміщених у текстах і вправах уроку, заувагам щодо явища міжмовної українсько-російської омонімії.

Оскільки мета посібника – активізувати та автоматизувати комунікативні навички, у текстах завдань свідомо обмежено вправи на відпрацювання творення й уживання граматичних форм, оскільки ці навички мовці здобули на початковому етапі навчання, натомість більшість завдань зорієнтована на закріплення навичок уживання форм слів у розмовно-побутовому мовленні з огляду на специфіку ситуації спілкування.

Третій розділ посібника пов'язаний із тематикою та змістом відповідних уроків і містить тематичний українсько-російський словник та тексти для подальшої самостійної роботи над кожною із запропонованих тем. Праця з текстами передбачає активне самостійне використання матеріалів словників загального типу та аспектичних словників. Змістове наповнення українсько-російських тематичних словників та текстів може прислужитися для написання творів, оповідань, висловлювань на задану тему, створення діалогів, організації дискусій. Автори свідомо не пропонували завдань до текстів, залишивши простір для творчості викладачеві, що працюватиме зі студентами за цим посібником. Керуючись принципом методичної доцільності, більшість текстів народознавчого спрямування автори зосередили у третьому розділі посібника, аби спонукати студентів до активного самостійного читання та пошуково-лексикографічної діяльності. У текстах, що містять реалії українського життя і культури, з метою запобігти неправильній вимові незнайомих слів, власних назв, антропонімів, етнографізмів тощо їх подано із наголосами.

Четвертий розділ мав би містити додатки – українсько-російський словник відмінної лексики, укладений за абетковим принципом, що полегшує використання його матеріалів у процесі удосконалення українського зв'язного мовлення, словник складних випадків наголошування слів, що сприятиме відпрацюванню стійких навичок вимови та наголошування слів та зауваги до нормативних засобів ідентифікації чоловіка і жінки, що містяться у текстах кожного уроку. На жаль, із певних міркувань видавництво змусило авторський колектив значно скоротити обсяг посібника. Довелося з нього вилючити не лише окремі тематично пов'язані тексти, але й додатки, зокрема й українсько-російський словник відмінної лексики. Проте авторський колектив, усвідомлюючи його цінність для вивчення української мови на комунікативній основі, намагається сьогодні видати його в Чехії.

Укладаючи навчальний посібник, автори використали чинні кодифікаційні джерела української мови, дані Українського лінгвістичного порталу, підручники, довідники, посібники з вивчення української мови, українсько-російські та російсько-українські словники, тематичні словники, видані в Україні, Росії та інших країнах, матеріали сучасних українських та російських ЗМІ, художню, зокрема й класичну українську літературу. Покликання на джерела подано в тексті посібника. Частина текстів, переважно діалогічного характеру, створили самі автори. Щиро

сподіваємося, що розлогий список використаної літератури стане у пригоді тим, хто хоче поглибити свої знання про українську мову й культуру та вдосконалити володіння українським розмовним мовленням.

Ініціатором створення посібника був проф. В. М. Мокієнко – відомий у світі україніст, русист, та Санкт-Петербурзьке видавництво «Каро», у якому вже опублікована серія навчальних посібників із більшості слов'янських мов. Початковою методологічною моделлю нашої книги став посібник із чеської мови (розвиток зв'язного мовлення), створений проф. В. М. Мокієнком та проф. Л. Степановою [2], автори якого відштовхувалися від комунікативно спрямованого вивчення двох мов (чеської та російської) на контрастивній основі. Однак авторський колектив презентованого посібника суттєво розширив межі його первинної структури та концепції. За умови збереження основного цільового спрямування посібника на активізацію комунікативних умінь та навичок було значно розширено тематичний діапазон, створено і відредаговано актуальні тексти діалогічного і монологічного характеру, розроблено власну систему вправ, максимально враховано особливості викладання української мови на тлі російської як близькоспорідненої. Метою стало створення оригінального та самостійного посібника для удосконалення вмінь та навичок українського зв'язного мовлення. Видання може стати корисним усім російськомовним громадянам, які мають на меті опанувати українське розмовне мовлення на високому рівні.

Ми глибоко переконані: створений підручник з огляду на мовну ситуацію в Україні, що загострилася останнім часом, надзвичайно потрібний і російськомовним громадянам України. Його російсько-українська основа дала б їм змогу швидше і якісніше опанувати мову народу, з яким вони пов'язали свою долю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Архангельская А. М. Українська мова: посібник із розвитку мовлення. Украинский язык : пособие по развитию речи / А. М. Архангельская, Е. П. Левченко, В. М. Мокиенко – СПб. : изд-во „КАРО”, 2012. – 336 с.
2. Мокиенко В. М. Чешский язык. Учебное пособие по развитию речи / В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова – СПб. : изд-во „КАРО”, 2010. – 272 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 10.02.2013
прийнята до друку 25.02.2013*

UKRAINIAN LANGUAGE: A GUIDE TO SPEECH DEVELOPMENT

Alla Arkhanhelska, Olena Levchenko

*F. Palacky University of Olomouc,
Department of Slavic Studies,
10 Kržhyžkovskoho Str., 771 80 Olomouc, Czech Republic,
phone: +420 608 53 73 28
e-mail: alla_arkhanhelska@yahoo.com*

*National University „Lviv Polytechnic”,
Department of Applied Linguistics,
12 Bandery Str., 12, 79013 Lviv, Ukraine,
phone: +380322582700,
e-mail: levchenko.olen@gmail.com*

The article deals with the concept of creating the *Ukrainian Language: a Guide to Speech Development* (A. M. Arkhanhelska, O. P. Levchenko, V. M. Mokiienko, St. Petersburg, 2012), compiled in correspondence with a communicative and activity approach, as well as a contrastive approach, based on situational and practical focus, as well as country studies information content. The structure of the guidebook is described.

Key words: Ukrainian language, speech development, communicative and activity approach, vocabulary

УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК: ПОСОБИЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Алла Архангельская, Елена Левченко

*Университет им. Ф. Палацкого в Оломоуце,
кафедра славистики,
ул. Кржижковского, 10, 771 80 Оломоуц, Чехия,
тел.: +420 608 53 73 28,
эл. почта: alla_arkhanhelska@yahoo.com*

*Национальный университет „Львовская политехника”,
кафедра прикладной лингвистики,
ул. С. Бандеры, 12, 79013 Львов, Украина,
тел.: +380322582700,
эл. почта: levchenko.olen@gmail.com*

В статье рассмотрена концепция построения пособия „Украинский язык: пособие по развитию речи” (А. М. Архангельская, Е. П. Левченко, В. М. Мокиенко, Санкт-Петербург, 2012), который составлен по принципу коммуниктивно-деятельностного и сопоставительного подхода на основе ситуативно-практической направленности и страноведческой информативности. Описана структура пособия.

Ключевые слова: украинский язык, развитие речи, коммуниктивно-деятельностный подход, лексика.

VI. РЕЦЕНЗІЇ

УДК 811.161.2 (075.8)

НОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ КОМПЛЕКТ ДЛЯ ПОЛЬСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Ярослава Прихода

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
кафедра видавничої справи та редагування,
вул. Мельникова, 36, кімн. 229, 01601 Київ, Україна,
e.l.noouta: prykroda@yahoo.com*

Проаналізовано новий навчальний комплект: підручник з української мови для початківців, українсько-польський словник і диск щодо ефективності навчання української мови як іноземної, а також з погляду культури навчального видання.

Ключові слова: навчальне видання, підручник, українська мова як іноземна, міжкультурна комунікація, видавнича культура.

Кафедра україністики Ягеллонського університету належить до тих навчальних осередків, які мають історію, традицію, вагомий наробок і потужний перспективотворчий потенціал – науковий і навчально-методичний. Свідчення цього – чергове нове видання. Цього разу навчальний комплект: підручник *Język ukraiński dla początkujących*, словник до нього та диск із записами. Підготували комплект Божена Томанек-Зінкевич та Оксана Баранівська. Комплект доповнив серію навчальних видань кафедри, серед яких: *Rozmówki polsko-ukraińskie* (1992); *Короткий практичний словник аббревіатур та скорочень української мови / Mały praktyczny słownik skrótowców i skrótów języka ukraińskiego* (1997); *Граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис* (2007); *Gramatyka opisowa współczesnego języka ukraińskiego. Fonetyka. Słowotwórstwo. Leksykologia. Leksykografia* (2009).

У Вступі до підручника зазначено, що він призначений для кожного, хто цікавиться Україною, її культурою та мовою і хоче вивчити українську мову. Підручник допасований до рівня людей, які не тільки не знають української мови, а ніколи не бачили українського алфавіту. Тому в підручнику вміщено найважливішу інформацію про українську мову, її особливості. Утім одразу впадає в око недогляд. Авторки пишуть: „Цією мовою як рідною послуговуються майже 46 млн українців, які живуть передусім в Україні, в інших республіках колишнього СРСР, у Канаді і США, а також у Польщі, Словаччині і Румунії”. Так побудована прикінцева частина речення обмежує поширення української мови. Адже українською як рідною послуговуються і в Аргентині, Бразилії, Австралії, Італії, Португалії та в багатьох інших країнах. Уникнути цієї хиби можна було, додавши та в інших країнах.

Передусім варто зазначити, що автори підручників – досвідчені фахівці, з великим досвідом роботи, потужними методичними напрацюваннями. Відповідно, всі матеріали навчального комплексу апробовані щодо змістового наповнення і щодо часового розподілу матеріалу.

Структура підручника дуже чітка, лаконічна і вичерпна. У підручнику 27 лекцій-уроків, які охоплюють найважливіші розмовні теми: Знайомство; Я і моя сім'я; Національність, громадянство, мова; Професії, рід занять; День народження, іменини; Засоби масової інформації; Місто; Поїздка за кордон тощо. Кожна лекція має продуману систему рубрик. Спочатку анонсовано, що найголовніше в лекції – лексико-граматичний, фонетичний, орфоепічний, орфографічний матеріал. Такий впровід зосереджує увагу студента на ключових словах, конструкціях й одразу розкриває перед ним обсяг роботи й окреслює ті компоненти, які обов'язкові до запам'ятовування.

Ядром лекції є тематичні тексти і побудовані на їх основі діалоги. І тексти, і діалоги вдало дібрані й ефективно „працюють” на розвиток комунікативних компетенцій студента. Для студентів, які починають вивчати українську як іноземну, надзвичайно важливо не боятись вступати у слово. Уже перші діалоги активізують мовно-комунікативну діяльність студента, змушують його працювати. Сприяють цьому записи текстів і діалогів на диску, читаючи і слухаючи, студент занурюється в мову, у її фонетичну, лексичну, граматичну ауру. Головний герой підручника – Анджей Ковальський, студент Ягеллонського університету, який вивчає українську мову, знайомить нас зі своєю родиною, з родиною свого київського приятеля. Така пізнавально-прикладна компонента текстів, діалогів посилює засвоєння матеріалу, орієнтує студента на особистісну модель навчання.

Після діалогів вміщено пояснення, рубрики „Вислови та мовні звороти”, „Запам'ятай ...”. У „Грамматичних коментарях” польською мовою коротко й доступно розкрито теоретичний матеріал, ілюстровано його вдалими прикладами, окремо акцентовано міжмовні особливості. Варто зауважити, що в коментарях авторки подають паралельні форми – розмовні та літературні (як-от: у мене *e/* я маю).

Комплекс вправ містить найрізноманітніші варіанти завдань, які закріплюють і фонетичний, і лексичний, і граматичний матеріал, навички писання українською мовою. Ефективним вважаємо і застосування компаративістичного методу у вправах. Зворотні вправи на переклад розширюють поле сприйняття і розуміння міжкультурної комунікації. Усі вправи у підручнику короткі (п'ять-шість завдань), збалансовані, але типово сконцентровані й моделетворчі. Студент, який виконає усі вправи, буде зарадний у будь-якій мовно-практичній ситуації.

У лекціях матеріал подано від найпростішого до складнішого, що зумовлює прибуток знань від лекції до лекції. Передусім зацентовано на фонетичних, лексичних та граматичних відмінностях між українською та польською мовами, відповідно, вправи та завдання побудовані так, щоб надалі студенти уникали помилок.

Легкості й спонтанності сприйманню додають рубрики „Гумор”, „Прислів'я”, „Загадки”, а також вдало дібрані вірші Лесі Українки, Ліни Костенко, Богдана Лепкого. Така виструнчена організація лекції-уроку свідчить про те, що авторки скрупульозно й філігранно розраховували час, порційність матеріалу, його пізнавальну й комунікативну компоненту, що в комплексі сприяє ефективному навчанню, творчій співпраці студента і викладача.

Збагаченню лексики студента сприяє „Українсько-польський словник”, який містить 6300 найуживаніших гасел. До кожного гасла подано граматичну інформацію, а також приклади в різних контекстах. Словник підготовлено „на виріст”, він містить не тільки лексику для студентів початкового рівня, а й

середнього. Зумовлено це тим, що автори віддали до друку підручник для середнього рівня.

Заслужують на увагу й високі ергономічні характеристики видання, його видавнича культура, ілюстративний ряд на обкладинках підручника і словника, на диску. Цей елегантний й ошатний образ навчального комплексу створило краківське видавництво Petrus.

Отже, такий комплексний вид навчального видання краківських науковців є вагомим внеском у розвиток підручничкової бази з вивчення української мови як іноземної.

*Стаття надійшла до редакції 05.10. 2012
доопрацьована 15. 10. 2012
прийнята до друку 10. 01. 2013*

A NEW STUDY PACKAGE FOR POLISH STUDENTS

Yaroslava Prikhoda

*Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Department of Publishing and Editing,
36 Melnikov Str., room 229, 01601 Kyiv, Ukraine,
e-mail: prykroda@yahoo.com*

The article analyses a new study package: a new beginners' Ukrainian textbook, a Ukrainian-Polish dictionary and a computer disc about the effectiveness of learning Ukrainian as a foreign language and the culture of instructive publishing.

Key words: study package, Ukrainian as a foreign language, intercultural communication, publishing culture.

НОВЫЙ УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКТ ДЛЯ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Ярослава Прихода

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
кафедра издательского дела и редактирования,
ул. Мельникова 36, комн. 229, 01601 Киев, Украина
эл. почта: prykroda@yahoo.com*

Проанализировано новый учебный комплект: учебник по украинскому языку для начинающих, украинско-польский словарь и диск с точки зрения эффективности обучения украинскому языку как иностранному, а также культуры учебного издания.

Ключевые слова: учебное издание, учебник, украинский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, издательская культура.

УДК 811.161.2'243(075.8)

НОВИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СЛОВАЦЬКИХ СТУДЕНТІВ

Інна ШВЕД

*Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна,
кафедра білоруського літературознавства,
вул. Міцкевича, 28, кімн. 329, 224016 Брест, Республіка Білорусь,
ел. пошта: shved_inna@tut.by*

Прорецензовано новий підручник з української мови як іноземної для словацьких студентів з огляду на зміст посібника, мову і стиль текстів, культурологічну інформацію.

Ключові слова: українська мова як іноземна, методика навчання, підручник.

У результаті реалізації проекту „Облаштування та розширення лінгвокультурологічного та перекладацько-транслатологічного центру” побачив світ підручник словацькою мовою Марії Чижмарової „Українська мова для словаків” [1]. Зміст підручника зорієнтовано на вирішення проблеми мовної освіти у словацьких вищих навчальних закладах. Увесь навчальний матеріал книги систематизовано та репрезентовано у двадцять одній лекції. Вони призначені для ознайомлення словацьких студентів, які вивчають українську мову як іноземну, із функціонуванням мови в різних комунікативних ситуаціях (в університеті, під час подорожей, відпочинку та ін.) і практикою її використання.

Зміст підручника ґрунтується на загальнодидактичних принципах системності, науковості, доступності, використанні виховного потенціалу (зокрема української традиційної та сучасної культури), створенні мотивації та умов позитивного ставлення до навчання. Навчальний матеріал викладено послідовно, логічно, аргументовано. Зміст підручника відповідає системі сучасних лінгвістичних, історико- та теоретико-літературних та інших понять і категорій. Методично обґрунтованим є поступальність, спадкоємність подання нових відомостей (від знайомства з українською фонетикою до граматики). Окремі розділи присвячені вивченню українських букв і звуків, особливостям їхньої вимови, а також використанню частин мови (іменника, прикметника, займенника, числівника, дієслова).

Мова і стиль викладу матеріалу відповідає вимогам ясності, логічності, точності. Важливою рисою більшості навчальних текстів є збалансоване поєднання наукового стилю викладу з художніми, публіцистичними стилістичними засобами (виразністю, багатством, емоційною насиченістю і переконливістю висловлювання), при цьому цікавість гармонійно поєднується з науковістю. Важливо, що навчальний матеріал має культурологічну спрямованість і особистісну зорієнтованість, спрямований на розвиток не тільки мовної, а й духовно-моральної, художньої культури студентів. Знання з різних сфер науки збалансовано з урахуванням зв'язку навчання української мови як іноземної з практикою, з урахуванням пізнавальних можливостей словацьких студентів і необхідності активізації їхнього інтересу до різних аспектів української культури, історії, видатних діячів, природно-ландшафтних особливостей. У зв'язку з цим дуже вдало виділено теми для вивчення,

а саме: „Сім природних чудес України”, „Українські національні символи”, „Святина українців (Собор Успіння Пресвятої Діви Марії)”, „Софія Київська”, „Знайомтесь із художником (Ласло Мадяр)”, „Що таке справжній гопак”, „Історія державного гімну”, „Прапор України”, „Іван Мазепа”, „Володимир Мономах”, „Олекса Довбуш”, „Іван Огієнко”, „Соломія Крушельницька”, „Українці у світі” та ін.

Дуже відрадно, що більшу частину матеріалу в підручнику займає інформація про традиційну культуру, зокрема про свята (Вербницю, Паску, Зелені свята) й усну поезію українців. Тут повністю наведено чимало широко відомих народних пісень („Розпрягайте, хлопці, коні...”, „Іванку, Іванку...”, „Служив козак у війську”, „Чом ти не прийшов”, „Горіла сосна”, „Ти ж мене підманула”, „Несе Галя воду”, „Заспіваймо собі”, „Стоїть дуб зелений”, „Місяць на небі”, „Почекай ня милий” та ін.), а також прислів'їв і скоромовок. У низці матеріалів у загальних рисах розкрито зміст таких значущих для української культури реалій, як *криниця*, *вінок*, *підкова*, *рута* та ін.

Значну частину фактографічної бази становлять літературні твори високого художнього рівня. Так, у підручник включено вірші відомих українських майстрів слова: І. Котляревського („Енеїда”), Т. Шевченка („Катерино, серце моє!”), „Садок вишневий коло хати”), І. Франка („Ой ти, дівчино, з горіха зерня”), М. Рильського („Хто може випити Дніпро”), Б.-І. Антонича („Осінь”, „Народився Бог на саях”, „Вишні”), В. Симоненка („Ти знаєш, що ти – людина”, „Вона прийшла”). Представлено також літературну творчість менш відомих українських письменників, до яких належать : Ф. Лазорик („Люблю тебе, рідний краю”), М. Дробняк („Мої Карпати!”), І. Мацинський („Найважче у житті”), М. Пономаренко („Подарунок мамі”), Ю. Бача („Слово”) та ін.

Важливою рисою цього навчального посібника є його спрямованість на формування „контекстуального” сприйняття й осмислення мовних явищ, що пов'язане з реалізацією міжпредметних зв'язків, актуалізацією діалогу між лінгвістикою, історією, фольклором, літературою та іншими видами мистецтва, із розглядом матеріалів світоглядного характеру. Це своєю чергою, сприяє ефективному впливу на емоційний та естетичний розвиток студентів на формування у них системного уявлення не тільки про українську мову, а про загальні цінності української національної культури.

Зазначимо, що підручник М. Чижмарової насичений яскравим культурологічним та історичним змістом, що презентує мову українців, важливі аспекти їхньої культури, історії та сучасності, широко звертається до ресурсів національної художньої творчості, а тому є вагомим внеском у розвиток методики і практики викладання української мови як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Čižmárová M. Ukrajinský jazyk pre slovákov / Mária Čižmárová. – Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej university v Prešove, 2011. – 282 s.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

доопрацьована 12.02.2013

прийнята до друку 18.02.2013

A NEW UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR SLOVAKIAN STUDENTS

Inna Shved

*Aleksandr Pushkin Brest State University,
Department of Belarusian Literature,
28 Mickiewicz Str., room 329, 224016 Minsk, Belarus,
e-mail: shved_inna@tut.by*

The article reviews a new textbook of Ukrainian for Slovak students. It focuses on the textbook's content, language and style of texts, as well as its cultural information.

Key words: Ukrainian as a foreign language, teaching methodology, textbook.

НОВОЕ ПОСОБИЕ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СЛОВАЦКИХ СТУДЕНТОВ

Инна Швед

*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
кафедра белорусского литературоведения,
ул. Мицкевича, 28, комн. 329, 224016 Минск, Республика Беларусь,
эл. почта: shved_inna@tut.by*

Прорецензирован новый учебник по украинскому языку как иностранному для словацких студентов, учитывая содержание пособия, язык и стиль текстов, культурологическую информацию.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, методика обучения, учебник.

УДК 811.161.2'243

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ АНГЛОМОВНИХ З 1950-х рр.

Тарас Шмігер, Леся Джарбо

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра перекладознавства і контрастивної лінгвістики імені Григорія Кочура,
вул. Університетська, 1, кімн. 314, 79000 Львів, Україна,
тел.: 032 239 43 74
ел. пошта: teres4ukr@yahoo.com*

*Стенфордський університет,
Центр дослідження Росії, Східної Європи та Євразії,
Building 40, Main Quad Stanford, CA 94305-2006, США,
тел.: +650 723-3562
ел. пошта: ljarboe@stanford.edu*

Розглянуто підручник з української мови для американських курсантів, який використовували впродовж 1950-1960-х рр. у Мовній школі армії США.

Ключові слова: українська мова як іноземна, підручники, носії англійської мови.

Мета цієї статті – відкрити одну сторінку історії викладання української мови як іноземної, зокрема для носіїв англійської мови. Автори мали можливість познайомитися з початковим курсом української мови, який викладали в Мовній школі Міністерства оборони США.

1941 р. у містечку Монтерей за 190 км на південь від Сан-Франциско (Каліфорнія, США) відкрито секретну школу для викладання японської мови американським солдатам японського походження. У червні 1946 р. цей заклад перетворили на Мовну школу Міністерства оборони США, яка з 1963 р. називається Мовним інститутом цього-таки міністерства. Тепер у ній носії мови викладають близько 40 мов – на жаль, без української. Тоді, у 1950-х рр., як можемо дізнатися із обкладинки підручників, уже вивчали близько 30 мов, серед яких була й українська. Важко сказати, у який період викладали українську мову, але можна ствердити існування двох накладів (очевидно, не дуже масових, орієнтованих тільки на слухачів школи) – 1956–1957 і 1962 рр. Чи відображає порядок первинного друкування посібників хронологію самого курсу, важко сказати. Аналогічно важко судити й про кількість перевидань.

Структура початкового курсу. Цей курс можемо цілком справедливо назвати комунікативно-центричним. Курс відкривається ілюстраціями з підписами, а перші діалоги супроводжують англійські переклади.

У 20 випусках початкового курсу зібрано 158 уроків, які передбачають опанування мови від нульового рівня до повноцінного побутового й суспільного мовлення. Отже, курс вельми інтенсивний.

Структура уроку. На початку курсу урок складається із 6 частин: 1) діалоги, тексти; 2) граматики, 3) домашнє завдання; 4) письмовий переклад та мовлення; 5) усний переклад, 6) словник. З часом словник уводиться двічі – і після текстів, і в кінці уроку. А усний переклад частково переходить у частину перекладу й розмови, а

на його місці інколи з'являється додаткова частина завдань для розвитку мовлення. Матеріал досить насичений, але у всіх уроках максимально рівномірно розподілений.

Граматика. Виклад проводиться англійською мовою, досить насичено й інформативно, з багатьма поясненнями, подекуди вводяться порівняння з англійською мовою. Розтлумачено вживання особливих комунікативних граем „ось / он”, „а” (на початку речення) (Вип. 1), „давно / довго”, „себе” (Вип. 3), „проти / навпроти” (Вип. 7.1), „вже/ще” (Вип. 12) тощо. У граматиці подано й лексико-комунікативні особливості української мови, які викликать труднощі для носіїв англійської мови: „йти / їхати”, „одного дня / разу” (Вип.3). Після 50-го уроку подано узагальнену таблицю словозміни.

Цікаво, що уживають термін *кличний відмінок* (vocative case), а не *клична форма*, як було прийнято в УРСР. Окремо трапляються зросійщені граматичні конструкції: „у 1951-му році”, „вечором”, „на Україні”. Правопис підручника – тогочасний чинний в УРСР („діалог”, „Європа”, „клуб”, „усіх”). Приємно, що в англомовних примітках транслітерацію географічних назв подано безпосередньо з української: Kyiv, Kharkiv.

Словник. Лексичне наповнення відбувається рівномірно. Тільки на початку курсу слова подають у формі глосарію (але не забуваймо, що в цих уроках є діалоги), з часом словник доповнюється окремою частиною з виразами, що коригує правильну сполучуваність слів в українській мові. У словнику також наведено парадигми дієвідмінювання. Не забули автори і про прислів'я, але досить прості, які не вимагають культурологічних пояснень.

Лексика нерівномірна з погляду територіального вжитку. З одного боку, є вирази, які не могли вживатися в офіційному мовленні УРСР 1950-х рр.: „пан-пані-панна”, „валізки”, „советський”, „чужоземний”, „чужоземна мова”, „військовізація (суч. ДПЮ) ” „шпиталь (військ.)”, „вакації”. З іншої, уведено певні росіянізми: „товаришу черговий”, „підозрівати”, „запалення легенів”, „виключати учнів зі школи”. Чи відслідковували автори підручника зміну норм мовлення в Радянській Україні, чи писали згідно зі своєю освітою, – невідомо. Але у 14-му випуску так і написали у двох формах – „учбові (навчальні) заклади”, „погана поведінка (погане поведження)”, „коньки (ковзани)”.

Військова тематика охоплена найповніше, підібрано військові вислови. Військова тема проходить головною крізь увесь курс, є окремі списки слів і виразів військового мовлення. Є чимало текстів про службу у „радянській” (а не советській) армії із зображеннями форми та військових звань, про збройні сили СРСР (Вип. 18 і 19).

Відсутній матеріал. Зрозуміло, що про стилістику мовлення не може й бути мови на початковому рівні, хоча, наслідуючи діалоги, певні форми можна засвоїти. Із фразеологією ситуація аналогічна, лише у виразах можна спостерегти незначні елементи фразеологічного словосполучування. Питання: куди зникла фонетика? Чи її не викладали, що вкрай сумнівно: дипломат без неї ще може обійтися, а ось шпигун – ніяк (якщо припустити, що школа могла готувати і таких кадрів)? Найімовірніше, існував якийсь додатковий курс, про який нічого не знаємо.

Вправи. Частина уроку, яка орієнтована на закріплення вивченого матеріалу, головно ґрунтується на вправах з елементами перекладу або цілком на переклад. Приміром, на засвоєння відмінювання дієслів уживають вправи, де в українському реченні є одне англійське слово у відповідному часі й особі, яке потрібно замінити

українською (напр., Вип. 7.1, урок 49). Ще один популярний тип вправ – скласти речення зі словами.

Лінгвокультурна інформація. Тексти спрямовані також на передавання головної культурологічної інформації. Варто зазначити, що вони дуже рясно ілюстровані.

Випуск 17 містить тексти, де описано політичне становище України, подорож українськими містами й територіями: Харків, Київ, Львів, Крим. Цікаво, що, пишучи про Крим, автор згадує депортацію татар. Також наведено аргументи, що Крим – українська територія. З історії подано тексти про Київську Русь, Козацьку Республіку, Хмельниччину, Полтавську катастрофу й Івана Мазепу, Українську Народну Республіку, український партизанський рух часу Визвольних змагань і Другої світової війни. У 18 випуску продовжується тема „Українська дійсність під Советами”, де висвітлюється неп, примусова колективізація із розстрілами, голодомор 1932–1933 рр.: „Цілі села й райони вимирали, перетворювались у пустелі і заростали бур'янами. Приблизно 6 мільйонів людей згинуло від голоду. Це був найбільший жах в історії людства” (Вип. 18, С. 23). Не обминають тексти ні суду над СВУ, ні Терору, ні боротьби з націоналізмом.

У випусках 19–20 подано міні-курс „Найголовніші відомості з літератури й мистецтва”, де, зокрема, охарактеризовано – досить складною лексикою – український фольклор, українську літературу від Княжої доби, постаті Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського; згадано про письменників і митців першої половини ХХ сторіччя, про репресії. Уміщено світліни українських письменників. Тексти – політично актуальні. Зацитуймо хоча б один уривок: „Під час і після Другої світової війни виникла велика література українського спротиву (резистансу). Ця література присвячена темам української визвольної боротьби в найновіші часи. Багато творів присвячено героїчному епізоду 1939-го року, коли в українських Карпатах виникла українська Державність, яку криваво розгромили мадярські союзники Гітлера. Але найбільше творів української „літератури резистансу” присвячено боротьбі Української Повстанської Армії (УПА). Більшість творців цієї літератури – самі учасники українського спротиву, що борються за повну незалежність України” (Вип. 20, С. 59–60). Відчуваємо, наскільки наснажений цей текст етнокультурними й історичними реаліями, які й нині ще не повністю увійшли до нашої національної ідеї.

Оглядаючись на Мовний інститут нині, ставимо цікаве питання: чи була мова УРСР вагомішою й популярнішою для Уряду США – а отже, і світу, – ніж мова Незалежної України?

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ukrainian: Basic course. – Vol. 2: Lessons 15-22. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, September 1957 (Reprinted May 1962). – 182, 24 p.
2. Ukrainian: Basic course. – Vol. 3: Lessons 23-30. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, October 1957. – 200 p.
3. Ukrainian: Basic course. – Vol. 5: Lessons 39-42. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, August 1958. – 147 p.
4. Ukrainian: Basic course. – Vol. 7, Part 1: Lessons 47-50. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, September 1959. – 155 p.
5. Ukrainian: Basic course. – Vol. 8, Part 1: Lessons 55-58. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, May 1960. – 148 p.

6. Ukrainian: Basic course. – Vol. 8, Part 2: Lessons 59-62. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, September 1960. – 143 p.
7. Ukrainian: Basic course. – Vol. 9, Part 1: Lessons 63-66. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, September 1961. – 148 p.
8. Ukrainian: Basic course. – Vol. 10: Lessons 71-78. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, January 1956 (Reprinted May 1962). – 150 p.
9. Ukrainian: Basic course. – Vol. 11: Lessons 79-86. – Presidio of Monterey, CA : Army Language School, January 1956. – 138 p.
10. Ukrainian: Basic course. – Vol. 12: Lessons 87-94. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, February 1956 (Reprinted May 1962). – 149 p.
11. Ukrainian: Basic course. – Vol. 14: Lessons 103-110. – S.l. : Defense Language Institute, March 1956. – 136 p.
12. Ukrainian: Basic course. – Vol. 16: Lessons 119-126. – Presidio of Monterey, CA : Army Language School, April 1956. – 123 p.
13. Ukrainian: Basic course. – Vol. 17: Lessons 127-134. – Presidio of Monterey, CA : US Army Language School, May 1956 (Reprinted September 1962). – 140 p.
14. Ukrainian: Basic course. – Vol. 18: Lessons 135-142. – Presidio of Monterey, CA : Army Language School, May 1956. – 113 p.
15. Ukrainian: Basic course. – Vol. 19: Lessons 143-150. – Presidio of Monterey, CA : Army Language School, June 1956. – 149 p.
16. Ukrainian: Basic course. – Vol. 20: Lessons 151-158. – Presidio of Monterey, CA : Army Language School, June 1956. – 172 p.

*Стаття надійшла до редакції 05.10.2012
доопрацьована 18.10.2012
прийнята до друку 10.01.2013*

A UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR AN ENGLISH SPEAKING AUDIENCE (1950)

Taras Shmiher, Lesya Dzharbo

*Ivan Franko National University of Lviv,
Department of Contrastive Linguistics,
1 Universitetska Str., room. 314, 79000 Lviv, Ukraine,
phone: 032 239 43 74
e-mail: teres4ukr@yahoo.com*

*Stanford University,
Research Center of Russia, Eastern Europe and Eurasia,
Building 40, Main Quad Stanford, CA 94305-2006, USA,
phone: +650 723-3562
e-mail: ljarboe@stanford.edu*

The authors study a textbook of Ukrainian for American students, which was used during the 1950-1960's in the U.S. Army Language School.

Key words: Ukrainian as a foreign language, textbooks, native speakers of English.

**УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ АНГЛОГОВОРЯЩИХ С 1950-х гг.****Тарас Шмигер, Леся Джарбо**

*Львовский национальный университет им. Ивана Франко,
кафедра переводоведения и контрастивной лингвистики им. Григория Кочура,
ул. Университетская, 1, комн. 314, 79000 Львов, Украина
тел.: 032 239 43 74
эл. почта: teres4ukr@yahoo.com*

*Стенфордский университет,
Центр исследования России, Восточной Европы и Евразии,
Building 40, Main Quad Stanford, CA 94305-2006, США,
тел.: +650 723-3562
эл. почта: ljarboe@stanford.edu*

Авторы рассматривают учебник украинского языка для американских курсантов, который использовался в 1950-1960-х гг. в Языковой школе Армии США.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, учебники, носители английского языка.

VII. ХРОНІКА ПОДІЙ

УДК 378.091.33-027.22=161.2:378.4(438)

DOCENDO DISCIMUS,* АБО НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ-УКРАЇНІСТІВ ФРАНКОВОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ВРОЦЛАВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ірина Процик

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
кафедра українського прикладного мовознавства,
вул. Університетська, 1, кімн. 233, 79000 Львів, Україна,
тел.: 0322 2964355
ел. пошта: iprotskyk@yahoo.com*

У грудні 2012 року вже вдруге поспіль студенти четвертого курсу філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, які спеціалізуються на кафедрі українського прикладного мовознавства з викладання української мови як іноземної, побували на навчальній педагогічній практиці у закладі україністики Інституту слов'янської філології Вроцлавського університету.

Така практика стала ще одним напрямом роботи в рамках багаторічної плідної співпраці між Львівським та Вроцлавським університетами, яка триває вже майже два десятиріччя. Підписана в 1994 році Угода про співпрацю між університетами передбачала, зокрема, кадрову підтримку процесу навчання української мови у Вроцлавському університеті у формі лекторату, на який запрошували викладачів Львівського університету, а також щорічні наукові стажування викладачів обох університетів та мовленнєву практику студентів-полоністів Львівського університету у Вроцлаві та вроцлавських україністів у Львові. Надання можливості студентам-україністам Львівського університету попрактикуватись у викладанні української мови польським студентам є доброю нагодою для зміцнення львівсько-вроцлавських академічних взаємин, адже, навчаючи своїх закордонних колег української мови, українські студенти вчилися самі.

Упродовж перших днів двотижневої педагогічної практики студенти Львівського університету переймали досвід викладачів вроцлавської україністики, зокрема, відвідали лекційні та практичні заняття професорів Агнешки Матусяк та Олега Белея, докторів Пшемислава Юзьвікевича, Сильвії Вуйтович, Юлії Рисіч, Анни Урсуленко, Ольги Барабаш-Ревак та магістра Ядвіги Сковрон, а також мали нагоду познайомитись і заприятелитись із вроцлавськими студентами-україністами.

А далі настала черга й самим практикантам зі Львова спробувати себе в ролі викладача-україніста. Студенти проводили практичні заняття з польськими колегами різних курсів з різних мовознавчих дисциплін здебільшого за програмами ліценціатської підготовки (аналог бакалаврату). Заняття з письма в рамках

* Навчаючи, вчимося (Сенека. Листи).

практичної науки української мови для студентів другого курсу мали Лариса Шмакова та Ірина Зух, які присвятили свої уроки повторенню іменних частин мови. Вони розробили систему тренувальних вправ, допомогли вроцлавським українцям закріпити знання про іменник, прикметник, числівник та займенник. Іванна Скоропляс під час заняття з письма зі студентам-першокурсникам опрацювала тему „Прикметник”, запропонувала різноманітні завдання. Практичні заняття з граматики сучасної української мови припали до душі Улянці Шевченко, яка зі студентами третього курсу працювала над українською фразеологією, дібравши цікаві вправи на основі польсько-українських фразеологічних паралелей, та Марті Панас, яка на своєму уроці з третьокурсникам презентувала типологію складнопідрядних речень. Олена Бурковська та Світлана Панасюк на заняттях з усного мовлення зі студентами третього курсу обрали тему „Освіта в Україні”. Вони представили польським колегам особливості освітньої системи в нашій країні та запропонували для обговорення питання про особливості впровадження та реалізації Болонської системи, специфіку польської системи освіти, а також дали змогу дискутувати стосовно переваг та недоліків дошкільної освіти в сім’ї та в дошкільних навчальних закладах. Темою заняття з усного мовлення для першокурсників практикантки Марії Самардак був етикет телефонної розмови. На уроці вдалося опрацювати зі студентами чимало діалогів на основі запропонованих ситуацій та використати найбільш вживані формули українського мовленнєвого етикету. Лілія Дужа провела заняття з усного мовлення зі студентами другого курсу, обравши тему „Свята в Україні”, на якому, цілком логічно, найбільше уваги присвятила українським традиціям та звичаям святкування Різдва.

Серед занять, які провели практиканти під час цієї навчальної практики, домінували практичні заняття, які сприяли розвитку навичок мовлення і писання українською мовою та зміцненню знань граматики сучасної української мови, яким, відповідно до навчальних програм вроцлавської україністики, відведено найбільшу кількість годин.

Як відзначили викладачі-україністи з Вроцлава, студенти-практиканти продемонстрували не лише добрі знання з філологічних дисциплін, а й обізнаність із методикою викладання різних аспектів української мови як іноземної. До кожного заняття львівські студенти ґрунтовно готувались: добирали тексти, розробляли систему вправ, добирали ілюстративний матеріал та обмірковували творчі завдання. Найціннішим для їхнього подальшого фахового та методичного зростання, як вважають самі студенти, було обговорення проведених занять, у яких брали участь усі практиканти, керівники практики з Львівського університету – Ірина Процик і Галина П’ятакова, а також викладачі закладу україністики Вроцлавського університету – Юлія Рисіч, Анна Урсулєнко, Пшемислав Юзьвікевіч та Ядвіґа Скворон. Аналіз занять студентів-практикантів відбувався дуже конструктивно, фахово і жваво. Обговорювали найбільш вдалі моменти уроків, висловлювали міркування, як поліпшити ефективність опрацювання конкретних тем, делікатно вказували на недоліки. Інтелектуальна та емоційна співпраця, яка склалась під час таких обговорень, дала студентам можливість на власному досвіді переконатися, наскільки можна поглибити власні знання тоді, коли навчаєш інших.

Ще одним позитивом навчальної практики у Вроцлаві була можливість поєднати корисне з приємним. Львівські студенти мали нагоду побувати у найстаріших корпусах Вроцлавського університету – головному (тут оглянули університетський костел, найгарніші університетські зали – Леопольдинську й Аулю

Маріанум) та в корпусі філологічного факультету (побачили чудову залу Нерінга, в якій міститься читальня факультетської бібліотеки, і недавно відреставроване внутрішнє подвір'я). Не залишилася поза увагою й одна з найбільших і найбагатших за фондами польських наукових бібліотек – Національна бібліотека імені Оссолінських, заснована у Львові на початку XIX ст., а також музеї (Національний, етнографічний і музей пошти й комунікації) та Рацлавицька панорама, де експонують одну картину – масштабне полотно „Битва під Рацлавицями”. Незабутні враження залишаться й після відвідин вроцлавських театрів – оперного, де вдалося побувати на прем'єрі опери „Паяци”, та сучасного, в якому переглянули спектакль Вроцлавського театру пантоміми. А ще екскурсії Вроцлавом – пізнання його архітектури: храмів, палаців, мостів, постмодерних споруд та вечірні прогулянки освітленим газовими ліхтарями островом Тумським та святково прикрашеним до Різдва Ринком.

Цікавим для студентів (і з професійної точки зору також) було знайомство з українським середовищем у Вроцлаві. Вдалося побувати на літургіях у греко-католицькій кафедрі Воздвиження Чесного Хреста та православної церкві Святих Кирила і Методія на П'яску, а також на дитячому святі з нагоди Дня Святого Миколая в українській греко-католицькій церкві, де переглянули виставу у виконанні дітей, які відвідують суботню українську школу.

Чудовим завершальним акцентом перебування у Вроцлавському університеті стало запрошення наших студентів-практикантів на різдвяно-новорічне святкування для іноземців, яке організував відділ міжнародної співпраці в Аулі Маріанум. Львівські студенти не лише довідалися про особливості відзначення свят зимового циклу в різних країнах та почастилися стравами різних національних кухонь, а й представили українські різдвяні традиції, зокрема виконали низку колядок. Щирі поздоровлення від проректора з міжнародних зв'язків Вроцлавського університету професора Адама Єзерського доповнили чудовий передсвятковий настрій очікування містерії Різдва.

Навчальна практика студентів Львівського національного університету імені Івана Франка у Вроцлавському університеті була плідною, адже дала змогу практично закріпити здобуті раніше знання під час проведення занять із української мови як іноземної. Можливість попрактикуватися у викладанні української мови чужоземцям, потрапивши в чужомовне середовище за кордоном, збагатила студентів цінним та цікавим досвідом, адже вони вповні відчували, що „навчаючи – вчимося”.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013
доопрацьована 10.02.2013
прийнята до друку 15.02.2013*

ЗМІСТ

**I. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

<i>Надія Бабич</i> . Мислення – мовлення – пам'ять як першооснова вивчення рідної та іноземної мов.....	3
<i>Тетяна Мельничук</i> . Лінгвістичні аспекти Закону України „Про засади державної мовної політики”.....	11
<i>Олеся Палінська</i> . Що ми вивчаємо, коли вивчаємо мову?.....	18
<i>Світлана Романюк</i> . Сертифікаційний іспит з української мови на рівні B2: зміна зразка.....	27
<i>Марія Тишовець</i> . Використання комунікативного методу вивчення української мови як іноземної у медичному ВНЗ.....	40
<i>Пшемислав Юзвікевич</i> . Роль сучасних технологій в університетському навчанні.....	49
<i>Тетяна Шадріна, Ганна Звягіна</i> . Інтеграція самостійної роботи у практичне заняття з української мови як іноземної в непрофільному ВНЗ.....	59
<i>Надія Гимер</i> . Візуалізація знань як метод інтенсифікації навчання іноземців української мови.....	66
<i>Степан Черничко, Єлизавета Барань</i> . Вивчення української мови у школах з угорською мовою навчання.....	72
<i>Катерина Маргітич</i> . Пізнавальні завдання для поглибленого вивчення державної мови в угорськомовних школах Закарпаття.....	79

**II. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛЕКСИКИ І ФРАЗЕОЛОГІЇ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.
УКРАЇНСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ В АСПЕКТІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

<i>Анна Хранюк</i> . Лексеми <i>борщ, вареники, городина</i> у практичному навчанні української мови як іноземної.....	86
<i>Ірина Процик, Олена Бурковська</i> . Прийоми семантизації нової лексики в курсі української мови як іноземної (на матеріалі назв кольорів).....	98
<i>Галина Бойко</i> . Ономастика Європи, Азії та Африки на заняттях з української мови як іноземної.....	105
<i>Сергій Яремчук</i> . Вивчення синонімії на заняттях з української мови як іноземної.....	114
<i>Галина Кузь</i> . До проблеми формування фразеологічного мінімуму.....	122
<i>Оксана Туркевич</i> . Терміни <i>компетенція і компетентність</i> в українській лінгводидактиці.....	130
<i>Петро Луньо</i> . Термінологія конституційного права в курсі української мови як іноземної.....	136
<i>Ірина Василяйко</i> . Використання інтерактивних технологій під час вивчення української мови як іноземної (на матеріалі термінології кіномистецтва).....	144

III. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ОРФОГРАФІЇ ТА ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ. РОЛЬ ТЕКСТУ В НАВЧАННЯ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Драгана Василієвич</i> . Орфографічні помилки сербських студентів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної.....	150
<i>Софія Соколова</i> . Формування граматичної компетенції з української мови як іноземної: теоретичні основи й аперцепція студентами.....	159
<i>Зоряна Мацюк</i> . Видові форми дієслів як об'єкт вивчення в курсі української мови як іноземної.....	168
<i>Ірина Юзвяк</i> . Вивчення дієслів руху на заняттях з української мови як іноземної: практичні аспекти.....	178
<i>Ніна Станкевич</i> . Види читання в курсі української мови як іноземної.....	186
<i>Ганна Швець</i> . Текстова категорія інформативності у лінгводидактичному аспекті.....	194
<i>Олександра Антонів, Наталія Фарина</i> . Історичний роман Ліни Костенко „Маруся Чурай” як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії.....	209
<i>Ольга Ценюх</i> . Публіцистичний текст у курсі української мови як іноземної: проблеми рецепції.....	217
<i>Іванна Фецько</i> . Українська казка як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії.....	223
<i>Аліна Ісаєнко</i> . Аналіз україномовних креолізованих текстів реклами в іншомовній аудиторії.....	232
<i>Віра Маковська</i> . Роль субтитрів у формальних і неформальних навчальних контекстах.....	241
<i>Олександра Антонів, Анна Смерека</i> . Телефонна розмова як навчальний матеріал для вивчення діалогічного мовлення в іншомовній аудиторії.....	246
<i>Юлія Рисіч</i> . Типові помилки в польсько-українському перекладі офіційних документів і методичні шляхи їх усунення.....	255
<i>Ганна Труба</i> . До питання про взаємодію категорії становості та аспектуальності.....	263

IV. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

<i>Марія Редьква</i> . Лінгвокраїнознавчий аспект у курсі української мови як іноземної: реалізація в умовах мовного середовища та іншомовному просторі.....	270
<i>Дарія Добрусинець</i> . Назви народних духових інструментів: лінгвокраїнознавчі студії.....	275
<i>Оксана Самусенко</i> . Проблемні методи навчання в лінгвокраїнознавчому курсі української мови для студентів-іноземців.....	286
<i>Ірина Кудрейко, Юлія Новикова</i> . Формування мовленнєвої компетенції іноземних студентів підготовчого факультету: краєзнавчий аспект.....	298
<i>Олег Качала</i> . Елементи країнознавства у викладанні української мови як іноземної.....	307

V. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ

<i>Ірина Кочан, Зоряна Мацюк. Лінгвометодичні основи укладання підручників з української мови як іноземної.....</i>	315
<i>Тетяна Космеда, Тетяна Осіпова. Новий посібник з фразеології української мови для іноземних студентів: концептуальні засади.....</i>	324
<i>Вікторія Лебович. Історія створення підручника української мови для початківців в Угорщині.....</i>	333
<i>Мирослава Шевченко. Лінгводидактичні основи створення навчального посібника з української мови як іноземної (професійний рівень С1).....</i>	341
<i>Наталія Скиба. Українська мова за професійним спрямуванням (лінгвометодичні розробки навчального посібника для студентів-психологів).....</i>	353
<i>Алла Архангельська, Олена Левченко. Українська мова: посібник із розвитку мовлення.....</i>	363

VI. РЕЦЕНЗІЇ

<i>Ярослава Прихода. Новий навчальний комплект для польських студентів.....</i>	368
<i>Інна Швед. Новий підручник української мови для словацьких студентів.....</i>	371
<i>Тарас Шмігер, Леся Джарбо. Підручник української мови для англомовних з 1950-х рр.....</i>	374

VII. ХРОНІКА ПОДІЙ

<i>Ірина Процик. Docendo discimus, або навчальна практика студентів-україністів Франкового університету у Вроцлавському університеті.....</i>	379
---	-----

CONTENT
**I. ORGANIZATION AND METHODOLOGICAL PROVISION
OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

<i>Nadiya Babych</i> . Thinking, speaking and memory as the foundation for learning native and foreign languages.....	3
<i>Tetyana Melnychuk</i> . Linguistic aspects of the Ukrainian law „On the principles of the state language policy”.....	11
<i>Olesya Palinska</i> . What do you learn when you learn a language?.....	18
<i>Svitlana Romaniuk</i> . The examination for the certificate of competency in Ukrainian. The high-intermediate-level (B2): change sample.....	27
<i>Maria Tyshkovets</i> . Using the communicative approach to studying Ukrainian as a foreign language in medical higher educational institutions.....	40
<i>Przemyslaw Jozwikiewicz</i> . The role of modern technologies in university instruction.....	49
<i>Tetyana Shadrina, Hanna Zvjagina</i> . The integration of independent work in practical lessons of Ukrainian as a foreign language at non-linguistic universities.....	59
<i>Nadiya Gymer</i> . Knowledge visualization as a method of intensifying the study of Ukrainian by foreigners.....	66
<i>Stepan Chernychko, Ielyzaveta Baran</i> . Means for improving the study of Ukrainian by pupils in schools with instruction in Hungarian.....	72
<i>Catherina Marhitych</i> . Cognitive tasks for in-depth learning of the official language in the Hungarian-language schools of Transcarpathia.....	79

**II. METHODOLOGY OF TEACHING LEXICA AND PHRASEOLOGY OF
UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. UKRAINIAN TERMINOLOGY IN
THE ASPECT OF LINGUODIDACTICS**

<i>Anna Hranyuk</i> . The lexemes <i>borshch</i> , <i>varenyky</i> and <i>horodyna</i> in practical teaching of Ukrainian as a foreign language.....	86
<i>Iryna Protsyk, Olena Burkovska</i> . New vocabulary semantization methods in teaching Ukrainian as a foreign language (on the basis of colour terms).....	98
<i>Halyna Boiko</i> . Onomastics of Europe, Asia and Africa in lessons of Ukrainian as a foreign language.....	105
<i>Serhiy Yaremchuk</i> . Learning synonyms during lessons of Ukrainian as a foreign language.....	114
<i>Halyna Kuz'</i> . On the issue of forming a phraseological minimum.....	122
<i>Oksana Turkevych</i> . The term <i>competence</i> in Ukrainian language education.....	130
<i>Petro Lunyo</i> . The terminology of constitutional law in a course of Ukrainian as a foreign language.....	136
<i>Iryna Vasylyayko</i> . The use of interactive technologies while studying Ukrainian as a foreign language (using material from the terminology of cinematographic art).....	144

**III. METHODOLOGY OF TEACHING ORTHOGRAPHY AND GRAMMAR
OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.
THE ROLE OF WRITTEN TEXT IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

<i>Dragana Vasylijevic</i> . Orthographic errors made by Serbian students in the early stage of their acquiring Ukrainian as a second language.....	150
<i>Sofia Sokolova</i> . Forming grammatical competence in Ukrainian as a foreign language: theoretical bases and apperception by students.....	159
<i>Zoryana Matsyuk</i> . Aspectual verb forms as an object of studying Ukrainian as a foreign language.....	168
<i>Iryna Yuzvyak</i> . Learning of verbs of motion during lessons of Ukrainian as a foreign language: practical aspects.....	178
<i>Nina Stankevych</i> . Types of reading in teaching Ukrainian as a foreign language.....	186
<i>Hanna Shvets</i> . The textual category of informativeness in the lingo-didactic aspect.....	194
<i>Oleksandra Antoniv, Nataliya Faryna</i> . Lina Kostenko's historical novel „Marusya Churay” as an objects of study by a foreign language audience.....	209
<i>Olga Tsenyukh</i> . Journal text in a course of Ukrainian as a foreign language: problems of reception.....	217
<i>Ivanna Fetsko</i> . The Ukrainian fairytale as an object of study by a foreign audience.....	223
<i>Alina Isaenko</i> . An analysis of Ukrainian creolized advertisement texts in a foreign language audience setting.....	232
<i>Vira Makowska</i> . The potential of subtitling in formal and informal educational contexts.....	241
<i>Oleksandra Antoniv, Anna Smereka</i> . Telephone conversations as educational material for teaching dialogic speech to a foreign audience.....	246
<i>Yuliya Rysich</i> . Typical errors in Polish-Ukrainian translations of official documents and methodical ways of eliminating them.....	255
<i>Anna Truba</i> . On the question of the interaction of categories survivals and aspectuality.....	263

**IV. THE FORMATION OF COUNTRY STUDIES COMPETENCE
IN THE PROCESS OF STUDYING
UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

<i>Mariya Redkva</i> . The language and country studies aspect in studying Ukrainian as a foreign language in the Ukrainian language context and in foreign countries.....	270
<i>Daria Dobrusynets</i> . Folk brass instrument names: the linguistic-country studies.....	275
<i>Oksana Samusenko</i> . Problematic methods of teaching language and country study courses of Ukrainian for foreign students.....	286
<i>Irina Kudrejko, Yulia Novikova</i> . The formation of verbal competence in foreign students of the preparatory faculty: the regional aspect.....	298
<i>Oleg Kaczala</i> . The elements of country studies in teaching Ukrainian as a foreign language.....	307

V. THEORY AND PRACTICE OF CREATING A TEXTBOOKS FOR STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Iryna Kochan, Zoryana Matsyuk</i> . Linguistic and methodological bases of creating a textbook for studying Ukrainian as a foreign language.....	315
<i>Tetyana Kosmeda, Tetyana Osipova</i> . A new guide in Ukrainian phraseology for foreign students: a conceptual framework.....	324
<i>Victoria Lebovych</i> . The history of creating a Ukrainian textbook for beginners in Hungary.....	333
<i>Myroslava Shevchenko</i> . Lingo-didactic fundamentals of compiling a textbook of Ukrainian as a foreign language (linguistic proficiency level C1).....	341
<i>Nataliia Skyba</i> . Professional Ukrainian (methodological materials of a textbook for students of the psychological department).....	353
<i>Alla Arkhanhelska, Olena Levchenko</i> . Ukrainian language: a guide to speech development.....	363

VI. REVIEWS

<i>Yaroslava Prikhoda</i> . A new study package for Polish students.....	368
<i>Inna Shved</i> . A new Ukrainian language textbook for Slovakian students.....	371
<i>Taras Shmiher, Lesya Dzharbo</i> . A Ukrainian language textbook for an English speaking audience (1950).....	374

VII. CHRONICLE

<i>Iryna Protsyk</i> . Docendo Discimus, or teaching practice of Ivan Franko University Ukrainian students at Wroclaw University.....	379
---	-----